

Gender and Education in Luxembourg and Beyond

Local Challenges and New Perspectives

Sylvie Kerger, Laurence Brasseur (Hg.)

Gender and Education in Luxembourg and Beyond

Local Challenges and New Perspectives

Sylvie Kerger
Laurence Brasseur



Melusina Press 2022

Published in **Melusina Press**, 2022

11, Porte des Sciences

L-4366 Esch-sur-Alzette

<https://www.melusinapress.lu>

Management: Niels-Oliver Walkowski, Johannes Pause

Copyediting: Carolyn Knaup, Niels-Oliver Walkowski

Cover and Layout: Valentin Henning, Erik Seitz

The digital version of this publication is freely available at

<https://www.melusinapress.lu>.

The PDF and the master copy are generated with the help of princeXML.

Print and Distribution is carried out by BoD - Books on Demand, Norderstedt

Bibliographic information of the National Library of Luxembourg: The National Library of Luxembourg lists this publication in the Luxembourg National Bibliography; detailed bibliographic data are available on the Internet at bnl.public.lu.

DOI (Publication): [10.26298/melusina.k4j9-c733](https://doi.org/10.26298/melusina.k4j9-c733)

ISBN (Online): 978-2-919815-31-9

ISBN (Print): 978-2-919815-38-8

ISBN (EPub): 978-2-919815-39-5

This work is licensed under CC BY-SA 4.0. Information about this license can be found at <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>. The images and resources contained in this work are subject to the same license unless licensed otherwise or taken from another source.



Inhaltsverzeichnis

Sylvie Kerger, Laurence Brasseur

Introduction | 4

Kathrin Eckhart, Isabelle Schmoetten

**Gender und außerschulische politische Bildung: Mit feministischer Pädagogik
Geschlechterverhältnisse bewegen** | 6

Miriam-Linnea Hale, André Melzer

**#LearningGender – Media Representations of Gender and Their Effects on
Gender Socialisation** | 20

Sandy Lorente

**Accessibilité et consommation de contenu pornographique : quel impact sur le
développement psychique et sur la construction du genre chez les jeunes
générations au Luxembourg ?** | 38

Carole Blond-Hanten

**Déjouer les stéréotypes du genre : une expérience sociale auprès du grand public
au Luxembourg** | 52

Mirlene Fonseca

**L'influence de la culture d'origine sur l'éducation des jeunes de la diaspora
capverdienne** | 64

Joanne Theisen

**Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum - Das Unsichtbare sichtbar
machen** | 76

Maddy Mulheims-Hinkel

Gender and Education – the challenge | 92

Enrica Pianaro

**Queer Education : transmettre des savoirs émancipateurs et
anti-oppressifs** | 106

Sylvie Kerger, Laurence Brasseur

An Intersectional Approach to School Textbooks | 118

Hélène Barthelmebs-Raguin

**Des autrices et des programmes. Étude croisée entre France et
Luxembourg** | 134

- Dany Weyer*
Exploring yourself, others, and the world through drama and theatre | 146
- Marie-Pierre Moreau*
Performing the ‘feminine’ subject of education: lessons from Matilda | 158
- Giorgia Magni, Isabelle Collet*
Violences sexistes et sexuelles dans l’enseignement supérieur en Suisse : plusieurs campagnes de prévention... à l’impact inconnu | 170
- Mégane Pittet, Pascal Gygax, Ute Gabriel, Jane Oakhill*
Vocational aspirations and gender: Fighting the normative impact of language and stereotypes | 184
- Merlin Rastoder, Lucija Duric, Claude Houssemann*
Représentation différentielle des métiers selon le genre des élèves luxembourgeois et impact sur le choix professionnel | 204
- Alexander Kries*
Das Programm „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung – Les hommes dans l’éducation non formelle des enfants – Männer in der non-formalen Bildung von Kindern Luxemburg“ | 220
- Marina Andrieu*
Getting more girls and women involved in the field of technology: sharing experiences from a pioneering organisation in Luxembourg | 230
- Author Information** | 244

Introduction

Sylvie Kerger, Laurence Brasseur

Gender and education are two inseparable terms. The concept of gender refers to the social and cultural processes of female and male identity construction. Children are not born as girls or boys, but they develop their gender identity by adapting to social and cultural norms. Societies, such as Western ones, impose a gender duality that runs through every aspect of our lives: family, school and working life. This has important implications as it limits and dictates the life choices of every individual.

Instead of seeing gender as a continuum, society constructs two categories and classifies individuals into them by means of a set of assigned attributes and stereotypes. The importance given to gender identity in different aspects of our lives encourages individuals to conform to those attributions. In addition, people can be born with a variation of sex characteristics and do not necessarily clearly fit female and male categories. Often, they are forced to assign themselves to one gender.

Gender identity and stereotypes play a role from early childhood on. For example, department stores organise toy sections by sex rather than interests. Fashion stores differentiate between female and male clothes, even for babies and toddlers. Girls are generally attributed characteristics and interests that relate to domestic life, beauty, care and friendship. Boys are often associated with adventure, discovery and construction. Consequently, the daily experience of these stereotypes has an impact on a child's development and self-concept. It directly and indirectly influences their interests and skills, and later their choice of career paths. Education, both formal and informal, is therefore an important lever for creating an egalitarian world in which individuals can develop naturally according to their personality rather than constructed categories.

The aim of this book is to provide a starting point for a discussion about gender and education in Luxembourg through national and international perspectives. We have chosen contributions that range from fieldwork to research as it is important to explore the topic from both a practical and a theoretical perspective. Furthermore, gender and education can only be fully understood by taking an intersectional perspective and considering how other socio-cultural factors, such as sexual orientation, ethnic origin, migration background and disability, intertwine.

The book is divided into three different, yet also overlapping, parts. The first part examines gender issues in nonformal and informal educational contexts, such as the home but also society at large. It starts with an introductory chapter by Kathrin Eckhart and Isabelle Schmoetten, in which they explain that a feminist pedagogy can act as a powerful tool for political and civic education. The questioning of societal gender roles continues with a paper by Miriam-Linnea Hale and André Melzer. The authors analyse stereotypical representations in the media (such as television, video games and social media) and the effect these can have on an individual's life, especially on their well-being and ca-

reer choices. Sandy Lorente then picks up the theme of well-being by discussing how the consumption of pornographic content influences the ways young people construct gender roles – which has a direct effect on their psychological development. Carole Blond-Hanten presents the results of a social experiment, in which the author used a game to de-construct gender stereotypes that children and adults might have. Based on her research with young people from the Cap Verdean community in Luxembourg, Mirlene Fonseca shows how the culture of origin shapes gendered education and can give rise to intergenerational conflicts. Finally, Joanne Theisen addresses the role of gender stereotypes in the personal and professional development of girls and women with autism spectrum disorder.

In the second part of the book, we move over the gender issues in formal education. In her paper, Maddy Mulheims-Hinkel reflects on the political implementation of gender mainstreaming in the Luxembourgish educational context. Enrica Pianaro gives a guide to queer education and explains how queer and feminist theories can help to rethink formal education. Sylvie Kerger and Laurence Brasseur then take a closer look at primary school textbooks and show how an intersectional perspective expands our thinking about gender representations in didactic materials. Hélène Barthelmebs-Raguin is also interested in teaching materials: the findings of her comparative study of the French and Luxembourgish curricula reveal a masculinisation of literature and a clear lack of female authors. Staying in the field of the arts, Dany Weyer reflects on how young people can explore gender identities and roles through drama and theatre in the classroom. The classroom is also a subject of interest to Marie-Pierre Moreau, who reflects on schools as feminised spaces by means of the children's novel *Matilda*. This part of the book ends with a contribution by Giorgia Magni and Isabelle Collet, who address a different aspect of gender issues in formal contexts by analysing prevention campaigns against gender-based violence in higher education.

The third part of the book is devoted to gender considerations in working life. This section starts with a contribution by Mégane Pittet, Pascal Gygax, Ute Gabriel and Jane Oakhill, who analyse the ways language and gender stereotypes influence young people's vocational interests. Also focusing on vocational aspirations, Merlin Rastoder, Lujica Duric and Claude Houssemann show how professional gender representations influence students' career choices. Alexander Kries then reflects on work and gender stereotypes through the case of male childcare workers. Finally, the book concludes with a chapter by Marina Andrieu, who discusses the low representation of girls and women in STEM (science, technology, engineering and mathematics) and reviews several projects aimed towards an improvement of this imbalance.

Exploring various aspects of gender and education and coming from a range of different backgrounds, the authors of this book all share a common endeavour: the fight against gender inequality and the belief in the importance of an egalitarian education. We hope that this book will provide a point of departure for a reflection on existing educational practices – in Luxembourg and beyond.

Gender und außerschulische politische Bildung: Mit feministischer Pädagogik Geschlechterverhältnisse bewegen

Kathrin Eckhart, Isabelle Schmoetten

Geschlechterungleichheiten bekämpfen

Geschlecht ist eine zentrale soziale Kategorie, welche auf individuellem Niveau das Leben und den Alltag der Menschen prägt, und auf struktureller Ebene die Gesellschaft formt. Die herrschende maßgebende Gesellschaftsnorm des Globalen Nordens ist geprägt von Zweigeschlechtlichkeit, Heterosexualität und Kleinfamilie (vgl. Hartmann, 2016, S. 86). Obwohl geschlechtliche und sexuelle Vielfalt gesellschaftliche Realität ist, bleiben wir auch in Luxemburg weit entfernt von einer Gleichberechtigung der Geschlechter, Sexualitäten und Familienmodelle.

Im EU Gleichstellungsindex erreicht Luxemburg im Jahr 2020 70,3 von 100 Punkten und liegt damit auf dem 10. Platz (EIGE, 2020). Im Global Gender Gap Report des Weltwirtschaftsforums von 2020 belegt Luxemburg sogar nur den 51. Platz, knapp nach Cap Vert und kurz vor Bangladesch (WEF, 2020). In beiden Indizes ist die mangelnde Repräsentation von Frauen in Politik und Entscheidungspositionen ausschlaggebend für das Resultat. Diese basiert nicht nur auf tief verankerten Geschlechterstereotypen und -Rollenbildern, sondern auch auf strukturellem Sexismus und einer nach wie vor patriarchal geprägten Gesellschaftsordnung.

Auch wenn sexistische Diskriminierung auf individueller Ebene situationsabhängig alle Geschlechter treffen kann, gibt es eine eindeutige, dauerhafte, strukturelle Benachteiligung von Frauen als soziale Gruppe. Diese strukturelle Ungleichheit drückt sich in Luxemburg im Arbeitskontext, im Privaten, im öffentlichen Raum und in der Politik aus. Frauen in Luxemburg erledigen doppelt so viel unbezahlte Care-Arbeit (also Hausarbeit, Kindererziehung, Pflege von Angehörigen...), wodurch sie weniger Zeit für Karriere und gesellschaftliches Engagement haben (EIGE, 2019). Frauen, insbesondere alleinerziehende Frauen sind einem deutlich höheren Armutsrисiko ausgesetzt (CSL, 2020). Zudem sind die Renten der Frauen in Luxemburg um 43% niedriger als die der Männer (Eurostat, 2020). Frauen sind darüber hinaus stark unterrepräsentiert in Führungspositionen in Wirtschaft und Wissenschaft, im Parlament und in der Regierung. Außerdem verdienen Frauen in Luxemburg 5,5% weniger als Männer (LISER, 2019). Auch wird jede dritte Frau im Laufe ihres Lebens Opfer von geschlechtsbezogener Gewalt (EIGE, 2017).

Um diese Ungleichheiten nachhaltig zu beseitigen, bedarf es neben Gesetzesänderungen vor allem einer gesellschaftlichen Bewusstseinsveränderung. Dazu benötigen wir feministische Bildungsprozesse.

Feministische Pädagogik sieht „Bildung als einen Weg, Sensibilisierungsprozesse gegenüber verfestigten Machtunterschieden zwischen den Geschlechtern zu initiieren und einen Beitrag zum Abbau von Geschlechterhierarchien zu leisten“ (Hartmann, 2016, S. 71). Dabei sollte Gender aber nicht als einzige Analysekategorie in den Blick geraten, sondern in Verschränkung mit anderen sozialen Kategorien, wie Ethnizität, Alter und Migrationsstatus verbunden werden. Eine intersektionale Perspektive ist unumgänglich, da schwarze Frauen, Frauen mit Migrationsgeschichte, lesbische Frauen, Frauen mit niedrigem Einkommen oder mit Behinderung überdurchschnittlich häufig von den aufgezählten Diskriminierungen betroffen sind und darüber hinaus unter Mehrfachdiskriminierungen leiden (vgl. Crenshaw, 1989).

Dieser Beitrag zeigt am Beispiel von verschiedenen Bildungsangeboten des CID|Fraen an Gender, wie feministische Pädagogik im außerschulischen Kontext in Luxemburg gestaltet werden kann.

Gender Studies und kritische politische Bildung

Gender Pädagogik, die einen Beitrag zu einer feministischen Gesellschaft leisten will, braucht ein theoretisches Fundament, einen wissenschaftlichen Bezugsrahmen. In unserer praktischen Arbeit sind das einerseits die *Gender Studies*, andererseits die kritische politische Bildung.

Die wissenschaftliche Disziplin der *Gender Studies* erläutert, dass Geschlecht viel mehr ist als die binäre Einteilung der Menschen in Männer und Frauen. Biologische Aspekte wie Geschlechtsorgane und Chromosomen, Geschlechtsausdruck über Kleidung, Aussehen und Verhalten, sowie erlernte soziale Verhaltensweisen sind alle Teil von Geschlecht. Der aus dem Englischen übernommene Begriff Gender soll diese Komplexität verdeutlichen. Die *Gender Studies* untersuchen dabei nicht die Differenz zwischen den Geschlechtern, sondern das relationale Verhältnis der Geschlechter als symbolische Herrschaftsform (vgl. Prochnau, 2016, S. 155).

Gender ist sozial konstruiert. Es ist nicht etwas, „das wir haben oder sind, sondern etwas, das wir tun“ (Richter, 2016, S. 359). Geschlecht ist real, „aber nur, weil wir diese Realität fortwährend nach bestimmten Regeln herstellen“ (Doneit, 2016, S. 22). Das sogenannte „doing gender“ funktioniert über Namen, Kleidung, Make-up, Stimmlage, Körperhaltung, Mimik, Gestik und Verhalten. Es dient der Reproduktion sozialer Ordnung und Dominanzverhältnisse. „Gesellschaftliche Ungleichheitsstrukturen schreiben sich in die Körper und Denkweisen ein. Das Individuum als autonomes Subjekt ist eine Fiktion“ (Doneit et al., 2016, S. 15). Diese Verhältnisse und Zustände zu dekonstruieren und zu reflektieren ist Aufgabe feministischer kritischer politischer Bildung.

Kritische politische Bildung bezieht sich auf kritische Gesellschaftstheorien, welche Herrschafts- und Machtverhältnisse (wie z. B. Rassismus, Geschlechter- oder Klassenverhältnisse) analysieren. Theoretische Bezugspunkte sind dabei nicht nur die Kritische

Theorie der Frankfurter Schule (Adorno und Horkheimer sind die meistgenannten Referenzautoren), sondern bspw. auch poststrukturalistische Theorien (insbesondere nach Bourdieu und Foucault), feministische Theorien, Cultural Studies, postkoloniale Theorien und antirassistische Ansätze (vgl. Lösch & Thimmel, 2011, S. 7f.).

Der kritischen politischen Bildung liegt ein qualitativer Kritikbegriff zugrunde, der die Veränderbarkeit sozialer Verhältnisse im Blick hat (vgl. Lösch, 2012, S. 5). Bezugspunkt kritischer politischer Bildung ist „das Interesse an der Ermöglichung einer weitergehenden Realisierung demokratischer Gesellschaftsgestaltung“ (Scherr, 2014, S. 93).

Des Weiteren basiert kritische politische Bildung auf einem weit gefassten Politik- und Demokratieverständnis. Herrschaftsstrukturen wirken sich auf die gesamte Gesellschaft – auch auf das Privatleben aus. Deshalb benötigen wir einen weiten Politikbegriff, durch den die Analyse sozialer und gesellschaftlicher Strukturen zu einem wichtigen Aspekt der politischen Bildung wird (vgl. Pohl, 2015, S. 3). Auch die Feminist*innen der 70er Jahre wiesen mit ihrem Leitspruch „Das Private ist politisch“ auf diesen Umstand hin.

Kritische politische Erwachsenenbildung in der Praxis: Feminist Tea-for-free

Kritische politische Erwachsenenbildung sollte das vorhandene Wissen und die vielfältigen Perspektiven der *Gender Studies* nutzen, um emanzipatorische Veränderungen der Geschlechterverhältnisse für die Bildungspraxis nutzbar zu machen (vgl. Doneit, 2016, S. 33).

Im Januar 2019 fand der erste Feminist Tea-for-free (Tff) in der Bibliothek des CID | Fraen an Gender statt. Die Tff basieren auf einem offenen, niedrigschwelligen Konzept. An einem Abend im Monat können Interessierte ins CID kommen, Tee trinken, mit Anderen ins Gespräch kommen, die Bibliothek kennenlernen und nutzen, sich zu bestimmten Themen weiterbilden und austauschen. Zu Beginn jedes Tff gibt es eine kurze Einführung in das aktuelle Thema. Die Themen werden jeweils im Vorfeld festgelegt.

Methode

Den Tff liegt die Methode der Gruppendiskussion zugrunde, eine klassische und sinnvolle Methode kritischer politischer Bildung. So kommen die Teilnehmer*innen miteinander ins Gespräch, was der „Schlüssel zu erfolgreicher Bildung“ ist (Hartmeyer, 2012, S. 4). Während den Tff werden eigene Erfahrungen reflektiert, was viel wertvoller ist, als die Aufnahme und Reproduktion von Wissen (ebd.). Auch Renolder (2012, S. 2) unterstreicht die Wichtigkeit der Eröffnung von Diskussions- und Reflexionsräumen, in denen die Teilnehmenden ihre Gefühle und Erfahrungen thematisieren können. So können im Dialog nicht nur ganz neue Ideen entstehen und sich gegenseitig befruchten, er kann auch ein mitfühlendes und solidarisches Miteinander ermöglichen (Renolder, 2012, S. 2).

Zielgruppe

Zielgruppe der Tff sind an feministischen Themen interessierte Erwachsene. Die Gruppen bestehen in der Regel aus 15 bis 25 Teilnehmer*innen und sind jeweils sehr heterogen. So kommen bei den Tff Personen ins Gespräch, die sich schon lange für eine feministische Gesellschaft einsetzen und solche, die Gleichstellungsthemen gerade erst für sich entdecken. Es treffen jeweils viele verschiedene Nationalitäten aufeinander, weil auch Expats und Studierende zu uns kommen. Die gemeinsame Sprache ist in der Regel englisch, wobei wir versuchen auf die jeweils sich ergebenden Sprachbedürfnisse und -barrieren einzugehen. Der Großteil der bisherigen Teilnehmer*innen definieren sich als Frauen. Bei einigen Tff waren die vertretenen Altersgruppen sehr heterogen. Meistens liegt der Altersdurchschnitt allerdings zwischen Mitte 20 und Mitte 30.

In der kritischen politischen Erwachsenenbildung muss konstant reflektiert werden „welche Zielgruppe warum nicht erreicht wird“ (Reitz & Rudolf, 2014, S. 25) und welche Zugänge und Methoden es den Zielgruppen erleichtern könnten Bildungsangebote anzunehmen. Die Tff haben eine starke kognitive Ausrichtung (diskutieren, austauschen, urteilen), was sicher dazu führt, dass vor allem bildungsnahe Zielgruppen sich von dem Angebot angesprochen fühlen.

Welche Zielgruppen erreicht werden, hängt auch stark von den angebotenen Themen ab. Im Jahr 2019 gab es drei Tff zu *black feminism*. Während bei der ersten Ausgabe ungefähr halb so viele Schwarze wie weiße Frauen anwesend waren, waren beim dritten Treffen fast ausschließlich Schwarze Frauen und *women of colour* anwesend.

Themen

Während die Themen bei den ersten Ausgaben der Tff vom CID Team festgelegt wurden, kamen im Anschluss immer die Teilnehmer*innen selbst mit Ideenvorschlägen. Im Kontext kritischer politischer Erwachsenenbildung ist das ein nahezu idealer Zustand. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die Tff sich an den Teilnehmer*innen orientieren und subjektorientiert sind und den Zielen der Emanzipation und Partizipation gerecht werden können (mehr dazu im weiteren Verlauf).

Ein zentrales Thema kritischer politischer Bildung ist die Alltäglichkeit von Rassismus und Sexismus (vgl. Lösch, 2013, S. 176). Bei den Tff waren unter anderem bereits Thema: Mobbing und Mikroaggressionen am Arbeitsplatz, Ursprung von Patriarchat und Sexismus, Schwarzer Feminismus und Rassismus, Repräsentation von Frauen in der Kunstgeschichte, Feminismus und soziale Medien, feministische Spiele, Schwarze Körper und Selbstausdruck, Feminismus und Romantik, Kleiderordnungen und Sexismus. Die Themen, die mit Rassismus in Verbindung stehen, wurden stets von Schwarzen Frauen eingeleitet.

Ziele und Prinzipien

Außerschulische kritische politische Bildung soll selbstregulierte, selbstbestimmtes Lernen ermöglichen, freigestellt von unmittelbaren Handlungs- und Verwertungszwängen (vgl. Roth, 2014, S. 27)

Ziel der Tff ist die Eröffnung eines geschützten Raumes, in dem frei, offen und fehlerfreudlich über feministische Themen diskutiert werden kann. Indem gesellschaftliche Verhältnisse aus einer gendersensiblen Perspektive analysiert und reflektiert werden, entstehen Denk- und Handlungsspielräume. Wir erleben die Tff somit nicht nur als Basis für Bildungsprozesse, sondern auch als Motivation zu gesellschaftlicher Partizipation.

Klassische Ziele der kritischen politischen Bildung sind Aufklärung, Mündigkeit, Emanzipation und Partizipation, welche durch die Prinzipien Teilnehmer*innenorientierung, Subjektorientierung und Handlungsorientierung erreicht werden können (vgl. Hufer & Richter, 2013, S. 328).

Mündigkeit bezeichnet die Selbstbestimmung und Urteilsfähigkeit von Menschen, die nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Gesellschaft, in der sie leben, Verantwortung übernehmen (vgl. Schneider & Toyka-Seid, 2013). Bei den Tff übernehmen die Teilnehmer*innen Verantwortung für das, was sie sagen und dafür wie sie sich einbringen und beteiligen, was bereits gelebter Ausdruck von Mündigkeit ist.

Aufklärung meint die Fähigkeit der Menschen, „sich mit gesellschaftlichen Widersprüchen auseinanderzusetzen und sie gedanklich zu durchdringen, ohne sie aber in jedem Fall aufheben zu können“ (Zeuner, 2011, S. 63). Die Diskussionen bei den Tff sind oft kontrovers. Die Teilnehmer*innen müssen sich also nicht nur mit unterschiedlichen Meinungen und zum Teil auch Widersprüchen auseinandersetzen, sie werden auch angeregt sich mit dem Informationsmaterial im Bestand der CID Bibliothek und den Informationen aus dem Netz kritisch auseinanderzusetzen. Somit entsprechen die Tff dem aufklärerischen Anspruch.

Emanzipation, ebenfalls ausgehend von der Theorie der Aufklärung (vgl. Hufer 2011, S. 16), bezeichnet den Prozess der Befreiung aus einer Abhängigkeit: „In der Tradition von Karl Marx bedeutete Emanzipation die Befreiung der Menschen von überflüssiger Herrschaft“ (Pohl, 2015, S. 2). Während der Diskussionen bei den Tff werden den Teilnehmer*innen oft Verstrickungen, Abhängigkeiten und strukturelle Benachteiligungen bewusst, die sie vorher nicht wahrgenommen oder erkannt haben. Dieser Bewusstwerdungsprozess und die dadurch möglich werdende Verbalisierung des Erlebten und Gefühlten entspricht emanzipativem Handeln.

Hinter Partizipation als Ziel steckt die Idee, dass eine Demokratie das Potenzial, die Ideen und das Engagement möglichst vieler und verschiedener Menschen braucht (vgl. Ballhausen, 2014, S. 19). Partizipation meint die Beteiligung an allen öffentlichen Angelegenheiten, bspw. durch die Unterzeichnung einer Petition, durch die Unterstützung einer Kampagne, durch die Teilnahme an einer Demonstration oder durch bürgerschaftliches Engagement. Verschiedene Tff sind durchaus praxisorientiert, wenn es beispielsweise um Strategien zum Umgang mit antifeministischen Parolen in den sozialen Netzwerken geht oder um konkrete Handlungsmöglichkeiten bei Mikroaggressionen am Arbeitsplatz. Allerdings verstehen wir bereits die Teilnahme an den Tff als konkrete Partizipation am gesellschaftlichen Diskurs.

Teilnehmer*innenorientierung und Subjektorientierung sind zentrale Prinzipien der Tff. Es gilt nicht nur darauf zu achten, dass die Themen entweder selbst von den Teilnehmer*innen gefordert oder formuliert werden, sondern dass auch der Bezug zu der

Lebenswelt der jeweiligen Teilnehmenden hergestellt wird. Ganz praktisch bedeutet es, dass bei den Tff immer die Frage geklärt werden soll: „Was hat das mit mir zu tun?“

Ausgehend von Teilnehmer*innenorientierung sind Fragen und sogar Konflikte, die von Teilnehmenden eingebracht werden, elementare und wertvolle Bildungsressourcen (vgl. DIMR et al., 2009, S. 12). Daran anknüpfend basiert subjektorientierte Bildung auf einem dialogischen Prozess, in dem Teilnehmende sich als respektierte Dialogpartner*innen erleben (vgl. Scherr, 2011, S. 310).

Somit verstehen wir die Tff als gelebte Teilhabe durch Feminismus. Die Tff entsprechen den Zielen und Prinzipien kritischer politischer Erwachsenenbildung und leisten daher einen konkreten Beitrag zur Gender-Pädagogik in Luxemburg.

Geschlechterverhältnisse in Bewegung bringen: Von Vorbildern, Parteilichkeit, Vielfalt und Partizipation in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

Der Genderbegriff, die Grundannahme, dass Geschlecht sozial konstruiert ist und die Vorstellung von *doing gender* als ständiger Prozess (s. Einleitung), begleiten auch die Kinder und Jugendarbeit des CID. Für ältere Kinder und Jugendliche hat sich zudem der Begriff der „Geschlechterrolle“ als sehr hilfreiche Metapher gezeigt, weil er sowohl die Erwartungen, die an ein „rollenkonformes Verhalten“ gestellt werden, als auch die Veränderbarkeit vorstellbar macht: Eine Rolle wird gespielt, neu interpretiert oder abgelegt – hier ergeben sich viele Anschlussmöglichkeiten für theaterpädagogisches Arbeiten. Gleichzeitig wird im CID aber auch mit der Begrifflichkeit von Stereotypen und Vorbildern gearbeitet, die die Kinder schon aus anderen Kontexten kennen.

Wesentliche Ziele der pädagogischen Arbeit des CID mit Kindern und Jugendlichen sind es

- **Geschlechterrollen als veränderbar zu erkennen**, und zwar historisch wie auch im Kontext verschiedener Gesellschaftsformen und – mit intersektionaler Perspektive – in Verbindung mit Klasse, Ethnizität, Alter und körperlicher Normiertheit (Wissen und kritisches Infragestellen)
- **Non-Konformität und Diversität zu fördern:** Wertschätzung und Respekt für Empfindungen, Wünsche, Ziele jenseits der erlernten Geschlechterrollen zu entwickeln
- **Gewaltvolle Strukturen zu erkennen und infrage zu stellen:** Hilfe suchen, Selbstvertrauen entwickeln, Selbstbehauptung und solidarisches Handeln lernen

In den pädagogischen Aktivitäten werden dementsprechend häufig folgende Fragestellungen und Themen bearbeitet:

- Wie schaffen es mutige Menschen – heute und früher – ihren eigenen Weg zu gehen (Vorbilder)?
- Was ist Körpersprache, wie drücken wir damit Rollen aus? Welche Sprache verwenden wir?
- Wem gehört mein Körper? Und wann bin ich „stark“?
- Was sind meine Rechte?
- Wie kann ich mich engagieren und wofür? Wie wünsche ich mir meine Zukunft?

Zwei konkrete Beispiele illustrieren diese pädagogische Ausrichtung:

Beispiel 1: „Was wäre anders, wenn ich als Junge / als Mädchen auf die Welt gekommen wäre?“

Diese für alle Altersgruppen zunächst recht harmlos erscheinende Frage, die häufig noch mit dem Zusatz, „was würde mir gefallen / nicht gefallen“ bzw. „was würde ich gerne mal probieren“ ergänzt wird, eröffnet ein großes Lernfeld: In Workshops reichen die Reaktionen der Teilnehmenden von absoluter Ablehnung der Vorstellung über ein „es wäre nichts anders“ bis zu fröhlich sprudelnden Phantasien à la: „Endlich könnte ich“!

Wenn sich die Teilnehmenden intensiv auf die Frage einlassen und ihre Ideen mit der Gruppe teilen, werden eigene Beschränkungen sichtbar und kritisierbar, ebenso wie eigene Privilegien, die vielleicht zum ersten Mal bewusst als solche erkannt und geäußert werden. Diese Selbstreflektion eröffnet Handlungsspielräume: Wer definiert die Grenzen, kann ich / können wir sie verändern? (Aufklärung / Empowerment / Emanzipation).

In manchen Workshops jagt aber auch ein dichotomes Geschlechterstereotyp das nächste (lange/kurze Haare, sich prügeln/shoppen, stark/schwach, tanzen/Fußball spielen) und die Moderation ist gefordert diese Stereotype einzufangen und zu dekonstruieren, z. B. durch gezieltes Nachfragen „Ist das so? Kennt ihr Jungen oder Mädchen, die das auch so / oder anders machen? Gibt es „die Jungen“, „die Mädchen“ überhaupt?“¹

Auch ist es möglich, dass die Teilnehmenden die Themen Transgender oder Intersexualität oder sexuelle Orientierung aufwerfen. Für ältere Kinder / Jugendliche ist es hilfreich an dieser Stelle das Modell der „Genderbreadfigure“ (abgeleitet von *Gingerbread / Lebkuchen*“männchen“/person) einzuführen, zu der es gute Vorlagen im Internet gibt (siehe z. B. <https://www.trans-kinder-netz.de/erklaerungshilfe.html>). Die Figur hilft, die vier Dimensionen von Geschlecht (Geschlechtsidentität, Geschlechtsausdruck, sexuelle /emotionale Orientierung, biologisch zugewiesenes Geschlecht) ganz einfach zu erklären.

Die Tatsache, dass Pädagog*innen, die Kinder und Jugendliche zu Workshops ins CID begleiten, sehr häufig erstaunt äußern, dass sie über die Frage noch nie nachgedacht

1 Dabei helfen Spielmaterialien wie CID Genderdrop #6: „Ein Armband gegen Stereotype“ CID-Genderdrops sind für den sofortigen Einsatz aufbereitete pädagogische Materialien für Pädagog*innen und Eltern (s. ausführlich dazu: cid-fg.lu/paedagogik)

hätten, ist ein Hinweis darauf, dass das Thema „Selbstreflektion und Gender“ in der Ausbildung bisher eine sehr kleine Rolle spielt.

Beispiel 2: My body – my rights

Dieses Spiel wurde zusammen mit dem Centre LGBTQ+ CIGALE für die jährlich in Luxemburg stattfindende City Rallye (organisiert von der Jugendkonferenz CGJL und dem Centre Information Jeunes CIJ) entwickelt, deren Ziel es ist, Jugendlichen Einblick in zivilpolitisches Engagement zu ermöglichen.

Die Arbeitsfrage lautet: Wem „gehört“ mein Körper, wer hat Einfluss auf meinen Körper? Die Jugendlichen werden einzeln oder in kleinen Gruppen aufgefordert, die folgenden Spielkärtchen in Form einer Pyramide vom größten zum kleinsten Einfluss anzurufen. Dabei gibt es kein „richtig“ und kein „falsch“, der Diskussionsprozess steht im Vordergrund.

Die Spielkärtchen sind mit folgenden Schlagwörtern bedruckt:

- mein Freundeskreis
- die Schule/meine Lehrer*innen
- ich selbst• der/die Arbeitgeber*in
- mein*e Partner*in
- meine Religion
- der Staat
- meine Mutter
- mein Vater
- meine Geschwister
- das Gesundheitssystem
- die Armee
- das Gesetz
- Medien und Werbung
- Social Media
- das Fitnessstudio
- die Modeindustrie
- die Schönheitsindustrie
- meine kulturelle Herkunft.

Je nach Kontext, ob als schnelles Rallyespiel oder als vertiefender Workshop, ermöglicht „*My body – my rights*“ unterschiedliche Auswertungen und Schwerpunktsetzungen. Wie funktioniert „doing gender“ in der Familie (z. B. Erziehungsberechtigte, Geschwister, Kleidungsvorschriften, Tattoos, Piercings, Gender und Spielzeug, Ausgangsregelungen ...)? Welche Rolle spielen Freund*innen (z. B. peer pressure, allies, ...) und Partner*innen (Sex und Konsens, Selbstverteidigung, ...)? Mit welchen Gender- und Körperfürigen arbeiten Staat, Justiz und der Gesundheitsapparat (z. B. Ehe für Alle, Heirat Gleichgeschlechtlicher seit 2015, Schwangerschaftsabbruch...)? Und schließlich, wie äußert sich *doing gender* in den Medien (Werbung / *Social Media*) und der Fitness- und

Schönheitsindustrie? Was ist ein schöner, was ein gesunder Körper? Was ist „self-care“? Wer profitiert von den Normen der Schönheits-, Fitnessindustrie? Welche Rolle spielen dabei Rassismus, Ageismus, Abelismus und Fat-Shaming? Dabei ermöglicht das spielerische Setting den Jugendlichen sich selbst zu positionieren und durch die Reflektion eigener Erfahrungen Strukturen zu erkennen und gegebenenfalls zu kritisieren.

Mit feministische Genderpädagogik Machtstrukturen in Frage stellen

Genderpädagogik ist ein zentrales Instrument zur Erreichung der Gleichberechtigung aller Geschlechter. Mit feministischer Genderpädagogik werden Geschlechterverhältnisse in Bewegung gebracht. Dabei darf Genderpädagogik nicht beliebig sein. Nur, wenn sie über den nötigen theoretischen Überbau verfügt und nicht nur Individuen, sondern auch Gesellschaftsverhältnisse in den Blick nimmt, kann sie tatsächlich systemverändernd wirken. Es reicht nicht lediglich Stereotype in Frage zu stellen oder Geschlechterrollenbilder zu kritisieren. Ohne eine Analyse und Hinterfragung von herrschenden Machtstrukturen und Dominanzverhältnissen bleiben einzelne Bildungserfahrungen weitestgehend wirkungslos. Genderpädagogik muss deshalb feministische Pädagogik sein.

Während es ein Vorteil der außerschulischen Bildung ist, Themen jenseits des engen Bildungskanons von Schule und beruflicher Bildung aufzugreifen, ein Gefühl für die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse zu entwickeln und Formen der Partizipation auszuprobieren, sind die einzelnen Bildungserfahrungen im besten Fall ein Einstieg und können als Einzelerfahrung von Individuen nicht systemverändernd wirken. Das Erkennen und Analysieren von Machtstrukturen und die Ermöglichung von Partizipation, um diese Strukturen demokratisch beeinflussen und verändern zu können, muss in vielen gesellschaftlichen Kontexten geübt und erlebt werden können. Dabei kommt es auch auf eine intersektionale Perspektive an. Neben Geschlecht müssen auch weitere Strukturkategorien wie Herkunft, Alter, soziale Herkunft und andere in den Blick geraten.

Wie im einleitenden Abschnitt dargelegt wurde, ist Luxemburg von einer tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter noch weit entfernt. Um das zu ändern bedarf es weit mehr als der pädagogischen und politischen Bemühungen einzelner zivilgesellschaftlicher Vereine oder feministischer Aktivist*innen. Deren Arbeit und Einfluss bestehen vor allem darin als Katalysatoren Reflexionsprozesse auszulösen und neue Ansätze einzubringen und auszuprobieren.

Die zentrale Verantwortung liegt aber bei der Politik und beim Staat. Neben der seit Jahren vom CID geforderten festen Verankerung von Genderpädagogik und Gender-selbstreflexion in den Lehrplänen und Weiterbildungen der (zukünftigen) Pädagog*innen und der Integration von Genderthemen in die Lehrpläne der öffentlichen Schulen für alle Altersstufen, bedarf es auch einer konsequenten Vorbildfunktion durch den Staat, die Regierung und das Parlament. Erst wenn ein konsequentes Gendermainstreaming, also die Berücksichtigung der Genderperspektive bei jeder Entscheidung, bei jeder Gesetzesänderung, bei jedem Finanzplan und bei jeder Kommunikation (z. B. genderge-

rechte Sprache) in allen Verwaltungen selbstverständlich geworden ist, wird eine nachhaltige Gleichberechtigung der Geschlechter realisierbar werden.

Exkurs: CID und Pädagogik – Kontinuitäten und Veränderungen im Spiegel genderpädagogischer Konzepte

Als das CID im Februar 1992 eröffnet wurde, verfassten die Gründer*innen des CID ein Presse Communiqué mit sieben zukünftigen Zielen: Neben dem Aufbau eines Informationszentrums, einer Bibliothek, eines Begegnungsortes, der Unterstützung von Frauenforschung, von Künstlerinnen und Wissenschaftlerinnen, der Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Organisation von Veranstaltungen, ging es von Anfang an um pädagogische Interessen: „Le centre a pour objectif « [...] de mettre à la disposition des enseignantes/s et des étudiantes/s du matériel pédagogique visant à présenter une image de la femme exempte de sexe“ (Wagener 2012, S. 120).

Zu diesem Zeitpunkt ging es noch nicht um die konkrete Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, sondern vor allem um die Sensibilisierung und Unterstützung von Pädagog*innen und Studierenden mit geeigneten Bildungsmaterialien. Das Ziel war es, ein anderes, nicht sexistisches Bild von Frauen zu vermitteln. Ein Hauptaugenmerk lag darauf, weibliche Vorbilder zu zeigen. Colette Kutten (2012, S. 132), die Mitbegründerin des CID schreibt 2012 rückblickend „Der Vorstand war (und ist noch immer) der Überzeugung, dass ein Mentalitätswandel am besten durch eine Veränderung der pädagogischen Inhalte und Methoden zu erreichen sei“. Die bald nach der Gründung entstehende Bibliothek enthielt aus diesem Grund pädagogische Theorie und seit 1995 die Rubrik „mädchenfreundliche“ Kinder- und Jugendbücher. „Letztere sollten die tradierten Rollenvorstellungen aufbrechen und Mädchen und Jungen die Möglichkeit bieten, sich mit Helden und Heldinnen zu identifizieren, die nicht von geschlechtsspezifischen Vorstellungen eingeengt sind.“ (Kutten, 2012, S. 132) Zu diesem Zweck wurde eine erste Liste mit Kriterien zur Auswahl der Bücher erstellt.

Heute bietet die Genderbibliothek in den Rubriken schulische und außerschulische Bildung mehr als 500 Titel, „Familie und Kinder“ umfasst mehr als 230 Titel und die Rubrik Kinder- und Jugendliteratur mehr als 3200 Werke. Hinzu kommen pädagogische Zeitschriften und die vielen Werke in anderen Bibliotheksrubriken, die sich mit pädagogischer Perspektive den Themen Kunst, Musik, Medien und Kultur, Arbeit und Politik, Geschichte und Philosophie, Diversität: Sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nähern.

Die Erkenntnis, dass es zu etlichen Themen gar kein pädagogisches Material gibt und dass eine „passive“ Bibliothek nicht garantiert, dass Unterrichtspraxen umfassend verändert werden, ließ das CID selber aktiv werden; ab 2000 entstand so z. B. in Zusammenarbeit mit Lehrpersonal und Künstlerinnen das Projekt *Komponistinnen entdecken* mit einem speziellen für den Unterricht aufgearbeiteten Notenrepertoire von Komponistinnen. Es folgte 2005 die Homepage KEK – Kinder entdecken Künstlerinnen, die Schulbildung, Künstlerinnen, Kinder und Eltern zusammenbrachte. Die drei von 2006 bis 2013 verfassten Unterrichtsmappen zu Komponistinnen, Künstlerinnen und Schrift-

stellerinnen wurden vom Unterrichtsministerium finanziell unterstützt und direkt an das Lehrpersonal und später an die Schulen verschickt.

Seitdem haben sich die pädagogischen Angebote immer weiter ausdifferenziert und weiterentwickelt. In einem **Wechselspiel zwischen neueren Erkenntnissen der Pädagogik- und Genderforschung und aktuellen Themen der feministischen Bewegungen** wurden neue Methoden und Ansätze ausprobiert. Zur „Frauenforschung“ gesellte sich jetzt die „Genderforschung“ und Begriffe wie „Diversität“, „Queertheory“, „Intersektionalität“ oder „gendersensibel“ wanderten statt „geschlechtsspezifisch“, „frauenspezifisch“ in die CID-Agenda ein.

2002 brachte das CID den *Girls' Day* nach Luxemburg und organisierte ihn bis 2010. Dieses Projekt, das Schüler*innen praktische Einblicke in das Berufsleben jenseits der gängigen Geschlechternormen verschaffte und Anregungen zur Lebensplanung gab, wurde ab 2005 bis zur Übergabe an die *Maison d'Orientation* als *Girls Day – Boys Day*, auch das ein Tribut an die Genderperspektive, weitergeführt.

Aktuell gibt es thematische Workshops für Kinder („Starke Mädchen, starke Jungen“) und Jugendliche (City Rallye, s. o.). Für Erwachsene gibt es regelmäßige Treffen wie den „Tea for free“, den Forschungsaustausch „Lunch-Knowledge-Shots“, zudem Vorträge und Workshops für die breite Öffentlichkeit ebenso wie – in Kollaboration mit der Universität Luxemburg, dem Centre pour l’Égalité de Traitement und der Ville De Luxembourg – für die akademische pädagogische Bildung.

Auch die **Digitalisierung** hinterlässt Spuren in der pädagogischen Arbeit des CID: 2017 gab es das erste feministische „Barcamp“ in Luxemburg: Bei einem physischen Treffen teilten die Teilnehmenden in Do-it-yourself Workshops ihr (Internet-) Wissen. Heute nutzt das CID soziale Medien für politische und pädagogische Kampagnen. Vorträge und Interviews werden als Videos online gestellt, die Homepage „fraendag.lu“ bietet Material zur Frauenbewegung in Luxemburg und webbasierte Spiele wie Geocaches halten Einzug. Jüngster Spross dieser pädagogischen Aktivitäten sind die „Genderdrops“, sofort anwendbares pädagogisches Material für Pädagog*innen und Eltern (s. ausführlich dazu: cid-fg.lu/en/paedagogik).

Eine **Konstante** der pädagogischen Arbeit im CID ist die **Kollaboration** mit verschiedenen Partner*innen: Kaum ein Projekt des CID wäre vorstellbar ohne die – oft unentgeltlich – geleistete Arbeit von Komponist*innen und Künstler*innen aus allen Kulturbranchen, ohne Historiker*innen, Lehrer*innen, Pädagog*innen und anderen Expert*innen, ohne die Eltern und – selbstverständlich – die testenden Kinder. Durch die Zusammenarbeit mit Institutionen und Organisationen aus Luxemburg (4motionASBL, ASTI, bibnet.lu, CASINO, CELL, CIGALE, CET, CITIM, Neimënster, Oekocenter, Planning Familial, Uni.lu, die Stadt Luxemburg, u. a.) öffnet sich die pädagogische Arbeit des CID in Richtung der jeweiligen inhaltlichen Ausrichtung der Partner*innen, während zuweilen – gleich einem zivilgesellschaftlichen Gendermainstreaming – die Genderperspektive in diesen Organisationen mehr Platz erhält.

Kontinuitäten und Neuausrichtungen der CID Genderpädagogik lassen sich auch exemplarisch am Beispiel der **CID Bücherkofferprojekte** (seit 2001) darstellen:

Die Koffer enthalten eine Auswahl von Kinderbüchern, audio-visuelle Materialien sowie eine pädagogische Mappe für das Lehrpersonal. Vier Wochen arbeiten die Kinder

mit den Materialien und dokumentieren ihre Erfahrungen und Projekte in dem mitreisenden Logbuch. Nach einem Monat überbringt die Klasse die Rucksackbibliothek einer nächsten Klasse. Die im CID archivierten Logbücher dokumentieren die Reisen und zeigen wie kreativ die Kinder das Material verwenden, um sich mit Geschlechterrollen auseinanderzusetzen. Sie zeigen aber auch, dass es grundsätzlich vom Lehrpersonal abhängt, ob die Bücher mit einer feministischen Perspektive genutzt werden oder allein zur Leseförderung dienen. Aufgrund dieser Analyse sind von Jahr zu Jahr das pädagogische Begleitmaterial erweitert und die Einführungsworkshops vertieft worden.

2015 sichtete die Soziologin Enrica Pianaro das Material erneut. Aus dem kritischen Blick auf die bestehende Sammlung, die etliche blinde Flecken offenbarte, entwickelte sie mit dem CID eine Handreichung mit Kriterien zur Auswahl von Büchern, die Stereotypen vermeiden und die realistische Reflektion einer toleranteren und vielfältigeren Gesellschaft darstellen. Die auf zwei Seiten zusammengefassten Kriterien, die „Über- und Unterrepräsentation“, alltäglichen Rassismus, Genderstereotype und sexuelle Vielfalt thematisieren (Pianaro, 2015) wurden zum Leitbild des neu erstellten Bücherkoffers „Alles Familie!“ und führten dazu, dass einige Bücher auch mit eingeklebten Sprechblasen ausgestattet wurden, kurzen Fragen oder Kommentaren, die die Kinder dazu anregen, den Inhalt in Frage zu stellen, oder sich intensiver mit einem Aspekt zu befassen. Die Kriterien sind ein Teil des pädagogischen Begleitmaterials und ein wertvolles Werkzeug zur laufenden Reflektion der CID-Projekte.²

Quellen

- Ballhausen, U. (2014). „There is no Alternative“ Zur Bedeutung, Aufgabe und Zukunft der nonformalen politischen Jugendbildung. In B. Hafenerger, & B. Widmaier (Eds.), *Vielfalt – Kontroverse – Aktion. Einblicke in non-formale Politische Bildung* (pp. 11–26). WOCHENSCHAU Verlag.
- CID Fraen an Gender 2021. <http://www.cid-fg.lu/paedagogik>
- Crenshaw, K. (1989). Das Zusammenrücken von *Race* und Gender ins Zentrum rücken. Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken. In N. A. Kelly (Ed.), *Schwarzer Feminismus. Grundlagenextete* (pp. 145–186). UNRAST Verlag, S. 145-186
- CSL. 2020. *Panorama social*. <https://www.csl.lu/fr/publications-newsletters/publications/par-theme/panorama-social/all>
- DIMR/Bundeszentrale für politische Bildung/Europarat (Ed.) (2009). *Composito. Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern. Themen und Materialien*. DIMR/Bundeszentrale für politische Bildung/Europarat.

2 «Alles Familie» wurde darüber hinaus im März 2017 Thema einer Debatte über die angebliche Hypersexualisierung von Kindern, an der sich Eltern, die nationale Schulkommission (CSN) und das Erziehungsministerium beteiligten (s. CID Archiv, 2017)

- Doneit, M. (2016). Grundlagen und Perspektiven der Gender Studies. Ein Überblick für Theorie und Praxis politischer Bildung. In M. Doneit, B. Lösch & M. Rodrian-Pfennig (Eds.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung*. (pp. 21–35). Verlag Barbara Budrich.
- Doneit, M et al. (2016). Zur Einführung: Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung? In M. Doneit, B. Lösch & M. Rodrian-Pfennig (Eds.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung* (pp. 7–19). Verlag Barbara Budrich.
- EIGE. 2017. *Gender equality index on violence*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2017/domain/violence/LU>
- EIGE. 2019. *Gender equality index on time*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2019/domain/time/LU>
- EIGE. 2020. *Gender equality index overview*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/country/LU>
- Eurostat. 2020. Pension gap. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/10166544/KS-02-19%20%91681-EN-N.pdf/c701972f-6b4e-b432-57d2-91898ca94893>
- Hartmann, J. (2016). Bewegungsräume zwischen Kritischer Theorie und Poststrukturalismus. Eine *Pädagogik vielfältiger Lebensweisen* als Ansatz für die politische Bildung. In M. Doneit, B. Lösch & M. Rodrian-Pfennig (Eds.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung* (pp. 71–90). Verlag Barbara Budrich.
- Hartmeyer, H. (2012). Globales Lernen mit Studierenden. Ein Seminarangebot an der Universität Wien. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 16, 1–6.
- Hufer, K.-P. (2011). Emanzipation: Gesellschaftliche Veränderung durch Erziehung und politische Bildung – ein Rückblick auf eine nach wie vor aktuelle Leitidee. In B. Lösch & A. Thimmel (Eds.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (pp. 13–24). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Hufer, K.-P., & Richter, D. (2013). Gibt es einen gemeinsamen Kern für ein Professionsverständnis in schulischer und außerschulischer Bildung/Erwachsenenbildung? In K.-P. Hufer & D. Richter (Eds.), *Politische Bildung als Profession. Verständnisse und Forschungen. Perspektiven Politischer Bildung* (pp. 327–334). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kutten, C. (2012). Cid-femmes zwischen Institution und Utopie (1992–2012). In Kmec, Sonja & CID-Femmes (Eds.), *Das Gespenst des Feminismus: Frauenbewegung in Luxemburg. Gestern – heute und morgen* (pp. 131–144). Jonas.
- LISER. 2019. *Gender Pay Gap*. <https://www.liser.lu/?type=news&id=1724>
- Lösch, B., & Thimmel, A. (2011): Einleitung. In B. Lösch & A. Thimmel (Eds.), In B. Lösch & A. Thimmel (Eds.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (pp. 7–10). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lösch, B. (2012). Warum ist eine kritische politische Bildung nötig? *Stiftung Mitarbeit. eNewsletter Wegweiser Bürgergesellschaft*, 9. http://www.buergergesellschaft.de/fileadmin/pdf/gastbeitrag_loesch_120511.pdf

- Lösch, B. (2013). Ist politische Bildung per se kritisch? In B. Overwien & B. Widmaier (Eds.), *Was heißt heute Kritische Politische Bildung?* (pp. 171–179). WOCHENSCHAU Verlag.
- Pianaro, E. (2015) Comment choisir les livres sans stéréotypes et qui sont le reflet réaliste d'une société plus tolérante et diversifiée ? Questions critiques. In E. Pianaro, C. Brömmel & K. Eckhart: Bücherkoffer - revisited 2015: Thema "Alles Famill!". CID Fraen an Gender, p. 3-7. <http://www.cid-fg.lu/paedagogik>
- Pohl, K. (2015, March 19). *Kritik: Wie kritisch soll politische Bildung sein?* Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/politische-bildung/193192/kritik>
- Prochnau, A. (2016). Über die Notwendigkeit, Männlichkeit(en) in der politischen Bildung zu thematisieren. (Hochschul-) Didaktische Überlegungen aus subjektorientierter Perspektive. In M. Doneit, B. Lösch & M. Rodrian-Pfennig (Eds.), *Geschlecht ist politisch. Geschlechterreflexive Perspektiven in der politischen Bildung* (pp. 149–149). Verlag Barbara Budrich.
- Reitz, S., & Rudolf, B. (2014). *Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik.* Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Renolder, C. (2012). Komplexe Inhalte sichtbar und spürbar werden lassen. Aufstellungen zu globalen und politischen Themen als Methode der Erwachsenenbildung. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, 16, 1–8.
- Scherr, A. (2011). Subjektivität als Schlüsselbegriff kritischer politischer Bildung. In B. Lösch & A. Thimmel (Eds.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (pp. 303–314). Bundeszentrale für politische Bildung.
- Scherr, A. (2014). Gesellschaftspolitische und subjektorientierte Bildung. Ausgangsbedingungen und Perspektiven. In B. Hafener & B. Widmaier (Eds.), *Vielfalt – Kontroverse – Aktion. Einblicke in non-formale Politische Bildung* (pp. 90–106). WOCHENSCHAU Verlag.
- Schneider, G., & Toyka-Seid C. (2013). *Mündigkeit.* Bundeszentrale für politische Bildung: Das junge Politik-Lexikon. <https://www.bpb.de/nachschatlagen/lexika/das-junge-politik-lexikon/320816/muendigkeit>
- Wagener R. (2012). Vom MLF zum Cid-femmes. Rekonstruktion eines Wandels. In Kmec, Sonja & CID-Femmes (Eds.), *Das Gespenst des Feminismus: Frauenbewegung in Luxemburg. Gestern – heute und morgen* (pp. 107–130). Jonas.
- World Economic Forum. 2020. *Global Gender Gap Report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf
- Zeuner, C. (2011). Erwachsenenbildung: Entwicklung einer kritischen Theoriediskussion. In B. Lösch & A. Thimmel (Eds.), *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch* (pp. 53–64). Bundeszentrale für politische Bildung.

#LearningGender – Media Representations of Gender and Their Effects on Gender Socialisation

Miriam-Linnea Hale, André Melzer

Introduction

“I have a son and two daughters, until they tell me otherwise.” – Glennon Doyle, Untamed

Gender has become a topic that has led to a heated debate not only in the scientific community, but also in society and across popular media (Mersch, 2016). A concept that for many years was mostly seen as simple and clear as the sex assigned at birth, has proven itself to be significantly more complex and multifaceted, once viewed outside of the traditional beliefs of what Western society and culture believe to be the normal and well-established binary of male and female. Gender is not the same as biological sex. It is not necessarily predetermined genetically and can vary over the life span. It is part of a person’s identity and as such prone to developments and changes throughout life, just as other parts of a person’s identity (Bussey, 2011). However, gender identity and especially the ways in which one chooses (or feels comfortable) to express it is still strongly influenced by societal norms and stereotypes (e.g., Howansky et al., 2019; Whitehead, 1996).

Gender stereotypes refer to socially shared knowledge about the characteristic features of men and women in the form of cognitive structures, thus serving to identify and categorise perceived persons as belonging to a group. Often, this involves attributing characteristics to a group (e.g., women) and to all persons perceived as belonging to that group, ignoring individual characteristics, and subsuming them to the group membership (Jussim et al., 1995). Gender stereotypes develop from gender roles or the ideas that people have internalised about those roles (Basow, 1992). Social role models and the associated social normative concepts of masculinity and femininity, in relation to oneself and in relation to others, influence our perceptions from early childhood on (Zosuls et al., 2011).

Cognitive structures such as gender roles manifest themselves primarily through social learning. In the beginning, role models are mainly parents or other primary caregivers, later the peer group and different forms of media become additional relevant socialisation instances and agents (e.g., Appel, 2008; Coyne et al., 2016; Witt, 2000). Studies in cognitive psychology have revealed that from the age of 19 months, children linguistically refer to the gender distinctions male and female (men/women, boys/girls), they also frequently play with gender-stereotyped toys (Zosuls et al., 2009), and they experience their own gender as part of their self-image (Baldwin & Moses, 1996). Between the ages of two and three, children acquire rudimentary stereotypes regarding gender

(Kuhn et al., 1978). They perceive gender differences related to property, external appearance (e.g., tie and shirt), role distribution (e.g., daddy goes to work, mummy cooks), toys, activities, and also some more abstract attributions (e.g., toughness as masculine, gentleness as feminine) (Leinbach et al., 1997; Weinraub et al., 1984).

Stereotypes are specific pieces of knowledge some of which are not consciously accessible. Therefore, gender stereotypes are classified as implicit and explicit attitudes (e.g., Smeding, 2012; Steffens & Jelenec, 2011; M. J. White & White, 2006). Explicit stereotypes are based on conscious, rationalised knowledge and introspection (Fernández, 2011). In the case of implicit stereotypes, cognitive schemas are activated subconsciously and automatically. These, in turn, can also influence subconscious and automatic processes, such as experience, perception, thought, action, and emotion (Brunel et al., 2004).

Gender stereotypes also differ in their content as well as the extent to which they are socially considered problematic, socially accepted, or even good manners (i.e., chivalry). Some of these stereotypes are hostile (e.g., ‘women only use men for their money’) and relate to specific contexts such as the so-called Rape Myth Beliefs (Burt, 1980). These are problematic attitudes about rape, in some cases blaming victims for the crime or interpreting rape reports as female manipulation. Other stereotypical attitudes are known as benevolent sexism (Glick & Fiske, 1996), characterising attitudes and behaviours that value women but at the same time portray them as weak and in need of protection by men. These benevolent attitudes and behaviours are more socially accepted and sometimes even interpreted as good manners to be preserved and learned as socially desirable attitudes and behaviour.

The effects of gender stereotypes have been widely documented for different areas of life. From career or college choices, such as the fact that women are less likely to be interested in so-called STEM (science, technology, engineering, and math) disciplines (Cheryan et al., 2013), to studies indicating that traditional role models and hostile stereotypes are associated with greater stigma in cases of rape and sexual assault (Hill & Marshall, 2018), far-reaching consequences have been demonstrated. Other examples include the negative impact on self-esteem and objectification of one’s body, especially among women (Pennell & Behm-Morawitz, 2015), as well as labour market inequalities such as gender bias in evaluating job performance (Heilman, 2012).

Gender Representations in Contemporary Media and their Effects

Representations of gender in contemporary media often still endorse and reinforce gender-based stereotypes. This is despite the fact that there is a substantial amount of research on the detrimental effects of learning and internalising stereotypical gender roles and beliefs. Also, there is ample evidence for the significance of media as an important context in which social learning takes place. The following sections discuss such biases and stereotypes in representations of social gender role norms in the popular contemporary media forms of film/television, video games and social media.

Gender Representations in Film and Television

Learning about gender and gender roles through media begins at an early age (Golden & Jacoby, 2018). Looking at one example of the most successful, long-lived, and popular film franchises geared at children, the Disney Princesses, there has been a clear evolution from earlier films, such as *Snow White and the Seven Dwarves* (Cottrell, 1937), through the middle films, such as *Beauty and the Beast* (Trousdale, 1991), to the newer films like *Tangled* (Greno, 2010) or *Frozen* (Buck, 2013). The earlier princesses are depicted to be the stereotypical helpless damsels in distress, almost completely reliant on the Prince Charming to save them. Princesses are more independent throughout the middle films and finally depicted as strong women fending for themselves in the newer films (Davis, 2014). Despite this general progression from helplessness to independence, as well as becoming more inclusive by incorporating princesses of more diverse ethncal backgrounds, such as having a Black princess for *The Princess and the Frog* (Clemants, 2009), there is still a plethora of gender stereotypes portrayed in the contemporary Disney Princess films (England et al., 2011; Coyne et al., 2016). The Disney Princess franchise includes 13 main films to date (excluding sequels or motion picture adaptations) and a multitude of toys, clothes and other merchandisable items. A longitudinal study by Coyne and colleagues (2016) finds that engagement with Disney Princesses through films or items has an influence on the gender stereotypical behaviour children develop. Girls display stronger traditional stereotypical female behaviour. However, the same is true for boys. They too exhibit an increase in stereotypical traditional female behaviour, indicating that these kinds or representations can also further non-traditional gender role behaviour. The same study also finds that discussing the content of the films with parents can increase these effects. However, this study did not specifically investigate whether parents discussed this content in a critical manner and which messages in particular were discussed, which would be interesting to know. A recent study revealed that some girls, who identify with the princess characters because they empower them, feel more confident and believe in their own potential (Robinson et al., 2020). This finding seems to mirror the evolution within the franchise towards a more independent portrayal of the princess character described by Davis (2014).

So-called *tweens* (children between approximately 9 and 13 years) make up a significant part of the TV audience. Yet, studies find that content especially designed for this demographic exhibit not only a significant underrepresentation of female characters in programmes geared towards boys, but also very stereotypical representations of female characters in shows geared towards females as well as those made for a male audience. Girls and women were portrayed as particularly attractive, as well as concerned about their appearance. Furthermore, they also received more comments on their 'looks' than male characters did. Male characters were portrayed especially stereotypical in the action-adventure genre geared towards tween boys (Gerdling & Signorielli, 2014).

However, biased gender representations are not only found in films and television programmes for younger audiences. A content analysis conducted on US primetime television across 89 programmes including 1,254 characters revealed that although certain stereotypes appear less (e.g., significant differences in intelligence between men and

women), women are still significantly underrepresented. In contrast, other characters – especially dominant men or sexually provocative women – are still strongly represented (Sink & Mastro, 2017). Other inequalities in gender representations on television refer to the underrepresentation of women in high-status as well as low-status manual and industrial occupations (especially women of ethnic minorities), which does not reflect reality (Jacobs et al., 2015). Similarly, there is an unequal gender distribution in TV shows on superheroes (Baker & Raney, 2007) and Saturday morning cartoons (Sgorielli, 2008).

There is a pronounced trend towards the over-sexualisation of female bodies in many different forms of media, including television (Pennell & Behm-Morawitz, 2015), video games (Behm-Morawitz & Mastro, 2009), and social media (S. E. Davis, 2018). This can be seen both as a consequence of stereotypes prevalent in society and, from the perspective of social learning theory, as a reinforcing factor in media consumers' learning or perpetuation of stereotypes. The content or genre of prime-time TV programmes is a lot more influential regarding attitudes towards masculine gender roles than the mere time spent watching television (Scharrer & Blackburn, 2018). Viewing genres such as sports or reality TV is connected with the endorsement of traditional masculine gender role norms. This is in line with recent findings from media psychological research based on the uses-and-gratifications theory of media effects, indicating that content, and motivation of media consumption are more relevant in many areas than mere quantity of consumption (Rubin, 2002). People use media for different reasons and these motives can also influence the type of content they choose and how they use it, which in turn is more important for media effects than the mere time a person spends consuming media content.

Another area of television in which gender stereotypical representations are very common is advertisement. A study conducted on German TV programmes revealed that this is equally true for private as well as public channels, despite the latter having a public mission to avoid this (Knoll et al., 2011). A study by Eisend and colleagues (2014) argues that one reason for this may be that humorous stereotypes in advertisement have proven to be especially effective. Some countries have taken concrete measures to fight stereotypical representations specifically in advertising. In the United Kingdom, for example, the Advertising Standards Authority (ASA) put a regulation into place in 2019, banning stereotypical role distributions and depictions in advertising (Advertising Standards Authority, 2019). According to this regulation, presenting stereotypes such as a man overburdened with the household or his role as a father, or a woman who is having difficulties with parallel parking, is no longer allowed.

A lot of studies in the area of gender representations in television, as in many other areas are focused on cisgender, heterosexual, White persons. However, there are studies indicating that the racial makeup of television shows is significant and that there are specific stereotypes for intersectional populations, such as the strong Black woman schema. If a person watches more mainstream TV programmes with White centred casts and storylines, they are more likely to endorse mainstream gender roles, whereas when they watch Black-oriented programmes, they are more likely to endorse specific intersectional gender stereotypes (Anyiwo et al., 2018).

Even though there has been a shift towards more youth having gender identities other than the traditional male-female binary, such as transgender, genderqueer or gender nonbinary (White et al., 2018), there are very little representations of these gender identities in mainstream film and television media, which is a reason a majority of studies do not include them in content analysis (e.g., Walsh & Leaper, 2020). Despite an increase in trans and queer/nonbinary character visibility with the rise of TV shows such as *Orange is the New Black* (Kohan, 2013), *The L-Word* (Chaiken, 2004) or *Pose* (Murphy, 2018), the lack in *quantity* in representations of these gender identities, especially trans men and genderqueer/nonbinary persons, is still obvious. Even in shows that feature trans characters, they merely make up 7% of screen time. However, the quality of these representations has changed. Earlier depictions of transgender characters in popular film and TV media focused mainly on the issue of the wrong body, whereas storylines in more recent depictions of transgender characters have become more diverse and less one-dimensional (Capuzza & Spencer, 2017). This is paramount not only in order to challenge existing stereotypes, but also to make it possible for persons with transgender identities to have meaningful representations of themselves in popular media. Overall, there is not only a lack in intersectional and non-cisgender, non-heterosexual gender representations in popular film and TV media, but also in research in this area. It is not only crucial for media to become more diverse and inclusive, but also for media research to do so.

Gender Representations in Videogames

In the US in 2020, over 40% of video game players were women (ESA, 2020), whereas in Germany women (48%) played games at a rate nearly equal to men (52%; game, 2020). However, video games were and still are considered a ‘boy domain’ (Lucas & Sherry, 2004), with the majority of video game titles featuring a male hero, with women under-represented. Only 13.5% of the 597 game characters Beasley and Collins (2002) coded in 47 games were women. More recently, Downs and Smith (2010) found only 70 female characters (14.3%) in 60 video games.

But it is not only the numerical advantage of male over female game characters that video games have been described as a breeding ground for gender stereotypes (Fox & Tang, 2014). Rather, male characters are typically portrayed in a hypermasculine way as strong, muscular, ruthless, and aggressive (for an overview, see Scharrer, 2013). This ‘male gaze’ is in line with the culturally shared view and the result of social roles in a patriarchal society, where dominance is allocated to men. In contrast, female game characters are often displayed as attractive and sexually suggestive with revealing clothing or at least partially nude leaving the thin, yet curvaceous body largely uncovered (Beasley & Collins Standley, 2002; Downs & Smith, 2010; Ivory, 2006). Because many women perceive these depictions and the assigned female roles negatively, they may thus be discouraged from gaming and eventually avoid the video game medium (Lynch et al., 2016).

In addition, female game characters are more often than not just expandable sidekicks or mere embellishment for the male protagonist, and the percentage of primary female characters has not grown over time (Lynch et al., 2016). For women interested in playing video games, the absence of (leading) female game characters means a lack of opportuni-

ties for identification. However, identification with game characters is essential not only for girls' gaming motivations in role-playing games (van Reijmersdal et al., 2013) but for video game enjoyment in general (Hefner et al., 2007). And even in rare cases where female game characters are indeed portrayed as powerful, the way they are shown can be problematic. For example, some of them either signify the hostile sexism of the *femme fatale*, with their portrayal as sexually manipulative and dangerous, whereas other female characters appear as sweet and innocent yet sexualised young women in a fantasy world. The latter form of female representation resonates with benevolent sexism, because they delimit women's empowerment to the realm of fantasy (Tompkins et al., 2020).

Video games are an interactive entertainment medium and designed for iterative play. In line with social structural theories (e.g., Eagly & Wood, 1999; Wood & Eagly, 2012), playing video games may enable repeated and distributed learning about gender roles with enduring effects. According to the social structural approach, playing gender-role congruent content in video games will positively reinforce learning of gender-related stereotypes. However, there are substantial gender differences depending on game content. With regard to gender role incongruent content (e.g., shooter games), for example, young women are discouraged from such gaming activities through social rewards and sanctions because the game content is viewed as stereotypically masculine (Lucas & Sherry, 2004). This finding is consistent with observations of parents, teachers, and peers rewarding gender-typical play and punishing gender-untypical play (Etaugh & Liss, 1992). In other words, stereotypic representations of male and female game characters are role models for social learning (Bussey & Bandura, 1999). The idea of social learning – and gender role learning in particular – by way of playing video games is also in line with cultivation theory (Gerbner et al., 1980) that repeated exposure to media content influences how social realities are perceived and understood.

As already mentioned above, a lot of women *do* play video games. Therefore, it is important to look at the gender differences in what games men and women prefer (e.g., Cruea & Park, 2012), and how they play (Poels et al., 2012; Williams et al., 2009). Similar to physical violence (Archer, 2004), there are significant gender differences in that males are more likely to prefer violent video games than females (Hartmann et al., 2015). Violent games provide a perfect way to enact the male gender role, which includes demonstrations of 'heroic deeds' and the satisfaction of the male need to display competence through competition and achievement. In contrast, women prefer games that allow playing for social reasons, like relationship expression and maintenance, which is compatible with the female gender role (Williams et al., 2009). In addition, women may be more repelled by stereotypic roles and behaviour patterns, including violent fighting, as well as sexualised portrayals of female game characters.

Does exposure to video games in fact predict gender stereotype endorsement among gamers? Experimental findings address the question of causality in the context of playing video games and their potential effects on gender socialisation among youth. In this context, Behm-Morawitz und Mastro (2009) reported that after playing a sexualised version of the *Lara Croft* character in the *Tomb Raider* action video game series for 30 minutes, female participants felt less self-efficient and indicated less favourable attitudes about women's physical capabilities than their female colleagues who played a non-sexualised

version of the same character. Also, exposure to sexualised avatars led to more self-objectification and greater endorsement of rape myths in women (Fox et al., 2013, 2015). Similar outcomes were found for male participants watching video clips that showed sexual objectification of women and violence against women in video games (Beck et al., 2012). In contrast to these short-term effects, results from the few longitudinal studies on the relationship between video game use and gender beliefs and attitudes are mixed. In one study, long-term exposure to violent video games was related to greater acceptance of rape myths (Dill et al., 2008). In a different study, there was no evidence for a cultivation effect of playing video games on sexist beliefs and attitudes over a 3-year period (Breuer et al., 2015).

Nonbinary characters or LGBTQ+ characters in video games are still scarce, although the number of instances of queer characters has increased. Also, a substantial correlation was found in video games between nonbinary and gender non-conforming characters with bisexual ones (Utsch et al., 2017). Nevertheless, in many cases, games do not explicitly define these characters' sexualities (Shaw & Friesem, 2016). This is true for Lev, for example, a transgender character in the immensely popular and top-selling game title *The Last of Us II*. Although the character's background story reveals aspects of the character's chosen gender identity as well as the dramatic consequences of her choice, the word 'trans' itself is never said in the game. In the light of (slight) changes in the representation of nonbinary characters in video games, the current lack of scientific studies on how these characters are portrayed and dealt with and, even more important, how they affect gamers' emotions, cognitions (i.e., regarding their attitudes and beliefs), and behaviour, is deplorable. This is especially unfortunate because there is a growing number of fans recrafting video game narratives to include more diverse gender representation in so-called *fan fiction*, that is, narratives that expand the boundaries of video game culture (Dym et al., 2018). It appears that the video game industry has been reluctant to address the issue so far, presumably to avoid scaring off large groups of potential customers.

Gender Representations in social media

Social media platforms have become more and more prevalent in recent years, especially for the younger generations. German teenagers spend an average of 4.3 hours a day online and visit platforms such as YouTube or Instagram on a daily basis (mpfs, 2020). So, it is not surprising that this medium has become another important socialising agent when it comes to learning gender roles. A study conducted with adolescents and young adults in Luxembourg revealed that especially girls and young women themselves attribute a significant role to social media when it comes to the development of their own stereotypes (Melzer et al., 2019).

Girls and women in social media contexts are often displayed as sexualised objects, striving for male attention and young women perceive social network sites as a setting in which stereotypical self-exposure can be indicative of popularity and social success (Bailey et al., 2013). Social media users are not only the audience passively receiving representations of gender, but they have the opportunity of active participation. This also

gives them the possibility to express their gender identities and a space to actively *perform* gender roles online. Recent research discovered that especially the widespread social media practice of posting selfies is a popular way of replicating feminine social cues for women, often in very exaggerated and stereotypical ways, because these tend to elicit more feedback in form of likes and comments (Butkowski et al., 2020). This form of typical self-generated content makes social media unique as a medium, as the user is audience and actor/content creator at the same time. This means that gender roles are not only displayed in content from celebrities, or so-called influencers, but can also be reinforced by content that is created and shared by the own peer group. Interestingly, social media users present themselves less gender stereotypical in their online profiles than they see themselves in real life (Oberst et al., 2016). One possible explanation for this seeming contradiction may be that most studies do not compare across platforms but limit their research to one platform. Therefore, more research is needed to compare gender representations across specific popular platforms, such as Facebook, Instagram, or Twitter.

Not only are stereotypical gender representations common on social media (e.g., Bailey et al., 2013; Tortajada-Giménez et al., 2013), but they are also sometimes aggressively reinforced on social network sites and non-compliance with traditional gender role expectations can respectively be punished. A recent study on Twitter found an average of 419,000 sexist slurs (e.g., ‘bitch’, ‘slut’, ‘cunt’, ...) per day on the social media platform. Tweets reinforcing female stereotypes raised negative sentiment significantly in reactions, particularly for those tweets reinforcing feminine beauty norms (Felmlee et al., 2019).

Intersectionality is rarely featured in research on gender representation and stereotypes in social media contexts. However, the limited research suggests that specific intersectional stereotypes about lack women on social media, such as the strong Black woman stereotype, are related to a stronger endorsement of this ideal and may negatively impact mental health and self-esteem of Black women (Stanton et al., 2017). Intersectionality between race and gender should be an important factor to consider for all genders in future research in this area, especially given the evidence on negative effects on persons of colours’ well-being that racial stereotypes in other media forms elicit (e.g., Adams-Bass et al., 2014).

Transgender persons have become more and more visible on social media and specific transgender influencers and activists such as Ashlee Marie Preston, Laverne Cox, or Munroe Bergdorf have significantly increased trans-visibility on social media in recent years (Glover, 2016). Notable about this is that this increase in representation is mainly led by trans-women of colour, similar to the Stonewall uprising¹, a historically significant event in the fight for LGBTQIA+ liberation and equality. Trans-women of colour experience an exceptionally high rate of gender- and race-based violence and hate crimes (Lee, 2017) but appear to be leading in trans-representation and activism. There is, however,

1 The *Stonewall uprising* or *Stonewall riots* took place on 28 June 1969 in Greenwich Village in New York City. They describe a number of spontaneous demonstrations and protests by members of the LGBTQIA+ community in response to a police raid. This event was considered as an important starting point for the LGBTQIA+ liberation movement in the USA and is celebrated in form of gay pride celebrations and parades on the anniversary of that day around the world.

a significant lack of publicly notable representations of trans-men and genderqueer or nonbinary persons on social media. Furthermore, there is hardly any research on representations of any non-cisgender identities and how they are represented on social media at all, what little research there is mainly focusing on trans-women.

Media as a Resource

The biases in gender representations in media discussed above may give the impression that media is mainly a negative influencing factor on gender socialisation, filled with stereotypes and hypersexualisation. However, this is not the entirety of the matter. Media representations are indeed influential, but this influence can go in multiple directions. Media representations can have strong positive impacts and be great resources for diversity, inclusion and even activism. While biased and stereotypical media representations of marginalised groups can be very harmful, having more representations of societally marginalised groups in diverse ways could be very beneficial (e.g. Allen & Bruce, 2017; Jaspal & Cinnirella, 2010). The success of newer TV shows, such as Pose (Murphy 2018), portraying black, trans and queer characters dealing with meaningful life events implies that not only can there be more inclusive and diverse representations on television (or video streaming platforms), but they can actually be successful. The well-known *#MeToo* movement is just one example for the many ways that anti-sexism and feminist activism can be very successful online. Not only does social media offer easy ways to spread information, but also to endorse causes through shares, likes or comments and even measures such as online petitions (e.g. Change.org) or fund raisers can be promoted and acted on through social media (Burns & Eaton, 2016). Social media has also provided a platform for intersectional activism. The Hashtag *#SayHerName* was used over 400,000 times on Twitter according to a study by Brown and colleagues (2017), years before the killing of Breonna Taylor² led a number of professional athletes to call for further attention to it in the year 2020. It is used to call attention to police, non-police and state-sanctioned violence against Black cisgender and transgender women, highlighting the intersectionality with gender identity. Furthermore, social media provides a community and important resource for the LGBTQIA+ community, especially trans and gender questioning youth helping them discover, express, navigate and cope with experiences related to their non-cisgender, non-traditional gender identity (Jenzen, 2017; Tortajada et al., 2020).

² Breonna Taylor was a 26-year-old Black ER technician who was fatally shot by two white police officers while asleep in her apartment on 13 March 2020. A number of professional athletes used the Hashtag *#SayHerName* on their uniforms and on social media to raise awareness about police violence against the Black women. Her name also became integral part of the Black Lives Matter protests that started in the USA and became widespread over the world following the killing of George Floyd in 2020.

Conclusion

Different forms of popular contemporary media can have a significant impact on how we learn concepts about gender and gender roles from an early age on. There are a number of research findings suggesting that problematic stereotypical representations of gender are still prevalent across television, video games and social media platforms. This is especially true for depictions of women. Representations of transgender, gender queer or nonbinary persons are hardly found at all in video games, scarcely on television or on public social media profiles with a large following. Although there has been an increase in representations of trans-women on television and on public social media profiles, trans men, gender queer and nonbinary persons are hardly ever represented in any of the media forms. When looking at the impact of such representations, research is often focused on cisgender White males and females, often disregarding the important impact of intersectionality with race. The studies presented and discussed above suggest that stereotypical representations, as well as a lack of representation in media can reinforce existing stereotypes or discrimination and have detrimental effects in many areas of life such as self-esteem, well-being or career choices. However, especially social media has become an important resource as a platform, space and community for marginalised gender groups and gender activism. Nonetheless, considering the importance and prevalence of contemporary media in the lives of especially the younger generations, an increase in diverse and realistic representations of all genders could bring many benefits in various areas of life for all genders. It could help further a realistic less biased education on gender, and could potentially help increase gender equality and decrease marginalisation or discrimination based on gender.

