Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre.

Gaël Pasquier

► To cite this version:

Gaël Pasquier. Danser à l'école primaire. Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre.. Terrains et Travaux: Revue de Sciences Sociales, 2016, 10.3917/tt.029.0195 . hal-02510233

HAL Id: hal-02510233

<https://hal.science/hal-02510233>

Submitted on 17 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Gaël Pasquier

Danser à l'école primaire

Entre questionnement des stéréotypes de sexe et reconfiguration du système de genre

■■■ Résumé

Cet article s'intéresse à la manière dont des professeur·e·s des écoles qui entendent favoriser dans leur classe l'égalité des sexes et/ou l'égalité des sexualités déclarent enseigner la danse ou l'expression corporelle, Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) qui ne correspond pas aux standards habituels de la discipline EPS. Il montre que, lorsqu'ils ou elles parlent de cette activité, ces enseignant·e·s rendent compte d'une prise de pouvoir des garçons dans la classe. Ces derniers sont parfois mis en position de définir les conditions de leur participation ou d'imposer au maître ou à la maîtresse la modification de ses objectifs d'apprentissage. L'enquête menée révèle ainsi que ces professeur·e·s des écoles semblent considérer l'engagement des garçons et le questionnement des stéréotypes de sexe comme un gage d'égalité alors même que les rapports de pouvoir entre garçons et filles et les discriminations sexuées réapparaissent quand ils ou elles croient les avoir contournés.

Mots-clés : genre, égalité des sexes et des sexualités, pratiques enseignantes, EPS, danse, école primaire.

■■■ Abstract

Dancing in primary school. Between the questioning of sex stereotypes and the reconfiguration of the gender system

The purpose of this article is to focus on the way the teachers who want to encourage equality between sex and/or sexuality in their classroom claim to teach dancing and body expression (Sports and Artistic Physical Activity, APSA in French), a discipline that does not correspond to the usual standards of the Physical and Sports Education (EPS in French). When they speak about this activity and despite their effort to achieve sex equality, the article shows that the boys frequently take the power in the classroom and are put in the position

to define the conditions of their participation or to force the teacher to modify his or her educational objectives. The article shows that the teachers interviewed seem to consider the questioning of sex stereotypes as a guarantee for equality while power relations between boys and girls and sex discrimination reappear when they think they were avoiding them.

Keywords : gender, gender equality / sexualities equality, teaching practices, dancing, primary school, Physical and Sports Education (EPS in French).

EN FRANCE, la mixité scolaire est décrite de manière ambivalente par les recherches en éducation. D'un côté, ces dernières ont montré que, sous son apparente neutralité, l'école produit et reproduit les inégalités entre les sexes. Elle instaure ce que les sociologues en éducation ont appelé un curriculum caché, au sein duquel les élèves sont confrontés à des situations qui mettent en avant les garçons au détriment des filles (Duru-Bellat, 1995 ; 2010). Elle sélectionne également des savoirs qui ont pu être qualifiés de « masculinistes » (Mosconi, 2008), au sens où l'entend Michèle Le Doeuff, qui désigne sous ce terme « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire et la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) » (1989 : 55). De l'autre, la situation ne manque pas d'être paradoxale. Alors que les enseignant·e·s se préoccupent moins d'elles, que les savoirs scolaires leur proposent souvent moins de possibilités d'identification, les filles réussissent mieux. Cette réussite est cependant loin d'être univoque car elles n'en tirent pas de bénéfices au moyen d'orientations plus avantageuses dans les études supérieures, ou sur le marché du travail. Les garçons, en revanche, sont particulièrement visés par l'appareil punitif (Ayrat, 2011) et connaissent, pour certains d'entre eux, les moins familiers avec les attendus de l'école, davantage l'échec scolaire (Bonnéry, 2007). Ils sont souvent « exposés à un réel dilemme : apparaître virils ou être un bon élève... » (Duru-Bellat, 2010 : 201) ; dilemme particulièrement sensible pour les garçons des milieux populaires, dont certains adoptent des comportements de rupture avec l'école et ses valeurs (Depoilly, 2012).