References

- Adams-Bass, V. N., Stevenson, H. C., & Kotzin, D. S. (2014). Measuring the meaning of Black media stereotypes and their relationship to the racial identity, Black history knowledge, and racial socialization of African American youth. *Journal of Black Studies*, 45(5), 367–395. <https://doi.org/10/f565sb>
- Advertising Standards Authority, P. (2019). *Ban on harmful gender stereotypes in ads comes into force*. <https://www.asa.org.uk/news/ban-on-harmful-gender-stereotypes-in-ads-comes-into-force.html>
- Allen, J. M., & Bruce, T. (2017). Constructing the Other: News media representations of a predominantly ‘brown’ community in New Zealand. *Pacific Journalism Review*, 23(1), 225. <https://doi.org/10/gwhcj>
- Anyiwo, N., Ward, L., Fletcher, K., & Rowley, S. (2018). Black Adolescents’ Television Usage and Endorsement of Mainstream Gender Roles and the Strong Black Woman Schema. *Journal of Black Psychology*, 44. <https://doi.org/10/gdrdcv>
- Appel M. (2008) Medienvermittelte Stereotype und Vorurteile. In: Batinic B., Appel M. (eds) *Medienpsychologie*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-46899-8_13

- Archer, J. (2004). Sex Differences in Aggression in Real-World Settings: A Meta-Analytic Review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322. <https://doi.org/10/fcpm6h>
- Bailey, J., Steeves, V., Burkell, J., & Regan, P. (2013). Negotiating with Gender Stereotypes on Social Networking Sites: From 'Bicycle Face' to Facebook. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10/ghv469>
- Baker, K., & Raney, A. A. (2007). Equally super? Gender-role stereotyping of superheroes in children's animated programs. *Mass Communication & Society*, 10(1), 25–41. <https://doi.org/10/d2srj2>
- Baldwin, D. A., & Moses, L. J. (1996). The ontogeny of social information gathering. *Child Development*, 67(5), 1915–1939. <https://doi.org/10/fdkkvb>
- Basow, S. A. (1992). *Gender: Stereotypes and roles*. Thomson Brooks/Cole Publishing Co.
- Beasley, B., & Collins Standley, T. (2002). Shirts vs. Skins: Clothing as an Indicator of Gender Role Stereotyping in Video Games. *Mass Communication and Society*, 5(3), 279–293. <https://doi.org/10/d67rn9>
- Beck, V. S., Boys, S., Rose, C., & Beck, E. (2012). Violence Against Women in Video Games: A Prequel or Sequel to Rape Myth Acceptance? *Journal of Interpersonal Violence*, 27(15), 3016–3031. <https://doi.org/10/ghtcxz>
- Behm-Morawitz, E., & Mastro, D. (2009a). The Effects of the Sexualization of Female Video Game Characters on Gender Stereotyping and Female Self-Concept. *Sex Roles*, 61(11–12), 808–823. <https://doi.org/10/cd78bn>
- Behm-Morawitz, E., & Mastro, D. (2009b). The Effects of the Sexualization of Female Video Game Characters on Gender Stereotyping and Female Self-Concept. *Sex Roles*, 61(11–12), 808–823. <https://doi.org/10/cd78bn>
- Breuer, J., Vogelgesang, J., Quandt, T., & Festl, R. (2015). Violent video games and physical aggression: Evidence for a selection effect among adolescents. *Psychology of Popular Media Culture*, 4(4), 305–328. <https://doi.org/10/ggrd27>
- Brown, M., Ray, R., Summers, E., & Fraistat, N. (2017). #SayHerName: A case study of intersectional social media activism. *Ethnic and Racial Studies*, 40(11), 1831–1846. <https://doi.org/10/gf3gsq>
- Brunel, F. F., Tietje, B. C., & Greenwald, A. G. (2004). Is the implicit association test a valid and valuable measure of implicit consumer social cognition? *Journal of Consumer Psychology*, 14(4), 385–404. <https://doi.org/10/cm2pr7>
- Buck, C. (2013). *Frozen* [DVD]. Walt Disney Animation Studios, Wiilt Disney Pictures.
- Burns, V., & Eaton, A. A. (2016). How Girls Are Using Social Network Sites and Online Communities to Combat Sexism. *The Young Are Making Their World: Essays on the Power of Youth Culture*, 20–45.
- Burt, M. R. (1980). Cultural myths and supports for rape. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(2), 217. <https://doi.org/10/b9j778>
- Bussey, K. (2011). Gender Identity Development. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 603–628). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_25

- Bussey, K., & Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106(4), 676. <https://doi.org/10/dh76dg>
- Butkowski, C. P., Dixon, T. L., Weeks, K. R., & Smith, M. A. (2020). Quantifying the feminine self(ie): Gender display and social media feedback in young women's Instagram selfies. *New Media & Society*, 22(5), 817–837. <https://doi.org/10/ghv47g>
- Capuzza, J. C., & Spencer, L. G. (2017). Regressing, Progressing, or Transgressing on the Small Screen? Transgender Characters on U.S. Scripted Television Series. *Communication Quarterly*, 65(2), 214–230. <https://doi.org/10/fjxh>
- Cheryan, S., Drury, B. J., & Vichayapai, M. (2013). Enduring influence of stereotypical computer science role models on women's academic aspirations. *Psychology of Women Quarterly*, 37(1), 72–79. <https://doi.org/10/f4tnrz>
- Clemants, R. (2009). *The Princess and the Frog* [DVD]. Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios.
- Cottrell, W. (1937). *Snow White and the Seven Dwarfs* [DVD]. Walt Disney Productions.
- Coyne, S. M., Linder, J. R., Rasmussen, E. E., Nelson, D. A., & Birkbeck, V. (2016). Pretty as a princess: Longitudinal effects of engagement with Disney princesses on gender stereotypes, body esteem, and prosocial behavior in children. *Child Development*, 87(6), 1909–1925. <https://doi.org/10/f9bk6q>
- Cruea, M., & Park, S.-Y. (2012). Gender Disparity in Video Game Usage: A Third-Person Perception-Based Explanation. *Media Psychology*, 15(1), 44–67. <https://doi.org/10/ghp4q7>
- Davis, M. M. (2014). From Snow to Ice: A Study of the Progression of Disney Princesses from 1937 to 2014. *Film Matters*, 5(2), 48–52. <https://doi.org/10/ghvx3m>
- Davis, S. E. (2018). Objectification, sexualization, and misrepresentation: Social media and the college experience. *Social Media + Society*, 4(3), 2056305118786727.
- Dill, K. E., Brown, B. P., & Collins, M. A. (2008). Effects of exposure to sex-stereotyped video game characters on tolerance of sexual harassment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44(5), 1402–1408. <https://doi.org/10/fv7h3z>
- Downs, E., & Smith, S. (2010). Keeping Abreast of Hypersexuality: A Video Game Character Content Analysis. *Sex Roles*, 62(11–12), 721–733. <https://doi.org/10/ck479s>
- Doyle, G. (2020). Untamed. Dial Press.
- Dym, B., Brubaker, J., & Fiesler, C. (2018). "theyre all trans sharon": Authoring Gender in Video Game Fan Fiction. *Game Studies*, 18(3). http://gamestudies.org/1803/articles/brubaker_dym_fiesler
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The Origins of Sex Differences in Human Behavior. *American Psychologist*, 16. <https://doi.org/10/b5ddfv>
- England, D. E., Descartes, L., & Collier-Meek, M. A. (2011). Gender Role Portrayal and the Disney Princesses. *Sex Roles*, 64(7–8), 555–567. <https://doi.org/10/c3ddv>

- Entertainment Software Association (ESA) (2020). *2020 Essential Facts About the Video Game Industry*. https://www.theesa.com/wp-content/uploads/2021/03/Final-Edited-2020-ESA_Essential_facts.pdf
- Etaugh, C., & Liss, M. B. (1992). Home, school, and playroom: Training grounds for adult gender roles. *Sex Roles*, 26(3), 129–147. <https://doi.org/10/czc6mk>
- Felmlee, D., Inara Rodis, P., & Zhang, A. (2019). Sexist Slurs: Reinforcing Feminine Stereotypes Online. *Sex Roles*. <https://doi.org/10.1007/s11199-019-01095-z>
- Fernández, J. (2011). Objective assessment of gender roles: Gender Roles Test (GRT-36). *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 899–911. <https://doi.org/10/bkzq4t>
- Fox, J., Bailenson, J. N., & Tricase, L. (2013). The embodiment of sexualized virtual selves: The Proteus effect and experiences of self-objectification via avatars. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 930–938. <https://doi.org/10/f4thvh>
- Fox, J., Ralston, R. A., Cooper, C. K., & Jones, K. A. (2015). Sexualized Avatars Lead to Women's Self-Objectification and Acceptance of Rape Myths. *Psychology of Women Quarterly*, 39(3), 349–362. <https://doi.org/10/f7mtww>
- Fox, J., & Tang, W. Y. (2014). Sexism in online video games: The role of conformity to masculine norms and social dominance orientation. *Computers in Human Behavior*, 33, 314–320. <https://doi.org/10/f5xp83>
- game – Verband der deutschen Games-Branche e. V (2020). *Jahresreport der deutschen Games-Branche 2020*. <https://www.game.de/wp-content/uploads/2020/08/game-Jahresreport-2020.pdf>
- Gerbner, G., Gross, L., Signorielli, N., & Morgan, M. (1980). Television Violence, Victimization, and Power. *American Behavioral Scientist*, 23(5), 705–716. <https://doi.org/10/dtfw56>
- Gerding, A., & Signorielli, N. (2014). Gender Roles in Tween Television Programming: A Content Analysis of Two Genres. *Sex Roles*, 70(1), 43–56. <https://doi.org/10/f5pfvk>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 491. <https://doi.org/10/hb2>
- Glover, J. K. (2016). Redefining Realness?: On Janet Mock, Laverne Cox, TS Madison, and the Representation of Transgender Women of Color in Media. *Souls*, 18(2–4), 338–357. <https://doi.org/10/ghwbzq>
- Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing Princess: Preschool Girls' Interpretations of Gender Stereotypes in Disney Princess Media. *Sex Roles*, 79(5), 299–313. <https://doi.org/10/gd4h7z>
- Greno, N. (2010). *Tangled* [DVD]. Walt Disney Animation Studios, Walt Disney Pictures.
- Hartmann, T., Möller, I., & Krause, C. (2015). Factors underlying male and female use of violent video games. *New Media & Society*, 17(11), 1777–1794. <https://doi.org/10/ggrd2b>

- Hefner, D., Klimmt, C., & Vorderer, P. (2007). Identification with the Player Character as Determinant of Video Game Enjoyment. In L. Ma, M. Rauterberg, & R. Nakatsu (Eds.), *Entertainment Computing – ICEC 2007* (pp. 39–48). Springer. <https://doi.org/10/cc27cn>
- Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior*, 32, 113–135. <https://doi.org/10/gg2rxg>
- Hill, S., & Marshall, T. C. (2018). Beliefs about sexual assault in India and Britain are explained by attitudes toward women and hostile sexism. *Sex Roles*, 79(7–8), 421–430. <https://doi.org/10/gd95cd>
- Howansky, K., Wilton, L. S., Young, D. M., Abrams, S., & Clapham, R. (2019). (Trans)gender stereotypes and the self: Content and consequences of gender identity stereotypes. *Self and Identity*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10/ghwhck>
- Ivory, J. D. (2006). Still a Man's Game: Gender Representation in Online Reviews of Video Games. *Mass Communication and Society*, 9(1), 103–114. <https://doi.org/10/fhb6nk>
- Jacobs, L., Claes, E., & Hooghe, M. (2015). The occupational roles of women and ethnic minorities on primetime television in Belgium: An analysis of occupational status measurements. *Mass Communication and Society*, 18(4), 498–521. <https://doi.org/10/ghwbz5>
- Jaspal, R., & Cinnirella, M. (2010). Media representations of British Muslims and hybridised threats to identity. *Contemporary Islam*, 4(3), 289–310. <https://doi.org/10/cw3h9q>
- Jenzen, O. (2017). Trans youth and social media: Moving between counterpublics and the wider web. *Gender, Place & Culture*, 24(11), 1626–1641. <https://doi.org/10/ghwbzt>
- Jussim, L., Nelson, T. E., Manis, M., & Soffin, S. (1995). Prejudice, stereotypes, and labeling effects: Sources of bias in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 228. <https://doi.org/10/fbsswz>
- Knoll, S., Eisend, M., & Steinhagen, J. (2011). Gender roles in advertising. *International Journal of Advertising*, 30(5), 867–888. <https://doi.org/10/ck7hdf>
- Kuhn, D., Nash, S. C., & Brucken, L. (1978). Sex role concepts of two- and three-year-olds. *Child Development*, 49(2), 445–451.
- Lee, M. (2017). *A Time to Act: Fatal Violence Against Transgender People in America*, 2017. <https://ncvc.dspacedirect.org/handle/20.500.11990/650>
- Leinbach, M. D., Hort, B. E., & Fagot, B. I. (1997). Bears are for boys: Metaphorical associations in young children's gender stereotypes. *Cognitive Development*, 12(1), 107–130. <https://doi.org/10/bk4wt2>
- Lucas, K., & Sherry, J. L. (2004). Sex Differences in Video Game Play: A Communication-Based Explanation. *Communication Research*, 31(5), 499–523. <https://doi.org/10/bhx8cm>
- Lynch, T., Tompkins, J. E., van Driel, I. I., & Fritz, N. (2016). Sexy, Strong, and Secondary: A Content Analysis of Female Characters in Video Games across 31 Years: Female Game Characters across 31 Years. *Journal of Communication*, 66(4), 564–584. <https://doi.org/10/f886bc>

- Melzer, A., Hale, M.-L., & Hall, M. (2019). *Abschlussbericht des Projekts #LËTZSTEREOTYPE18—Geschlechterbezogene Rollen und Geschlechterstereotype bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Luxemburg*. University of Luxembourg, Ministry for Equality Between Women and Men.
- Mersch, I. (2016). *Gender-Debatte*. ard.de. http://www.ard.de/home/kultur/Gender_Debatte/3291098/index.html
- mpfs. (2020). *JIM-Studie-2020*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2020/JIM-Studie-2020_Web_final.pdf
- Oberst, U., Renau, V., Chamarro, A., & Carbonell, X. (2016). Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*, 60, 559–564. <https://doi.org/10/bp2j>
- Orange is the New Black. (2013, 2019). Lionsgate Television, Titled Productions.
- Pennell, H., & Behm-Morawitz, E. (2015). The empowering (super) heroine? The effects of sexualized female characters in superhero films on women. *Sex Roles*, 72(5–6), 211–220. <https://doi.org/10/f68zk7>
- Poels, K., De Cock, N., & Malliet, S. (2012). The Female Player Does Not Exist: Gender Identity Relates to Differences in Player Motivations and Play Styles. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(11), 634–638. <https://doi.org/10/ghtdrq>
- Pose. (2018, 2021). 20th Television, Disney-ABC Domestic Television.
- Robinson, T., Church, S. H., Callahan, C., Madsen, M., & Pollock, L. (2020). Virtue, royalty, dreams and power: Exploring the appeal of Disney Princesses to preadolescent girls in the United States. *Journal of Children and Media*, 14(4), 510–525. <https://doi.org/10/ghjp8r>
- Rubin, A. M. (2002). The uses-and-gratifications perspective of media effects. *Media Effects: Advances in Theory and Research*, 2, 525–548.
- Scharrer, E., & Blackburn, G. (2018). Cultivating Conceptions of Masculinity: Television and Perceptions of Masculine Gender Role Norms. *Mass Communication and Society*, 21(2), 149–177. <https://doi.org/10/ghv2p2>
- Scharrer, E. L. (2013). Representations of gender in the media. In *The Oxford handbook of media psychology* (pp. 267–284). Oxford University Press.
- Shaw, A., & Friesem, E. (2016). Where is the Queerness in Games?: Types of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Content in Digital Games. *International Journal of Communication*, 10(0), 13.
- Signorielli, N. (2008). Children's programs in 2007: Basic demography and violence. *National Communication Association Annual Convention, San Diego, CA*.
- Sink, A., & Mastro, D. (2017). Depictions of Gender on Primetime Television: A Quantitative Content Analysis. *Mass Communication and Society*, 20(1), 3–22. <https://doi.org/10/ghktb9>
- Smeding, A. (2012). Women in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): An investigation of their implicit gender stereotypes and stereotypes' connectedness to math performance. *Sex Roles*, 67(11–12), 617–629. <https://doi.org/10/ghvtkv>

- Stanton, A. G., Jerald, M. C., Ward, L. M., & Avery, L. R. (2017). Social Media Contributions to Strong Black Woman Ideal Endorsement and Black Women's Mental Health. *Psychology of Women Quarterly*, 41(4), 465–478. <https://doi.org/10/gcqvr3>
- Steffens, M. C., & Jelenec, P. (2011). Separating implicit gender stereotypes regarding math and language: Implicit ability stereotypes are self-serving for boys and men, but not for girls and women. *Sex Roles*, 64(5–6), 324–335. <https://doi.org/10/bsxb3n>
- The L Word*. (2004, 2009). Anonymous Content, Dufferin Gate Productions, Coast Mountain Films, Posse, Showtime Networks, MGM Television.
- Tompkins, J. E., Lynch, T., Driel, I. I. V., & Fritz, N. (2020). Kawaii Killers and Femme Fatales: A Textual Analysis of Female Characters Signifying Benevolent and Hostile Sexism in Video Games. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 64(2), 236–254. <https://doi.org/10/ghtc3c>
- Tortajada, I., Willem, C., Méndez, R. L. P., & Araüna, N. (2020). Lost in Transition? Digital trans activism on YouTube. *Information, Communication & Society*, 0(0), 1–17. <https://doi.org/10/ghwbzr>
- Tortajada-Giménez, I., Araüna-Baró, N., & Martínez-Martínez, I.-J. (2013). Advertising stereotypes and gender representation in social networking sites. *Comunicar*, 21(41), 177–186. <https://doi.org/10/3kv>
- Trousdale, G. (1991). *Beauty and the Beast* [DVD]. Walt Disney Pictures, Silver Screen Partners IV, Walt Disney Feature Animation.
- Utsch, S., Bragança, L. C., Ramos, P., Caldeira, P., & Tenorio, J. (2017). Queer identities in video games: Data visualization for a quantitative analysis of representation. *Proceedings of SBGames*, 850–851.
- van Reijmersdal, E. A., Jansz, J., Peters, O., & van Noort, G. (2013). Why girls go pink: Game character identification and game-players' motivations. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2640–2649. <https://doi.org/10/f5dmt4>
- Walsh, A., & Leaper, C. (2020). A content analysis of gender representations in preschool children's television. *Mass Communication and Society*, 23(3), 331–355. <https://doi.org/10/ghv3ft>
- Weinraub, M., Clemens, L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E., & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex-typed toy preference, and family characteristics. *Child Development*, 55(4), 1493–1503.
- White, A. E., Moeller, J., Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2018). Gender identity and sexual identity labels used by US high school students: A co-occurrence network analysis. *Psychology of Sexual Orientation and Gender Diversity*, 5(2), 243. <https://doi.org/10/ghv3dd>
- White, M. J., & White, G. B. (2006). Implicit and Explicit Occupational Gender Stereotypes. *Sex Roles*, 55(3), 259–266. <https://doi.org/10/fp6q2s>
- Whitehead, J. M. (1996). Sex stereotypes, gender identity and subject choice at A-level. *Educational Research*, 38(2), 147–160. <https://doi.org/10/crq8cs>

- Williams, D., Martins, N., Consalvo, M., & Ivory, J. D. (2009). The virtual census: Representations of gender, race and age in video games. *New Media & Society*, 11(5), 815–834. <https://doi.org/10/b8vf2d>
- Witt, S. D. (2000). The Influence of Peers on Children's Socialization to Gender Roles. *Early Child Development and Care*, 162(1), 1–7. <https://doi.org/10/ds6n7r>
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2012). Biosocial Construction of Sex Differences and Similarities in Behavior. In *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 46, pp. 55–123). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394281-4.00002-7>
- Zosuls, K. M., Miller, C. F., Ruble, D. N., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2011). Gender development research in sex roles: Historical trends and future directions. *Sex Roles*, 64(11–12), 826–842. <https://doi.org/10/frdk74>
- Zosuls, K. M., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., Shrot, P. E., Bornstein, M. H., & Greulich, F. K. (2009). The acquisition of gender labels in infancy: Implications for gender-typed play. *Developmental Psychology*, 45(3), 688–701. <https://doi.org/10/bstkx>

Accessibilité et consommation de contenu pornographique : quel impact sur le développement psychique et sur la construction du genre chez les jeunes générations au Luxembourg ?

Sandy Lorente

Accessibilité et consommation de contenu pornographique1 : quel impact sur le développement psychique et sur la construction du genre chez les jeunes générations au Luxembourg ?

Ce chapitre se base sur l'expérience et l'observation de terrain de l'autrice en tant que chargée d'éducation sexuelle et affective dans les structures scolaires et parascolaires au Luxembourg et fait le lien avec la littérature scientifique et grand public.

Le but de ce chapitre est d'informer les lecteurs et les lectrices de la consommation de contenus pornographiques¹ des enfants et adolescent.e.s du Grand-Duché de Luxembourg. La disponibilité accrue d'outils numériques ainsi que l'accès facile à de larges quantités de matériel pornographique en ligne, nécessite une sensibilisation des jeunes afin de les aider à interpréter cet input en dissociation avec la réalité. La thématique de la pornographie apparaît de manière transversale dans presque toutes les structures lors des séances d'éducation sexuelle et affective. Comme la consommation de pornographie est peu discutée ouvertement, mais que les chiffres de consommation auprès des jeunes augmentent – et ce, à partir de l'âge d'environ 9 ans – une campagne d'information devrait se faire à plus large échelle afin de sensibiliser les professionnel.le.s du domaine socio-éducatif qui accompagnent les jeunes ainsi que leur entourage familial (Quadara , El-Murr, & Latham, 2017).

La pornographie (dite « mainstream ») est une représentation à caractère sexuel de sujets, de détails obscènes, explicite d'actes sexuels finalisés ayant pour but de susciter de l'excitation sexuelle. La perspective choisie dans ce chapitre est la vision de la pornographie considérée comme blessante et dégradante pour la dignité des femmes, en raison de la présence explicite ou implicite d'éléments de contrainte, de violence physique ou psychologique, de mépris ou de déséquilibre de pouvoir. La pornographie est alors particulièrement dommageable pour les jeunes lorsqu'elle leur apprend à donner la priorité au plaisir masculin, qu'elle ignore l'importance du consentement, qu'elle leur démontre des inégalités des rôles entre les femmes et les hommes, qu'elle montre des dictats corporels

1 Sauf autre mention, les termes pornographie, porno, matériel pornographique, ... se réfèrent à la pornographie dite « mainstream » et non aux productions pornographiques dites féministes ou queer.

spécifiques comme la norme et qu'elle présente des scénarios-types comme le seul moyen d'avoir des relations sexuelles. Des actes légalement interdits sont parfois mis en scène dans ces films. Cette pornographie est le reflet des inégalités de notre société patriarcale et hétéronormative (Ogien, 2008).

La pornographie, en tant que problématique sociale, est à la fois profondément privée et profondément politique. Le désir, les sexualités, l'excitation sexuelle, la masturbation..., sont des expériences profondément personnelles. En même temps, la pornographie a également été une source de débats politiques, juridiques et philosophiques intenses sur la censure, les droits civils, les normes et valeurs morales, la liberté sexuelle, la protection des enfants, la politique de genre, l'objectification sexuelle et la violence contre les femmes. Les divers points de vue politiques et éthiques influencent la compréhension des effets de la pornographie sur les enfants et les jeunes et la manière de les aborder. (Quadara et al., 2017)

Des thèmes, comme la question des minorités LGBTIQ² ou des jeunes en situation de handicap face à la pornographie, ne seront pas approfondis dans ce chapitre, mais pourraient certainement être développés lors d'une publication ultérieure.

Sexualité, genre et pornographie, une première approche

La sexualité est un aspect central dans l'existence de tout être humain tout au long de la vie. Étant au centre de l'identité, du développement, des relations et du bien-être de chaque personne, elle ne se limite pas au comportement sexuel, mais comprend le sexe biologique (chromosomes, hormones et anatomie de l'appareil génital), le sexe assigné à la naissance, l'identité de genre (autodéterminée), l'orientation sexuelle, les différentes formes d'attraction, le plaisir, l'intimité et la reproduction, etc. La sexualité peut être influencée par des facteurs biologiques, psychologiques, affectifs, émotionnels, sociaux, économiques, politiques, culturels, éthiques, juridiques, historiques, religieux et spirituels.

La sexualité suit un processus évolutif permanent. Pendant l'adolescence, les jeunes peuvent être confronté.e.s à des influences externes qui prennent du poids dans la construction de leur identité de genre, leurs attractions et leurs orientations sexuelles, et on ne peut négliger ni ignorer l'influence que peuvent avoir la facilité d'accès à internet, la propagation de l'offre et la consommation de contenus à caractère pornographique ; ces contenus ayant très probablement un impact sur le développement psychologique, émotionnel, affectif et relationnel des jeunes générations.

Selon l'Institut australien des études familiales (AIFS), l'utilisation de la pornographie chez les adolescent.e.s est associée à des croyances plus prédominantes dans les stéréotypes de genre, en particulier chez les hommes cisgenres (Quadara et al., 2017). Les garçons qui regardent fréquemment la pornographie sont plus susceptibles de considérer les femmes comme des objets sexuels et d'avoir des attitudes sexistes.

2 « LGBTIQ* » sigle utilisé pour qualifier les personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, trans, intersexes et queers. L'utilisation de l'astérisque en bout du sigle ou de termes comme « femme* » et « homme* » se veut inclusif dans les termes employés. Cette forme de langage inclusif signale un genre neutre et non-binaire, évitant ainsi toute discrimination sexiste par le langage ou l'écriture.

Cette consommation par des adolescent.e.s, voire des enfants, influe certainement sur leur vision des rapports de genre, comme la sexualisation de la femme ou la domination de l'homme. Elle peut amener à une banalisation de la sexualité et des pratiques sexuelles à risque, comme la tendance à avoir des relations sexuelles (orales, vaginales, anales) sans préservatifs, mener à une dépendance à travers son utilisation compulsive, accroître les agressions verbales et physiques, tout en augmentant la vulnérabilité des jeunes face à des situations d'agressions sexuelles ou de pédocriminalité.

Nouvelles technologies et pornographie

Les productions pornographiques actuelles représentent des fantasmes visant à provoquer l'excitation sexuelle d'un public adulte, majoritairement masculin. Nous sommes loin des magazines, films d'après minuit et cassettes vidéo à contenu érotique des années 80-90 que des jeunes se passaient sous le manteau. La prise de risque que représentait alors, pour un.e adolescent.e, d'entrer dans un sex-shop, dans une séance de cinéma X, voire d'être en contact avec la prostitution, est presque réduite à zéro avec l'accessibilité facile et gratuite à internet.

Avec le développement d'internet 2.0 et la démocratisation des smartphones ces dix dernières années, la disponibilité de contenus à caractère pornographiques semble s'être normalisée amenant avec elle la sexualisation de l'espace public et les représentations stéréotypées des hommes* et surtout des femmes* dans des films grand public, dans la publicité, les magazines, les vidéoclips, voire même dans les jouets pour enfants (Thompson, 2020).

La pornographie est l'objet de débats entre celles et ceux qui la défendent prétextant qu'elle fait partie des droits à la liberté d'expression et celles et ceux qui au contraire lui reprochent son lien avec l'exploitation du corps des femmes et les violences sexuelles.

Le site Pornhub, par exemple, est comme YouTube en ce sens qu'il permet aux membres de poster leurs propres vidéos, mais aussi de les télécharger sur des ordinateurs ou smartphones. Une grande majorité des 6,8 millions de nouvelles vidéos publiées sur le site chaque année impliquent probablement des adultes consentant.e.s, cependant beaucoup dépeignent des abus d'enfants et des violences non consensuelles (Kristof, 2020). Il faut avertir les jeunes que tout contenu téléchargé sur le net risque d'y rester pour toujours et qu'il est en tous cas difficilement effaçable.

Accompagner les enfants et les jeunes adolescent.e.s, les prévenir, leur offrir des informations en amont, les outiller pour pouvoir décrypter ces contenus et ne pas les laisser seul.e.s face à leurs découvertes sur la toile, voilà le rôle des parents, des enseignant.e.s, des éducateur.rice.s et des politiques. S'il y a consommation de contenus à caractère pornographique de la part de mineur.e.s, il serait opportun de mesurer son impact sur le développement psychologique, émotionnel, affectif et relationnel des jeunes générations.

Accessibilité

Internet est un média extraordinaire. L'envers de la médaille est qu'il rend la pornographie accessible à tous/toutes, sous forme de téléchargement d'images et de vidéos dispo-

nibles 24 heures sur 24, 7 jours sur 7, de manière gratuite et anonyme, exposant des personnes en plein acte sexuel et cela dans toutes les pratiques possibles, de la variante la plus soft aux pratiques les plus violentes jusqu'à des scènes de viol et de pédocriminalité.

Alors même qu'ils/elles ne sont pas encore entré.e.s en puberté, c'est dans l'intimité de leur chambre ou dans la cour de récré que la plupart des jeunes, enfants et adolescent.e.s, disposant d'un accès rapide et facile à internet, découvrent et consomment des contenus à caractère pornographique à travers l'utilisation de leur smartphone ou de leur tablette.

D'après une étude du Statec (Frising & Niclou, 2019), au Luxembourg, 100 % des jeunes de 16 à 24 ans ont accès à internet et 99 % d'entre eux/elles l'utilisent chaque jour ou presque et ce, principalement à travers leur smartphone, leur laptop ou leur notebook.

Les plus jeunes risquent de satisfaire leur curiosité et de tomber délibérément ou accidentellement sur du contenu qui ne leur est aucunement destiné. Certain.e.s reçoivent leur premier smartphone avec accès internet vers 9-10 ans, d'autres disposent de leur propre tablette à domicile et quelques jeunes lycéen.ne.s font sauter les protections mises en place sur leur tablette dans les classes (« classes iPad »). Il y a donc nécessité d'aider les jeunes à détecter les dangers des contenus en ligne afin qu'ils/elles puissent surfer de manière sûre et saine.

D'après une étude de l'Institut français d'opinion publique (IFOP) en France de 2017, l'âge moyen du premier visionnage de film X sur internet est de 14,4 ans. 53 % des garçons et 59 % des filles âgé.e.s de 15 à 17 ans qui repensent à la première fois qu'ils ont vu une vidéo pornographique, considèrent qu'ils/elles étaient alors trop jeunes.

En Suisse, l'étude « EU Kids Online Schweiz 2019, Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Chancen » indique que 10 % des 9-10 ans et 68 % des 15-16 ans ont déjà eu un contact avec du contenu à caractère sexuel sur internet (Martin, 2019). En Allemagne, selon les enquêtes menées par le « Youth Insight Panel » pour le magazine « Bravo » en 2016 et une étude menée par les Universités de Münster et de Hohenheim en 2017, un.e jeune sur deux âgé.e de 13 ans ou plus a déjà eu un contact avec du contenu sexuellement explicite sur le net (Burchard, Vieth-Entus, Woratschka, Bullwinkel & Reim, 2019). D'après le professeur Israël Nisand, chef du pôle gynécologie-obstétrique du CHU de Strasbourg, l'âge moyen du premier visionnage serait de 9 ans (De Labouret & Butstraeten, 2019). Intervenant régulièrement dans des établissements scolaires pour faire de la prévention, sa connaissance du terrain lui permet de dire qu'à 11 ans, 90 % des enfants ont déjà visionné du contenu pornographique.

Ces dix dernières années, l'équipe d'éducation sexuelle et affective du Planning Familial au Luxembourg a remarqué un accroissement de la connaissance de termes spécifiques, en relation avec des pratiques sexuelles qui sont issues de la pornographie, auprès des jeunes de 9 à 16 ans lors de leurs interventions dans des maisons relais, des maisons de jeunes ou des lycées. Alors qu'il y a plusieurs années les questions ou les thèmes prépondérants amenés par les jeunes traitaient majoritairement des sentiments, des relations amoureuses, des changements corporels à la puberté, de la contraception et des infections sexuellement transmissibles, aujourd'hui certains jeunes parlent de postures et de pratiques sexuelles, nomment des « stars » du porno, et se questionnent sur l'éventuelle attractivité du job de « porn star ».

L'envoi ou la demande de dickpics, de nudes ou de « sextos » à des ami.e.s ou camarades de classes est, pour certain.e.s, devenu une pratique courante. Ils/elles ignorent souvent les conséquences auxquelles les envois d'images ou de vidéos intimes peuvent amener.

Le risque de cyberharcèlement ou cyberbullying est réel et omniprésent. La Section protection de la jeunesse et infractions à caractère sexuel de la Police luxembourgeoise a noté en 2019 une augmentation de 36 % par rapport à l'année précédente dans le domaine des abus sexuels et infractions graves contre mineur.e.s (Police Lëtzebuerg, 2019). En outre, elle a été submergée d'affaires de photos et vidéos de type sexting et nudes circulant dans les écoles. « Il est effrayant de constater que des photos et films pédo-pornographiques³ ainsi que des scènes horribles de meurtre (vidéo) circulent entre les jeunes. ».

Le témoignage de Nicole, jeune britannique, victime de pédocriminalité à l'âge de 15 ans, et dont des vidéos sont continuellement remises en ligne sur Pornhub, n'est qu'un exemple parmi beaucoup d'autres : « Ça ne finira jamais, ce sera toujours en ligne. C'est ma grande peur d'avoir des enfants, qu'ils voient ça » (Kristof, 2020). La jeune femme, âgée de 19 ans aujourd'hui, a tenté plusieurs fois de faire enlever les vidéos d'elle nue, en vain. Comme d'autres, dans sa situation, elle a fait plusieurs tentatives de suicide. Chez les survivant.e.s, une agression finit par se terminer, mais Pornhub rend la souffrance interminable.

Conséquences de la pornographie

La consommation fréquente et régulière de pornographie sur internet peut donner aux jeunes une fausse image de ce qu'est la sexualité dans la vraie vie. En se comparant aux acteurs et actrices porno, les jeunes risquent de remettre leur corps en question : les garçons auront tendance à se mettre la pression pour être performants, les filles pour avoir un corps « parfait » et être toujours disponibles pour des rapports sexuels.

À cela s'ajoute que les minorités LGBT

- IQ* ne se retrouveront pas dans ces productions pornographiques. Ces productions ne montrent pas la diversité des sexualités et des corps. Quelques réalisateur.trice.s dans une industrie dominée par des réalisateurs masculins, cisgenres et blancs revendiquent cette diversité.

Mais le plus grand risque n'est-il pas que la pornographie devienne la principale source d'informations en éducation sexuelle pour les enfants et adolescent.e.s ?

3 Terme provenant d'une citation d'une publication de la Police luxembourgeoise. Il est conseillé de ne plus utiliser cette terminologie cf. référence : www.luxembourgguidelines.org. Il est recommandé de dire : « matériel d'abus sexuels d'enfants » à la place. Le Planning Familial n'est pas en adéquation avec l'utilisation du terme « abus ». L'abus a une nuance chiffrable. Ce qui serait dangereux ou interdit, c'est l'excès de l'action d'abuser d'une chose. Si l'abus se limite à peu, cela pourrait être considéré comme acceptable ? Par exemple : « Boire deux verres de vin lors d'une soirée, c'est acceptable mais pas une bouteille d'alcool tous les soirs. » Mais pour les crimes sexuels, ce n'est pas recevable.

Les effets de cette « déséducation » seraient une augmentation des stéréotypes de genre et l'objectification de la femme, renforçant la représentation de rapports de genre.s totalement inégaux. D'après un article scientifique du Journal of Pediatric Health Care sorti en 2020 (Hornor, DNP, CPNP & SANE-P), l'exposition à du matériel pornographique sur internet à un âge précoce, est la cause et la conséquence d'une distorsion de la réalité et de ce que sont le sexe et les relations sexuelles, de l'idée que la femme est un objet sexuel, du rôle de genre ainsi que d'une tendance à l'augmentation de l'agressivité sexuelle.

Les recherches sur les effets des médias montrent que les enfants et les adolescent.e.s jusqu'à l'âge de 13-14 ans ne sont pas capables de faire la différence entre fiction et réalité (Jugend und Medien, n.d.). En outre, une désensibilisation peut avoir lieu et le désir ou le plaisir sexuel peut rapidement s'estomper. Ainsi, des jeunes hommes témoignent, par exemple, qu'ils sont moins réceptifs à des partenaires réels. D'après d'autres observations, il y a d'autres effets sociaux chez les enfants qui peuvent développer un langage sexualisé et obscène.

L'équipe d'éducation sexuelle et affective du Planning Familial remarque que les questions esthétiques ainsi que celles sur les pratiques sexuelles et le consentement tracassent de plus en plus les jeunes. Certain.e.s osent poser des questions qui les interpellent et se demandent si le sexe oral ou anal est obligatoire à chaque rapport ; pourquoi utiliser des préservatifs s'il n'y en a pas dans les pornos ; si c'est ok de regarder du porno en même temps qu'on couche avec sa/son partenaire ou encore comment faire pour éjaculer en plus grande quantité. D'autres trouvent dégoûtant si le/la partenaire n'est pas complètement rasé.e ; etc. Ce genre de questions ne se pose pas ni chez tous/toutes les jeunes ni dans toutes les classes scolaires, mais semble parfois intéresser davantage que la connaissance du cycle féminin, des infections sexuellement transmissibles ou parler des sentiments. Les jeunes consommateurs.trices de pornographie pourraient donner plus d'importance à l'aspect physique, occasionnel, performatif et visuel d'une relation sexuelle qu'à l'aspect affectif et relationnel.

La consommation de matériel pornographique pourrait affecter durablement l'estime et l'image de soi des adolescent.e.s, amenant les jeunes hommes à douter de leur virilité, pensant ne pas pouvoir performer comme les acteurs de ces films. Les jeunes femmes peuvent se sentir inférieures aux actrices, leur corps ne correspondant pas à la représentation des corps dans les films X. Ces représentations des corps de l'homme et de la femme peuvent amener les jeunes à vouloir réaliser des changements corporels, que ce soit à travers l'épilation du corps et des parties intimes (l'un des buts étant, dans ces films, de pouvoir filmer les organes génitaux en gros plan rapproché) ou effectuer des blanchiments de leurs organes génitaux. D'autres pourront aller plus loin ; la demande d'opérations chirurgicales est en accroissement ces dernières années : une pénoplastie pour les hommes et une augmentation du volume de la poitrine, du galbe des fesses ainsi que des lèvres plus pulpeuses pour les femmes jusqu'à une labiaplastie pour réduire la taille des lèvres de leur vulve.

L'exagération des stéréotypes, la normalisation de la soumission et les contenus dégradants, sexistes et parfois violents véhiculés par la pornographie peuvent avoir une forte influence sur les jeunes consommateurs/trices et les amener à avoir des attitudes violentes

et sexistes envers eux/elles ou les autres et réduire leur empathie pour des victimes de violences sexuelles. Cela peut influencer leurs valeurs morales, les mener à une dépendance, tout en augmentant leur vulnérabilité face à des situations à risque.

Pour des jeunes qui ne réussissent pas clairement à faire la différence entre fiction et réalité, l'exposition à ces images peut avoir un impact sur leur imaginaire sexuel et leur future vie sexuelle et relationnelle. Le rapport à l'autre, la communication, le consentement et les sentiments n'ont pas de place dans cette pornographie dont les scénarios répétitifs qui commencent et finissent avec l'érection et l'éjaculation masculine, laissent le désir et le plaisir féminin de côté.

Il n'y a que le porno alternatif, queer ou féministe (souvent payant et moins accessible), ayant une visée plus éthique et respectueuse des femmes, qui proposerait d'aller plus loin dans l'imaginaire du désir sexuel en montrant les désirs de chaque sexe, des relations égalitaires, des partenaires consentant.e.s et tout type de genres et de corps.

La représentation des femmes dans la pornographie et leur hypersexualisation dans les médias peut également être associée à un sentiment de honte, de faible estime de soi, d'in-satisfaction corporelle, de troubles alimentaires et de dépression auprès des jeunes (Lamb & Koven, 2019).

Une étude du Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (2014) a démontré une corrélation entre le nombre d'heures de consommation de matériel pornographique et la taille du striatum, une région du cerveau qui appartient au système de récompense de cet organe. D'après les résultats, une consommation régulière de pornographie pourrait épuiser le système de récompense du cerveau. Les chercheurs.euses partent du principe que les sujets à forte consommation auraient besoin de stimuli de plus en plus forts pour atteindre le même niveau de récompense que ceux qui en consomment moins.

En outre, la consommation de pornographie peut créer une dépendance. Après les jeux vidéo, en ligne ou non, et les réseaux sociaux, les contenus pornographiques représentent le plus grand risque de dépendance sur l'internet (Jugend und Medien, n.d.).

Les parents face à cette réalité

Beaucoup de parents sont peu ou mal informé.e.s et se trouvent désarmé.e.s face à la première découverte de consommation de contenu pornographique de la part de leur progéniture. Ils/elles ne se sont souvent pas interrogé.e.s sur la mise à disposition d'écrans avec accès illimité à internet à des enfants trop jeunes.

L'ancienne actrice pornographique et réalisatrice Ovidie, dans son ouvrage A un clic du pire (2018) et Erika Lust, réalisatrice de pornographie féministe sur sa page internet The Porn Conversation (<http://thepornconversation.org>) tirent la sonnette d'alarme et annoncent qu'un tiers du contenu internet est du contenu pornographique. Effectuer un contrôle des écrans, c'est bien, mais insuffisant car le/la jeune trouvera toujours un moyen de regarder des contenus non adaptés à son âge sur les appareils de ses pairs. Les sites à contenu pornographique figurent parmi les plus fréquentés au monde et ne respectent pas les lois européennes de protection de l'enfant. La société luxembourgeoise Mindgeek s.a.r.l. est une plateforme spécialisée dans la distribution de matériel pornographique et propriétaire de nombreux sites comme Pornhub, RedTube ou YouPorn

faisant partie des sites mettant en ligne du contenu gratuit et illimité sans aucune vérification d'âge ou d'identité, diffusant en outre des images illégales (JFC & Meng, 2020). Pornhub, notamment, est infesté de vidéos de viols de mineur.e.s, de revenge porn, de vidéos de femmes prenant leur douche sous caméra cachée, de contenus racistes et misogyne et d'images de femmes asphyxiées dans des sacs en plastique (Kristof, 2020).

BEE SECURE, qui depuis 10 ans, s'adresse au grand public et, particulièrement aux enfants, aux jeunes et à leurs parents, enseignant.e.s et encadrant.e.s avec des mesures de sensibilisation en matière de sécurité des technologies de l'information et de la communication, a mis les parents au centre de sa nouvelle campagne de sensibilisation avec leurs guides pour parents « Mon enfant sur internet », « Les écrans en famille – Gérer, éduquer et accompagner » et la série de vidéos « Discover together » avec l'intention d'aider les parents à utiliser internet de manière responsable et positive pour leur propre utilisation et celle de leurs enfants (BEE SECURE, 2020). Leur dernière publication « Nu(e) sur le net ? Sexting-tout ce que tu dois savoir ! » en collaboration avec la Police, le Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques (SCRIPT) et le Parquet donne des conseils pour protéger les victimes d'échanges à caractère sexuel et des informations sur la situation juridique du sexting ainsi que les risques encourus (Service national de la jeunesse, 2021).

« Si nos enfants ou jeunes adolescent.e.s arrivent trop jeunes sur de la pornographie, ce n'est pas parce qu'ils/elles sont malsain.e.s. C'est parce que notre société n'a pas su mettre en place les protections auxquelles ils ont légalement droit » (De Labouret & Butstraeten, 2019). La mise en place de systèmes de contrôle d'écrans par les parents s'avère utile pour une expérience positive et productive des enfants et jeunes adolescents.e.s sur le net. Les systèmes de contrôle d'écrans ne sont pas des outils d'espionnage, au contraire, ils vont de pair avec une explication honnête sur leur utilité.

Le travail de prévention à travers la communication et le dialogue, dès le plus jeune âge, des enfants avec leur parents, mais aussi avec leurs enseignant.e.s, ou des chargé.e.s d'éducation sexuelle et affective, sur les questions du corps, de la sexualité, du consentement, d'internet et de la pornographie, se révèle être le fondement des relations constructives et de confiance entre parents et enfants, élèves et enseignant.e.s.

Quid des études sur la santé sexuelle et affective des jeunes au Luxembourg ?

Depuis 2009, les auteur.e.s des « International Guidelines on Sexuality Education : An Evidence Informed Approach to Effective Sex, Relationships and HIV/STI Education » de l'UNESCO (2015, 2018), affirment que l'éducation sexuelle devrait être « aussi importante que les mathématiques » dans les écoles. Les interventions des petites équipes d'éducation sexuelle et affective de structures comme le « Planning Familial », le « Cigale » ou la « HIV Berodung » sont loin du compte puisqu'elle ne permettent même pas d'offrir à chaque élève au moins une séance d'information lors de l'ensemble de son cursus scolaire. À ressources réduites, les équipes se concentrent sur des interventions de 3 à 4 heures dans les lycées pour élèves de 6ème. Leurs objectifs sont d'aider et de préparer les jeunes à leur vie d'adulte en se basant sur les valeurs d'égalité, de tolérance, de respect de soi et des autres en véhiculant une image positive du corps, des relations, de

la diversité et de la sexualité, tout en les informant sur la contraception et les infections sexuellement transmissibles et les encourageant à développer leur esprit critique.

Mais ces cours facultatifs pour les écoles se révèlent arriver un peu tard dans le cursus scolaire des élèves, le Luxembourg étant loin derrière les Pays-Bas, par exemple, où les cours d'éducation sexuelle débutent en préscolaire. La sexualité y est abordée de manière positive, comme quelque chose de normal avec des thématiques comme les émotions et les sentiments, qui peut me toucher et où, apprendre à dire non et comment naissent les bébés.

Il n'y a pas d'étude globale sur la santé affective et sexuelle des jeunes au Luxembourg (ni des adultes d'ailleurs) qui traiterait notamment des questions d'accès à des contenus à caractère pornographique. La dernière étude HBSC (Health Behaviour in School-Aged Children) datant de 2018 et analysant les comportements des lycéens de plus de 15 ans, s'intéresse à bon nombre de questions liées à l'étape de l'adolescence, mais n'informe que sur le fait qu'en 2018, au Luxembourg, 40 % des jeunes entre 15 et 18 ans ont eu un rapport sexuel (Heinz, Van Duin, Kern, Catunda & Willems, 2020).

Les rapports sur l'éducation au Luxembourg de 2015 et de 2018, jetant un regard analytique sur les chances et les défis auxquels le système éducatif luxembourgeois est confronté, ne traitent pas non plus de thématiques liées à la sexualité des jeunes résident.e.s (Helfer, Lenz, Levy & Wallossek, 2015 ; Lenz, Baumann & Küpper, 2018).

En Allemagne, la BZgA (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung) analyse depuis 1980 les comportements des jeunes en matière d'éducation sexuelle, de sexualité et de contraception. La particularité de leur méthodologie d'enquête réside dans l'interrogation simultanée des adolescent.e.s et d'un.e parent, ce qui permet de déterminer les facteurs d'influence interfamiliaux, de comparer les déclarations et mettre en évidence les divergences. Dans leur étude « Jugendsexualität » de 2015, ils notent une hausse depuis 2001 de l'utilisation d'internet par les jeunes de 14 à 25 ans (Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung, 2016). Soixante pourcent des jeunes disent utiliser internet comme source principale et préférée pour la recherche d'informations sur la sexualité, la reproduction, la contraception... plutôt que des livres, brochures gratuites, magazines ou conférences.

Les jeunes trouveront certainement un grand nombre de réponses à leurs questions sur le net, mais une éducation sexuelle et affective ainsi qu'une éducation aux médias tout au long de leur cursus scolaire pourrait s'avérer d'une précieuse utilité pour les aider à choisir des sites informatifs de qualité et à développer leur esprit critique.

Pistes d'actions

Politiques, enseignant.e.s, éducateur.trices, parents, tou.te.s ont un rôle à jouer dans l'éducation sexuelle et affective des jeunes générations et dans la responsabilisation face aux contenus pornographiques. Cela fait partie du défi sociétal actuel afin de se débarrasser des stéréotypes, des violences sexuelles et pour instaurer une culture d'égalité entre les genres.

Il y a un besoin urgent d'études au niveau national et l'on peut s'inspirer des travaux et avancées sur le sujet à travers le monde, les études menées par la BZgA en Allemagne

n'en étant qu'un exemple. Ces recherches pourraient traiter non seulement de l'adolescence, mais aussi de l'enfance, tout en veillant à utiliser des échantillons présentant une diversité de genres, de cultures, de nationalités et de religions. Ces travaux de recherches pourraient, en outre, s'intéresser à l'impact de la pornographie sur les minorités LGBT-QI*.

Il y a un manque de ressources et donc de personnel formé à l'éducation sexuelle et affective pour pouvoir réaliser des interventions plus nombreuses dans les structures scolaires, parascolaires et dans le domaine du handicap. Il y a également un manque de moyens pour assurer des formations du personnel encadrant, des formations d'aide aux parents pour accompagner les enfants à travers la toile numérique (internet), des workshops d'empowerment pour jeunes filles et femmes...

L'équipe d'éducation sexuelle et affective du Planning Familial au Luxembourg propose chaque année diverses formations via l'Institut de formation de l'Éducation nationale (IFEN). L'équipe intervient sur demande de structures parascolaires, d'associations ou de structures dans le domaine du handicap, comme l'Unité de Formation et d'Éducation Permanente (UFEP). Des soirées parents sont également organisées sur demande. Avec une augmentation des ressources, ce genre de formations, workshops et soirées de sensibilisation pourraient se multiplier.

Lors de leur cursus de formation, les enseignant.e.s et éducateur.trice.s devraient pouvoir bénéficier de cours complets traitant du développement psychosexuel, de la diversité des genres et des caractéristiques sexuées, des violences sexuelles, de la sensibilisation à l'accès des enfants et adolescent.e.s à la pornographie en ligne, etc.

Il existe moult exemples de projets et de travaux à travers le monde pour aider les jeunes dans le développement de leurs relations interpersonnelles et de leur vie sexuelle, leur offrant en même temps une perspective critique, égalitaire et responsable. Alors pourquoi ne pas se donner les moyens en effectifs pour rendre l'éducation sexuelle et affective obligatoire et en faire une matière d'enseignement à part entière accompagnant le jeune au cours de son évolution, depuis l'enseignement fondamental jusqu'à sa dernière année de lycée ?

Un groupe de travail interministériel en collaboration avec des structures de terrain et de protection de l'enfant pourrait faire avancer la réflexion et le travail en commun sur le sujet de la pornographie et la jeunesse.

Les adultes sont tout autant touché.e.s. En effet, la pornographie, comme les substances qui créent une dépendance, entraîne également des niveaux anormalement élevés de sécrétion de dopamine et peut rendre insensible aux sources naturelles de plaisir. Les consommateurs.trices sont alors de moins en moins excité.e.s par un.e partenaire réel.le (Kühn & Gallinat, 2014). Ces changements dans la transmission de la dopamine (neuro-transmetteur, molécule biochimique qui permet la communication au sein du système nerveux et qui influe directement sur le comportement) peuvent entraîner la dépression et l'anxiété.

Si des alternatives – se présentant comme plus éthiques – semblent exister, il est toutefois difficile de placer une frontière claire entre ce qui semble appartenir au registre de l'érotisme, de la pornographie dite « soft » et celui de la pornographie. Quant à elle, la pornographie féministe, ne peut envisager de concurrencer les géants de l'industrie por-

nographique à l'heure actuelle. Ces alternatives pourraient-elles émanciper les femmes*? Rien n'est moins sûr.

Il n'en reste pas moins que le Planning Familial est contre toutes formes de marchandisation des corps et de prostitution. Il nous apparaît dès lors indispensable de nous questionner sur la pornographie en tant qu'actes sexuels rémunérés et d'explorer conjointement les notions de pornographie et de prostitution. De quoi ouvrir les débats et envisager des nouvelles pistes d'actions en faveur des jeunes.

*Collaboration rédactionnelle et relectures : ACHUTEGUI Ainhoa, CHERY Catherine, KAISER Emilie et l'équipe d'Education Sexuelle et Affective du Planning Familial.

Sources :

- BEE SECURE. (2020). *BEE SECURE*. <https://www.bee-secure.lu/>
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. (2016). *Jugendsexualität 2015: Die Perspektive der 14-bis 25-Jährigen. Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Wiederholungsbefragung*. <https://www.forschung.sexualaufklaerung.de/fileadmin/fileadmin-forschung/pdf/Jugendendbericht%2001022016%20.pdf>
- Burchard, A., Vieth-Entus, S., Woratschka, R., Bullwinkel, I., & Reim, S. (2019, February 16). *Pornografie in Kinderhänden. Kinderschutz durch Handyverbot?* Der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/gesellschaft/panorama/pornografie-in-kindernhaenden-kinderschutz-durch-handyverbot/23993802.html>
- De Labouret, A., & Butstraeten, C. (2019). *Parlez du porno à vos enfants avant qu'Internet ne le fasse*. Thierry Souccar Éditions.
- Frising, A., & Niclou, P. (2019). Au Luxembourg, 100 % des jeunes et 82 % des 65 à 74 ans ont un accès internet. Utilisation des technologies de l'information selon les générations. *STATEC Regards*, 12(7). <https://statistiques.public.lu/catalogue-publications/regards/2019/PDF-12-2019.pdf>
- Heinz, A., Van Duin, C., Kern, M. R., Catunda, C., & Willems, H. (2020). *Trends from 2006 – 2018 in health behaviour, health outcomes and social context of adolescents in Luxembourg*. University of Luxembourg. https://orbi.lu.uni.lu/bitstream/10993/42571/1/HBSC%20Trend%20Report%202006_2018.pdf
- Helffer, M., Lenz, T., Levy, J., & Wallossek, P. (2015). *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. MENJE, Université du Luxembourg. <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/themes-transversaux/15-bildungsbericht-band-1.html>
- Honoré, G., DNP, CPNP, & SANE-P. (2020). Child and adolescent pornography exposure. *Journal Pediatric Health Care*, 34(2), 191–199. <https://doi.org/10.1016/j.jpedhc.2019.10.001>
- IFOP. (2017). *Les adolescents et le porno : vers une «Génération Youporn»*. IFOP ; OPEN.
- http://www.open-asso.org/wp-content/uploads/2017/03/114495_Rapport_OPE_N_15.03.2017-1.pdf

- JFC, & Meng M. (2020, July 8). *La débandade du porno luxembourgeois*. Luxemburger Wort. <https://www.wort.lu/fr/luxembourg/la-debandade-du-porno-luxembourgois-5f0583b7da2cc1784e3611ea>
- Jugend und Medien. (n.d.) *Sexualität und Pornografie im Netz*. <https://www.jugendundmedien.ch/themen/sexualitaet-pornografie>
- Kühn S., & Gallinat J. (2014). Brain structure and functional connectivity associated with pornography consumption: The brain on porn. *JAMA Psychiatry*, 71(7), 827–834. doi:10.1001/jamapsychiatry.2014.93
- Kristof, N. (2020, December 4). *The children of Pornhub*. The New York Times. [http://www.nytimes.com/2020/12/04/opinion/sunday/pornhub-rape-trafficking.html](https://www.nytimes.com/2020/12/04/opinion/sunday/pornhub-rape-trafficking.html)
- Lamb, S., & Koven, J. (2019). Sexualization of girls: Addressing criticism of the APA report, presenting new evidence. *SAGE Open*, 1–15. DOI: 10.1177/2158244019881024
- Lenz, T., Baumann, I. E., & Küpper, A. (2018). *Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018*. LUCET, SCRIPT. <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etuves/themes-transversaux/18-bildungsbericht.html>
- Martin, H. (2019). *EU Kids Online Schweiz. Schweizer Kinder und Jugendliche im Internet: Risiken und Chancen*. Pädagogische Hochschule Schwyz, Goldau. [http://www.eukidsonline.ch/files/Hermida-2019-EU-Kids-Online.pdf](https://www.eukidsonline.ch/files/Hermida-2019-EU-Kids-Online.pdf)
- Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (2014, June 2). *Wer viele Pornos schaut, hat ein kleineres Belohnungssystem*. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/pressemeldungen/pornografie-ist-ein-gesellschaftliches-tabu>
- Ovidie. (2018). *À un clic du pire – La protection des mineurs à l'épreuve d'Internet*. Éditions Anne Carrière.
- Ogien, R. (2008). Pourquoi est-il si difficile de « définir » la pornographie ? In R. Ogien (Ed.), *Penser la pornographie* (pp. 23–34). Presses Universitaires de France.
- Police Létzebuerg. (2019). *Rapport d'activités 2019*. Police Létzebuerg. <https://gouvernement.lu/dam-assets/fr/publications/rapport-activite/minist-securite-interieure/police-grand-ducale/2019-rapport-activite/2019-rapport-activite-police.pdf>
- Quadara, A., El-Murr, A., & Latham J. (2017). *The effects of pornography on children and young people. Research summary*. Australian Institute of Family Studies. [http://aifs.gov.au/publications/effects-pornography-children-and-young-people-snaps-hot](https://aifs.gov.au/publications/effects-pornography-children-and-young-people-snaps-hot)
- Service national de la jeunesse. (2021). *Nu(e) sur le net ? Sexting – Tout ce que tu dois savoir !* <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/digital/informations-generales/2021-Guide-Nu-sur-le-net-fr.pdf>
- Thompson, S. (2020, August 27). *Parents should be ‘disturbed’ by LOL dolls: Canadian Centre for Child Protection*. Global News. <https://globalnews.ca/news/7301038/canadian-centre-for-child-protection-parents-sexualized-lol-surprise-dolls>

UNESCO. (2015). *L'Éducation sexuelle complète : une étude mondiale – 2015*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235707_fre

UNESCO. (2018). *Principes directeurs internationaux sur l'éducation sexuelle : une approche factuelle*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_fre

Déjouer les stéréotypes du genre : une expérience sociale auprès du grand public au Luxembourg

Carole Blond-Hanten

Introduction

A l'origine, le projet « GG » (Gender Game) a été créé à l'occasion de journées dédiées à la promotion de la science à un large public, les *Researchers' Days* et le *Science Festival*, organisés par le Fonds National de la Recherche (FNR). À l'instar de certains ateliers promouvant des expériences de sciences naturelles, le défi consistait à représenter à cette manifestation les résultats issus de recherches en sciences sociales, principalement en sociologie et en sciences économiques, et ce de manière attractive pour le public.

Le sujet transversal de notre communication au public, l'égalité entre les femmes et les hommes au sein de notre société, s'est imposé nonobstant le fait qu'il ne s'agit pas d'une thématique de recherche prioritaire dans notre institut. En effet, ce sont les recherches menées au sein des trois départements de recherche du Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER) mettant en lumière des différences entre les femmes et les hommes quant à leurs conditions de vie, de travail et de mobilité qui ont alimenté le contenu de notre communication au public. Par ailleurs, un intérêt scientifique commun pour cette thématique réunissait les membres de l'équipe GG ainsi que la conviction que la sensibilisation aux stéréotypes de genre était la prémissse nécessaire d'un changement vers une société égalitaire.

Comment communiquer sur les stéréotypes de genre à partir de résultats scientifiques et ce d'une manière susceptible d'intéresser un large public ? Le jeu comme support physique à notre communication s'est révélé être à la hauteur pour relever ce défi aux multiples objectifs. En effet, outre le souci de rendre la communication sur les résultats de recherches et sur les stéréotypes de genre accessible et intéressante pour les différents publics, nous avions l'ambition de sensibiliser les enfants, jeunes et adultes aux stéréotypes en les invitant à déconstruire ces derniers. La déconstruction passant inévitablement par les échanges avec le public que nous animions en meneur ou meneuse de jeu, nous avons saisi l'opportunité de ces interactions pour éveiller la curiosité scientifique du public autour des méthodes de recherche en sciences sociales.

Le propos de l'article consiste d'abord à montrer comment la gamification a permis d'articuler la sensibilisation au genre et l'éveil aux sciences dans un projet de communication avec le public. Ensuite, il exploite les retours recueillis tout au long du projet pour évaluer les résultats dans une perspective de recherches futures.

Promouvoir l'égalité de genre et les sciences par le jeu – défi accepté

Le « GG »¹ est un jeu de plateau géant (3x3 m) créé par des chercheurs et chercheuses du LISER avec le support du FNR. Pendant un an, il a été joué par plus de 500 enfants, jeunes et adultes, principalement dans les maisons relais et maisons de jeunes du pays.

À propos, « GG » veut dire « Gender Game », mais aussi « good game » ; c'est ce que les joueurs·ses en ligne se disent après une partie agréable et équitable.

Le mode d'emploi du GG

Le GG fonctionne sur le mode de questions-réponses et se joue à quatre équipes de 2 à 5 joueurs·ses chacune. Les joueurs·ses lancent le dé, déplacent leur pion sur un des domaines où persistent des stéréotypes liés au genre – le savoir, le travail, le pouvoir et la société² – et tirent une carte-question en relation avec ce domaine. Les questions et réponses sont affichées en quatre langues (luxembourgeois, allemand, français et anglais) sur grand écran : le support visuel permet à l'ensemble des joueurs·ses de lire ou relire les questions dans la langue de leur choix et de mieux assimiler les explications et commentaires par rapport aux réponses, souvent accompagnées d'un graphique, issues des recherches menées principalement au LISER. Si la réponse donnée par l'équipe est correcte, c'est-à-dire si elle correspond aux résultats scientifiques présentés, l'équipe obtient un point. L'équipe gagnante est celle qui obtient en premier une réponse correcte dans les quatre domaines.

Le GG s'adresse aux enfants à partir de 8 ans, aux jeunes et également aux adultes ; des questions spécifiques sont dédiées à chaque catégorie d'âge. Le GG se prête également à des parties intergénérationnelles – il suffit que le ou la meneur·se de jeu pioche dans le jeu de questions ad hoc lorsque le tour est à l'équipe des enfants, à celle des jeunes ou celle des adultes.

La gamification au service de la promotion de l'égalité et de la science

La « gamification » est un concept récent qui a connu au cours de la dernière décennie un intérêt croissant dans différents domaines et qui peut être défini comme « l'utilisation d'éléments de conception de jeux dans des contextes autres que les jeux »³ (Deterding et al., 2011, p. 10). En cela, la gamification se différencie des jeux « normaux », dont le but est le divertissement, et des « serious games », dont le but est la mise en œuvre de concepts pédagogiques (Deterding et al., 2014).

Parmi les « éléments de conception de jeux » utilisés en vue de sensibiliser aux stéréotypes de genre et en vue de promouvoir la science et la recherche auprès d'un large public, il y a tout d'abord des éléments issus de jeux « normaux », comme lancer le dé, tirer

1 Le titre complet du projet est : « The GG goes 'round! De GG geet ronderém ! ». Il s'agit d'un projet PSP Classic, financé par le FNR (2019-2020). En 2020, il a été récompensé par le FNR avec le « Award for Outstanding Promotion of Science to the Public ».

2 Le savoir, le travail et le pouvoir sont des domaines inspirés des domaines analysés par l'Institut Européen de l'Egalité de Genre (EIGE), tandis que le domaine de la société regroupe différents sujets traités au sein des départements de recherche au LISER, comme la santé ou la mobilité entre autres.

3 'the use of game-design elements in non-game contexts'

une carte, communiquer à voix haute le numéro de la question ou encore déplacer son pion sur le plateau de jeu. Nous avons observé que ces éléments de jeu stimulent la motivation des enfants et des jeunes.

Ensuite, le GG met en œuvre un certain nombre d'éléments repris dans l' « octalysis », un outil d'évaluation de la gamification (Chou, 2015), dont nous illustrons brièvement quelques concepts appliqués au GG.

- « L'influence sociale et la relation »⁴ sont omniprésentes tout au long du GG. En effet, que ce soit sous forme de compétition (les quatre équipes qui s'affrontent pour gagner) ou de collaboration (au sein d'une même équipe ou parfois entre les équipes), les nombreux échanges intra- et inter-équipes et avec le ou la meneur·se de jeu sont au cœur du GG.
- « L'imprévisibilité et la curiosité »⁵ interviennent notamment au moment où le ou la meneur·se de jeu annonce l'affichage de la réponse issue de la recherche sur grand écran. Un jeune participant l'avait exprimé ainsi : « Les questions sont intéressantes, mais ... j'aime comment les vraies réponses te prennent par surprise à la fin ».⁶
- « Le développement et l'accomplissement »⁷ répondent tout particulièrement à l'objectif de la promotion de la science au public. Le ou la meneur·se de jeu explique les réponses du GG en stimulant la curiosité pour la science auprès des jeunes par des questions comme : comment lit-on ce graphique ? Comment les chercheurs·ses s'y prennent-ils ou elles pour arriver à ces résultats ? de manière à contribuer à l'amélioration de leurs connaissances et de leur esprit critique. L'accomplissement se matérialise dans le GG à travers les points accumulés pour les bonnes réponses. Sur une feuille de notation des points, visible par tous et toutes, les équipes peuvent suivre leur propre progression, tout comme celle des autres équipes.

Enfin, nous avons pu observer que le jeu, comme support à la promotion de l'égalité de genre en particulier, offre un cadre sécurisé et sécurisant, un espace-temps où on s'autorise à se lâcher un peu et où l'on se sent un peu plus à l'abri de jugements, ce qui est favorable à l'expression autour des stéréotypes de genre.

L'interaction au cœur de l'action

Les échanges entre meneur·se de jeu et joueurs·ses sont au cœur de la déconstruction des stéréotypes de genre qui est envisagée avec le public. Les stéréotypes sont « des croyances partagées concernant des caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements »⁸ (Leyens et. al., 1994).

⁴ ‘Social Influence & Relatedness’

⁵ ‘Unpredictability & Curiosity’

⁶ ‘The questions are interesting but ... I like how the real responses catch you by surprise at the end.’(Emil, 8 years; Putting the fun into feminism, 2018)

⁷ ‘Development & Accomplishment’

Les échanges avec les enfants et les jeunes durant le GG ont permis, tout en jouant un jeu basé sur des questions issues de recherches scientifiques, de prendre conscience des stéréotypes de genre ancrés dans leurs perceptions, comme l'illustrent les deux exemples ci-dessous.

Le premier exemple est extrait des réponses des enfants et des jeunes lors d'échanges sur des questions du domaine « travail ».

- « Il y a plus d'hommes que de femmes qui sont chefs d'entreprise, parce qu'ils osent plus. » (*'well si méi keng sinn'*)
- « Il y a plus de femmes qui sont secrétaires, parce que les hommes préfèrent les travaux manuels. » (*'well si léiwer mat den Hänn schaffen'*)

Appliqués au domaine du travail, les stéréotypes de genre concernent des professions ou des comportements qui sont perçus comme typiques (naturels) d'un sexe et atypiques (contre-naturels) de l'autre sexe. Or, ce que nous percevons comme naturel résulte en réalité d'une construction sociale : les stéréotypes s'apprennent dès le plus jeune âge et dans tous les lieux de socialisation (famille, école, travail, ...). Adultes, nous reproduisons ces stéréotypes et en cela nous contribuons à créer des environnements où les filles et les garçons n'ont pas les mêmes chances pour développer leurs talents, choisir leurs études et construire leur carrière professionnelle.

Un autre exemple, issu du domaine de l'éducation, illustre la place centrale qu'occupe l'interaction pendant le GG pour aider les enfants à déconstruire les stéréotypes de genre. À la question : « Qui aide le plus les enfants à la maison à faire leurs devoirs à domicile : les mères ou les pères ? », la plupart des enfants s'accordent rapidement à dire que ce sont les mères ; cette réponse est conforme aux résultats scientifiques (Lejealle, 2012). Ce n'est pas tant la question, ni même d'ailleurs la réponse ou les résultats scientifiques, mais plutôt les échanges suscités par le ou la meneur·se de jeu qui permettent de déconstruire les stéréotypes de genre. Les échanges peuvent alors prendre la teneur suivante⁸ :

- MJ : Pourquoi, à votre avis, ce sont plutôt les mamans qui s'occupent des devoirs à domicile et pas les papas ?
- E : Parce qu'elles sont plus douées pour ça !
- MJ : Ah bon ! Les papas ne sont-ils pas doués pour le calcul ou d'autres matières ?
- E : Si, mais les mamans savent mieux s'occuper des enfants !
- MJ : Où est-ce qu'elles ont appris à s'occuper des enfants ?
- E : Nulle part, elles savent bien s'occuper des enfants, parce que ce sont des femmes !

8 ‘shared beliefs about persons attributes, usually personality traits, but often also behaviours, of a group of people’.

9 MJ = Meneur·se de Jeu; E = Enfants

Cet exemple montre que les rôles de genre stéréotypés sont toujours opérants dans la perception des gens, ici les enfants. En prendre conscience constitue la première étape pour s'en défaire.

Les échanges permettent de confronter des points de vue, des expériences personnelles, des observations, des connaissances, des choses apprises à l'école ou à la maison, des lectures, des convictions ou des doutes. Ils permettent aussi d'écouter, d'entendre, de s'exprimer, d'argumenter, de changer d'opinions. Et, enfin, ils permettent d'apprendre, toute proportion gardée, comment la recherche produit des résultats validés scientifiquement.

Après avoir montré comment concrètement nous avons mis en œuvre le GG en tant que « dispositif gamifié » pour articuler notre double objectif (genre et science), nous nous intéressons maintenant à son évaluation par les responsables des maisons relais et maisons de jeunes et par les participant·e·s ainsi qu'à son impact immédiat.

Évaluer les retours du public et l'impact du GG – mission accomplie

Au cours de l'année du projet « The GG goes 'round! De GG geet ronderem! »¹⁰ l'équipe du LISER a joué le GG plus de quarante fois, principalement avec des enfants fréquentant les maisons relais et des jeunes fréquentant les maisons de jeunes du pays. Nous avons recensé des données nous permettant de statuer si les objectifs fixés ont pu être atteints (Est-ce que le GG a permis de communiquer sur le genre et les sciences avec le public ?) et si le GG a eu un impact mesurable (Est-ce que le GG a permis d'élargir les connaissances en terme de genre et de science auprès du public ?). Les résultats que nous présentons ci-après apportent des réponses principalement à ces deux questions, ce qui nous permettra, par extension, de pointer les limites et les besoins en développements du GG actuel.

Les données que nous mobilisons pour répondre à ces deux questions proviennent de deux sources différentes. En effet, elles sont issues d'une part du formulaire d'évaluation que les responsables des maisons relais, maisons des jeunes ou communes ont rempli à la fin de l'activité GG au sein de leur structure¹¹. D'autre part, des données ont été récoltées grâce à un questionnaire distribué aux joueurs et joueuses du GG. Le but principal de ce questionnaire consistait à mesurer l'impact du GG dans une perspective de développement futur. Nous reviendrons plus loin dans le texte sur la méthodologie de la collecte et de l'analyse de ces données recueillies au moyen dudit questionnaire.

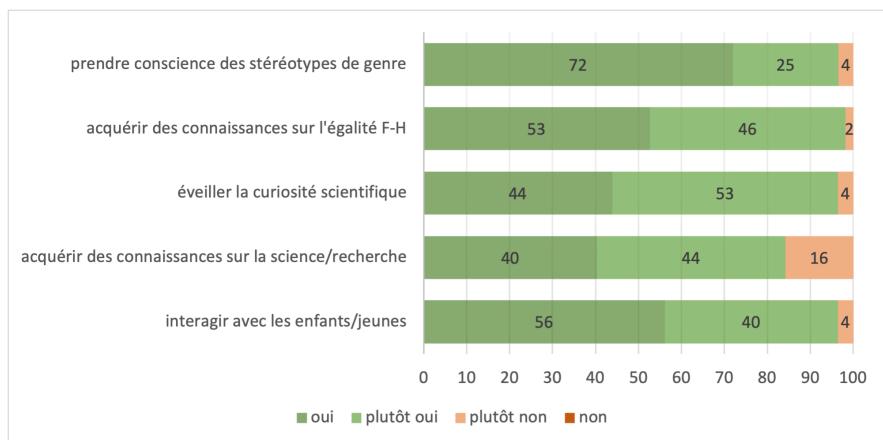
L'évaluation de la sensibilisation au genre et de l'éveil aux sciences par le public

L'activité GG a été évaluée très positivement par les responsables des maisons relais et des maisons de jeunes qui jugent que les cinq objectifs (prise de conscience des stéréotypes de genre, acquisition de connaissances sur l'égalité de genre, éveil de la curiosité scientifique, acquisition de connaissances sur la science et interaction avec le public) qui leur a

10 De mars 2019 à mars 2020.

11 Un tel formulaire d'évaluation est exigé dans le guide du programme PSP Classic du FNR.

été demandé d'évaluer ont été atteints (voir graphique 1). Les répondant-e-s qui estiment que les objectifs ne sont plutôt pas atteints sont peu nombreux (entre 1 et 9 personnes selon les objectifs cités). La prise de conscience des stéréotypes de genre à travers le GG est l'objectif qui a convaincu le plus de responsables : pour 72 % cet objectif est atteint, pour 25 % plutôt atteint et 4 % estiment qu'il n'est plutôt pas atteint. L'éveil de la curiosité scientifique et l'acquisition de connaissances sur la science ont été, comparativement, moins bien évalués : 44 % et 40 % respectivement estiment que ces objectifs sont atteints, 53 % et 44 % respectivement estiment qu'ils sont plutôt atteints et 4 % et 16 % respectivement ont même estimé que ces deux objectifs n'ont pas pu être atteints. Le fait que l'interaction avec les enfants et jeunes ait été évaluée comme un objectif atteint (56 % « oui », 40 % « plutôt oui », 4 % « plutôt non »), est un retour d'expérience important par rapport à la place centrale que nous avions lui réservée.



GRAPHIQUE 1 : Mesure de différents objectifs de l'activité GG (en %). Source : LISER, Base de données « GG_institutions », 2020. (N=54, 32 femmes, 22 hommes)[C2. Est-ce que l'activité GG a répondu aux objectifs suivants ?]Guide de lecture : 72 % des répondant-e-s estiment que l'objectif de la prise de conscience des stéréotypes de genre est atteint, 25 % estiment que cet objectif est plutôt atteint et 4 % estiment qu'il n'est plutôt pas atteint.

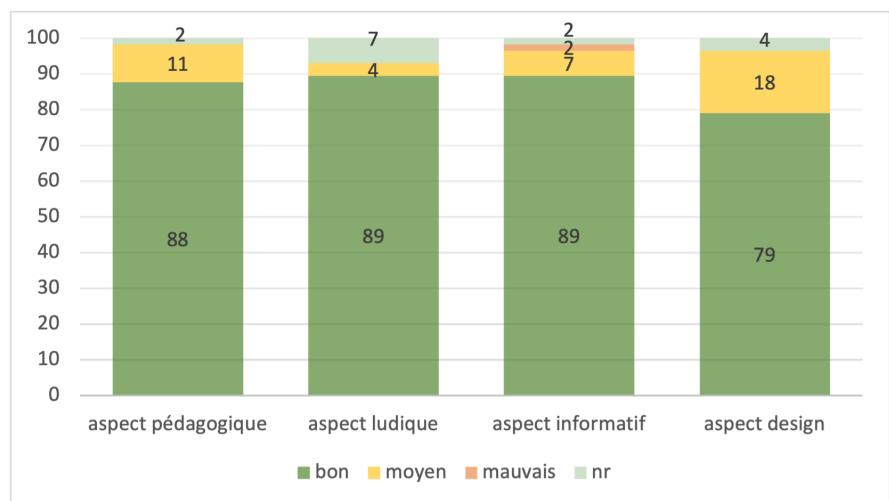
En analysant ces chiffres de plus près, nous observons que les responsables ne jugent pas l'activité GG de la même manière selon qu'il s'agit de responsables féminines ou masculins. Ainsi, les femmes ont attribué une meilleure note que les hommes, et cela pour tous les objectifs cités et les hommes ont choisi, plus souvent que les femmes, les modalités intermédiaires (« plutôt oui » et « plutôt non »), avec un usage très faible cependant de la modalité « plutôt non ». À côté des différences, il y a également des similitudes dans les évaluations des femmes et des hommes. Ainsi, parmi les cinq objectifs, l'objectif de la prise de conscience des stéréotypes de genre a convaincu le plus de femmes et le plus

d'hommes, et l'objectif de l'acquisition des connaissances sur la science et la recherche se révèle être l'objectif qui les a le moins convaincus.

En termes de type de structures ayant accueilli le GG, on peut noter que l'objectif de la prise de conscience des stéréotypes de genre est estimé être atteint par le plus de représentant-e-s des maisons relais et maisons des jeunes (69 % de « oui », respectivement 67 %). Pour les maisons de jeunes, un autre objectif est atteint dans les mêmes proportions, à savoir celui de l'acquisition de connaissances sur l'égalité entre femmes et hommes.

Notons encore que la totalité des responsables des structures ayant accueilli l'activité GG recommandent l'activité GG, abstraction faite de 2 réponses manquantes.

Du côté des joueurs et joueuses, 78 % ont exprimé leur plaisir à avoir joué au GG, dont 29 % ont bien aimé et 49 % ont aimé énormément. Seul-e-s 4 % d'entre eux-elles n'ont pas aimé (2 %) ou pas aimé du tout (2%).¹² L'âge des répondant-e-s n'a pas affecté les réponses : le jeu GG est apprécié par 77 % des enfants (dont 50 % ont répondu avoir aimé énormément), par 80 % des jeunes (dont 44 % ont répondu avoir aimé énormément) et par 81 % des adultes (dont 50 % ont répondu avoir aimé énormément).



GRAPHIQUE 2 : Qualification des aspects de l'activité GG par les institutions d'accueil (en %).

Source : LISER, Base de données « GG_institutions », 2020. (N=54 / 32 femmes, 22 hommes)[C3. Comment qualifiez-vous les aspects suivants de l'activité GG ?] Guide de lecture / L'aspect pédagogique du GG est qualifié de « bon » par 88 % et de « moyen » par 11 % des répondant-e-s : 2 % de non réponse

12 La question « Wéi huet d'Spill dir gefall? Wie hat dir das Spiel gefallen? As-tu aimé le jeu? How did you like the game? I I I I I » a permis d'évaluer la satisfaction des personnes (enfants, jeunes, adultes) après avoir joué au GG.

Le GG en tant que jeu, investi comme support pour articuler les objectifs, comment a-t-il été perçu par les responsables des structures qui ont accueilli le GG ? Les aspects pédagogique, ludique, informatif ainsi que l'aspect design ont en effet fait l'objet de l'évaluation de ces derniers-ières (voir graphique 2).

Comme le montre le graphique 2, tous les aspects sont qualifiés d'excellents ou bons par une très grande majorité des répondant·e·s (78-91 % des répondant·e·s).

Les différents aspects sont, à quelques exceptions près, évalués très similairement par les femmes et les hommes, par les maisons relais et les maisons des jeunes. Le plus grand écart dans l'évaluation des femmes et des hommes, des maisons relais et maisons des jeunes se situe au niveau de l'aspect pédagogique (écart de 16 points de pourcentage pour les deux).

La mesure de l'impact immédiat du GG

Mais quel a été l'impact du GG ? En d'autres mots, est-ce que le fait de jouer au GG a réellement permis d'apporter un changement pour les participant·e·s en termes de perception des stéréotypes de genre et en termes d'acquisition de connaissances scientifiques ?

Pour le savoir, nous mobilisons des données que nous avons récoltées auprès des joueurs et joueuses. Nous avons en effet saisi l'opportunité de nous rendre dans les maisons relais et maisons de jeunes entre mars 2019 et mars 2020 pour investir le GG comme une expérience sociale (*social experiment*). Ainsi, à travers des questionnaires administrés avant et après le jeu, notre objectif était de mesurer l'impact immédiat du jeu et de récolter des données exploratoires sur une tranche jeune de la population destiné à forger un projet de recherche, et de faire avancer la connaissance sur les stéréotypes de genre.

Thématiquement, le questionnaire porte sur la science et les stéréotypes. Il est composé de questions fermées et de questions ouvertes, donnant lieu à des exploitations quantitatives et qualitatives. Il comportait en outre une partie relevant les données socio-démographiques et une partie sur l'appréciation du jeu.

D'un point de vue méthodologique, la mesure de l'impact peut être réalisée à partir des différences entre les réponses données avant de jouer au GG et les réponses données après avoir joué au GG. Le principe est le suivant : les joueurs et joueuses sont divisés en deux groupes dont le groupe A répond à un certain nombre de questions avant le GG, les mêmes questions auxquelles le groupe B répond après le GG et vice versa (voir schéma ci-dessous). L'impact du GG (signalé par les flèches dans le schéma) correspond à la valeur ajoutée matérialisée dans les réponses données par les joueurs·ses après le GG par rapport à celles obtenues avant le GG. C'est ce que nous allons montrer à partir des réponses des enfants (8 à 12 ans) sur base de la question ouverte suivante : « Que fait un chercheur ou une chercheuse ? ».

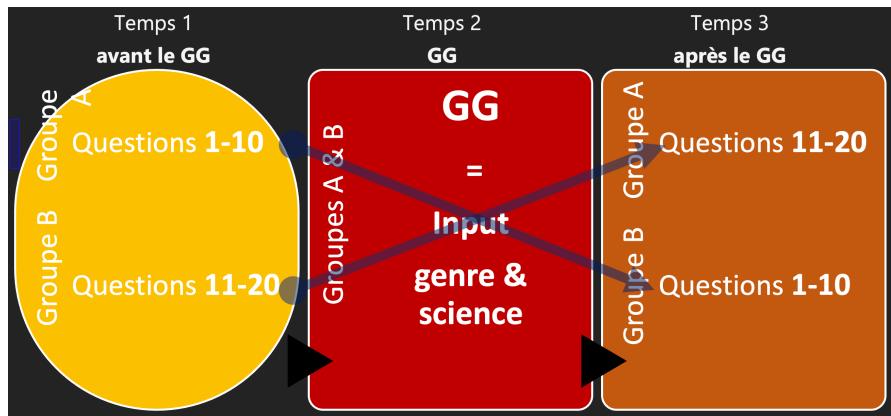


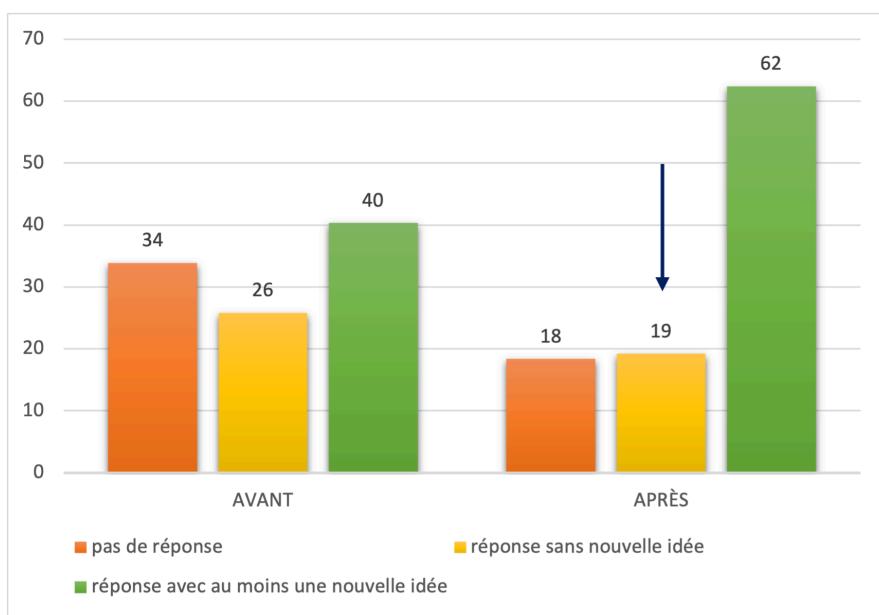
SCHÉMA 1 : Méthodologie de la mesure de l'impact du GG

Pour évaluer l'impact, nous avons donc considéré les réponses des enfants « après » par rapport aux réponses « avant ».

L'impact du GG peut être constaté tant de manière quantitative que qualitative. Nous avons codé toutes les réponses (avant et après) selon 3 catégories : pas de réponse (réponse manquante), réponses n'apportant pas d'information supplémentaire (par exemple, les chercheurs-ses cherchent) et les réponses apportant au moins une information supplémentaire, quelle qu'elle soit (par exemple, les chercheurs-ses étudient la terre pour comprendre). Le graphique 3 reproduit les réponses données par les enfants avant d'avoir joué au GG et après avoir joué au GG, selon les 3 catégorisées définies ci-dessus. Les flèches représentent l'effet attendu pour chacune des catégories afin que l'on puisse statuer un impact positif du GG. En effet, le fait que le pourcentage des non-réponses et des réponses n'apportant pas d'idée nouvelle baisse et qu'à l'inverse, le pourcentage des réponses apportant une nouvelle idée augmente après avoir joué au GG, montre que les interactions portant sur la science ou la recherche durant le jeu ont permis d'apporter aux enfants des idées qu'ils n'avaient manifestement pas avant les explications et les échanges.

D'un point de vue qualitatif, les réponses des enfants à la question ouverte « que fait un chercheur ou une chercheuse ? » illustrent également l'impact immédiat du GG sur les connaissances acquises.

Après avoir retranscrites les réponses des questionnaires « avant » et « après » du GG, nous avons procédé à plusieurs classements des réponses données par les enfants avant et après le jeu. Nous avons ainsi catégorisé leurs réponses selon les thématiques abordées (par exemple la médecine), selon les verbes utilisés pour décrire ce que font les chercheurs-ses (par exemple les chercheurs-ses observent) et selon l'environnement auquel les enfants associent l'activité des chercheurs-ses (par exemple le laboratoire). De manière générale, les réponses recueillies après avoir joué au GG, en plus d'être plus nom-



GRAPHIQUE 3 : Classification des réponses avant et après le GG et impact du GG (en %).
 Source : LISER, Base de données « GG_participants », 2020. (N=249)[B1. A ton avis, que fait un chercheur ou une chercheuse ?]Guide de lecture : Après avoir joué au GG, 62 % des répondant·e·s ont donné une réponse contenant une idée nouvelle, contre seulement 40 % des répondant·e·s ayant répondu avant le GG. Le fait que le pourcentage « après » est plus élevé que celui « avant » correspond à l'effet attendu en cas d'impact. L'effet attendu est représenté par la flèche.

breuses (cf graphique 3) sont à la fois plus variées et plus précises ; nous allons l'illustrer par les verbes employés par les enfants pour décrire l'activité des chercheurs-ses.

Concrètement, nous observons tout d'abord qu'une dizaine de verbes sont utilisés aussi bien dans les réponses « avant » que dans celles « après ». Il s'agit des verbes suivants : analyser, chercher/rechercher, apprendre, comprendre, découvrir, observer, questionner, regarder, travailler et trouver.

- « Le chercheur a découvert quelque chose. » (*'De Fuerscher buet eppes entdeckt'*)
- « Il fait des recherches sur les animaux, la terre et tout ce qui est possible. » (*'Er erforscht die Tiere, die Erde und alles Mögliche.'*)
- « Il observe les crocodiles. Elle regarde les lapins. Il regarde les renards. »

Nous avons ensuite identifié une dizaine de verbes contenues uniquement dans les réponses « avant » : aider, contrôler, créer, enquêter, être assis, faire des projets, s'intéresser, mélanger, opérer, solutionner des problèmes.

- « Un chercheur opère. Une chercheuse demande ce qui s'est passé. » (*E Fuer-scher opriert. Eng Fuerscherin freet wat geschitt ass.*)
- « Découvrir des choses, s'intéresser et aider les animaux. » (*Saachen entdecken, sech interesséieren a si hellefen den Déieren.*)
- « Ils peuvent tout faire. Ils essaient de créer des connaissances. » (*Sie können alles machen. Sie probieren Wissen zu schaffen.*)

Enfin, une vingtaine de verbes ont été identifiés uniquement dans les réponses « après » : calculer, compléter, couper, demander, écrire sur ordinateur, essayer de comprendre, essayer de savoir/connaître, examiner, expérimenter/faire des expériences, exposer, faire attention à, faire des diagrammes, fouiller, inspecter, noter, s'occuper de, réfléchir, répondre à des questions, savoir, tester.

- « Un chercheur ou une chercheuse essaie de mieux connaître les choses. » (*Ein Forscher oder eine Forscherin versucht die Sachen besser zu wissen.*)
- « Demande quelque chose aux personnes et fait un graphique à barres. » (*Asks people something and makes a bar chart.*)
- « Les chercheurs complètent, calculent des sommes et font des expériences, je pense. » (*Die Forscher ergänzen und rechnen zusammen und sie führen Experimente aus, glaube ich.*)

Ainsi, sans entrer dans une analyse qualitative approfondie et en se basant uniquement sur la variété des verbes utilisée par les enfants pour décrire l'activité des chercheurs et des chercheuses, il est possible de vérifier un impact immédiat du GG.

Conclusions

Les deux objectifs du projet, promouvoir la science et sensibiliser au genre auprès d'un large public, ont été atteints comme le montrent les données recueillies auprès des responsables des structures ayant organisé l'activité GG. Par ailleurs, les joueurs·ses eux·elles-mêmes, principalement des enfants et jeunes, ont exprimé leur satisfaction globale à avoir joué au GG.

Les données exploratoires récoltées grâce aux questionnaires dans le cadre de l'expérience sociale menée à bien grâce au GG ont permis de mesurer l'impact immédiat de ce dernier. Elles constituent une base validée pour développer le GG dans une perspective scientifique et de récolter des données innovantes sur les stéréotypes de genre en mesurant l'impact à court, moyen et long terme, les jugements situationnels et les attitudes des joueurs·ses.

Par ailleurs, le GG en tant que « dispositif gamifié » est susceptible d'être amélioré technologiquement. Ainsi, à partir d'un jeu purement physique, il est voué à évoluer vers un jeu combinant les dimensions physique et digitale et vers un jeu capable de stimuler plusieurs sens auprès des joueurs·ses. Une autre évolution du GG, en réponse à la situation liée à la pandémie de COVID-19, consiste à développer un GG en ligne.

La finalité des développements futurs, tant scientifiques que technologiques, est de contribuer à améliorer les connaissances sur les stéréotypes de genre grâce à une méthodologie innovante fondée sur l'expérience sociale.

Références

Chou, Y. (2015). *Gamification exploitable: au-delà des points, des badges et des classements*. Octalysis Media.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining ‘gamification’. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: envisioning future media environments*, Tampere, Finland, 28–30 September 2011, pp. 9–15. ACM.

Deterding S., Dixon D., Khaled R., & Nacke L. (2014). Du game design au gamefulness : définir la gamification. *Sciences du jeu* , 2. <https://doi.org/10.4000/sdj.287>

Lejealle, B. (2012). *Le choix d'un domaine de formation : pourquoi les jeunes filles choisissent-elles moins souvent un domaine scientifique que les garçons ? Rapport réalisé pour les partenaires sociaux* (LCGB, OGBL, UEL). LISER.

Leyens, J.-P., Yzerbyt, V., & Schadron, G. (1994). *Stereotypes and social cognition*. Sage Publications.

Putting the fun into feminism. (2018, 12 march). Putting the fun into feminism. *Delano Magazine*.

L'influence de la culture d'origine sur l'éducation des jeunes de la diaspora capverdienne

Mirlene Fonseca

Introduction

Existe-t-il des rôles spécifiques attribués à l'homme capverdien et à la femme capverdienne ? Au travers d'entretiens menés dans le cadre d'une recherche qualitative visant à avoir une meilleure compréhension du vécu des jeunes Capverdien·nes au Luxembourg (Fonseca, 2020), cette question a souvent été soulevée et discutée. Il a également été mis en évidence par les participant·es¹ que l'éducation était fort imprégnée par la culture capverdienne et par sa représentation de la femme et de l'homme. D'après les différents témoignages, une éducation genrée transparaît par ailleurs : on n'éduquerait pas les filles de la même façon que l'on éduque les garçons.

Il est important de souligner que l'analyse qui suit est fondée avant tout sur les témoignages récoltés auprès des interviewé·es qui ont fait part de leur ressenti concernant le sujet traité. Les résultats analysés sont dès lors à envisager avec prudence. Ils ne sont pas exhaustifs et sont basés sur un échantillonnage relativement limité. Ils permettent avant tout d'ouvrir un début de réflexion. Il est à noter que, dans cet article, un espace plus grand est dédié aux jeunes femmes. Cela est lié au fait que les femmes, lors des entretiens, se sont exprimées beaucoup plus ouvertement sur le sujet, ce qui a permis de développer davantage certains de leurs points de vue.

Qu'entendons-nous par « éducation genrée » ?

De la conceptualisation du « genre »...

Robert Stoller, psychiatre, est la première personne à avoir articulé la distinction entre le sexe et le genre. (Mesure et al., 2006, p. 485) Dans les années 1970, la sociologue britannique Ann Oakley s'empare de cette distinction et l'utilise comme un outil analytique, permettant aux chercheurs de distinguer entre le « fondement biologique de l'être humain », qui est immuable, et le genre, défini comme l'ensemble des « divers comportements et attributs sociaux, culturels et psychologiques qui constituent le masculin et le féminin ».

1 22 femmes capverdiennes et hommes capverdiens nés au Luxembourg (âge au moment de la recherche entre 18 et 25 ans)

De nombreuses recherches ont été menées dans le but de démontrer que le genre ne relève donc pas de la biologie, mais qu'il s'agit d'une identité que l'on attribue à l'homme ou à la femme, « identités qui sont socialement et culturellement construites dans un rapport de domination masculine » (Mesure et al., 2006, p. 485). Cela signifie également, comme le décrit la philosophe américaine Judith Butler, que la représentation de l'un ou de l'autre est « scriptée, elle pré-existe à l'individu » (Butler J., 1990, cité dans Mesure et al., 2006, p. 486). Il existerait dans nos sociétés une attente précise concernant l'homme et la femme.

... à une éducation genrée

L'éducation que les parents transmettent serait dès lors influencée par les stéréotypes liés aux rôles que certaines normes sociales et culturelles attribuent aux hommes et aux femmes. Avant même que l'enfant ne soit mis au monde, le genre de celui-ci/celle-ci peut déjà influencer les parents dans la préparation de la naissance (Pelage et al., 2016). Y compris lorsque les parents décident de ne pas connaître le sexe de l'enfant et qu'ils présentent un « refus de sexuer les préparatifs », cela ne leur permet pas forcément « de contourner durablement les représentations ordinaires du masculin et du féminin » ni de les projeter sur leur nouveau-né (Pelage et al., 2016, p. 35).

L'éducation d'un enfant varie-t-elle selon le genre ? Il s'agit là d'un sujet qui fait encore débat parmi les scientifiques de diverses disciplines. Bien que les sociétés aient beaucoup évolué ces dernières décennies quant à l'égalité homme-femme, des mécanismes inconscients et profondément ancrés subsisteraient. L'éducation serait par ailleurs une des voies principales par laquelle passerait l'intégration des valeurs « masculines » et « féminines ». Selon la sociologue Sylvie Octobre, « la catégorisation de genre se construit [...] par l'éducation implicite – par imprégnation – et explicite – par comportements éducatifs –, les deux registres étant fortement sexués » (2010, p. 61).

Elle décrit ainsi ces deux éducations :

L'imprégnation s'observe à travers les modèles de rôles présentés par les pères et les mères à leur enfant et notamment par la répartition des responsabilités éducatives au sein de la famille et par les modèles comportementaux en matière culturelle de chacun d'entre eux. L'éducation explicite, quant à elle, peut être saisie à travers les normes éducatives au sujet des objets culturels (contrôle, accompagnement, incitation, interdiction en sont les modalités les plus usuelles). (Octobre, 2010, p. 61)

Si l'éducation genrée était beaucoup plus prononcée jadis, elle reste aujourd'hui d'actualité. Certaines valeurs continuent d'être inculquées de génération en génération, ce qui contribue au maintien de nombreux stéréotypes visant les hommes et les femmes.

Les rôles de l'homme et de la femme au Cap-Vert

Pour mieux saisir les récits des jeunes Capverdien·nes interrogés, il est important de comprendre quels sont les rôles et les représentations des hommes et des femmes au Cap-

Vert. Pour comprendre les témoignages, il nous paraît impératif de savoir dans quel contexte les parents capverdiens qui ont immigré au Luxembourg ont grandi et quelles représentations et valeurs leur ont été transmises.

Le Cap-Vert, une société patriarcale...

D'après Idalina Freire Gonçalves, présidente de l'Organisation des femmes du Cap-Vert (OMCV) en 2008, jusqu'au moment de l'indépendance du pays (1975), la femme, au Cap-Vert, était totalement dépendante de son partenaire : « la femme était économiquement, socialement et culturellement dépendante. L'analphabétisme était très accentué dans la couche féminine, car plus de 75 % des femmes capverdiennes ne savaient ni lire ni écrire » (Organizacao Das Mulheres De Cabo Verde, 2008).

La femme capverdienne était donc plutôt assignée au foyer, et pratiquement exclue de la vie publique et politique. Si nous suivons la définition du patriarcat positionnant l'homme comme « pater familias » (Ferreol, 2002), la personne d'autorité dans l'organisation familiale mais aussi dans l'organisation de la société, nous pouvons affirmer que l'organisation sociale au Cap-Vert reposait sur un système patriarcal.

L'anthropologue Guy Massart, suite à une recherche menée dans le pays, met en évidence certains traits de la conception de l'homme et de la femme. Il décrit le désir des hommes capverdiens comme suit :

Le désir de vivre dans un foyer (*lar*) ou plus exactement de diriger un foyer. Un *lar* implique une maison (*kaza*), un lieu, une compagne, une femme (*mudjer*) qui gère la maison, des enfants qui le respectent, à qui il assure les moyens de subsistance. Un *lar* incarne pour les hommes un idéal : un espace social où ils satisfont leur désir profond d'autorité, de prestige, de puissance et de reproduction. (Massart, 2005, p. 249)

Il poursuit en expliquant que les relations entre les sexes au Cap-Vert, seraient régies par une règle bien précise, « par la recherche du prestige pour les hommes et la respectabilité pour les femmes » (Massart, 2005, p. 251). Cette règle placerait l'homme dans une situation compliquée, où il serait constamment en compétition avec d'autres, dont il remettrait continuellement en question la masculinité : « Il construit son prestige, d'une part, sur la conquête de femmes convoitables (adultes et non ménopausées et sans lien de parenté), défaisant leur respectabilité, et d'autre part se doit de préserver les femmes membres de son foyer, sa famille, de la perte de la respectabilité. » (Massart, 2005, p. 251)

D'un autre côté, « la menace pesant sur la femme dans ces relations de contraintes inégales est de se retrouver sans foyer (*lar*), rejetée, seule, sans moyen de subsistance. Or, la rue n'est pas l'espace des femmes, surtout pas des femmes respectables » (Massart, 2005, p. 251). Massart (2005, p. 252) précise qu'il présente dans son travail un modèle idéal « défendu et réclamé » par l'homme. Ainsi, ses interlocuteurs masculins présentaient cet idéal comme des « principes ».

Il nous semble important de souligner que bien que la femme capverdienne ne soit pas très présente en dehors du foyer, son rôle est fondamental. En effet, dans le cadre

de la sphère familiale, de nombreuses responsabilités reposent sur elle. L'anthropologue Pierre-Joseph Laurent parle, entre autres, d'une société « machi-matricentrée ». Il lie, dans ce terme, le machisme des hommes et la centralité du rôle maternel (Laperche, 2020).

Selon Tereza Alice Silva Lima Neves, auteure de l'étude *D'Nos Manera – Gender, Collective Identity and Leadership in the Cape Verdean* (2005), les femmes sont des piliers de la communauté capverdienne. Elle part du principe que même si les femmes n'occupent pas à ce jour de positions de pouvoir, elles ont néanmoins toujours été très actives au sein de la communauté, que ce soit au Cap-Vert ou dans les pays où les Capverdiens-nes ont émigré (Silva Lima-Neves, 2005, p. 70). Il est donc nécessaire de prendre en considération l'importance du rôle de la femme. Si celle-ci semble effacée dans la sphère publique et politique dans un premier temps, elle joue un rôle fondamental.

... qui évolue

Selon l'ancienne présidente de l'OMCV, après l'accession du pays à l'indépendance (1975), les autorités ont compris que pour que le pays puisse se développer, il fallait investir dans l'émancipation de la femme afin qu'elle ait le pouvoir d'exercer son rôle dans la société en pleine égalité avec l'homme. Plusieurs initiatives, dont l'OMCV, ont alors vu le jour.

Ces dernières décennies, des efforts considérables ont été faits, par le biais de diverses initiatives politiques et au niveau de la législation qui garantit désormais des droits égaux aux hommes et aux femmes. On constate toujours cependant que :

[...] les stéréotypes traditionnels basés sur le patriarcat et concernant les rôles et responsabilités des femmes et des hommes au sein de la famille et de la société demeurent profondément enracinés et entravent l'application effective des lois protégeant les droits des femmes. (Banque Africaine De Développement, 2014, p. 10-11)

L'émancipation de la femme n'est donc pas sans conséquences. Les changements qu'elle produit, ainsi que l'explique Massart, ne sont pas forcément acceptés :

Dans ces conditions, la poursuite du respect rend les stratégies des deux genres irréconciliables. Les hommes et les femmes partagent de moins en moins le même espace de résidence ; le respect n'est possible que dans la préservation d'une opacité entre les deux partenaires. La femme refuse de plus en plus de subir tacitement les velléités auxquelles l'expose la poursuite du prestige de l'homme et se distancie elle-même de lui ; quant à l'homme, il refuse d'abandonner la dispersion qu'impliquent cette quête de prestige et cette convivialité masculine essentielle à l'estime. (Massart, 2005, p. 254)

En 2018, M. Saad Alfarargi, rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit au développement, avait, suite à une visite sur le territoire, attiré l'attention sur la place de la femme dans la société capverdienne et sur les différentes problématiques auxquelles elles

sont encore confrontées. Tout en félicitant le pays de ses progrès dans le domaine, il a néanmoins souhaité mettre en évidence qu'il restait encore beaucoup de travail à faire, notamment quant à la situation économique des femmes ou encore leur représentation dans la sphère politique (Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2018).

On assiste donc, depuis quelques décennies, à l'évolution de la société capverdienne, où sont visées une plus grande indépendance de la femme et une véritable égalité homme-femme. Bien que le processus semble lent, il est cependant enclenché.

La diaspora au Luxembourg : une éducation influencée par la culture d'origine

L'immigration au Luxembourg des parents capverdiens leur impose des efforts d'adaptation. Cependant, l'éducation de leurs enfants peut rester imprégnée par les spécificités « capverdiennes ». Quel regard les jeunes portent-ils sur cette transmission en rapport avec l'éducation genrée ?

Les propos qui seront présentés ont été recueillis par le biais d'interviews réalisés entre 2019 et 2020 avec un total de 22 jeunes femmes capverdiennes et jeunes hommes capverdiens nés au Luxembourg, âgés entre 18 et 25 ans. L'objectif étant de leur créer un espace de parole dans lequel elles et ils pouvaient s'exprimer librement sur leur vécu et leurs impressions (Fonseca, 2020).

Être un homme

Ainsi que nous l'avons mentionné au début de l'article, il nous a été plus difficile de saisir avec précision le regard que les jeunes hommes portaient sur la représentation qu'ils avaient d'eux-mêmes en tant qu'hommes et sur ce qui leur avait été transmis par leur éducation. Contrairement aux femmes que nous avons interviewées, ils expriment moins de remises en question.

« C'est comme ça » est une phrase qui revenait souvent chez les jeunes hommes par rapport au sujet de l'éducation. Cela ne signifie pas pour autant que le sujet ne les intéressait pas ou qu'ils ne voulaient absolument pas en parler. Ce qui avait trait à la construction de leur propre masculinité était simplement moins abordé. Il nous a néanmoins été possible de comprendre, au travers de certains témoignages, qu'ils vivaient parfois une certaine pression afin de devenir « de vrais hommes », des « pourvoyeurs » ou encore des « pères de famille dignes ».

Le manque de (re)pères

Il convient de mettre en évidence l'élément de l'absence des pères dans la communauté capverdienne. On observe que ce sont les jeunes hommes qui en ont le plus souvent parlé, sans que le sujet soit d'abord soulevé par nous-mêmes lors de l'interview.

Sur les vingt-deux entretiens que nous avons menés auprès du public cible, plus de la moitié des personnes interrogées avaient grandi sans père à la maison. Cela était parfois le fruit d'un divorce ou d'une simple séparation. Dans ses propos, un des participants (Daniel)² a particulièrement soulevé cette absence du père dans la communauté capverdienne : « Si tu fais un travail sur les jeunes de la communauté capverdienne, que tu veux raconter leurs expériences et que tu ne parles pas de l'absence des pères dans la communauté, tu as échoué. »

D'après les témoignages, l'absence d'un père à la maison n'est pas sans conséquence, en particulier pour les garçons. S'ils ne savent pas, enfants, poser de mots sur cette absence, beaucoup, devenus grands, nous ont confié que cette absence les avait beaucoup affectés, car « c'est le père en général qui t'apprend à être un homme » (Nelson). Or, dans la situation décrite, cette absence peut laisser les jeunes adultes sans repères quant à la construction de leur identité masculine :

Tu as un tas de jeunes garçons... perdus en fait. C'est connu au Luxembourg d'ailleurs. Les jeunes qui veulent faire leurs *thugs*³, qui vendent de la drogue et tout, qui traînent parfois à la gare. Très souvent, ces jeunes-là ils n'ont pas de modèle masculin et ils vont se référer à ... ouais, à la *thug life* quoi. Et pour eux, c'est ça être un « vrai homme ». Va regarder derrière, combien grandissent sans père. (Nelson)

Les parents avec lesquels nous avons discuté étaient également unanimes sur la question : le père est très souvent absent du paysage familial dans la communauté capverdienne. Dans la majorité des cas, il ne garderait que peu, voire pas du tout de contact avec les enfants. Ces parents n'ont cependant pas su nous expliquer l'origine de ce comportement. Il était très important pour les jeunes avec lesquels nous nous sommes entretenue de condamner cette absence et de ne pas reproduire ces mêmes schémas dans leur futur.

Si l'absence physique laisse des traces, la présence du père ne signifie pas pour autant que tout se passe bien. Certains dressent le portrait d'un père capverdien « autoritaire », qui ne témoigne que de peu d'affection envers les enfants et qui est bien moins investi dans leur vie que les mères⁴. De nombreux jeunes garçons ont émis le souhait de vouloir rompre avec cette image du père autoritaire. Il s'agit d'un schéma qu'ils n'ont pas envie de répéter et déclarent d'ailleurs que celui-ci connaît déjà une évolution. Dans leur entourage, ils perçoivent des pères devenus plus présents, plus investis dans la vie de leurs enfants et souhaitent tous poursuivre eux-mêmes dans cette direction.

2 Afin de respecter l'anonymat des personnes interrogées, les noms utilisés dans ce document seront des noms d'emprunt

3 Trad.: gangster, voyou

4 Nous insistons ici à nouveau à nuancer nos propos. Cette description ne correspond bien évidemment pas à tous les pères capverdiens, et doit donc être traité avec prudence.

« La vérité, c'est que moi je veux une Capverdienne, mais une vraie »

Si les jeunes hommes étaient un peu évasifs sur les questions concernant l'éducation genrée, les femmes l'étaient beaucoup moins. Contrairement aux hommes qui faisaient preuve d'une certaine réserve, les jeunes femmes nous ont confié la frustration qu'elles éprouvaient concernant le rôle de femme à endosser.

Pour une grande majorité, bien qu'elles sachent qu'elles jouissent de beaucoup plus de libertés en comparaison des générations précédentes, elles ont parfois l'impression d'avoir été poussées vers un rôle plus « traditionnel » de la femme, et de la femme capverdienne plus précisément. Ces témoignages émanant des jeunes hommes interviewés peuvent, par ailleurs, témoigner des attentes par rapport aux femmes :

La vérité, c'est que moi je veux une Capverdienne, mais une vraie. Comme ma mère un peu (rires). Ça a l'air débile, mais c'est la femme de mes rêves. Ma mère, c'est une battante, elle a tout fait pour nous, alors qu'elle était seule. Après, c'est normal qu'elle travaille et tout, mais... Je ne sais pas t'expliquer, pour moi c'est vraiment un souhait. J'ai grandi avec ça comme modèle de femme on va dire. (Gilson)

Déjà, une femme et un homme ne sont pas éduqués de la même façon. Une femme a d'autres obligations qu'un homme. Moi j'ai toujours cette image de la femme qui s'occupe du foyer, et l'homme qui fait en sorte que le foyer se porte bien. [...] Oui, c'est ma vision. Moi, ma femme... quand j'en aurai une (rires). Moi, j'ai l'objectif d'être chef d'entreprise par exemple. Moi, ma femme, j'aimerais qu'elle s'occupe de la famille, de nous. Ça veut dire qu'elle fait en sorte que tout fonctionne bien à la maison, et moi je ferai en sorte que rien ne manque à la maison. (Nelson)

Ces deux extraits sont tirés d'entretiens menés avec deux jeunes hommes et sont intéressants pour deux raisons. Ils laissent, d'un côté, entrevoir chez certains hommes une vision plus traditionnelle du couple. Cela est à nouveau à considérer avec prudence. Tous les jeunes hommes ne partageaient pas forcément cette vision, mais ce point de vue décrit reste néanmoins intéressant à soulever. D'un autre côté, ces extraits résument assez bien l'attente qui peut peser sur les jeunes femmes d'origine capverdienne au Luxembourg.

Il importe d'expliquer que ces jeunes femmes avec lesquelles nous nous sommes entretenues ne sont pas éduquées à rester à la maison et à ne s'occuper que du ménage. Mais il subsiste une attente envers elles : qu'elles soient capables de gérer un foyer convenablement. À cet effet, elles ressentent dès leur jeune âge qu'on leur transmet les valeurs nécessaires pour être de « vraies femmes capverdiennes ». Précisons qu'elles ne remettent pas ces valeurs en question, car elles y voient des bénéfices. Cependant, elles disent parfois ressentir « une pression » et se sentent fortement « jugées » lorsqu'elles ne maîtrisent pas forcément ce qui est attendu d'elles :

Par exemple, je ne sais pas très bien cuisiner. Je me débrouille, mais je ne fais pas des plats très élaborés ou des plats traditionnels. Ça, par exemple, c'est une honte pour ma mère, elle me le dit tout le temps. Peu importe si j'ai trois diplômes à la maison

et que j'ai consacré toute ma vie jusqu'à présent à mes études. Le fait est, que je ne sais pas cuisiner comme elle, et ça c'est un problème. (Marisa)

Éducation contradictoire

La plupart des jeunes femmes ont par ailleurs soulevé un autre point très intéressant : elles ont d'une part l'impression d'être éduquées et préparées à être de bonnes femmes au foyer et, d'autre part, elles sont poussées à s'émanciper le plus possible, notamment grâce aux études. Pour elles, l'explication est claire et légitime : les parents, les mères souvent, n'ayant pas eu l'opportunité de faire des études, souhaitent à tout prix que les enfants puissent saisir cette opportunité pour se construire un futur meilleur. Les enfants comprennent tout à fait le souhait des parents, mais admettent ressentir une pression non négligeable quant à la réussite scolaire.

Les jeunes femmes expriment qu'elles se trouvent dans une situation frustrante où l'on attend d'elles qu'elles puissent à la fois apprendre la gestion d'un ménage et réussir à l'école et entreprendre des études. Or, pour certaines comme pour Tania, les deux ne sont pas toujours conciliables : « Après, ce n'est pas de la faute des parents, je pense. Je ne crois pas qu'ils se rendent compte que... l'école c'est dur, les études, c'est dur. [...] Comment ils peuvent le savoir ... ou le comprendre ? »

Malgré la compréhension de leurs parents et de leurs attentes envers elles, elles reconnaissent se sentir parfois perdues face à celles-ci. Soulignons que ces attentes décrites viennent s'ajouter aux attentes et dictats dirigés envers la femme dans la société en général. Beaucoup expriment de la frustration, mais aussi de la colère, et expliquent qu'elles éprouvent des difficultés à se construire en tant que femmes face à autant d'injonctions émanant de tous les côtés. Lorsqu'elles se comparant aux garçons, elles qualifient par ailleurs d'« injustes » ces attentes émanant de la famille. Généralement, elles comparent leur éducation à celle qu'elles observent chez leurs frères ou dans leur entourage au sein de la communauté.

Les garçons jouiraient de beaucoup plus de libertés et seraient tenus par beaucoup moins de responsabilités, surtout au sein du ménage, et cela, dès leur plus jeune âge. Ce discours est le même chez toutes les femmes avec lesquelles nous nous sommes entretenus. Elles ne savent pas expliquer l'origine de cette différenciation, mais partent du principe qu'elle est liée à l'éducation.

Si les garçons s'exprimaient beaucoup sur le rôle du père et sur la façon dont celui-ci pouvait avoir un impact sur la construction de leur identité en tant qu'hommes, les filles parlaient plutôt de leurs mères. En effet, elles avaient l'impression que les attentes qu'on avait à leur égard émanaient davantage de la mère. Un nombre important de personnes ont témoigné de nombreux conflits avec leurs mères parce que leurs visions n'allait pas dans le même sens.

Conflits intergénérationnels

D'après les témoignages, les attentes spécifiques des « anciennes générations » se confrontent aux points de vue divergents des plus jeunes. En ce qui concerne les rôles de la femme et de l'homme, de potentielles mésententes sont susceptibles d'engendrer des conflits intergénérationnels.

Ces conflits étaient le plus souvent rapportés par les filles, et généralement en lien avec leurs mères :

J'ai eu énormément de soucis avec ma mère en grandissant. Et ce n'est même pas une blague, mais quand je regarde dans mon entourage, j'ai beaucoup d'amies où c'est la même chose. En fait, j'ai l'impression que... je n'ai jamais correspondu à ce que ma mère attendait de moi. C'est triste de dire ça, comme ça, je trouve, mais... c'est vrai. Je pense qu'elle aurait voulu que je lui ressemble un peu plus, alors que parfois on est vraiment des opposées. (Marisa)

Silva Lima-Neves (2005) aborde dans son étude les divisions entre les femmes de générations plus anciennes et les femmes de nouvelles générations. D'après son étude, il existerait un conflit générationnel entre les femmes des « nouvelles » générations et les femmes capverdiennes de l'ancienne génération qui préféreraient que les jeunes filles ne sortent pas trop des rangs et continuent dans la même lignée qu'elles. Elle nuance cependant ces propos en expliquant qu'une évolution est manifeste et qu'au contraire, certaines « anciennes » sont en faveur de cette émancipation.

Les garçons n'ont pas toujours mentionné de conflits vécus avec leur père ou leur mère pour ce qui était de certaines attentes à leur égard. Certains ont mentionné un « froid » entre eux et leurs pères, sans pour autant entrer dans les détails. Cela nous permet néanmoins d'avancer, avec prudence, que des tensions peuvent également être vécues entre les jeunes hommes et leurs parents.

La transmission inconsciente

Bien que certains conflits puissent apparaître entre les parents et leurs enfants, ces derniers sont conscients que leurs parents leur donnent la meilleure éducation possible. Certains parlent d'une « transmission inconsciente ». Il s'agirait d'une transmission de valeurs et de principes que les parents ont eux-mêmes intégrés et qu'ils conçoivent comme la norme, sans forcément les remettre en question. Pourquoi, dès lors, les plus jeunes générations remettent-elles en question ces principes hérités ?

Nous pouvons poser l'hypothèse que le fait d'être nés au Luxembourg et d'avoir grandi dans le pays leur donne accès à cette remise en question. Au Luxembourg, pays très multiculturel, l'on est constamment en contact avec d'autres cultures, d'autres perceptions, d'autres valeurs, ce qui a permis aux jeunes d'origine capverdienne d'être confrontés à d'autres réalités, et de remettre aisément en question certains modes de fonctionnement. Les parents nés au Cap-Vert, et ayant immigré au Luxembourg à un certain âge, n'ont pas forcément profité de cette même opportunité.

Il est par ailleurs indispensable de prendre en considération le vécu des parents lorsque nous parlons de leur relation avec leurs enfants et les valeurs qu'ils leur transmettent. Quasiment tous les parents des personnes que nous avons interviewées sont nés au Cap-Vert, lorsque le pays était encore une colonie. L'indépendance du pays est survenue pendant leur enfance. Tous les jeunes nous ont expliqué que leurs parents avaient quitté le Cap-Vert et s'étaient rendus au Luxembourg pour échapper à la famine et aux mauvaises conditions de vie dans leur pays natal. Le Luxembourg leur permettait de travailler, de s'occuper de leur famille sur le territoire, mais aussi de soutenir leur famille restée au pays.

Le vécu et le parcours migratoire des parents nous permettent de mieux comprendre les conflits qu'ils peuvent avoir avec leurs enfants. Ils sont nés dans un tout autre contexte et ont eu une éducation différente, propre aux valeurs du pays natal. Les jeunes, eux, sont nés au Luxembourg et aspirent beaucoup plus souvent aux valeurs du territoire, sans pour autant vouloir renier leur culture. Enfants et parents ont une perception très différente de la réalité, ayant eu des parcours très différents. Les jeunes comprennent qu'il ne soit pas évident pour les parents de comprendre leur réalité et prennent en considération leur bagage. Ils estiment néanmoins qu'il est dommage qu'il n'y ait pas eu davantage d'écoute et de communication avec les parents. Selon les interrogé·es, une grande évolution est déjà à constater, mais il convient d'instaurer une plus grande communication entre les générations afin d'éviter les conflits et de mieux se comprendre.

Ouverture à un début de réflexion

Notre but était, à travers la recherche que nous avons effectuée, de permettre aux jeunes adultes de s'exprimer quant à différents sujets qui leur tenaient à cœur en lien avec leur vécu au Grand-Duché de Luxembourg. Concernant la question de l'éducation genrée, ils constatent une transmission clairement différente de la part des parents envers les garçons et envers les filles. Si les jeunes hommes ont pu exprimer une certaine pression par rapport au fait d'être « de vrais hommes », sans pour autant toujours avoir les bases nécessaires pour se construire leur identité masculine, les jeunes femmes, elles, ont insisté sur la pression qu'elles ressentaient par rapport au fait d'avoir l'impression de devoir endosser un rôle féminin plus « traditionnel », tout en devant répondre à d'autres obligations parallèlement.

Si les jeunes femmes le déclarent très ouvertement et se confient beaucoup plus sur les difficultés que cela peut entraîner pour elles, les jeunes hommes s'expriment un peu moins sur le sujet. Il nous semble intéressant de nous questionner par rapport à cela : s'agit-il du refus légitime de partager son histoire ou pourrait-il s'agir du fait que les garçons sont quelque peu conditionnés à moins partager, à moins exprimer leurs émotions que les filles, par peur peut-être de paraître trop « vulnérables » ? Si nous n'avons pas de réponse à cette question, nous estimons que les deux facteurs peuvent être à l'origine de leur réticence occasionnelle pendant les entretiens.

Ainsi que nous l'avions annoncé au début de l'article, cette analyse permet d'énoncer quelques constatations. Nous considérons que celles-ci mériteraient d'être développées. Cette réflexion serait d'autant plus intéressante qu'elle mettrait en lumière une problé-

matique courante rencontrée dans plusieurs communautés : quels sont les moyens que mettent en place les enfants nés au Luxembourg, dont les parents sont issus de l'immigration, afin de concilier les valeurs transmises par leur éducation et les valeurs qu'ils rencontrent dans la société luxembourgeoise ? Une recherche plus approfondie permettrait de mieux analyser ces difficultés auxquelles les jeunes peuvent faire face.

Références

- Babka, A. & Posselt, G. (2016). *Gender und Dekonstruktion*. Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Banque Africaine De Développement. (2014). *Cabo Verde – Document de Stratégie pays 2014-2018*. Département ORWA/SNFO.
- Bereswill, M., Rieker, P. & Schnitzer, A. (2012). *Migration und Geschlecht – Theoretische Annäherungen und empirische Befunde*. Beltz Juventa.
- Derder, P. (2015). *Idées reçues sur les générations issues de l'immigration*. Le Cavalier Bleu Editions (Kindle).
- Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferreol, G. (2002) *Dictionnaire de sociologie*. Armand Colin/VUEF.
- Fonseca, M. (2020). *Quelle place s'attribuent les jeunes adultes d'origine capverdienne au sein de la société luxembourgeoise* [Travail de fin d'études non publié]. Haute-École Bruxelles-Brabant.
- Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. (2018). *Conclusions et recommandations préliminaires du Rapporteur spécial des Nations Unies sur le droit au développement. M. Saad Alfarargi, à l'issue de sa visite au Cap Vert*. <https://www.ohchr.org/FR/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=23909&LangID=F>
- Laperche, P. (2020). *Leçon de pragmatisme à Santo Antão, Cap-Vert* [Travail de fin d'études non publié]. Université catholique de Louvain.
- Laurent, J.-P. L. (2018). *Amours pragmatiques : familles, migrations et sexualité au Cap-Vert aujourd'hui*. Editions Karthala.
- Massart, G. (2005). Masculinités pour tous ? Genre, pouvoir et gouvernementalité au Cap-Vert. *Lusotopie*, XII(1–2), 245–262. <http://journals.openedition.org/lusotopie/1266>
- Mesure, S. & Savidan, P. (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Presses Universitaires de France.
- Octobre, S. (2010). La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille. *Cahiers du Genre*, 49(2), 55–76. <https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2010-2-page-55.htm>
- Organizacao Das Mulheres De Cabo Verde. (2008). *Contribution du Cap-Vert au Forum AWID*. <https://www.yumpu.com/fr/document/view/21533042/organisation-des-femmes-du-cap-vert-genre-en-action>

- Pelage, A., Brachet, S., Brueille, C., Paillet, A., Rollet, C. & Samuel, O. (2016). Alors c'est quoi, une fille ou un garçon ? Le Seuil, Actes de la recherche en sciences sociales, 214, 30–45. <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2016-4-page-30.htm>
- Silva Lima-Neves T. (2005). D'Nos Manera – Gender, Collective Identity and Leadership in the Cape Verdean Community in the United States. *Journal of Cape Verdean Studies*, 1(1), 57–82.<https://pdfs.semanticscholar.org/07e7/f79e3a87f89d7629fc7df4c7a090c47ce20e.pdf>

Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum - Das Unsichtbare sichtbar machen

Joanne Theisen

Einleitung

Autismus-Spektrum ist eine unsichtbare Behinderung. Auf den ersten Blick fallen Betroffene nicht so ins Auge wie zum Beispiel ein Mensch im Rollstuhl oder mit Blindenhund. Da ist eine Behinderung offensichtlich. Manche AutistInnen fallen auf den zweiten Blick durch ihre Verhaltensweise, manche nicht. Es handelt sich um ein Spektrum. Das heißt, die Symptome sind bei allen Betroffenen die gleichen, die Ausprägung jedoch ist stark unterschiedlich; manche sind sehr auffällig, manche sind total unauffällig.

Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum scheinen sehr unauffällig zu sein. Lange war Autismus nur bei Jungen bekannt. Dann kam die Erkenntnis, dass sich Autismus nicht auswächst; so kamen dann auch die Männer ins Blickfeld. Young et al. (2018) schreiben, dass Autismus historisch gesehen als eine männliche Störung betrachtet wurde. Schließlich wurde man sich bewusst, dass auch Mädchen und Frauen betroffen sind. Wie die Prävalenz tatsächlich ist, darüber scheiden sich die Geister.

Wird der Autismus bzw. die Beeinträchtigung vom Umfeld nicht wahrgenommen, kann dies Nachteile mit sich bringen. Betroffene sind zum Beispiel mit Schwierigkeiten und Beeinträchtigungen konfrontiert, bekommen aber vom Umfeld weder Verständnis noch Unterstützung. Es ist aber wichtig, dass autistische Menschen erkannt werden, sich selber verstehen lernen und den Zugang zu Hilfsmaßnahmen bekommen. Ohne angemessene Unterstützung besteht das Risiko, dass sie beispielsweise ihre Schulkarriere nicht gut meistern, wichtige emotionale, soziale und kognitive Fähigkeiten nicht erlernen und trainieren können, und so auch ihre Chancen geringer sind, einen Beruf auszuüben und ein selbständiges Leben zu führen. Das ist ein hoher Preis, sowohl für die Betroffenen selbst, als auch für die Gesellschaft.

Dem muss und kann entgegengewirkt werden. Auf mögliche Lösungen wird in diesem Kapitel hingewiesen. Ein weiterer Schwerpunkt wird auf der Frage liegen, ob autistische Mädchen und Frauen tatsächlich unauffälliger sind als ihre männlichen Pendants, welche Gründe das haben könnte und wie dem entgegengewirkt werden kann, um ihre Chancen auf eine angemessene Bildung und Potenzialentwicklung sowie eine gelungene soziale und berufliche Integration zu ermöglichen. Eine bewusste Auseinandersetzung dieser Frage im Rahmen einer Gender-Perspektive könnte den Diagnoseprozess und die dadurch ermöglichte Unterstützung und Förderung verbessern.

Diskriminierung passiert meistens nicht bewusst – sie entsteht und überlebt durch Unwissenheit und Unsicherheit. Ich hoffe, dass diese Diskussion über ein größtenteils noch unbekanntes und verkanntes Thema zu mehr Bewusstsein und somit zu einem differenzierteren und angemesseneren Umgang führen wird.

Eingrenzung des Themas

Ich befasse mich in diesem Kapitel vor allem mit Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum. Auch wenn die unauffällige Ausprägung nicht nur bei betroffenen Mädchen und Frauen vorzufinden ist, sondern auch bei autistischen Jungen und Männern, ist es mir ein Anliegen, in diesem Kapitel hauptsächlich auf die Ausprägung bei Mädchen und Frauen einzugehen, da es hier noch viel an Verständnis und klaren Informationen mangelt und sich bislang sogar nur „sehr wenige Fachleute“ mit diesem Thema beschäftigt haben (Preißmann, 2013, S. 6). Auch Young et al. (2018, S. 399)¹ schreiben, dass „eine zunehmende Anzahl von Autoren [...] die Existenz von geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Prävalenz und die Notwendigkeit, geschlechtsspezifische Unterschiede in der klinischen Präsentation zu definieren [betonen].“

Ferri et al. (2018) beschreiben in ihrer Arbeit, dass neurologische Entwicklungsstörungen im Allgemeinen Männer überproportional häufig treffen, Ursache unbekannt. Dementsprechend sind Erkenntnisse über und Erfahrungen mit Autismus bei Jungen und Männern breiter und tiefer entwickelt als bei Mädchen und Frauen.

Umgang mit Informationsquellen

Ist man sich des Themas erst bewusst, merkt man, dass es viele Fallbeschreibungen und Erfahrungsberichte über das Autismus-Spektrum bei Mädchen und Frauen gibt. Es stehen einige Bücher von ÄrztInnen, PsychologInnen, ForscherInnen und Betroffenen zur Verfügung. Auch im Internet wird man ebenfalls fündig, dort findet man Artikel, Blogs und Videos, wie die von Julie Dachez alias Super Pépette, einer französischen Autistin mit einem Doktorat in Sozialpsychologie (<https://juliedachez.com>).

Wichtig ist, zu erkennen, welche Quellen zuverlässig sind und welche vorwiegend Vorurteile verbreiten und festigen. Das Verständnis vom Autismus-Spektrum befindet sich immer noch im Wandel. Korrekte Informationen und aktuelle Erkenntnisse sind sehr ungleichmäßig verteilt. Auch Fachpersonen befinden sich teils auf verschiedenen Wissensebenen.²

In den Medien findet man regelmäßig Ausdrücke wie „Die Person leidet an Autismus“, „Die Person ist an Autismus erkrankt“ oder „Die Krankheit“. Solche Formulierungen festigen leider Fehlinformationen in den Köpfen der LeserInnen. Dies kann dazu führen, dass Betroffene auf der Suche nach einer Diagnose, sich nicht damit identifi-

1 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

2 Für weiterführende Lektüre und Anregungen zum Umgang mit Personen im Autismus-Spektrum, siehe Anhang.

zieren können. Es trägt ebenfalls dazu bei, dass das Umfeld mit Unverständnis reagiert, wenn eine Betroffene sich outletet, weil es nicht dem in den Medien dargestellten Bild entspricht. Wichtig wäre zudem, dass Medien korrekte Informationen über Mädchen und Frauen im Spektrum, an die Öffentlichkeit weitergeben. Am besten lassen sie sie auch selbst zu Wort kommen. Wie denn nun das korrekte Bild von Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum ist, erläutere ich in den nächsten Teilen.

Kernsymptome mit einem Spektrum an Ausprägungen

Das Autismus-Spektrum ist im Allgemeinen noch wenig bekannt. Die teils sehr verschiedenen und teils unsichtbaren Ausprägungen der Symptome können die Erkennung zusätzlich erschweren. Die Kernsymptome der Diagnose Autismus-Spektrum sind die gleichen bei autistischen Mädchen und Jungen: Schwierigkeiten in der Kommunikation, Probleme in der sozialen Interaktion und ausgeprägte Spezialinteressen beziehungsweise repetitive Verhaltensweisen. Es gibt sowohl unterschiedliche Ausprägungen zwischen den Geschlechtern als auch innerhalb von Menschen desselben Geschlechtes.

Jamison et al. (2017) weisen darauf hin, dass Forschungsstudien Unterschiede in den Symptomen zwischen [autistischen] Männern und Frauen identifizieren. In frühen Altersstufen gebe es Ähnlichkeiten in der Symptompräsentation, Unterschiede würden typischerweise im Schulalter und in der Adoleszenz berichtet. Es sei allerdings noch nicht bekannt, ob, wie und zu welchem Zeitpunkt in der Entwicklung der Frauen im Autismus-Spektrum tatsächlich eine andere Verhaltenspräsentation zeigen als Männer.

Hull et al. (2017) weisen darauf hin, dass Studien, die Geschlechtsunterschiede bei Menschen im Autismus-Spektrum untersuchen, oft keine typisch entwickelten Kontrollgruppen einschließen. Daher sei unklar, ob die beobachteten Unterschiede zwischen den Geschlechtern Unterschiede widerspiegeln, die in der allgemeinen Bevölkerung zu finden sind, oder ob sie speziell für das Autismus-Spektrum gelten. Sie fanden heraus, dass einige Geschlechtsunterschiede vergleichbar sind, insbesondere bezüglich der Kernmerkmale, und dass andere Symptome unterschiedliche Muster zeigen. Sie schlussfolgern, dass diagnostische Kriterien allgemeine typische Geschlechtsunterschiede berücksichtigen sollten. Zusätzlich sollte auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass es unterschiedliche männliche und weibliche Phänotypen gibt. So würde sichergestellt werden, dass diejenigen, die nicht in die „typische“ Autismus-Spektrum-Präsentation passen, nicht übersehen werden.

Symptomausprägungen bei Autistinnen

ForscherInnen sind sich uneinig, ob und welche Symptome bei den betroffenen Mädchen und Frauen stärker ausgeprägt sind. Es gibt widersprüchliche Resultate auf die Frage, ob betroffene Mädchen und Frauen oder Jungen und Männer auffälliger sind. Ros-Demarize et al. (2020, S. 157)³ sagen zum Beispiel, dass Mädchen „tendenziell größere

3 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

Defizite in der sozialen Kommunikation aufweisen als Jungen“. Matheis et al. (2019, S. 1219)⁴ hingegen behaupten, dass Frauen im Autismus-Spektrum „weniger Kommunikationsbeeinträchtigungen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen“ hätten. Jamison et al. (2017) wiederum sagen, dass ÄrztInnen mehr geschlechtsspezifische Unterschiede bei eingeschränkten und repetitiven Verhaltensweisen und weniger Unterschiede bei sozialen Kommunikationsmerkmalen feststellen würden.

Lai & Szatmari (2020) sind der Meinung, dass autistische Frauen wohl eingeschränkte bzw. wiederholende Verhaltensweisen / Interessen / Aktivitäten zeigen, aber insgesamt weniger als autistische Männer. Antezana et al. (2019) beschreiben in ihrer Studie, dass betroffene Mädchen ein erhöhtes zwanghaftes und selbstverletzendes Verhalten aufweisen können. Nicht nur bei den Symptomausprägungen ist man sich unsicher, welche es gibt. Auch die Wahrnehmung ist widersprüchlich.

Fähigkeiten der Betroffenen

Betroffene Mädchen und Frauen scheinen andere Fähigkeiten zu haben als ihre männlichen Pendants. „Manches können [autistische Mädchen und Frauen] besser, anderes dagegen fällt ihnen schwerer, und auch für geübte Fachleute ist es deshalb nicht selten schwierig, die Symptome richtig einzuordnen“ (Preißmann, 2013, S. 8). Umso schwieriger ist es dann für den Laien, der vielleicht nicht mal weiß, dass es Autismus gibt.

Hier sind, laut Preißmann (2013, S. 9–10), einige Beispiele von wesentlichen unterschiedlichen Fähigkeiten zwischen autistischen Mädchen und Jungen:

- „Autistische Mädchen sind in der Regel ruhiger und können ihr Verhalten besser kontrollieren.“
- Sie weisen im Kindesalter generell keine schwerwiegenden sozialen oder kommunikativen Probleme auf, erst im Jugend- oder jungen Erwachsenenalter bemerkt man häufig ihre soziale Unsicherheit und Naivität.
- „Betroffene Mädchen können soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten meist schneller erlernen als Knaben.“
- „Außerdem gelingt es ihnen besser, ihre Schwierigkeiten zu tarnen. Sie beobachten aufmerksam und versuchen, andere Mädchen nachzuahmen oder sogar zu kopieren [...], um nicht aufzufallen und unsichtbar in der Gruppe mitlaufen zu können.“
- Sie „zeigen [...] oft ein größeres Interesse an Freundschaften und Beziehungen als Jungen und können soziale Situationen, soziale Kommunikation oder Freundschaft häufig gut reflektieren.“
- „Auch sind die betroffenen Frauen oft selbstständiger und haben bessere lebenspraktische Fähigkeiten als autistische Männer.“

⁴ Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

- „Die Betroffenen pflegen im Schulalter bezüglich der Themenwahl oft weniger auffällige und manchmal sogar alterstypische Spezialinteressen, nicht selten solche aus sozialen und weniger aus technischen Bereichen.“
- „Mädchen haben auf einer ähnlichen kognitiven Ebene in der Regel bessere sprachliche Fähigkeiten als Jungen.“

Diese Fähigkeiten und Bemühungen bewirken häufig, dass die Symptome und Schwierigkeiten bei autistischen Mädchen und Frauen fast nicht zu bemerken sind.

Wahrnehmungen und Erwartungen des Umfeldes

Geschlechtsspezifische Erwartungen der Gesellschaft bzw. des Umfeldes scheinen die Wahrnehmung und Bewertung von Betroffenen als auch das Verhalten von Betroffenen zu beeinflussen. Preißmann (2013, S.8) sagt zum Beispiel, dass die „Kernsymptome des Autismus (...) bei beiden Geschlechtern“ seien. Allerdings seien sie bei Mädchen und Frauen „häufig subtiler und weniger stark ausgeprägt [als] bei Jungen“. Betroffene Mädchen würden eher als „seltsam wahrgenommen, nicht jedoch als umfassend beeinträchtigt“. Auch Cola et al. (2020) beschreiben in ihrem Artikel, dass der erste Eindruck von autistischen Mädchen und Jungen unterschiedlich sei: bei identischem Schweregrad werden autistische Mädchen von neuen GesprächspartnerInnen positiver bewertet als autistische Jungen. Autistische Jungen werden beim ersten Eindruck negativer bewertet als nicht-autistische Jungen und Mädchen. Autistische Mädchen hingegen werden von neuen GesprächspartnerInnen nicht signifikant anders bewertet im Vergleich zu nicht-autistischen Mädchen.

Preißmann (2013, S. 8–9) meint außerdem, dass die „anderen gesellschaftlichen Erwartungen [denen sie] ausgesetzt [sind]“ ein weiterer Faktor seien, der den Autismus bei Mädchen und Frauen unauffälliger oder sogar unsichtbar machen kann. Der mangelnde Blickkontakt wird zum Beispiel eher „auf Schüchternheit geschoben, die für das weibliche Geschlecht nicht ungewöhnlich erscheint und daher nicht zu der Annahme einer autistischen Störung führt“. Zudem entspricht das eher ruhige, passive, zurückgezogene und kontrollierte Verhalten „dem gesellschaftlichen Rollenbild von Frauen (still, schüchtern, unschuldig, bescheiden), was auf andere Menschen weit weniger störend wirkt und daher nicht nach sofortiger Intervention verlangt“.

Lai & Szatmari (2020) weisen auf die Möglichkeit hin, dass autistische Frauen durch Standardmaßen unzureichend erfasst werden können, wenn sie frauengeschlechtstypische Interessen, höhere soziale Aufmerksamkeit, sprachliche Fähigkeiten, Motivation für Freundschaften und mehr Camouflage zeigen als autistische Männer. Allgemeine Erwartungsvorurteile und Geschlechterstereotypen könnten die rechtzeitige Erkennung von Autismus bei Frauen behindern.

Lundin et al. (2020, S. 1020–1021)⁵ untersuchten in ihrer Studie, ob „Fachleute, die mit autistischen Menschen [...] arbeiten, Unterschiede zwischen weiblichen und männ-

5 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

lichen Personen mit der Diagnose der Erkrankung wahrnehmen.“ 32 Fachleute verneinten, 99 ExpertInnen bejahten. Eine Analyse ihrer Antworten ergab drei Hauptunterschiede. Sie beschrieben, „dass autistische Frauen weniger mit der Konzeptualisierung von Autismus übereinstimmten“, dass bei autistischen Frauen „mehr internalisierende Probleme wie Angst und Essstörungen wahrgenommen wurden“ als offensichtliche Probleme und dass ExpertInnen „autistische Frauen als sozialer motiviert“ wahrnehmen und dass sie „eher dazu [neigten] soziale Schwierigkeiten zu tarnen, wodurch ihre Herausforderungen weniger offensichtlich wurden. Fachleute nahmen auch Unterschiede im sozialen Umfeld wahr, zum Beispiel, dass autistische Mädchen mehr Unterstützung von Gleichaltrigen erhalten, während autistische Jungen häufiger gemobbt werden.“

Whitlock et al. (2020, S. 1358)⁶ denken, dass GrundschulpädagogInnen „möglicherweise zusätzliche Hilfe benötigen, um die Erkennung von Mädchen auf dem Autismus-Spektrum zu verbessern.“ Tatsächlich fanden sie heraus, dass ErzieherInnen, „auch wenn ihnen identische Beschreibungen von autistischen Jungen und Mädchen vorgelegt wurden, [sie] eher in der Lage [waren], Autismus bei Jungen zu identifizieren.“ So seien GrundschulpädagogInnen „weniger sensibel für Autismus bei Mädchen [...], durch eine Unterschätzung des weiblichen Autismus-Phänotyps und eine höhrere Sensibilität für Autismus bei Männern.“ Dabei hätten PädagogInnen „eine wichtige Rolle bei der Identifizierung von Kindern, die eine Autismus-Beurteilung benötigen [und] Lücken in ihrem Wissen darüber, wie sich Autismus bei Mädchen präsentiert, [köönnte] zur Unterdiagnose von autistischen Mädchen beitragen.“

Im Allgemeinen scheinen autistische Mädchen und Frauen größere soziale und kommunikative Fähigkeiten zu zeigen, können sich besser anpassen und integrieren, können gut reflektieren und lernen. Auch das Umfeld fühlt sich weniger gestört durch sie. Angesichts dieser Vorteile kann man sich die Frage stellen, wozu autistischen Mädchen und Frauen denn eine Diagnose und Hilfsmaßnahmen benötigen. Dies soll im nächsten Teil näher erläutert werden.

Schwierigkeiten von autistischen Mädchen und Frauen

Autistin sein bedeutet laut Preißmann (2013, S. 2–3) „eine Minderheit in einer Gruppe überwiegend männlicher Betroffener“ zu sein, also eine „Minderheit einer Minderheit“. Sie denkt, „dass Asperger-Mädchen und -Frauen es in vielerlei Hinsicht tatsächlich doppelt schwer haben.“

Die Notwendigkeit einer korrekten Diagnose bzw. Kenntnis von Autismus bei Mädchen und Frauen wird offensichtlich, wenn man die Grenzen kennt sowie die Nebenwirkungen, die solche Anpassungsbemühungen der Betroffenen sowie das Übersehen werden mit sich bringen. „Autistische Mädchen und Frauen geben sich in der Regel große Mühe, die Erwartungen ihrer Umgebung zu erfüllen, es wird jedoch deutlich, dass sie dabei immer wieder an ihre Grenzen stoßen.“ (Preißmann, 2013, S. 10)

6 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

Hier sind einige Schwierigkeiten, mit denen sich Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum auseinandersetzen müssen (Preißmann, 2013, S. 10–11):

- Generell beherrschen auch sie „die Kunst des Small Talks“ nicht. Allerdings wird sie „von Frauen gesellschaftlich (...) erwartet.“
- „Auch haben Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum nur wenig Verständnis von sozialen Hierarchien und wissen oft nicht, wie man mit Personen mit einem anderen sozialen Status kommuniziert“. Dies kann zu Schwierigkeiten mit Erwachsenen, Lehrpersonen und Vorgesetzten führen.
- „Undeutliche, mehrdeutige Bemerkungen oder Ironie können Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum meist nicht verstehen, Metaphern werden wörtlich genommen“. Auch dies kann zu Missverständnissen in sozialen Interaktionen führen.
- „Es gelingt autistischen Menschen nur schlecht, Mimik, Gestik oder Blickkontakt anzuwenden und bei anderen richtig zu interpretieren. Daher entgehen ihnen im Gespräch viele Informationen, die andere Menschen ganz selbstverständlich nebenher aufnehmen können. Diese Schwierigkeiten werden bei betroffenen Frauen noch häufiger beobachtet als bei Männern mit Autismus“. Auch dies kann zu Missverständnissen in Beziehungen führen.
- „Es fällt [Mädchen und Frauen] schwer, Freunde zu finden oder auch den Begriff der Freundschaft überhaupt zu definieren.“
- Die [weiblichen] Betroffenen wirken durch ihre „sozio-emotionale Unreife (...) in der Kindheit ebenso wie im Jugend- und auch noch im Erwachsenenalter auf ihre Umgebung oft merkwürdig und geben den anderen viele Rätsel auf.“

Laut Preißmann (2013) leiden „viele Mädchen und Frauen mit Autismus still vor sich hin“:

„Sie fragen sich oft jahrelang nach dem Grund ihres Andersseins, das häufig mit großer Isolation einhergeht, da so manches an ihnen fremd wirkt und niemand das Verhalten richtig einzuschätzen weiß. Eine frühzeitige Diagnose kann viele Schwierigkeiten, Demütigungen und Verletzungen verhindern, die die Betroffenen auf ihrem Lebensweg erfahren. Sie ist zudem der Ausgangspunkt für eine angemessene Unterstützung und kann zu einer besseren Beurteilung der Bedürfnisse im Hinblick auf Bildung, Freizeit, Wohnen, soziale Beziehungen und Beschäftigung führen.“ (S. 12)

So wird klar, dass Unauffälligkeit keineswegs mit „Problemlosigkeit“ verwechselt werden darf. Die Schwierigkeiten sind subtiler und schwerer erkennbar, insbesondere vom Umfeld. Doch können sie Missverständnisse und Unwohlsein auf beiden Seiten erzeugen und viel Leid bei den Betroffenen. Und eben dieses Leid kann vermieden oder verhindert werden, wenn sowohl Betroffene als auch das Umfeld auf die subtilen Zeichen sensibilisiert sind.

Carole Tardif und Bruno Gepner (2016) beschreiben die unterschiedlichen Fähigkeiten sowie deren möglichen schädlichen Konsequenzen:

Das Vorhandensein besserer emotionaler und kognitiver Empathiefähigkeiten bei Asperger-Frauen als bei Asperger-Männern (wie übrigens auch in der Allgemeinbevölkerung), was ihnen im Vergleich zu Männern mehr oberflächliche soziale Anpassungen, Verstellung und Tarnung ermöglicht. Diese Tendenz, sich unsichtbar zu machen - indem gelernt wird, angepasste soziale Verhaltensweisen zu imitieren (ein Chamäleon zu sein, wie Julie Dachez in ihrem Blog sagt), dem Gesprächspartner in die Augen zu schauen, sich in eine Peer-Group zu integrieren, sich den Erwartungen anderer anzupassen, seine Grenzen zu dehnen, sensorisches, emotionales und beziehungsbezogenes Unbehagen zu akzeptieren, Spott und Demütigung zu ertragen, sich zu verstellen, eine Show zu veranstalten usw. – ist nur dank des Einsatzes einer manchmal beträchtlichen Energie möglich. Und das um den Preis von Missverständnissen, Zweifeln, Fragen, Verzicht, Entzagung, Stress, körperlicher und moralischer Erschöpfung. (S. 4)⁷

Auch Cola & al. (2020) beschreiben, dass manche autistische Mädchen und Frauen sich bemühen, ihre Autismus-Symptome zu maskieren oder zu tarnen oder kompensatorische Verhaltensweisen entwickeln, die dann auch kurzfristig effektiv sein können, die Aufrechterhaltung dieser Verhaltensweisen über einen längeren Zeitraum hinweg jedoch anstrengend und belastend sei. Weiterhin plädieren sie für eine bessere Identifizierung von Camouflage:

Das Verständnis von Camouflage während der Schuljahre ist kritisch, weil es die Wahrscheinlichkeit verringern kann, für eine Beurteilung überwiesen zu werden, und somit zum Problem der verzögerten Diagnose - und des verzögerten Beginns von Dienstleistungen - insbesondere für autistische Mädchen beiträgt. Qualitative Forschung hat gezeigt, dass langfristiges Camouflaging mit schlechten psychischen Gesundheitsergebnissen für Personen mit ASD verbunden ist und die Identifizierung von Camouflage in der Kindheit könnte Möglichkeiten bieten, diese negativen Auswirkungen zu verbessern. (S.2)⁸

Weibliche Betroffene im Erwachsenenalter stellen sich vermehrt zur Diagnostik vor, wohl wegen eines höheren Leidensdrucks und einer enormen Belastung für sie selbst und ihr soziales Umfeld, einer Häufung psychischer Erkrankungen und psychosomatischer Störungen (Preißmann, 2013, S. 156). Wünschenswert wäre natürlich, dass Mädchen früher erkannt werden und sie Unterstützung bekommen, damit diese Folgen gar nicht erst auftreten. Lai & Szatmari (2020) weisen darauf hin, dass diagnostizierte junge Mädchen eher eine bessere kognitive Entwicklung, weniger intensive autistische Symptome und eine Verringerung der Symptome im Laufe der Zeit haben.

7 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

8 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

Deshalb ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen, ErzieherInnen, PsychologInnen und auch Eltern gelegentlich die Frage stellen, ob ihre Schülerinnen oder Töchter eventuell Schwierigkeiten verbergen und eigentlich ihre Unterstützung und Förderung benötigen. Wenn Autismus früher erkannt wird, können positive Entwicklungsveränderungen eher erreicht werden.

Langfristig kommen immer weitere und schwierigere Herausforderungen auf die Mädchen zu, wie die erhöhte Quantität an Lernstoff im Gymnasium, das komplexere soziale System im Jugendalter, das selbständige Wohnen in der Studentenzeit, das selbständige Organisieren der Studienzeit. Ab einem gewissen Schwierigkeitsgrad besteht das Risiko, dass ihre intellektuellen Fähigkeiten nicht mehr ausreichen, um soziale und emotionale Schwierigkeiten zu kompensieren oder zu bewältigen.

Preißmann (2013) beschreibt einige Symptome, die durch den Dauerstress auftreten können:

Dieser Dauerstress findet häufig Ausdruck in Symptomen wie Migräne, Verspannungen, Ess- und Schlafstörungen, Hauterkrankungen, anhaltender Erschöpfung, Müdigkeit, Ängsten, Depressionen usw. Medizinische Erklärungsversuche aus dem neurotischen Spektrum, Zwangsstörungen, soziale Phobien oder oppositionelle, aufsässige Charakterzuordnungen sind vertraute Fehldiagnosen bei vielen Asperger-Frauen, bevor sie eine Autismusdiagnose erhalten. (S. 157)

Im nächsten Teil zeige ich einige Möglichkeiten, wie autistische Mädchen unterstützt werden können.

Einige unterstützende Maßnahmen

Korrekte Darstellung, Wiedererkennung und Psychoedukation: Die Wiedererkennung in korrekten Darstellungen ermöglicht es Betroffenen und ihrem Umfeld, sich Unterstützung zu holen. Deshalb ist es notwendig, dass die weibliche Ausprägung der Symptome bei Fachpersonen, TherapeutInnen, ÄrztInnen, PsychiaterInnen, Lehrpersonen und MedienvetreterInnen bekannt ist. So schreiben Young et al. (2018)⁹:

Ein besseres Verständnis und eine bessere Diagnose von Frauen mit Autismus ist erforderlich, um den Zugang zu der Unterstützung und Behandlung zu gewährleisten, die sie benötigen. Fachleute müssen die klinischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern begreifen, um die häufigen Fehldiagnosen oder verpassten Diagnosen von Frauen mit Autismus zu verhindern. (S. 402)

Dem Umfeld sollte relevante Fachliteratur zugänglich gemacht werden und auch der direkte Austausch mit Betroffenen sollte gefördert werden, denn direktes Erleben kann prägender sein als theoretische Wissensaneignung. Vorurteilen sollte entgegengewirkt werden und entsprechende Fachpersonen sollten korrekte Diagnosen geben können.

9 Frei aus dem Englischen übersetzt ins Deutsche.

Besonders in der Kindheit sind die Mädchen noch sehr abhängig von der Wachsamkeit und Unterstützung ihres Umfeldes. Auch hier gilt es, für genügend Psychoedukation zu sorgen:

Wichtig sind außerdem für die Betroffenen wie für deren Umfeld detaillierte Informationen über Autismus im Sinne einer Psychoedukation, also Erläuterungen über das Erscheinungsbild, häufige Schwierigkeiten und Ressourcen, Hilfen und Erfordernisse im Zusammenleben, um so einen besseren Umgang mit den eigenen Besonderheiten zu erlernen. (Thieme Gruppe, 2020)

Training und Mentorinnen: Wichtig ist, dass betroffene Mädchen und Frauen ihre Sinneswahrnehmung kennenlernen, ihre Trigger und Grenzen verstehen und respektieren lernen, soziale Fähigkeiten trainieren und anwenden können. Hilfreich ist zudem, wenn sozial fähigere Mädchen und Frauen eine Mentorinnenrolle übernehmen können, so dass Betroffene in einem geschützten Rahmen angeleitet werden können, die nötigen sozialen, emotionalen und alltäglichen Fähigkeiten zu lernen. Dies können sowohl nicht-autistische Mädchen und Frauen als auch autistische Mädchen und Frauen übernehmen. Tatsächlich kann es von Vorteil sein, (zusätzlich) eine autistische Mentorin oder Ansprechpartnerin zu haben, denn sie ist mit Schwierigkeiten und Entwicklungschancen vertraut und hat bestenfalls selbst einen erfolgreichen Entwicklungsweg hinter sich und Lösungsansätze gefunden, welche sie nun weitervermitteln kann. Auch die Arbeitswelt ist ein permanentes Lernumfeld für Frauen im Autismus-Spektrum. Hilfreich ist eine konstante Kontaktperson, welche geduldig, ruhig, wohlwollend und wertschätzend ist, eine lösungs- und ressourcenorientierte Haltung hat, sowie klar und angepasst Fragen beantworten, Prozesse demonstrieren, bei der Planung, Strukturierung, Organisation und Festlegung von Prioritäten helfen, sowie Gespräche einüben oder reflektieren kann. In der Schulzeit ist zudem hilfreich, wenn autistische Mädchen unterstützt werden, Freundschaften zu schließen und aufrechtzuerhalten. Der Wunsch nach Freundinnen und Freunden kann vorhanden sein, doch sind die Fähigkeiten sowie das Wissen darüber, wie das zu bewerkstelligen ist, womöglich nicht genügend ausgeprägt und müssen trainiert und verstanden werden. Außerdem kann erschweren, dass Mädchen im Spektrum vielleicht andere Interessen haben als gleichaltrige Mädchen. Sie sind zum Beispiel weniger interessiert an Rollenspielen. Rudy Simone (2012) beschreibt mit Humor, wie eventuelles Einzelgängertum bei Mädchen gesellschaftlich anders wahrgenommen werden kann als bei Jungen:

Den Begriff „einsamer Wolf“ scheinen Männer für sich gepachtet zu haben. Frauen, die keine Freunde haben, gelten als sonderbar und suspekt – als Einzelgängerin oder Einzelbrötlnerin. Bei einem Mann ist es einleuchtend und gesellschaftlich akzeptiert, dass er ein Einzelkämpfer ist; von uns Frauen erwartet man, dass wir soziale Wesen sind, die einmal in der Woche einen „Mädchenabend“ organisieren oder sich das Handy implantieren lassen. (S. 118)

Selbsthilfe- und Therapiegruppen für autistische Mädchen und Frauen: Laut Preißman (2013, S. 146–147) können soziale Kontakte leichter und erfüllender sein, wenn sie mit anderen Frauen geteilt werden, „die dieselben Erfahrungen und Interessen teilen, ihre Schwierigkeiten verstehen und respektieren, ihre Stärken anerkennen und ihre Schwächen tolerieren“. Im Austausch können sie erfahren, „wie andere weibliche Betroffene mit Themen wie Freundschaft, Partnerschaft und sozialen Problemen im Alltag umzugehen wissen“. Lösungen können geteilt werden. Zudem kann „die Erfahrung, mit den eigenen Besonderheiten, Schwierigkeiten wie auch Ressourcen, nicht allein zu sein“ sehr erleichternd wirken und das Selbstbild sowie das Selbstbewusstsein verbessern. Wichtig ist hierbei wiederum, dass die Therapie wirklich „frauengemäß“ beziehungsweise „frauenspezifisch“ ist:

Viele autismusspezifische Therapieangebote werden der Lebenswirklichkeit von Frauen mit Asperger-Syndrom nicht gerecht und sehen in der Regel den Mann im Fokus der Aufmerksamkeit. Sie beziehen die gesellschaftliche und soziale Realität der betroffenen Frauen mit den sich daraus ergebenden Belastungen nicht umfassend genug ein. Die Abweichungen in der Gestaltung, Ausprägung, Symptomatik und Empfindung bei Frauen werden zu wenig berücksichtigt. (S. 158)

Weitere allgemeine Maßnahmen: Folgende Maßnahmen können die Schulzeit erträglicher machen bzw. teils das Lernen überhaupt erst ermöglichen, weil das Umfeld und der Tagesverlauf besser an die Bedürfnisse der autistischen Kinder (Mädchen sowohl als Jungen) angepasst sind (Preißmann, 2013, S. 42–43):

- die „Möglichkeit, die Pausen im Schulgebäude zu verbringen, z.B. im Klassenraum oder in der Schülerbibliothek (der Aufenthalt im Pausenhof bereitet autistischen Kindern viel Stress)“
- „Anpassungen des Klassenraums (...): ruhige Rückzugsmöglichkeit für den Bedarfsfall (Krisensituationen), überschaubarer Arbeitsplatz, reizarme und ablenkungssarme Umgebung“
- „Zur Steigerung der Lernmotivation kann gut das spezielle Interessengebiet genutzt werden“
- „Feste Ansprechpartner z.B. aus der Lehrerschaft für Fragen aller Art“
- „Spezifische Unterrichtsinhalte für den betroffenen Schüler, z.B. Training sozialer und kommunikativer Kompetenzen, Umgang mit Veränderung und Unvorhergesehenem, motorische / sportliche Förderung etc.“
- „Entscheidend ist, den Schulalltag für das Kind ein bisschen weniger anstrengend zu gestalten. Viele betroffene Schüler können sich in der Schule halbwegs zusammenreißen, zu Hause aber entlädt sich dann der aufgestaute Stress an den Eltern.“
- „Nicht alle diese Maßnahmen sind bei jedem einzelnen betroffenen Schüler hilfreich; weitere individuelle Maßnahmen können sinnvoll sein.“

Wichtig ist auch, die „Klassenkameraden zu informieren, damit sie verstehen, dass ein gewährter Nachteilsausgleich keine Bevorzugung bedeutet“ (Preißmann, 2013, S. 43).

Im Jugendalter kann die junge Erwachsene, wenn sie sich autodidaktisch oder mithilfe von Unterstützung und Massnahmen weiterentwickelt hat, bereits selbstverantwortlicher lernen und sich die Strukturen geben, die sie braucht. Die Gymnasiumszeit ist herausfordernder als die Grundschule, und die folgende Studienzeit birgt nochmal sehr große Herausforderungen. Preißmann (2013, S. 63) weist auch darauf hin, dass es „häufig [...] bei Mädchen mit Autismus im Jugendalter zu einer schweren Krise [kommt], wenn die Unterschiede zu den Gleichaltrigen immer größer und auffälliger werden“. Häufig bleiben Frauen im Autismus-Spektrum sehr lange auf Unterstützung und Begleitung angewiesen, bevor sie selbstständig werden.

Intellektuelle Förderung: Der Fokus sollte nicht nur auf dem Erlernen sozialer und emotionaler Fähigkeiten liegen, dem Ausgleich von Schwächen. Es gilt, auch die Stärken und intellektuellen Fähigkeiten ausfindig zu machen und gezielt zu fördern, insbesondere die Spezialinteressen. Mit dem autismus-spezifischen Perfektionismus, der Genauigkeit, dem logischen Denkvermögen, der Ausdauerfähigkeit, der Kreativität, dem Engagement, den unkonventionellen Problemlösestrategien und der Freude, wenn sich dem Spezialinteresse gewidmet wird, kann Expertise entwickelt werden oder zumindest Fähigkeiten entwickelt werden, die ermöglichen, einen Job zu bekommen und somit finanziell für sich sorgen zu können.

Schlussfolgerungen

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum zeigt, wie komplex und zeitaufwändig ein Perspektivwechsel und das Entwickeln eines besseren Verständnisses sein kann. Doch sie ist notwendig, damit autistische Mädchen und Frauen besser erkannt und angemessen unterstützt und gefördert werden können. Inklusion benötigt nun mal Einsatz. Und Einsatz fruchtet dann, wenn er auf Wissen und Verständnis basiert.

In diesem Kapitel wurden einige gängige Herausforderungen und eine Auswahl von Lösungsansätzen und Perspektivwechsel vorgestellt. Diese tragen dazu bei, Schwierigkeiten bei autistischen Mädchen und Frauen besser zu erkennen und ein besseres Verständnis für mögliche Grenzen und Lernbedürfnisse zu entwickeln. Die Diskussion hilft ebenfalls bei subtilen Auffälligkeiten gegebenenfalls zu überprüfen, ob diese auf grundsätzlichere Unterschiede zurückgeführt werden könnten.