Dans cet univers scolaire, l'Éducation Physique et Sportive (EPS) occupe une place particulière. Elle mobilise en effet des référents culturels traditionnellement considérés comme masculins et constitue un bastion de réussite pour les garçons, au sein duquel la majorité des filles peine à s'investir (Davis, 2010). Moins programmées que d'autres (Coupey, 1995), certaines Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA),

telles que la danse ou l'expression corporelle correspondent toutefois à d'autres standards. L'objectif de cet article est de s'intéresser à la manière dont des professeur·e·s des écoles qui entendent favoriser dans leur classe l'égalité des sexes et/ou l'égalité des sexualités disent enseigner ces dernières. Les programmes de l'école primaire de 2002 et de 2008 les placent dans un regroupement plus vaste d'« activités à visée artistique, esthétique et expressive »¹. Elles ne visent pas à apprendre aux élèves une ou des techniques précises qui pourraient être ici celles de la danse classique, mais à leur permettre d'acquérir des compétences motrices afin qu'elles-ils puissent traduire gestuellement des intentions en lien ou non avec un accompagnement musical.

La danse scolaire s'est construite à partir des standards de la danse contemporaine, qui sans constituer un courant homogène, se distinguent de la danse classique et de certaines formes de danses traditionnelles par « une volonté de ne pas différencier sexuellement les pratiques » (Adès, 2006 : 100-101 ; Thorez-Hallez, 2011) ; et ce, même si la volonté affichée par ces standards de questionner le genre n'empêche pas la réaffirmation d'une hiérarchie entre les sexes (Marquié, 2011). La danse à l'école n'en reste pas moins associée à l'univers des filles et à la mise en œuvre de compétences physiques qui leur seraient propres comme la grâce, la légèreté, la souplesse ou l'expression des émotions. Elle est donc supposée les intéresser davantage que les garçons (Grenier, Monfette, Bégin et Grandclément, 2014), supposition renforcée par le fait qu'en dehors de l'enceinte scolaire, notamment dans les milieux favorisés entre 6 et 11 ans (Mennesson et Neyrand, 2010), les filles sont plus nombreuses à la pratiquer (Davis, 2006). Il est toutefois nécessaire de nuancer leur enthousiasme. Les filles, pas plus que les garçons, ne constituent une catégorie homogène. Dans la recherche qu'elle consacre à l'apprentissage de la danse en collège ZEP, Guerandel note ainsi que si « la plupart des filles manifestent leur contentement » (2013 : 35), il n'en reste pas moins que certaines d'entre elles peuvent mettre en œuvre des stratégies d'évitement ou éprouver des difficultés à s'engager dans l'activité. La plupart des garçons, quant à eux, peinent à s'y investir. Ils mettent alors en œuvre des stratégies de résistance, de dérision ou de contournement de l'activité, de manière à garder la face vis-à-vis de leurs pairs, continuer à correspondre aux normes de virilité traditionnelles et mettre à distance les soupçons d'homosexualité.

---

1. Derrière cette appellation se retrouvent les rondes et les jeux dansés, le mime et la composition de chorégraphies destinées à « exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et [à] communiquer des émotions » (MEN, 2008 : 23).

En écoutant la parole de professeur·e·s des écoles sensibilisé·e·s aux inégalités entre les sexes et/ou les sexualités et aux discriminations sexistes et/ou homophobes, cet article entend rendre compte de la manière dont ils·elles décrivent leur action et ce qui se passe avec leurs élèves dans cette APSA. Plus précisément, nous souhaitons interroger ce que révèle leur discours sur le fonctionnement du système de genre, concept entendu dans son acception sociopolitique, comme un « système [bicatégoriel] de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant [sous les habits de LA différence des sexes] » (Marro, 2012 : 68). Le système de genre produit en effet un ensemble de discriminations qui portent essentiellement sur les filles, et ce, même si les privilèges de la masculinité ne vont pas sans occasionner un certain nombre de « coûts » pour les garçons et les hommes (Dulong, Guionnet et Neveu, 2012). Pour autant, sa remise en cause produit-elle mécaniquement de l'égalité ? Les discriminations sont en effet bien souvent le fruit de processus complexes qui « mettent en cause les croyances, les attitudes et les représentations qui organisent la vie sociale la plus banale, même quand ceux qui discriminent ont le sentiment d'être indifférent aux différences » (Dubet *et al.*, 2013 : 8). En ce sens, nous supposons que bien qu'elles fassent bouger certaines lignes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, et participent à la déconstruction de certains stéréotypes, les pratiques des personnes rencontrées n'échappent pas à certaines formes de reconfiguration des inégalités et discriminations. C'est cet enchevêtrement en apparence paradoxal qu'il nous importe ici de saisir.