Manchmal werde ich gefragt, was Lehrpersonen oder Eltern tun können, wenn (noch) keine Autismus-Spektrum-Diagnose vorliegt. Sollen sie die Diagnose anfragen oder nicht? Meine Antwort: Das ist abhängig vom Leid und Bedarf der Mädchen. Eine Diagnose kann wichtige Fördermaßnahmen ermöglichen. Zudem kann sie das Selbstvertrauen erhöhen und das Selbstbild verbessern. Es ermöglicht den Austausch mit Gleichgesinnten. Es fördert das Verstehen und kann dazu führen, dass die Betroffene ihren wirklichen Platz in der Gesellschaft findet, und nicht nur einen vorgetäuschten, der nur mit viel Mühe und Verrenkung aufrechterhalten werden kann.

Ich ermutige alle Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum sich kennenzulernen, sich zu entwickeln und sich anzunehmen, Lebensfreude und Erfüllung zu finden und sich bewusst zu sein, dass sie, wie Preisemann (2013, S. 7) es ausdrückt, „durch ihr Denken und Handeln, ihr Verhalten und ihre Ideen besondere und außergewöhnliche Persönlichkeiten darstellen, die diese Welt bereichern“. Oder wie Dachez & Mademoiselle Caroline (2016, S. 6)¹⁰ sagen, ihre „tiefste Identität“ anzunehmen, „sich mit ihrer Einzigartigkeit [zu] versöhnen“ und „zu einem Vorbild“ zu werden. Ich rate Betroffenen Selbstständigkeit und Methoden zu erlernen, um ihre Lebensqualität zu verbessern.

Herzlichen Dank an alle Mitmenschen, die sich die Mühe geben, uns zu verstehen, uns zu unterstützen und unsere Stärken wertzuschätzen. Geben Sie diese Botschaften gerne in Ihrem Umfeld weiter, damit dieses Wissen und die Erfahrungen so vielen Menschen wie möglich zugänglich gemacht werden können.

Literatur

- Antezana, L., Factor, R. S., Condy, E. E., Strege, M. V., Scarpa, A., & Richey, J. A. (2019). Gender differences in restricted and repetitive behaviors and interests in youth with autism. *Autism Research*, 12(2), 274–283. <https://doi.org/10.1002/aur.2049>
- Cola, M. L., Plate, S., Yankowitz, L., Petrulla, V., Bateman, L., Zampella, C. J., de Marchena, A., Pandey, J., Schultz, R. T., & Parish-Morris, J. (2020). Sex differences in the first impressions made by girls and boys with autism. *Molecular autism*, 11(1), 49. <https://doi.org/10.1186/s13229-020-00336-3>
- Ferri, S. L., Abel, T., & Brodkin, E. S. (2018). Sex differences in autism spectrum disorder: A review. *Current psychiatry reports*, 20(2), 9. <https://doi.org/10.1007/s1920-018-0874-2>
- Jamison, R., Bishop, S. L., Huerta, M., & Hallady, A. K. (2017). The clinician perspective on sex differences in autism spectrum disorders. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 21(6), 772–784. <https://doi.org/10.1177/1362361316681481>
- Dachez, J., & Mademoiselle Caroline (2016). La différence invisible. Delcourt/Miraques.
- Hull, L., Mandy, W., & Petrides, K. V. (2017). Behavioural and cognitive sex/gender differences in autism spectrum condition and typically developing males and females. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 21(6), 706–727. <https://doi.org/10.1177/1362361316669087>
- Lai, M. C., & Szatmari, P. (2020). Sex and gender impacts on the behavioural presentation and recognition of autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(2), 117–123. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000575>
- Preißmann, C. (2013). Überraschend anders – Mädchen und Frauen mit Asperger. Trias Verlag.

10 Frei aus dem Französischen übersetzt ins Deutsche.

- Lundin, K., Mahdi, S., Isaksson, J., & Bölte, S. (2020). Functional gender differences in autism: An international, multidisciplinary expert survey using the International Classification of Functioning, Disability, and Health model. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 25(4), 1020–1035. <https://doi.org/10.1177/1362361320975311>
- Matheis, M., Matson, J. L., Hong, E., & Cervantes, P. E. (2019). Gender differences and similarities: Autism symptomatology and developmental functioning in young children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 1219–1231. [http://doi.org/10.1007/s10803-018-3819-z](https://doi.org/10.1007/s10803-018-3819-z)
- Ros-Demarize, R., Bradley, C., Kanne, S. M., Warren, Z., Boan, A., Lajonchere, C., Park, J., & Carpenter, L. A. (2020). ASD symptoms in toddlers and preschoolers: An examination of sex differences. *Autism Research*, 13(1), 157–166. <https://doi.org/10.1002/aur.2241>
- Simone, R. (2012b). Die Welt der Frauen und Mädchen mit Asperger: Aspergirls. Beltz Verlag.
- Tardif, C., & Gepner, B. (2016). Préface. In J. Dachez, & Mademoiselle Caroline, La différence invisible (pp. 4–5). Delcourt/Miraques.
- Thieme Gruppe (2020). Was autistische Mädchen und Frauen brauchen. <https://www.thieme.de/de/gesundheit/besonderheiten-maedchen-frauen-41795.htm>
- Whitlock, A., Fulton, K., Lai, M. C., Pellicano, E., & Mandy, W. (2020). Recognition of girls on the autism spectrum by primary school educators: An experimental study. *Autism Research*, 13(8), 1358–1372. <https://doi.org/10.1002/aur.2316>
- Young, H., Oreve, M. J., & Speranza, M. (2018). Clinical characteristics and problems diagnosing autism spectrum disorder in girls. *Archives de pediatrie : organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 25(6), 399–403. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2018.06.008>

Anhang

Wenn Sie sich über Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum informieren möchten, empfehle ich Ihnen folgende Quellen:

- Christine Preißmann: Ärztin für Allgemeinmedizin und Psychotherapie, gefragte Autismus-Expertin und Betroffene
- Donna Williams: Schriftstellerin, Künstlerin und Betroffene. Ihr autobiografisches Buch Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst wurde 1992 in Großbritannien veröffentlicht, in zwanzig Sprachen übersetzt und ein weltweiter Bestseller.
- Rudy Simone: Schriftstellerin, Jazz-Sängerin, Coach und Betroffene. Sie schrieb unter anderem das Buch Aspergirls - Die Welt der Frauen und Mädchen mit Asperger.

- Dawn Prince-Hughes: Amerikanische Anthropologin, Primatologin, Autorin des Buches Heute singe ich mein Leben: Eine Autistin begreift sich und die Welt und Betroffene.
- Temple Grandin: Dozentin für Tierwissenschaften, Ingenieurin, weltbekannte Autismus-Expertin, Autorin zahlreicher Bücher und Betroffene
- Liane Holliday Willey: US-amerikanische Autorin, Gründerin der Asperger-Gesellschaft von Michigan.
- Lorna Wing: Britische Psychiaterin, die in Fortführung der Arbeiten Hans Aspergers das Asperger-Syndrom definierte. Sie studierte Medizin und spezialisierte sich auf Psychiatrie. Sie hatte eine autistische Tochter und interessierte sich deswegen besonders für tiefgreifende Entwicklungsstörungen. Mit anderen Eltern gründete sie die National Autistic Society.

Sie sind in der nationalen oder internationalen autistischen Fachwelt anerkannte Expertinnen, verfügen über Jahre- oder Jahrzehntelange Erfahrung mit Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum und sind selbst Betroffene. Schauen Sie sich gerne ihre Internetseiten und Videos an, lesen Sie ihre Bücher, hören Sie sich Vorträge an, teilen Sie Ihre Namen.

Möchten Sie sich ganz allgemein über Autismus informieren, kann ich Ihnen auch folgende Anlaufstellen in Luxemburg oder internationale Autoren empfehlen:

- Fondation Autisme Luxembourg
- Autisme Luxembourg asbl
- Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (CT-SA)
- Info Autismus Lëtzebuerg: facebook-Gruppe einer Betroffenen in Luxemburg
- Autismus-Welten.lu (ab Ende 2021)
- Tony Attwood
- Bill Nason

Empfehlenswert ist natürlich auch immer wieder der direkte Austausch mit Betroffenen selbst. Stellen Sie Ihre Fragen, wenn die Person offen dafür ist. Erleben Sie selbst den authentischen Kontakt, die unmittelbaren Reaktionen, das Empfinden von sozialen Interaktionen mit Betroffenen. Entwickeln Sie ein Gespür dafür. Hören Sie, welche Bedürfnisse und Schwierigkeiten angesprochen werden, wie ihre Wahrnehmung und ihr Verständnis ist, welche Hilfestellungen von Ihnen erhofft werden.

Lehrpersonen können auch Weiterbildungen besuchen, um sich über das Phänomen zu informieren und sich auf den Umgang mit diesen SchülerInnen vorzubereiten. Der Austausch mit erfahrenen ArbeitskollegInnen oder den Eltern kann ebenso aufgesucht werden wie die Kontaktaufnahme mit ExpertInnen und Organisationen.

Streaming-Seiten beherbergen ebenfalls eine Reihe Serien und Filme, bei denen es um Menschen im Autismus-Spektrum geht. Diese Quellen sind gleichzeitig eine Chance und ein Risiko. Manches wird überspitzt dargestellt, es werden viele Symptome in einen Charakter verpackt. Die Zuschauer riskieren das Beispiel mit der Regel zu verwechseln.

Zudem wird häufig nicht das Autismus-Spektrum alleine dargestellt, sondern vermischt mit dem davon unabhängigen Phänomen der Inselbegabung, so zum Beispiel in dem US-amerikanischen Filmdrama *Rain Man* aus dem Jahr 1988 und der 2017 erschienenen US-amerikanischen Krankenhausserie *The Good Doctor*. Auch stellen wesentlich mehr Filme und Serien männliche Autisten dar als Frauen im Spektrum. Insbesondere was junge Mädchen angeht, sind die Quellen sehr spärlich.

Einige Serien und Filme, die ich empfehlen kann, um einen bildlichen und ungefährten Eindruck zu bekommen vom Autismus-Spektrum im Allgemeinen und von der weiblichen beziehungsweise unauffälligeren Ausprägung im Spezifischen:

- Temple Grandin (2010): Film über eine autistische Frau.
- Adam (2009): Film über einen autistischen Mann.
- Atypical (2017–heute): Serie über einen autistischen Jungen.
- Ella Schön (2017–heute): Serie über eine autistische Frau.
- Birnenkuchen mit Lavendel (2015): Film über einen autistischen Mann.
- The Bridge (2011–2018): Serie über eine Polizistin. Es wird nicht ausdrücklich gesagt, dass sie autistisch ist, jedoch werden unglaublich viele Symptome gezeigt.
- W. (2020): Luxemburgische Web-Serie über eine autistische Frau.

Gender and Education – the challenge

Maddy Mulheims-Hinkel

Gender war das Thema des Projekts “Partageons l’égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen“ durchgeführt vom Ministère de la Promotion Féminine/Frauenministerium von 1996 bis 2005. Der folgende Artikel befasst sich mit den Zielen und dem Verlauf des Projekts und den Hindernissen, die dabei auftauchten. Die Hinweise auf ausländische Strukturen und wissenschaftliche Befunde sollen wegweisend sein für die zukünftige Festigung der Genderkultur, vorwiegend im Erziehungs- und Ausbildungsbereich. Außerdem geht er auf die Rahmenbedingungen und Strukturen ein, die eine Antwort auf die Herausforderung “Gender und Schule/Erziehung” ermöglichen sollten.

Warum der Titel in Englisch? Der Gebrauch des Wortes “Gender” hat wegen seiner luxemburgischen Aussprache kaum Akzeptanz in der luxemburgischen Gesellschaft gefunden, und das Wort wird im politischen Bereich oft als Synonym für Frau/en benutzt. Es bleibt eine sprachliche Hürde und ist mit unterschiedlichen Interpretationen behaftet – ein Fremdwort im eigentlichen Sinne von fremd. Dass „Gender“ aber ein wichtiges Wort ist, da es ein wirksames Werkzeug darstellt zur Erreichung von Gleichheit – auch das wird der Artikel zeigen.

Der Artikel gibt einen Rückblick auf das Projekt “Partageons l’égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen” (1996), welches zum Ziel hatte, das Genderkonzept in Luxemburg politisch und gesellschaftlich aufzuarbeiten. Der im Projekt verwendete Begriff entspricht der Definition des Genderportals der Universität Duisburg:

In der englischen Sprache wird zwischen dem biologischen Geschlecht Sex und dem sozialen Geschlecht Gender unterschieden. Diese Unterscheidung ist mit dem deutschen Begriff Geschlecht nicht möglich. Der Begriff Gender beinhaltet die gesellschaftlichen Geschlechterrollen, die Vorstellungen und Erwartungen, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen. Das bedeutet, dass die Geschlechterrollen in Beziehungen zwischen Menschen laufend hergestellt und auch dargestellt werden, Gender also konstruiert wird. Gender ist somit eine veränderbare Kategorie. (Universität Duisburg-Essen, 2020)

Die Verwendung des Begriffs Gender meint, dass Geschlechterrollen nicht „natürlich“ sind, sondern sozial, kulturell und politisch konstruiert. Der Begriff umfasst die veränderbaren und entwicklungsfähigen gesellschaftlichen Rollen, Rechte und Pflichten. Je nach Gesellschaftsform und historischem Zeitpunkt unterscheiden sich Gendervorstellungen und werden weiterentwickelt. Ziel des Projektes war es, diese Begrifflichkeiten besonders in den Lehr- und Lerninstitutionen sowie der Arbeitswelt zu verankern.

Die politische Antwort auf die Forderung nach Gender Mainstreaming

Nach der 4. Weltfrauenkonferenz der Vereinten Nationen (UNO) 1995 in Peking entwickelten sich weltweit unterschiedliche Strukturen mit dem Ziel, eine geschlechtergerechte Gesellschaftsordnung herbeizuführen. Der Bericht der Konferenz enthält in der Anlage II die zu ergreifenden Maßnahmen (UNO, 1995). Im Kapitel IV geht es spezifisch um den Aufbau eines nicht-diskriminierenden Bildungs- und Ausbildungssystems.

Diese Maßnahmen waren jedoch für die Staaten nicht verpflichtend.

Regierungen, Bildungsbehörden und andere Bildungs- und Hochschuleinrichtungen wurden aufgefordert zur:

a) Ausarbeitung von Empfehlungen und Erstellung von Lehrplänen, Lehrbüchern und Lehrmitteln, die frei von geschlechtsbezogenen Rollenklichthes sind, für alle Bildungsebenen, einschließlich der Lehrerausbildung, in Zusammenarbeit mit allen Beteiligten – Verlegern, Lehrern, Behörden und Elternverbänden; (...)

c) Erstellung von Ausbildungsprogrammen und Unterrichtsmaterialien für Lehrer und Pädagogen, die ihnen ihre eigene Rolle im Bildungsprozess stärker bewusst machen und ihnen wirksame Strategien für einen Unterricht in die Hand geben sollen, der die unterschiedlichen Bedürfnisse beider Geschlechter berücksichtigt. (UNO, 1995)

Auf der 4. Weltfrauenkonferenz in Peking wurde Gender Mainstreaming als Strategie der Gleichstellungspolitik eingeführt, als Querschnittsthema bekräftigt und in der Arbeitsplattform der Konferenz verankert. Dies hatte zur Konsequenz, dass alle Mitgliedstaaten sich verpflichteten, in ihren nationalen Strategien ein Konzept zur Implementierung von Gender Mainstreaming zu entwickeln.

Die Europäische Gemeinschaft tat dies 1996 mit der Strategie „Gender Mainstreaming“. Laut der Europäischen Kommission bedeutet Gender Mainstreaming,

(...) dass in allen Phasen des politischen Prozesses – Planung, Durchführung, Monitoring und Evaluation – der Geschlechterperspektive Rechnung getragen wird. Ziel ist die Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern. Nach dem Gender Mainstreaming-Konzept sind politische Maßnahmen stets daraufhin zu prüfen, wie sie sich auf die Lebenssituation von Frauen und Männern auswirken, und gegebenenfalls neu zu überdenken. Nur so kann Geschlechtergleichstellung zu einer Realität im Leben von Frauen und Männern werden. Allen Menschen – innerhalb von Organisationen und Gemeinschaften – muss die Möglichkeit eröffnet werden, ihren Beitrag zu leisten zur Entwicklung einer gemeinsamen Vision einer nachhaltigen menschlichen Entwicklung und zur Verwirklichung dieser Vision. (Europäische Kommission, 2007)

Kam es daraufhin zu einer Neugestaltung der Politik? Ja, es entwickelte sich eine Doppelstrategie.

Gender Mainstreaming ist eine neue Strategie zur Herstellung von Chancengleichheit. Sie ersetzt nicht konkrete Frauenförderpolitik, sondern erweitert diese. Die Kombination von Gender Mainstreaming und Frauenförderung als Doppelstrategie soll die Wirksamkeit von Gleichstellungspolitik verstärken.

Gender Mainstreaming und spezifische Gleichstellungspolitik ergänzen sich. Sie sind zwei unterschiedliche Strategien für ein und dasselbe Ziel, nämlich Gleichstellung der Geschlechter. Beides muss zumindest so lange Hand in Hand gehen, bis es in der gesamten Gesellschaft [...] einen tatsächlichen Konsens über die Gleichstellung der Geschlechter gibt. (Universität Duisburg-Essen, Genderportal, 2020)

Es kam also zu einer strukturellen Neuorientierung der Gleichstellungspolitik.

Maßnahmen zur Frauenförderung und Gleichstellung wie z. B. die Erstellung von Frauenförderplänen werden somit auch weiterhin gebraucht, um konkreten Benachteiligungen entgegen zu wirken und Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen abzubauen. Gender Mainstreaming zielt dagegen auf Rahmenbedingungen und Strukturen und integriert die Geschlechterperspektive in alle Planungs- und Entscheidungsprozesse. (Universität Duisburg-Essen, Genderportal, 2020)

Wie hat nun Luxemburg diesen Auftrag des Gender Mainstreaming im Allgemeinen sowie im Bereich Erziehung und Bildung umgesetzt? Die Verantwortung für die Umsetzung der unterschiedlichen Philosophien und Konzepte oblag dem 1995 vom Premierminister Jean-Claude Juncker geschaffenen Frauenministerium (Ministère de la Promotion Féminine). Politisch gewollt war, dass die Umsetzung der Frauenpolitik mit der Gender Mainstreaming-Strategie nicht allein das Anliegen des Frauenministeriums sein sollte. Sämtliche Ministerien sollten jeweils in ihrem spezifischen Zuständigkeitsbereich der Gleichstellung und der Gleichberechtigung der Geschlechter Rechnung tragen. Auf der Ebene der Ministerien wurde sich jedoch wenig mit der Bedeutung der Begriffe Frauenförderung, Gleichheit, Gleichstellung, Geschlechtergerechtigkeit, Chancengleichheit, Gender und Gender Mainstreaming auseinandergesetzt.

Im März 1997 nahm die Regierung den ersten Aktionsplan zur Umsetzung der Pecker Verpflichtungen an. Der Plan unterstand dem Frauenministerium unter der Führung von Marie-Josée Jacobs, der ersten Frauenministerin. Ein festgeschriebenes Ziel des Aktionsplans im Kapitel zur Armut der Frauen war beispielsweise die Durchleuchtung aller ökonomischen und sozialen Bereiche unter dem Genderaspekt. Das Bestreben im Kapitel Erziehung und Bildung war, den Genderaspekt in der Grundausbildung und der Weiterbildung der Lehrenden und Ausbildenden einzuführen. Gender Mainstreaming als Methode zur Umsetzung der Politik im Allgemeinen und besonders die Genderkompetenz der Lehrenden und Ausbildenden blieben fest verankerte Elemente der weiteren Aktionspläne der aufeinanderfolgenden Regierungen bis 2010. Es kam zwischen 2005 und 2010 immer wieder zu punktuellen, mehr oder weniger erfolgreichen Aktivitäten wie Konferenzen, Seminaren, Workshops. Das Thema Gender stand aber in den Jahren nach 2010 nicht mehr auf der Prioritätenliste der Regierung und der Chancengleichheitsministerinnen. Im Bildungsministerium verlor sich der Aspekt vollständig. Es entstand immer deutlicher der Eindruck, das Thema sei nicht mehr erwünscht. Der letzte Aktionsplan für eine Gleichstellung von Frauen und Männern (Plan d'action national pour une égalité des femmes et des hommes, 2020) hält nur die Sensibilisierung der Lehrenden fest.

Die Bildungsantwort auf die Forderung nach Gender Mainstreaming: das Projekt "Partageons l'égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen"

Im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogramms der Europäischen Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Männern und Frauen leitete das Frauenministerium das Projekt "Partageons l'égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen". Als leitende Beamtin des Frauenministeriums war die Autorin dieses Artikels für die Organisation auf nationaler Ebene und für die Zusammenarbeit mit der Europäischen Kommission von 1996 – 2005, verantwortlich. Das Projekt hatte zwei Ebenen: Auf der einen Ebene waren die Schüler.innen und das Lehrpersonal das Zielpublikum. Die zweite Ebene behandelte die Aus- und Weiterbildung unter Berücksichtigung des Gleichheitsprinzips, wie es in der Beschreibung des Projekts hieß (Ministère de la Promotion Féminine, 1998). Beabsichtigt war die langfristige Festigung des Genderkonzeptes in den staatlichen Bildungsangeboten der Auszubildenden und der Lehrenden. Mit einbezogen in das gesellschaftspolitische Projekt waren auch die Gewerkschaften und die Arbeitgebervereinigungen, mit dem Ziel, diese für die Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu sensibilisieren. Das Projekt war die Antwort auf die gesellschaftspolitische Herausforderung, die Gleichberechtigung und die Gleichstellung von Männern und Frauen unter der Verantwortung des Staates herzustellen und zu sichern.

Ziel des Projekts war die Entwicklung einer neuen Geschlechterkultur.

Die geschlechtssensible Pädagogik setzt in ihrer methodischen Herangehensweise Folgendes voraus:

- die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern sind veränderbar,
- die Geschlechterrollen unterliegen einer beständigen Entwicklung,
- die Geschlechterrollen haben einen historischen Hintergrund, sind durch soziale Faktoren beeinflusst,
- die Geschlechterrollen haben ihren Ursprung in unserer Kultur, welche einem Geschlecht mehr Macht zugesteht als dem anderen.

Die geschlechtssensible Pädagogik berücksichtigt die unterschiedlichen Verhaltensmuster und bietet individuelle Entwicklungsmöglichkeiten außerhalb der traditionellen Rollen an. Sie regt die Wahrnehmung der Geschlechterunterschiede an, bekennt sich jedoch gleichzeitig zur Gleichwertigkeit der Menschen. Sie bewirkt eine Veränderung traditioneller Geschlechterrollen in Anpassung an neue gesellschaftliche Herausforderungen und Verhältnisse. (Mulheims, 1999, S.11-13)

Das Projekt wurde von 1996 bis 2005 als ein Beispiel von guter Praxis von der Europäischen Kommission finanziell unterstützt. Eingebunden in die Durchführung waren in Luxemburg das Unterrichtsministerium (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle), als wichtiger Partner für die Ausbildung der Grundschullehrenden und der Erziehenden, sowie das Arbeitsministerium (Ministère du Travail et de l'Emploi). Die wissenschaftliche Unterstützung lieferten das Ausbildungsinstitut für die Erziehenden (Institut d'études éducatives et sociales) und das Institut für die Ausbildung der Grundschullehrenden (Institut supérieur d'études et de recherches

pédagogiques) mit ihren jeweiligen Direktoren Henry Welschbillig und Lucien Kerger. Die pädagogische Betreuung übernahm die Diplompädagogin Christel Baltes-Löhr. Mit der wissenschaftlichen Begleitung war das Charlotte Bühler-Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung, Wien, beauftragt. Auf internationaler Ebene zählte unter anderen die Partnerschaft mit dem Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Wien, unterstützt von der Bundesministerin für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten Elisabeth Gehrer (1995-2007), sowie der Christlichen Frauenliga der Deutschsprachigen Gemeinschaft aus Belgien. Weitere unterschiedliche Partner.innen trugen zu gewissen Zeitpunkten zur Sensibilisierung, Information, Aus- und Weiterbildung des jeweiligen Zielpublikums bei (Ministère de la Promotion Féminine, 1998).

Im Rahmen des Projekts fanden Seminare, Konferenzen sowie Aus- und Weiterbildungen zum Thema Integration des Geschlechteraspekts in das pädagogische Handeln und in die Aus- und Weiterbildung der Lehrenden und Erziehenden statt.

Das Projekt hatte gezielte Ansprüche an die Lehrenden (Ministère de la Promotion Féminine, 1998). Sie sollten

- ihre eigenen Rollenbilder kritisch überdenken,
- sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Entwicklung und den Lebenswelten von Mädchen und Jungen informieren,
- regelmäßig über ihre Arbeit reflektieren,
- an Weiterbildungen teilnehmen,
- geeignetes Spiel- und Lernmaterial auswählen,
- konkrete Unterrichtsprojekte zu geschlechtsbezogener Pädagogik erarbeiten.

Die Aus- und Weiterbildungsangebote beruhten auf freiwilliger Teilnahme und stießen oft auf geringes Interesse. Die Gruppe der aktiv teilnehmenden Lehrerinnen erweiterte sich kaum.

Verschiedene Unterrichtsmaterialien wurden für die Vorschule entwickelt. Der Versuch, sie verpflichtend einzuführen, scheiterte am Widerstand der entscheidungstragenden Mitglieder der für die Einführung neuer Unterrichtsmaterialien zuständigen Kommission (Commission des programmes); gegenüber einer geschlechtssensiblen Pädagogik. Möglicherweise lag dies an ihrer Unkenntnis des Themas, das als zu feministisch eingeschätzt wurde. Die Unterrichtsmaterialien wurden jedoch im Ausland genutzt. In der Stadt Wien wurde das Projekt mit der Unterstützung der österreichischen Bildungsministerin ausgebaut. Polen, Ungarn, Spanien, Italien bekundeten Interesse. Auch die UNO war am pädagogischen Material interessiert, und so wurde es ins Französische übersetzt, um es einem erweiterten internationalen Publikum zugänglich zu machen. Nach Ablauf des europäischen Programms im Jahre 2005 und somit der finanziellen Unterstützung wurde die internationale Zusammenarbeit aufgelöst, und damit verlor sich auch der Einfluss auf nationaler Ebene. Vereinzelte Konferenzen mit hochrangigen ausländischen Genderexperten.innen, organisiert vom Chancengleichheitsministerium, waren gut besucht, fanden jedoch kaum Niederschlag in den jeweiligen Strukturen. Gender als fächerübergreifendes Konzept in der Erziehung und Bildung wurde ab 2010 von der neuen Regierung nicht mehr erwähnt.

Politisch wurde das Genderkonzept in Luxemburg nur in begrenztem Rahmen diskutiert. So hatte es ausschließlich im Projekt “Partageons l'égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen” eine solide politische Einbindung. Obwohl es, wie oben erwähnt, ursprünglich in einem Aktionsplan der Regierung festgehalten worden war, ging dieser Rückhalt im Laufe der Jahre verloren. In der Gesellschaft verfehlte das Genderkonzept ein wichtiges Zielpublikum, die Eltern. Die Maßnahmen waren vorrangig auf die Gleichstellung der Mädchen und Frauen ausgerichtet. Es ist also nicht verwunderlich, dass “Gender” als “Frau/en” verstanden wurde. In der Ausbildung der Lehrenden und Erziehenden wurde Genderkompetenz nicht zur Voraussetzung gemacht; sie wurde nicht als wesentliche berufliche Qualifikation angesehen. Und dies, obwohl seit Mitte der 1990er Jahre in den jeweiligen Ausbildungsinstitutionen für Erziehende und Lehrende Versuche einer curricularen Verankerung des Genderaspekts und eine Reihe von diesbezüglichen Publikationen realisiert worden waren. Gender Mainstreaming-Strategien wurden weder in der luxemburgischen Gesellschaft noch im schulischen Bereich zur Selbstverständlichkeit. “Soll sich hier etwas ändern, so muss unter anderem in den Erziehungswissenschaften und in der Ausbildung von Erziehern und Erzieherinnen, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen wie auch Lehrern und Lehrerinnen angesetzt werden” (Unveröffentlichte Studie für das Ministère de la Promotion Féminine, 2004). Doch wenn diese nach dem Studium in einem genderunfreundlichen Umfeld in ihren Berufsalltag einsteigen, bleiben sie Einzelkämpfende.

Die das Projekt unterstützenden Lehrerinnen und Wissenschaftler.innen waren bewusste Vertreter.innen der Gleichberechtigung. Diskussionen über die Veränderung der Rollen der Männer, der Unternehmer, der Lehrer, der Väter beeinflussten aber kaum die patriarchalisch strukturierte Gesamtgesellschaft. Höchstens in vereinzelten Unternehmen wurde berufliche Chancengleichheit zum Thema.

Warum der Genderaspekt nicht in den Curricula der Erziehenden und der Lehrenden in der Aus- und Weiterbildung verankert wurde, wird auch weiterhin diskutiert werden müssen.

Eine fundierte Analyse hat bisher nicht stattgefunden. Klar ist jedoch, dass das Thema “Gender and Education” nicht ausschließlich im Raum der Lehre und der Wissenschaft stattfinden kann. Es braucht eine gesamtgesellschaftliche Einbindung, um verständlich, überzeugend und wirkungsvoll zu sein. Politischer Wille, kombiniert mit dem nötigen Fachwissen zur Umsetzung einer zielorientierten Gleichstellungspolitik, ist gefordert. Genderpolitik wurde aber in der Vergangenheit als Hilfs- und Unterstützungs-politik für die sozial benachteiligten und diskriminierten Frauen abgetan. Genderwissen wurde von der Politik, in den Ministerien und in den Verwaltungen nicht gefördert. Die Rahmenbedingungen für eine andere Sichtweise auf die Genderproblematik in Erziehung und Bildung wurden nicht geschaffen. Dies bleibt also die große Herausforderung.

Das Thema Gender an der neugeschaffenen Universität

Hoffnung weckte jedoch das Gesetz zur Schaffung der Universität Luxemburg, einer Initiative der Hochschulministerin Erna Hennicot-Schoepges, die den Posten einer Gen-

derbeauftragten an der Universität schuf (Loi du 12 août 2003 portant création de l'Université du Luxembourg, Art 10). Diese sollte nicht nur für die Gleichberechtigung der Geschlechter unter den Studierenden und dem Personal eintreten, sondern auch die Ausbildungsprozeduren und Fördermassnahmen überwachen sowie die Sicherung der Gendergleichstellung bewerten (Université du Luxembourg, 2021). Zum Bildungsauftrag der Universität gehört die soziale, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung (Loi du 27 juin 2018 ayant pour objet l'organisation de l'Université du Luxembourg, Art. 3). Eine tiefgreifende fächerumspannende Auseinandersetzung mit dieser Aufgabe unter dem Genderaspekt steht auch heute noch aus. Bemerkenswert ist der individuelle Einsatz einzelner Professorinnen, die das Thema Gender in ihren Sprach-, Literatur-, Soziologie-, Geschichts-, Pädagogik- und anderen Kursen beleuchten. Eine Verzahnung von Gender im gesamten Bildungsangebot der Universität ist der Auftrag der Genderexpertengruppe (Gender expert group) der Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften an der Universität Luxemburg.

Die Politik und das Thema Gleichstellung der Geschlechter

Die Regierung schrieb 2006 die Gleichstellung der Geschlechter in der Verfassung fest, mit der Verpflichtung, gegen die Ungleichheiten vorzugehen, die es zwischen Männern und Frauen geben könnte. Dies geschah auf Druck des UNO-Frauenausschusses, der den Stand der Gleichstellung von Frauen in den Mitgliedsstaaten überprüft und 1997 eine diesbezügliche Empfehlung an den Luxemburger Staat ausgesprochen hatte. In den darauffolgenden Berichten unterstützte der Ausschuss das Frauenministerium mit gezielten Empfehlungen, und im Bericht von 2008 sprach der Ausschuss sich belobigend über die Entwicklung der Politik zur Gleichstellung der Geschlechter in Luxemburg aus. Jedoch im Bericht von 2018 zweifelt der Ausschuss am Willen der Regierung, die Gleichstellung der Geschlechter zu verwirklichen. Auf die vereinzelten Erwähnungen von Chancengleichheit bzw. Gleichstellung der Geschlechter in den Regierungserklärungen folgten kaum Maßnahmen, und wenn, dann meistens unter der Leitung des Ministeriums für Chancengleichheit. Gender Mainstreaming wurde weder gefordert noch ausreichend gefördert. Der Umschwung in der Politik geschah ab 2010 unter einer neuen Führung im Ministerium für die Chancengleichheit und wird in den Aktionsplänen für die Gleichstellung von Frauen und Männern des Ministeriums der darauffolgenden Regierungen ersichtlich.

Auch in der Bevölkerung herrscht bis heute weitgehend Desinteresse an der Gleichstellungspolitik. Die sporadische Überzeugungsarbeit der Regierung und auch der Frauengruppen fand bisher wenig Anklang. Die Erfahrung zeigt, dass Gleichstellungspolitik nicht in ein Ministerium ausgelagert werden kann. Es ist eine Querschnittsaufgabe, für die die gesamte Regierung verantwortlich ist.

Blick über den Tellerrand: Warum nicht die Erfahrung anderer Länder nutzen?

Das Europäische Institut für Gleichstellungsfragen (European Institut for Gender Equality [EIGE], 2020) gibt Schweden (Sweden, 2020) als einen Referenzstaat an, der durch Gendergleichheit als übergreifendes politisches Prinzip jedem Menschen, unabhängig von Gender, das Recht gibt auf Arbeit und Selbstversorgung, darauf, Karriere und Familie zu vereinbaren und ohne Angst vor Missbrauch und Gewalt zu leben. Die Politik auf höchster Ebene definiert die Zielsetzungen und die Strukturen, stellt ausreichend finanzielle Mittel zur Verfügung, sorgt für die wissenschaftlichen Rahmenbedingungen, bildet gendergeschultes Personal aus, fordert Rechenschaftspflicht durch Berichterstattung ein und trägt gegebenenfalls die Verantwortung für eine Neuorientierung.

Dazu hat Schweden eine nationale Gleichstellungsagentur (Swedish Gender Equality Agency, 2020) eingerichtet, welche die Regierungsagenturen in allen Bereichen bei der Integration des Genderprinzips unterstützt. Schweden entwickelte die 4R-Methode (Swedish Gender Mainstreaming Support Committee, includegender.org) als Werkzeug zur Planung, Durchführung und Auswertung von Konzepten –Repräsentanz, Ressourcen, Realitäten, Rechte. Die Methode beschäftigt sich zunächst mit dem Ist-Zustand: Was ist empirisch festzustellen in der Repräsentation und welches sind die Ressourcen? Erst danach folgt die Frage, warum das so ist. Die Realität wird unter dem Genderaspekt beleuchtet. Genderwissen und -kompetenz sind erforderlich, ebenso die Einbindung neuerer Forschungsprojekte und -ergebnisse. Der letzte Schritt besteht in der Umsetzung der Ziele und Maßnahmen. Schwedens Regierung unterstützt die Gleichstellungsvertretungen und -agenturen, damit sie zum zentralen Ziel der schwedischen Gendergleichstellung beitragen können. Der Auftrag an die Universitäten und Ausbildungsinstitutionen lautet, dass Männer und Frauen die Möglichkeit erhalten sollen, ebenbürtig am Aufbau der Gesellschaft teilzunehmen. Die Unterstützung betrifft sowohl die Planung als auch die Ausführung. In Schweden leitet die Politik ein umfassendes Gesellschaftsprojekt. Die Genderkultur wird auf allen Ebenen der Gesellschaft gelebt.

International sind die Universitäten als Ausbildungsinstitute der Lehrenden wesentliche Agierende. So erklärt z.B. die UNESCO (2017) in ihrem Handbuch “ Guide pour l'égalité des genres dans les politiques et les pratiques de formation des enseignants ”, dass der Genderaspekt in der Ausbildung der Lehrenden erfolgreich sei, wenn er auf einer Partnerschaft der Regierung und der Bevölkerung oder der Regierung und internationaler Organisationen beruhe, sodass die Finanzierung gesichert sei, aber auch die technische Assistenz. Leistungsindikator der Ausbildung soll Gender aber nicht als Zusatzelement, sondern als integrierter Teil der Aufgabe sein. Die einzelnen Module sollen einen kreisförmigen Aufbau verfolgen: Ausgangspunkt ist Genderkompetenz, insbesondere das Wissen um den geschlechtssensiblen Aspekt in der nationalen und internationalen politischen Vorgehensweise. Auch geht es darum, für die Angestellten und die angehenden Lehrenden geschlechtssensible Unterstützung aufzubauen, Studienprogramme für die Ausbildung der Lehrenden zu entwickeln sowie das geeignete pädagogisch-didaktische Material anzubieten. Eine Herausforderung bleibt die Umwandlung der Verwal-

tungspraktiken in gendergerechte Budgets. Weitere zu beantwortende Fragen sind: Wie werden Genderthemen in die Forschung integriert und wie die Resultate bekannt gegeben? Findet eine Begleitung und Bewertung der Geschlechtersensibilität der jeweiligen Institution statt? Hervorzuheben ist in Modul 10 des Handbuchs das Plädoyer für Gendergleichstellung. Lehrer.innen und an der Universität Lehrende haben mehr als andere die Möglichkeit, durch ihren Einfluss Gesetze, politische Vorgehensweisen, Traditionen, Glaubensüberzeugungen, Haltungen und Praktiken anzuprangern, wenn diese Gendergerechtigkeit verhindern (vgl. UNESCO, 2017, S. 32).

Die Broschüre „Gender in der Lehre und Genderkompetenz“ der Fernuniversität Hagen (Barbarino et al. 2017, S.10) bietet (neben vielen Angeboten ausländischer Universitäten) eine Handreichung für Lehrende und alle an der Gestaltung von Lehre beteiligten Personen, die Wissen über gender(un)sensible Lehre vermittelt und damit Sensibilisierungen anstoßen kann.

Die Lehre an Hochschulen gender- und diversitätssensibel zu gestalten, kann maßgeblich zur Qualitätsverbesserung der Lehre beitragen, ‘da sie Lehrenden und Lernenden Methoden an die Hand gibt, mit sozialer und kultureller Vielfalt umzugehen und diese zu nutzen’ (Hille & Unteutsch, 2013, S. 9). Gender- und diversitätssensible Lehre trägt zur Chancengleichheit und gleichberechtigten Teilhabe aller an der Lehre beteiligten Personen — Lehrende wie Studierende — bei und erkennt die Heterogenität der Studierenden in der Lehre an. Somit verfolgt das Projekt „Gender in der Lehre“ auch ein gleichstellungspolitisches Ziel im weitesten Sinne. Das Projekt ist ein GleichstellungsInstrument, welches sich am Gedanken des Gender Mainstreamings orientiert und über diesen Gedanken Veränderungsprozesse anstoßen möchte.

Die gendersensible Gestaltung von Lehre setzt Genderkompetenz voraus. Genderkompetenz bedeutet, dass Akteur.innen gleichstellungsorientiert handeln wollen, dass sie wissen, wie sie gleichstellungsorientiert handeln können, und dass sie diese Motivation und dieses Wissen in der Praxis umsetzen können (vgl. Gindl & Hefler, 2007).

Genderkompetenz ist die Fähigkeit zu verstehen, wie die soziale Kategorie Geschlecht (Gender) gesellschaftliche Verhältnisse organisiert: Körper, Subjektivität und Beziehungsformen, aber auch Wissen, Institutionen sowie Organisationsweisen und Prozesse. (Barbarino et al., 2017, S.10)

Welche Rolle nehmen die angehenden Lehrer.innen in diesem Prozess ein?

Eine französische Studie von 2013 (Salle, 2014) hat die Widerstände gegenüber dem Genderkonzept bei zukünftigen Lehrer.innen untersucht. Die Ausbildungsinstitutionen sind in Frankreich seit 2013 per Gesetz verpflichtet, die Lehrer.innen auf ihre Aufgabe vorzubereiten, die Gleichberechtigung von Frauen und Männern und den Kampf

gegen die Diskriminierung voranzutreiben. Andernfalls tragen sie zur Aufrechterhaltung der sozialen Ungleichheiten von Frauen und Männern bei. Die Studie zeigt, dass trotz des expliziten Bildungsauftrags diese Aufgabe von vielen nicht wahrgenommen wird. Laut der Studie stößt das Genderkonzept auf Ablehnung. Diese Haltung könnte man etwa folgendermaßen charakterisieren: Gleichstellung der Geschlechter, einverstanden. Gender, nein! Die Lehrenden wünschen sich Weiterbildung dazu, wie sie mit offensichtlichen Problemen in ihren Klassen umgehen sollen, z.B. mit sexistischer Gewalt, stereotypem Verhalten, Unruhen wegen gemischter Klassen. Unterrichtsthemen wie Frauen in der Geschichte oder in den Wissenschaften interessieren sie weniger.

Das Genderkonzept weckt jedoch offene Feindseligkeit. Die Lehrenden halten die tradierten Geschlechterrollen für naturgegeben und erkennen nicht, dass die Schüler.innen von der Außenwelt in diese hineingedrängt werden. Auch bezweifeln sie, dass sie als Lehrende auf die Schüler.innen einen maßgeblichen Einfluss haben. Sie sind sich der Konsequenzen der unterschiedlichen Behandlung, der unterschiedlichen Aufmerksamkeit und Zuwendung, die sie dem jeweiligen Geschlecht zukommen lassen, nicht bewusst und festigen so das bestehende Rollenverhalten in der Gesellschaft. Ihrer Ansicht nach ist die Unterstützung der Mädchen und Jungen in ihren jeweiligen tradierten Geschlechterrollen für diese von Vorteil. Sie befürchten, daß das Genderkonzept die „Geschlechterkonstrukte auflöst“ (*la déconstruction sexuelle*) und „unbestimmte Individuen“ (des individus indéterminés; im Sinne von „nicht eindeutig geschlechtlich bestimmt“) hervorbringt.

Diese Studie erklärt also den Widerstand der Lehrenden: sie sind sich ihrer sexistischen Praktiken nicht bewusst; sie ignorieren die offiziellen Regelungen, da sie die Behebung von Geschlechterungerechtigkeiten nicht als ihre Aufgabe sehen, sondern sie als eine Form von Militantismus betrachten. Sie unterschätzen die Problematik der Geschlechterungerechtigkeit, da ihrer Meinung nach in ihrer Lebenswirklichkeit – und das gilt besonders für die Lehrer.innen(ehe)paare – Mädchen und Jungen bereits gleichgestellt sind. Die gelebte Ungleichheit der Geschlechter in anderen sozialen Schichten sehen sie nicht. Es besteht also für sie kein Handlungsbedarf. Sie treten dafür ein, der Geschlechter- bzw. Genderfrage gegenüber genauso neutral zu sein wie gegenüber Fragen der ethnischen und sozialen Herkunft und der Religion.

Die Studie fragt in ihrer Schlussfolgerung: Ist das Genderkonzept eine nützliche Überzeugungsstrategie? Sie stellt fest, dass für viele Lehrende der Kampf für die Gleichstellung der Geschlechter in Fördermassnahmen zugunsten der Frauen/Mädchen besteht. Auch werden öfters eher die Männer als das benachteiligte Geschlecht angesehen. Das Genderkonzept will die Herangehensweise der spezifischen Aktionen für das eine oder das andere Geschlecht aufbrechen. Es berücksichtigt die Lebenswirklichkeiten beider Geschlechter. Die Erfassung dieser Lebenswirklichkeiten als kulturelle und historische Konstrukte ermöglicht die Dekonstruktion der Geschlechterhierarchie. Es geht nicht darum, den Unterschied zwischen den Geschlechtern abzubauen, sondern die vielen Ungleichheiten, da ihr Ursprung in diesem Unterschied zu finden ist.

Die nicht repräsentative Studie zeigt mögliche Widerstände auf, zu denen die Einführung eines geschlechtssensiblen pädagogischen Konzepts führen kann. Daher ist eine

verständliche Definition des Genderkonzepts im Rahmen einer klar definierten Gleichstellungspolitik der Regierung wichtig.

Ein Beispiel von guter Praxis ist das Genderkonzept der Geschwister-Scholl-Schule, Köln:

Eine Gleichstellungspolitik, die den „Gender“- Begriff und nicht den Begriff: „Frauen“ zugrunde legt, akzentuiert damit:

es geht um Männer und Frauen und die Verhältnisse zwischen ihnen. Es sollen die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen von Frauen und Männern erkannt und bei der politischen Gestaltung berücksichtigt werden.

es geht um die grundsätzlich als veränderbar angesehenen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern.

Die biologischen Geschlechterdifferenzen werden nicht als Legitimation für gesellschaftliche Differenzen zwischen den Geschlechtern akzeptiert. Soziale und kulturelle Geschlechterrollen werden als historisch gewachsen und politisch gestaltbar gesehen.

Gleichstellungspolitik sollte keine tatsächliche Bevorzugung von Frauen sein, sondern:

Veränderung von Politik und Verwaltung mit dem Ziel, allen Mitgliedern in der Gesellschaft eine Entwicklung und Entfaltung zu ermöglichen, die ihren Voraussetzungen und Interessen entspricht.

Für den schulischen Bereich bedeutet die Idee des „Gender-Mainstreaming“ die Verankerung der Geschlechterperspektive als Querschnittsthema in allen unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen Bereichen.“ (Geschwister-Scholl-Schule, Köln, 2020, S.2)

In Luxemburg fehlt diese klare Definition der Gleichstellungspolitik, die sich an alle Mitglieder der Gesellschaft richtet.

“Gender and Education” – bleibt das Thema eine Herausforderung für Luxemburg?

Das oben zitierte Handbuch der UNESCO macht einen feinen Unterschied zwischen „Gender in development“ und „Gender and development“. Während „gender in.....“ Frauen/Männer... als sichtbare Variablen in den ansonsten unveränderten, als neutral dargestellten Entwicklungsprozess integriert, zielt „gender and“ darauf, Geschlechterverhältnisse als Ganzes, nicht nur als zusätzliche Variable, einzubringen. „Gender and.....“ ist eine tiefer gehende Herangehensweise, die die Gleichstellung von Frauen und Männern erreichen will.

In Luxemburg werden die formalen Schulprogramme auf nationaler Ebene von der Regierung/dem Bildungsministerium erstellt. Ihre politische und sozioökonomische Ausrichtung ist festgeschrieben. Bis zur Gesetzesänderung von 2009 (Loi du 6 février 2009) war auch das didaktische Material für die Grundschulen verpflichtend. Das Material zur Gleichstellung der Geschlechter fand jedoch kaum Beachtung, und dies hat sich bis heute kaum geändert. Der Sozialisationsprozess zur Geschlechtergleichstellung kann und sollte jedoch ebenfalls ein Qualitätskriterium für die Schulen sein. Dies einzubringen, ist die Aufgabe der Politik. Sie ist es auch, die den Auftrag der Lehrerausbildungsinstitutionen (mit)bestimmt und deren Finanzierung aushandelt. In den Institutionen besteht jedoch das Prinzip der Freiheit von Forschung und Lehre. Sie bestimmen also selbst den Rahmen und den Inhalt der Genderlehre. Eine Genderzelle an der Universität allein kann die gesellschaftspolitische Herausforderung nicht bewältigen. Die Verzahnung der Genderthematik in allen Fakultäten ist die Voraussetzung für die Entwicklung neuer, anderer Geschlechterrollen. Bleibt dies eine Utopie?

Die Anwendung des Konzepts Gender hat sich vielerorts, besonders in den nordischen Ländern, wegen der unumgänglichen Analyse der Lebens- und Entwicklungsrealitäten der einzelnen Menschen als Voraussetzung für die Akzeptanz ihrer Persönlichkeit als ein wirksames Werkzeug/Tool der Gesellschaftspolitik erwiesen. Dieses Konzept eröffnet Perspektiven und Verbindungen zu anderen Bereichen. Intersektional angewandt, erleichtert es das Verständnis und die Annahme der Lebenswelten von LGB-TIQ-Personen. Gender Mainstreaming verlangt die Berücksichtigung der sozialen Strukturtypen Gender als eine Querschnittsanforderung an das praktische Handeln. Auch der Abbau von Diskriminierung sowie die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt stehen in engem Zusammenhang mit Gender. Zu Gender Mainstreaming gehören die Verwirklichung von echter Wahlfreiheit in der Lebensgestaltung sowie der Abbau von Benachteiligung aufgrund des Geschlechts zugunsten der vielfältigen Formen menschlicher Lebensweisen. Das strategische Ziel ist die Gleichstellung der Individuen.

Wozu brauchen wir also Gender and Education?

Viele der bestehenden Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern sind nicht auf biologische Unterschiede zwischen Männern und Frauen zurückzuführen, sondern haben gesellschaftliche Ursachen: Was uns als natürlicher Unterschied zwischen den Geschlechtern vorkommt, ist vielfach dadurch bedingt, dass Frauen und Männer unterschiedliche Rollen und Positionen wahrnehmen und ihnen solche Rollen auch zugeschrieben werden. Diese Rollen, Positionen und Zuschreibungen ermöglichen unterschiedliche Zugänge zu z.B. Zeit, Geld und Entscheidungsmacht und bringen daher häufig gesellschaftliche Vor- resp. Nachteile mit sich.

Die Aufgabe von Gender Mainstreaming ist es daher, geschlechtsspezifische Unterscheidungen und ihre Auswirkungen auf die Arbeit in der Schule zu erkennen und zu verhindern, dass

- aufgrund der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht oder der sexuellen Orientierung Vor- oder Nachteile entstehen oder durch schulische Maßnahmen verfestigt werden,
- Personen (Gruppen) dazu gedrängt werden, sich an stereotype Vorstellungen von Geschlecht anzupassen.

Es geht dabei weder um eine Gleichmacherei der Geschlechter noch um das Festschreiben von Unterschieden oder Rollenzuweisungen. (Carl-Friedrich-Gauß Gymnasium, Gelsenkirchen, 2020)

Die heutigen gesellschaftlichen Herausforderungen verlangen ein ganzheitliches Konzept. Die Berücksichtigung von Gender bietet hierfür eine Lösung. Der Ansatz muss jedoch von höchster politischer Ebene ausgehen und gelenkt sein, am Anfang als Topdownstrategie und Querschnittsaufgabe, damit das Konzept alle Ebenen der Gesellschaft durchdringen kann. Schweden ist hierfür ein Paradebeispiel. So wie in Schweden sollte auch bei uns der Premierminister/die Premierministerin und die gesamte Regierung mit allen Ministerien verantwortlich sein für die Umsetzung der Gleichstellungspolitik. Dies verlangt von allen, auch dem Personal, Genderkompetenz und setzt eine Genderausbildung voraus. Auch die Akteure der Wirtschaft, Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen sowie die Nichtregierungsorganisationen müssen eingebunden werden. Die Universität, verantwortlich für Forschung und Lehre, hat eine zentrale Rolle bei der Festigung der angestrebten Genderkultur.

Diese Arbeit ist eine Rückbesinnung auf die Erfahrungen des Projekts “Partageons l'égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen”. Ziel ist aber vorrangig, einen Beitrag zur Entwicklung der Genderkultur zu leisten.

Quellen

- Barbarino, M.-L., Hilgemann M., Sönnichsen, N., Pinkvoss, K. (2017). Einleitung. In FernUniversität Hagen, Gender in der Lehre und Genderkompetenz. (S. 10). http://www.fernuni-hagen.de/gleichstellung/gender_lehre/
- Carl Friedrich Gauß Gymnasium, Gelsenkirchen. (2020). Genderaspekte. <https://gaussge.de/schulprofil/genderkonzept>
- Geschwister Scholl-Schule, Köln. (2020). Genderkonzept. <https://www.geschwisterschollrealsschule.de/schulprofil/konzepte/>
- Ministère de la Promotion Féminine. (1998). Partageons l'égalité – Gläichheet delen – Gleichheit teilen.
- Ministère de la Promotion Féminine. (2004). (unveröffentlichte Studie der Fakultät für Sprachwissenschaften und Literatur, Geisteswissenschaften, Kunst und Erziehungswissenschaften - Universität Luxemburg, Walferdange und des Institut d'Etudes Educatives et Sociales - Fentange/Livange). Die Bedeutung des Geschlechteraspektes für die berufliche und persönliche Entwicklung / Biographie von Erziehenden und Lehrenden.

- Ministère de la Promotion Féminine. (2000). Plan d'Action 2000. <https://www.un.org/womenwatch/daw/followup/responses/Luxembourg.pdf>
- Ministère de l'Égalité des chances. (2009). Plan d'action national d'égalité des femmes et des hommes, 2009–2014. <https://mega.public.lu/fr/publications/publications-ministere/2010/pan-egalite.html>
- Ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes (2020). Plan d'action national pour une égalité entre les femmes et les hommes. <https://mega.public.lu/content/dam/mega/fr/publications/publications-ministere/2020/MEGA-plan-action-nationnal-egalite-WEB.pdf>
- Mulheims, M. (1999). Auf dem Weg zu einer neuen Geschlechterkultur. In Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten - Wien, Abteilung für geschlechtsspezifische Bildungsfragen (Hrsg.), Geschlechtssensible Pädagogik in Kindergarten & Vorschule (S. 11-13).
- Salle, M. (2014). Formation des enseignants : les résistances au genre. In Travail, genre et sociétés. No 1 /31 (S. 69-84). <https://doi.org/10.3917/tgs.031.0069>
- Sweden. (2020). Gender equality in Sweden. <https://sweden.se/society/gender-equality-in-sweden/>
- Sweden. (2020). Swedish gender equality agency. <https://www.jamstalldhetsmyndighet.se/en>
- UNESCO. (2017). Guide pour l'égalité des genres dans les politiques et les pratiques de formation des enseignants. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190504fre.pdf>
- Universität Duisburg-Essen, Genderportal (2020). Was ist Gendermainstreaming. http://www.uni-due.de/genderportal/mainstreaming_definition.shtml
- Université du Luxembourg, Déléguée à l'égalité. (2021). https://wwwfr.uni.lu/universite/presentation/gouvernance/deleguee_a_l_egalite_du_genre
- UNO (1995). Bericht der Vierten Weltfrauenkonferenz Beijing 1995, Anlage II, Aktionsplattform, IV Strategische Ziele und Maßnahmen, B. Bildung und Ausbildung von Frauen, Strategisches Ziel B.4, a + c
https://www.un.org/Depts/german/conf/beijing/anh_2_2.html#iv-b

Queer Education : transmettre des savoirs émancipateurs et anti-oppressifs

Enrica Pianaro

Le dilemme des savoirs situés : une introduction

L'entrée des minoritaires dans le domaine théorique ne conduit pas à proprement parler à un « affinement » ou à une « diversification » des connaissances. Cela certes peut se produire mais l'essentiel n'est pas là, il est dans le bouleversement des perspectives, dans la subversion qu'ils introduisent. D'ailleurs notons ceci, les premiers textes théoriques venant de groupes minoritaires sont toujours, sans exception, à leur apparition, disqualifiés sur le plan théorique et présentés comme des produits « politiques ». (Guillaumin, 1981, p. 21)

Quand on écrit un article sur un groupe minoritaire la tâche est délicate, car il faut démontrer que les savoirs produits à partir des vécus de cette minorité sont des savoirs qui profitent à toute la société. Il faut montrer qu'il ne s'agit pas de savoirs « exclusifs/distincts/à part » et en même temps souligner leurs aspects « spécifiques/particuliers/situés ». D'un côté, il est question de montrer que ces savoirs ne sont pas « minoritaires » parce qu'ils concernent des minorités, mais qu'ils le sont parce qu'ils sont produits par des groupes stigmatisés. Il serait tentant quand on parle des personnes LGB-TIQ+ d'amoindrir leurs difficultés en argumentant qu'il ne s'agit pas de problèmes sociaux, car en nombre les personnes LGBTIQ+ forment un groupe peu représentatif. Ainsi, « minoritaire » est utilisé ici dans le sens de Colette Guillaumin (1981, p.19) et désigne « non ceux qui seraient forcément en nombre moindre mais bien ceux qui dans une société sont en état de moindre pouvoir, que ce pouvoir soit économique, juridique, politique, ... ». L'article parlera aussi des personnes LGBTIQ+ comme un groupe « minorisé », c'est-à-dire dans un processus de minorisation qui est la conséquence de hiérarchies sociales et où les expériences, les vécus et les réflexions des minorisé-e-s ne sont pas considérées comme assez importantes pour produire des connaissances et des théories sur le fonctionnement de la société. De l'autre côté, il s'agit de rompre avec l'idée qu'il existerait des postures « neutres » pour interpréter le monde social et que ce serait la condition sine qua non de la production de l'universel. Cette dichotomie entre savoirs universels (= objectif) et savoirs spécifiques (= subjectif) sert à renforcer les hiérarchies en dévalorisant les connaissances des personnes appartenant aux minorités sexuelles et de genre¹, pourtant nécessaires pour expliquer les inégalités et les oppressions qui les touchent de près. Avec le développement des gender studies (études de genre) à partir des années 1970 et des gay and lesbian studies (études gays et lesbiennes ou parfois aussi

queer studies) dans les années 1980, les universités ont témoigné d'un véritable changement paradigmatique. Ces minority studies (Bourcier, 2017) ont commencé à remettre en question l'androcentrisme des sciences, tout en produisant en même temps des « savoirs situés » (Haraway, 1988; Collins, 1990) qui opèrent une rupture épistémologique en remettant en question l'objectivité prétendue des chercheurs « masculins, hétérosexuels, blancs », donc dominants, ainsi que la valeur universelle donnée à leurs productions savantes. Quand il s'agit de questions qui articulent genre et sexualité, la donne change un peu, car l'universel n'est plus uniquement l'apanage du regard androcentré, mais vient s'ajouter la dimension du regard hétéronormé (et cisnormé²). Et ce biais ou lapsus épistémologique est aussi reproduit par des chercheuses, souvent cisgenres³ et hétéro, même celles qui sont affectées aux départements de gender studies⁴. Heureusement, le champ de recherche des études de genre s'élargit constamment en s'ouvrant de plus en plus aux questions de diversité sexuelle et de genre, proposant ainsi des analyses plus diversifiées en intégrant et en développant les queer studies, les trans studies, etc.

Cette mise au point introductory est importante, car elle permet de comprendre en quoi les savoirs queer - donc des savoirs qui remettent en question l'hégémonie épistémologique – servent à contrecarrer les savoirs dominants. L'article tentera de montrer à partir de diverses expériences de terrain au Luxembourg comment il est possible d'appréhender autrement la réalité sociale en y posant un regard qui décentre la norme hétérosexuelle, celle des corps et de la binarité de genre dans le domaine de l'éducation. Ces expériences de terrain consistent en des interventions auprès du grand public, en l'élaboration d'outils socio-pédagogiques pour le personnel enseignant, en la mise en place d'enseignements pour des étudiant-e-s universitaires et en plusieurs contacts avec les institutions éducatives. Loin de prétendre à l'exhaustivité des bonnes pratiques, cet article explorera plutôt des formes d'intervention choisies pour leur caractère original ou subversif en les analysant à travers la littérature féministe et queer.

Les questions servant de fil rouge et qui guideront la réflexion sont : qu'est-ce qu'une « éducation queer » et comment la subversion des normes sexuelles et de genre est-elle possible à travers l'éducation quand cette dernière est régie par une structure sociale (et scolaire) rigide et normative ? Comment faire alors pour implémenter sur la longue durée et de manière substantielle une éducation inclusive, émancipatrice et anti-oppressive?

1 Par minorités sexuelles et de genre, nous désignons ici les personnes LGBTQ+. Ce sigle regroupe les personnes lesbiennes, gaies, bisexuelles, trans, intersexes et queer. Le « + » laisse la possibilité ouverte à d'autres identifications désignant la diversité sexuelle et de genre. Pour en apprendre plus sur le vocabulaire utilisé ici il existe plusieurs brochures produites par le Centre LGBTQ+ CIGALE et accessibles en ligne : www.cigale.lu

2 Cisgenre désigne une personne dont l'assignation de genre à la naissance correspond plutôt ou tout à fait à son identité et expression de genre. Une personne assignée « fille » à la naissance et qui s'identifie comme telle est une femme cis. Cisgenre signifie donc toute personne qui ne s'identifie pas comme trans. La cisnormativité désigne le système qui pose le cisgenrisme comme une norme sociale. Les personnes cis jouissent de priviléges que les personnes trans n'ont pas.

3 Voir note 2.

4 Une critique similaire a été formulée par des chercheuses racisées et/ou afro-descendantes qui ont déploré la « blanchité » de certains départements d'études, dont les études sur le genre.

Ce que la sexualité fait au genre – ce que la binarité fait à l'éducation

Généralement, quand on se situe en-dehors des sphères analytiques et militantes LGB-TIQ+, les questions de genre et de sexualité sont séparées. La sexualité a longtemps été considérée comme sous-produit du genre (Clair, 2013), donc que le genre créerait la sexualité. Depuis les années 70 des voix féministes dissidentes (Butler, 2007; Rubin, 2011; Wittig, 2018) ont au contraire placé la sexualité au centre de leur analyse allant jusqu'à prétendre de manière audacieuse que « Le concept de genre est lui-même déterminé par la sexualité, comprise comme système politique, en l'occurrence l'hétérosexualité reproductive, qui définit le féminin et le masculin par la polarisation sexuelle socialement organisée des corps » (Dorlin 2008, p. 55). Cette conception est intéressante, car elle permet d'analyser la sexualité comme une entité à part entière ou du moins en articulation avec le genre afin d'expliquer simultanément les inégalités et les formes d'oppressions qui résultent du système hétérosexiste dans lequel coexistent et se co-produisent/co-composent les normes de sexualité et de genre⁵. Christelle Lebreton analyse dans son ouvrage Adolescences lesbiennes (2019) comment l'école produit de l'hétérosexualité en même temps que des inégalités de genre. L'enchevêtrement de l'hétéronormativité et du sexismne s'exprime par le maintien à l'ordre des filles à travers la culture de la féminité, par les premiers pas dans une sexualité hétéro pas toujours consentante et par l'oppression des désirs et des identités non-hétérosexuelles.

Analyser le genre à partir d'une approche queer, permet de ne pas tomber dans l'impasse d'une définition restreinte du genre qui voudrait que « genre » soit synonyme de « femme » ou l'abrégé d'un discours différentialiste qui bien que reconnaissant qu'il y ait une construction sociale des différences (p.ex. les stéréotypes, les rôles assignés) se manifeste surtout à travers une vision de complémentarité des deux sexes. Pour se faire une idée de cette vision, il suffit de jeter un coup d'œil aux manuels de biologie ou d'éducation sexuelle pour jeunes. Quoique les contenus aient été adaptés en y intégrant de manière plus positive les questions d'homosexualité ou de transidentité, les planches anatomiques, les représentations des corps et le vocabulaire restent dans une logique binaire (Détrez, 2005; Descarpentries et al., 2016).

Si la sexualité et le genre peuvent être analysés comme des systèmes de pensée et des rapports de pouvoir, leur impact sur les identifications individuelles, ainsi que leurs conséquences matérielles et symboliques affectent la trajectoire personnelle de chaque personne : le certificat de naissance, la mention du « sexe » sur la carte d'identité, la socialisation, l'expérience de violence, la réussite scolaire, l'inégalité salariale, l'accès au logement, aux soins de santé, etc.

Ainsi, dans le travail social et éducatif, la place occupée par les lectures et la création de liens entre pratique et théorie est assez limitée. Cette connexion peut cependant se montrer fructueuse, car elle permet de réfléchir différemment aux relations, pratiques et interventions sociales. Les écrits de Monique Wittig, rassemblés dans son ouvrage *La pen-*

5 D'ailleurs, le genre et la sexualité ne constituent pas un bloc imperméable et monolithique, ils sont traversés et transformés par d'autres rapports sociaux comme la race, la classe, l'âge, etc. La sexualité et le genre sont mouvants et insérés dans une dynamique multidimensionnelle qui change selon les époques et les contextes socio-politiques et culturels.

sée straight (2018), sont fondateurs d'une réflexion contre « la pensée de la différence » et de la binarité femme-homme. Elle pose les jalons d'une critique radicale analysant l'hétérosexualité non pas comme (uniquement) une sexualité, mais comme un régime politique. L'hétérosexualité n'est plus vue comme naturelle, mais comme le fondement de tout un système de domination symbolique, économique, politique, scientifique et épistémologique. Ses théories – recontextualisées et adaptées à une approche praxéologique, peuvent servir à analyser la structure hétéronormative sous-jacente à la structure scolaire et aux pratiques enseignantes. L'école, comme lieu de transmission de savoirs, est régie par la « pensée straight » : dans les actes, les paroles, les représentations, les méthodes et jusqu'au dans les plans architecturaux.

C'est pour cela que l'éducation devrait se saisir de ces questions en adoptant une approche transversale et ne pas limiter les sujets LGBTIQ+ aux cours d'éducation sexuelle et affective. Pourquoi ne pas en parler en cours d'histoire comme le feront les écoles publiques écossaises à partir de 2021 (Padgett, 2020) pour montrer comment au fil du temps se sont construites les identités et les luttes LGBTIQ+ ? Ou en géographie afin de visualiser l'évolution des espaces queer et des lieux LGBTIQ+ ? Sinon en droit, ce qui permettrait de parler d'homophobie et de transphobie, des moyens légaux d'action et surtout des acquis fondamentaux en termes de droits. Ou de temps à autre pendant les cours de sport afin de montrer quels étaient les exploits récents des lesbiennes, des personnes trans et des gays dans différentes disciplines sportives. Ou expliquer en cours de gestion administrative l'intérêt de créer des formulaires qui complètent les cases femme/homme ou qui montrent le caractère obsolète de celles-ci. La difficulté n'est pas tant d'introduire ces sujets dans différentes matières, mais comment cela est fait. Va-t-on parler des personnes LGBTIQ+ de façon victime et stéréotypée ou plutôt de façon à autonomiser les sujets LGBTIQ+ ? Va-t-on être capable de nommer les normes hétérosexuelles et cisgenres et les priviléges qui en découlent ?

Ethnographie du travail éducatif LGBTIQ+ au Luxembourg

La prochaine partie s'intéressera aux initiatives qui ont été lancées et mises en œuvre par différents acteurs au Luxembourg. Elle donnera un bref aperçu d'un échantillon de différentes formes d'intervention auxquelles j'ai activement contribué, allant de l'enseignement fondamental à l'enseignement supérieur, en passant par des interventions en-dehors du cadre éducatif formel.

Le plus souvent, quand il est question de sensibiliser aux thématiques LGBTIQ+, les associations et/ou les acteurs éducatifs proposent des formations continues pour enseignant-e-s et des interventions en classe pour élèves⁶ (CIGALE, 2017 ; 2018 ; 2019). Ces interventions permettent d'avoir un aperçu du travail des associations LGBTIQ+, de partager des expériences de terrain et d'échanger sur des bonnes pratiques et les difficultés à mettre en œuvre la diversité sexuelle et de genre. Depuis au moins 2014⁷, l'association

⁶ CIGALE sensibilise des groupes de jeunes dans les écoles, les Maisons de jeunes et à travers diverses activités depuis 2002. En 2019, le centre a touché 1375 jeunes, ce qui correspond à une hausse notable par rapport aux années précédentes (587 en 2018 et 866 en 2017).

Rosa Létzebuerg et le Centre LGBTIQ+ CIGALE portent des revendications (2018) en lien avec l'éducation, dont les principales sont l'intégration des questions LGBTIQ+ dans tous les curricula scolaires et la formation systématique de tout le personnel enseignant, socio-éducatif et psycho-médical dans les écoles, les lycées, les structures pour jeunes, etc. Depuis 2016, l'IFEN (Institut de formation de l'Éducation nationale) est en contact régulier avec les associations LGBTIQ+ et depuis 2019, il a créé la nouvelle rubrique « Santé affective et sexuelle⁸ » proposant toute une panoplie de formations continues optionnelles (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2020). Ces changements ont pu avoir lieu entre autres aussi grâce à une attitude favorable de la part du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, et du ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région à prendre au sérieux les demandes de la part des associations locales et les recommandations formulées au niveau européen. Ceci a donné lieu à plusieurs dispositifs ministériels, dont la journée de réflexion « Vers une stratégie sectorielle d'éducation inclusive en faveur des personnes lesbiennes, gay, bisexuelles, trans' et intersexes » en octobre 2017 (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2017) et le « Plan d'action national pour la promotion des droits des personnes LGBTI » publié en juillet 2018 par le ministère de la Famille, doté d'un budget et d'un levier d'action autonome, et consacrant tout un chapitre à l'éducation.

À côté du cadre scolaire on retrouve aussi des initiatives extrascolaires comme le projet du CID Fraen an Gender (Femmes et Genre), lancé fin 2013 avec le but de renouveler les « valises de livres » en créant des valises pour différents cycles du fondamental sur la thématique de la diversité familiale. Ces valises avaient pour but de sensibiliser, par des livres adaptés à chaque âge, aux différentes formes familiales, comme les familles monoparentales, les familles homoparentales, les familles recomposées, les familles arc-en-ciel, la parentalité trans, etc. L'autre but était l'élaboration d'un fascicule à destination du personnel enseignant et socio-éducatif pour les guider dans une réflexion sur la diversité dans les écoles et maisons relais. La réception de cet outil a été positive, sauf pour une poignée de parents qui se sont offusqués, notamment à cause des thématiques de l'homoparentalité et de la transparentalité. Leur protestation réclamant le contrôle parental du matériel utilisé dans les écoles fin 2016 est allée jusqu'au ministère de l'Éducation nationale et jusqu'à la Commission scolaire de la Ville de Luxembourg, qui elle a rejeté cette demande. Dans cette même optique, des politicien·ne·s défenseur·e·s de la famille « hétérosexuelle, traditionnelle et naturelle » ont fait des bonds (Roberts, 2018) fin 2018 lorsque le ministère de l'Éducation a mené un projet pédagogique destiné aux enfants et qui thématisait un kangourou gay dans une pièce de théâtre (SCRIPT, 2018).

En 2020 a eu lieu pour la première fois un module optionnel s'intitulant « LGBTIQ+ et Travail social » à l'Université du Luxembourg. Ce cours, qui a vu le jour après quatre années de va-et-vient, est destiné aux étudiant·e·s du Bachelor en Sciences Sociales et

7 Le slogan du GayMat 2014 était « Diversity meets Education ». L'année exacte de formulation des revendications nécessiterait un travail de recherche plus approfondi, ce qui n'est pas possible dans le cadre de cet article.

8 Il est intéressant de noter que la thématique LGBTIQ+ n'est pas intégrée sous la rubrique « Bien-être des élèves » ou celle de « Soutien aux enfants et adolescents ».

Éducatives (BSSE), mais aussi exceptionnellement aux étudiant-e-s du Bachelor en Sciences de l'Éducation (BScE). Il s'agit d'outiller les futur-e-s professionnel-le-s de l'action sociale et éducative en leur transmettant des connaissances sur les sujets LGBTIQ+ applicables à différents environnements et configurations socio-éducatives. L'idée est aussi de ne pas attendre que ces jeunes professionnel-le-s se retrouvent sur le terrain, mais d'agir lors de leur formation initiale qui sera constitutive de leur personnalité professionnelle. Les retours donnés par les étudiant-e-s lors de la dernière séance ont montré l'importance et la vitalité d'un cours axé sur les questions LGBTIQ+. Pour les étudiant-e-s LGBTIQ+ qui ont assisté à ce cours, c'était leur montrer que ces sujets ont leur place dans l'académie et leur offrir la possibilité d'exprimer librement leurs identités au sein d'un cours qui valorise leurs expériences. Pour les autres, ce cours offrait une ouverture et la découverte d'une réalité au-delà de l'hétéronormativité et la binarité de genre. Imaginons une seconde quelles possibilités s'ouvriraient à la société si chaque étudiant-e, peu importe son cursus universitaire, aurait la possibilité de participer à un cours sur la diversité sexuelle et de genre et mieux encore, si les thématiques LGBTIQ+ étaient intégrées dans chaque programme d'études dès la première année.

En dehors du cadre scolaire, là où les interactions sont plus souples entre apprenant-e-s et pédagogues/instructeur-ices, la question d'une éducation queer se pose également. L'hétéronormativité et les normes de genre agissent à tous les niveaux de l'apprentissage et de la socialisation, démontrant la pertinence d'une éducation queer « tout au long de la vie ». Vu le caractère moins contraignant des interventions faites en-dehors du cadre scolaire, elles peuvent servir d'espaces d'expérience pour des futures pratiques au sein des établissements scolaires.

Ainsi, le collectif the théâtre ILL (Independent Little Lies) a organisé en 2019 et en 2020 des ateliers d'écriture inclusive et non-sexiste « Gender*Sternchen, Langage non-sexiste, inklusiv schreiwen – à vos stylos! » (Independent Little Lies, n.d.) pour un public mixte, composé de personnes travaillant dans le secteur de la culture, dans les ONG, les services communaux, etc. Lors de ces ateliers, il était question de remettre en question le masculin comme expression de la neutralité et de l'universalité à travers le langage et de tester différentes méthodes pour rendre l'écriture plus épicienne et diversifiée en intégrant la pluralité des genres. Ces ateliers offraient aussi la possibilité d'échanger sur les questions de pouvoir, sur qui est invisible dans un monde binaire et sur les représentations stéréotypées de l'homosexualité à travers le langage. Il n'est pas question de rendre l'écriture plus compliquée, mais d'enrichir non seulement les façons d'écrire, mais aussi nos conceptions de la diversité sexuelle et de genre.

Une autre initiative qui peut s'avérer intéressante, surtout si on veut proposer une mise en pratique et une confrontation directe avec les normes de genre et de sexualité, est l'organisation d'ateliers Drag King par xxxy Luxembourg depuis 2014. Lors de cet atelier,

Les participantEs vont déconstruire certaines attitudes et comportements qui peuvent sembler innés en faisant l'expérience sur leurs propres corps. [...] Pendant l'atelier nous nous intéresserons à la dé-construction des modèles binaires « masculins-féminins » et comment ceux-ci sont performés dans la vie quotidienne. Plus précisément nous explorerons « le genre » à travers les vêtements, l'utilisation

de la voix, du mouvement et de l'espace. (Queer Little Lies - DRAG KING workshop w/ xxxy Luxembourg, 2018)

Cette intervention constitue une pratique plus subversive qui met l'accent non seulement sur la transmission d'un savoir, mais aussi sur la détection des dimensions les plus implicites du genre que nous performons et exprimons de manière inconsciente et quotidienne et qui participent à maintenir et à reproduire l'ordre binaire et hétéronormatif.

Not gay as in happy : difficultés d'applicabilité et la question de la violence

La section précédente a présenté différentes initiatives, mais celles-ci doivent aussi être soumises à un regard critique. Il ne suffit pas de mettre uniquement en œuvre des dispositifs d'intervention, ceux-ci devraient aussi être évalués. D'ailleurs, une auto-évaluation entre professionnel·les d'un même milieu a ses limites, car comme cela a été décrit auparavant, les normes agissent de manière inconsciente. On retrouve cette idée en éducation quand on parle des curricula scolaires. Il y a les curricula formels, établis par les commissions scolaires et qui relèvent du programme officiel. Ces curricula donnent les lignes directrices du contenu à enseigner, des manuels à utiliser, etc., et c'est souvent à partir d'une lecture des curricula qu'on peut mesurer concrètement la présence ou l'absence des thématiques LGBTIQ+ (Richard, 2010). Cependant, cette analyse a ses limites, car même si on changeait les curricula en y intégrant plus systématiquement la question LGBTIQ+, est-ce que cela serait la garantie que chaque enseignant·e l'intègre effectivement au cours ou soit en mesure d'en parler de manière décomplexée et surtout non-stigmatisante ? Conjointement aux curricula formels existent les curricula cachés (Zaidman, 1996). Il s'agit de la face cachée de la transmission des savoirs et du savoir-être, donc ce qui n'est pas inscrit dans les programmes scolaires, mais qui relève plutôt des valeurs, des représentations, des attitudes et des postures enseignantes qui favorisent un apprentissage implicite des normes. Cette transmission se fait le plus souvent de façon inconsciente et c'est pourquoi il est très difficile de détecter la reproduction des normes de genre et de sexualité, même si les curricula formels intègrent ces questions dans leurs programmes.

Gabrielle Richard (2019) décrit comment en cours d'éducation sexuelle, des enseignant·e·s cherchent à thématiser la diversité sexuelle et de genre et en même temps transmettent des stéréotypes sur les personnes LGBTIQ+. Ci-dessous est reproduite la planche de Sophie Labelle, artiste et bédéiste québécoise qui a créé le Tumblr *Assignée Garçon*, et qui s'inspire du travail de Gabrielle Richard pour illustrer quatre cas de figure récurrents rencontrés par la chercheuse lors de ses recherches en milieu scolaire :

HORRIBLES MANIÈRES DE PARLER D'ENJEUX LGBTQ+ EN CLASSE



Source: Sophie Labelle

Une piste pour endiguer le pouvoir de transmission des curricula (formels et cachés) serait de donner plus de place aux apports des théories queer et féministes qui permettent justement de prendre conscience à partir des expériences minoritaires, de comprendre des concepts et de s'inspirer de travaux empiriques.

Les approches qui ont été présentées auparavant sont plutôt axées sur la promotion de la diversité sexuelle et de genre. Cette approche a ses mérites, car elle met l'accent sur ce qui est positif et ce qui est souhaitable. Si « célébrer la diversité » est important, il ne faut cependant pas négliger les différentes expressions de violence dans un contexte scolaire. Il ne s'agit pas de tomber dans un discours victimisant, mais plutôt de rendre compte de pratiques sociales inscrites dans le cadre scolaire. Ces dernières années, plusieurs études internationales et européennes ont révélé les difficultés liées au mal-être, à l'exclusion et à la violence vécues par les jeunes LGBTIQ+ bien que dans certains pays il y ait eu, de façon générale, une amélioration des conditions scolaires des jeunes LGBTIQ+ (UNESCO, 2016 ; IGLYO, 2018 ; FRA, 2020).

Mais de quelles formes de violence est-il question ? Fréquemment, les interventions scolaires ayant pour thème les questions LGBTIQ+ parleront de bullying, de harcèlement et de violence entre semblables. La plupart des statistiques qui sont produites sur l'inclusion des jeunes LGBTIQ+ à l'école font de même, en se focalisant surtout sur la violence interpersonnelle. Parfois, il sera question des enseignant·e·s LGBTIQ+ qui font face à des moqueries de la part de leur classe ou des autres enseignant·e·s. Ce vécu négatif va être analysé dans le cadre des relations de travail, mais rarement comme un frein à une structure scolaire et une éducation ouverte à la diversité qui profiterait à tout le monde.

Comment un·e enseignant·e qui ne bénéficie pas d'un cadre respectant sa personne et son identité peut-y⁹ parler librement de ces sujets ? Peut-être faudrait-il décaler le regard sur ce qui peut être traduit comme violence et passer d'une analyse individuelle à une critique des structures normatives qui font violence.

Un exemple récurrent est le décrochage scolaire des jeunes LGBTIQ+ qui est avec justesse lié au harcèlement, à l'exclusion et à la violence des camarades de classe, du corps enseignant et/ou de la part des membres de la famille, créant un environnement toxique et de mal-être pour ces jeunes. Pourquoi s'en arrêter là ? Et si le décrochage scolaire des jeunes LGBTIQ+ était aussi lié à une structure scolaire normative qui fait que ces jeunes n'arrivent pas à s'identifier aux curricula qui rendent invisibles les expressions multiples de leurs identifications ? Ou que ces jeunes ne trouvent pas leur place – au sens figuré comme au sens littéral – parce que non seulement les matières enseignées ne reconnaissent aucunement la diversité sexuelle et de genre, mais aussi parce que les toilettes et les vestiaires ne sont pas adaptés à la pluralité des genres. Ces jeunes auront du mal à développer tout leur potentiel, car la structure scolaire est en soi hétéronormative et binaire.

Inclure dans son analyse et surtout dans sa pratique d'enseignement et de gestion d'un établissement scolaire la problématique de la structure normative à côté des relations interpersonnelles, permettrait de voir qu'il y a différentes expressions et niveaux de violences qui ne peuvent être limités aux interactions entre individu·e·s. Une éducation à la diversité sexuelle et de genre ne suffit pas, elle doit être combinée à la « queerisation de l'éducation » à tous les niveaux : les curricula, les méthodes d'enseignement, les matières enseignées, l'attitude des enseignant·e·s et des équipes administratives, le vivre-ensemble entre élèves, les infrastructures, etc. S'attaquer à un seul problème n'apportera pas une transformation substantielle. Cela équivaudrait à couper une des nombreuses têtes de Cerbère : une partie du travail sera effectuée, mais l'école restera un enfer pour les minorités sexuelles et de genre.

Des savoirs queer pour une éducation émancipatrice et anti-oppressive : perspectives

Cet article a proposé une réflexion sur les possibilités qu'offrent les théories queer et féministes quand il s'agit de repenser l'institution scolaire et l'éducation. Ces connaissances qui émergent à partir d'un point de vue particulier (Harding, 1992) placent au centre de leurs analyses des pratiques, des méthodes et des grilles de lecture innovantes pour déceler les mécanismes de la domination. Avec la création et la mise en place de différents dispositifs de promotion de la diversité sexuelle et de genre par divers acteurs institutionnels, ministériels et associatifs, apparaissent aussi des inquiétudes à plusieurs niveaux.

Premièrement, le risque est grand de renfermer les sujets LGBTIQ+ dans une bulle et d'essentialiser leurs différences. Les identités LGBTIQ+ ne sont pas figées, elles sont

9 Yel est un néo-prénom qui se veut neutre et inclusif de la pluralité des genres. Il s'agit de la contraction des pronoms il et elle et a pour but de ne pas reproduire une binarité de genre par le langage. Il existe d'autres variantes de ce néo-prénom : ille, ielle, iel, ael.

mouvantes et traversées par une abondance de vécus, d'expériences et de relations au corps et aux autres.

Deuxièrement, l'émergence d'une multitude de dispositifs s'autoproclamant « LGB-TIQ-inclusifs » ne doit pas être prise pour argent comptant. Chaque dispositif devrait être analysé et évalué selon une grille critique des normes et des savoirs dominants. Il ne s'agit pas de débattre qui a les aptitudes pour concevoir et réaliser une formation sur la diversité sexuelle et de genre, mais plutôt quelles sont les représentations sociales sous-jacentes qui vont donner forme à telle formation ou participer à la reproduction de nouveaux cadres normatifs.

Troisièmement, si l'article insiste sur une lecture déconstructiviste et queer du genre et de la sexualité, c'est parce que diverses initiatives ont vu le jour un peu partout (dont au Luxembourg) qui prétendent faire de l'éducation à la sexualité et éduquer aux questions de genre, mais en réalité reproduisent des discours implicitement naturalistes, natalistes et (sans forcément s'en rendre compte) aussi anti-queer¹⁰. Cette « idéologie anti-queer » va se retrouver jusque dans l'éducation formelle et non-formelle, et pour l'enrayer il faudra s'appuyer sur une « éducation politique à la diversité » (Engelmann, 2019) forte de ses contenus.

Finalement, le travail en faveur d'une minorité ne peut se faire au détriment d'une autre minorité. Les inégalités dans l'apprentissage des langues, la place des enfants de parents immigrés, l'accessibilité des bâtiments, les stéréotypes racistes, etc. doivent tous être prioritaires. Prendre comme prétexte les efforts faits pour les jeunes LGBTIQ+ ne peut servir de motif pour reproduire des inégalités autre part. D'ailleurs, ces jeunes LGBTIQ+ peuvent aussi appartenir à d'autres minorités et être confronté·e·s à plusieurs obstacles à la fois. Il va sans dire qu'une approche des inégalités multidimensionnelle, où l'on admet que plusieurs facteurs croisés peuvent produire des difficultés scolaires, est une approche indispensable si l'on veut créer une réelle éducation inclusive, émancipatrice et anti-oppressive.

Références

- Bourcier, S. (2017). *Homo Incorporated. Le triangle et la licorne qui pète.* Cambourakis.
- Butler, J. (2007). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity* (3rd ed.). Routledge.
- CIGALE (2017; 2018; 2019). Rapport Annuel. Centre LGBTIQ+ CIGALE.
- Clair, I. (2013). Pourquoi penser la sexualité pour penser le genre en sociologie ? Retour sur quarante ans de réticences. *Cahiers du Genre*, 1(54), 93–120. <https://doi.org/10.3917/cdge.054.0093>

10 Depuis vingt ans, des rhétoriques « anti-genre » avancent sur la scène mondiale en s'appropriant le concept de genre dans une perspective anti-féministe et anti-queer. Ces groupes soutiennent des valeurs familiales hétérosexuelles et reproductive. (Garbagnoli et al., 2017).

- Descarpentries, J. & Vazquez Garcia, F. (2016). Corps sexués, corps normatifs. L'intersexualité et le binarisme dans l'éducation sexuelle (après le consensus Statement, 2006). *Corps*, 1(14), 79–88. <https://doi.org/10.3917/corp.1.014.0079>
- Détrez, C. (2005). Il était une fois le corps...la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants. *Sociétés contemporaines*, 3–4(59–60), 161–177. [http://doi.org/10.3917/soco.059.0161](https://doi.org/10.3917/soco.059.0161)
- Dorlin, E. (2008). Sexe, genre et sexualités : introduction à la théorie féministe. PUF.
- Engelmann, H. (2019). Antiqueere Ideologien. Die Suche nach identitärer Sicherheit – und was politische Bildung dagegen ausrichten kann. UnrastVerlag.
- FRA (2020). A long way to go for LGBTI equality. European Union Agency for Fundamental Rights.
- Garbagnoli, S. & Prearo, M. (2016). La croisade « anti-genre ». Du Vatican aux Manifs pour tous. Textuel.
- Guillaumin, C. (1981). Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées. *Sociologie et sociétés*, 13(2), 19–32. <https://doi.org/10.7202/001321ar>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspectives. *Feminist Studies*, 14, pp. 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is « strong objectivity? ». *The Centennial Review*, 36(3), 437–470. <https://www.jstor.org/stable/23739232>
- Hill Collins, P. (1990). Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment. Routledge.
- IGLYO (2018). LGBTQI Inclusive Education Index & Report. IGLYO.
- Independent Little Lies. (n.d.). footnotes. ILL. <https://www.ill.lu/footnotes.html>
- Independent Little Lies. (n.d.). queer little lies festival. ILL. https://www.ill.lu/queer_little_lies_festival_2.html
- Lebreton, C. (2019). Adolescences lesbiennes. Les Éditions du remue-ménage.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2020, February). Catalogue de formations sur la thématique de la Santé affective et sexuelle à destination des professionnels de l'enseignement et de l'éducation non formelle. <https://men.public.lu/content/dam/men/catalogue-publications/sante-bien-etre/informations-generales/formation-sante-affective-sexuelle-professionnels-enseignement-fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2017, Octobre). Corinne Cahen et Claude Meisch à la journée de réflexion « Vers une stratégie sectorielle d'éducation inclusive en faveur des personnes LGBTI ». <https://men.public.lu/fr/actualites/communiques-conference-presse/2017/10/20-lgbt.html>
- Ministère de la Famille, de l'Intégration et à la Grande Région. (July, 2018). Plan d'action national pour la promotion des droits des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres et intersexes. <https://mfamigr.gouvernement.lu/fr/publications/plan-strategie/lgbti0.html>

- Padgett, D. (2020, July 13). Scotland is first country with national LGBTQ+ inclusive curriculum. Out. <https://www.out.com/lifestyle/2020/7/13/scotland-first-country-national-lgbtq-inclusive-curriculum>
- Queer Little Lies - DRAG KING workshop w/ xxyz luxembourg. (2018, Decembre 2). QLL - DRAG KING mat Xxyz Luxembourg Workshop: 02.12.2018, 11:00 – 15:00, Prouwsall FIR FRAEN AN TRANS*PERSONEN! Event]. Facebook. <https://www.facebook.com/events/th%C3%A9%C3%A2tre-desch/queer-little-lies-drag-king-workshop-w-xxyz-luxembourg/671026789965233/>
- Richard, G. (2010). L'éducation « aux orientations sexuelles » : représentations de l'homosexualité dans les curricula formel et informel de l'école secondaire québécoise [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/3556/1/M11558.pdf>
- Richard, G. (2019). Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité. Les Éditions du remue-ménage.
- Roberts, D. (2018, Decembre 6). ADR's Kartheiser hopping mad over gay kangaroo. Delano. <https://delano.lu/d/detail/news/adrs-kartheiser-hopping-mad-over-gay-kaengaroo/197780>
- Rosa Lëtzebuerg-CIGALE (2018). Pour une politique nationale sensible aux questions LGBTIQ. Revendications adressées par Rosa Lëtzebuerg-CIGALE aux Partis Politiques en vue des législatives du 14 octobre 2018. Rosa Lëtzebuerg-CIGALE.
- Rubin, G. (2011). Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe. EPEL.
- SCRIPT - Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation pédagogiques et technologiques. (2018). Ein Känguru wie du. Begleitheft für Lehrkräfte der Zyklen 3 und 4 zum Theaterstück von Ulrich Hub. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. <https://men.public.lu/content/dam/men/fr/actualites/agenda/2018/11/11-Kaenguru-Theatre/Begleitheft-Ein-Kaenguru-wie-du.pdf>
- UNESCO (2016). Out in the Open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression. UNESCO.
- Wittig, M. (2018). La pensée straight (3ème éd.). Editions Amsterdam.
- Zaidman, C. (1996). La mixité à l'école primaire. L'Harmattan.

An Intersectional Approach to School Textbooks

Sylvie Kerger, Laurence Brasseur

Textbooks, gender, and intersectionality

Textbooks play an important part in children's schooling. They have an obvious educational purpose and exist to convey knowledge, but their worth goes beyond the simple school framework. Teaching materials, and particularly textbooks, have an essential role in the socialisation of children through the values they communicate.

Based on these observations, we conducted an extensive study of gender representations in textbooks used in Luxembourg primary schools (Kerger & Brasseur, 2021). Through a quantitative and qualitative analysis of the number of characters and the type of activities in which they are represented, we were able to uncover the norms and stereotypes found in these textbooks.

This is an important investigation as “textbooks are not a reflection of reality, but an arrangement of the representation of a society that they legitimise”¹(Bruegille & Cromer, 2008, p.42). Indeed, no textbook is neutral, and the realities constructed in them can contribute to challenging, perpetuating, or increasing gender inequalities.

Although our study focused on gender representations, we were aware that gender is one factor among others in social inequalities. Taking intersectionality into account seemed necessary to get a better overview of the values transmitted in textbooks. The term, which originally described the way in which African American women experience sexism and racism simultaneously (Crenshaw, 1989), now also includes other factors such as socio-economic status, religious beliefs, age, or sexual orientation (see also Bates, 2014).

These factors clearly also deserve attention, especially in a multicultural country like Luxembourg where the foreign population represents 47.2% of the total population (STATEC, 2021).

For practical reasons, and due to the resources available to us, we were not able to carry out a complete analysis of all types of characters represented in Luxembourg primary school textbooks. Although our study focused exhaustively on gender, we were however able to make an abridged inventory of two other types of characters: non-white characters and characters with disabilities.

In this chapter, we have decided to concentrate on this representation of non-white characters and characters with disabilities, relating their numbers to the total number of characters in the textbooks. After presenting the methodology used, we will discuss the results of the quantitative and qualitative analyses. Finally, we will move on to our con-

1 Our translation

clusions, which include suggestions for the development of future textbooks and the revision of existing ones.

Methodology

Our approach and methods are based primarily on the flagship studies carried out in France by the Centre Hubertine Auclert (2015, 2020) and by Carole Brueilles and Sylvie Cromer (2005, 2008). These specialists in the field recommend a quantitative approach, by listing characters of different genders for example, rather than a qualitative approach with an analysis of certain examples (Brueilles & Cromer, 2008). The quantitative tool also makes it easy to repeat the analysis in the future and thus monitor the evolution of representations in textbooks.

Before proceeding with the actual analysis, we selected the sample used. We limited ourselves to the main textbooks and did not consider possible extra teaching materials (such as exercise books). We analysed the characters present in textbooks used in these subjects:

- German
- French
- Mathematics
- Natural Science
- History
- Life and Society (Citizenship education)

Some of these subjects (German, French, and Mathematics) include different series that teachers can choose from freely according to their preferences and needs.

The main part of our analysis focuses on fictional, anthropomorphic, and real characters, both in the texts and in the illustrations. We did not consider pronouns and pictograms. Using a grid, we identified the following categories of characters:

- Girls
- Boys
- Female
- Men
- Undetermined gender

To distinguish child and adult categories, we used the age limit of 18 years where possible, i.e., where physical features or context allowed. It is important to count children and adults in separate categories as age can result in different representation rates (Centre Hubertine Auclert, 2015): there may be a balance between girls and boys, but a considerable gap between women and men. For characters where an identification of the gender was not possible (or deliberately vague or neutral), we counted them in the “undetermined gender” category, without taking their age into account.

The method we used is also based on a page count to reveal the weight of the different characters in each book, i.e., each page of a textbook was considered as an entity. This means that if a certain character appears several times on a page, they would be counted only once. However, if the same character appears on 20 different pages, they would be counted 20 times.

In addition to the number of characters, we also categorised the type of activity in which they are found: domestic activities (such as housework), leisure activities (such as sports), and occupations. The results of that part are not the subject of this chapter.

In addition to this quantitative approach, we added a qualitative analysis of a selection of contents to illustrate the results obtained in the quantitative part with concrete examples.

Intersectionality

As described above, our analysis also included non-white characters and characters with disabilities. We limited ourselves to these two categories because of the relative ‘ease’ of identification (which would have been more difficult for categories such as socio-economic status or religious belief). Our aim was not to conduct a comprehensive analysis of the representation of the different characters, but rather to show additional representational inequalities by adopting an intersectional approach, especially as this aspect has seldom been taken into account in analyses of school materials (for rare examples, see Bittner, 2011; Centre Hubertine Auclert, 2015).

The above-mentioned ‘relative’ ease of identification especially applies to non-white characters, even though assessing physical characteristics of characters in illustrations always include a certain bias, for example in the identification of skin colour shades. It is easier to identify non-white characters in texts, for example when they refer to characters living in Africa or Asia. For characters with disabilities, we were able to rely only on aspects that were visible (in illustrations) or described in the texts.

Results

Quantitative analysis

Our analysis of 57 Luxembourg primary school textbooks revealed a total of 26 373 characters for all subjects combined. These are made up of 14 298 male characters (54%), 8 114 female characters (31%) and 3 961 characters of undetermined gender (15%). So, from the outset, a fundamental difference between male and female characters could be noted. The table below shows that these gaps are more marked in some subjects than others.

Table 1: Number of female and male characters in textbooks

	TOTAL	FEMALE	MALE	CHARACTERS OF UNDETERMINED GENDER
	CHARACTERS	CHARACTERS	CHARACTERS	
GERMAN	11755	5832	4164	1759
FRENCH	4029	2497	1207	325
MATHEMATICS	6153	3536	1707	910
NATURAL SCIENCE	557	233	180	144
HISTORY	1399	937	226	236
LIFE AND SOCIETY (CITIZENSHIP EDUCATION)	2480	1263	630	587
TOTAL	26373	14298	8114	3961

Non-white characters

Of the 26 373 characters recorded, only 1 045 are non-white characters, which is equivalent to 4.1% of the total amount. These characters consist of 538 male characters, 357 female characters, and 150 characters of undetermined gender.

Table 2: Number of non-white characters by gender

	TOTAL	FEMALE	MALE	CHARACTERS OF UNDETERMINED GENDER
	CHARACTERS	CHARACTERS	CHARACTERS	
NON-WHITE CHARACTERS	1045	357	538	150

The percentages of non-white characters vary from 0.4% to 9.5% depending on the subject.

The percentages also vary between the different textbook series within the same subject. In German, for example, differences can be observed between the *Flex und Flora* series, where non-white characters are rare with 1.9%, the *Mila* series with 6.2%, and finally the *Sprachfuchs* series with 7.6%, where their number is the highest, though still modest.

For French, we note a higher proportion of non-white characters in the new *Salut* series released between 2018 and 2020 (9.5%). In the older series called *Français*, non-white characters represent only 5% of all the characters.

In mathematics, non-white characters are very rare. The lowest percentage is found in the *Flex und Flo* series with only 0.6%. In the *Mathematik* series the percentage of non-white characters is 1.5% and in the *Zahlenbuch* series it is 2.3%.

Non-white characters account for only 0.4% in the science textbooks and 3.3% in the history textbooks. In the relatively recently released (between 2017 and 2018) Life and Society (citizenship education) textbooks they represent 5.6%.

As Table 3 shows, we find a low to very low, if not almost non-existent, presence of non-white characters in Luxembourg's primary school textbooks.

Table 3: Proportion of non-white characters compared total number of characters

	TOTAL CHARACTERS	WHITE CHARACTERS	NON-WHITE CHARACTERS	PERCENTAGE
GERMAN				
Flex und Flora	5488	5388	100	1,9%
Mila	1481	1394	87	6,2%
Sprachfuchs	4786	4449	337	7,6%
FRENCH				
Français 6ème année	1734	1651	83	5,0%
Salut	2295	2096	199	9,5%
MATHEMATICS				
Flex und Flo	2796	2779	17	0,6%
Mathematik	877	864	13	1,5%

Zahlenbuch	2480	2425	55	2,3%
<hr/>				
NATURAL SCIENCE				
<hr/>				
Mensch und Natur	557	539	18	3,3%
<hr/>				
HISTORY				
<hr/>				
Zeitmaschine	1399	1394	5	0,4%
<hr/>				
LIFE AND SOCIETY (CITIZENSHIP EDUCATION)				
<hr/>				
Leben und Gesellschaft	2480	2349	131	5,6%
<hr/>				
TOTAL	26373	25328	1045	4,1%

Characters with disabilities

In the 57 primary school textbooks in Luxembourg, 47 characters with disabilities were identified out of a total of 26,737 characters, or 0.2%. This figure is made up of 20 female characters, 15 male characters and 12 characters of undetermined sex.

Table 4: Number of characters with disabilities by gender

	TOTAL CHARACTERS	FEMALE CHARACTERS	MALE CHARACTERS	CHARACTERS WITH UNDETERMINED SEX
CHARACTERS WITH DISABILITIES	47	20	15	12

The percentages of characters with disabilities vary between 0% and 0.7%, depending on the subjects. Proportionally, their number is highest in the Life and Society textbooks

(0.7%). One chapter in one of these textbooks deals specifically with disabilities, which could explain the slightly higher number.

Overall, characters with disabilities are hardly represented in the primary school textbooks.

Table 5: Proportion of characters with special needs in relation to the total number of characters

	TOTAL CHARACTERS WITH NO DISABILITIES	CHARACTERS WITH DISABILITIES	PERCENTAGE
GERMAN			
Flex und Flora	5488	5482	6
			0,1%
Mila	1481	1478	3
			0,2%
Sprachfuchs	4786	4786	1
			0,0%
FRENCH			
Français 6ème année	1734	1734	0
			0,0%
Salut	2295	2289	6
			0,3%
MATHEMATICS			
Flex und Flo	2796	2794	2
			0,1%
Mathematik	877	877	0
			0,0%
Zahlenbuch	2480	2472	8
			0,3%
NATURAL SCIENCE			

Mensch und Natur	557	557	0	0,0%
<hr/>				
HISTORY				
<hr/>				
Zeitmaschine	1399	1396	3	0,2%
<hr/>				
LIFE AND SOCIETY (CITIZENSHIP EDUCATION)				
<hr/>				
Leben und Gesellschaft	2480	2462	18	0,7%
<hr/>				
TOTAL	26373	26326	47	0,2%

Qualitative analysis

As described above, we have supplemented our quantitative analysis with a qualitative component. We will present some concrete examples of how non-white characters and characters with disabilities are represented in textbooks, in an often-unequal manner (see also Kerger & Brasseur, 2021, pp.107-111). This part of the analysis is not intended to be exhaustive. Its aim is to provide food for thought for the future development of textbooks and to act as a basis for future studies on the subject. A more in-depth qualitative and quantitative analysis is still needed to study the different roles (in terms of gender, professional activities, etc.) in which these characters are found.

Examples relating to non-white characters

German

Example from Sprachfuchs 3, Band 1 (pp. 124-125): In this section, the pupils are presented with texts about two countries: China and Ghana. What is found in these texts – which are supposed to provide information about foreign countries – is not only outdated and incorrect data (already present when the textbook was last updated in 2014), but also generalisations and stereotypes. For example, it is reported that the Chinese and Ghanaian populations live mainly in rural areas and work in agriculture, which does not correspond to the real situation. Some of the text about Ghana focuses on

the rudimentary living conditions and does not consider the diversity of Ghanaian society. The illustrations accompanying the texts reinforce clichés: the pupils are confronted with the image of a group of Ghanaians playing drums and a Chinese girl eating rice.

Example from Flex und Flora 1, Buchstabheft 1 (p. 30): One of the words that accompanies the children in learning the letter ‘i’ is the German word *Indianer* (“Native American”). The word is illustrated by pictures of Native Americans in traditional (stylised) dress – a view of the indigenous population that refers to the past and to myth, not to contemporary social life. In other textbooks, there are also characters who ‘dress up’ as Amerindians (e.g., *Flex und Flora 2, Sprache untersuchen*, p. 56).

Life and Society (Citizenship Education)

Example from Vie et Société, Cycle 3 (pp. 72-73): In this section of the book, students learn about the life of little Lorenzo and his family who live in a garbage dump in Mexico City. The children are encouraged to compare their lives with Lorenzo’s and are asked if there are also poor children in Luxembourg. By providing only the size of the population of Mexico City as information, the impression is created that the living conditions of this family are the norm in Mexico.

Examples relating to characters with disabilities

As far as characters with disabilities are concerned, we have seen above that they appear only in very small numbers in school textbooks. On rare occasions, a child using a wheelchair is shown in illustrations of school classes. As with non-white characters, disabled characters are also often depicted in chapters dealing specifically with disability rather than in everyday situations.

Life and Society (Citizenship Education)

Example from Vie et Société, Cycle 3 (pp. 37-41): The Life and Society classes are well-fitted to introduce children to different societal topics. The chapter we are referring to here describes the experiences of different people with disabilities, including topics such as the difficulties they face in their daily lives, sign language, and service animals. However, it is important to make these characters more widely present in the textbooks and not to confine them to separate texts. Another element that should be given more attention is the use of inclusive terms. For example, the term *Menschen mit Behinderung* (“people with disabilities”) should be preferred to *Behinderte* (“the disabled”) (p. 41).

German

Example from Flex und Flora 3, Lesen (p. 13): In this exercise from a German reading book, there is also a separate text about a blind woman who visits a class with her service dog. Here, too, the number of characters in everyday situations should be increased. If we analyse the 16 textbooks in the *Flex und Flora* series, we can see that only 6 characters out of a total of 5 488 have disabilities. This exercise also illustrates the need for

careful word choice. Choosing a text about a blind person for an exercise entitled *Stolperwörter finden und ersetzen* (which can be loosely translated as ‘find and replace stumbling words’, i.e., words that are out of place or superfluous) seems insensitive at best and offensive at worst.

History

Example from Die Zeitmaschine - Lützeburger Geschichtsbuch (p. 129): In this history textbook we are faced with a problematic representation. The only time characters with disabilities appear is the context of medieval life. A reproduction of an old painting shows a group of people depicted in a contemptuous way accompanied by the text *Behinderte waren auf das Betteln angewiesen* (‘The disabled were forced to beg’). Not only is the use of the term ‘the disabled’ instead of ‘person with a disability’ problematic, but this type of representation should also be addressed in the classroom and its origin and implications explained to deconstruct it.

Conclusion

The representation of non-white characters and those with disabilities in the textbooks that constitute our corpus tends not only to adopt an androcentric but also an ethnocentric viewpoint. Thus, non-white characters are often portrayed in the role of the ‘other’, more likely to belong to a foreign country or culture than to be part of our society. African countries in particular are often portrayed as rural and lacking in access to basic resources (African water carriers are a recurring image, for example). These representations are based on simplistic views and clichés and do not convey the realities of societal complexities. The problems in textbooks therefore lie mainly at three levels: the failure to represent non-white people as an integral part of our society, the tendency to represent countries of the South primarily as rural societies with people living in rudimentary conditions, and, in some cases, the use of discriminatory imagery or language.

The primary aim of our study was to analyse gender representations. Here, to achieve fairer and more equitable textbooks, we recommend ensuring a coherent, equal distribution of the number of girls and boys, women and men in texts and illustrations. Care should also be taken to ensure that characters of different genders occupy the same space in textbooks (e.g., the size of characters in illustrations). In terms of physical appearance, stereotypical representations should be avoided and/or preference should be given to characters of undetermined gender. The use of gender-neutral characters is a simple tool to avoid many gender-equality issues. These recommendations on gender inequality are of course also valid for character types, whether they are white, non-white or with disabilities.

Our intersectional analysis also emphasised the importance of ensuring that the diversity of characters on different levels (gender mix, ethnicity, disability status, etc.) is respected. As far as non-white characters and characters with disabilities are concerned, it

is essential to increase their number to reflect societal realities, integrate them into everyday situations, and represent them in a multitude of professional and private activities.

To contribute to the development of an egalitarian society, textbooks must stop reproducing stereotypes and prejudices that exist in society. Progressive textbooks must be designed to emphasise gender equality and societal diversity, and represent different genders in equivalent roles, activities, and professions.

Corpus analysed

German

Mila Series

Biltgen, C., Brosius, E., Hilger, M., Letsch, J., Neuens, O., Reding, P., Vanolst, F., & Welbes, F. (2015). *Mila 1 – Mein erstes Lesebuch*. Éducation nationale.

Biltgen, C., Brosius, E., Hilger, M., Letsch, J., Neuens, O., Reding, P., Vanolst, F., & Welbes, F. (2015). *Mila 2 – Mein Lesebuch*. Éducation nationale.

Sprachfuchs Series

Honnef-Becker, I., & Kühn, P. (2014). *Sprachfuchs 3 – Sprach- und Lesebuch Deutsch. Zyklus 3, Band 1*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Honnef-Becker, I., & Kühn, P. (2014). *Sprachfuchs 3 – Sprach- und Lesebuch Deutsch. Zyklus 3, Band 2*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Honnef-Becker, I., & Kühn, P. (2019). *Sprachfuchs 4 – Sprach- und Lesebuch Deutsch. Zyklus 4, Band 1*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Honnef-Becker, I., & Kühn, P. (2019). *Sprachfuchs 4 – Sprach- und Lesebuch Deutsch. Zyklus 4, Band 2*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Flex und Flora Series

Odersky, E. (2013). *Flex und Flora 1 – Buchstabenheft 1*. Diesterweg.

Odersky, E. (2013). *Flex und Flora 1 – Buchstabenheft 2*. Diesterweg.

Odersky, E. (2013). *Flex und Flora 1 – Buchstabenheft 3*. Diesterweg.

Odersky, E. (2013). *Flex und Flora 1 – Sprachforscherheft*. Diesterweg.

Baligand, H., Föhl, A., Holtz, T., & Pistor, N. (2013). *Flex und Flora 2 – Sprache untersuchen*. Diesterweg.

Baligand, H., Föhl, A., Holtz, T., & Pistor, N. (2013). *Flex und Flora 2 – Richtig schreiben*. Diesterweg.

Baligand, H., Föhl, A., Holtz, T., & Pistor, N. (2013). *Flex und Flora 2 – Texte schreiben*. Diesterweg.

Baligand, H., Föhl, A., Holtz, T., & Pistor, N. (2013). *Flex und Flora 2 – Lesen*. Diesterweg.

- Baligand, H., Föhl, A., Holtz, T., & Pistor, N. (2014). *Flex und Flora 3 – Sprache untersuchen*. Diesterweg.
- Baligand, H., Föhl, A., Holtz, T., & Pistor, N. (2014). *Flex und Flora 3 – Richtig schreiben*. Diesterweg.
- Baligand, H., Föhl, A., Pistor, N., & Sievert, B. (2015). *Flex und Flora 4 – Texte schreiben*. Diesterweg.
- Baligand, H., Föhl, A., Pistor, N., & Sievert, B. (2015). *Flex und Flora 4 – Lesen*. Diesterweg.

French

Salut Series

- Vanthier, H., & Schmitt, S. (2018). *Salut, c'est parti ! Cycle 2*. CLE International ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Bechtold, C., Bettinelli, D., Biesdorf, A., Biver, P., Boever, J., Coremans, V., Feinen, C., Frieseisen, C., Hastert, C., Krier, G., Lang, C., Leistel, A., Marini, D., Metz, L., Rod, D., Rollin, N., Troes, S., Turmes, N., & Weydert, M. (2020). *Salut, c'est magique ! 1. À l'école*. CLE International ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Bechtold, C., Bettinelli, D., Biesdorf, A., Biver, P., Boever, J., Coremans, V., Feinen, C., Frieseisen, C., Hastert, C., Krier, G., Lang, C., Leistel, A., Marini, D., Metz, L., Rod, D., Rollin, N., Troes, S., Turmes, N., & Weydert, M. (2020). *Salut, c'est magique ! 2. C'est la fête*. CLE International ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Bechtold, C., Bettinelli, D., Biesdorf, A., Biver, P., Boever, J., Coremans, V., Feinen, C., Frieseisen, C., Hastert, C., Krier, G., Lang, C., Leistel, A., Marini, D., Metz, L., Rod, D., Rollin, N., Troes, S., Turmes, N., & Weydert, M. (2020). *Salut, c'est magique ! 3. Mon chez-moi*. CLE International ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Français Series

- Adam, M., Arend, C., Bentz, M., Fantini, E., Flammang, M., Heinen, S., Kipgen, A., Letsch, J., Mach, A., Melan, F., Obertin, M., Portante, D., & Reding, P. (n.d.). *Français 6ème année d'études*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.

Mathematics

Mathematik Series

- Eckelt, I., Herling, J., Krewer, G., Krewer, R., Reelfs, B., Scheele, U., Tiedt, K., Wilke, W., Antoine, J., Gnad, G., Houwen-Greischer, E., Jähne, J., Kolb, F., Schmit, J.-P., Storoni, A., & Welfringer-Staudt, M. (2019). *Mathematik 5*. Westermann Schulbuchverlag ; Ministère de l'Éducation nationale.
- Eckelt, I., Herling, J., Krewer, G., Krewer, R., Kuhlmann, K.-H., Neuerbourg, U., Reelfs, B., Scheele, U., Tiedt, K., Wilke, W., Gnad, G., Houwen-Greischer, E., Jähne, J., Kolb, F., Schmit, J.-P., Storoni, A., & Welfringer-Staudt, M. (2019). *Mathematik 6*. Westermann Schulbuchverlag ; Ministère de l'Éducation nationale.

Das Zahlenbuch Series

- Wittmann, E. C., & Müller, G. N. (2012). *Das Luxemburger Zahlenbuch 1*. Ernst Klett Verlag ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Wittmann, E. C., & Müller, G. N. (2009). *Das Luxemburger Zahlenbuch 2*. Ernst Klett Verlag ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Wittmann, E. C., & Müller, G. N. (2010). *Das Luxemburger Zahlenbuch 3*. Ernst Klett Verlag ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Wittmann, E. C., & Müller, G. N. (2010). *Das Luxemburger Zahlenbuch 4*. Ernst Klett Verlag ; Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle.
- Affolter, W., Amstad, H., Doebeli, M., & Wieland, G. (2019). *Das Luxemburger Zahlenbuch Zyklus 4 – Grundlagen*. Klett und Balmer ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Affolter, W., Amstad, H., Doebeli, M., & Wieland, G. (2017). *Das Luxemburger Zahlenbuch Zyklus 4 – Vertiefung*. Klett und Balmer ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.

Flex und Flo Series

- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 1 – Rechnen bis 10*. Diesterweg.
- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 1 – Rechnen bis 20*. Diesterweg.
- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 1 – Geometrie*. Diesterweg.
- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 1 – Sachrechnen und Größen*. Diesterweg.
- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 2 – Addieren und Subtrahieren*. Diesterweg.
- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 2 – Multiplizieren und Dividieren*. Diesterweg.
- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 2 – Geometrie*. Diesterweg.

- Deutschmann, C., Hoffmann, C., Westphal, W., & Ziervogel, S. (2014). *Flex und Flo 2 – Sachrechnen und Größen*. Diesterweg.
- Buchborn, S., Versin, S., Wettels, B., Beerbaum, J., Göttlicher, A., & Zippel, S. (2014). *Flex und Flo 3 – Addieren und Subtrahieren*. Diesterweg.
- Beerbaum, J., Göttlicher, A., Versin, S., Wettels, B., & Zippel, S. (2014). *Flex und Flo 3 – Multiplizieren und Dividieren*. Diesterweg.
- Beerbaum, J., Buchborn, S., Zippel, S., Göttlicher, A., Versin, S., & Wettels, B. (2014). *Flex und Flo 3 – Geometrie*. Diesterweg.
- Wettels, B., Zippel, S., Beerbaum, J., Göttlicher, A., & Versin, S. (2014). *Flex und Flo 3 – Sachrechnen und Größen*. Diesterweg.
- Schön, M., Versin, S., Wettels, B., Beerbaum, J., Göttlicher, A., & Zippel, S. (2015). *Flex und Flo 4 – Addieren und Subtrahieren*. Diesterweg.
- Beerbaum, J., Göttlicher, A., Schön, M., Versin, S., Wettels, B., & Zippel, S. (2015). *Flex und Flo 4 – Multiplizieren und Dividieren*. Diesterweg.
- Beerbaum, J., Zippel, S., Göttlicher, A., Versin, S., & Wettels, B. (2015). *Flex und Flo 4 – Geometrie*. Diesterweg.
- Buchborn, S., Wettels, B., Zippel, S., Beerbaum, J., Göttlicher, A., & Versin, S. (2015). *Flex und Flo 4 – Sachrechnen und Größen*. Diesterweg.

Natural Science

- Faber, T., Klein, Y., Kohn, M., Max, C., Meier, R., Melchior, E., Thill, C., & Weiss, J. (2005). *Mensch und Natur Lernzyklus 4-1*. Ministère de l’Éducation nationale.
- Faber, T., Kohn, M., Max, C., Meier, R., Melchior, E., & Weiss, J. (2020). *Mensch und Natur Lernzyklus 4-2*. Ministère de l’Éducation nationale.

History

- Kieffer-Brausch, N., Krier, T., Meyer, R., Muller, C., Roettgers, G., & Strauss, G. (2010). *Die Zeitmaschine – Lëtzebuerger Geschichtsbuch*. Ministère de l’Éducation nationale.

Life and Society

- Köhler, A., Meier-Metz, M., Rauch, S., Kelber, A., & die Luxemburger Arbeitsgruppe (2017). *Leben und Gesellschaft – Vie et société. Zyklus 2*. Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse.
- Kelber, A., Köhler, A., Meier-Metz, M., Rauch, S., Pfeiffer, S., & die Luxemburger Arbeitsgruppe (2018). *Leben und Gesellschaft – Vie et société. Zyklus 3*. Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse.
- Eisenschmidt, H., Luutz, E., Paßler, J., Pfeiffer, S., & Schmidt, D. (2018). *Leben und Gesellschaft – Vie et société. Zyklus 4*. Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse.

References

- Bates, L. (2014). *Everyday Sexism*. Thomas Dunne Books; St Martin's Griffin.
- Bittner, M. (2011). *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans* und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Bruegues, C., & Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires. Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. UNESCO. <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/comment-promouvoir-l-equalite-entre-les-sexes-par-les-manuels-scolaires-guide-methodologique-a>
- Centre Hubertine Auclert (2015). *Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité ? Étude des représentations sexuées et sexistes dans les manuels de lecture du CP*. Centre Hubertine Auclert. <https://m.centre-hubertineauclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-etude-manuels-cp-web.pdf>
- Centre Hubertine Auclert (2020). *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes*. Centre Hubertine Auclert. <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-guidemanuels-scolaires-maj2020web.pdf>
- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.
- Kerger, S., & Brasseur, L. (2021). *Les représentations du genre dans les manuels scolaires. Une étude à l'école fondamentale luxembourgeoise*. Université de Luxembourg. <http://www.rockmega.lu/etudes/les-representations-du-genre-dans-les-manuels-scolaires>
- STATEC (2021). *Population par sexe et par nationalité*. https://statistiques.public.lu/stat/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=12853&IF_Language=fra

Des autrices et des programmes. Étude croisée entre France et Luxembourg

Hélène Barthelmebs-Raguin

La littérature luxembourgeoise fait partie intégrante du patrimoine du Grand-Duché et à ce titre participe à l'élaboration d'une identité nationale riche, multilingue et complexe. Souvent peu étudiée hors de ses frontières, la littérature luxembourgeoise de langue française s'inscrit pourtant dans les francophonies du Nord et se place au cœur de l'Europe littéraire. Les œuvres des écrivaines grand-ducales participent pleinement à la scène littéraire luxembourgeoise, où, si elles sont certes moins nombreuses que celles de leurs homologues masculins, leurs œuvres ont été plus souvent saluées par la critique¹.

Cette contribution s'appuie sur le constat de la masculinisation du champ littéraire luxembourgeois de langue française, sur lequel les « grands noms » demeurent ceux des auteurs. La question de la présence des créatrices sur la scène publique paraît aujourd'hui d'autant plus importante qu'il s'agit là d'une préoccupation européenne qui touche l'ensemble des domaines. Les résultats d'un sondage effectué auprès d'étudiant.e.s de 2e et 3e année du Bachelor en Cultures Européennes à l'Université du Luxembourg donne à voir une minorisation importante des œuvres de femmes. L'objectif de ce cours intitulé « Femmes & autrices » était d'inviter les étudiant.e.s à réfléchir sur la place des femmes dans les littératures de langue française et à questionner l'élaboration du canon littéraire. Il leur avait, entre autres, été demandé de quantifier et qualifier les œuvres d'autrices issues de l'espace francophone (sans restriction géographique) qu'ils avaient étudiées dans leurs cursus antérieurs. Vingt étudiant.e.s ont répondu aux questions durant l'année académique 2019/2020. Il en ressort que :

- 17 étudiant.e.s sur 20 n'ont jamais travaillé sur des œuvres féminines françaises en œuvre complète (extraits uniquement) ;
- 19 étudiant.e.s sur 20 n'ont pas travaillé sur des corpus féminins francophones ;
- 18 étudiant.e.s sur 20 n'avaient jamais réfléchi au caractère hégémonique des canons littéraires ;

1 Le projet de recherche FEATHER (“The Feather and literary work: French-speaking female authors of the Grand Duchy of Luxembourg as literary precursors (1900-2020)”), financé par le FNR et porté par Hélène Barthelmebs-Raguin, met en avant que ce sont notamment les œuvres de l'autrice Anise Koltz qui remportent le plus grand nombre de Prix littéraires, notamment sur la scène artistique internationale.

- Parmi les noms d'autrices cités reviennent (ordre chronologique) : Marie de France (étudiée en première année), George Sand, Colette, Simone de Beauvoir et Virginie Despentes ;
- Parmi les motivations à assister à un tel cours cité.e.s par les étudiant.e.s , on trouve notamment « connaître / découvrir œuvres et parcours », « ouvrir l'horizon littéraire »

Ces résultats relèvent certes d'un échantillonnage peu élevé, mais représentatif d'une constante relevée par les études littéraires et les Sciences de l'éducation : la littérature canonique enseignée reste principalement masculine. Ce phénomène pose clairement la question de la visibilité des autrices et des créatrices, sachant que la littérature luxembourgeoise francophone a été saluée par la critique internationale au travers de l'œuvre d'une poétesse, Anise Koltz. Ainsi, la présente réflexion propose de se livrer à une analyse comparée des programmes scolaires luxembourgeois et français à destination des élèves de l'enseignement secondaire afin d'étudier en détail : 1) la place des femmes dans la transmission du patrimoine littéraire nationale, 2) les processus de visibilisation/invisibilisation qui président à la mise en œuvre de ces groupements de textes. Le corpus français permettra ici de confronter les résultats à ceux obtenus – et largement analysés – dans un pays monolingue.

Méthodologie. La littérature au prisme du genre

Pour mener à bien cette étude, nous avons employé une méthodologie d'analyse comparée mettant en jeu les programmes scolaires tels qu'ils sont présentés par le ministère de l'Éducation Nationale (MEN)² en France et le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)³ au Luxembourg. Il s'agit dans les deux cas des programmes élaborés pour l'année académique en cours, à savoir 2020/2021 ; il s'agit des programmes en vigueur reprenant les corpus actuels donnés comme textes et supports d'enseignement à des élèves agé.e.s de 15 à 18 ans.

Un pareil choix méthodologique repose sur le fait que les trois dernières années préparant au diplôme de fin d'études secondaires (DFES) au Luxembourg et au baccalauréat en France donnent à voir une définition de la littérature et de ses implications identitaires, car y est enseignée la littérature dite classique (Viala, 1993, p. 11). Cela signifie que ces groupements de texte sont révélateurs, car ils « ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves » (Fontanini, 2007, p. 4), dans laquelle s'inscrit la question de la place des autrices. Certes, les corpus s'ouvrent à une littérature plus populaire, mais ils dénotent toujours d'une volonté de dresser les contours d'une identité. N'oublions pas que les supports textuels et littéraires de l'enseignement en langue ont un impact sur la construction de l'élève et du.le.la futur.e citoyen.ne : ce sont des œuvres

2 Les programmes français sont publiés au Bulletin officiel et disponibles en ligne à l'adresse suivante : < <https://www.education.gouv.fr/programmes-scolaires-41483> >
 3 Les programmes luxembourgeois sont publiés et disponibles en ligne à l'adresse suivante : < eSchool-Books > et < men.public.lu >

données à lire à des adultes en devenir, qui vont y puiser une partie de leur représentation et de leur compréhension du Monde. Plus encore, ces œuvres – qui servent de support non seulement aux enseignements de littérature, mais aussi à ceux de linguistique (grammaire, etc.) – sont le socle sur lequel s'appuie l'éducation et la socialisation tout au long du parcours scolaire dans l'enseignement primaire et secondaire. Ils recèlent donc une vision du Monde, un être-au-Monde, qui sont proposés à des jeunes en construction et qui vont donc être perméables aux valeurs véhiculées par ces textes. Il est dès lors très intéressant de se pencher sur les représentations qui sont offertes à l'étude, notamment par le biais des genres : quand la vision véhiculée par les supports textuels se construit autour d'une répartition inégale du « capital créatif » entre hommes et femmes, quels constats (pour partie, inconscients) seront faits par les élèves quant aux rôles genres ? comment espérer une société plus égalitaire quand les instances de socialisation elles-mêmes reflètent les inégalités ?

Dans une autre perspective méthodologique, l'étude s'appuie sur les programmes des filières dites « générales » en France et « classiques » au Luxembourg. Précisons ici qu'il ne s'agit pas de nier les différences intrinsèques d'accès à ces filières selon le pays et nous ne prétendons pas lisser ces objets d'études. Néanmoins, ces filières ont en commun de préparer des élèves à des cursus universitaires, donc à des études longues dans lesquelles l'enseignement secondaire est considéré comme un prérequis avant toute spécialisation. C'est pourquoi nous mettons en parallèle ces deux programmes scolaires.

Un mot encore pour souligner que notre étude s'appuie sur une approche quantitative (de décompte) et qualitative (de réflexion). Notre méthodologie s'intéressera uniquement à la présence d'autrices dans les corpus présentés à l'étude – et non à des études d'œuvres, à la place des héroïnes dans des productions littéraires d'auteur.trice.s, ou encore à l'aspect pédagogique des programmes. Notre objectif est de relever la représentation des autrices et de réfléchir à son impact sur la construction identitaire des élèves.

Avant de débuter cette réflexion, précisons brièvement les spécificités de chaque système éducatif :

- Commençons par relever, avec Sylvie Freyermuth (2017, p.3), que le « cursus scolaire actuel au Luxembourg conserve les empreintes d[u] passé » et la place des différentes langues d'enseignement (luxembourgeois, allemand, français) est soumise à tension (Fehlen, 2004) : si l'allemand reste la langue véhiculaire de l'enseignement fondamental, c'est le français qui tiendra cette place à partir de la quatrième année de l'école secondaire. À ce stade, les élèves inscrit.e.s en filière classique se voient proposer des cours obligatoires d'allemand, d'anglais et de français ; auxquels s'ajoute une option au choix (grec ancien, italien ou espagnol). Le volume horaire consacré à l'étude des langues et littératures représente 50 % du temps de scolarisation hebdomadaire, soit environ quinze heures et trente minutes.
- En France, pays monolingue, la situation est bien entendu différente. La réforme des baccalauréats général et technologique a été appliquée à partir de la rentrée 2019. En substance, les élèves de classes de seconde suivent un tronc commun dans lequel le français représente quatre heures d'enseignement et les langues vi-

vantes (A et B) cinq heures et demie. À cela s'ajoute un accompagnement personnalisé : volume horaire déterminé selon les besoins des élèves et des enseignements optionnels parmi lesquels il est possible de choisir des options à orientation sciences humaines, tels que « Langues et cultures de l'Antiquité »(latin ou grec) ou encore une troisième langue vivante (C) pour un volume horaire de 3 h/option. En première générale, les élèves suivent un enseignement de tronc commun dans lequel ils.elles retrouvent le français (4 h) et les langues vivantes (4 h 30) et sont invité.e.s à choisir trois enseignements de spécialité (4 h/spécialité). À l'issue de la classe de première, les élèves passent les épreuves anticipées de français. En terminale, ils.elles suivent le tronc commun dans lequel se maintiennent les langues vivantes (4 h) et conserveront par la suite uniquement deux de ses options de spécialité (6 h/spécialité), en fonction de leur projet professionnel.

Penser en termes quantitatifs...

Se pencher sur la représentation et la visibilité des femmes dans les manuels scolaires et les anthologies est révélateur de la manière dont le champ littéraire intègre, ou non, les artistes en fonction de leur genre. Cette question de recherche est aujourd'hui au cœur des discussions concernant l'égalité entre les hommes et les femmes, et de nombreux projets de recherche mettent aujourd'hui en avant le déséquilibre qui caractérise les corpus d'étude à destination des élèves. L'étude menée par le Centre Hubertine Auclert (2013, 2014) sur dix-sept manuels scolaires parus en 2013 en France est particulièrement éloquente, elle conclut notamment sur le fait que « les manuels scolaires renforcent l'exclusion des femmes du monde littéraire et artistique. » (2014, p.1) Les autrices apparaissent nettement minoritaires dans les manuels d'enseignement, et ce malgré les appels des associations à démasculiniser les corpus. Plusieurs chiffres sont à cet égard frappants :

Parmi les auteurs évoqués dans les programmes du collège, 8 % étaient des femmes en 2008, taux qui a augmenté à 15 % dans les programmes de 2016.

Aucune femme n'a été proposée au programme du bac littéraire de 1994 à 2017 et on en compte moins de 4 % au programme de français-philosophie des classes préparatoires scientifiques depuis 1913. (data.gouv.fr, 2018)

Ce sont des statistiques tout aussi inégalitaires qui touchent aux concours de l'enseignement en France (CAPES, agrégation) : les autrices ne représentent que 5 % des auteur.trice.s dans les programmes de l'agrégation externe de 2009 à 2018, et seulement 9 % dans les programmes du concours d'entrée à l'École normale supérieure de 2008 à 2017. Ces chiffres issus du rapport *Auteurs et autrices dans les programmes d'enseignement ou de concours de lettres* (2018) donnent à voir une très forte masculinisation des corpus d'enseignement.

Pour cette étude comparée entre les programmes d'enseignement secondaire français et luxembourgeois, nous nous pencherons sur les programmes de lectures conseillés par les ministères en vue de la préparation aux examens terminaux ; à savoir, le baccalau-

réat en France et le diplôme de fin d'études secondaires classiques au Grand-Duché du Luxembourg. Notre but est de relever puis analyser la représentation des autrices dans les corpus proposés à l'étude à des élèves âgé.e.s de 15 à 18 ans. Cet échantillonnage est établi sur l'hypothèse que les niveaux précédents l'obtention des diplômes permettant l'accès aux études supérieures sont représentatifs de la construction de ce qui est entendu par « Littérature française ». Or, les corpus scolaires sont justement le socle sur lequel la conception-même de la littérature est construite. N'oublions pas, dans la lignée des travaux d'Alain Viala (1993), que la littérature fait pleinement partie de l'identité d'une nation ; les critères qui président donc au choix de telle ou telle œuvre se font donc révélateurs de la vision qui est donnée d'une culture. Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les noms d'autrices apparaissant explicitement dans les programmes officiels. Dans une volonté de clarté et de lisibilité, seules les autrices sont reprises ici, afin de mettre en exergue leur faible représentation dans les corpus obligatoires et/ou conseillés.

Tableau récapitulatif des autrices présentes dans les programmes français et luxembourgeois pour l'année scolaire 2020-2021

LUXEMBOURG				FRANCE
français	allemand	anglais	français	LVA et LVB
DURAS	SCHALANSKY	AUSTEN	<i>Au choix dans programme</i>	<i>Pas de cor-</i>
Marguerite,	Judith.	Jane,		<i>pus défini</i>
ERNAUX		CHEVALIER		
Annie,		Tracy,		
SAGAN		PLATH		
Françoise.		Sylvia,		
		SPARK		
		Muriel.		
Classe de troisième classique (3CA_CLA)				Classe de seconde
Âge des élèves : 16 ans				générale
				Âge des élèves : 15 ans
Classe de deuxième classique (2CA_CLA)				Classe de première
Âge des élèves : 17 ans				générale
				Âge des élèves : 16 ans

CONSTANT	SEGHERS	(<i>Idem</i>	<i>Au choix dans programme</i>	<i>Pas de cor-</i>
Paule,	Anna,	<i>ICA_CLA</i>)	LAFAYETTE Madame de,	<i>pas défini</i>
DURAS	ZEH Juli.			YOURCENAR	
Marguerite,				Marguerite.	
ERNAUX					
Annie,					
REZA Yasmina,					
YOURCENAR					
Marguerite.					

Classe de première classique (1CA_CLA)

Âge des élèves : 18 ans

Classe de terminale

Âge des élèves : 17 ans

LVA et LVB

<i>Pas d'autrice</i>	<i>Pas d'autrice</i>	CLARKE
		Gillian,
		DUFFY Carol
		Ann,
		DHARKER
		Imtiaz,
		PLATH
		Sylvia,
		DICKINSON
		Emily.
		ATWOOD
		Margaret.

En croisant ces résultats avec l'ensemble des œuvres figurant dans les programmes, il est possible d'établir des données statistiques quant à la présence des autrices dans les corpus proposés à l'étude. Nous obtenons les résultats suivants :

Représentations statistiques des autrices dans les programmes français et luxembourgeois pour l'année scolaire 2020-2021

LUXEMBOURG

FRANCE

Français

Allemand⁴

Anglais⁵

Totaux	86 œuvres dont 8 œuvres d'autrices	86 œuvres dont 3 œuvres d'autrices	86 œuvres dont 14 œuvres d'autrices	12 œuvres dont 2 œuvres d'autrices
Pourcentages	9,3 %	3,4 %	16,27 %	16,67 %
Totaux	258 œuvres dont 25 œuvres d'autrices			
Pourcentage d'œuvres d'autrices	9,6 %			

Ces chiffres semblent pointer vers une meilleure – mais nettement minoritaire – représentation des autrices en France qu’au Luxembourg. Mais ceci est à nuancer dès à présent, car il y a un effet statistique artificiel :

- En effet, les programmes français ne définissent pas de corpus d’œuvres littéraires pour les classes de seconde générale et le français, étant évalué en épreuve anticipée à l’issue de la classe de première, ne figure pas au programme de terminale générale. Au contraire, les programmes luxembourgeois prennent soin de proposer systématiquement des corpus détaillés (obligatoires et indicatifs). Cela explique la très grande différence entre le nombre total d'auteur.trice.s citées (258 au Luxembourg et 12 en France) ;
- Par ailleurs, les enseignements de langue vivante en France ne reposent pas nécessairement sur des études (détaillées / cursives) d’œuvres littéraires, alors que les programmes du Luxembourg insistent sur le rôle de la littérature dans l’enseignement de l’allemand et de l’anglais. Ceci trouve sa source dans l’identité plurilingue du Luxembourg qui accorde, de fait, une grande place à l’enseignement des langues (50 % du temps scolaire hebdomadaire) ;
- Enfin, la réforme du baccalauréat en France met en avant la possibilité pour les élèves de personnaliser leur parcours, ce qui amène à des parcours à vocation différenciée. C’est pourquoi nous avons mis le tronc commun en avant dans le relevé précédent. Les descriptifs des spécialités parus au *Bulletin officiel* (BO) ne proposent pas ou peu de corpus d’étude.

4 Les programmes d’allemand et d’anglais sont insérés dans cette étude portant sur le cadre francophone, car ces cours s’appuient sur l’enseignement non seulement de la langue, mais aussi de la littérature et de la culture. Ces trois langues représentent 50% du volume total d’heures d’enseignement. À ce titre, et pour être juste dans l’élaboration des statistiques, il s’agit de rendre compte de cette spécificité luxembourgeoise.

5 Même remarque.

Toutefois, dans un cas comme dans l'autre, il est à relever que les œuvres de femmes apparaissent faiblement représentées, faisant se dessiner un champ littéraire très clairement masculinocentré. Sans apparaître comme anecdotiques dans ces listes de lectures, les autrices se voient tout de même reléguées au second plan. N'oublions pas que nous parvenons – au cas qui paraît le plus paritaire – au pourcentage de 16,67 % de femmes, ce qui signifie que le corpus est alors constitué de 83,33 % d'hommes.

... et en enjeux qualitatifs

La relative invisibilisation des autrices dans les programmes scolaires amène à s'interroger sur les constructions des représentations qui en découlent. Comment envisager le champ littéraire dans son ensemble dès lors qu'il se construit comme étant masculin par essence ?

Les résultats que nous avons obtenus dans la partie précédente proviennent certes d'un petit échantillon, mais ils sont représentatifs d'une constante relevée par les études littéraires et les sciences de l'éducation : la littérature dite « canonique » enseignée reste majoritairement masculine. Le gouvernement français (data.gouv.fr, 2018) a publié en 2017 des statistiques compilées par le collectif *Deuxième Texte* sur ce sujet. Il en ressort que la distribution des textes écrits est moindre quand l'auteur est une femme. Sur 54 listes de bac recueillies pour les années 2015/2016 et 2016/2017 :

- 25 listes faisaient état d'une représentation d'autrice comprise entre 0 % et 5 % du nombre total d'auteurs.
- Seules 2 listes faisaient état d'une représentation d'autrice comprise entre 25 % et 30 % du nombre total d'auteurs ; et 2 listes encore pour la tranche située entre 30 % et 35 %.

Cette même source souligne aussi la faible représentation des autrices dans les manuels scolaires de première en France. Si nous nous arrêtons exclusivement sur la visibilité des autrices dans les célèbres anthologies de Lagarde et Michard en version papier, nous obtenons une présence de :

- XXe siècle : 4 autrices, soit 96 % d'auteurs (en version CD-ROM, 5 autrices, soit 95 % d'auteurs)
- XIXe siècle : 3 autrices, soit 94 % d'auteurs (en version CD-ROM, 3 autrices, soit 95 % d'auteurs)
- XVIIIe siècle : 0 autrice, soit 100 % d'auteurs (en version CD-ROM, 0 % autrice, soit 100 % d'auteurs)
- XVIIe siècle : 3 autrices, soit 92 % d'auteurs (en version CD-ROM, 3 autrices, soit 92 % d'auteurs)
- Moyen-Âge : 1 autrice, soit 98 % d'auteurs (en version CD-ROM, 2 autrices, soit 95 % d'auteurs)

Poser la question du rapport entre création artistique et identité sexué, c'est d'abord interroger la tension entre l'individu et le collectif, et celle entre le particulier et l'universel. Cela nous interpelle à plusieurs niveaux et nous voudrions maintenant souligner les enjeux qui sont soulevés par les programmes scolaires :

1. Le biais genré que véhicule les programmes ne peut que marquer durablement l'imaginaire collectif et les représentations de la répartition hommes/femmes dans les Arts. Pour un.e élève, il n'y a qu'un pas du constat « je ne travaille (presque) jamais sur des autrices » à « il n'y a pas d'autrices ». Or, ceci est profondément inexact, l'histoire littéraire regorgeant de créatrices qui ont marqué leur époque et contribué activement à la littérature : Hildegarde de Bingen, Christine de Pisan, Louise Labé, Marguerite de Valois, Madame Lafayette, Madame de Sévigné, Georges Sand, Catherine II, Virginia Woolf, Marguerite Duras, Simone de Beauvoir, Sylvia Plath, Nathalie Sarraute, Annie Ernaux, etc. Ce ne sont là que quelques noms, mais s'ils sont connus des élèves de l'enseignement secondaire, leurs œuvres font rarement l'objet d'une étude détaillée et/ou cursive.
2. L'image des femmes qui est ainsi véhiculée renvoie ainsi à une absence des canons littéraires, laissant supposer que leurs œuvres, et donc leurs places, sont donc secondaires ou mineures. Or, comme le relève Marcelle Marini (2002), il est primordial pour les élèves que la littérature soit affaire d'hommes et de femmes, car :

C'est dans les textes littéraires que se construit la personnalité. On y apprend à symboliser son vécu, ses émois et ses passions, ses plaisirs, ses angoisses et ses désirs. [...] Il est donc grave que la subjectivation et la socialisation des deux sexes se fassent dans une littérature monosexuée et, qui plus est, neutralisée par un discours critique monologique. (p. 414)

1. La notion de matrimoine est ici importante pour appréhender le processus à l'œuvre dans la masculinisation des corpus. Eliane Viennot (2008) démontre avec justesse que les autrices (françaises) ont disparu du matrimoine littéraire, dont elles étaient initialement parties prenantes. Pensons ici notamment aux autrices qui ont joué un rôle crucial dans la diffusion des idées des Lumières via les salons littéraires.
2. Il est important de relever que les canons littéraires ne sont pas ou peu remis en question par les instances académiques, les professeur.e.s ou encore les parents d'élèves. À plus forte raison, et comme Christine Fontanini (2007, p. 3) le précise au sujet des manuels scolaires, « les enfants estiment souvent qu'ils ne peuvent pas comporter d'erreurs, qu'ils sont infaillibles ». De fait, les élèves auront tendance à les envisager comme étant porteurs et reflets de « vérités », des savoirs universels, c'est ainsi que les inégalités notamment se reproduisent dans l'éducation. En ce sens, les institutions, en proposant des programmes masculinocentrés, en viennent à légitimer le rapport de domination des hommes sur les femmes et contribuent dès lors à la reproduction des inégalités de genre.

3. Ce sexisme ordinaire a un impact très fort sur l'intériorisation des rôles sociaux par les élèves, qu'il s'agisse des garçons ou des filles : la division sexuée des activités créatrices et des rôles sociaux qui en résultent renvoie les garçons vers l'espace social et les filles vers l'espace domestique. Pour reprendre le lieu commun, la création se place du côté des hommes et la procréation du côté des femmes.
4. Les programmes scolaires – et sans doute à plus forte raison, les manuels scolaires – peuvent être envisagés sous deux angles : ils sont à la fois le miroir de la société qui produit (et en ce sens, reproducteurs des inégalités et/ou discriminations) et un outil susceptible de transformer la société en profondeur en permettant de questionner les représentations courantes. La question des stéréotypes de genre est aujourd'hui bien connue non seulement des ministères (pensons à l'initiative du ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes, #LETZSTEREO-TYPE18 - *Geschlechterbezogene Rollen und Geschlechterstereotype bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Luxemburg*) mais aussi des différents acteurs de l'éducation. Or, si les mentalités sont en train d'évoluer, les stéréotypes marquent durablement les représentations et les trajectoires sociales. Un exemple issu des statistiques (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013, p. 3) se référant à l'université française en 2011 qui nous paraît particulièrement illustratif : si les étudiantes représentaient 57,65 % des effectifs étudiantins en 2011, seules 22,5 % des professeurs et 14,5 % des présidents d'université étaient des femmes durant la même année. Les systèmes éducatifs et les représentations qu'ils véhiculent tendent donc à ouvrir – ou non – des possibilités de carrière et d'avenir (Vouillot, 2007).

Conclusion

La réflexion qui vise à éradiquer les stéréotypes sexistes des manuels scolaires a pris son essor à partir des années 1960 ; et depuis, un grand nombre d'actions⁶, d'études et de textes ont vu le jour. L'étude que nous proposons ici vise à analyser la manière dont les programmes officiels d'enseignement représentent un enjeu central dans la lutte contre les inégalités entre femmes et hommes. Ils sont un véritable « cahier des charges » (Marce, 2015, p. 44) à destination des enseignant.e.s et des éditeur.trice.s de manuels. Ainsi, si l'éducation à l'égalité se retrouve à un niveau thématique dans les enseignements, il serait important que les programmes eux-mêmes reflètent cette volonté de parité et d'égalité entre les sexes.

Nous voudrions terminer cette brève étude en évoquant la difficulté à démasculiniser les programmes. L'histoire de la littérature montre un certain conservatisme qui se retrouve naturellement dans les groupements de textes, or la canonisation des certain.e.s

⁶ Nous voudrions citer ici, à titre d'exemples, le collectif Georgette Sand (<http://georgettesand.com>) qui a contribué activement à rendre leur place à des créatrices et des scientifiques méconnues, et le site Deuxième texte (<http://george2etexte.free.fr>). Le projet FEATHER (2021-2024) qui sera conduit à l'Université du Luxembourg s'attachera quant à lui à sortir de l'ombre les écrivaines de langue française du Grand-Duché.

auteur.trice.s et de leurs textes relève non d'un « processus de sélection naturelle » (qui laisserait entendre une primauté innée du genre masculin), mais bien des tensions qui agissent dans le champ littéraire. Mais c'est dans une transmission consciente et conscientisée de la littérature que se trouve probablement une voie de renouvellement. N'oublions pas que les élèves et les étudiant.e.s d'aujourd'hui sont les enseignant.e.s de demain et qu'à ce titre l'enseignement qui leur est dispensé marque déjà durablement leurs pratiques d'enseignements. Une meilleure place accordée aux œuvres féminines dans les programmes, les manuels scolaires, les enseignements, permettra une construction plus juste et plus égalitaire des représentations genrées de la génération à venir.

Bibliographie

- Centre Hubertine Auclert. (2013). *Les Manuels de français se conjuguent au masculin. La représentation des femmes dans les manuels de français de seconde*. Centre Hubertine Auclert.
- Centre Hubertine Auclert. (2014). *Guide de l'exposition « Manuels scolaires : En avant l'égalité ! »*. Centre Hubertine Auclert.
- data.gouv.fr (2018). *Auteurs et autrices dans les programmes d'enseignement ou de concours de lettres*. <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/auteurs-et-autrices-dans-les-programmes-denseignement-ou-de-concours-de-lettres>
- Fehlen, F. (2004). Le « francique »: dialecte, langue régionale, langue nationale ? *Glottopol*, 4, 23–47.
- Fontanini, C. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ? *Actualité de la recherche en éducation et en formation*. http://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf
- Freyermuth, S. (2017). La littérature francophone : une pièce du puzzle luxembourgeois ». *La Tortue Verte*, 7, 15–24.
- Marce, S. (2015). Actrices institutionnelles et maisons d'édition. *Manuels Scolaires, Genre et égalité. Actes de colloque*. Hubertine en actes.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013). *Égalité entre les femmes et les hommes. Chiffres clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Charte_egalite_femmes_hommes/90/6/Chiffres_parite_couv_vdef_239906.pdf
- Viala, A. (1993). Qu'est-ce qu'un classique ? *Littératures classiques*, 19, 11–31.
- Viennot, E. (2008). *La France, les femmes et le pouvoir* (vol. 1). Perrin.
- Vouillot, Fr. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87–108.

Exploring yourself, others, and the world through drama and theatre

Dany Weyer

Who am I? Who could I be? Who are we as community?

Reflections about us, our relationships, and our behaviour as individuals and citizens inspire many, if not most, works of art and drama. Artists and actors explore and (re-)imagine characteristics of identities, human behaviour, and social dynamics. In a theatrical performance, the stage is an arena for imagination and aspiration, often intended to inspire the audience to (actively and critically) reflect on both individual and societal practices, values – and life in general. Similarly, education can be understood as a journey of active discovery and critical analysis that should offer opportunities for acquiring new knowledge, inspiration, and possibilities of being. As a pedagogical approach that is in line with this understanding, a humanising pedagogy (Freire, 2017) advocates for personal empowerment and social transformation through dedicated time and space for the learners' voice, autonomy, and emancipation.

Education in Freire's sense may act as a catalyst for individual and social change. Together with drama and theatre activities, as I will argue in this contribution, it may then provide opportunities for meaningful learning about gender. In fact, both a humanising approach to education as well as drama and theatre involve learning and teaching practices based on dialogic and participatory processes between students and teachers that encourage shared ownership, interdependence, and inquisitiveness. Consequently, social realities and gender-related issues, concepts, and perspectives may be scrutinised together as a classroom community.

Considering these potential affordances, this chapter will focus on how drama and theatre may facilitate explorations, discussions, and critical reflections on sexuality, gender, and related discourses on both a theoretical and very practical level. I will investigate in particular the whole-body and emotional engagement of dramatic experiences that may offer promising learning endeavours. The data that this contribution uses draws from a case study on a theatre project of a primary school class in Luxembourg City thoroughly discussed in Weyer (2019). For the purpose of this chapter, I have revisited interview recordings, transcripts, and video ethnographic data with an attempt to explore perspectives relatable to gender and pedagogy. Before I turn to the consideration of three possible levels of enquiry, namely an individual, intergroup, and social perspective, I briefly highlight learning and teaching opportunities in relation to gender that may come along with drama and theatre.

Drama and theatre in the classroom: ‘Imitating real life’

Of all art disciplines, drama and theatre¹ in particular provide purposeful learning and teaching practices that may foster dialogue, openness, empathy, and trust in oneself and others (Byram & Fleming, 1998; Domkowsky & Walter, 2012; Weyer, 2019). In this respect, drama and theatre are described as powerful learning and teaching tools (Moore, 2004) and ‘an imitation of real life’ (Fleming, 2004, p. 115). Scientific interest has mainly focused on drama-based pedagogy to facilitate foreign language learning and teaching (Tschurtschenthaler, 2013), personal growth (McLauchlan & Winters, 2014), and intercultural understanding (Fleming, 2002). As several studies demonstrate, drama and theatre activities in the classroom may thus have an impact on an individual and interpersonal level.

While subjected to empirical research only scarcely, academic literature focusing on drama/theatre in education and gender provides promising insights into pedagogical opportunities. In a study published by an international consortium (DICE Consortium/Cziboly, 2010), for example, the authors suggest that drama and theatre activities give students the possibility ‘to experiment with gender roles and norms [...] and to experience how it would be if they were someone else’ (p. 66). These findings and the association to verbs such as ‘to experiment’ and ‘to experience’ highlight a first central assumption in relation to the effects of drama and theatre in education: the performative nature of drama and theatre may encourage learners to explore sexuality, gender, and related discourses in a practical manner.

In line with this perspective, scholars often emphasise that drama and theatre facilitate learning and teaching that incorporates physical and emotional engagement (Griffiths, 1990; McNaughton, 2011). In particular, the physicality inherent in dramatic role-play may broaden and intensify learning and teaching processes. In fact, drama provides ‘rich, empowering poetic moments in which a wide range of language and other symbolic forms, perspectives, emotions, and interpretations can be purposefully mingled and entertained as students have opportunities to linguistically, aesthetically, and imaginatively engage in active interaction with one another’ (Belliveau & Kim, 2013, p. 20). These ‘rich and empowering moments’ may then act as door opener for classroom discussions, debates, and discoveries on topics such as gender equality, empowerment, and human rights.

Indeed, authors such as Bateman and Coetze (2018) argue that drama-based strategies can be used ‘to stimulate critical inquiry into constructs of power, gender, and sexual orientation’ (p. 124). Similarly, Olliff (2001) depicts the (secondary) drama classroom as ‘powerful arena for exploring the politics of gender’ (p. 223). Thus, drama and theatre may create opportunities for analysing, assessing, and understanding gender-related matters, ideally in a learning environment characterised by interpersonal care, active enquiry, and intellectual curiosity (Masuchika Boldt, 2004). Accordingly, as a second as-

1 A distinction between drama and theatre can be drawn (for a discussion see Tschurtschenthaler, 2013, pp. 20–37). I here focus on pedagogical implications that may come along with both drama in education (as process-oriented teaching method) and theatre in education (with a focus on a performative interpretation of a scripted play for an audience).

sumption, drama and theatre in the classroom may help teachers to facilitate discussions and critical reflections on sexuality, gender, and related discourses on a theoretical level.

Taken together, drama and theatre can facilitate the exploration of gender theory and praxis in the classroom and enhance learning on a physical, emotional, and cognitive level. Against this backdrop, and as I will further explore in the following sections, drama and theatre may pave the way for meaningful teaching strategies and learning experiences that can impact attitudes, values, and behaviour in relation to gender on an individual, interpersonal, and even societal level.

Promoting enquiry within spaces of embodied experience

In relation to drama and theatre, role-play in particular is an informative activity for teaching and learning. The action of role-playing demands the learner to put themselves in someone else's shoes. Developing and enacting a character convincingly may then facilitate a change of perspective that allows the learners to construct their own understanding and meanings of various life situations, derived either from imaginary situations or from the re-creation of students' own experiences (Griffiths, 1990). A reflection of this experience both from their own perspective (as self-reflection) and from that of their adopted role may allow the students 'to sympathise and even to empathise with the characters and their situations' (McNaughton, 2011, p. 127).

In the context of role-playing exercises, learning is facilitated through whole-body and emotional engagement which may eventually lead to an empathetic involvement as well (Aden, 2013). I argue that this potential is particularly interesting for teaching and learning about gender, as I will illustrate with a first example drawn from a theatre project developed by a fourth grade primary school class in Luxembourg City (see Weyer, 2019).

In the school year 2016/2017 and over the period of six months, Sarah², the teacher, decided to prepare a public theatre performance with her fourteen pupils aged ten to eleven years. She chose a book written by Bonnet and Simon (2007) as inspiration and starting point of the project: 'Où sont passés les princes charmants?' ('Where are the Prince Charmings?'). In short, this novel tells the story of three popular fairy tale princesses, who are searching for their mysteriously disappeared Prince Charmings. At the beginning of the theatre project, the pupils had to transform this narrative into a play and, therefore, develop a myriad of fictional roles that they had to perform on stage later on.

While most of the pupils quickly decided on which role they wanted to develop and play, Océane hesitated for weeks. Partly due to her shy and insecure personality, as Sarah characterised Océane at the beginning of the project, she first decided to play the narrator – a role that allowed her to remain (unseen) behind the scenes, in a safe environment that mainly required her to read several lines out loud to structure the storyline for the audience. After several weeks of rehearsal, and after one of the pupils changed schools, the role of one of the princes had to be reallocated. Océane, who meanwhile learned to overcome her shyness and stage fright through various drama exercises, seized the oppor-

2 All names in this chapter are pseudonyms.

tunity and asked Sarah if she could play a prince. Initial doubts about whether a girl is able to play a boy's role were soon dispelled – 'in theatre everything is possible!', as Sarah and a professional theatre pedagogue who assisted with the project development used to argue regularly.

For months, Océane then engaged with – and regularly experienced – the task of 'playing a prince' and 'being a boy'. As part of several character development assignments, and her general training as an actress, she had to deal with questions such as: 'How do I walk as a prince?', 'What emotions do I have?', 'Am I allowed to cry as a boy?', 'How can I convincingly express these feelings?'. As a result, Océane used her entire body as a meaning-making agent, typical to drama (Aden, 2013).

After the public performance of the play, Océane commented on what she had learned most from the theatre project in retrospect:

Océane: I learned to be a boy. ((smiles))

Author: Was that nice or not?

Océane: Yes ((smiles)) – my parents said to me that it was good to also learn something else than being a girl all the time – to also know how that feels.

Océane's answer demonstrates amongst others that the discovery of, and reflection on, the opposite sex may be encouraged by the teacher and even the parents of the learner. In regard to gender and education, the brief reference to Océane's (self-declared) learning experience also refers to a possible impact of the physical aspect of experiences in drama and theatre. By developing and performing the role of a prince, Océane learned a range of symbolic activities such as ways of moving, talking, interacting, – and 'being a boy'. For McNaughton (2011), this finding might not be particularly surprising, as drama in education here allowed Océane and other pupils to get 'personally involved with the imaginary context and [...] identify with the characters that they have developed' (p. 127).

In combination with classroom discussions, learning about gender here thus took place due to 'potentially illuminating juxtaposition in the drama classroom of the performative mode with the non-performative, meaning that "natural" and "acted" behaviour can be compared, contrasted and interrogated' (Olliff, 2001, p. 224). It is important to note, that some of the character traits that Océane and other pupils had chosen for their role to represent 'masculinity' or 'femininity' would need to be critically examined in class to not promote described roles and common stereotypes, a major risk in performing gender in drama and theatre that van Wyk (2014) calls attention to. Indeed, the full potential of character development and role-play should lie beyond a binary perspective on sexual identity and a boy/girl dichotomy. Most importantly, role-play may then allow a change of perspective and, thereby, offer an impulse for discussion and reflection on gender.

While Océane's experience here briefly and exemplary illustrates learning in relation to gender on an individual level, drama and theatre may also affect learning about behavioural norms and gender stereotypes on a group level.

Empowering learners within spaces of possibility

Stereotypes, in general, can be viewed as a cause of separation, discrimination, and a barrier to social justice. Gender stereotypes, more specifically, are defined as 'a generalised view or preconception about attributes or characteristics, or the roles that are or ought to be possessed by, or performed by women and men.' (OHCHR, n.d.) Research has shown that gender stereotypes in classroom contexts affect boys' and girls' understanding about how to be 'boys' and how to be 'girls' all around the globe (Blum et al., 2017), and shape children's interests and aspirations by the age of six already (Bian et al., 2017). Persisting stereotypes linked to gender in particular discourage women's personal aspirations and their pursuit of prestigious careers, as they may feel less intelligent compared to boys (Bian et al., 2017). With this in mind, drama work can provide opportunities to address gender stereotypes both within fictional and nonfictional contexts. Dramatic improvisation exercises and role-play experiences, for example, offer strong impetus, space, and time for individual and group learning about gender.

Within the theatre project developed by Sarah and her pupils, three princesses search for their princes who disappeared mysteriously. In a series of adventurous episodes, the princesses repeatedly take risks, leave their comfort zones, and eventually succeed in finding and rescuing their princes. Right from the beginning, Sarah thus selected a storyline as basis for the collaborative theatre project that attributes heroism, bravery, and courage to the leading *female* roles.

At that time, Sarah's choice to stage a play that celebrates, amongst others, brave women may have been made with no direct reference to (the critical reflection on) gender stereotypes. In fact, among Sarah's main pedagogical objectives were the promotion of language learning through drama and the realisation of a common, student-centred project (see Weyer, 2019, pp. 85–86). Nonetheless, I argue that both the decision to integrate drama exercises in the school routine as well as the fictional context itself can be seen as powerful tools and a good basis to critically scrutinise and dismantle common gender stereotypes in the context of everyday school life, both on a personal and interpersonal level.

First, the pupils were given the opportunity to learn that the notions of 'femininity' and 'masculinity' should not be understood as including a fixed set of behaviours. As part of the theoretical development of their fictional roles and during practical role-playing exercises, the pupils experienced that character traits such as being autonomous, hard, strong, active, and emotional can be performed by both girls and boys. For a start, this hands-on in-role experience may have helped to overstep binary stereotypes, at least within the fictional context. In regular group discussion rounds and debriefings, the pupils' experiences can then support group work and critical incident reflections (Tripp, 1993) on topics such as gender stereotypes. Thus, (fictional) drama events and everyday (real) life can be related to each other.

Second, right from the beginning Sarah created a learning and teaching environment in which her pupils were given regular opportunities to redefine what they were capable of doing. Within the drama lessons, she positioned herself as a ‘teacher-student with student-teachers’ (Freire, 2017, p. 53) and offered her pupils time and space to feel ‘at promise’ (Wright, 2011) both in the fictional and the real (classroom) world. Using the fairy tale storyline as example, the pupils acknowledged the fact that the princesses rescue the princes during an adventurous, risky journey. Thereby, the fictional context provided a meaningful context and real purposes for the learners (McNaughton, 2011). For the three girls playing the princesses, this learning experience allowed them to actively experience being a ‘brave rescuer’ and to reflect on their positions.

If well planned, teachers can broaden and facilitate the debate to include gender theories so as to promote, in this example, the three girls’ confidence, self-worth, and belief that they have the capability to be brave and courageous outside the fictional context too. This may foster a feeling of believing in oneself and one’s skills – qualities that are essential in empowerment theories (Kirk et al., 2017).³

Overall, and beyond lessons for an individual student, drama and theatre as creative processes can enable classroom communities to explore and reshape ‘who we are and how we live together’ (Greenwood, 2001, pp. 199–200), as I will further demonstrate with a third and last example.