■ Méthodologie

Cette contribution s'inscrit dans une recherche visant à mieux connaître les logiques d'action et les pratiques des enseignant·e·s travaillant avec leurs élèves sur les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités. Elle a été réalisée à partir de vingt entretiens non-directifs, d'une durée moyenne d'une heure. L'échantillon des personnes rencontrées est diversifié sur le plan du sexe (quinze femmes, cinq hommes)², de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres³, à la conseillère pédagogique récemment retraitée),

2. Les hommes y sont donc légèrement surreprésentés puisque les enseignant·e·s du premier degré (maternelle et élémentaire), comptent 82,6 % de femmes (INSEE, 2016).

3. Aujourd'hui École Supérieure du Professorat et de l'Éducation

du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire) et du lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province) (cf. tableau I en annexe). Il n'ambitionne pas d'être représentatif, mais regroupe un ensemble d'informateur·rice·s privilégié·e·s sur les formes que peut prendre une pédagogie antisexiste qui n'entend pas établir un lien entre le sexe d'un·e individu et un rôle à jouer dans la société.

La question de départ des entretiens était la suivante : « *Vous travaillez sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités avec vos élèves, je souhaiterais que vous m'en parliez, ce que vous faites, les réactions de vos élèves, des collègues, des parents, ce qui vous semble important* ». Aucune question précise n'a été posée sur la danse. Il en a été à chaque fois question à l'initiative de l'enseignant·e rencontré·e. Le contenu et la structure des données ont été analysés thématiquement à partir des grands ensembles qui se sont dégagés des entretiens, lesquels ont bien souvent fait écho aux recherches sur la mixité scolaire : les savoirs disciplinaires, le cadre scolaire, puis un domaine transversal plus composite au sein duquel figuraient des questions relatives à la forme scolaire et à la légitimité pour l'école laïque et obligatoire d'aborder en son sein des questions ne faisant pas consensus.

■ Les objectifs assignés à l'activité

La danse bénéficie d'un statut particulier dans les entretiens. Elle est en effet évoquée, parfois longuement, dans quinze d'entre eux, ce qui semble indiquer qu'elle est largement pratiquée par les enseignant·e·s du corpus dans le cadre de leur classe. Ce n'est peut-être pas un hasard si quatre des enseignants hommes interrogés⁴, qui se qualifient tous les quatre d'homosexuels, la font figurer dans leur programmation d'APSA. Ils ont sans doute questionné dans le cadre de leur vie personnelle les valeurs d'ordinaire associées à la masculinité et manifestent, consciemment ou non, cette prise de distance dans le cadre de leur enseignement⁵. Cette activité est cependant enseignée de manière plus ou moins ponctuelle. Certain·e·s enseignant·e·s semblent se limiter à une expérimentation d'une seule séance tandis que d'autres optent pour un cycle d'apprentissage de plusieurs semaines. Derrière le terme « danse » se retrouvent, par ailleurs, des

4. Du fait de son poste en SEGPA, Éric n'est pas en charge de cette discipline.

5. Ces enseignant·e·s ne précisent pas s'ils ont déjà pratiqué cette activité à titre personnel sauf Jérôme qui est inscrit dans une salle de sport où il réalise parfois des mouvements dansés lors de cours collectifs. Éric et Mathieu semblent également apprécier la danse, mais en tant que spectateurs.

réalités diverses et non exclusives qui vont des danses traditionnelles à la création chorégraphique, en passant par la répétition de mouvements dansés sur une musique de type « aérobic », la danse avec objet ou des activités se situant entre la gymnastique au sol et la danse. Se rattachent également à cet enseignement des activités de mimes, conformément à ce qu'indiquent les programmes de 2002 et 2008.