Celebrating diversity within spaces of sociality

If we speak about gender, ‘we are speaking about us [...] our body, our feelings and experiences, our behavior and our desire’ (Baltes-Löhr, 2018, p. 29). As I have argued so far, drama and theatre can provide a safe space to (re-)discover these aspects, such as one’s – and others’ – bodies, feelings, and desires, while also exploring new possibilities of being (e.g. being a boy or being a heroic princess). The impact of drama and theatre then lies beyond an individual level. In fact, a significant body of research emphasises the positive influence of drama and theatre engagement on a wider group level. In this respect, scholars have identified positive effects on interpersonal relationships, empathy and tolerance towards others, as well as on social cohesion within and between communities. Studies even found that students who regularly engage in drama and theatre feel more confident and are more tolerant and sympathetic towards diversity (DICE Consortium/Cziboly, 2010). In light of these findings, I return to the theatre project, in which fourteen pupils with their teacher managed to work collaboratively and productively as a team towards their public performance.

Over the period of nine months, and as integral part of their rehearsal activities, both the teacher and all the pupils learned to respect, protect, and even promote myriads of opinions, feelings, and desires. In each theatre lesson, Sarah deliberately included open discussion rounds to facilitate open and honest dialogue. Thereby, she promoted mu-

3 The pupils played the story publicly on stage and, thereby, presented it to a wider audience. While beyond the scope of analysis here, this public performance may have broadened the reflection on gender stereotypes beyond the school community.

tual respect by offering the pupils both space and time to share opinions and ideas, talk about difficulties and concerns, and openly criticise and reflect upon specific decisions taken by the teacher or fellow pupils. Thus, Sarah valued the pupils as ‘knowers’ (Huerta, 2011) with diverse competences, and created a learning culture that values responsibility, autonomy, and control.

In day-to-day school life, the inclusion of various perspectives and diverse identities may often be challenging for teachers. In drama and theatre, however, classroom work is usually grounded in a premise of positive interdependence. In this context, embracing diversity and shared commitment can be seen as vital for the successful development of a play. As Sarah continuously demonstrated, the contribution and talent of every individual can be acknowledged and valued in drama and theatre classes. This may provide ‘room for students with different talents to contribute to the overall outcome, which can help to motivate heterogeneous learner groups’ (Giebert, 2014, para. 21). As a result, Sarah, together with her pupils, demonstrated a readiness and outcome of a positive we-relationship within a classroom environment that may promote, in similar projects, heterogeneity and (gender) diversity as an opportunity rather than a burden.

Accordingly, Sarah set a good example of how learning and teaching can be explored actively and collaboratively with the pupils. By experiencing first-hand that working together can be individually and collectively beneficial, the pupils and the teacher also got to know each other better as human beings. As Sarah herself stated at the end of the theatre project:

Sarah: What I notice is that the pupils have become more open-minded and cooperative
[...] the social cohesion between the pupils has strongly developed – this is amazing
[...] in the school yard I now even see the girls playing with the boys – not anymore
as two separate groups .

Author: Do you think this is because of the theatre project?

Sarah: Yes .

Due to the various roles and responsibilities within the drama context, the pupils have had the opportunity to create new (fictional and real) alliances, relations, and mutual interdependencies. Indeed, in drama ‘[l]earners will often move together, and explore relationships through their physical proximity, posture and gesture. This, the evidence suggests, brings them closer as learners and as human beings’ (McNaughton, 2011, p. 129). Both in the classroom and on stage – a space outside the premises of the school building – the pupils and their teacher came closer together and experienced practical possibilities of how to deal with diversity.

Consequently, drama and theatre exercises have allowed the pupils and their teacher to expand what the classroom community and we understand as community through

democratic ‘spaces of sociality’ (Singh, 2004). Given these points, I suggest that drama conventions may help enhance learning and teaching in respect to tolerance, solidarity, and diversity – themes that can be related to gender theories and explored in practical enquiries in the classroom with a societal perspective.

Conclusion: Drama and theatre as a catalyst for holistic learning about gender

Learning about who we are, who we could be, or who we want to be is an important task of education. In this contribution, I suggest that drama and theatre can give valuable impetus for teaching and learning about yourself, others, and the world – and, thereby, also about gender. Within a humanising approach to education that I adopt, and argue in favour of, in this chapter, drama and theatre can facilitate learning and teaching about gender both theoretically and practically, with ‘head, heart, hands and feet’ (Schewe, 2016). Regular engagement with drama and theatre exercises may then offer time and space in the classroom for communication, dialogue, and shared experience. This may promote both the motivation and curiosity to learn about gender.

With its social dimension and its ‘emphasis on the human condition’ (Bateman & Coetzee, 2018, p. 124), drama and theatre provide room for both individual discovery (‘Who am I?’, ‘Who could I be?’) and collective reflection (‘Who are we as community?’) by integrating each classroom community member’s body and voice. Thus, every learner has the chance to (re)discover and question common (gender) roles and assumptions. Through verbal and embodied interactions, gender can be made explicit and explored not only a theoretical level by ‘thinking through’, but additionally by ‘feeling through’ and ‘being through’ (Bateman & Coetzee, 2018).

While performative work such as dramatic writing, character development, and role-play do not necessarily give final answers to the questions of who we are or could be, the engagement with dramatic play and theatrical representation may facilitate, at least, a collaborative and enjoyable enquiry into gender, identity, and belonging in and out of role. In this context, the brief examples taken from a school theatre project developed in Luxembourg City may only scratch the surface of a full range of educational potentialities that come with drama and theatre.

As Masuchika Boldt (2004, p. 20) suggests, the goal to explore (the workings of) gender in the classroom and beyond should not be seen as ‘grand gender revolutions’ but as something we all can do. What I have tried to put forward in this chapter is the consideration of drama and theatre as offering vital impulses for learning about gender, heightening gender awareness, and embracing the uniqueness of all individuals. Ultimately, creative dramatic experiences and associated practices may then have an impact beyond the four walls of the classroom and promote Freire’s educational work to empower people and create a just world, ‘one in which all human beings could actively contribute to their community and society in general’ (Veugelers, 2017, p. 410).

References

- Aden, J. (2013). Apprendre les langues par corps [Conference presentation]. Pour un théâtre-monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission. Presses Universitaires de Bordeaux. https://www.researchgate.net/publication/264155027_Apprendre_les_langues_par_corps
- Baltes-Löhr, C. (2018). What are we speaking about when we speak about gender? Gender as a continuum. *Cultural and Religious Studies*, 6(1), 1–32. <https://doi.org/10.17265/2328-2177/2018.01.001>
- Bateman, T., & Coetze, M.-H. (2018). Dramatizing gender: Exploring gender constructs through drama-based strategies. *Youth Theatre Journal*, 32(2), 124–137. <https://doi.org/10.1080/08929092.2018.1529470>
- Belliveau, G., & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 7(2), 7–27. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/BelliveauKim/02/en>
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Blum, R. W., Mmari, K., & Moreau, C. (2017). It begins at 10: How gender expectations shape early adolescence around the world. *Journal of Adolescent Health*, 61(4 Suppl.), 3–4. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.07.009>
- Bonnet, R., & Simon, A. (2007). Où sont passés les princes charmants ? Éditions Milan.
- Byram, M., & Fleming, M. (1998). Language learning in intercultural perspective. Approaches through drama and ethnography. Cambridge University Press.
- DICE Consortium/Cziboly, A. (Ed.). (2010). The DICE has been cast. A DICE resource: Research findings and recommendations on educational theatre and drama. The DICE Consortium. <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf>
- Domkowsky, R., & Walter, M. (2012). Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. *Scenario*, 6(1), 102–125. <http://research.ucc.ie/scenario/2012/01/07-domkowskywalter-2012-01-de.pdf>
- Fleming, M. (2002). Intercultural experience and drama. In G. Alred, M. Byram, & M. Fleming (Eds.), *Intercultural experience and education* (pp. 87–100). Multilingual Matters.
- Fleming, M. (2004). Drama and intercultural education. *German as a Foreign Language*, 1, 110–123. <http://www.gfl-journal.de/1-2004/fleming.pdf>
- Freire, P. (2017). Pedagogy of the oppressed. Penguin Random House UK. (Original work published 1970)
- Giebert, S. (2014). Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, 33(1), pp. 138–150. <https://doi.org/10.4000/apliut.4215>
- Greenwood, J. (2001). Within a third space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 6(2), 193–205. <https://doi.org/10.1080/13569780120070731>

- Griffiths, V. (1990). Using drama to get at gender. In L. Stanley (Ed.), Feminist praxis: Research, theory, and epistemology in feminist sociology (pp. 221–235). Routledge
- Huerta, T. M. (2011). Humanizing pedagogy: Beliefs and practices on the teaching of Latino children. *Bilingual Research Journal*, 34(1), 38–57. <https://doi.org/10.1080/015235882.2011.568826>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Brown, K., Karibo, B., Scott, A., & Park, E. (2017). The empowering schools project: Identifying the classroom and school characteristics that lead to student empowerment. *Youth & Society*, 49(6), 827–847. <https://doi.org/10.1177/0044118X14566118>
- Masuchika Boldt, G. (2004). Performing gender in the elementary classroom. Occasional Paper Series, 2004(12). <https://educate.bankstreet.edu/occasional-papers-series/vol2004/iss12/2>
- McLauchlan, D., & Winters, K.-L. (2014). What's so great about drama class? Year I secondary students have their say. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 51–63. <https://doi.org/10.1080/13569783.2013.872431>
- McNaughton, M.-J. (2011). Relationships in educational drama. In S. Schonmann (Ed.), Key concepts in theatre/drama education (pp. 125–130). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_20
- Moore, M. M. (2004). Using drama as an effective method to teach elementary students. Senior Honors Theses. Paper 113. <https://commons.emich.edu/honors/113/>
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (OHCHR). (n.d.). Gender stereotyping, Women's Human Rights and Gender Equality. <http://www.ohchr.org/en/issues/women/wrgs/pages/genderstereotypes.aspx>
- Olliff, S. (2001). Differentiating for gender in the drama classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 6(2), 223–229. <https://doi.org/10.1080/13569780120070759>
- Schewe, M. (2016). Theater im Fremdsprachenunterricht. Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Goethe-Institut, Redaktion Magazin Sprache. <http://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/20866409.html>
- Singh, A. (2004). Humanising education: Theatre in pedagogy. *Contemporary Education Dialogue*, 2(1), 53–84. <https://doi.org/10.1177/097318490400200104>
- Tripp, D. (1993). Critical incidents in teaching: Developing professional judgement. Routledge.
- Tschurtschenthaler, H. (2013). Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other. Waxmann.
- van Wyk, L. (2014). Performing gender: Using drama-in-education to explore gender identity in the grade 10 life skills curriculum. [Unpublished dissertation]. University of Pretoria. <http://hdl.handle.net/2263/43273>
- Veugelers, W. (2017). Paulo Freire and moral education. *Journal of Moral Education*, 46(4), 410–411. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1363598>

- Weyer, D. (2019). Investigating trust in a multilingual theatre project: Potentialities for a humanising pedagogy. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Luxembourg. <http://hdl.handle.net/10993/38971>
- Wright, P. (2011). Agency, intersubjectivity and drama education. In S. Schonmann (Ed.), Key Concepts in Theatre/Drama Education (pp. 111–115). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-332-7_18

Performing the ‘feminine’ subject of education: lessons from Matilda

Marie-Pierre Moreau

Introduction

Recent debates in education have focused on the significant presence of women in schools and its presumed effects on children. The upholders of the ‘feminisation thesis’ have often understood feminisation in statistical and cultural terms as essentialist, and dichotomous views of gender conflate the presence of women with the spreading of ‘feminine’ values. In the context of education, this has led to a view that schools have become ‘feminised spaces’ where women and girls are thought to be at an advantage.

I have revisited and challenged some of the assumptions underpinning the feminisation thesis in a recent monograph, *Teachers, Gender and the Feminisation Debate* (Moreau, 2018). In this chapter, I further discuss this thesis and its limitations by focusing my attention on a well-known element of Western popular culture: *Matilda* (Dahl, 1988). *Matilda* is a famous novel by Roald Dahl (1916-1990), the world-renowned British author of Norwegian descent. I concentrate on this book for three main reasons. First, popular culture and fictional literature in particular can operate as a magnifying and disrupting lens of the cultural tropes that operate in society, thus encouraging the reader to critically revisit these norms (Allen et al, 2018). Second, *Matilda* is an influential novel, which has been translated into 58 languages, and extensively read beyond the boundaries of Dahl’s home country. It can justifiably be described as a ‘best-seller’ and a ‘classic’. It also represents a prominent feature of British and Western popular culture, as exemplified by its multiple on screen and on stage adaptations. Third, *Matilda* is rather unusual in its foregrounding of three female characters who, in the book, all embody a specific relationship with education: *Matilda* (a young girl of primary school age), Miss Honey (*Matilda*’s schoolteacher) and Miss Trunchbull (the school’s head teacher).

Drawing on a post-structuralist feminist perspective, my intention in this chapter is to analyse the various tropes and binaries mobilised by the author to describe these three characters’ performances of the ‘feminine’ subject of education. I argue that *Matilda* re/produces, to some extent, some of the dominant gender norms at play in the late 20th-early 21st century while simultaneously resisting the same norms and shedding light on the limitations of the ‘feminisation thesis’. Ultimately, *Matilda* opens up the possibilities of rethinking the positions of women in education and the promise of feminist futures, although a certain amount of wariness is called for in the light of some of the conservative and neo-liberal caveats likely to explain the novel’s persistent success.

Theoretical and methodological frameworks

This chapter does not claim to explore Matilda from a literary perspective. Instead, I have come to it as a sociologist of gender and education whose work is primarily informed by feminist post-structuralist theories and, linked to this conceptual framework, concerned with identity trans/formation and relationships of power. The chapter focuses on the written text rather than its reading by specific audiences. I do, however, acknowledge that texts are relatively open in terms of how they can be ‘read’ (i.e. interpreted) and that readings are active processes. As notoriously argued by Bronwyn Davies in her poststructuralist study of young readers’ engagement with *The Paper Bag Princess* (Munsch, 1980) and other children’s fiction:

Poststructuralist theory argues that people are not socialised into the social world, but that they go through a process of subjectification. In socialisation theory, the focus is on the process of shaping the individual that is undertaken by others. In poststructuralist theory the focus is on the way each person actively takes up the discourses through which they and others speak/write the world into existence as if it were their own. (Davies, 1993, p. 13; original emphasis).

As noted by Davies, such a conceptualisation of subjectification and agency is in sharp contrast with socialisation theories and commonplace concerns that cultural artefacts such as books, films, lyrics or video games ‘impact’ on people, particularly young people (see critique in Walkerdine, 2007). Consistent with Bronwyn Davies’ and Valerie Walkerdine’s conceptualisation of the subject, James Pope’s and Julia Round’s (2015) empirical study of primary school children’s responses to heroism in Matilda (the novel and the film) does highlight how the text is negotiated (rather than passively taken up) by readers.

If texts are always open, then my readings of Matilda are most certainly framed by my own positionality at a given time. While I enjoyed reading the works of Roald Dahl as a child, I only read Matilda in my adult years (I would have been in my teens when it was published). I read it to and with my daughter. On the same days we read Matilda, I would have been working, among other things, on what would become my second monograph: Teachers, gender and the feminisation debate (Moreau, 2018). It is fair to say that both activities mutually influenced each other: as I discovered Matilda, the characters of Miss Honey, Miss Trunchbull and, of course, Matilda herself, made me reflect on the fraught relationship between girls/women and education. As I wrote about the masculinist epistemologies, pedagogies and education policies, which, more often than not, disvalue women (Burke and Moreau, 2020), my mind kept going back to Matilda, Miss Honey and Miss Trunchbull. Reading, talking and writing about Matilda was a joyful and intellectually satisfying experience. Weaving together the making of motherhood and the doing of academic work, two activities usually constructed as distinct or even antagonistic (Ward and Wolf-Wendel, 2012), was not only pleasant but, at times, also felt subversive.

In this socially situated ‘reading’ of Matilda, I approach it as a text which draws on the discourses available, first, to the author and, second, to the reader, with discourse here

meant to refer to ‘a set of meanings, metaphors, representations, images, stories, statements and so on that in some way together produce a particular version of events’ (Burr, 1995, p. 48). Rather than being concerned with how the text mis/represents the social world, my primary concern lies with its performativity. As argued by Litosseliti:

Language does not simply reflect social reality, but it is also constitutive of such reality, in other words, it shapes how we see ourselves and the world. If language use is constitutive rather than indexical, then it has the potential to help establish and maintain social and power relations, values and identities, as well as to challenge routine practice and contribute towards social change. (Litosseliti, 2006, p. 9).

In other words, I approach *Matilda* as a story informed by the discourses of its time while simultaneously re/producing and resisting these discourses. Simply put, *Matilda* draws on and produces the social world, a process mediated by readers’ socially situated meaning-making activities (Hall, 1973). In that respect, the fiction genre, and the children’s fiction genre in particular, grants to the author considerable room for manoeuvre in the stories they tell. While Dahl can never step out of the social world, he is not expected to write a ‘credible’ story either. In the world of children’s fiction, playfulness and creativity, including the use of caricatures – Dahl’s trademarks – are valued, even encouraged, and can provide opportunities to subvert well-established gender and other social norms. As such, the text can magnify or reinvent, as well as magnify to reinvent, the norms that operate in society, ultimately encouraging the reader to critically revisit these norms (Allen et al, 2018).

On a more methodological level, my primary concern lies with proceeding with ‘the analysis of a piece of text in order to reveal either the discourses operating within it or the linguistic and rhetorical devices that are used in its construction’ (Burr, 1995, p. 184). This involves repeated readings of the text as well as engaging with its multiple adaptations (including watching the film, attending a performance of the show in London West End and visiting the *Matilda* at 30 exhibition at Downing College, Cambridge). During the analysis, a focal concern was the use of oppositional and hierarchical binaries, with one of the binary terms usually ‘marked’ negatively. This concern is maybe best explicated by Maggie MacLure when she writes:

This oppositional logic reflects a form of ‘metaphysical’ thinking that has been practised by Western philosophy from Plato onwards, and which [Derrida] called ‘logocentrism’. Some core principle or concept is established as the superior term – the first, last, deepest, universal, central, purest or most fundamental of all – in a ‘violent hierarchy’ of meaning: ‘good before evil, the positive before the negative, the pure before the impure, the simple before the complex, the essential before the accidental, the imitated before the imitation, etc.’ (MacLure, 2003, p. 10, drawing on Derrida, 1998).

Matilda: setting the scene

Matilda, the novel, centres on the life of its eponymous character, Matilda Wormwood, a five-year old precocious, highly intelligent and spirited child. Neglected by her parents, Matilda finds refuge in the books procured at the local library. When her parents finally concede to sending her to school, she becomes faced with more abuse, this time from the school headteacher, Miss Trunchbull, while finding solace in the teachings and company of Miss Honey, her schoolteacher.

Published in 1988 by Jonathan Cape, London, the original edition of Matilda was illustrated by Quentin Blake, the well-known cartoonist, illustrator, and children's writer. Like the popularity of Matilda, the association between Dahl and Blake is long-lasting and continues beyond Dahl's death, with Blake having illustrated 18 of Dahl's books. Matilda is also included in US-based Time Magazine's list of the 100 best young-adult books of all time (Time magazine, no date). In the UK, shortly after its release, Matilda won the Children's Book Award from The Federation of Children's Book Groups (an award given out for books voted to be the best by children themselves). In 1998, it was voted the 'Nation's Favourite Children's Book' by a BBC Bookworm Poll. To this day, the book has been translated into 58 languages, with over 17 million copies sold worldwide (Roald Dahl website, 2021).

The novel has also been published as an audio book (read by British actress Kate Winslet), as well as adapted into a film (De Vito, 1996) and a BBC radio drama (Grove, 2009). It was first adapted into a musical in 1990 by the UK-based Redgrave Theatre, with the show touring in the UK. In 2010, Matilda was adapted into a musical for the second time (Matilda the Musical, Kelly, 2010), originally staged in Stratford-upon-Avon by the Royal Shakespeare Company from November 2010 to January 2011, before becoming a more permanent feature of the London West End in November 2011. Since then, it has been showing several times a day at the London-based Cambridge Theatre, until the show got temporarily suspended in March 2020 as a result of the Covid-19 pandemic. In April 2013, it premiered at the Shubert Theatre in Broadway, New York, with the final performance taking place on 1 January 2017. The musical has also toured across the world, including in Australia, Canada, China, New Zealand, Philippines, Singapore, South Africa, the UK and the US. As of 2018, Matilda the Musical had been viewed by 18 million people in 65 cities (Ferguson, 2018). In 2018, Netflix announced the launch of an animated series adapting Matilda and other Roald Dahl stories. The same year, Quentin Blake produced a series of drawings imagining Matilda's chosen career as a grown-up woman (Matilda at 30). In 2020-2021, Blake's artwork was shown at the Heong Gallery, Downing College, Cambridge University, as part of the 40 women for Downing exhibition, which coincided with the 40th anniversary of the admission of women to Blake's alma mater. In its various iterations, Matilda has received multiple accolades and proved an enduring popular success.

The ‘feminine’ subjects of education: Matilda, Miss Honey and Miss Trunchbull

Matilda Wormwood ('Matilda')

Matilda stands out in the book and in literature at large for being a ‘girl genius’ and at times a ‘hero’ – a classed and gendered positioning which, more often than not, evades girls (Mendick, 2006). Her association with genius is reinforced by a set of binary oppositions which contrasts her extraordinary intellectual and telekinetic abilities (under certain circumstances, she can move objects from a distance) with those of other members of her family: her mother, chiefly interested in bingo and hair dye; her father, a fraudulent car dealer and the main recipient of Matilda’s tricks; and her older brother, Michael, who bullies her and is expected to take over his father’s business. Her extraordinary abilities reach across school subjects and domains of life, ranging from holding elaborate discussions to mentally computing complex mathematical operations. Her extraordinary abilities are further emphasised through her telekinetic powers, both of which are linked – once she moves to a more advanced class, she suddenly loses these powers. Yet, contrarily to portraits of the male genius in popular culture, she is not devoid of social skills and empathy (Epstein et al, 2010).

Matilda is however a relatively complex character. Despite her extraordinary abilities, she occupies a subordinate status in her family and her school due to being a girl child.¹ While kind at heart, she often plays cruel tricks. However, those tricks always appear motivated by a quest for justice and fairness and are directed to those who are cruel to her and to others. After discovering the exact nature of the relationship between Miss Trunchbull and Miss Honey, and how the latter had suffered from the former’s actions, she uses her telekinetic powers to save her teacher and the other pupils from the wrath of the much-feared headteacher. In that respect, through its association with genius and heroism, *Matilda* (the novel) and *Matilda* (the character) can be read as disturbing the conventional tropes, which link the figure of the genius with middle-class, adult masculinity. The fact that the victims of her tricks (her father and the headteacher) are constructed as masculine figures also opens the text to a reading of the character of Matilda as a feminist hero fighting the social injustices of an adult-dominated and patriarchal world.

Jennifer Honey ('Miss Honey')

The compassionate figure of Miss Honey, the caring, well-mannered, enabling and ‘feminine’ primary teacher, offers a stark contrast with the figure of Miss Trunchbull, the abusive, repulsive and ‘masculine’ headteacher. In the book, Miss Honey is described as having ‘a lovely pale oval Madonna face’ with the body of ‘a porcelain figure’, while also possessing ‘that rare gift for being adored by every small child under her care’ (Dahl,

1 ‘Being very small and very young, the only power Matilda had over anyone in her family was brain-power. For sheer cleverness she could run things around them all. But the fact remained that any five-year-old girl in any family was always obliged to do as she was told.’ (Dahl, 1988, p. 43)

1988, p. 51). The comparison of her face with those of a madonna is reminiscent of the virginal construction of White women teachers discussed in the academic literature (see, e.g., Mallozzi and Campbell Galman, 2014). Her caring, sacrificial attitude towards her students also echoes the child-centred theories which have imbued Western pedagogies since the 1960s, as well as constructions of White women teachers as acting *in loco parentis* (the former conveyed in a not-so-subtle way in the story ending, as Miss Honey becomes Matilda's mother, after Matilda's parents run from the police and abandon her).

The character of Miss Honey represents a stark contrast to Miss Trunchbull and to Matilda's mother, Mrs Wormwood ('You chose books. I chose looks', declares Mrs Wormwood to Miss Honey as the latter pays Matilda's family a visit to enquire about their daughter; Dahl, 1988, p. 92). Where Matilda has extraordinary abilities, Miss Honey is at times powerless – and indeed it is Matilda who saves her and other children from Miss Trunchbull's physical and emotional abuse, in contrast with common tropes, which construct the male adult as the saviour. In that respect, while Matilda may be read as a feminist hero, Miss Honey performs a more compliant and, thus, conventional feminine subject.

Agatha Trunchbull ('Miss Trunchbull')

In Matilda, Miss Trunchbull is described as:

[...] a gigantic holy terror, a fierce tyrannical monster who frightened the life out of pupils and teachers alike. There was an aura of menace about her even at a distance, and when she came up close you could almost feel the dangerous heat radiating from her as from a red-hot rod of metal. When she marched – Miss Trunchbull never walked, she always marched like a stormtrooper with long strides and arms aswinging – when she marched along a corridor you could actually hear her snorting as she went, and if a group of children happened to be in her path, she ploughed right on through them like a tank, with small people bouncing off her to left and right. (Dahl, 1988, p. 52)

The character of Miss Trunchbull conveys the fraught cultural relationship between women and authority, including in spaces constructed as 'feminised'-schools (Moreau, 2018). Women who lead are an 'oddity', when they are not simply, as in the case of Miss Trunchbull, a monstrosity. Indeed, headteachers in children's fiction are nearly always men (see Thompson, 2014). While they are not always constructed in a flattering light (see for example the title character in *The Demon Headmaster* – Cross, 1982, and its many book sequels and TV adaptations), their representations are characterised by a level of diversity which, overwhelmingly, evades representations of women headteachers.

The contrast between Miss Trunchbull and Miss Honey further emphasises the former's performance of masculinity. When Miss Honey enacts child-centred pedagogies, Miss Trunchbull goes as far as to describe children as 'disgusting'², while also demon-

2 'I have never been able to understand why small children are so disgusting' (Dahl, 1988, p. 153).

strating a particular hatred of girls.³ Where Miss Trunchbull discursively engages in the othering of children, Miss Honey's connection with Matilda (and her description of her as 'a grown-up child' to indicate an element of maturity beyond her years) recognises Matilda's vulnerability as a child while steering clear of the condescending attitude often characteristic of children-adults relationships (de Beauvoir, 1958).

When I attended a performance of *Matilda: The Musical*, at the Cambridge Theatre in the London's West End, I noticed that the show followed up a different storyline and offered an alternative 'happy ending' to the novel. With Miss Honey becoming the new headteacher, the show opened up to the possibility of a more 'feminine' style of leadership – in the novel Miss Trunchbull is replaced by 'the excellent Mr Trilby' (Dahl, 1988, p. 192). Also telling of the fraught relationship between femininity and leadership is the fact that, in *Matilda: The Musical*, Miss Trunchbull is literally a man in disguise, as her character is interpreted by a male actor – a casting choice and a cross-dressing practice which mobilises the enduring British tradition of the pantomime as cultural resource (Davis, 2014).

The relative youth of Miss Honey also offers an interesting contrast with the more mature Miss Trunchbull. While headteachers are, predictably, often older than teachers, the narrative also feeds into the trope of the 'older woman' in the literature and society at large, a group which experience 'the double standards of ageing' (Sontag, 1978), including in school settings (George and Maguire, 1998). This is a widespread trope in Roald Dahl's work – think for example of the two abusive aunts in *James and the Giant Peach* (Dahl, 1961) and the characters of the witches in Dahl's eponymous book (Dahl, 1983).

Lessons from *Matilda*

In this chapter, I have offered a socially-situated reading of Matilda's three main 'feminine' subjects of education. While Matilda has sometimes been criticised for its simplistic and binary portraiture of girls and women, I argue that the novel offers a rich and subversive account of feminine subjectivities in education. I am not denying here that Dahl's construction of women's characters can be read as such (Culley, 1991), nor am I suggesting that Dahl's intentions were (or were not) underpinned by feminist concerns. Suffice to remind here that Roald Dahl has made in his life a number of misogynist, racist and anti-Semitic statements (Anderson, 2016).

Whether it may have been or not the author's intentions, I argue that the centering and binarisation of women which characterise Matilda can be interpreted as subversive. Not only does the story centre around three women, but they also interact extensively with each other. Romantic entanglements are not a key concern (meaning that the book passes the Bechdel test with flying colours). Nor are these three women passive or powerless. Instead, each of them seems to enjoy a unique relationship with power, meaning that the reading of Matilda has the potential to provide a pedagogical moment to think about gender and power in society. The character of Matilda, a young schoolgirl

³ 'Nasty dirty things, little girls are' (Dahl, 1988, p. 86).

with extraordinary abilities and a concern for fairness, disturbs the common trope of the adult male genius. Matilda, despite being subordinated as a girl child in her home and at school, is a powerful, change generating character – so powerful in fact that she will rescue others. Miss Honey, being docile and compliant, embodies a more conventional type of femininity compared with Matilda. This is not to say that Miss Honey is fully powerless – as an educator she would have great power in the classroom through the pedagogical and care practices which often go unnoticed and unrewarded due to their association with femininity ('the gentle use of pastoral power'; Thompson, 2014, p. 382). Miss Trunchbull also represents a figure of power as the headteacher, and a much feared one at that, although her use of power is, in the light of contemporary moral values, condemnable.

Moreover, while it is rare for research to study representations of teachers, schools, and educational administrators in popular culture, it is even rarer that such work is concerned with relations of power (Thompson, 2014). Matilda does not just foreground three female characters, it also centres on gender and generational power relationships, with multiple explicit mentions of gender, for example when Matilda's abilities and behaviour are undermined and condemned by her parents and her headteacher for being a girl child. It is worth noticing here that the most blatantly adult-centric and sexist statements are pronounced by those taking up in the story the position of the 'villains' (Miss Trunchbull and Matilda's family, particularly her father), and that those villains are ultimately being defeated. Thus, such statements are unlikely to be read as an endorsement of misogyny and child-hatred. Instead, as Culley observes, 'By giving the villain bold sexist statements that the reader will be able to recognise from experience, Dahl successfully ridicules this kind of everyday sexism' (1991, p. 64; see also discussion in Mulders, 2016).

Last, the use of archetypal tropes (Mulders, 2016) and binary oppositions (MacLure, 2003) has a heuristic virtue as they enable the author to ridicule the gendered and adult-centric norms that operate in society at broad and in education in particular. In that respect, the book's effects are not dissimilar to what some post-structural feminist artists have tried to achieve, albeit with a more adult audience in mind (think for example of Cindy Sherman's fictionalised self-portraiture; Sherman, 1977-1980). Miss Trunchbull is not simply mean; she is abuse impersonated, lifting students by the hair and ears and occasionally sending them flying up in the air. She is so cruel that many scenes edge towards the grotesque and the satirical. Likewise, Miss Honey's constantly caring and sweet demeanour and her powerlessness in the face of Miss Trunchbull's abuse could read as a satire of conventional femininity. The use of nominative determinism (their personalities are closely aligned with their names) suggests that Dahl was being playful in the use of stereotypes, rather than, say, lacked imagination in his portraying of female characters. It is also worth noting here that the rare male characters in the novel (e.g., Matilda's father and brother) are, like Miss Trunchbull, portrayed in caricatural and negative terms.

I want to conclude by questioning why Matilda resonates so much with our times. More problematic than the simplistic, binary constructions of female characters are the silences in Matilda, Whiteness being, in my view, the most striking one. Through the absence of significant Black and Minority ethnic characters (ethnicity is not clearly stated,

but when it is, the characters are always White), Whiteness is normalised, and Blackness is rendered invisible. In other words, *Matilda* is a tale of Whiteness, which does not tell its name. The White British world of *Matilda*, with its blatant absence of Minority ethnic characters and migrants, certainly resonates with the rise of conservative politics and the melancholic fantasies of a lost empire entertained by its proponents (Tyler, 2013).

Matilda lends itself to a conservative and neoliberal reading. The character of *Matilda* itself embodies and typifies the neoliberal subject in various ways. After years of abuse, *Matilda* is adopted by Miss Honey, in a happy ending pointing to the diversity of families and to families as self-made (as encapsulated by the term ‘families of choice’; Weston, 1991). While this inclusive construction of the family is welcome, its electiveness and other features of the book mean that *Matilda* can read as a neoliberal tale of free choice. Through grit, resilience, education, and the right connections, even the poorest and the more marginalised can better themselves and succeed against the odds. In the White world of Roald Dahl, this subaltern subject would have been a working-class girl child. Through the prism of neoliberal ideologies, *Matilda* becomes a figure of female empowerment (Dickinson, 2017), a girl child who elevates beyond her gender and class, an underdog who succeeds against the odds. At times when the education of girls is often commodified as a way to enact change and make the world a better place, *Matilda*’s power of self-transformation and of transforming others (Kulz, 2017) resonates with the construction of the girl child as the ideal subject of neoliberalism. Like the self-made family, the self-made individual appeals to neoliberal ideologies seeking to explain an individual’s position in life through choice and minimising the effects of social structures on life opportunities (Lemke, 2001). It is maybe rather telling that Blake’s drawings of *Matilda* at 30 represent her in an array of diverse but highly successful positions ranging from astrophysicist to chief executive of the British Library, with the conversion of her extraordinary abilities in career terms left unquestioned.

Fiction has increasingly become a legitimate field of enquiry for media, cultural and sociological studies scholars, many of whom have turned their attention to popular culture constructions of schools and other communities (see, e.g., Shoffner, 2016, a collection of 19 essays on teachers in fiction and film). *Matilda* offers a powerful pedagogical terrain to discuss femininities and power relationships in education contexts and beyond and to challenge simplistic constructions of schools as ‘feminised’. Through its magnification and disruption of gendered tropes, it renders visible some of the discourses and power relationships at play in society (including, though not only, in fiction), and invites the reader to imagine alternative futures. However, for this pedagogical moment to achieve its potential, I argue that we need to reflect on the absent presence of other power relationships (including ethnicity) and on the neoliberal appropriation of *Matilda* as a tale of social mobility through self-empowerment. Celebrating the individual successes of a handful of women who are disproportionately White and often middle-class risks reinforcing the view that those who fail do so because of their own shortcomings. Challenging the deep-seated hierarchies, which exclude and misrecognise women, requires that we reconnect with a more collectivist and radical understanding of gender and practice reflexivity and criticality in considering why some stories appeal to us when others do not.

Acknowledgements

With thanks to Nina Céleste Malzac for the many happy hours reading Matilda and other books together.

References

- Allen, K., Mendick, H., Harvey, L., & Ahmad, A. (2018). Celebrity, aspiration and contemporary youth: Education and inequality in an era of austerity. Bloomsbury Press.
- Anderson, H. (2016, September 13). The dark side of Roald Dahl. BBC. <https://www.bbc.com/culture/article/20160912-the-dark-side-of-roald-dahl>
- de Beauvoir, S. (1958) Mémoires d'une jeune fille rangée. Gallimard.
- Burke, P. J., & Moreau, M. P. (2020). Teacher education and gender. In M. Peters (Ed.), Encyclopedia of teacher education. Springer.
- Burr, V. (1995). An introduction to social constructionism. Routledge.
- Cross, G. (1982). The demon headmaster. Oxford University Press.
- Culley, J. (1991). Roald Dahl – ‘It’s about children and it’s for children’ – but is it suitable? Children’s Literature in Education, 22(1), 59–73.
- Dahl, R. (1988). Matilda. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1983). The witches. Jonathan Cape.
- Dahl, R. (1961). James and the giant peach. Alfred Knopf.
- Davies, B. (1993). Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities. Allen & Unwin.
- Davis, J. (2014) ‘Slap on! Slap ever!?: Victorian pantomime, gender variance, and cross-dressing. New Theatre Quarterly, 30(3), 218–230.
- Dickinson, M. (2017). She can do it: Messages of female empowerment in Lewis Carroll’s Alice in Wonderland and Roald Dahl’s Matilda [Master’s thesis, St. Cloud State University]. The Repository at St. Cloud State. https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/89/
- Epstein, D., Mendick, H., & Moreau, M. P. (2010). Imagining the mathematician: Young people talking about popular representations of maths. Discourse, 31(1), 45–60.
- Ferguson, D. (2018, September 15). Matilda’s new adventures at 30: astrophysicist, explorer or bookworm. The Guardian. <https://www.theguardian.com/books/2018/sep/15/matilda-at-30-roald-dahl-quentin-blake>
- George, R., & Maguire, M. (1998) Older women training to teach. Gender and Education, 10(4), 417–30.
- Guest, K. (2008). The good, the bad, and the ugly: Resistance and complicity in Matilda. Children’s Literature Association Quarterly, 33(3), 246–257.
- Hall, S. (1973). Encoding and decoding in the television discourse. Centre for Cultural Studies, Birmingham University.
- Kulz, C. (2017). Heroic heads, mobility mythologies and the power of ambiguity. British Journal of Sociology of Education, 38(2), 85–104.

- Lemke, T. (2001). ‘The birth of bio-politics’: Michel Foucault’s lecture at the Collège De France on neo-liberal governmentality. *Economy & Society*, 30(2), 190–207.
- Litosseliti, L. (2006). *Gender and language: Theory and practice*. Hodder Education.
- MacLure, M. (2003). *Discourse in educational and social research*. Open University Press.
- Mallozzi, C., & Campbell Galman, S. (2014). Guys and ‘the rest of us’: Tales of gendered aptitude and experience in educational carework. *Gender and Education*, 26(3), 262–279.
- Moreau, M. P. (2018). Teachers, gender and the feminisation debate. Routledge.
- Mulders, M. F. (2016). The presentation of female gender in Roald Dahl’s Charlie and the Chocolate Factory, The Witches and Matilda [Master’s thesis, University of Leiden]. Leiden University Student Repository. <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/41790>
- Munsch, R. (1980). *The paper bag princess*. Annick Press.
- Pope, J., & Round, J. (2015). Children’s responses to heroism in Roald Dahl’s Matilda. *Children’s Literature in Education*, 46, 257–277.
- Roald Dahl website (2021). Roald Dahl in translation. <https://www.roalddahl.com/global/in-translation>
- Sherman, C. (1977/1980). *The Complete Untitled Film Stills* [Photographs]. The Museum of Modern Art, New York, NY, United States. https://www.moma.org/learn/moma_learning/cindy-sherman-untitled-film-stills-1977-80
- Shoffner, M. (Ed.). (2016). *Exploring teachers in fiction and film: Saviors, scapegoats and schoolmarms*. Routledge.
- Sontag, S. (1978, September 23). The double standard of ageing. *Saturday Review*.
- Thompson, P. (2014). The uses and abuses of power: Teaching school leadership through children’s literature. *Journal of Educational Administration and History*, 46(4), 1–20.
- Time Magazine. (n.d.). The 100 best young adult books of all time. <https://time.com/100-best-young-adult-books/>
- Tyler, I. (2013). *Revolting subjects: Social abjection and resistance in neoliberal Britain*. Zed Books.
- Walkerdine, V. (2007). *Children, gender, video games*. Palgrave Macmillan.
- Ward, K., & Wolf-Wendel, L. (2012). *Academic motherhood: How faculty manage work and family*. Rutgers University Press.
- Weston, K. (1997). *Families we choose: Lesbians, gays, kinship*. Columbia University Press.

Violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur en Suisse : plusieurs campagnes de prévention... à l'impact inconnu

Giorgia Magni, Isabelle Collet

Introduction

Ces dernières années ont vu l'apparition de plusieurs mouvements contre les violences sexistes et sexuelles (VSS) soutenus par de nombreuses campagnes médiatiques et mobilisations de masse. La diffusion rapide des hashtags #BalanceTonPorc, #MeToo, #Niunamenos et du flashmob « Un violeur sur ton chemin », ainsi que la forte affluence aux rassemblements féministes comme la Grève des femmes du 14 juin 2019 en Suisse, nous ont montré la portée globale de ce phénomène. En effet, dès les premiers témoignages au début de ces mouvements, nous avons pu constater que les violences sexistes et sexuelles n'épargnent aucun pays – y compris la Suisse – et aucun milieu professionnel – y compris les universités.

Les VSS doivent être entendues comme *un continuum* de comportements ou attitudes violentes – harcèlement, agression, viol, entre autres – provoquées par des rapports de pouvoir inévitables qui affectent les personnes en raison de leur identité de genre ou orientation sexuelle (Kelly, 2019/1989 ; Simonetti, 2016). En effet, elles ne sont pas une manifestation individuelle propre à des contextes déviants et marginaux, mais s'inscrivent dans un contexte plus large d'inégalités structurelles engendrées par un système étatique d'ordre patriarcal (Hanmer, 1977 ; Walby, 2012). Ce système patriarcal utilise ces violences pour « rappel[er] régulièrement aux femmes [et aux minorités de genre et sexuelles] leur position sociale dominée » (Clerval & Delphy, 2015, p. 220) consolidant, ainsi, les hiérarchies du genre et de la sexualité. Les VSS sont donc des mécanismes qui assurent la permanence d'une structure sociale déterminée dans laquelle existent des rapports de force inégaux de caractère intersectionnel (Crenshaw, 1991/2009) qui génèrent des comportements et des attitudes favorisantes, entre autres, une culture du viol. Dans cette culture du viol, les violences sexuelles sont considérées comme la norme et, par conséquent, elles sont tolérées, justifiées et ne sont pas remises en cause (Field, 2004).

En Suisse, une recherche récente (Jans et al., 2019) sur les violences sexuelles faites aux femmes a montré qu'il s'agit d'un phénomène répandu. Cette enquête, qui a permis pour la première fois d'avoir des données précises sur l'ampleur de ces violences, a révélé, entre autres, qu'une femme sur cinq de 16 ans et plus avait subi des actes sexuels non désirés au moins une fois dans sa vie et que 33 % des 4 495 femmes interrogées avaient vécu des situations de harcèlement sexuel sur leur lieu de travail. En Suisse, seul le harcèlement sexuel sur le lieu du travail est reconnu par la Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et

hommes (art. 4. LEg). Par conséquent, dans le contexte universitaire, seuls les collaborateurs-trices qui subissent des VSS sont protégé-es par cette loi. Ce manque de protection juridique accroît encore plus la vulnérabilité des étudiant-es victimes des VSS pendant leur formation. Comme tout milieu social et professionnel, les universités suisses sont concernées par ce phénomène, mais les universités et hautes écoles spécialisées se sont peu intéressées à ce sujet qui reste très peu étudié. Par conséquent, les données existantes sont soit trop anciennes, soit trop limitées pour en comprendre l'ampleur. Cet article, en proposant un regard critique sur des campagnes de prévention contre les VSS lancées par des universités suisses, propose d'une part un état des lieux de ces mesures et d'autre part, une réflexion sur leur portée.

Violences sexistes et sexuelles en milieu universitaire : l'apport des enquêtes internationales

Malgré des différences contextuelles et méthodologiques, les résultats d'études internationales (AHRC, 2017 ; Bergeron et al., 2016 ; NUS, 2011, 2019 ; Observatoire-VSS, 2020) sur les violences sexistes et sexuelles en milieu universitaire (VSSMU) concordent sur plusieurs points. Ils permettent en particulier de prendre conscience de la forte prévalence de cette problématique et du faible taux de dénonciation, due principalement à un manque de perception de la gravité de la situation. À cet égard, l'Enquête Sexualité, Sécurité et Interactions en Milieu Universitaire (ESSIMU) menée en 2016 dans six universités québécoises francophones, révèle, par exemple, que 90,4 % de personnes ayant vécu des VSSMU n'ont pas reporté ces actes, car, dans 78,6 % des cas, les victimes ne croyaient pas à la gravité de la situation (Bergeron et al., 2016).

Ces enquêtes internationales (AHRC, 2017 ; Bergeron et al., 2016 ; NUS, 2011, 2019 ; Observatoire-VSS, 2020) ont montré également les répercussions sur les parcours de vie des personnes qui subissent les VSSMU, en précisant que pour les étudiant-es, cela se traduit par un impact sur les choix d'orientation, la réussite et le décrochage scolaire. ESSIMU a révélé que 16,9 % des victimes de VSSMU ont trouvé difficile de continuer avec leurs activités universitaires et environ 10 % ont changé de parcours académique ou ont eu l'intention de le faire (Bergeron et al., 2016). Au Royaume-Uni, 18 % des étudiant-es victimes de violence sexuelle ont reconnu avoir manqué des cours, 17 % ont vu une baisse de leurs performances scolaires et 14 % ont envisagé d'abandonner l'université (NUS, 2019). De plus, certains facteurs, tels que le groupe ethnique et la classe sociale, augmentent la susceptibilité aux VSSMU en aggravant les conséquences de leur impact. Finalement, ces recherches nous ont permis de constater que la plupart des VSSMU sont commises par des étudiants de sexe masculin envers d'autres étudiant-es. À cet égard, il faut préciser que la population étudiante n'est pas la seule au sein des institutions universitaires à être touchée par les VSSMU qui peuvent se manifester également, même si en pourcentage mineur, envers des employé-es, des enseignant-es et/ou des personnes occupant des fonctions de cadre (Bergeron et al., 2016).

Ces résultats suggèrent que les VSSMU ne sont pas des incidents isolés, mais plutôt le produit d'une culture universitaire spécifique qui favorise ces violences (Lewis & Ani-

tha, 2019). Questionner les mécanismes – institutionnels et non institutionnels – qui influencent les épisodes de VSSMU, et faire lumière sur les attitudes et les normes qui les consolident afin de mieux les comprendre et les traiter, devient donc impératif (List, 2017). À cet égard, Lewis et Anitha (2018), dans le cadre d'une réflexion sur la prévention des VSSMU au Royaume-Uni, précisent que les interventions et les politiques, pour pouvoir répondre efficacement à cette situation, doivent être conçues sur la base de cadres théoriques et analytiques solides qui prennent en compte aussi la dimension intersectionnelle de ces violences.

Violences sexistes et sexuelles en milieu universitaire : ce qui se passe en Suisse

La plupart des brochures de sensibilisation au VSSMU (CCHSLF, 2017 ; HES-SO, 2019 ; UNIGE, 2017c) citent trois enquêtes suisses : deux sur les VSS au travail (Strub & Schär Moser, 2008 ; Krings et al., 2013) et une sur les VSS en formation (Dupuis et al., 2000). Elles montrent une prévalence de ce phénomène, surtout en contexte professionnel. Plus récemment, deux enquêtes formelles sur le sexism et le harcèlement sexuel dans des universités suisses ont été réalisées.

La première a été mandatée par le Service égalité de l'Université de Genève pour comprendre les conditions de travail au sein de l'institution avec un regard particulier sur l'égalité femmes/hommes et le sexism (Mantillieri et al., 2016). Cette étude est basée sur 85 entretiens et 818 questionnaires auprès d'employé-es occupant différentes positions hiérarchiques au sein de l'institution (Faniko, 2016). La plupart des participant-es, dont une majorité de femmes, ont déclaré avoir été confronté-es à des incidents de sexism – bienveillant comme hostile¹ (Glick & Fiske, 1996) – pendant leur travail à l'université. Blagues sexistes, sous-estimation de l'opinion des femmes, remise en cause des leurs compétences et un double standard d'évaluation (Foschi, 2000) dans lequel, à compétence égale, les erreurs des femmes sont moins tolérées que celles des hommes, sont les formes les plus fréquentes de sexism identifiées. De plus, l'étude a également permis d'attirer l'attention sur l'influence de l'université dans la promotion d'une culture sexism, dans laquelle la réussite professionnelle des femmes est moins mise en valeur que celle des hommes.

La deuxième a été lancée au printemps 2018 par un groupe d'étudiant-es en médecine de l'Université de Lausanne (Chollet & Gilliéron, 2019) pour connaître les expériences de leurs collègues lors de leur formation. Cette étude a été particulièrement importante, car elle a permis de collecter un nombre considérable de témoignages. Sur les 800 étu-

1 Glick et Fiske (1996) définissent le sexism hostile comme une attitude explicitement négative. Le harcèlement sexuel, l'humour et les remarques sexistes ou encore les violences physiques sont des exemples d'attitudes sexistes hostiles envers les femmes. « Le sexism bienveillant est défini comme une attitude subjectivement positive, qui décrit les femmes comme des créatures pures, qui doivent être protégées et adorées par les hommes. Le sexism bienveillant est une attitude sexism plus implicite, teintée de chevalerie, qui a une apparence anodine et qui semble même différencier favorablement les femmes en les décrivant comme chaleureuses et sociables. » (Sarlet & Dardenne, 2012).

diant-es interpellé-es, le collectif a reçu 185 réponses, dont 60 comportaient des témoignages de violence. Les résultats de cette étude ont révélé que les victimes de ces violences étaient principalement des femmes et que la majorité des personnes auteures étaient des hommes, souvent en position de pouvoir hiérarchique. De plus, la recherche a montré aussi l'impact d'épisodes de VSS sur les choix professionnels de certaines étudiantes (uniquement des femmes) qui évitaient spécifiquement certaines spécialités, comme la chirurgie, connues pour leur ambiance sexiste (CHUV, 2018).

Les résultats de ces deux enquêtes ont amené non seulement le lancement de deux campagnes de prévention contre le sexismme et le harcèlement, comme nous le verrons plus loin, mais aussi, à la création d'un Groupe de travail pour la prévention de harcèlement dans le cadre de l'Université de Genève, constitué par des membres du personnel de l'université et des associations étudiantes (UNIGE, 2017c) et à la création de CLASH, un collectif de lutte contre les attitudes sexistes en milieu hospitalier, engagé dans le combat des VSS sur plusieurs fronts, dans le cas de Lausanne (Chollet & Gilliéron, 2019 ; Danelot, 2020).

Campagnes de prévention

Ces dernières années, plusieurs établissements d'enseignement supérieur suisses ont lancé des campagnes de prévention contre le sexismme et le harcèlement sexuel (Tableau 1). Cet engagement a été renforcé par un contexte plutôt favorable influencé par l'émergence de mouvements globaux récents contre les VSS, ainsi que par une prise de conscience collective de l'impact de cette problématique sur les parcours académiques et professionnels à l'intérieur de certaines institutions éducatives, fruit surtout des luttes des membres du personnel et des associations étudiantes pour faire face aux VSS au sein de leur institution.

À cet égard, il est intéressant de noter l'engagement actif de plusieurs collectifs suisses d'étudiant-es qui, en 2016, se sont réunis pour mettre en place une campagne pour une formation libre de harcèlement dans le cadre de laquelle, le 23 mars a été décreté journée nationale de lutte contre le harcèlement sexuel aux études (CCHSLF, 2017 ; SUD, 2017). Plus récemment, une association d'étudiant-es de l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) a lancé une campagne médiatique « @payetonepfl » pour dénoncer le sexismme et l'homophobie dans l'institution récoltant une quarantaine de témoignages écrits en quelques jours (Gaitzsch, 2020).

Printemps 2016	Octobre 2017 - Printemps 2018	Novembre 2017	Novembre 2018	Octobre 2020	Mars 2021
« Qui s'approche trop, va trop loin ! » Université de Berne	« Respect. Full stop » École polytechnique fédérale de Zürich (ETHZ)	#UNIUNIE contre le harcèlement Université de Genève	Université de Lausanne/ Centre hospitalier universitaire vaudois (CHUV)	Université de Fribourg / Institut de Médecine de Famille	Université de Genève / Hôpitaux universitaires de Genève (HUG)

Tableau 1 : Chronologie des campagnes de prévention

Comme illustré dans le Tableau 1, certaines de ces campagnes ont été lancées avant ou juste après l'insurrection du mouvement #MeToo, ce qui signifie que leur conception et planification sont antérieures à l'événement médiatique en lui-même. #MeToo apparaît donc comme l'aboutissement dans le grand public d'une volonté de dénonciation collective des VSS et d'autres formes d'oppression déjà présentes dans les réflexions et actions des collectifs féministes – comme dans le cas des collectifs étudiant-es suisses. #MeToo et les autres mouvements médiatiques concomitants ont aidé en retour à rendre visible ces campagnes qui ont pu ainsi se reconnaître et se soutenir mutuellement (Mendes et al., 2018). Cette visibilité a accru l'intérêt pour les initiatives déjà existantes autour de ces enjeux, comme dans le cas de la campagne de prévention contre le harcèlement de l'Université de Genève et a favorisé la mise en œuvre de nouvelles interventions, comme celles des collectifs d'étudiant-es en médecine des universités de Lausanne, Fribourg et Genève.

De plus, la prise de conscience collective à l'intérieur des institutions éducatives a été importante pour déterminer la nature de ces campagnes. Certaines émergent à la suite des résultats d'enquêtes générales sur le bien-être des collaborateurs-trices de l'institution. C'est le cas de la campagne « Respect » de l'ETHZ, inspirée par les retours du sondage des employé-es qui remarquaient un manque de stratégies et de solutions pour adresser plus ouvertement des comportements inappropriés dont, entre autres, le sexism et le harcèlement sexuel (Maltsev, 2017). D'autres ont été créées sur la base d'études préliminaires développées spécifiquement pour comprendre la problématique des VSS au sein de l'institution. Dans ce groupe, qui fait l'objet de notre analyse, nous trouvons les campagnes de l'Université de Genève et celle du CHUV présentés en détail ci-dessous.

La première campagne – #UNIUNIE contre le harcèlement – a été lancée à l'Université de Genève en novembre 2017 par le Service Égalité comme partie d'une stratégie plus large de tolérance zéro envers le harcèlement destinée à toute la communauté universitaire et inscrite dans le Plan d'action égalité 2017-2020 (UNIGE, 2017a). Cette campagne vise à prévenir les épisodes de harcèlement via une prise de conscience collective

encouragée par deux séries d'affiches portant sur plusieurs aspects du sexisme et du harcèlement (UNIGE, 2017b ; 2017d). La première série est composée d'affiches de différentes couleurs sur lesquelles on trouve des slogans – en français et anglais – écrits en noir et blanc. Leur contenu va de la dénonciation de gestes sexistes et de leurs conséquences (p.ex. « Pour vous c'est juste une blague, pour moi c'est du mal-être, du dégoût, de la peur, de l'anxiété, bref juste une raison de quitter l'Uni »), jusqu'à l'incitation à intervenir quand on est témoin (p.ex. « Il se sentait très fort, tout puissant, irréprochable dans son droit avant qu'un collègue lui demande d'arrêter ».). La deuxième est constituée par des slogans écrits en noir et blanc sur des disques colorés et formant des binômes « constat-témoignage » (p.ex. « Ici le sexisme a fait une victime » et « Deux étudiants se sont exclamés très fort pour que je les entende : C'est en étant habillées comme des putes qu'elles espèrent obtenir des faveurs du prof ? »). Les témoignages mentionnés correspondent à des épisodes de harcèlement et de sexe vécus au sein de l'Université de Genève entre 2010 et 2016, rapportés in extenso. En parallèle à cette campagne, un guide sur le harcèlement a été créé par le Groupe de travail susmentionné et une cellule indépendante et confidentielle d'aide aux témoins et aux victimes de VSSMU a été établie (UNIGE, 2017c).

La deuxième campagne est le fruit d'une collaboration entre l'association CLASH, la Faculté de biologie et médecine de l'Université de Lausanne, la Direction générale du CHUV et la Direction des ressources humaines. Lancée en automne 2018, la campagne, destinée aux collaborateurs-trices du CHUV et aux étudiant-es en médecine, a été diffusée sous forme d'affiches et flyers dans tous les services du CHUV accompagnée par un message de tolérance zéro envers les épisodes de VSS (CHUV, 2018). Comme pour certaines affiches de la campagne de l'Université de Genève, les messages de cette campagne ont aussi été développés sur la base d'extraits de propos inappropriés relatés par les étudiant-es lors de l'enquête de printemps 2018 (CHUV, 2018 ; Dandelot, 2020). Sur chaque affiche il y a une bulle de texte blanche sur fond noir avec à l'intérieur un propos écrit en noir (p.ex. « Si vous n'êtes pas déjà enceinte, je peux y remédier ! »). En dessous de la bulle de texte se trouve un cercle jaune avec une phrase en noir qui explique le contexte de ce propos (p.ex. propos tenus à une stagiaire en médecine au CHUV en 2018) (CHUV, 2018). Outre à la campagne, une antenne téléphonique d'écoute et de soutien aux personnes victimes des VSS gérée par CLASH a été également mise en place et un cours pratique obligatoire sur le sexisme et le harcèlement sexuel pour les étudiant-es de troisième année a été créé (Chollet & Gilliéron, 2019 ; Dandelot, 2020).

Premiers bilans

Malgré le fait qu'il n'existe pas d'évaluations formelles des deux campagnes commissionnées par l'Université de Genève ou par celle de Lausanne et du CHUV, nous avons pu repérer des ressources qui nous ont permis d'avoir une première idée de leur impact et tracer, ainsi, des premiers bilans.

Tout d'abord, ces deux campagnes et les actions liées à celles-ci, comme la création d'antennes téléphoniques de confiance, ont permis de communiquer aux personnes vic-

times de VSSMU qu'elles ne sont pas seules et qu'il existe un espace dans lequel elles seront écoutées et soutenues (Chollet & Gilliéron, 2019 ; UNIGE, 2018). Certes, comme le note Brigitte Mantilleri, Directrice du Service Égalité de l'Université de Genève, « il reste [...] encore des interrogations concernant le suivi des cas [et] les mesures à prendre [mais, au moins,] la machine est lancée » (UNIGE, 2018, p. 2). De plus, ces campagnes ont inspiré des actions dans d'autres universités suisses et étrangères. Par exemple, en suivant les pas de leurs collègues de l'Université de Lausanne, les étudiant-es de médecine de l'Université de Fribourg et de Genève, ont constitué les collectifs CLASH-Fribourg et CLASH-Genève et lancé leurs propres campagnes de sensibilisation contre les VSS en milieu médical en octobre 2020 (UNIFR, 2021) et en mars 2021 (UNIGE, 2021).

Cependant, un grand nombre de questions autour de ces campagnes restent sans réponse. Par exemple, un rapport visant à évaluer les mesures d'égalité de l'Université de Genève, dont la campagne #UNIUNIE fait partie, a révélé que la plupart des personnes interpellées au sujet de la campagne mentionnent une méconnaissance répandue des politiques de l'université en matière de harcèlement et des processus de dénonciation, ainsi qu'une incapacité d'agir face à des épisodes de VSSMU (Cattacin et al., 2019). À cet égard, le manque de données statistiques officielles concernant les cas de VSS, leurs dénonciations et sanctions, ainsi que l'utilisation des services d'écoute rend impossible de mesurer l'efficacité réelle de ces mécanismes et, par conséquent, de comprendre l'impact réel de la campagne de l'Université de Genève (Cattacin et al., 2019). Les résultats du sondage du CHUV ont montré l'importance de récolter des données pour avoir des preuves concrètes sur la base desquelles il sera possible de construire des réponses ciblées (Chollet & Gilliéron, 2019). C'est pour cela qu'il y existe une nécessité urgente de collecter des données aussi dans le cas de l'Université de Genève et d'éclaircir les zones grises autour de cette initiative.

Pour ce faire, il faut également dépasser certaines barrières institutionnelles, comme celles qui ont été identifiées dans le cadre de la campagne du CHUV. Lors d'une conférence à Genève sur le Sexisme et violences sexuelles dans les milieux de la santé : quels enjeux ?, deux représentant-es de CLASH ont déploré l'existence d'importantes limitations imposées par la direction, tant en termes de messages (restriction dans le choix des mots et d'expressions à utiliser), que dans le champ d'action du collectif (sensibilisation possible auprès des étudiant-es mais refusée en direction du personnel du CHUV) (Chollet & Gilliéron, 2019). L'absence de la mise en place de dispositifs ayant un impact plus structurel, permettant, par exemple, d'encadrer les relations hiérarchiques et les rapports de pouvoir, empêche la possibilité de créer un vrai changement. En particulier, il n'est pas possible de passer outre les réactions négatives ou de relativiser les remarques des hommes qui regrettent de ne « plus pouvoir faire des blagues ».

Conclusion

Les deux bilans nous montrent la complexité de mettre en place des campagnes de prévention, même quand celles-ci ont été établies sur la base de données et de témoignages

solides. En effet, les bilans mettent en évidence l'existence de plusieurs aspects sur lesquels il faut réfléchir en profondeur lors de la création d'initiatives de prévention.

Premièrement, ils nous montrent que des campagnes d'affiches seules ne suffisent pas : il faut les accompagner d'autres dispositifs d'aide et de sensibilisation. À cet égard, les deux institutions ont montré leur engagement auprès des victimes et témoins d'épisode de VSSMU avec la mise en place d'une antenne d'écoute par le collectif CLASH et la création de la Cellule de Confiance par l'Université de Genève. En effet, quand on considère les faibles taux de dénonciation des cas de VSSMU relevés par les recherches internationales (AHRC, 2017 ; Bergeron et al., 2016 ; Observatoire-VSS, 2020), mettre à disposition des victimes et des témoins des espaces anonymes et indépendants dans lequel elles ou ils peuvent partager leurs expériences de VSSMU et trouver un soutien pour comprendre comment agir, est la première brique d'une prise en charge respectueuse et soutenante des victimes. Toutefois, pour mesurer l'efficacité réelle de ces dispositifs, il est nécessaire de superviser leur mise en œuvre et d'en évaluer périodiquement les effets (Ramos & Talbot-Savignac, 2019).

Les bilans soulignent également l'importance d'un soutien institutionnel pour mettre en place des initiatives de prévention (Kurt et al., 2019b). Mais au-delà de déclarations de principes, ce soutien doit partir d'une volonté des institutions de prendre en compte aussi la dimension structurelle des VSSMU, et donc de remettre en cause les rapports de pouvoir au sein de l'institution, sans quoi les interventions auront une efficacité limitée, comme nous avons vu dans le cas du CHUV (Chollet & Gilliéron, 2019). En effet, rappelons que les VSSMU ne sont pas des épisodes isolés, mais s'inscrivent dans un système plus large d'inégalités structurelles, d'enjeux de pouvoir et de gouvernance présents dans les institutions d'éducation supérieure qui, s'ils ne sont pas questionnés, rendront vains tous les efforts pour les cibler (Klein, 2018). Les institutions doivent donc assumer un rôle actif dans la remise en cause des normes et attitudes qui renforcent les VSSMU (Donaldson et al., 2018), avec des interventions qui vont bien au-delà des campagnes de prévention, comme des actions visant à briser le plafond de verre. Néanmoins, ces campagnes restent un bon point de départ pour signaler l'existence des VSSMU au sein d'une institution et, comme le dit Marylène Lieber, « marquer clairement la limite entre comportements acceptables et inacceptables » (UNIGE, 2017d, p. 7).

Finalement, il est important d'avoir des campagnes de prévention contre les VSSMU à caractère plus inclusif, pas seulement en termes de langage et accessibilité des informations, mais aussi en termes d'inclusion des groupes marginalisés. En ce sens, Kurt et al. (2019b) remarquent l'absence d'une dimension inclusive dans la plupart du matériel de prévention des institutions d'éducation supérieure suisses. En ce qui concerne les deux campagnes analysées, seule celle de l'Université de Genève fait référence à l'homophobie sur deux affiches. Or la recherche internationale montre la vulnérabilité spécifique de certains groupes aux VSSMU (AHRC, 2017 ; Bergeron et al., 2016 ; NUS, 2019). Afin que ces interventions s'adaptent à toute la communauté universitaire, et surtout aux groupes les plus marginalisés, elles doivent être créées en prenant en compte le caractère intersectionnel des rapports sociaux de domination en milieu universitaire, en veillant à ce que les voix de ces groupes soient incorporées dans leur conception (Bergeron et al., 2016 ; Lopez, 2019).

Le bilan de ces deux campagnes de prévention des VSSMU nous a donc montré les différents enjeux liés à la conception et mise en place de ce type d'interventions en particulier l'importance de concevoir et d'inscrire ces campagnes dans le cadre d'un effort plus vaste et inclusif, afin de créer des changements systémiques au sein de ces institutions. Une telle approche institutionnelle peut être résumé en cinq points clés (Universities UK, 2016) :

1. engagement ferme des haut-es dirigeant-es,
2. interventions créées sur la base de données,
3. accessibilité et clarté des données et des rapports d'évaluation de l'impact des interventions,
4. formation du personnel au sujet des VSSMU,
5. collaboration avec les associations étudiantes et les services communautaires spécialisés en VSSMU.
6. En somme, puisque les universités sont responsables d'assurer le bien-être de leurs membres en garantissant leur plein épanouissement, elles n'ont d'autres choix que d'adresser de manière efficace les VSS au sein de leur institution.

Références

- Australian Human Rights Commission (AHRC). (2017). Change the course: National report on sexual assault and sexual harassment at Australian universities. Australian Human Rights Commission.
- Bergeron, M., Hébert, M., Ricci, S., Goyer, M.-F., Duhamel, N., Kurtzman, L., ... Parent, S. (2016). Rapport de recherche de l'enquête ESSIMU. Université du Québec à Montréal.
- Cattacin, S., De Araujo, L., Aberle, M., Barmont, M., Dubath, C., El Bahja, R., ... Yakoubian, J. (2019). Discriminations en tout genre à l'Université. Recommandations à l'attention du Rectorat. (SocioBrief, n°1). Université de Genève. https://www.unige.ch/sciences-societe/socio/files/7715/7233/9515/SocioBrief1_2019_longversion.pdf
- Centre hospitalier universitaire vaudois. (CHUV). (2018, 26 novembre). Campagne contre le sexisme et le harcèlement. <https://www.chuv.ch/fr/chuv-home/espace-pr/o/journalistes/campagne-contre-le-sexisme-et-le-harclement/>
- Chollet, M. & Gilliéron, T. (2019, 21 novembre). Lutter contre les attitudes sexistes en milieu hospitalier : présentation d'une campagne de sensibilisation au sein du CHUV. Communication présentée à la conférence Sexisme et violences sexuelles dans les milieux de la santé : quels enjeux ? Genève, Suisse.
- Clerval, A., & Delphy, C. (2015). Le féminisme matérialiste, une analyse du patriarcat comme système de domination autonome. In A. Clerval, A. Fleury, J. Rebotier, & S. Weber (Eds.), Espace et rapports de domination (pp. 217–229). Presses universitaires de Rennes.

- Coalition contre le harcèlement sexuel dans les lieux de formation (CCHSLF). (2017). Non au harcèlement sexuel dans les lieux de formation [Brochure]. <http://www.formation-sans-harcelement.ch/notre-revendication/>
- Crenshaw, K. W. (1991/2005). Cartographies des marges : Intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur (O. Bonis, Trad.). Cahiers du Genre, 39(2), 51–82.
- Dandolot, M. (2020, 18 septembre). Clash ! L'association qui combat le sexism en milieu hospitalier. Décadrée. <https://decadree.com/2020/09/18/clash-l-association-qui-affronte-les-situations-de-sexisme-en-milieu-hospitalier/>
- Donaldson, A., McCarry, M. & McCullough, A. (2018). Preventing gender based violence in UK universities: the policy context. In S. Anitha & R. Lewis (Ed.), Gender based violence in university communities: Policy, prevention and educational initiatives (pp.105-126). University of Bristol Policy Press.
- Dupuis, M., Emmenegger, B. & Gisler, P. (2000). Anmachen. Platzanweisen. Soziologische Untersuchung zu sexueller Belästigung in der höheren Ausbildung. Haupt.
- Faniko, K. (2016). Carrière académique à l'Université de Genève : Le facteur humain. Université de Genève.
- Field, R. (2004). Rape culture. In Smith, M. (Éd.). Encyclopedia of rape (pp. 174–175). Greenwood Press.
- Foschi, M. (2000). Double standards for competence: theory and research. Annual Review of Sociology 26(1), 21-42.
- Gaitzsch, S. (2020, décembre). Sexisme et homophobie à l'EPFL, les langues se délient. Heidi.news. <https://www.heidi.news/education/des-dizaines-de-temoignages-denoncent-le-sexisme-et-l-homophobie-a-l-epfl>
- Glick, P., & Fiske, S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. Journal of Personality and Social Psychology, 70(3), 491–512.
- Hanmer, J. (1977). Violence et contrôle social des femmes. Questions Féministes, 1, 69–88.
- Haute École Spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO) (2019). Le harcèlement sexuel : on n'en veut pas ! [Brochure]. <https://www.hes-so.ch/fr/harcelement-sexuel-veut-14984.html>
- Jans, C., Golder, L., Venetz, A., Bohn, D. & Herzog, N. (2019). Le harcèlement sexuel et les violences sexuelles faites aux femmes sont répandus en Suisse. <https://cockpit.gfsbern.ch/fr/cockpit/violence-sexuelles-en-suisse/>
- Kelly, L. (1989/2019). Le continuum de la violence sexuelle (M. Tillous, Trad.). Cahiers du Genre, 66(1), 17–38.
- Klein, R. (2018). Sexual violence on US college and campuses: History and challenges. In S. Anitha & R. Lewis (Ed.), Gender based violence in university communities: Policy, prevention and educational initiatives (pp. 63-82). University of Bristol Policy Press.

- Krings, F., Schär Moser, M. & Mouton, A. (2013). Sexuelle Belästigung am Arbeitsplatz – wer belästigt wen, wie und warum? Besseres Verständnis heisst wirksamere Prävention. Nationales Forschungsprogramm Gleichstellung der Geschlechter NFP 60, Schweizerischer Nationalfonds. http://www.nfp60.ch/SiteCollectionDocuments/nfp60_krings_schlussbericht.pdf
- Kurt, S., Palazzo-Crettol, C., Mahfoudh, A. & Heinzmann, A. (2019a). Élaboration d'un outil pour la prévention du harcèlement sexuel dans les Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO). Rapport final. Document non publié, HES-SO Valais.
- Kurt, S., Palazzo-Crettol, C., Mahfoudh, A. & Heinzmann, A. (2019b, 4 avril). Élaboration d'un outil pour la prévention du harcèlement sexuel dans les Hautes Écoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO). Communication présentée dans le cadre de l'évènement « Recherche & Sandwich » à l'HES-SO Valais, Sierre, Suisse.
- Lewis, R., & Anitha, S. (2018). Conclusion: setting the agenda for challenging gender based violence in universities. In S. Anitha & R. Lewis (Ed.), Gender based violence in university communities: Policy, prevention and educational initiatives (pp. 229-240). University of Bristol Policy Press.
- Lewis, R., & Anitha, S. (2019). Explorations on the nature of resistance: Challenging gender-based violence in the academy. In G. Crimmins (Ed.), Strategies for Resisting Sexism in the Academy: Higher Education, Gender and Intersectionality (pp. 75–94). Palgrave Studies in Gender and Education.
- List, K. (2017). Gender-Based Violence Against Female Students in European University Settings. International Annals of Criminology, 55(2), 172–188.
- Loi fédérale du 24 mars 1995 sur l'égalité entre femmes et hommes (LEg) ; RS 151.1. <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19950082/index.html>
- Lopez, M. (2019). S'attaquer aux angles morts de la lutte contre la violence sexuelle en milieu d'enseignement supérieur. In M. Bergeron et al. (Eds.). Actes du symposium canadien sur la violence sexuelle dans les milieux d'enseignement supérieur (pp. 35-39). Université du Québec à Montréal, Montréal (QC), Canada : Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur.
- Mantillieri, B., Cors-Huber, M.C., & Lorenzi-Cioldi, F. (2016). Une université d'excellence se doit d'être transparente ! In K. Faniko. Carrière académique à l'Université de Genève : Le facteur humain (pp. 4–5). Université de Genève.
- Maltsev, A. (2017, octobre). ETH is built on respect. Life, ETH community magazine, pp. 4–7.https://ethz.ch/content/dam/ethz/associates/services/News/life/ausgabe_n/englisch/eth_life_17_3_EN_low.pdf
- Mendes, K., Ringrose, J., & Keller, J. (2018). #MeToo and the promise and pitfalls of challenging rape culture through digital feminist activism. European Journal of Women's Studies, 25(2), 236–246.
- National Union of Students (NUS). (2011). Hidden Marks: A study of women students' experiences of harassment, stalking, violence and sexual assault. NUS.

- NUS. (2019). Sexual Violence in Further Education: A study of students' experiences and perceptions of sexual harassment, violence and domestic abuse in further education. NUS.
- Observatoire Étudiant des Violences Sexuelles et Sexistes dans l'Enseignement Supérieur (Observatoire-VSS). (2020). Paroles étudiantes sur les violences sexuelles et sexistes. Rapport Complet. <https://observatoire-vss.com/wp-content/uploads/2020/10/Rapport-complet-de-lObservatoire.pdf>
- Ramos, A. & Tablot-Savignac, M. (2019). Pratiques probantes et conditions favorables pour l'implantation d'interventions préventives. In M. Bergeron et al. (Eds.). Actes du symposium canadien sur la violence sexuelle dans les milieux d'enseignement supérieur (pp. 169–172). Université du Québec à Montréal, Montréal (QC), Canada : Chaire de recherche sur les violences sexistes et sexuelles en milieu d'enseignement supérieur.
- Sarlet, M. & Dardenne, B. (2012). Le sexismie bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. L'Année psychologique, 3(3), 435-463.
- Simonetti, I. (2016). Violence (et genre). In J. Rennes (Ed.), Encyclopédie critique du genre : Corps, sexualité, rapports sociaux (pp. 681–690). La Découverte.
- Strub, S. & Schär Moser, M. (2008). Risque et ampleur du harcèlement sexuel sur le lieu de travail—Une enquête représentative en Suisse alémanique et en Suisse romande. BFEG et SECO.
- SUD. (2017). 23 mars journée nationale de lutte contre le harcèlement. <https://www.sud-vd.ch/23-mars-journee-nationale-de-lutte-contre-harcelement/>
- Université de Fribourg (UNIFR). (2021). Campagnes - Uni-e-s contre le harcèlement. <https://www.unifr.ch/campus/fr/aide-personnelle/respect/campagnes.html>
- Université de Genève (UNIGE). (2017a). Plan d'actions égalité : 2017-2020. https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/7514/8792/8390/PAE_2017-2020UNIGE_WEB.pdf
- UNIGE. (2017b). #UNIUNIE contre le harcèlement. <https://uniunie.ch/#Accueil>
- UNIGE. (2017c). Gardons les yeux grands ouverts ! Harcèlement : informer, prévenir, se défendre [Brochure]. https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/8915/9949/0065/Guide_uniunie_FR_2019.pdf
- UNIGE. (2017d). « Nous voulons libérer la parole ». Le journal, 139, 7. https://www.unige.ch/lejournal/files/1015/3002/1610/journal_web-139.pdf
- UNIGE. (2018). #UNIUNIE contre le harcèlement. Rapport d'activités 2018 du Service Égalité. https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/8115/8892/2055/Rapport_dactivites_2018.pdf
- UNIGE. (2019). 100 femmes et des milliers d'autres. Rapport d'activités 2019 du Service Égalité. https://www.unige.ch/rectorat/egalite/files/6115/8737/1826/Rapport_dactivite_2019.pdf
- UNIGE. (2021). Réagir face au sexismie en milieu médical. <https://www.unige.ch/medicine/fr/faculteetcite/media/reagir-face-au-sexisme-en-milieu-medical/>

- Universities UK. (2016). Changing the Culture: Report of the Universities UK Taskforce examining violence against women, harassment and hate crime affecting university students. [https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/ Documents/2016/changing-the-culture.pdf](https://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2016/changing-the-culture.pdf)
- Walby, S. (2012). Violence and society: Introduction to an emerging field of sociology. *Current Sociology*, 61(2), 95–111.

Vocational aspirations and gender: Fighting the normative impact of language and stereotypes

Mégane Pittet, Pascal Gygax, Ute Gabriel, Jane Oakhill

Introduction

During childhood, vocational interests begin to develop (Hartung et al., 2005) and, later in life, emerge as vocational choices. These choices are typically made by considering various individual factors such as interests, values, personality, and skills (Paa & McWhirter, 2000). External factors, such as socioeconomic status, family's point of view and/or stereotypes (Lent et al., 2000), may also play an important role. In fact, gender stereotypes have commonly been cited as an important catalyst of vocational differences between girls and boys (e.g., Blanchard & Lichtenberg, 2003; Gianettoni et al., 2015). As a result, although many professions have become more gender diversified in Europe, the European Institute for Gender Equality recently reminded us of the permanency of gender discrimination in career choices (2018). Women predominate the field of education, health, and welfare (EHW) and men the fields of science, technology, engineering, and mathematics (STEM).

In this chapter, we argue that although gendered vocational interests may arise from various sources, language plays an important role, even if it has received little attention so far. Previous studies (Stout & Dasgupta, 2011; Vervecken et al., 2013; Vervecken et al., 2015), although scarce, have demonstrated that language (meaning and structure) can influence how children and adolescents perceive professions. We also argue that gender stereotypes interact with language in intricate ways, and that in all, both may well interfere in shaping personal interests, as well as academic and professional choices.

In this chapter, we start by reviewing literature about the development of vocational interests and vocational choices. We then explore how gender stereotypes about professions develop in children and adolescents before we focus on the impact of language on those gendered interests. We conclude with a thorough discussion of interventions, as well as possible research avenues to study the neglected link between language, stereotypes, and vocational interests.

Vocational interests, choices, and identity

As the link between language and vocational interests has, to the best of our knowledge, received little attention, both fields first need to be apprehended separately. More specifically, before examining the different ways language may act as a vehicle of biases in vocational interests, we must understand how vocational identity, interests, and subsequent

vocational choices, develop over time. Vocational identity refers to the sense of the self in the world of work (Porfeli & Lee, 2012). It is dependent on vocational interests, and both interests and identity affect vocational choices (Paa & McWhirter, 2000). Different theories have been suggested to account for the intricate relationship between vocational identity, interests, and vocational choices, and we present the ones we believe are most adapted to understand how language and stereotypes can influence vocational choices.

Trait-factor theories

Trait-factor theories were the first to emerge in the vocational field, emphasising the importance of the interactions between individuals and their environment. Holland (1985), for example, suggested that interests, as a major catalyst of vocational choices, were built on an interaction between heredity, environment, activities, personal dispositions, and experiences. He suggested that individuals with similar personalities would have comparable job interests. Su, Stoll and Rounds (2019) further suggested that interests constituted the bridge between cognition and other factors, such as values and objectives, together defining motivation. The authors added the important concept of motivation, central not only in starting an activity, but also in pursuing it (Sun, 2013). As such, when interests can be considered as strong, they appear to be fairly stable over time (Hirschi, 2010).

Socio-cognitive theories

Although individual traits and characteristics undeniably influence vocational interests and choices, some researchers have also focused on the external factors, as barriers or social support, at the foundation of these interests and choices. The explanation of those external factors' impact is essential to apprehend how language could impact vocational interests. Bandura (1977) suggested that a person will grow throughout their life by learning how to act depending on their interaction with their environment. As such, vocational identity may be strongly influenced by (a) the way children explore their own environment (Porfeli & Lee, 2012), through television, books and/or adults' behaviours (including discourse), but also by (b) the way their own behaviours are perceived by others. For example, Lent et al. (1994) argued that interests develop through positive feedback and/or positive feedback expectations. This implies that when someone thinks they would not be able to have good outcomes in a profession, their interest in that profession will decrease. Other variables may impact these interests, such as ethnicity, health, and gender. Lent et al.'s model implies that a person is influenced by many variables – some of which will be discussed in detail later (e.g., context and gender) – that will guide them through life.