Les objectifs assignés à cette activité sont, quant à eux, relativement homogènes parmi les enseignant·e·s rencontré·e·s. Il s'agit d'abord de questionner les stéréotypes de sexe afin d'ouvrir les possibles offerts à chaque enfant. En conséquence, du fait des représentations associées à l'activité, il apparaît au fur et à mesure des entretiens que les garçons en sont les principaux destinataires : « *je me suis pas dit, "tiens on va faire de la danse" parce que je m'y connaissais en danse, j'y connaissais rien, mais je me suis dit "on va faire de la danse" parce que c'est bien qu'on fasse de la danse pour les garçons* » (Christophe – classe de CM2). Il s'agit de leur offrir la possibilité de déconstruire intellectuellement et physiquement les normes du masculin, pour eux-mêmes, mais aussi dans le regard qu'ils portent sur ceux d'entre eux qui les transgressent :

« L'idée effectivement de cette éducation antisexiste, c'est d'ouvrir les possibles, c'est de permettre à un petit garçon de s'épanouir dans la danse s'il en a envie. Par exemple on est allé faire une journée sportive où il y avait trois sports : tir à l'arc, vélo et danse orientale. Pour le premier groupe ça s'est passé comme ça : "qui veut faire danse orientale ?". Forcément il n'y a eu qu'une fille et un petit garçon et c'est permettre à ce petit garçon d'aller faire de la danse orientale sans être jugé, sans lui-même se sentir coupable. Alors après ceux qui étaient à la danse orientale sont allés au tir à l'arc puis au vélo et tout le monde y est passé. Et les petits enfants qui auraient pu se moquer ou qui se sont moqués de Diouba⁶ qui allait faire de la danse orientale se sont éclatés. C'est-à-dire qu'à partir du moment où vous leur faites faire de la danse, ils adorent » (Nathalie – CP).

L'enjeu pédagogique essentiel associé à l'enseignement de la danse ou des activités d'expression corporelle semble ainsi consister à permettre l'investissement des garçons dans une APSA mettant en œuvre des compétences éloignées de leur univers. Certains récits montrent toutefois que

---

6. Tous les prénoms ont été changés.

la réalisation de cet objectif ne va pas sans difficulté. Proposer parmi les activités d'EPS de l'année scolaire un cycle de danse ou d'expression corporelle consiste, en effet, bien souvent à s'exposer à des réactions hostiles de certains garçons visant à remettre en cause le choix de l'activité et à déstabiliser l'enseignant qui en a pris l'initiative. Comme le note Matthieu pour expliquer le refus de danser de deux garçons de sa classe, certains d'entre eux semblent s'opposer à la remise en cause d'un accord tacite qui fait de l'EPS une discipline qui leur est destinée et dans laquelle ils sont habituellement en réussite. L'EPS serait même selon lui, pour ceux les plus en difficulté sur le plan scolaire, le dernier bastion de réussite qu'il leur serait possible de sauvegarder, et dans lequel, du fait d'une socialisation en grande partie orientée vers le développement de leurs capacités motrices et sportives, un échec ne leur serait pas permis. La simple programmation d'une activité de danse est ainsi souvent vécue comme un acte de transgression, susceptible d'activer des rejets.

■ Modifier l'habillage de la tâche pour contrer le refus et l'échec des garçons

La question de l'entrée dans l'activité s'avère primordiale pour les enseignant·es rencontré·es, à l'exception de celles et ceux exerçant en maternelle pour lesquel-le-s la pratique de la danse à l'école paraît revêtir un caractère d'évidence, notamment parce que les rondes et les jeux dansés sont traditionnellement associés à l'univers de la petite enfance. Dans les classes plus âgées, il s'agit de ne pas activer le rejet des garçons, qui sont alors perçus comme les principaux destinataires des consignes et des objectifs énoncés en classe. Une enseignante, Élise, choisit par exemple de jouer sur la dénomination de l'activité, en vain :

« J'avais prévu de faire de la danse et (rire) c'est vrai que je n'ai pas utilisé le mot danse parce que j'ai eu peur de la réaction des garçons. J'ai dit qu'on allait faire une chorégraphie pour un spectacle. En fait, je leur apprends le madison sur une musique et donc il y en a quelques-uns qui ont dit : "mais c'est de la danse !, mais je veux pas faire de danse (rire), c'est pas pour les garçons !" » (Élise – CE1-CE2).