Developmental theories

Other theories, although based on similar ideas, have focused on the actual growth of vocational identity, which refers to the actual process of choosing rather than a specific

moment of choice. Understanding the development of vocational identity is therefore central in elaborating effective interventions to act on individuals' vocational interests.

Although the number of stages suggested do vary from one theory to another, all follow a similar sequence, through which children are affected by individual as well as external factors. For example, Gottfredson (1981, 2005) presented three stages. During the first stage – cognitive growth –, around 6 to 8 years old, children create their own mental map, which classifies professions according to gender and prestige. During the second stage – circumscription –, individuals decide what they would accept, or not, in a job according to their cognitive map. Finally, during the last stage – compromise – a choice has to be made, and gender, prestige and interests are all taken into consideration. Blanchard and Lichtenberg (2003) further added that individuals are, in fact, more likely to prioritise gender and prestige, rather than interests, when making a compromise, illustrating how external factors such as stereotypes, or language, can creep into vocational choices.

Constructivist theories

More recently, some theories – known as constructivist theories – have addressed the evolution of the vocational identity throughout one's entire life. The validation of a possible evolution of one's vocational identity throughout life can justify the possibility of actually acting on it (i.e., implementation of interventions). For example, Guichard (2004) postulated that an individual will evolve throughout their life influenced by their perceptions, learnt through socialisation. Savickas (2005) also suggested that individuals have to constantly adapt and therefore need to have specific resources, such as curiosity to explore, concern (projecting into the future), planning their future and confidence in their competencies.

Provisional conclusions on theories of vocational interests and choices

To sum up, interests, which evolve through life, are undoubtedly at the very foundation of making vocational choices. Bringing together all the theories we discussed so far, interests can come from models, expectations, personal perceptions and stereotypes, all factors potentially fed by and conveyed through language. Now that these rather global theories on vocational interests have been presented, let us concentrate on particularly important periods of life transitions in terms of vocational interests – childhood and adolescence – as these periods are also most sensitive to external pressure, such as that from social injunctions.

Children's and adolescents' vocational development

Maybe quite surprisingly, since 1995, only 3% of the research articles on career development have focused on child populations (Watson et al., 2015). Most of them were based on children over 9 years of age (e.g., Cinamon & Yesayahu, 2020), although some have advocated that vocational development begins earlier (e.g. Hartung et al., 2005) and may be precursory to career development in adolescence (Ginevra et al., 2018).

Children's knowledge

Although sparse, some studies on children have suggested that 3-year-olds already have some knowledge about professions (e.g., Cinamon & Yeshayahu, 2020), and that this knowledge grows denser and more accurate (e.g. earnings, physical strength needed) from the age of 8 (e.g. Walls, 2000). Importantly, knowledge and interests are not necessarily related to children's anticipated vocation (Primé et al., 2010). For example, 4-year-old children seem to use mostly their imagination to think of professions, unlike 11-year-old children who can acknowledge their personal interests and abilities (Howard & Walsh, 2010), and are able to reason more about vocational aspirations and to show more realistic vocational identities (Helwig, 2001; Porfeli & Lee, 2012). True realistic vocational interests seem to emerge later during adolescence (Helwig, 2001).

Recognising influencing factors

Children may recognise that their vocational interests are influenced by external factors. Namely, children between 5 and 10 years of age start to recognise influences that have an impact on their vocational interests (e.g., Howard et al., 2015).

Variables such as interests, values, personality, abilities, peers, teachers, parents, media, models, ethnicity, gender (Paa & McWhirter, 2000), age, health, beliefs, social economic status (SES) or family (Patton, & McMahon, 2014) seem to play – and at times seem to be recognised by adolescents as playing – an important role in their vocational interests (Lent et al., 1994). For instance, one third of high school students (14-18 years of age) interviewed by Helwig (2004) explained that teachers influenced career aspirations. Similarly, some authors have suggested parents as influencing children's vocational interest, as illustrated by children having similar vocational interests as their parents (Etzel et al., 2019), even wanting to be in the same job as their parents (Trice, 1991). The mechanisms underlying these influences are not entirely clear, yet it seems quite intuitive that the way adults talk about, and act on, their job may have an impact on the way children or adolescents perceive those activities.

Problematic barriers

Some of the variables identified, such as gender or ethnicity, have been described by some as problematic, representing barriers that have a negative impact on career development (Savickas, 2005). For example, women – or girls – and ethnic minorities tend to identify more barriers than others (Cardoso & Marques, 2008). Consequently, as women or girls think that they will encounter many barriers, their vocational choices are less impacted by their own interests than men's choices are (Lent, 2005). More globally, the higher the number of perceived barriers, the lower a child's career status expectations (Creed et al., 2007; Jackson et al., 2006; Kenny et al., 2003).

As suggested by socio-cognitive approaches (Bandura et al., 2001; Lent et al., 1994), different variables therefore constrain adolescents' vocational interests and choices, such as gender stereotypes, particularly prominent during vocational development (Blan-

chard & Lichtenberg, 2003; Gottfredson 2005). In the next section, we examine those stereotypes more closely, and the way they typically develop.

Gender stereotypes and their emergence

A stereotype can be broadly defined as the pairing of one or multiple characteristics to a group, pairing that can be inaccurate, yet at times be cognitively useful (e.g., Kurylo, 2012). Importantly, gender is a social construct related to cultural perception (e.g., Torgrimson & Minson, 2005). In the development of gender, gender norms – or gender stereotypes – play an important role because they specify what counts as appropriate or inappropriate characteristics for female and male individuals (e.g., Miller et al., 2006). Those characteristics most often originate from particular social roles adopted by members of each sex and via observing daily life situations (see Social Role Theory by Eagly, 1987; Bosak et al., 2012).

Early signs of stereotypical knowledge

Numerous studies have documented the early emergence – in childhood – of gender stereotypes. For example, some have shown that 24-month-old toddlers were surprised to see women doing activities typically associated with men (e.g., shaving), and men doing activities typically associated with women (e.g. putting on make-up) (Hill & Flom, 2007; Poulin-Dubois et al., 2002). Others have shown that toddlers' – between the ages of 2 and 3 – perceptions of professions were already guided by stereotypical expectations (Lévy et al., 2016). Baker et al. (2016) further suggested that 3- to 6-year-old children already think that only boys can use tools, illustrating that opinions about what girls and boys can or cannot do are already anchored at this age.

Those gender stereotypes are most likely learnt by children through various channels, such as parents, school, peers, media and/or literature (e.g., Aina & Cameron, 2011; Dawson et al., 2015; Halpern, 2014). For example, picture books typically depict women as less likely to be the main character of a story and with less paid jobs than men (e.g., Hamilton et al., 2006). Some authors did suggest, though, that the media have improved, in that they reflect fewer stereotypical differences than previously (e.g., Paynter, 2011). For example, in television shows, women are less often pictured with no career, or with less prestigious professions than men (e.g., Signorielli, 2009).

Still, Chapman (2016) further suggested that toys play an important role in learning about stereotypes. For example, the brand LEGO® designed toys which encouraged domestic activities, professions related to beauty or shopping and hobbies for girls (i.e., Lego Friends®) while emphasising construction and role-play of various skilled professions for boys (e.g., Reich et al., 2018). Very importantly, these gender stereotypes are internalised from a young age and have been shown to have an impact on children's and adolescents' academic life and career aspirations (e.g., Aina & Cameron, 2011; Bian et al., 2017). For example, in Bian et al.'s (2017) study, girls aged 6 thought that women were not especially smart, therefore did not wish to participate in activities they judged

being only for smart children. In terms of the previously discussed developmental theory of Gottfredson (2005), this illustrates the importance of gender in children's perceptions of professions.

Gender stereotypes and vocational interests

As shown by the extensive literature on adult populations, gender stereotypes also play an important role in the way professional activities are perceived (e.g., Carreiras, Gar- nham, Oakhill & Cain, 1996; Duffy & Keir, 2004; Kennison & Trofe, 2003; Sturt, 2003; White & White, 2006). As such, it is not entirely surprising that gender stereotypes have also been identified as central in adolescents' vocational interests. In Switzerland, for example, in 2015, 70% of Swiss adolescents seemed interested in a profession stereotypically associated with their own gender (Gianetttoni et al., 2015). Worldwide, several studies have shown that adolescents were more likely to be interested in culturally gender-related professions (e.g., Buchmann et al., 2008; Su et al., 2019; Weisgram et al., 2010). These gender differences in career aspirations seem to increase as children grow older (Buch- mann et al., 2008) and the influence of gender seems strongest in early adolescence (ap- proximately ages 11–14, e.g., Hoff et al., 2018). Note that some studies have suggest- ed that older children may show less stereotypical gendered vocational aspirations than younger ones (e.g., Auger et al., 2005), and that girls, as opposed to boys, may see their stereotypical aspirations decrease during adolescence (e.g., Lawson et al., 2018). Essen- tially, this means that boys may be less likely to consider atypical careers than girls (e.g., Nhundu, 2007; Shapiro et al., 2015). Although these studies document some level of asymmetry in vocational aspirations and stereotypes, girls' atypical aspirations have gen- erated far more studies than boys' (Forsman & Barth, 2017).

To account for stereotypical vocational aspirations, in children but also in adults, sev- eral variables have been identified. Next, we discuss four of them that we argue are par- ticularly important when envisaging interventions to address stereotypical aspirations: occupational attributes, sense of belonging, feeling of competency and vocational coun- selling.

Occupational attributes

Gender stereotypes have been shown to be strongly associated with specific vocational attributes (e.g., Glick et al., 1995). For example, the attributes linked to mechanics – such as physical strength – have also been associated with masculinity. As predicted by Social Role Theory (e.g., Koenig & Eagly, 2014), professions in which either women or men are clearly overrepresented are undoubtedly associated to gender stereotype attrib- utes. For example, women are traditionally seen as 'communal' (i.e., nurturing, or well- intended), and are therefore more easily associated with nursing, which requires such an attribute (e.g., Diekman & Eagly, 2000).

The implications of these strong associations are numerous. For example, as women have been shown to value more family-oriented attributes and men to be the financial

pillars of the home (e.g., Cemalcilar et al., 2019), men are more likely to be interested in and choose professions for which wages are higher (e.g., Weisgram et al., 2010). In a similar vein, Savig (2002) suggested that some stereotypical values were strongly associated with vocational interests. For example, enterprising has been shown to be of high value for men, as it has been associated with power and achievement (e.g., Schwartz & Rubel-Lifschitz, 2009).

Sense of belonging

The mechanisms underlying the maintenance of gender stereotypes and their association with vocational interests are numerous and complex, but one possible explanation lies in the notion of sense of belonging. Sinclair et al. (2019) suggested that gender differences in choices were the results of wanting to belong to a group, having same-sex friends and/or doing something congruent with their own gender. In terms of sense of belonging, some studies have even shown that the longer a child, girl, or boy, spent with girls or women, the more likely they were to develop aspirations for female stereotyped occupations (e.g., Lee et al., 2018). Similarly, longer and more regular time spent by girls with their father, led to less gendered aspirations (Lawson et al., 2015). In fact, sense of belonging has been pinpointed as explanatory factor for girls' lower interest in STEM and boys' lower interest in health care, elementary education, and the domestic spheres (HEED) (e.g., Cheryan et al., 2013; Tellhed et al., 2017). Interestingly, sense of belonging can actually be influenced by the gender of the person presenting the profession (e.g., Liben et al., 2001; Weisgram et al., 2010). For example, in Hadjar and Aeschlimann (2014), girls were more interested by male stereotypical subjects – such as mathematics – when the teacher was a woman. We will come back to this notion of belonging when we address the influence of language on vocational aspirations more directly.

Feeling of competency

Complementary to that of sense of belonging, the notion of feeling of competency is intrinsically related to the association between vocational interests and gender stereotypes. In fact, feeling of competency has been central in socio-cognitive approaches such as those presented earlier. Namely, children's perceptions of their own success in a profession will influence their career choices (e.g., Bandura et al., 2001), and those perceptions may be heavily biased by stereotypical expectations. For example, children aged 5 already expected women and men to be more competent in professions stereotypical of their own gender (e.g., Levy et al., 2000). Similarly, Vervecken et al. (2015) showed that adolescents aged 14-17 perceived women and men as more likely to succeed in gender stereotypical professions.

Note that some authors refer to the notion of feeling of competence as self-efficacy (e.g., Bandura et al., 2001), and have also linked it to gendered vocational interests. For example, Barthelemy and Knaub (2020) suggested that lower self-efficacy predicted lower chances to undertake graduate studies, and others have suggested that lower self-efficacy of women in STEM partially explained their lower interest for it (e.g., Lent, 2005;

Tellhed et al., 2017). Note that, as it will be discussed later, self-efficacy has also been shown to be impacted by language (Chatard et al., 2005).

Vocational counselling

So far, we presented gender stereotypes as directly impacting children or adolescents in their vocational interests and choices, but it is important to understand that these stereotypes also influence the way children and adolescents receive occupational guidance. Seem and Johnson (1998), for example, raised this issue by demonstrating how strong beliefs about being a mother – for example – was impacting how counsellors themselves would encourage women to (not) pursue a career. Iskander et al. (2013) also showed that gender did have an impact on how school counsellors guided otherwise similar students.

Provisory conclusion

We have argued that occupational attributes, sense of belonging, feeling of competency and vocational counselling all participate in shaping gender stereotypes, interacting with vocational interests and choices, as advocated by different approaches to vocational interests, such as trait factors theories (Holland, 1985), socio-cognitive theories (Bandura et al., 2001; Lent et al, 1994), developmental theories (Gottfredson, 2005) and constructivist theories (Guichard, 2004; Savickas, 2005). Now, in order to promote vocational interests, and to dissociate them from gender stereotypes we believe that different avenues are possible, one of which of particular interest, inasmuch as it is relevant to all interventions in constructing vocational interests: the use of language.

We find surprising that only few studies have considered the impact of language on vocational interests. Considering the prominence of language in most communicating devices (i.e., media, school books, parents...), and the idea that language shapes the way we perceive the world (e.g. Gygax et al., 2020; Slobin, 1996, 2003), it would appear quite intuitive that language influences vocational (gendered) aspirations. Importantly, the ways language influences vocational aspirations can be numerous (i.e., the words chosen, the quantity of information given...), yet we will not cover all possibilities, as we are mostly interested in the biases introduced by formal characteristics of language linked to gender, such as the use of grammatical masculine forms as generics in grammatically gendered languages, such as French, German, or Spanish.

Language, gender systems and their impact on vocational interests

Languages vary in the number of possibilities to mark gender when referring to humans. Whereas it is possible in most (if not all) languages to mark gender semantically (e.g., by providing different words for mother and father) and lexically (e.g., by adjectives or lexical compounds), some languages mark gender additionally by gendered pronouns (e.g. English she vs. he) and in fully grammatically-gendered languages, such as French or German, most human referent nouns, pronouns or adjectives change form in agreement

with the gender of the referent. In fully grammatically gendered languages, the form used to indicate the male gender is also often used when no specific gender is intended; this is referred to as the generic use of masculine forms (GM) (Gabriel et al., 2018).

The use of the masculine form as generic and vocational interests

There is mounting evidence that the generic use of the masculine form in grammatically marked languages is associated with male biases in information processing (for reviews see Gabriel & Gygax, 2016; Sato et al, 2017). In terms of vocational interests and choices, we would argue that this is highly problematic, as it constrains language users to envisage certain occupations in the same way stereotypes do, in a biased way. In Stout and Dasgupta (2011), for example, female participants in a mock interview reported a lower sense of belonging and less motivation when the interviewer used the masculine ‘he’, which was supposed to be interpreted as a generic, than when the interviewer used gender-neutral form (‘one’; ‘he or she’). The authors argued that the use of the masculine pronoun alone signalled to women that they were not members of the relevant category, even when it was intended as a generic.

The impact of certain language forms on the sense of belonging (to a group of workers or to an occupation) is negative because, as we have been discussing so far, the sense of belonging is important for children to develop vocational interests (Cheryan et al., 2013; Sinclair et al., 2019). Similarly, some authors have shown that women were perceived as less suitable (i.e., not belonging) for high status occupations when they were presented in the masculine form compared to when they were presented in the pair form (e.g. female or male director; Horvath & Sczesny, 2015).

For grammatically gendered languages, different strategies to overcome the generic use of masculine forms have been suggested (see Gabriel, Gygax & Kuhn, 2018), and some of them have been tested, especially regarding their impact on the way adolescents perceive different stereotypical and non-stereotypical occupations. For example, in Vervecken et al. (2015), French-speaking pupils were orally presented with job descriptions either in the masculine form only, which intended a generic interpretation, or in pair-form (i.e., the feminine and masculine form). When presented in the masculine form only, participants’ representations were stereotyped when the occupations were gender-stereotypical (i.e., women are expected to be more successful in stereotypical female occupations, and men in stereotypical male occupations), and male-biased for non-stereotypical occupations (i.e., men are expected to be more successful than women). Showing the impact of language on perception of success revealed a possible influence on language on vocational interests. Indeed, as discussed earlier, the perception of competency in a profession partially explains the interest expressed for it (e.g., Tellhed et al., 2017). Second, when presented in pair-form, all gender-stereotypical occupations were considered as less stereotyped, and non-stereotypical occupations as less male. Vervecken et al. (2015) were the first to show that a language-based change – in a fully-gendered language such as French – could have an impact on the perceived success of women and men in the occupations described. More importantly, they showed that using a particular language form (pair form¹) to present occupations could potentially alleviate stereotype biases. Note

that Vervecken et al.'s manipulation of language did not have an impact on perceived competence (measured using Fiske et al.'s, 2002, warmth and competence scale), which remained equal not only across language forms, but also across stereotypes.

Still, in the same vein as Vervecken et al. (2015), Chatard, Guimond, and Martinot (2005) assessed the impact of the masculine-only form and alternatives to it (i.e., often referred to as gender-fair language forms) on adolescent's motivation (aged 14 to 15), confidence and self-efficacy judgements about their own ability to undertake studies that would lead to various occupations. The adolescents were presented with occupation descriptions, written either in the masculine form, or in a gender-fair form. Generally, the participants were more confident when the occupations were stereotypical for their own gender. However, both girls and boys felt more self-efficacy when the occupations were presented in a gender-fair form. Moreover, Chatard et al. (2005) also demonstrated a strong stereotypical effect in the lack of confidence of both gender groups to undertake studies leading to occupations stereotypical of the other gender group.

Liben et al. (2002) found a similar pattern when they investigated young children's interpretations of occupations in English. In Liben et al.'s (2002) first study, children of different ages were presented with gender marked (e.g., policeman or postmaster) and unmarked (e.g., doctor or librarian) occupation titles and were simply asked whether they thought that the job titles could be applied to both men and women. Generally, the results showed that responses depended on gender marking (marked occupations were less likely to be interpreted as applicable to both men and women), and on gender stereotypes (gender-neutral occupations were more likely to be interpreted as applicable to both men and women). Interestingly, however, Liben et al. (2002) also demonstrated that gender-neutral titles were not always considered as universally applicable to both men and women, and whether they were depended on whether the children held strong stereotypical attitudes (Bigler et al., 1992). Interestingly, in a study on university students, Forsman and Barth (2016) showed that men were more likely to show interest for a description of a feminine occupation if stereotypes were minimised in the description and the title of the occupation was not given at all.

Future avenues

In the present paper, we have argued (a) that vocational interests and choices are influenced by several important factors, (b) that gender stereotypes are relevant in the factors influencing vocational interests and choices, and (c) that language is an important catalyst of gender stereotypes, and more generally of gender biases. As such, we would argue that it is crucial to target both stereotypical representations and language-based biases, as they are detrimental for individuals to fulfil their genuine vocational interests. A good fit between vocational interests and vocational choices is essential, as it predicts income, grades, persistence and success (e.g., Su, 2012).

1 In their study, Vervecken et al. (2015) used a female first order in their pair form. See Hegarty, Mollin, & Foels (2016) for an extensive discussion on the effect of word order in binomials, and its impact on attention and perceived importance.

In order to decrease gender stereotypes, and their impact on vocational interests and choices, various interventions have been tested. For instance, Tracey and Caulum (2015) revised an inventory of children's activities (Children's Activities-Revised; Tracey & Ward, 1998) to reduce gender differences. King et al. (2020) suggested that showing counter stereotypes to children could moderate the gender disparities discussed in the present paper. The UNESCO (2017) also shared various examples of interventions to promote STEM subjects to girls, although these interventions have not been experimentally tested. In the UK, for example, girls have a specific day to discover STEM professions. In Nigeria, women holding a position in STEM have been asked to participate in interventions and act as role models.

However, despite these interventions, vocational interests and choices are still often gendered. We would therefore argue that there is considerable room for improvement. First, to our knowledge, only few interventions have targeted boys such as in Germany where a day has been created during which boys can discover jobs in the EHW fields (boys-day, 2020). Such an asymmetry in the number of interventions is highly problematic and may illustrate a level of androcentrism. Second, to the best of our knowledge, interventions targeting language – or more globally communication – have been quite rare in vocational interest and choices research. As discussed in this paper, some studies have documented the effect of language specificities on the way occupations were perceived, on feelings of belonging and on feelings of competencies (at least in terms of perceived success). As those are closely related to vocational interests and choices in adolescents, we argue that addressing language and communication may be a promising avenue of research. Of course, this is assuming that, as put forward by different approaches to vocational interests and choices (e.g., Guichard, 2004; Savickas, 2005), vocational identity may fluctuate, and may thus be subject to possible changes. Hopefully, pursuing these research avenues on language may also lead to possible applied interventions, for guidance counsellors, editors of vocational interest inventories, as well as more globally, editors of schoolbooks, which often portraying ranges of vocations.

Ethics and Consent

This chapter reports no original research, so no ethics approval was required.

Funding Information

The research leading to these results received funding from the Swiss National Science Foundation (SNSF; 01042019_740).

Competing Interest

The authors have no competing interests to declare.

Author Contributions

All the authors contributed to the redaction of this chapter. Mégane Pittet set the first draft of the chapter and prepared the part related to vocational choices and gender stereotypes while Pascal Gygax, Gabriel Ute and Jane Oakhill wrote the part dedicated to language. All four authors repeatedly read and discussed all parts of the chapter.

References

- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of Early Childhood*, 39(3), 11–20.
- Auger, R. W., Blackhurst, A. E., & Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectations. *Professional School Counseling*, 8(4), 322–329.
- Baker, E. R., Tisak, M. S., & Tisak, J. (2016). What can boys and girls Do? Preschoolers' perspectives regarding gender roles across domains of behavior. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 19(1), 2–339. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9320-z>
- Bandura, A. (1977). Social learning theory (p. viii, 247). Prentice-Hall.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Barthelemy, R. S., & Knaub, A. V. (2020). Gendered motivations and aspirations of university physics students in Finland. *Physical Review Physics Education Research*, 16(1). <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.16.010133>
- Bian, L., Leslie, S.-J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389–391. <https://doi.org/10.1126/science.aah6524>
- Bigler, R. S., Liben, L. S., & Yekel, C. A. (1992). Developmental patterns of gender-related beliefs: Beyond unitary constructs and measures [Conference presentation]. Annual meeting of the American Psychological Association, Washington, DC, United States.
- Blanchard, C. A., & Lichtenberg, J. W. (2003). Compromise in career decision making: A test of Gottfredson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 250–271. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00026-X](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00026-X)
- Bosak, J., Sczesny, S., & Eagly, A. H. (2012). The impact of social roles on trait judgments: A critical reexamination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(4), 429–440. <https://doi.org/10.1177/0146167211427308>
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 319–337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Cardoso, P., & Marques, J. F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8(1), 49–61. <https://doi.org/10.1007/s10775-008-9135-y>

- Carreiras, M., Garnham, A., Oakhill, J., & Cain, K. (1996). The use of stereotypical gender information in constructing a mental model: Evidence from English and Spanish. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49(3), 639–663.
- Cemalcilar, Z., Jensen, C., & Tosun, J. (2019). Gendered intergenerational transmission of work values? A country comparison. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 682(1), 125–138. <https://doi.org/10.1177/0002716218823681>
- Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: How early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
- Chatard, A., Guimont, S., & Martinot, D. (2005). Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves: une remise en cause de l'universalisme masculin? *L'année psychologique*, 105(2), 249–272.
- Cheryan, S., Drury, B. J., & Vichayapai, M. (2013). Enduring influence of stereotypical computer science role models on women's academic aspirations. *Psychology of Women Quarterly*, 37(1), 72–79. <https://doi.org/10.1177/0361684312459328>
- Cinamon, R. G., & Yeshayahu, M. (2020). Children's occupational knowledge: A conceptual framework and measure. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09425-4>
- Creed, P. A., Conlon, E. G., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Career barriers and reading ability as correlates of career aspirations and expectations of parents and their children. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 242–258. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.11.001>
- Dawson, A. E., Bernstein, B. L., & Bekki, J. M. (2015). Providing the psychosocial benefits of mentoring to women in STEM: CareerWISE as an online solution. *New Directions for Higher Education*, 2015(171), 53–62.
- Dickman, A. B., & Eagly, A. H. (2000). Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and social psychology bulletin*, 26(10), 1171–1188.
- Duffy, S. A., & Keir, J. A. (2004). Violating stereotypes: Eye movements and comprehension processes when text conflicts with world knowledge. *Memory & Cognition*, 32(4), 551–559.
- Eagly, A. H. (1987). Sex differences in social behavior: A social-role analysis. Erlbaum.
- Etzel, J. M., Lüdtke, O., Wagner, J., & Nagy, G. (2019). Similarity of vocational interest profiles within families: A person-centered approach for examining associations between circumplex profiles. *Journal of Personality*, 87(3), 593–606.
- European Institute for Gender Equality. (2018). Study and work in the EU: set apart by gender. European Institute for Gender Equality. https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/work_in_the_eu_-_women_and_men_at_opposite_ends.pdf
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., and Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 878–902.

- Forsman, J. A., & Barth, J. M. (2017). The effect of occupational gender stereotypes on men's interest in female-dominated occupations. *Sex Roles: A Journal of Research*, 76(7–8), 460–472. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0673-3>
- Gabriel, U., & Gygax, P. (2016). Gender and linguistic sexism. In H. Giles, & A. Maass (Eds.), *Advances in intergroup communication* (pp. 177–192). Peter Lang Publishing.
- Gabriel, U., Gygax, P. M., & Kuhn, E. A. (2018). Neutralising linguistic sexism: Promising but cumbersome? *Group Processes & Intergroup Relations*, 21(5), 844–858. <https://doi.org/10.1177/1368430218771742>
- Gabriel, U., Gygax, P., Sarrasin, O., Garnham, A., & Oakhill, J. (2008). Au pairs are rarely male: Norms on the gender perception of role names across English, French, and German. *Behavior Research Methods*, 40(1), 206–212. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.1.206>
- Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gross, D., & Joye, D. (2015). Aspirations professionnelles des jeunes en Suisse : rôles sexués et conciliation travail/famille. *Social Change in Switzerland*, 3.
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., Maggio, I. D., & Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 233–245. <https://doi.org/10.1002/cdq.12145>
- Glick, P., Wilk, K., & Perreault, M. (1995). Images of occupations: Components of gender and status in occupational stereotypes. *Sex roles*, 32(9–10), 565–582.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 71–100). John Wiley & Sons, Inc.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(4), 499–. <https://doi.org/10.4000/osp.226>
- Gygax, P., Sato, S., Oetl, A. & Gabriel, U. (2020). The masculine form and its multiple interpretations: a challenge for our cognitive system. *Language Sciences*, 83. <http://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101328>
- Hadjar, A., & Aeschlimann, B. (2014). Gender stereotypes and gendered vocational aspirations among Swiss secondary school students. *Educational Research*, 57(1), 22–42. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983719>
- Halpern, H. (2014). Parents' gender ideology and gendered behavior as predictors of children's gender-role attitudes: A longitudinal exploration [Master's thesis, University of Massachusetts Amherst]. ScholarWorks@UMass Amherst. https://scholarworks.umass.edu/masters_theses_2/134

- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broaddus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11), 757–765. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9128-6>
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385–419. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
- Hegarty, P., Mollin, S., & Foels, R. (2016). Binomial word order and social status. In H. Giles, & A. Maass (Eds.), *Advances in intergroup communication* (pp. 119–135). Peter Lang Publishing.
- Helwig, A. A. (2001). A test of Gottfredson's theory using a ten-year longitudinal study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77–95. <https://doi.org/10.1177/089484530102800201>
- Helwig, A. A. (2004). A ten-year longitudinal study of the career development of students: Summary findings. *Journal of Counseling & Development*, 82(1), 49–57. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00285.x>
- Hill, S. E., & Flom, R. (2007). 18- and 24-month-olds' discrimination of gender-consistent and inconsistent activities. *Infant Behavior and Development*, 30(1), 168–173. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.08.003>
- Hirschi, A. (2010). Individual predictors of adolescents' vocational interest stabilities. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 5–19. <http://doi.org/10.1007/s10775-009-9171-2>
- Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M., & Rounds, J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(4), 426–451. <https://doi.org/10.1037/bul0000140>
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment* (2nd ed.). Prentice Hall.
- Horvath, L. K., & Sczesny, S. (2015). Reducing women's lack of fit with leadership positions? Effects of the wording of job advertisements. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(2), 316–328. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1067611>
- Howard, K. A. S., Flanagan, S., Castine, E., & Walsh, M. E. (2015). Perceived influences on the career choices of children and youth: An exploratory study. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9298-2>
- Howard, K. A. S., & Walsh, M. E. (2010). Conceptions of career choice and attainment: Developmental levels in how children think about careers. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.10.010>
- Iskander, E. T., Gore, P., Bergerson, A. A., & Furse, C. (2013). Gender disparity in engineering: Results and analysis from school counselors survey and national vignette. *2013 IEEE Antennas and Propagation Society International Symposium (APSURSI)*. <https://doi.org/10.1109/APS.2013.6711743>

- Jackson, M. A., Kacanski, J. M., Rust, J. P., & Beck, S. E. (2006). Constructively challenging diverse inner-city youth's beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development*, 32(3), 203–218. <https://doi.org/10.1177/0894845305279161>
- Kennison, S. M., & Trofe, J. L. (2003). Comprehending pronouns: A role for word-specific gender stereotype information. *Journal of Psycholinguistic Research*, 32(3), 355–378.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 142–155. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.142>
- King, R. A., Scott, K. E., Renno, M. P., & Shutts, K. (2020). Counterstereotyping can change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104753. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104753>
- Koenig, A., & Eagly, A. (2014). Evidence for the social role theory of stereotype content: Observations of groups' roles shape stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 107(3), 371–392. <https://doi.org/10.1037/a0037215>
- Kurylo, A. (2012). What are they like? Non-expert definitions of stereotypes and their implications for stereotype maintenance. *Qualitative Research in Psychology*, 9(4), 337–350. <https://doi.org/10.1080/14780887.2010.500517>
- Lawson, K. M., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2015). Links between family gender socialization experiences in childhood and gendered occupational attainment in young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.07.003>
- Lawson, K. M., Lee, B., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2018). Correlates of gendered vocational development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 107, 209–221. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.002>
- Lee, B., Skinner, O. D., & McHale, S. M. (2018). Links between gendered leisure time in childhood and adolescence and gendered occupational aspirations. *Journal of Adolescence*, 62, 96–107. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.10.011>
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (p. 101–127). John Wiley & Sons, Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>

- Lévy, A., Gygax, P., Gabriel, U., & Zesiger, P. (2016). Stereotype or grammar? The representation of gender when two-year-old and three-year-old French-speaking toddlers listen to role nouns. *Journal of Child Language*, 43(6), 1292–1309. <http://doi.org/10.1017/S030500091500063X>
- Levy, G. D., Sadovsky, A. L., & Troseth, G. L. (2000). Aspects of young children's perceptions of gender-typed occupations. *Sex Roles*, 42(11), 993–1006. <https://doi.org/10.1023/A:1007084516910>
- Liben, L. S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2001). Pink and blue collar jobs: Children's judgments of job status and job aspirations in relation to sex of worker. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(4), 346–363. <https://doi.org/10.1006/jecp.200.0261>
- Liben, Lynn S., Bigler, R. S., & Krogh, H. R. (2002). Language at work: Children's gendered interpretations of occupational titles. *Child Development*, 73(3), 810–828. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00440>
- Miller, C. F., Trautner, H. M., & Ruble, D. N. (2006). The role of gender stereotypes in children's preferences and behavior. In L. Balter, & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2nd ed., pp. 293–323). Psychology Press.
- Nhundu, T. J. (2007). Mitigating gender-typed occupational preferences of Zimbabwean primary school children: The use of biographical sketches and portrayals of female role models. *Sex Roles*, 56(9–10), 639–649. <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9204-6>
- Paa, H. K., & McWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49(1), 29–44. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2000.tb00749.x>
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice*. Springer.
- Paynter, K. (2011). Gender stereotypes and representation of female characters in children's picture books [Doctoral dissertation, Liberty University]. Scholars Crossing. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/464>
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development*, 2012(134), 11–22. <https://doi.org/10.1002/yd.20011>
- Poulin-Dubois, D., Serbin, L. A., Eichstedt, J. A., Sen, M. G., & Beissel, C. F. (2002). Men don't put on make-up: Toddlers' knowledge of the gender stereotyping of household activities. *Social Development*, 11(2), 166–181. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00193>
- Primé, D. R., Nota, L., Ferrari, L., Palladino Schultheiss, D. E., Soresi, S., & Tracey, T. J. G. (2010). Correspondence of children's anticipated vocations, perceived competencies, and interests: Results from an Italian sample. *Journal of Vocational Behavior*, 77(1), 58–62. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.012>
- Reich, S. M., Black, R. W., & Foliaki, T. (2018). Constructing difference: Lego® set narratives promote stereotypic gender roles and play. *Sex Roles*, 79(5), 285–298. <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0868-2>

- Sato, Oetl, Gabriel & Gygax (2017). Assessing the impact of gender grammaticalization on thought: A psychological and psycholinguistic perspective. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST)*, 90: Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment*, 10(2), 233–257.
- Schwartz, S. H., & Rubel-Lifschitz, T. (2009). Cross-national variation in the size of sex differences in values: Effects of gender equality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 171. <https://doi.org/10.1037/a0015546>
- Seem, S. R., & Johnson, E. (1998). Gender bias among counseling trainees: A study of case conceptualization. *Counselor Education and Supervision*, 37(4), 257–268. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1998.tb00549.x>
- Shapiro, M., Grossman, D., Carter, S., Martin, K., Deyton, P., & Hammer, D. (2015). Middle school girls and the ‘leaky pipeline’ to leadership. *Middle School Journal*, 46(5), 3–13.
- Signorielli, N. (2009). Race and sex in prime time: A look at occupations and occupational prestige. *Mass Communication and Society*, 12(3), 332–352. <http://doi.org/10.1080/15205430802478693>
- Sinclair, S., Nilsson, A., & Cederskär, E. (2019). Explaining gender-typed educational choice in adolescence: The role of social identity, self-concept, goals, grades, and interests. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 54–71. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.007>
- Slobin, D. I. (1996). From ‘thought and language’ to ‘thinking for speaking.’ In J. J. Gumperz, & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge University Press.
- Slobin, D. I. (2003). Language and thought online: Cognitive consequences of linguistic relativity. In D. Gentner, & S. Goldin-Meadow (Eds.), *Language in mind: Advances in the study of language and thought* (pp. 157–192). MIT Press.
- Stout, J. G., & Dasgupta, N. (2011). When he doesn’t mean you: Gender-exclusive language as ostracism. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 757–769. <https://doi.org/10.1177/0146167211406434>
- Sturt, P. (2003). The time-course of the application of binding constraints in reference resolution. *Journal of Memory and Language*, 48(3), 542–562.
- Su, R. (2013). Power of vocational interests and interest congruence in predicting career success [Doctoral dissertation, University of Illinois]. IDEALS. <http://hdl.handle.net/2142/34329>
- Su, R., Stoll, G., & Rounds, J. (2019). The nature of interests: Toward a unifying theory of trait-state interest dynamics. In R. Su, G. Stoll, & J. Rounds (Eds.), *Vocational Interests in the Workplace: Rethinking Behavior at Work* (Routledge, pp. 11–38). Routledge. <https://experts.illinois.edu/en/publications/the-nature-of-interests-toward-a-unifying-theory-of-trait-state-i>

- Sun, J.-T. (2013). Major life goals of college students: An investigation of personality traits, vocational interests, and values [Doctoral dissertation, University of Illinois]. IDEALS. <https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/24457>
- Tellhed, U., Bäckström, M., & Björklund, F. (2017). Will I fit in and do well? The importance of social belongingness and self-efficacy for explaining gender differences in interest in STEM and HEED majors. *Sex Roles*, 77(1), 86–96. <http://doi.org/10.1007/s11199-016-0694-y>
- Torgrimson, B. N., & Minson, C. T. (2005). Sex and gender: What is the difference? *Journal of Applied Physiology*, 99(3), 785–787. <https://doi.org/10.1152/japplphysiol.00376.2005>
- Tracey, T. J. G., & Caulum, D. (2015). Minimizing gender differences in children's interest assessment: Development of the Inventory of Children's Activities-3 (ICA-3). *Journal of Vocational Behavior*, 87, 154–160. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.01.004>
- Tracey, T. J., & Ward, C. C. (1998). The structure of children's interests and competence perceptions. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 290.
- Trice, A. D. (1991). Stability of children's career aspirations. *The Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 137–139. <https://doi.org/10.1080/00221325.1991.9914684>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM). UNESCO.
- Vervecken, D., Gygax, P., Gabriel, U., Guillod, M., & Hannover, B. (2015). Warm-hearted businessmen, competitive housewives? Effects of gender-fair language on adolescents' perceptions of occupations. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01437>
- Vervecken, D., Hannover, B., & Wolter, I. (2013). Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 82(3), 208–220. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.01.008>
- Walls, R. T. (2000). Vocational cognition: Accuracy of 3rd-, 6th-, 9th-, and 12th-grade students. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 137–144. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1716>
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(2), 175–184. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9306-6>
- Weisgram, E. S., Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2010). Gender, values, and occupational interests among children, adolescents, and adults. *Child Development*, 81(3), 778–796. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01433.x>
- White, M. J., & White, G. B. (2006). Implicit and explicit occupational gender stereotypes. *Sex Roles*, 55(3), 259–266. <https://doi.org/10.1007/s11199-006-9078-z>

Représentation différentielle des métiers selon le genre des élèves luxembourgeois et impact sur le choix professionnel

Merlin Rastoder, Lucija Duric, Claude Houssemand

Résumé

Au Luxembourg, les élèves doivent décider, après 3 ou 4 années d'études au lycée, de s'orienter vers un cycle de spécialisation. Ils ont la possibilité de choisir les types de programmes qui visent à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires générales ou à des qualifications professionnelles diverses. Les élèves sont censés choisir le programme d'études qui leur convient le mieux. La variabilité de choix peut être influencée par plusieurs facteurs. La présente recherche, en convoquant les théories de Gottfredson (1981) et de Holland (1966), met en évidence l'existence de représentations « genrées » des métiers qui semblent influencer les choix invoqués par les élèves masculins et féminins au même titre que les intérêts réels pour ces professions.

Contexte théorique

Les différences de parcours scolaires, dans la majorité des pays occidentaux, se définissent non seulement par l'origine sociale mais également par le sexe des individus (Stevanovic & Mosconi, 2007). En particulier, les filles et les garçons ne s'orientent pas de la même façon. De nombreuses études sur le choix de carrière « genré » se focalisent sur la relation entre le sexe, le milieu social et les compétences dans des domaines spécifiques, les expériences antérieures, l'intérêt et les accomplissements (Bieri Buschor et al., 2014). L'école, la famille, et également les médias contribuent à la construction des identités « genrées » et influencent le parcours scolaire ainsi que le choix de carrière (Aapola et al., 2004 ; Fontanini, 2002 ; Fontanini, 2016). Ainsi, le choix d'orientation d'un individu est souvent influencé par les représentations sociales et personnelles quant aux options se présentant à lui (Huteau & Guichard, 2007). Vouillot (2014) explique que ces choix sont en correspondance avec les stéréotypes de genre, donc les croyances sociétales concernant les hommes et les femmes par rapport à ce que ceux-ci peuvent ou ne peuvent pas faire professionnellement.

La présente recherche tente de mieux comprendre comment les représentations des métiers se créent, de vérifier s'il existe des différences de celles-ci selon le sexe, et, enfin, d'analyser les écarts potentiels entre intérêts professionnels réels et choix professionnel. Pour ce faire, elle se base sur deux théories, le modèle de Holland des intérêts profes-

nels et sa typologie hexagonale des « choix vocationnels », et le modèle des représentations professionnelles de Gottfredson qui propose une carte cognitive des métiers.

Le modèle hexagonal des « choix vocationnel » de Holland

Holland (1966) a proposé une théorie du « choix vocationnel » qui détermine des intérêts permettant de caractériser les différents profils professionnels mais également de reconnaître explicitement les profils de personnalité des individus qui s'orientent vers une activité professionnelle particulière. Furnham (2001) remarque que la théorie de Holland est différente de la plupart des autres travaux sur les intérêts professionnels en ce qu'elle reconnaît explicitement le rôle de la personnalité. Selon Holland (1966), le choix vocationnel serait l'interaction entre la personnalité d'un individu et son environnement. Il repère six catégories d'intérêts professionnels dans sa théorie : « Réaliste », « Investigateur », « Artistique », « Social », « Entreprenant » et « Conventionnel ». Chaque catégorie correspond à des profils de personnalité différents. Cette distinction permet de décrire les personnes, les environnements professionnels et leurs interactions et sert à constituer une classification des « choix vocationnels » expliquant pourquoi les individus les réalisent. Holland a représenté cette catégorisation à l'aide d'un modèle hexagonal définissant les similitudes psychologiques et les interactions entre les types de personnalité et les environnements. Holland ne considère pas les professions comme des entités distinctes mais estime qu'il est possible de les regrouper, sur la base de caractéristiques psychologiques communes, en six catégories ordonnées et significatives (RIASEC) (Furnham, 2001 ; Guglielmi et al., 2004). Ce modèle rend compte des relations entre les intérêts et propose une méthode d'interprétation basée sur les profils des professionnels (Vrignaud & Bernaud, 2005). Holland précise dans sa théorie que ces intérêts se distingueraient aussi selon le sexe. Les garçons seraient plus intéressés par les carrières se situant sur les facteurs « réaliste » (métiers manuels et techniques) et « investigateur » (métiers orientés vers la recherche et l'information comme chimiste ou informaticien) alors que les filles montreraient un intérêt supérieur pour les carrières situées sur le facteur « social » (comme les services sociaux et l'éducation) ou « conventionnel » (les professions de secrétariat et de comptabilité). Les professions de type « entreprenant » montreraient un intérêt équilibré entre les sexes. Ces conclusions ont été confirmées par plusieurs recherches (Lapan & Jinglleski, 1992 ; Su et al., 2009; Turner & Lapan, 2002; Ludwikowski et al., 2020).

La carte cognitive des professions de Gottfredson

Dans le cadre de sa théorie du développement des préférences et des choix professionnels, Gottfredson (1981, 1996, 2002) a établi un lien entre, d'un côté, la perception du rôle sexuel et du prestige social, et le « type » de professions, de l'autre. Cette théorie permet de fournir une représentation graphique des stéréotypes professionnels, compris comme des images mentales du monde du travail partagées par les individus. Selon Gottfredson (1981), les adolescents développent progressivement un espace de métiers « acceptables » pour eux sur la base de trois critères généraux : le sexe (critère biologique), le

statut (critère social) et le domaine d'intérêt (critère psychologique). Sur le plan développemental mental, le sexe est apparemment le premier critère à prendre en compte. La signification sociale du sexe est clairement perçue à l'âge de 7-8 ans. Pour cette raison, l'espace professionnel à ces âges peut être divisé en deux parties. L'une contient les emplois compatibles avec le critère des rôles selon le sexe, l'autre contient les emplois « inacceptables » (typiquement « masculins » pour les filles, typiquement « féminins » pour les garçons).

D'après cette théorie, les adolescents commencent à prendre conscience de leurs propres intérêts et aspirations vers l'âge de 14 ans. En conséquence, une nouvelle restriction de la zone des alternatives acceptables s'installe progressivement, en fonction de la perception du soi et de ses caractéristiques individuelles. Ces restrictions sont ancrées dans un espace mental bidimensionnel défini comme une « carte cognitive des professions ». Les deux dimensions qui caractérisent cet espace sont le sexe et le prestige social. Ainsi chaque adolescent se représente les professions à partir de cette carte cognitive individuelle et y produit un choix personnel pour son avenir professionnel.

Problématique de la recherche

En se basant sur les modèles de Holland et de Gottfredson, la question principale de cette recherche est : « Le genre a-t-il une influence sur la représentation des professions, les intérêts professionnels et, finalement, sur le choix vocationnel ? ».

Méthodologie

Participants

L'échantillon est composé de 44 élèves (16 filles, 28 garçons, M_{Âge} = 16,68 ans, SD = 1,116, étendue : 14 à 19 ans) issus majoritairement de l'immigration, principalement politique et demeurant moins de cinq ans au Luxembourg, de classes de 5ème du Lycée Technique du Centre au Luxembourg (LTC). Ces classes sont spécialisées et préparent les élèves à un apprentissage¹ (voie de l'enseignement et de la formation professionnels). Le groupe des répondants et répondantes n'est pas équilibré en ce qui concerne sa répartition des sexes car les filles aspirent un peu plus souvent à des diplômes supérieurs que les garçons et ne choisissent donc pas autant la voie professionnelle que ceux-ci (Université LUCET & SCRIPT, 2018).

1 Le terme « apprentissage » désigne la voie de l'enseignement et de la formation professionnelles (VET). Définition de la chambre des métiers : <https://www.cdm.lu/mon-apprentissage/formation-initiale/infos-apprentis>

Procédure

L'enquête a été réalisée au travers d'un questionnaire en ligne élaboré sur Google Formula. Les enseignants ont distribué, à leur convenance, des tablettes tactiles aux élèves pour répondre au questionnaire. L'enquête a été réalisée après accord de la procédure par le directeur du LTC.

Instruments

Les intérêts professionnels ont été mesurés à l'aide de l'outil « Hexa 3D » (Vrignaud et Cuvillier, 2006). L'Hexa 3D est un outil de référence reconnu et fortement employé par les conseillers d'orientation et les psychologues (Bréhaut & Demeuse, 2016). Il est surtout utilisé en France mais aussi dans les lycées luxembourgeois et est destiné aussi bien aux adolescents qu'aux adultes. Il est conçu sur le modèle de Holland et est complété par la théorie de Gottfredson. Les mesures réalisées sont étalonnées, pour chaque domaine d'intérêt RIASEC, entre 1 (le score le plus faible) et 5 (le score maximal).

L'étude des représentations des métiers repose sur la théorie de Gottfredson et est inspirée par les études de Blanchard et Lichtenberg (2003). Pour chacune des six dimensions professionnelles RIASEC, cinq métiers ont été choisis (total de 30 métiers). Pour chaque profession, les élèves devaient se prononcer sur une échelle en cinq points à propos :

- du genre attribué à la profession : « Qui d'après toi fait ce travail ? » (1 = uniquement des femmes à 5 = uniquement des hommes),
- du prestige attribué à la profession : « Comment évalues-tu le niveau de prestige de cet emploi? » (1 = très bas à 5 = très élevé).

Les réponses données permettent alors de construire une carte cognitive individuelle pour chaque élève dans laquelle les professions sont disposées les unes par rapport aux autres selon un axe de féminité-masculinité et un axe de prestige. En agrégeant les réponses des élèves par groupes de filles et de garçons, il est également possible de créer des cartes cognitives collectives correspondant aux représentations sociales des métiers proposés par genre.

Enfin, le choix professionnel probable des élèves a été évalué selon la procédure précédente (les 30 métiers répartis selon les 6 dimensions RIASEC). Les adolescents devaient alors répondre à la question « Dans quelle mesure ce travail correspond-il à tes intérêts ? » (1 = pas du tout intéressé(e) à 5 = très intéressé(e)). En ce sens, ce qui est invoqué ici comme choix professionnel probable est opérationnalisé par l'intérêt évoqué spontanément pour chaque profession. En comparant les intérêts des élèves (Hexa 3D) avec cette mesure de préférence professionnelle, il est possible de quantifier l'écart entre deux types d'intérêts professionnels : intérêts liés à la personnalité (intérêts réels) et intérêt lié à la représentation des métiers.

Résultats

Carte cognitive des métiers et intérêts professionnels des filles

Une série d'analyses met en évidence les différences qui peuvent exister dans les représentations professionnelles des filles participant à l'étude. Ainsi, une carte cognitive de leurs représentations des professions est établie (cf. Figure 1).

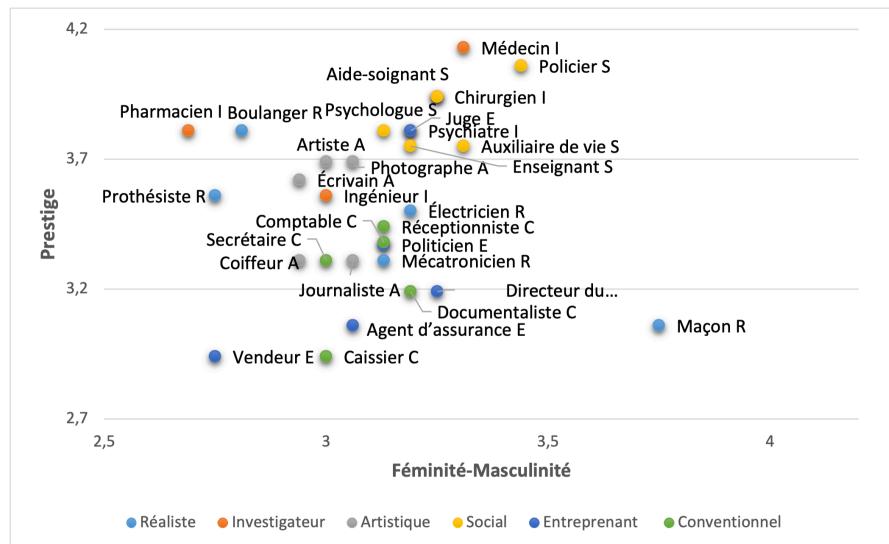


Figure 1 : Carte cognitive des filles – Représentation des métiers selon le niveau de prestige et la féminité-masculinité

Légende :

- axe des x : Féminité-Masculinité : « Qui d'après toi fait ce travail ? » (1 = uniquement des femmes à 5 = uniquement des hommes).
- axe des y : prestige attribué à la profession : « Comment évalues-tu le niveau de prestige de cet emploi ? » (1 = très bas à 5 = très élevé).

Les métiers se discriminent sans grand écart selon la dimension féminité-masculinité. Pourtant, on remarque que les professions de pharmacien.ne, vendeur.se, prothésiste dentaire, boulanger.ère, coiffeur.se et écrivain.e sont celles qui sont considérées comme les plus féminines. A l'inverse, le métier le plus masculin serait celui du maçon.ne, suivi par les professions de policier, médecin et auxiliaire de vie. Les filles estiment que les métiers d'électricien.ne et de mécatronicien.ne ne seraient pas explicitement masculins (position très centrale sur l'axe de féminité-masculinité). Il est possible que les filles soient,

de nos jours, davantage intéressées par ces types de professions et s'imaginent suivre ces activités professionnelles.

On retrouve peu de variabilité au niveau du prestige des professions proposées. Les filles considèrent les métiers de caissier.ère et de vendeur.se comme les moins prestigieux, tout en remarquant que leurs scores sont proches de 3 (ni peu ni très prestigieux). En revanche, la profession de médecin est jugée la plus prestigieuse suivie par les métiers de policier, d'aide-soignant.e, de chirurgien.ne, de psychologue, de psychiatre, de pharmacien.ne mais également celle de boulanger.ère. Néanmoins, cette profession est jugée plus prestigieuse que celle du/de la simple vendeur.se sans référence aux produits vendus.

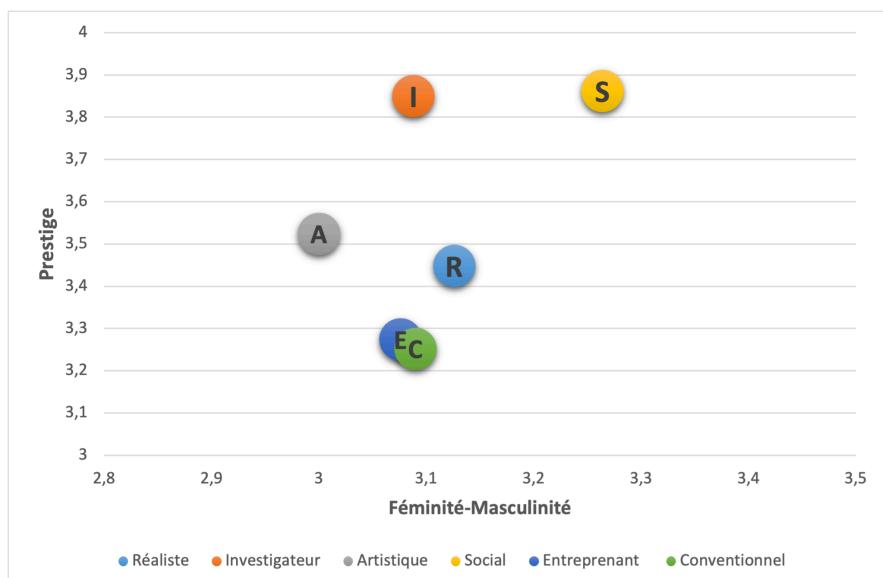


Figure 2 : Carte cognitive des filles – Typologie RIASEC des métiers selon le niveau de prestige et la féminité-masculinité

Légende :

- axe des x : Féminité-Masculinité : « Qui d'après toi fait ce travail ? » (1 = uniquement des femmes à 5 = uniquement des hommes).
- axe des y : prestige attribué à la profession : « Comment évalues-tu le niveau de prestige de cet emploi ? » (1 = très bas à 5 = très élevé).

Selon la typologie de Holland (cf. Figure 2), on observe que les métiers considérés par les filles comme les plus féminins seraient ceux du groupe A (artistique) et ceux du groupe S (social) seraient plus masculins. D'ailleurs les filles différencient peu les groupes restants selon la dimension féminité-masculinité, leur position étant autour de la valeur centrale.

Le groupe de professions S serait aussi celui qui présenterait le plus haut prestige pour les élèves féminines interrogées alors que les professions les moins éblouissantes seraient celles du groupe C (conventionnel). Il faut remarquer que selon les filles, le niveau de prestige pour tous les groupes de métiers est assez élevé (moyennes dépassant la valeur centrale de 3; variation entre 3.3 et 3.9 sur une échelle de 5 points).

Analyses des relations entre les dimensions de la carte cognitive des métiers et l'intérêt évoqué pour les professions par les filles

Pour approfondir les analyses descriptives précédentes, on essaye de trouver de quelle manière les représentations des métiers naissent pour les jeunes filles. Il s'avère qu'il existe une indépendance totale entre la dimension féminité-masculinité des métiers proposés et le prestige attribué à ceux-ci ($r = .121$, $p = .523$).

De plus, on constate que l'intérêt déclaré pour chaque profession n'est pas significativement corrélé à la féminité-masculinité attribuée à celle-ci ($r = .017$, $p = .929$). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les filles n'ont pas de stéréotypes genrés des métiers et ressentent une attractivité pour ceux-ci en se basant sur d'autres critères que celle d'un classement selon le sexe. D'ailleurs, la faible variabilité des professions sur l'axe féminité-masculinité autour de la valeur centrale semble renforcer cette hypothèse. A l'inverse, l'intérêt annoncé pour chaque profession est largement lié au prestige que la profession évoque pour les filles ($r = .816$, $p < .001$). Plus les filles jugent un métier comme prestigieux plus elles sont attirées par celui-ci ou inversement (l'intérêt réel pour un métier lui confère un prestige plus important).

Ces résultats sont confirmés par une analyse de régression linéaire pour laquelle l'intensité de l'intérêt professionnel de chaque profession est évaluée selon les deux dimensions de la carte cognitive. Plus de 67 % de l'intérêt porté par les filles aux professions proposées sont expliqués par ce modèle ($F(2, 27) = 27.71$, $p < .001$). Ainsi, le prestige attribué à la profession est prédicteur de l'intérêt pour le métier ($\beta_{\text{ta}} = .826$, $p < .001$) alors que le genre reconnu à la profession ne l'est pas ($\beta_{\text{ta}} = -.083$, $p = .459$).

La carte cognitive des professions élaborée par les jeunes filles interrogées met en évidence très peu de variabilité en termes de genre attribué aux métiers puisque la majorité de celles-ci sont jugées autour de la valeur médiane des échelles proposées. Elle montre une variabilité plus importante en ce qui concerne le prestige attribué aux professions. De ce fait, on constate que les représentations des métiers opérationnalisées au travers de cette carte cognitive, et de sa dimension prestige, semblent avoir un impact fort sur les choix professionnels potentiels des élèves féminines.

Carte cognitive des métiers et intérêts professionnels des garçons

Une série d'analyses expose les différences qui peuvent exister dans les représentations professionnelles des garçons parmi les élèves interrogés. Les coordonnées de leurs réponses sont également illustrées par une carte cognitive collective et uniquement masculine (cf. Figure 3).

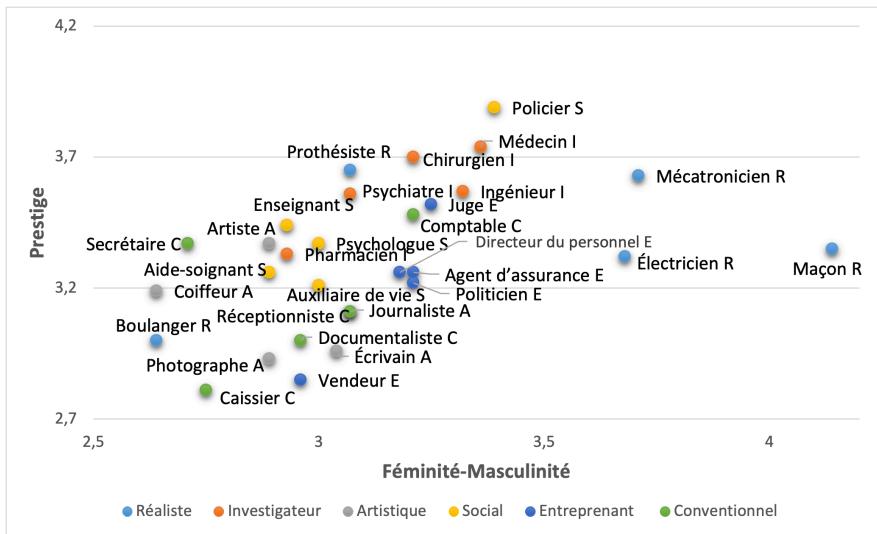


Figure 3 : Carte cognitive des garçons – Représentation des métiers selon le niveau de prestige et la féminité-masculinité

Légende :

- axe des x : Féminité-Masculinité : « Qui d'après toi fait ce travail ? » (1 = uniquement des femmes à 5 = uniquement des hommes).
- axe des y : prestige attribué à la profession : « Comment évalues-tu le niveau de prestige de cet emploi ? » (1 = très bas à 5 = très élevé).

Pour les garçons interrogés, on remarque une discrimination légèrement plus importante des métiers selon l'axe féminité-masculinité que pour les filles, même si la majorité des scores moyens sont très proches de la valeur centrale. Ainsi, on remarquera que les métiers de maçon.ne, d'électricien.ne et de mécatronicien.ne sont ceux qui sont considérés comme les plus masculins. Il est intéressant de remarquer que les garçons diffèrent et catégorisent davantage de métiers comme féminins que les filles. Pour eux, les métiers les plus féminins seraient ceux de boulanger.ère, de coiffeur.se, de secrétaire, de caissier.ère, d'artiste, de photographe, d'aide-soignant.e, de pharmacien.ne, d'enseignant.e, de vendeur.se et de documentaliste. Contrairement aux filles, ils ne considèrent pas les métiers d'écrivain.e et de prothésiste comme plutôt féminins. On remarquera ici une forte divergence entre les deux sexes pour la profession d'aide-soignant.e jugée comme plutôt féminine pour les garçons et masculine pour les filles. De plus, les métiers d'artiste et de photographe qui appartiennent selon la typologie d'Holland au groupe A (artistique) sont aussi envisagés comme plus féminins par les garçons.

Au niveau du prestige, on constate que la variabilité des métiers proposés est de nouveau assez faible (variation entre 2.8 et 3.9 sur une échelle en 5 points). Les emplois perçus comme les moins prestigieux sont ceux de caissier.ère, de vendeur.se et de photographe. Par contre, les professions de prestige assez élevé sont celles de policier, de médecin, de chirurgien.ne, de prothésiste-dentaire et de méchatronicien.ne pour voitures et motos.

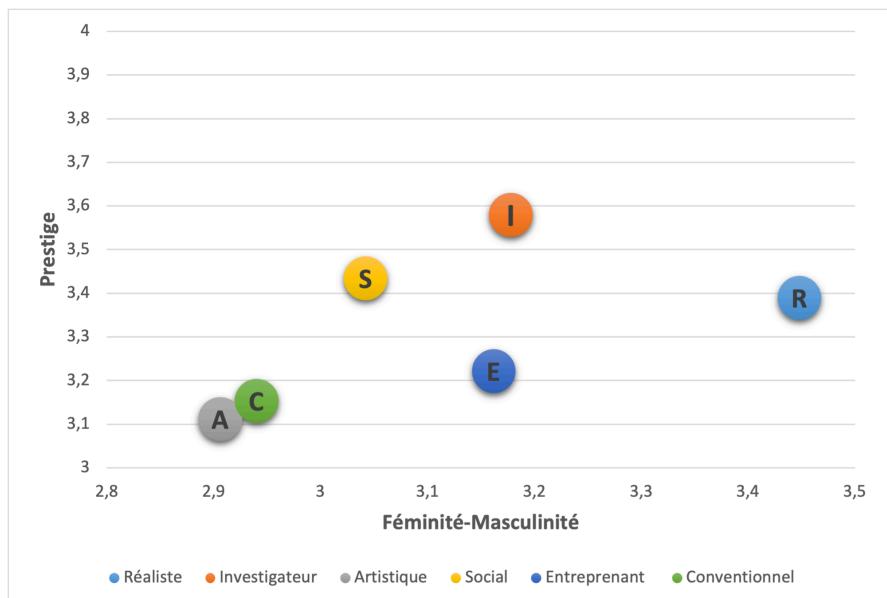


Figure 4 : Carte cognitive des garçons – Typologie RIASEC des métiers selon le niveau de prestige et la féminité-masculinité

Légende :

- axe des x : Féminité-Masculinité : « Qui d'après toi fait ce travail ? » (1 = uniquement des femmes à 5 = uniquement des hommes).
- axe des y : prestige attribué à la profession : « Comment évalues-tu le niveau de prestige de cet emploi ? » (1 = très bas à 5 = très élevé).

Sans différencier les professions mais en prenant en compte les groupes de métiers selon la typologie de Holland, on observe que les métiers considérés comme les plus féminins sont ceux du groupe A (artistique) suivi par le C (conventionnel). Ceux du groupe R (réaliste) sont les plus masculins. Le groupe de professions I (investigateur) est pour les garçons celui qui présente le plus haut prestige alors que les métiers du groupe A (artistique) sont les moins éblouissants (cf. figure 4).

Analyses des relations entre les dimensions de la carte cognitive des métiers et l'intérêt évoqué pour les professions par les garçons

De la même manière que pour les filles, nous tentons d'expliquer comment les représentations des métiers émergent pour les garçons. Contrairement aux filles, on découvre qu'il existe une dépendance entre la dimension féminité-masculinité des métiers et le prestige attribué aux différents professions proposées ($r= .462$, $p< .01$). Il existe un lien entre le prestige perçu d'un métier et la masculinité reconnue à celui-ci. Cette relation pourrait ainsi influencer le choix de poursuivre ou pas certaines activités professionnelles.

On constate que l'intérêt évoqué par les garçons pour chaque profession dépend également de la féminité-masculinité attribuée à celle-ci ($r= .432$, $p< .05$). Les garçons ont une préférence professionnelle pour les métiers qu'ils jugent plus masculins. Les analyses antérieures avaient déjà montré que les garçons, plus que les filles, catégorisent un nombre supérieur de métiers comme féminins. Ces résultats nous apprennent que les garçons ont des stéréotypes sexués envers certains métiers et que ceux-ci sont liés à leurs préférences avouées. Enfin, l'intérêt annoncé pour chaque métier est également significativement lié au prestige que les garçons attribuent à cette profession ($r= .700$, $p< .001$). De ce fait, plus les métiers sont évalués par les garçons comme prestigieux plus ceux-ci les inspirent professionnellement.

Les résultats de l'analyse de régression linéaire (intensité de l'intérêt professionnel de chaque profession évaluée selon la bi-dimensionnalité de la carte cognitive) mettent en évidence que le modèle testé explique plus de 51 % de l'intérêt porté par les élèves à chacune des professions proposées ($F_{(2, 27)}= 13.79$, $p< .001$). Le prestige attribué à la profession prédit l'intérêt pour le métier ($\beta_{\text{éta}}= .636$, $p< .001$) contrairement au genre attribué à la profession ($\beta_{\text{éta}}= .138$, $p= .372$). Ce résultat n'est pas contradictoire avec les (résultats) précédents (lien entre genre attribué aux métiers et intérêts pour ceux-ci). La non-significativité de la dimension féminité-masculinité dans le modèle multivarié s'explique par la corrélation existante avec la dimension prestige.

La carte cognitive des professions élaborée selon l'opinion des garçons interrogés met en évidence qu'il y a une certaine variabilité en termes de genre et de prestige attribués aux métiers. Comme mentionné précédemment, certaines professions jugées masculines se trouvent sur un niveau de prestige élevé alors que celles considérées comme féminines sont moins valorisées. Les représentations des métiers suggérées par cette carte cognitive semblent avoir un impact fort sur les choix professionnels potentiels des garçons puisqu'elles déterminent les intérêts professionnels des adolescents. Néanmoins, par la relation entre prestige et genre des professions, l'intérêt professionnel n'est pas impacté par la dimension féminité-masculinité dans un modèle multidimensionnel. Ceci ne signifie pas que la représentation générée des métiers par les garçons n'a pas d'influence sur le prestige ressenti ni sur l'intérêt pour ceux-ci puisque des liens bivariés existent entre ces variables et supportent l'idée d'une représentation plus stéréotypée des professions par les élèves masculins.

Distances des représentations professionnelles entre filles et garçons

Il est intéressant de mettre en avant les métiers se différenciant le plus, en termes de représentations, entre les élèves masculins et féminins. Pour cela, la distance euclidienne entre les coordonnées des métiers perçus par les garçons et par les filles sur les deux dimensions de la carte cognitive a été calculée. Ainsi, plus cette distance est importante moins le consensus entre la représentation de chaque profession selon les deux sexes est important.

Tableau 1. Distances euclidiennes entre les coordonnées des métiers perçus par les garçons et par les filles sur les deux dimensions de la carte cognitive.

MÉTIERS	DISTANCE	MÉTIERS	DISTANCE
Boulanger R	0.83	Coiffeur A	0.32
Photographe A	0.78	Ingénieur I	0.32
Aide-soignant S	0.77	Secrétaire C	0.3
Écrivain A	0.67	Documentaliste	0.3
Mécatronicien d'autos et motos R	0.66	Juge E	0.3
Auxiliaire de vie S	0.62	Caissier E	0.28
Pharmacien	0.54	Psychiatre I	0.28
Électricien R	0.52	Agent d'assurance E	0.25
Maçon R	0.49	Chirurgien I	0.24
Psychologue S	0.46	Vendeur E	0.23
Enseignant S	0.4	Journaliste A	0.2
Médecin I	0.39	Policier E	0.18
Artiste A	0.34	Politicien S	0.17
Réceptionniste C	0.34	Comptable C	0.13
Prothésiste dentaire R	0.33	Directeur du personnel E	0.1

Les résultats, illustrés dans le tableau 1, montrent que la plus grande différence de représentation entre les filles et les garçons s'observe pour le métier de boulanger.ère. Effectivement, en comparant les cartes cognitives issues des analyses précédentes, il devient clair que cette profession se différencie surtout au niveau du prestige. Les filles considèrent ce métier comme plus prestigieux que les garçons, alors que pour la dimension de féminité-masculinité cette profession est plutôt vue comme féminine par les deux groupes. En outre, des dissemblances remarquables existent pour les métiers de photographe, d'aide-soignant.e, d'écrivain.e, de mécatronicien.ne et d'auxiliaire de vie. Ainsi par exemple, on remarque pour le métier de photographe que les garçons lui reconnaissent un prestige assez bas et le considèrent comme essentiellement féminin. À l'inverse, les filles lui concèdent un prestige relativement élevé tout en le considérant comme non-genré. Les mêmes différences s'observent pour la profession d'aide-soignant.e. À l'inverse, le métier de mécatronicien.ne serait perçu par les garçons comme hautement prestigieux et surtout masculin, alors que les filles lui reconnaissent un prestige moins éblouissant et comme asexué. Enfin, les métiers d'écrivain.e et d'auxiliaire de vie diffèrent, entre filles et garçons, sur l'axe du prestige social (les filles leur attribuant plus de prestige que les garçons).

A l'opposé, les métiers de directeur.trice du personnel, de comptable, de policier.ère, de politicien.ne, de journaliste et de vendeur.se, alors qu'ils varient les uns par rapport aux autres en termes de prestige et d'attribution de genre, possèdent des représentations très peu différentes entre les filles et les garçons.

Ces analyses différentielles semblent mettre en avant qu'il existe des représentations différentes de certaines professions entre les élèves féminins et masculins alors que d'autres métiers sont vus de manière identique. Sans parler de stéréotypes de genre quant à certaines professions, on peut remarquer que les filles et les garçons considèrent celles-ci comme plus ou moins prestigieuses et/ou plus ou moins « adaptées » à son propre sexe et, ainsi, pourraient expliquer, en partie, les choix vocationnels différents entre les genres.

Liens entre représentations des professions et intérêts réels des élèves

Des analyses de régressions linéaires ont été réalisées afin de chercher l'existence d'un lien entre l'intérêt évoqué pour chaque catégorie de profession, le profil professionnel réel des élèves, exprimé par la typologie d'Holland et mesuré par le questionnaire « Hexa 3D », et les représentations des professions visualisées selon la carte cognitive individuelle bidimensionnelle de Gottfredson. Pour réaliser ces analyses, l'intérêt spontané porté à chaque dimension du RIASEC a été utilisée comme variable dépendante des régressions alors que l'intérêt réel (Hexa 3D) pour cette dimension ainsi que sa représentation selon les dimensions de prestige et de féminité-masculinité ont été choisis comme prédicteurs. Contrairement aux résultats précédents, les analyses ne portent pas sur les réponses moyennes des groupes considérés mais sur les réponses individuelles.

En considérant tous les élèves interrogés (garçons et filles), les modèles statistiques testés expliquent entre 23 % (dimension S) à 52 % (dimension A) de l'intérêt évoqué pour chaque dimension de la typologie RIASEC. Ainsi, on doit conclure que la réponse à la

question « Dans quelle mesure ce travail correspond-il à tes intérêts ? » est moyennement prédite par les variables prédictrices.

D'une manière générale, seul le prestige perçu des professions est prédicteur pour les dimensions réaliste (R) (β éta= .704, $p < .001$), investigateur (I) (β éta= .488, $p < .001$), social (S) (β éta= .385, $p < .05$), entreprenant (E) (β éta= .618, $p < .001$) et conventionnel (C) (β éta= .645, $p < .001$). Il semble ainsi que l'intérêt professionnel évoqué des élèves dépende exclusivement du prestige attribué aux professions ou que les élèves valorisent en termes de prestige les métiers pour lesquels ils ont un certain intérêt.

Pour les métiers appartenant à la catégorie artistique (A), les facteurs prédicteurs de l'intérêt évoqué de cette dimension professionnelle sont l'intérêt réel (β éta = .527, $p < .001$), la féminité-masculinité considérée pour ce groupe de professions (β éta= -.375, $p < .01$) et le prestige qui lui est attribué (β éta = .419, $p < .01$). Ainsi, ce type de métiers serait un choix professionnel possible s'il correspond réellement aux intérêts des élèves, s'ils le considèrent comme plus féminin et s'ils le valorisent en termes de prestige. En ajoutant le sexe des participants comme potentiel prédicteur dans les modèles testés, seule une influence se trouve pour les métiers R (β éta = .451, $p < .001$) signifiant que le sexe des participant.e.s aurait une influence sur l'intérêt perçu uniquement des métiers réalistes. Les garçons évoqueraient un intérêt plus important pour ce type de métiers que les filles dès lors qu'ils les jugent également comme prestigieux.

Afin de préciser ces résultats, et même si les effectifs sont restreints, des analyses similaires aux précédentes ont été réalisées séparément pour les garçons et les filles. La variance de l'intérêt évoqué des élèves masculins est expliquée entre 34 % (dimension S) et 64 % (dimension C) par le modèle de prédiction statistique. Le prestige et l'intérêt réel prédisent les réponses des participants pour les catégories de professions R (prestige : β éta = .581, $p < .01$; intérêt réel : β éta = .391, $p < .05$) et A (prestige : β éta = .441, $p < .05$; intérêt réel : β éta = .377, $p < .05$). Ainsi, les garçons auraient un intérêt important pour ces types de métiers, s'ils y accordent un prestige élevé et si leur intérêt professionnel réel y correspond. En outre, pour les dimensions professionnelles I et C, l'intérêt professionnel réel (I : β éta = .415, $p < .05$; C : β éta = .416, $p < .01$) comme la différenciation sexuée (I : β éta = .446, $p < .05$; C : β éta = .442, $p < .01$) seraient des facteurs qui prédisent le niveau d'intérêt des professions du même type. Les élèves masculins montreraient plus d'intérêt pour les professions investigatrices et conventionnelles s'ils les considèrent comme plutôt correspondant à des professions masculines et si ces métiers font écho à leurs intérêts professionnels réels.

Pour le groupe des filles, pour lequel le nombre de répondantes est faible et donc les résultats doivent être pris avec précaution, on observe que le prestige a un lien avec l'intérêt éprouvé pour presque toutes les catégories de métiers R (β éta = .959, $p < .001$), I (β éta = .777, $p < .01$), E (β éta = .665, $p < .05$) et C (β éta = .843, $p < .001$). Pour le type réaliste (R), la féminité-masculinité est un élément prédicteur supplémentaire (β éta = -.453, $p < .01$) pour l'intérêt perçu des métiers proposés et le modèle explique alors 83 % de la variance totale. Les filles montreraient plus d'intérêt pour les métiers réalistes si elles les considèrent comme féminins. Le modèle pour le type A expliquerait 67 % de la variance totale et les éléments prédicteurs pour l'intérêt évoqué seraient la féminité-masculinité (β éta = -.593, $p < .05$) et le profil professionnel réel (β éta = .724, $p < .01$).

En général, le prestige des professions est l'élément le plus déterminant pour prédire l'intérêt accordé aux différentes typologies des métiers proposés, et ceci pour filles et garçons. Les garçons qui démontrent un profil professionnel pour certaines catégories de métiers accordent aussi un intérêt important pour les mêmes catégories de métiers proposées dans notre étude. Les garçons sont, selon les résultats, aussi plus influencés par la différenciation sexuée pour accorder un intérêt à certaines professions. Pour les filles le prestige reconnu serait l'élément le plus important.

Conclusion générale

Ce travail met en évidence l'existence de différences des représentations des métiers entre les adolescents et les adolescentes au Luxembourg. Les métiers ne sont pas tous évalués de manière identique par les deux sexes. Ce résultat confirme les études antérieures et indique que les images différentielles des professions peuvent influencer différemment le choix professionnel des élèves. Ainsi, il est clairement démontré que la perception du niveau de prestige d'une profession a un impact sur l'intérêt évoqué pour celle-ci et ceci autant pour les filles que pour les garçons. Plus les élèves catégorisent des métiers comme prestigieux, plus leur intérêt sera important envers ceux-ci et leur choix professionnel potentiel tendra plus vers cette voie professionnelle. De plus, les garçons ont tendance à se représenter les professions d'une manière plus stéréotypée que les filles et croient donc plus clairement qu'ils existent des métiers spécifiquement consacrés aux femmes ou aux hommes. La différenciation sexuée des métiers, si elle est moins importante pour les filles, existe néanmoins. Les choix vocationnels peuvent ainsi être expliqués par le niveau de prestige accordé aux professions et par la correspondance sexuée, plus ou moins importante, accordée à celles-ci et ceci surtout pour les adolescents que les adolescentes. Évidemment, les intérêts professionnels réels pour les professions jouent un rôle important pour les choix invoqués par les élèves. Néanmoins, on doit constater que ceux-ci entrent en interaction avec la représentation des métiers qu'ont les élèves et que leur poids dépend du sexe des répondants et des catégories de professions.

Ce travail n'est pas exempt de limitations. La première et certainement la plus importante est le nombre faible de participant.e.s qui impacte la généralisation des résultats et leurs interprétations. Un autre point à soulever est lié à la barrière linguistique des élèves ayant participé à l'étude. Certains semblaient avoir des difficultés dans la compréhension de la langue française et ont été aidés pour certaines questions. De ces deux limites, il est assez difficile de tirer des conclusions totalement généralisables à la population luxembourgeoise des élèves. Pour autant, cette recherche, qui devra être répliquée, amène à envisager que des perceptions genrées notables des métiers pourraient avoir une influence sur le choix de formation des individus.

De plus, cette recherche mériteraient également d'être approfondie. Une suggestion serait d'évaluer des échantillons d'élèves se différenciant selon l'âge et selon la reconnaissance personnelle avouée de l'existence d'un genre pour les professions. Par la combinaison de ces deux critères, les résultats de ces études pourraient permettre de définir une période adéquate d'intervention et d'information pour réduire les écarts de mixité des

métiers. On peut imaginer des périodes de découverte des métiers, à l'image du Boys' day - Girls' day², lors desquelles garçons et filles découvriraient et pratiqueraient toute une gamme de métiers traditionnellement genrés. Ces expériences pourraient créer des vocations peu ou pas évocables actuellement par les représentations existantes.