Comme la modification du nom de l'activité n'entraîne pas de modification dans la tâche réalisée par les élèves, l'illusion est en effet de courte durée. Une autre enseignante (Julie) joue également sur la

dénomination de l'activité lorsqu'elle la présente à ses élèves, en parlant d'« expression corporelle », termes supposés selon elle favoriser l'engagement des garçons et ne pas susciter la crainte de l'échec. D'autres choisissent d'énoncer des objectifs qui minimisent la dimension esthétique de l'activité pour privilégier sa dimension socialisatrice (Sophie – CM2). Ce choix peut également être guidé par l'absence de familiarité de certain·e·s enseignant·e·s avec l'APSA, qui les conduit d'une certaine manière à enseigner ce qu'ils ne savent pas (Terrisse, 2008) et à mettre l'accent sur les objectifs vis-à-vis desquels ils ou elles se sentent plus à l'aise.

D'autres encore optent pour une entrée progressive dans l'activité, soit par l'intermédiaire d'activités théâtrales, comme le mime, pour progressivement arriver à faire de la « *danse, mais danse création artistique* » (Stéphanie – CE2), soit en partant d'activités gymniques, dont la dimension sportive et technique semble plus évidente (Christophe, Delphine – CM2). La présence des garçons semble donc pour certain·e·s enseignant·e·s interrogé·e·s nécessiter de modifier certaines caractéristiques de l'activité proposée afin de ne pas la rendre répulsive. Ces professeur·e·s cherchent ainsi à se protéger d'une réaction négative susceptible de les déstabiliser face au groupe classe et de compromettre les apprentissages visés. L'adhésion des filles étant présumée acquise, ils et elles semblent donc moins s'en soucier.

Spontanément mises en œuvre par les enseignant·e·s rencontré·e·s, ces stratégies rejoignent les hypothèses émises par des travaux en didactique des mathématiques ou de l'EPS sur l'habillage de la tâche, hypothèses qui retravaillent, en contexte scolaire, les résultats des recherches autour de la menace du stéréotype. Suite aux travaux de Morin-Messabel qui a montré que « réussir une tâche en mathématiques est davantage valorisé [par les élèves] que réussir la même tâche en arts plastiques » (2013 : 187), Couchot-Schiex a ainsi mené une expérimentation en EPS pour déterminer si les filles et les garçons investissent différemment le même enchaînement gymnique lorsque celui-ci est supposé valoriser l'expression corporelle ou lorsqu'il est qualifié de « parcours du combattant ». Il en résulte que l'habillage de la tâche modifie l'implication des élèves selon leur sexe. Reste que dans les entretiens réalisés, les filles sont quasiment absentes d'une réflexion presque entièrement centrée sur les garçons, alors que cela ne se vérifie pas forcément lorsqu'il s'agit d'aborder d'autres APSA, telles que les sports collectifs ou d'opposition, dans lesquels les filles sont supposées être moins à l'aise.

■ Un travail d'accompagnement de l'activité principalement centré sur les garçons

Ce point est d'autant plus sensible que tout un travail d'accompagnement peut également être mis en place autour de ces séquences d'apprentissage. Ici aussi les garçons en sont les principaux bénéficiaires puisqu'il vise à affaiblir les résistances de certains d'entre eux et à susciter leur adhésion :

« Je leur ai montré des films comme Chantons sous la pluie ou Billy Elliot. Ils ont vraiment apprécié ce genre de choses. Les films et l'idée de faire une comédie musicale aussi leur plaisaient. Donc à partir de là, garçon ou fille, il n'y avait pas de soucis » (Jérôme – CM1-CM2).