Références

- Aapola, S., Gonick, M., & Harris, A. (2004). *Young Femininity: Girlhood, Power and Social Change*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bieri Buschor, C., Berweger, S., Keck Frei, A., & Kappler, C. (2014). Majoring in STEM-What Accounts for Women's Career Decision Making? A Mixed Methods Study. *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.), 107(3), 167-176.
- Blanchard, C., & Lichtenberg, J. (2003). Compromise in career decision making: A test of Gottfredson's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 250-271. [https://doi.org/10.1016/s0001-8791\(02\)00026-x](https://doi.org/10.1016/s0001-8791(02)00026-x)
- Bréhaut, S., & Demeuse, M. (2016). Étude de la validité concourante de l'outil orientant québécois VIP à l'aide du questionnaire d'investigation des intérêts professionnels Hexa 3D. *Mesure et évaluation en éducation*, 39 (2), 85–113. <http://doi.org/10.7202/1038243ar>
- Fontanini, C. (2002). Trajets sociaux et scolaires des filles et des garçons vers une école d'ingénieurs : Institut National des Télécommunications. *Revue des sciences sociales*, 29, 130-137.
- Fontanini, C. (2016). Orientations différenciées selon le genre dans l'enseignement secondaire. In *Orientation et parcours des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Rouen et du Havre. <https://doi:10.4000/books.purh.1569>
- Furnham, A. (2001). Vocational Preference and P-O Fit: Reflections on Holland's Theory of Vocational Choice. *Applied Psychology*, 50(1), 5-29.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. <https://doi:10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Guglielmi, D., Fraccaroli, F., & Pombeni, M. (2004). Les intérêts professionnels selon le modèle hexagonal de Holland - Structures et différences de genre. (I. n. (INETOP), Ed.) *L'orientation scolaire et professionnelle*. <https://doi:10.4000/osp.700>

2 <https://adem.public.lu/fr/jeunes/mon-parcours-vers-emploi/quel-metier/girls-day-boys-day.html>
<https://www.girls-day.de/fakten-zum-girls-day/das-ist-der-girls-day/international/luxemburg#>

- Holland, J.L. (1966). A psychology of vocational choice: A theory of personality types and environments. Waltham, MA: Blaisdell.
- Huteau M., & Guichard, J. (2007). Orientation et insertion professionnelle - 75 concepts clés. Paris : Dunod.
- Lapan, R. T., & Jingoleski, J. (1992). Circumscribing vocational aspirations in junior high school. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 81-90.
- Ludwikowski, W. M. A., Schechinger, H. A., & Armstrong, P. I. (2020). Are Interest Assessments Propagating Gender Differences in Occupations? *Journal of Career Assessment*, 28 (1), 14–27. <https://doi.org/10.1177/1069072718821600>
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007). Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 4(4), 53-68. <https://doi.org/10.4000/rfp.816>
- Su, R., Rounds, J., & Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135, 859–884. <https://doi:10.1037/a0017364>
- Turner S., Lapan T.R. (2002), “Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development”, *Career Development Quarterly*, September. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00591.x>
- Université LUCET, & Luxembourg Service de coordination de la recherche et de l'innovation pédagogiques et technologiques. (2018). Rapport national sur l'éducation au Luxembourg 2018. Esch-sur-Alzette : Université du Luxembourg.
- Frignaud, P., & Bernaud, J. L. (2005). L'évaluation des intérêts professionnels. Sprimont: Éditions Mardaga.
- Frignaud, P., & Cuvillier, B. (2006). Hexa 3D: Questionnaire d'intérêts professionnels. Paris : Éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- Vouillot, F. (2014). Les métiers ont-ils un sexe ? Paris: Belin.

Das Programm „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung – Les hommes dans l'éducation non formelle des enfants – Männer in der non-formalen Bildung von Kindern Luxemburg“

Alexander Kries

Hintergrund

Seit seiner Gründung im Jahr 1995 setzt sich das luxemburgische Ministerium für Gleichstellung von Frauen und Männern (Ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes) unter anderem für die Wahrnehmung unausgeglicherner Geschlechterverhältnisse in Politik und Beruf ein. Neben breit angelegten Sensibilisierungskampagnen fördert das Ministerium auch Projekte und Programme, die sich mit berufsbezogenen Geschlechter-stereotypen kritisch auseinandersetzen.

Vor diesem Hintergrund richtete das Ministerium im Oktober 2016 die III. Internationale Männerkonferenz (ICMEO – International Conference on Men and Equal Opportunities) zum Thema “Who cares? Who shares? – Caring Masculinities” an der Universität Luxemburg in Esch/Belval aus (Ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2018). Im Rahmen dieser Konferenz fand auch ein erster gemeinsamer Workshop von infoMann – actTogether asbl und der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin statt. Im Anschluss an einen Vortrag über die Geschlechterverhältnisse in Care-Berufen und in Einrichtungen der fröhkindlichen Erziehung und Bildung in verschiedenen europäischen Ländern erfolgte eine Diskussion der Teilnehmer*innen entlang der Fragestellungen „Was spricht überhaupt für mehr Männer in der fröhkindlichen Erziehung und Bildung? – Was hindert Männer daran, sich für Care-Berufe zu entscheiden? – Was müsste sich verändern, um diese „Barrieren“ abzubauen und mehr Männer für Care-Berufe zu gewinnen?“.

In Folge dieser Konferenz fokussierte das Ministerium seinen Blick auf die sogenannte non-formale Bildung von Kindern in Luxemburg und initiierte im November 2017 das Programm „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung (MadaK)“, das in einer Reihe mehrerer kleinerer und größerer (politischer) Strategien, Projekte und Maßnahmen zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte im Bereich der außerschulischen Kinderbetreuung in anderen Europas steht (vgl. Krabel et al., 2018).

Mit der fachlichen Begleitung und Umsetzung des Programms wurden das Institut für Gender und Diversity in der sozialen Praxisforschung (IGD) der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und infoMann der actTogether asbl Luxemburg beauftragt.

Warum Programme zur Erhöhung des Anteils männlicher Fachkräfte in Einrichtungen der non-formalen Bildung?

Neben anderen EU-Ländern hat auch Luxemburg seine Gleichstellungspolitik seit den 2010er Jahren neu ausgerichtet, die seit dem zunehmend auch (Jungen und) Männer gleichstellungspolitisch ansprechen soll. Ein Ziel dieser erweiterten Gleichstellungspolitik liegt unter anderem darin, veraltete und zunehmend dysfunktionale Männerbilder zu erweitern sowie mehr Männer und Jungen für bisher eher weiblich konnotierte Tätigkeitsfelder zu gewinnen.

Programme zur Erhöhung des Männeranteils in der (non-formalen) Bildung stehen zudem teilweise in engem Zusammenhang mit einem Fachkräftemangel in diesem Arbeitsfeld. In Deutschland wurden beispielsweise neben Männern auch andere in Bildungsstrukturen unterrepräsentierte Personengruppen als potenzielle Fachkräfte umworben, wie zum Beispiel interessiert Berufswechsler*innen.¹

Seit ca. 20 Jahren ist das Thema „Männer in der außerschulischen Kinderbetreuung“ zunehmend Gegenstand von Forschungsstudien. Wurden bis 2010 insbesondere kleinere qualitative Studien in nur wenigen Ländern, wie beispielsweise in Australien, Deutschland, England, Neuseeland und Norwegen veröffentlicht, widmeten sich in den letzten Jahren zunehmend mehr Wissenschaftler*innen im Rahmen größer angelegter Studien vor allem im deutschsprachigen Raum dem Thema. Einige Ergebnisse dieser Studien untermauern die Forderung nach einer Erhöhung des Männeranteils im Bereich der fröhkindlichen Bildung und Erziehung. Die Forschungsprojekte stellen beispielweise folgende Ergebnisse heraus:

Männer sind in außerschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen sehr erwünscht. So weist beispielsweise die Studie „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“ nach, dass in Deutschland unter Träger-Verantwortlichen, Einrichtungsleitungen und Eltern der weit verbreitete Wunsche nach einer Steigerung des männlichen Fachkräftepersonals besteht (vgl. Cremers et al., 2010). Auch in Österreich stoßen männliche Erzieher auf große Akzeptanz (vgl. Aigner & Rohrmann, 2012). Dies scheint ebenso für Luxemburg zu gelten, was zumindest die Ergebnisse von Interviews mit relevanten Schlüsselpersonen und der Fragebogenerhebung unter Einrichtungen der non-formalen Bildung nahelegen (siehe unten).

Aus Sicht der befragten Fachkräfte und Eltern spricht eine Vielzahl an Gründen für mehr männliche Erzieher (vgl. Krabel et al., 2018):

Erzieher seien wichtige Vorbilder für Jungen und Mädchen.

Durch die Zusammenarbeit von weiblichen und männlichen Fachkräften könnten Kinder lernen, wie Männer und Frauen wertschätzend miteinander umgehen.

Weibliche und männliche Fachkräfte könnten in ihrer pädagogischen Arbeit voneinander lernen.

Männliche Männer seien gewinnbringend für die Elternarbeit, insbesondere da sie als Ansprechpartner für Väter fungieren könnten.

1 Siehe zum Beispiel: <https://www.chance-quereinstieg.de/>

Mehr Männer könnten zudem dazu beitragen, dass sich die gesellschaftliche Anerkennung des Berufs Erzieher*in erhöht.

Insbesondere die deutsche Tandem- und die österreichische W-INN-Studie legen nahe, dass männliche Fachkräfte zu mehr Diversität in außerschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen beitragen und bereichernd für den Beziehungsalltag von Kindern wirken (vgl. Aigner et al., 2013 und Brandes et al., 2016). Konkret zeigt die Tandem-Studie beispielsweise, dass männliche und weibliche Fachkräfte unter fachlichen Gesichtspunkten kaum differieren und z. B. bindungstheoretische Annahmen aus der Elternforschung – Mütter seien eher einfühlsam-bindungsorientiert, Väter eher herausfordernd und explorationsorientiert – nicht auf Fachkräfte übertragbar sind (vgl. Brandes et al. 2016). Zu signifikanten Unterschieden kommt es in der Tandem-Studie allerdings dann, wenn es darum geht, was männliche und weibliche Fachkräfte jeweils gerne mit den Kindern tun und welche Interessen und Neigungen von Jungen und Mädchen sie bevorzugt aufgreifen.

Die Situation im luxemburgischen Bildungsbereich

Auch in den Bildungsbereichen Luxemburgs begegnen uns Geschlechterverhältnisse, die uns so vertraut und „normal“ erscheinen, dass wir sie kaum als unausgewogen wahrnehmen und noch seltener kritisch hinterfragen. Ein Beispiel dafür ist die non-formale Bildung der Kinder von null bis zwölf Jahren in Crèche und Maison Relais, den so genannten Services d'éducation et d'accueil (SEA). Während im formalen Bildungsbereich der École fondamentale zumindest bekannt ist, dass in den unteren Zyklen überwiegend Lehrerinnen und Erzieherinnen tätig sind, existieren für das Personal in Crèche und Maison Relais keine zentral erfassten bzw. regelmäßig aktualisierten Daten, die Aussagen über das Geschlecht und andere relevante Merkmale erlauben.²

Ziele des Programms

Neben dem zentralen Ziel, den Anteil der männlichen Fachkräfte in Crèche und Maison Relais bzw. Foyer Scolaire mittel- bis langfristig zu erhöhen, möchte das Programm „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung“ relevante Personen für die Themen „Männer in der non-formalen Bildung, Chancengleichheit und Erweiterung traditioneller Geschlechterbilder“ sensibilisieren sowie einen Beitrag zur allgemeinen Aufwertung des Berufs Erzieher*in leisten.

Um diesen Zielen näher zu kommen, wurden in der ersten Programmphase (2017-18) Daten recherchiert, eine Arbeitsgruppe ins Leben gerufen, sowie ein Fragebogen an die Einrichtungen des SEA-Bereichs verschickt. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden am 21. Juni 2018 im Rahmen einer Konferenz in Kooperation mit dem Praxisbüro der Universität in Esch/Belval der (Fach)Öffentlichkeit vorgestellt und dokumentiert (siehe Krabbel et al., 2018).

2 Im Schuljahr 2017-18 arbeiteten im Cycle 1 (Précoce und Spillschoul) 1511 Frauen und 52 Männer (auf Anfrage beim Service des Statistiques de Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse).

Während der bis Juni 2021 andauernden zweiten Programmphase wurden die regelmäßigen Treffen der Arbeitsgruppe wieder aufgenommen. Im Fokus des gemeinsamen Arbeitens stehen dabei die weitere Auseinandersetzung mit der aktuellen Datenlage zum Personal und sechs Modellprojekte verschiedener Träger und Strukturen, die sich mit geschlechts-bezogenen Fragen und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis auseinandersetzen.

Zentrale Programminhalte

Datenlage

Da – wie oben bereits beschrieben – keine zentral erfassten Daten über das Fachpersonal im SEA-Bereich vorliegen und es daher auch nur wenig Wissen über die zahlenmäßige Verteilung von männlichen und weiblichen Fachkräften, deren Qualifikationen und andere wichtige Merkmale gibt, entschieden sich das IGD und infoMann in der ersten MadaK-Programmphase dazu, alle in Luxemburg verzeichneten Crèches und Maisons Relais bzw. Foyers Scolaires im Rahmen einer Fragebogenerhebung zu befragen. Ausgehend von einem Verzeichnis aller Betreuungseinrichtungen (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, Stand: November 2017)³ wurden insgesamt 515 Fragebögen an Einrichtungen der non-formalen Bildung verschickt. Die Rücklaufquote lag mit 67 Fragebögen bei rund 13%. Bezogen auf die Anzahl der Betreuungsplätze der antwortenden Einrichtungen (8.240 Betreuungsplätze), repräsentierten die Informationen und Aussagen rund 15-16% der „luxemburgischen Betreuungspraxis“ in Einrichtungen des SEA-Bereichs.

Obwohl die Ergebnisse dieser Fragebogenerhebung keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben können, geben sie doch erste interessante Einblicke in die allgemeine Geschlechterverteilung, die Posten und Stundenverteilungen, die Ausbildungs- und Qualifikationsniveaus sowie die Haltungen zu (mehr) männlichen Fachkräften in den Einrichtungen.

So lag die Geschlechterverteilung des pädagogischen Personals bei allen Einrichtungen, die an der Fragebogenerhebung teilnahmen – unabhängig von der Betriebsform und ohne Berücksichtigung des Alters der betreuten Kinder – bei 86,5% Frauen und 13,5% Männer. Damit scheint in Luxemburg der Anteil männlicher Fachkräfte im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ hoch auszufallen.⁴

Hervorheben lässt sich zudem, dass männliche Fachkräfte in luxemburgischen Einrichtungen der non-formalen Bildung erwünscht sind, was sich auch in den Antworten auf folgende Frage ausdrückt: „Soll im SEA-Bereich mehr männliches Personal arbeiten?“. Für die Betreuung der Kinder von 0 bis 4 Jahre wünschen sich 41,3% „viel mehr“

3 Das derzeit aktuellste Verzeichnis der luxemburgischen SEA-Strukturen (Stand: Mai 2018) ist hier abrufbar: <https://guichet.public.lu/dam-assets/catalogue-pdf/garde-enfants/Liste-structures-d'accueil-agrees.pdf>

4 Der Anteil männlicher Fachkräfte in Einrichtungen der non-formalen Bildung lag beispielsweise im Jahr 2017 in Deutschland bei 5,8%, in Norwegen bei 9,1% (vgl. Krabel et al., 2018).

und 47,6% „ein wenig mehr“ Männer. Für die Betreuung von Kindern von 4 bis 12 Jahren wird der Wunsch nach mehr männlichem Personal noch eindeutiger formuliert: 74,6% wünschen sich für die Maisons Relais bzw. Foyers Scolaires „viel mehr“ Männer, insgesamt 22,2% hätten gerne „ein wenig mehr“ Männer und nur 3,2% meinen, dass die Situation so bleiben soll wie sie ist (vgl. Krabel et al., 2018).

In der zweiten Phase des Programms „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung“ konnte für die Entwicklung einer erweiterten Datenbasis bzgl. wesentlicher Merkmale des Personals (u.a. Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund, Beschäftigungsumfang, Tätigkeitsbereich) mit der Universität Luxemburg eine Convention de Recherche abgeschlossen werden.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „PerSEALux“ konsultierte eine wissenschaftliche Mitarbeiterin zunächst verschiedene relevante Zielgruppen, um eine möglichst umfassende Übersicht über die Datenlage und bestehende Erhebungsinstrumente zu erlangen. Aufbauend auf qualitativen Experteninterviews mit Vertreter*innen und Trägern von Einrichtungen der non-formalen Bildung und des Bildungsministeriums erfolgt im Anschluss – in Kooperation mit zwei weiteren Forschungsprojekten der Universität Luxemburg – eine quantitative (Online-)Befragung des pädagogischen Personals in Crèches und Maisons Relais bzw. Foyers Scolaires. Die gewonnenen Erkenntnisse werden im Rahmen einer Abschlusskonferenz präsentiert und anschließend – am Ende der Programmalaufzeit im Juni 2021 – dokumentiert bzw. auf der Webseite www.madak.lu veröffentlicht.

Programmbegleitende Arbeitsgruppe

Als zentrales Ziel des Programms wurde die Sensibilisierung und Gewinnung wichtiger Akteur*innen des SEA-Bereichs für den Themenkomplex „Männer in der non-formalen Bildung, Chancengleichheit und Erweiterung traditioneller Geschlechterbilder“ definiert. Aus diesem Grund wurden von Beginn an relevante Personen aus den Bereichen Politik, Verwaltung, Aus- und Weiterbildung, Wissenschaft und Praxis in das Programm eingebunden.

Um diesen Prozess anzustoßen, wurde im Jahr 2018 eine Arbeitsgruppe mit Fachleuten unterschiedlicher Tätigkeitsfelder ins Leben gerufen und auch in der zweiten Programmphase weitergeführt. Die Arbeitsgruppe hat zum einen die Aufgabe, den Prozess des Programms und dessen Ergebnisse kritisch zu diskutieren. Zum anderen die Programmumsetzung, insbesondere die Durchführung der Modellprojekte, zu unterstützen.

Von Juli 2019 bis zum Frühjahr 2020 fanden drei Arbeitsgruppentreffen statt. Die zentralen Punkte dieser Sitzungen waren: Die Vorstellung der Ziele und Inhalte der zweiten Programmphase, die Aufgaben und Ziele der Arbeitsgruppe sowie die Inhalte und aktuellen Entwicklungsstände der Modellprojekte. Im Rahmen des – COVID-19-bedingten – letzten Arbeitsgruppentreffens am 12. Februar 2020 wurden der Ministerin für Gleichstellung von Frauen und Männern, Frau Taina Bofferding, der aktuelle Stand des Programms bzw. der Modellprojekte vorgestellt.

Sechs Modellprojekte

Um das Praxiswissen von Fachkräften aus dem SEA-Bereich zu nutzen und die Zielsetzungen des Programms stärker im Feld der non-formalen Bildung zu verankern, wurden insgesamt sechs Modellprojekte entwickelt bzw. auf den Weg gebracht. Diese Beispiele guter Praxis bzw. deren Ergebnisse und Erfahrungen sollen anschließend als Basis für eine Kampagne genutzt werden, die zur Imageverbesserung des Berufs Erzieher*in sowie zur Gewinnung von mehr männlichen Fachkräften beitragen soll.

Atelier Zeralda – oppend Haus Pafendall (Caritas Jeunes et Familles)

Good practice – Zesummeschaffen an der gemischtgeschlechter Ekippe: Von den Einrichtungen des Trägers Caritas Jeunes et Familles beteiligt sich die Maison Relais Atelier Zeralda an der zweiten Phase des Programms. Diese Einrichtung weist bereits einen hohen Anteil männlicher Fachkräfte (44%) auf. Das Team der Einrichtung ist besonders daran interessiert, sich mit den eigenen Geschlechterrollen und der Frage auseinanderzusetzen, welche Einflüsse die Teamzusammensetzung auf das pädagogische Angebotspektrum, die Aufgabenverteilungen, die teaminterne Kommunikation und Entscheidungsfindungen sowie die Elternarbeit haben.

Bis Oktober 2020 fanden bereits fünf dreistündige Workshops mit infoMann und den Fachkräften der Einrichtung statt. Weitere Workshops sind für das Jahr 2021 geplant. Der Fokus der zukünftigen Auseinandersetzung und Reflektion wird dabei auf einem der beiden folgenden Schwerpunkte liegen: Die Erarbeitung eines Schutzkonzeptes für die Kinder und das pädagogische Fachpersonal oder die Außendarstellung des gemischtgeschlechtlichen Teams und dessen Diversität.

Das Workshop-Format wurde zudem vom Service national de la jeunesse (SNJ) als Fortbildung validiert und steht damit auch zukünftigen Umsetzungen mit anderen Einrichtungen bzw. Teams offen.

Croix-Rouge luxembourgeoise

Stereotypen an de Kannerbicher (an aner pedagogesch Beräicher): In einem ersten gemeinsamen Workshop im November 2019 kristallisierten sich folgende Themen als besonders relevant für die beteiligten Crèches und Maisons Relais heraus: Tätigkeitsaufteilung von männlichen und weiblichen Fachkräften, geschlechterbezogene Raumnutzung und -aufteilung sowie Material- und Bücherausstattung. Im Januar 2020 fanden erste „Gender-Begehungen“ in zwei teilnehmenden Einrichtungen sowie Gespräche mit deren Leitungen statt.

Im Rahmen eines fachgruppenbezogenen Workshops des Instituts für Gender und Diversity (IGD) im Februar 2020 in der Maison Relais Lorentzweiler wurden weitere Gedanken, Ideen und Wünsche für das zukünftige Vorgehen entwickelt:

Die Vorstellung des Programms und des eigenen Modellprojekts im Newsletter der Croix-Rouge luxembourgeoise.

Die Entwicklung niedrigschwelliger Weiterbildungsangebote für die Großteams der beteiligten Einrichtungen, um möglichst viele Mitarbeiter*innen in den Prozess einbinden zu können.

Die Gestaltung eines geschlechtersensiblen Bilderbuchs als konkretes Beispiel guter Praxis.

Lycée Technique pour professions éducatives et sociales (LTPES)

D'Attraktivitéit vun der pedagogescher Aarbecht an der Crèche a Maison Relais stichtbar maachen: Das LTPES beabsichtigte in Zusammenarbeit mit Lehrer*innen, Schüler*innen und Praktiker*innen einen Imagefilm zu erstellen, der die Attraktivitätsfaktoren des Berufs Erzieher*in im Feld der non-formalen Bildung hervorheben soll. Im November 2019 fand hierzu ein Workshop mit infoMann und IGD sowie der Schulleitung, dem Service socio-éducatif und Schüler*innen statt, bei dem ersten Ideen für einen Videoclip entwickelt wurden. Um weitere Schüler*innen für eine Beteiligung am Projekt zu gewinnen, führte infoMann zwei Workshops am LTPES durch.

Im Oktober 2020 wurde in einer breit angelegten Kooperation der Videoclip „Men Who Care Vol.2“⁵ realisiert. Der Clip, in dem männliche Erzieher aus der non-formalen Bildung und deren Erfahrungen bzw. Aussagen im Mittelpunkt stehen, wurde zum Internationalen Männertag, am 19. November 2020, online gesetzt und erreichte innerhalb kurzer Zeit eine starke mediale Präsenz auf Facebook und YouTube.

Crèches Sim Sala Bim

Sécherbeet gewannen – Kloerbeet schaffen: Elterefroebou zum Thema Wéckelen (a Begleedung vum Kand op d'Toilette): Der privatwirtschaftliche Träger Sim Sala Bim möchte seine bisherige „Wickelpraxis“ reflektieren bzw. verändern. Bisher war es in den Einrichtungen üblich, dass die weiblichen Fachkräfte die Kinder wickeln bzw. zur Toilette begleiten. Der Träger möchte allerdings, dass dies in Zukunft auch von den männlichen Fachkräften geleistet wird. Vor diesem Hintergrund beabsichtigte Sim Sala Bim die Eltern anhand eines Fragebogens unter anderem zu ihren Einstellungen bzgl. wickelnder (männlicher) Fachkräfte und zu den Zielen des Programms „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung“ zu befragen.

Bis März 2020 konnte in Zusammenarbeit von infoMann und dem IGD, der Leitung von Sim Sala Bim sowie einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin der Universität Luxemburg ein Fragebogen in seiner finalen Fassung erstellt und in vier Sprachen (Luxemburgisch, Französisch, Deutsch und Englisch) übersetzt werden.

Ein erster Testlauf unter den Mitarbeiter*innen der Einrichtungen erzeugte eine sehr positive Resonanz auf die gestellten Fragen, so dass die Verteilung an die Eltern mit dem Schuljahresbeginn 2020-21 erfolgen konnte. Aktuell werden die rücklaufenden Fragebögen ausgewertet. Auch die hier gewonnenen Erkenntnisse werden im Rahmen der Abschlusskonferenz präsentiert und anschließend auf der Webseite www.madak.lu veröffentlicht.

5 Der Videoclip „Men Who Care Vol.2“ ist abrufbar unter: https://youtu.be/imor7cn_JGc

infoMann - act Together asbl

Social Boys - Männlech Jugendlech an der Crèche a Maison Relais: Den Ursprungsgedanken des „Boys’ Day“ aufgreifend, bietet das Projekt „Social Boys“ männlichen Jugendlichen bzw. jungen Männern die Möglichkeit den pädagogischen Alltag in einer Crèche oder Maison Relais über wöchentlich stattfindende Besuche kennen zu lernen und diese Erfahrungen in die persönliche Berufswahl einfließen zu lassen.

Die besondere Herausforderung dieses Vorhabens liegt in der Zusammenführung von männlichen Jugendlichen aus der formalen Bildung (Enseignement secondaire) und/oder der non-formalen Bildung (beispielsweise Jungenhäuser) und Einrichtungen des SEA-Bereichs.

Die Vorstellung des Modellprojekts bzw. das Werben um mögliche Partner für dessen Umsetzung fand auf den Ebenen der formalen Bildung (Centre psycho-social et d'accompagnement scolaires – CePAS) und der non-formalen Bildung (Daachverband vun de Létzebuerger Jugendstrukturen – DLJ asbl) bereits statt und erzeugte erste positive Rückmeldungen. Aufgrund der – COVID-19-bedingten – erschwerten Alltags situation bzw. Restriktionen in den Strukturen potenzieller Projektpartner ließen sich nach den Interessenbekundungen bisher noch keine weiteren Schritte realisieren.

Universität Luxemburg

Gendermodul am Bachelor en sciences sociales et éducatives : Die Ausschreibung des Moduls „Mehr Männer in der non-formalen Bildung in Luxemburg?! – Die Bedeutung des Geschlechts und geschlechterbewusster Pädagogik in einem weiblich konnotierten Arbeitsfeld“ wurde im Juni 2020 in das Studienprogramm des BSSE 2020-21 der Universität Luxemburg aufgenommen.⁶

Im Rahmen von fünf Seminarblöcken – die sich über die Monate Oktober bis Dezember 2020 verteilten – setzten sich die Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen mit „der Geschlechterfrage“ und ihrer Bedeutung für die geforderte fachliche wie qualitative Aufwertung der non-formalen Bildung auseinander. Neben theoretischen Inputs zu Themen, wie beispielsweise der „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit und un/doing gender“ sowie der „Bedeutung des Geschlechts pädagogischer Fachkräfte in der non-formalen Bildung“ und biografischen Reflexionen standen dabei die Entwicklung konkreter Ideen und Ansätze in Form kleiner Praxis- bzw. Forschungsprojekte der Studierenden im Mittelpunkt.

Zwischenfazit

Trotz der – durch die COVID-19-Pandemie verursachten – ungünstigen Rahmenbedingungen lassen sich bereits vor dem Abschluss der zweiten MadaK-Programmphase im Juni 2021 einige positive Ergebnisse und Erfahrungen zusammenfassen:

⁶ Die Modulbeschreibung ist abrufbar unter: https://madak.lu/wp-content/uploads/2020/08/FCE-BS-SE-E-3.11-Mehr-Männer-in-der-non-formalen-Bildung-in-Luxemburg_Modulbeschreibung.pdf

Von Beginn an setzte das Programm auf die Prinzipien „Freiwilligkeit“, „Mitgestaltung“ und „Prozessorientierung“. Gegenüber anderen Projekten, die häufig in stark hierarchischen Organisationen von oben nach unten „verordnet“ werden, brachte diese Vorgehensweise den Vorteil, dass wir ausschließlich mit Akteur*innen arbeiten, die von den grundsätzlichen Zielsetzungen und Inhalten des Programms überzeugt sind, in ihrem Mitwirken eine Bereicherung für den eigenen Tätigkeitsbereich erkennen und damit eine hohe Motivation für die Mitgestaltung von Prozessen entwickeln.

Auf dieser Basis konnten sich innerhalb kurzer Zeit – wie oben dargestellt – konstruktive Ideen, vielversprechende Ansätze und interessante Modellprojekte herauskristallisieren, die trotz der Einschränkungen im Jahr 2020 bemerkenswerte (Zwischen-)Ergebnisse hervorbrachten. Damit wurden nicht nur erste konkrete Schritte in der Bearbeitung des Themas „Männer in der non-formalen Bildung“ vollzogen, sondern auch wichtige Anknüpfungspunkte für zukünftige Projekte bzw. Vertiefungen geschaffen.

Das Thema „Männer in der non-formalen Bildung“ lässt sich dabei als Impulsgeber für den Einstieg in die Diskussion geschlechterbezogener Fragen verstehen. So wurde das Programm auch von einigen Akteur*innen zunächst als reine Maßnahme zur Gewinnung von männlichen Fachkräften in einem weiblich konnotierten Bildungsbereich verstanden. Die Gelegenheit, sich mit daran anknüpfenden geschlechterrelevanten Fragestellungen und Themen – wie beispielsweise dem Zusammenarbeiten in gemischtgeschlechtlichen Teams, den vorherrschenden Geschlechterbildern oder einer geschlechterbewussten Pädagogik – auseinandersetzen zu können, wurde teilweise erst im weiteren Programmverlauf deutlich.

Die Auseinandersetzung mit geschlechterbezogenen Fragen scheint allerdings nicht nur im Alltag der pädagogischen Praxis zu kurz zu kommen. Im Rahmen der Programmfahrungen bestätigten sich die Eindrücke, dass „Gender“ im Bereich der non-formalen Bildung in Luxemburg noch lange nicht im „Mainstream“ angekommen ist. Dies belegen die Curricula der Ausbildungsinstitutionen, die Weiter- bzw. Fortbildungsangebote für pädagogische Fachkräfte sowie der Blick in die pädagogischen Konzepte der Einrichtungen und den Nationalen Bildungsrahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter (Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse, 2018), in dessen Entstehungsgeschichte konkrete Handlungsfelder wie die geschlechtersensible Kinder- und Jugendarbeit (Stichworte: Geschlechtsidentität, Mädchen- und Jungenarbeit, Gender Mainstreaming, Rollenverständnis) einem allgemeinen Diversitätsbegriff weichen mussten.

Noch immer wird die Beschäftigung mit Geschlechterfragen nicht als Querschnitts- sondern als „Luxusthema“ betrachtet und die Entwicklung von Genderkompetenz als Reflexionskompetenz nicht als zentrales Qualitätsmerkmal des pädagogischen Personals (an)erkannt (vgl. Budde & Venth, 2010). Bleibt zu hoffen, dass dem Programm „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung“ in Zukunft noch viele intensive Debatten und Auseinandersetzungen mit „der Geschlechterfrage“ nicht nur in der non-formalen Bildung folgen werden.

Literatur

- Aigner, J. C., & Rohrmann, T. (2012). Elementar – Männer in der pädagogischen Arbeit mit Kindern Opladen. Verlag Barbara Budrich.
- Aigner, J. C., Burkhardt, L., Huber, J., Poscheschnik, G., & Traxl, B. (2013). Zur Wirkung männlicher Kindergartenpädagogen auf Kinder im elementarpädagogischen Alltag. Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W., & Schneider-Andrich, P. (2016). Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Verlag Barbara Budrich.
- Budde, J., & Venth, A. (2010). Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen; Bertelsmann Verlag.
- Cremers, M., Krabel, J., & Calmbach, M. (2010). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Krabel, J., Kries, A., Cremers, M., Schulte, S., & Carneiro, A. (2018). Dokumentation des Programms „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung – Les hommes dans l'éducation non formelle des enfants – Männer in der non-formalen Bildung von Kindern in Luxemburg“. Ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes. <https://mega.public.lu/dam-assets/fr/publications/references-etudes-externes/2018/Zusammenfassung-Studie.pdf>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (2018). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter – Cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Service National de la Jeunesse.
- Ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes (2018). ICMEO, 3rd International Conference on Men & Equal Opportunities, Luxembourg-2016.
- Ministère de l'Égalité entre les femmes et les hommes. <https://mega.public.lu/fr/publications/publications-ministere/2018/Brochure-ICMEO.html>

Getting more girls and women involved in the field of technology: sharing experiences from a pioneering organisation in Luxembourg

Marina Andrieu

Introduction

This article presents the results of recent work (2016-2020) conducted in Luxembourg by Women in Digital Initiatives Asbl, a non-profit also known as Women in Digital Empowerment (WIDE), which tackles the issue of low representation of girls and women in STEM (science, technology, engineering, and mathematics), and especially in the field of ICT (information and communications technology). Low representation is common in most European countries as well as in Luxembourg. In this article, we take a comparative approach looking at countries within the European Union.

It must be emphasised that the number of jobs in these fields is growing and there is a clear shortage of qualified staff. One of the solutions to this problem would be to increase female representation in the sector. It seems, however, that stereotypes continue to be associated with STEM jobs. As a result, it prevents girls (even if interested) from choosing careers in STEM where there are numerous opportunities and well-paid jobs.

This article details the results of several projects (including the Girls in ICT programmes, Rails Girls, Gender4STEM, FemStem, and Lëtz Go Equal 2020), as well as identifies common stereotypes, which prevent girls from choosing scientific studies and careers. It includes a new approach to equal opportunities in formal and non-formal education. Many initiatives are taken to raise awareness, showcase role models, attract and retain women in the workforce, as well as offer differentiated activities for girls in STEM. The article suggests a need for support at a political level, and a change of perspective at a societal level (through parents, peers and educators). It also underlines the role played by the industry, including the public and private sectors.

Women in Digital Initiatives Asbl – also known and referred to as WIDE (Women in Digital Empowerment) – was created in 2013 by a group of women who wanted to challenge women's representation in the field of ICT and digital technologies.

Back then, the founders attended many industry events and were among the few women in attendance. The founding team (a blend of Luxembourg-based expats and cross-border workers in the field of technology) saw an increase in events for women in IT in the US and Europe and wanted to bring a similar concept to Luxembourg.

The first event was a real success with 100 attendees (mostly women with a handful of male participants). First and foremost, the female founders (volunteers at the event) wanted to create events and networking opportunities where women would feel more

comfortable. One of the initial ideas was to provide access to coding education for women who had not chosen ICT studies but were still interested in working and launching companies and taking advantage of the growing digital economy.

A broad range of activities was then developed with regular events and activities to give opportunities to women. From the very beginning, the WIDE philosophy has been that men are welcome. They represent just 10% of the participants, which, incidentally, is the opposite of the proportion of women attending IT conferences or following IT-related courses at university.

If you think about it, the majority of world wide web services were created by men: Mark Zuckerberg, Bill Gates, Elon Musk, Jeff Bezos, and let's not forget Steve Jobs. We rarely mention the names of famous women founders in the start-up world, such as Melanie Perkins (Canva) or Sandy Lerner (Cisco). A few names might spring to mind for big companies, but none of them started or own these companies. In Europe, the lack of role models in tech companies makes it harder for society to envision girls becoming the engineers and tech founders that we need to build a sustainable future.

Since day one, WIDE has been championing the importance of gender diversity in the field of ICT. In Luxembourg, several new initiatives have been launched in the non-profit, corporate, and public sectors. The organisation expanded its work towards younger generations while continuing to focus on professional women.

We cannot ignore, however, that the situation for women in ICT and STEM has not changed much.

The percentage of women in Europe being ICT specialists working in ICT remains extremely low; they represent 18% (European Institute for Gender Equality, 2020). Furthermore, within the EU, women in leadership roles in ICT and tech companies make up only 19% of managerial positions in ICT (Women in Digital Scoreboard, 2019).

Our article details the results of several projects (including the Girls in ICT programmes, Rails Girls, Gender4STEM, FemStem Coaching, and Lëtz Go Equal 2020) and identifies common stereotypes, which prevent girls from choosing scientific studies and careers.

We take a critical approach to the current situation and elaborate on the employers who acknowledge the need for women in ICT and take this into account when defining their global strategy.

Based on our extensive experience, we offer an overview and analysis of possible strategies to attract more girls and women to tech in the near future, and to find a sustainable way to close the gender gap, by working with the public and private sectors.

Addressing the challenge of girls and women in ICT in Luxembourg

As a pioneer advocate for women in ICT in Luxembourg, WIDE had the opportunity to explore various ways of changing the situation and creating an impact. Adult women were the initial target group, but it quickly became obvious that education and working with young people were key to initiate a long-term change.

Girls in Digital: an innovative programme for all girls interested in tech

With the support of the Ministry of Equality between Women and Men (MEGA), WIDE's work in education started in 2017.

The Girls in Digital programme was put in place to attract more girls to STEM. The initial idea was to create a community for all girls in Luxembourg with an interest in technology. We noticed that many people successful in IT had been members of the computer science club at school – previously a ‘no-girls zone’. We discovered this when we participated in Gender4Stem, and these conclusions can be found in the best practices guide (Gender4Stem, 2020). A girl might not be at ease in a computer club as they may not feel welcome.

We faced several barriers when implementing the programme: first, finding a place and time that worked for the girls juggling other extracurricular activities; and, second, attracting girls with fewer opportunities is challenging. Indeed, we discovered that many girls attending were daughters of IT engineers or highly qualified parents, who knew how important tech education was. Even with the support of secondary schools and very motivated teachers, it proved difficult to attract girls who did not get the relevant support at home, and who were more influenced by peers when it came to making career decisions.

Furthermore, the choice of language for the activities was a dilemma. Many ICT specialists do not speak Luxembourgish and are not familiar with the local education system. At the same time, there was also a high demand from pupils (and parents) from European and international schools who might not have been comfortable with activities in Luxembourgish. As a result, English was used as a lingua franca, but using English risks being perceived as too ‘elitist’ and more geared towards expats.

In practice, we always found a way to work in different languages, and the level of English of pupils from different backgrounds was sufficient as they are exposed to a lot of media content in English. The usage of French was not an issue either, even if not the preferred language of young people who do not speak it at home.

Our experience showed that it was key to work with teachers and schools to recruit participants but that they actually had very little bandwidth to do so. Offering activities for girls only adds another layer of difficulty: as schools are mixed, it does not align with how schools are run. Indeed, diversity in schools is a social progress that has become standard since the end of the 1960s. Going back to sex-segregated activities can be complicated, even if it could eventually lead to social progress and more quality.

Girls in ICT Day

Girls in ICT Day has been running in Luxembourg since 2017. International Girls in ICT Day is an initiative launched by the ITU (International Telecommunication Union) and takes place in April every year. It aims to create ‘a global environment that empowers and encourages girls and young women to consider studies and careers in the growing field of information and communication technologies’ (United Nations International Computing Centre, 2020).

WIDE has been innovating with different kinds of events every year to adapt to the relevant needs and local context. In 2018, a major event was organised with the support of the Luxembourg National Research Fund (FNR). With the help of eight mentors, 50 girls from 10 different schools came together for an afternoon of activities.

This was an example of a successful collaboration with secondary schools to recruit participants and everyone who participated seemed genuinely enthusiastic. We noticed that private, rather than public, secondary schools were particularly keen on sending pupils to the event. In the evening, we held a conference aimed at girls and parents considering a career in IT. Unfortunately, it was not as successful in terms of attendance. We realised that early evening events were more appropriate for business events than for our actual target group.

In 2019, a smaller-scale event was held at the CID (Centre d'information et de Documentation des Femmes), a feminist library. Thirty people, mainly mothers and daughters, attended. The youngest attendee was 12 years old. The interactive activity was led by two successful young women who had attended the European School in Luxembourg and are now telecoms engineers.

In 2020, a similar activity with more or less the same number of attendees was organised online in partnership with Golden Z, a feminist association at the University of Luxembourg. To amplify the impact, a communication campaign featuring role models in ICT was conducted around the time of the event.

Gender4Stem: a bridge to raise teachers' awareness

Even though girls show a strong interest in science and technology in their teenage years, they surprisingly often end up choosing other pathways in their studies and careers.

Many educators commented that starting to work with girls from age 13 (secondary school age in Luxembourg) was too late for two reasons. Firstly, school subject pathways are chosen early in Luxembourg and it is difficult at this age to challenge viewpoints already formed. Secondly, teachers are not always trained to manage gender diversity in their classrooms.

Thanks to the European Commission's Erasmus+ programme, we had the opportunity to work with several partners to create an online learning platform aimed at teachers. The Gender4Stem project led to the creation of an e-learning platform (Gender4Stem Teaching Assistant), where educational and awareness-raising materials can be uploaded for use by secondary school teachers.

Gender4Stem aims to tackle the low representation of girls in STEM education. Using collaborative design methods, the main stereotype assumptions identified in the project were:

- Girls are hardworking but do not have the talent for STEM
- STEM is boring, and nerdy (and thus not interesting for girls)
- Women do not belong in STEM

Could compulsory coding in schools bring about change?

Since coding became compulsory in primary schools in Luxembourg in 2020, there is now an opportunity to show girls and boys that ICT is possible for anyone, regardless of their gender. Only time will tell if this changes the situation in the long term. In primary school, girls are as interested in ICT as boys, but when they move on to secondary school, they seem to opt for health and natural sciences. Coding from an early age is a not-to-be-missed opportunity to create gender-neutral learning activities and combat a few common stereotypes.

In Luxembourg, putting in place girls-only activities has proven complex and, if successful, the activities were not always sustainable. The main challenge remains finding a system which allows interested girls to gather in one place, while explaining to others (boys) why they cannot join, even if they are interested.

One success story is Girls Who Code, an initiative led by Reshma Saujani in the US. The organisation has been backed by many corporates in the US, and the founder's TED Talk 'Teach girls bravery, not perfection' is now a reference worldwide (Saujani, 2016). In Europe, no major initiative has taken the lead, with local and national actions struggling to find the right resources to operate on a sustainable basis despite excellent visibility.

There are many initiatives (events and programmes) for girls and women in other countries. Copying them or bringing them to Luxembourg seems a very good idea, but they need to be adapted to Luxembourg.

Women and the ICT sector

What is the situation in companies and the workplace?

WIDE's initial strategy as a non-profit was to partner with the private sector to sustain its activities. Companies and their staff members have showed a high level of interest. Securing support and creating fair partnerships, however, has always been a major challenge for the organisation, as well as for other organisations in Luxembourg and in Europe, working in the field of gender.

The history of women in ICT

The 'geek' or 'nerd' stereotype (a boy who wears glasses, has no friends and spends most of his time in front of a computer) is still dominant in today's society. The lack of role models in STEM and ICT is part of the problem. Not many, young or old, can give names of female scientists, other than Marie Curie. Women did not have access to high standard STEM education until very recently. And when they were able to work in science or innovation, history rarely retained their names.

Recent projects shine a light on forgotten role models – from Ada Lovelace to the women scientists in Hidden Figures (Melfi, 2016), who were NASA employees (one of them Katherine Johnson, who calculated the trajectory of the Apollo 11 mission to

the moon in 1969). A few women leaders do stand out: Marissa Mayer (Google's first woman engineer, who went on to become CEO of Yahoo) and Sheryl Sandberg (Facebook's number-two executive and a leader in the field of women's empowerment).

More women are needed in ICT. The challenge of attracting more women.

Many companies have realised by now that recruiting more women is crucial. First, as ICT specialists and experts are difficult to attract, working on more diversity is a pragmatic solution for broadening the candidate pool. Our organisation has been contacted many times to support the recruitment of ICT specialists.

Many managers, especially CIOs (Chief Information Officers) and CTOs (Chief Technology Officers), see that they would benefit from more diverse teams. Their motivations range from improving the working atmosphere in their teams, transforming a male-dominated culture, and fighting sexism, to bringing more innovation to the table. It has been proven that a diverse team performs better, and that having women on board can bring fresh perspectives (Hunt et al., 2018; Hunt, Layton & Prince, 2015).

Looking for more women candidates in IT right now is difficult as there are few women working in the sector in Luxembourg. As an example, we never felt that creating a job board for women in ICT was a good idea. Mathematically, the audience would be around 10% of the total number of candidates, which would not be satisfactory for companies measuring their return on investment on a service. Since 2019, a few commercial initiatives have offered dedicated events for women in ICT with a focus on recruitment and matchmaking. It seems that the lack of women in IT has now become a business opportunity.

An increasing number of women (and men) have developed an interest in the topic of women in leadership and in the workplace and are keen to see their companies getting involved. Unfortunately, we have witnessed a lack of real support at an executive level, which has stopped many initiatives. Companies often just relied on the goodwill of employees putting extra hours into the project on behalf of the organisation. CSR (Corporate Social Responsibility) initiatives seem more focused on internal matters or, on the other end of the spectrum, supporting charities with no direct link to the business.

We have always encouraged employers to support action in the field of education and help build a more diverse pipeline. It seems, however, that employers are actually looking for short-term solutions to fill open vacancies. Corporates might be inclined to spend money from their human resources and marketing budgets on immediate communication, visibility, and opportunities to share jobs with a broader network.

As a result, we have become critical of the role that companies want to play in supporting women in ICT – too often an opportunity for communication and no action. Unfortunately, we have seen cases of companies promoting the role of women in IT on social media on International Women's Day and then holding an all-male panel event the day after.

Are women welcome in ICT and why are they leaving the sector?

For women, the ICT world looks attractive on paper. It offers excellent job prospects, good pay, career opportunities with local and international companies, potential travel, as well as flexibility (e.g. working from home).

A study was conducted by the European Institute for Gender Equality (EIGE) in 2018 – ‘Women and men in ICT: a chance for better work-life balance’ – and will definitely need to be updated in the post-Covid world. The argument of working from home for better work-life balance is not valid in Luxembourg, as most people working in IT are cross-border commuters.

It is worth noting that Luxembourg attracts many female IT professionals from across the world. In Asia, choosing STEM studies means excellence, financial independence, and a possibility to emigrate. In richer countries (a trend was also seen in post-communist environments), young people generally tend to choose fields of study based more on personal interests.

Our work has shown that many women active in the ICT sector have had negative experiences, from sexist remarks to harassment by male colleagues. Many women reported that they did not feel comfortable wearing skirts or make-up at work for fear of not being taken seriously by their male colleagues. The presence of a glass ceiling has also been reported several times. According to the EIGE report, the number of women working as ICT technicians in Luxembourg decreased by 12% between 2012 and 2016.

We believe that the topic of women in ICT should be taken more seriously in Luxembourg. Many corporations have communicated on global plans, often around two pillars: women in leadership programmes and supporting education programmes for young girls. Despite interest from local staff, however, it seems that these programmes have not yet been fully implemented in Luxembourg.

Even though most companies (and their top management) acknowledge the problem, instating long-term action is complex. Gender and diversity issues are sensitive topics in the workplace and often lead to disagreement, resulting in a lack of real action being taken.

The #MeToo movement has created a shift: nowadays more women dare share their experiences. At the same time, the feminist movement (which can take many forms and is not just one unified movement) can be perceived negatively by some, as radicality is not welcome in the corporate world.

The rise of corporate feminism

There is growing criticism that feminism now has a neo-liberal branch, and has become a new service offering private conferences, sponsoring, marketing opportunities, and employer branding, for example. There has also been recent interest from women working in the corporate sector who are keen to get involved internally and pave the way for discussions on topics including work-life balance and breaking the glass ceiling. Let’s not forget that women in top positions do not represent the majority of working women.

The pandemic has seen commercial events focused on girls and women in ICT coming to an end. Despite enthusiasm at the outset, the vast majority have become unsus-

tainable after a few events, probably due to a lack of support (human resources, volunteers, or financial support especially from the private sector).

At WIDE, we had doubts about these event formats, so we decided to focus on key events that could really make a difference, as opposed to competing with distinctly commercial initiatives which we believe are not the most responsible way to address this urgent topic.

There is so much work to be done and there is space for non-profit, social enterprises as well as more commercial services. However, without a certain level of commitment and professionalism, it might harm the cause, and jeopardise the credibility of the topic and the work previously done.

It is easy to say that the world needs more women in tech. Taking action and actually creating an impact is another story.

Will multiplying initiatives for women be sufficient to see change? How can companies contribute to a less gender-segregated job market, as well as more balance in leadership, executive, and board positions? Can the ICT industry collaborate effectively with the education sector to discerningly promote the industry to both girls and boys?

It is time to turn the interest of companies and employees on gender issues (not only in ICT) into a reality in the workplace. This needs organisational and cultural change.

What strategies can we use in 2021 to encourage more girls to choose STEM?

Several strategies could be adopted to encourage more girls to consider ICT as a study and career option as, at the end of the day, it must be their own decision. After seven years of being active in Luxembourg, and benefitting from numerous collaborations in Europe, we feel that we are in a position to share a few recommendations.

All actions and initiatives involving both the public and private sectors are important and can contribute to spreading important messages. Giving visibility to new role models in the sector is an excellent start.

There is a need for quality awareness-raising at all levels. It is essential to keep transmitting (and repeating) the message to young girls, but that's not all. Communication channels also need to be adapted to reach a wider audience, especially those who are professionally, socially, and geographically connected to the world of technological change and development. The sustainability of several interventions is challenging, and it is necessary to look for alternative strategies for events and social media. Incremental, less spectacular change can be also implemented every day, at school in particular.

Using “girls and women” in communication and awareness-raising

We noticed that communicating across such broad target groups with labels such as ‘girls’, ‘women’ or ‘girls and women’ was not ideal. Indeed, ‘girls’ is a friendly way to call a group of young girls or a group of friends, who are women. It is generally appreciated but can also be confusing in terms of communication. Using ‘women’ (like celebrating International Women’s Day) can be misinterpreted by younger girls, who might not feel that they fit into this category.

Using ‘girls and women’ also has its challenges. While it aims to mean females of any age, it can be intimidating for both groups and risks offering activities that do not cater to the whole group. Young girls enjoy being together and having the opportunity to make new friends. Women appreciate having a space to discuss issues related to their professional lives.

We have avoided using ‘female’ in our communication as we feel it refers more to biological traits rather than social construction.

We have been organising Rails Girls (supported by Digital Luxembourg) since 2013 with branding, materials and topics aimed at girls (e.g. the colour pink, cuddly toys, jewellery, hairstyles etc.). This kind of communication has been very successful in attracting both girls and adult women.

It has helped to create a friendly vibe. Young girls tend to mix with other young girls, and professional women tend to mingle with other professional women. Only women and girls are welcome at this event. Given the level of interest in the event, we have had to select our participants, and being female was the main criterion. It is interesting to note, however, that half of the volunteers were men, who had never taken part in such events before. They were truly motivated by the cause of having more women in the field of IT and wanted to take concrete action and be part of the change.

Incorporating social and gender diversity in our programmes

Very early on, when organising girls-only activities, we received various comments (especially from parents) along the lines of: ‘my son would also be interested’ or ‘my daughter is studying engineering and never needed anything like this to help her make her choice – she just does what she likes’.

As creating girls-only groups was challenging for many of the aforementioned educational, geographical and social reasons, we decided to open our activities to boys too. Our rationale was that if we can offer an activity to eight girls, why not have it benefit a larger group of young people? We took this as an opportunity to educate boys on the subject of creating gender-balanced groups, and to show them that a girl doing IT was something completely normal.

We also made sure not to offer activities only in Luxembourg City. When organising activities in the South of the country, we experienced that attracting local youth was hard (even through to local schools and youth organisations).

Getting girls from socially diverse backgrounds involved has been a major challenge due to varying school schedules, different languages and mobility barriers.

Working with teachers and educational authorities

The Erasmus+ project, Gender4Stem, is an example of a new type of intervention to help teachers innovate in their classrooms to fight gender stereotypes.

The initial idea was to create an online training platform for teachers. We quickly realised that there was a need for support from both the educational community and head-

teachers to include new learning material in the curricula. A frequent remark made by teachers was the need to educate boys when it comes to gender equality.

In 2020, WIDE and MEGA decided to create an event to raise awareness on equality in the digital field. An event was held and a large communication campaign LëtzGoEqual was implemented to celebrate International Women's Day, just before the breakout of the pandemic in Europe.

In partnership with one secondary school (Lycée Belval), an event was organised for both girls and boys aged 13 and up. It fit in well as part of career guidance activities planned by the school and took place during school hours.

The goal was to raise awareness about digital and gender issues. There was a speed mentoring session with 50 pupils (boys and girls) and 15 mentors (women working in the field of ICT). The concept was adapted from events organised by VHTO, the Dutch national expert organisation on girls/women and science/technology that aims to increase the participation of women and girls in STEM and break stereotypes, and which has been active in Holland since the early 1980s.

To reach a broader audience, we organised a public event with five women start-up founders presenting their projects. Taina Bofferding, the Minister of Equality between Women and Men, who championed the choice of digital as the main theme for 2020, took an active part in all these activities and made sure to pass the message on to young people and the rest of the audience. The event received good press and social media coverage.

Moreover, a special edition of *Silicon Luxembourg* (a magazine dedicated to start-ups in Luxembourg) was released on the day and was packed with interviews with role models and concrete tips for students looking for guidance in the field of ICT. To reach a larger audience, the magazine was distributed in workplaces and schools, with the content also accessible on the event's website.

Conclusion

First of all, there is a need for quality awareness-raising around the topic of girls in ICT. It's important to keep passing on (and repeating) the message to as many children and teenagers as possible, but also to parents, educators, and the general public.

The implementation of dedicated activities for girls, in or out of school, is important and must be accompanied by a broad communication campaign. The influence of social media in today's teenage life makes a real difference.

Eliminating stereotypes – which are too often conveyed with ‘unconscious’ bias – from schools is the biggest challenge. This is why we strongly believe gender issues are extremely relevant in the world of education, and projects such as Gender4Stem, including training and networking for teachers, are excellent ways of creating change. The importance of working with boys and educating them on gender equality has also proven to be key to the change process.

Finally, working with parents is important. Changing mindsets and getting rid of stereotypes within the family can be difficult. We know that, despite the work done at school, parents still influence their children's choices of studies, and traditional roles are

still assigned to boys and girls at. This, of course, also applies to the choice of jobs or careers, which is strongly linked to the cultural, socio-economic environment. It is still very common to see that, in well-educated families, boys go for engineering and girls go for more social careers.

Digital technologies offer tremendous opportunities to women but, at the same time, the ICT industry has not yet come to terms with gender issues and the inclusion of women. We are clearly at a crossroads. Women are more at risk online. They are more likely to be victims of cyber harassment, especially on social media, or if expressing political views.

With the #MeToo movement came a shift: these subjects are now talked about more openly on social media. The media's treatment of gender issues has changed, and journalists are starting to express themselves more freely. This has caused significant backlash and criticism (sometimes referred to as 'gender fatigue' - a term coined by Elisabeth Kelen in her book "Performing Gender at Work"), making gender-related topics even more complex to navigate.

It is important to mention women in Artificial Intelligence (AI), where gender bias is becoming a critical issue. Women are using technology products developed and designed mainly by men. There is a risk that AI amplifies human biases.

We believe that gender policy should be integrated into all educational policies and should be gender-sensitive by default. 'Positive discrimination' to encourage specifically girls and women is still needed. Given the current situation, the gap is too broad to just wait for things to get better by themselves.

We believe a new approach to equal opportunities and gender in formal and non-formal education is needed. To that end, the EU Commission's programmes have paved the way and provided support when none was available at national level in many EU countries.

To our knowledge, no European country has formal policies in place for girls in ICT and STEM, but many have them on their lists of priorities and challenges. Working with teachers seems to be key to addressing the issue in education. We also believe that gender training, or at least awareness-raising, should be part of initial teacher training. Starting a career with at least basic knowledge and awareness on the topic could prove very effective.

Measuring the impact of interventions and policies is key. Qualitative feedback and real testimonials could be collected along the way. National and European statistics could better track gender segregation in the professional and education sectors. New types of indicators could be put in place, especially to measure the path of girls and students in STEM to better understand their choices and behaviours. Of course, following a cohort of young people over a long period of time, especially after they leave school, is difficult.

Looking at the sustainability of actions taken is critical. Too many activities have been one-offs in the past, addressing only a few schools and not being renewed in subsequent years. The private sector has a responsibility in the awareness-raising process as well as to maintain the credibility of the topic of women in ICT and tech. Indeed, employers can directly contribute to both a more diverse pipeline of talent and offer fairer working conditions for women in the industry.

For nearly a decade, initiatives have been launched worldwide to raise awareness, showcase role models, attract and retain women in the workforce, as well as offer differentiated activities for girls in STEM. It is important to leverage the people who are eager to contribute to a positive change for women and society.

This article highlights the need for support at the political level and a change of perspective at the societal level (where the role of parents, peers and educators must come into the equation). It also underlines the role which can be played by the ICT industry, as well as the public and private sectors.

On the one hand, change can be created by key actions and policies: by increasing awareness-raising, making activities girls-only when possible, and communicating well beyond the direct target group. On the other hand, it is crucial to focus on changing individual and collective mindsets (e.g., adapting education in kindergartens or rethinking gender-typed toys and clothes).

Given the importance of the matter, the slow pace of organic change and the numerous potential risks, the topic of girls and women in ICT must be taken more seriously. There is a need for more collaboration, sharing of best practices, and networking to inspire change. Access to expertise, quality resources and research must be promoted and made broadly available. These resources should support the development of comprehensive company and public policies.

Gender issues can no longer be seen as just women issues. We cannot ignore the serious consequences for the economy and society at large.

References:

- European Commission. (2019, 11 juin). *Shaping European's digital future. Women in Digital Scoreboard 2019 - Country Reports*. <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/women-digital-scoreboard-2019-country-reports>
- European Institute for Gender Equality. (2018). *Women and men in ICT: a chance for better work life balance Research note*. <https://eige.europa.eu/publications/women-and-men-ict-chance-better-work-life-balance-research-note>
- European Institute for Gender Equality. (2020). *Gender Equality Index 2020*. <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2020/LU>
- Gender4Stem. (2020) *Gender awareness and teaching in STEM. Collection of resources and best practices*. <https://www.gender4stem-project.eu/>
- Hunt, V., Layton, D., & Prince, S. (2015). *Why diversity matters*. McKinsey&Company. <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/why-diversity-matters>
- Hunt, V., Prince, S., Dixon-Fyle, S., & Yee, L. (2018). *Delivering through diversity*. McKinsey&Company. <https://www.mckinsey.com/business-functions/organization/our-insights/delivering-through-diversity>
- Kelan, E. (2009). *Performing gender at work*. Palgrave Macmillan
- Melfi, T. (Director). (2016). *Hidden Figures* [Film]. Fox 2000 Pictures

- Saujani, R. (2016, February). *Teaching girls bravery, not perfection* [Video]. Ted Conferences. <https://www.youtube.com/watch?v=fC9da6eqaqg>
- United Nations International Computing Centre (2020). *Girls and Women Talking Tech – Girls in ICT*. <https://www.unicc.org/news/2020/06/05/girls-and-women-talking-tech-girls-in-ict/>

Author Information

Marina Andrieu

Getting more girls and women involved in the field of technology. Sharing experiences from a pioneering organisation in Luxembourg.

Marina Andrieu is the co-founder and Executive Director of WIDE, an organisation promoting girls and women in IT, based in Luxembourg. Marina holds a Master Degree in Economics, Human Resources & Change management from Université de Grenoble-Alpes, France. She is the organiser of the first coding classes for Women in Luxembourg and has been appointed as an ambassador in Luxembourg by the European Commission, to promote IT skills, with initiatives such as EU Code Week. She is also currently the coordinator of the Digital Skills and Jobs Coalition Luxembourg, and serves as an ambassador for the better entrepreneurship (inclusive entrepreneurship) tool with OECD-OCDE.

Marina has extensive experience developing projects and raising funds for many educational and entrepreneurial programmes in Luxembourg and in Europe, with public and private partners. She is a regular speaker at conferences and a trainer in the field of gender, employability and entrepreneurship.

Twitter handle: [@marina_andco](#)

Hélène Barthelmebs-Raguin

Des autrices et des programmes. Étude croisée entre France et Luxembourg

Hélène Barthelmebs-Raguin est Associate Professor en langue et littérature françaises et leur didactique à l'Université du Luxembourg. Ses travaux publiés et en cours portent sur les constructions genrées et l'écriture féminine dans les littératures francophones des xxe et xxie siècles. Ils reposent sur l'étude des stratégies d'écriture au féminin aussi bien dans les francophonies européennes que dans la littérature algérienne de langue française et la littérature québécoise. Une monographie portant sur Écriture du genre et genre de l'écriture est à paraître en 2021. Elle a par ailleurs codirigé les ouvrages Médias au féminin : de nouveaux formats (Orizons, 2015), Le discours rapporté. Temporalité, histoire, mémoire et patrimoine discursif (Classiques Garnier, 2018) et Criminelles (EPURE, 2018).

Carole Blond-Hanten

Dé-jouer les stéréotypes de genre : une expérience sociale auprès du grand public au Luxembourg

Carole Blond-Hanten is a sociologist and researcher in the Labour Market Department at the Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER). She worked for NGOs and local communities before pursuing a scientific career at LISER. She has expertise in qualitative methodologies and her research topics are collective bargaining and gender equality. In 2020, she received an *Award for Outstanding Promotion of Science to the Public* from the National Research Fund (FNR) for the “GG” (Gender Game). The aim of this project is to raise awareness about gender stereotypes and to stimulate scientific curiosity among a young audience. Her current research projects are dedicated to widening knowledge on gender stereotypes using innovative methodologies, including experiments in social sciences that involve the public.

Twitter handle: [@CaroleB_H](#)

Laurence Brasseur

An Intersectional Approach to School Textbooks

Laurence Brasseur is a researcher and museologist. She has a PhD from the University of Leicester. Her doctoral thesis explored the relationship between museums and young people, with a special focus on issues of power. She specialises in qualitative methods and her research has led her to work in an interdisciplinary way, combining aspects of museum studies, sociology and youth studies. She is also interested in interrelated areas, extending her exploration of prejudice and inequality in museums to the spheres of society and schools.

Isabelle Collet

Violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur en Suisse : plusieurs campagnes de prévention... à l'impact inconnu

Isabelle Collet is a Professor at the Faculty of Educational Sciences of the University of Geneva and head of the research group G-RIRE (in French: Genre - Rapports intersectionnels, Relation éducative), working mainly on projects related to gender and intersectionality. She is a computer scientist by training and in 2005 she completed a PhD in Education at the University of Paris Nanterre with a dissertation on "The masculinization of computer studies". After having worked for many years on issues related to gen-

der in science and technology, her current works explore the issues of co-education more broadly, and the way in which different social relations intersect in the field of education and training. Her interventions with teachers and future teachers focus on the implementation of a pedagogy of equality.

Twitter handle: [@ColletIsabelle4](#)

Lucija Duric

Représentation différentielle des métiers selon le genre des élèves luxembourgeois et impact sur le choix professionnel

Lucija Duric is a psychologist with a psychology Master's degree in evaluation and assessment, completed in July 2020. During an internship in a secondary school in Luxembourg, her interest was drawn to the vocational choice of students. Subsequently, the idea emerged to define the supervised pupils as the research population for her Master's thesis, analysing the subject of vocational training. Lucija Duric is currently working in secondary education in Luxembourg as a part of the support team for pupils with specific needs.

Twitter handle: [@LucijaDuric](#)

Kathrin Eckhart

Gender und außerschulische politische Bildung: Mit feministischer Pädagogik Geschlechterverhältnisse bewegen

Kathrin Eckhart studierte Politikwissenschaften, Soziologie und Philosophie an der Phillips Universität Marburg. Sie arbeitet als wissenschaftliche Bibliothekarin bei CID | Fraen an Gender; ihre Arbeitsschwerpunkte: Politische Bildungsarbeit, Projekte der Kinder-, Jugend- und Erwachsenenpädagogik (biblio@cid-fg.lu).

Twitter handle: [@nebenpfad](#)

Mirlene Fonseca

L'influence de la culture d'origine sur l'éducation des jeunes de la diaspora capverdienne

Mirlene Fonseca est née en 1994 de parents d'origine capverdienne au Luxembourg. Assistante sociale de formation, elle poursuit un Master en Ingénierie et Actions Sociales

afin d'acquérir une meilleure compréhension des réalités sociétales. Dans ce cadre universitaire, elle réalise une étude sur la perception des jeunes d'origine capverdienne quant à leur « intégration » au Luxembourg. Elle présente les résultats de cette étude en novembre 2019 lors de la conférence « Being Black in Luxembourg » (organisée par l'Asti, le CET et le CCDH) et contribue ainsi à attirer l'attention sur la récurrence du racisme structurel au Grand-Duché. Mirlene Fonseca est par ailleurs l'une des quatre membres fondateurs du réseau afro-descendant Finkapé (au côté d'Antonia et Aldina Ganeto et de Jennifer Lopes Santos), un mouvement d'émancipation des diasporas afro-descendants qui entend mettre des mots sur les difficultés que peuvent vivre les communautés.

Ute Gabriel

Vocational aspirations and gender: Fighting the normative impact of language and stereotypes

Ute Gabriel holds a doctorate in psychology from Technische Universität Berlin and a habilitation degree from Universität Bern. In her career, she held research positions at Universität Bonn and at Kriminologisches Forschungsinstitut Hannover before taking a position as lecturer, and later senior lecturer, at Universität Bern. She joined the Norwegian University of Science and Technology (NTNU, Trondheim) in 2006 as a professor in the Department of Psychology and became the Head of Department in 2017.

Her research foci have been in social psychology, and in psychology and law. She has served as Guest Editor for the Swiss Journal of Psychology, and as Associate Editor for the European Journal of Social Psychology. She has received grants from the Swiss National Foundation, the EU's 7th Framework Programme (Marie Curie ITN), and the Norwegian Research Council (FriPro), among others.

Pascal Mark Gygax

Vocational aspirations and gender: Fighting the normative impact of language and stereotypes

Pascal Gygax is Senior Lecturer at the Department of Psychology at the University of Fribourg (Switzerland), where he leads the Psycholinguistics and Applied Social Psychology group. He has published a number of papers on the difficulty of readers to understand the grammatical masculine form as inclusive of women, in languages with grammatical gender. His work has led him to participate as a scientific consultant in both local and state commissions to discuss ways of improving the visibility of women in society through language.

Miriam-Linnea Hale

#LearningGender – Media Representations of Gender and Their Effects on Gender Socialisation

Miriam-Linnea Hale (MSc Psychology) is a psychologist and doctoral researcher at the University of Luxembourg, focusing on gender stereotypes and sexism in social media contexts. Further areas of research interest include gender and LGBTQ+ issues, gender-based violence, prevention of school shootings and the role of intolerance of uncertainty in pain categorisation.

In her doctoral project, she investigates the causes and effects of, as well as the interactions between, different types of gender stereotypes, with a specific focus on cross cultural comparisons and modern media as influencing factor and context of stereotypes. She is involved in multiple cross-cultural collaborative studies and has worked with Luxembourg's Ministry for Equality between Women and Men on multiple research and outreach projects concerning gender stereotypes.

Twitter handle: [@foreverBcurious](#)

Claude Houssemand

Représentation différentielle des métiers selon le genre des élèves luxembourgeois et impact sur le choix professionnel

Claude Houssemand is Full Professor of Differential Cognitive Psychology, and Director of the Department of Education and Social Work and of the research laboratory "Institute for Lifelong Learning and Guidance" at the University of Luxembourg. He is also the director of studies of the "Master in Psychology: Evaluation and Assessment" and the "Master in Mediation" at the same university. His main research topics are intelligence, cognitive strategy analysis, creativity, unemployment, psychometrics, vocational assessment, vocational choice processes and career paths. In the latter research areas, he has obtained several fundings from the Luxembourg National Research Fund for projects on the experience of unemployment, professional transitions and school drop-out.

Sylvie Kerger

An Intersectional Approach to School Textbooks

Sylvie Kerger is a psychologist (PhD) and senior lecturer at the University of Luxembourg. She is also deputy head of LLLG (Lifelong Learning and Guidance) and teaches in the "Bachelor en Sciences de l'Éducation" program. Her teaching subjects are project

management, the family-school relationship, school development and gender in childhood.

In her PhD research (2005), she investigated how to enhance girls' interest in scientific topics. Her research interests centre on gender issues and stereotypes. She regularly holds workshops, conferences, and seminars about gender in education. Currently, Sylvie Kerger leads a research project on gender representations in school textbooks.

Twitter handle: [@SylvieKerger](#)

Alexander Kries

Das Programm „Männer an der ausserschoulescher Kannerbetreuung – Les hommes dans l'éducation non formelle des enfants – Männer in der non-formalen Bildung von Kindern Luxemburg“: Ein Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Stereotypen

Alexander Kries, Jahrgang 1969, Diplom-Pädagoge, studierte an der Universität Trier mit dem Schwerpunkt Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Seit 2012 arbeitet er als pädagogischer Mitarbeiter bei infoMann – actTogether asbl und ist dort für die Bereiche Geschlechtersensible Jungenarbeit (Gewaltprävention und Sexualpädagogik) sowie Sensibilisierung für Geschlechterfragen im Kontext von Weiterbildung, Projekten und Programmen zuständig.

Sandy Lorente

Accessibilité et consommation de contenu pornographique : quel impact sur le développement psychique et sur la construction du genre chez les jeunes générations au Luxembourg ?

Sandy Lorente, réalisatrice, ancienne journaliste et agent interculturel dans le secteur des personnes âgées, est actuellement chargée d'éducation sexuelle et affective (ESA) auprès du Planning Familial. Au sein de l'équipe ESA, elle réalise, entre autres, des interventions auprès de structures scolaires et parascolaires, des ateliers pour femmes et jeunes demandeurs de protection internationale, des soirées parents, des formations, etc.

L'éducation à la sexualité et à l'affectivité est basée sur les valeurs de tolérance, de respect de soi et d'autrui et d'acceptation des différences. La démarche éducative de l'équipe est d'entrer en dialogue avec les jeunes pour leur permettre d'identifier les différentes dimensions de la sexualité tout en favorisant des comportements responsables, individuels et collectifs. L'équipe travaille d'après les standards de l'OMS et apporte aux jeunes des in-

formations objectives, adaptées à leur âge, leur fait connaître des structures d'aide et de soutien tout en permettant de développer l'esprit critique et l'empowerment.

Giorgia Magni

Violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement supérieur en Suisse : plusieurs campagnes de prévention... à l'impact inconnu

Giorgia Magni is a PhD candidate and graduate assistant in the research group G-RIRE (in French: Genre - Rapports intersectionnels, Relation éducative) at the Faculty of Educational Sciences of the University of Geneva. She is currently working on a project entitled “Gender-based violence in higher education: what are its links with other forms of discrimination and its consequences on students’ careers? Case study at the University of Geneva”. Prior to her position at the University of Geneva, she worked as a research fellow for UNESCO, where she participated in projects on School-Related Gender-Based Violence, Global Citizenship Education, inclusive education and youth disengagement from schooling, among others. She holds a Bachelor’s Degree in TESOL from the University of Guanajuato, Mexico and a Master’s Degree in International Educational Development from Teachers College, Columbia University.

André Melzer

#LearningGender – Media Representations of Gender and Their Effects on Gender Socialisation

André Melzer (Ph.D. in Cognitive Psychology) works as Assistant Professor in Psychology in the Department of Behavioural and Cognitive Sciences at the University of Luxembourg. As head of the Media and Experimental Lab (MExLab), Dr Melzer’s main research interests focus on the use and effects of interactive media (with a particular emphasis on violent video games), the relationship between gender stereotypes and media use, children and young people’s use of the internet, and the psychological aspects of password security. In his recent publications, he investigated the role of gender stereotypes in video games, the role of parents in children’s online and video game behaviour, and the power of psychological persuasion in social engineering. Dr Melzer is also the study program director of the Bachelor of Science in Psychology at the University of Luxembourg.

Twitter handle: @Typ_404

Marie-Pierre Moreau

Performing the 'feminine' subject of education: lessons from Matilda

Marie-Pierre Moreau is Professor in Education and Education Research Lead in the School of Education and Social Care, Anglia Ruskin University, UK. A sociologist by training, her research is located at the nexus of education, work and inequalities. Her current research concentrates on two key areas: teachers' identities and careers, with specific reference to gender and the 'feminisation thesis', and the relationship between care and academic work, with specific reference to the way students and academic staff with caring responsibilities are positioned in academic discourses. She is the author and co-author of over 100 publications, including two monographs and two edited volumes. She is the editor of the Bloomsbury Gender and Education book series (with Prof Penny Jane Burke, Newcastle, Australia and Prof Nancy Niemi, Yale, USA).

Twitter handle: [@mpsmoreau](#)

Maddy Mulheims - Hinkel

Gender and Education - the Challenge

Primary school teacher in Niederanven and Bettembourg (1971-1994). Head of the first local office for "Women and Family" in Bettembourg (1989-1994). Head of the new created Ministry for the Promotion of Women (1995-1999). Government Advisor 1st class at the Ministry for Equal Opportunities (2000-2008). First Government Advisor at the Ministry for Equal Opportunities (2008-2010). Leader of the european project "Partageons l'égalité - Gläichheet delen – Gleichheit teilen" (4th European program for equal opportunities, 1996-2005). President of an expert group on gender mainstreaming in schools (Council of Europe, 2004). From 2018 to 2021 lecturer on "Menscherechter an de soziale Beruffer" at the University of Luxembourg, BSSE.

Jane Vivienne Oakhill

Vocational aspirations and gender: Fighting the normative impact of language and stereotypes

Jane Oakhill is a Professor of Experimental Psychology at the University of Sussex. She has published widely (in excess of 110 refereed journal articles) and has co-authored or edited nine books. Her research covers topics such as deductive reasoning in children and adults, circadian variations in human performance, gender stereotyping, and adult language comprehension, and she is widely acknowledged for her expertise in children's

reading comprehension. In 1991, she was awarded the British Psychological Society's Spearman Medal for outstanding published work in the first decade of her career as a psychologist. More recently, in 2019, she received the Distinguished Scientific Contribution Award from the Society for Text and Discourse.

Enrica Pianaro

Queer Education : transmettre des savoirs émancipateurs et anti-oppressifs

Enrica Pianaro est sociologue féministe avec un parcours en Anthropologie sociale, diplômée du Master « Genre et Politiques sociales » de l'Université de Toulouse 2. Elle travaille depuis plus de dix ans dans le domaine des politiques d'égalité, du genre et des sexualités au Luxembourg et a été coordinatrice de projets dans différentes structures promouvant l'égalité femmes-hommes et les droits LGBTIQ+. Actuellement chercheuse-doctorante au sein de l'unité de recherche « Atelier Genre(s) et Sexualité(s) » de l'Université Libre de Bruxelles, sa recherche porte sur le militantisme lesbien au Luxembourg des années 1980 à nos jours, qu'elle analysera sous l'angle du genre et du travail. Elle est aussi co-fondatrice du Laboratoire d'Études Queer, sur le Genre et les Féminismes – LEQGF, une asbl qui a pour but la production et la transmission de savoirs, de recherches et d'outils sur le genre, les sexualités et les féminismes au Luxembourg.

Twitter handle: @leqgf_

Mégane Pittet

Chapter title: Vocational aspirations and gender: Fighting the normative impact of language and stereotypes

Mégane Pittet is a PhD student at the University of Fribourg and a career counsellor. She recently graduated with a master's degree in counseling and guidance psychology from University of Lausanne. Her master thesis focused on the influence of gendered language in the assessment of adolescents' vocational interests. Her work as a student assistant during her studies and the topic of her master thesis has motivated her to pursue research on the impact of language on professional aspirations.

Merlin Rastoder

Représentation différentielle des métiers selon le genre des élèves luxembourgeois et impact sur le choix professionnel

Merlin Rastoder is currently a doctoral researcher at the University of Luxembourg. After completion of a master's degree in Psychology: Evaluation and Assessment from the University of Luxembourg, he joined the Department of Education and Social Work as a Ph.D. student under the supervision of Prof. Dr. Claude Houssemand. His main research topics lie in the field of vocational psychology. His Ph.D. project, in collaboration with the professional chambers of Luxembourg, focuses on the factors influencing a vocational choice as it also aims to gain a better understanding of the benefits of practical vocational education and training (VET) for the apprentices, the companies and the education system in Luxembourg.

Isabelle Schmoetten

Gender und außerschulische politische Bildung: Mit feministischer Pädagogik Geschlechterverhältnisse bewegen

Isabelle Schmoetten ist studierte Sozialarbeiterin (MA) mit Schwerpunkt auf Gender Studies, politischer Bildung und sozialen Ungleichheiten. Von 2016 bis 2018 war sie Beauftragte für Globales Lernen und pädagogische Projekte bei der Fondation Follereau. Seit 2018 ist sie verantwortlich für die sozialpolitische Arbeit des CID | Fraen an Gender (Kontakt: politique@cid-fg.lu). Sie macht regelmäßig Radiobeiträge zu aktuellen Gender Themen (Fräie Mikro beim Radio 100,7) und führt einen Blog (www.isab.lu).

Twitter handle: [@CIDfeminism](#)

Joanne Theisen

Mädchen und Frauen im Autismus-Spektrum - Das Unsichtbare sichtbar machen

Joanne Theisen arbeitet seit 2016 in der Kommunikationsabteilung von Info-Handicap. Ihre Schwerpunkte sind die Sammlung, Strukturierung und Verbreitung von Informationen, die Aufbereitung von Texten in leicht verständliche Sprache sowie Fortbildung und Sensibilisierung. Sie interessiert sich insbesondere für psychische Gesundheit und Selbstregulation, Traumaforschung und Resilienz, Gewaltfreie Kommunikation, Neuropsychologie und Autismus. Sie studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Luxemburg und schrieb ihre Bachelorarbeit über Mehrsprachigkeit und die Rolle von

Lehrenden in mehrsprachigen Schulkontexten. Anfang 2015 bekam sie die Autismus-Spektrum-Diagnose und setzt sich seit 2016 für ein besseres Verständnis und Miteinander ein, über Erfahrungsberichte, Weiterbildungen, Austausch in einer Sozialkompetenztrainingsgruppe, die Zurverfügungstellung der Facebook-Gruppe „Info Autismus Lëtzebuerg“ und ab Ende 2021 über die Webseite autismus-welten.lu.

Dany Weyer

Exploring yourself, others and the world through drama and theatre

With a strong interest in arts and education, Dany Weyer gained first-hand practical experiences at the Philharmonie Luxembourg, the Australian Theatre for Young People, and the European Union Baroque Orchestra. In 2019, he finished his PhD in Educational Sciences at the University of Luxembourg, comprising a research stay at the University of Canterbury, New Zealand. In his doctoral research, Weyer explored the maintenance and strengthening of interpersonal trust within a multilingual theatre project and the potentialities of trust for learning and teaching. As Head of Participation at the Festspielhaus Baden-Baden, one of the largest classical music venues in Europe, he is currently responsible for facilitating personal development by designing enriching cultural experiences and educational journeys for children, youth and adults.