Si la préoccupation d'associer l'ensemble de la classe à l'apprentissage de la danse est mise en avant, le choix des œuvres montre ici clairement que la place des filles est secondaire. Il s'agit avant tout de proposer aux garçons des possibilités d'identification à travers la représentation d'hommes danseurs, et ce dans des contextes qui véhiculent des valeurs qu'ils pourront plus facilement s'approprier. *Chantons sous la pluie* met en effet en scène un acteur interprété par Gene Kelly, dont la réputation de grand séducteur empêche que ne soit mise en cause sa virilité, au sens traditionnel du terme. Il a par ailleurs fait le choix d'un type de danse historiquement pratiqué par des hommes : les claquettes. Le film *Billy Elliott*, également montré par d'autres enseignant·e·s, raconte quant à lui l'histoire d'un jeune garçon de milieu populaire qui s'enthousiasme pour la danse classique au détriment de la boxe et réussit, grâce à sa ruse et à son entêtement, à obtenir l'adhésion et le soutien de son entourage tout d'abord hostile à son projet. À force de volonté et d'entraînement, il devient danseur professionnel, rachetant ainsi sa transgression par son excellence. Malgré la connotation féminine de son activité, qui reste toutefois dépeinte sous un jour sportif puisque le saut est une composante essentielle de l'activité de danseur classique — ce que le film montre abondamment — Billy fait preuve de qualités physiques et morales qui le dédouanent de tout risque d'« efféminement ». Car c'est bien cette menace, plus ou moins explicitée par les élèves, qu'il s'agit de conjurer : *« aucun ne m'a dit "ouais, ça fait pédé". C'était, "ça fait fille" » (Delphine – CM2).*

La stratégie qui consiste à créer une dynamique de classe à partir des résistances supposées des garçons en compensant, par des signes de masculinité, la féminité supposée de l'activité n'est pas toujours consciente. Elle peut toutefois être parfaitement assumée :

« Je suis dans une école ZEP où il y a au moins 80 % de population d'origine maghrébine et je leur montre systématiquement un extrait de Sidi Larbi Cherkaoui. Ce qui me motive c'est que c'est quelqu'un d'origine maghrébine et que rien que ça, c'est un électrochoc pour les gamins. Rien que de leur dire : "cette personne d'origine maghrébine est chorégraphe et fait de la danse" ; pour le dire vite c'est plutôt un truc de pédé, hein voilà pour être clair. Donc du coup, l'électrochoc permet de discuter et on peut entrer dans l'échange. [Il] autorise aussi certains enfants à faire des choses qu'ils ne se seraient peut-être pas autorisés si facilement que ça » (Éric – école élémentaire).

Il s'agit alors d'amener certains garçons à dépasser la crainte de ne plus être des hommes à partir du moment où ils pratiquent une activité habituellement exercée par des femmes. Même si Delphine insiste sur l'absence de référence à l'homosexualité de la part de ses élèves alors que l'insulte « pédé » est fréquente dans son école, l'association de la danse à l'univers des femmes et donc à des attitudes corporelles qui leur seraient propres, en amène d'autres à considérer qu'un homme danseur ne serait plus tout à fait un homme et deviendrait donc par extension un homosexuel. Le danseur et l'homosexuel vont en effet traditionnellement de pair dans l'imaginaire collectif occidental (Ferez, 2007). Accoler à la danse et au danseur des valeurs et des représentations apparemment en rupture avec cette image maniérée et fragile permet ainsi de dissocier l'exercice d'une activité d'une orientation sexuelle. Quitte à se servir pour cela, en ne le déconstruisant que partiellement, d'un autre stéréotype, celui du « garçon arabe » supposé incarner la quintessence d'une virilité traditionnelle hors d'âge (Guénif-Souilamas et Macé, 2004).

■ Une négociation permanente avec certains garçons

Certain·e·s enseignant·e·s rencontré·e·s disent avoir réussi à briser rapidement, parfois avec l'aide d'une intervenante chargée des séances d'EPS, l'opposition de certains garçons pour ensuite se consacrer entièrement à l'activité danse (Béatrice, Christophe). Leurs discours mentionnent ainsi un cap à franchir, en adoptant un discours ferme, centré sur les objectifs de l'activité, pour dépasser un premier rapport de force, avant de pouvoir travailler sereinement. D'autres enseignant·e·s racontent toutefois s'être trouvé·e·s confronté·e·s à des oppositions qui ont nécessité de longs moments de discussion. Le choix de privilégier une approche destinée

à contrer les résistances des garçons n'empêche pas celles-ci de réapparaître lorsqu'il s'agit, par exemple, de réaliser des mouvements qui ne leur semblent pas conformes à leur sexe :

« On a mis en place un enchaînement avec des sauts style un petit peu classique moderne et des garçons refusaient de faire ça parce que pour eux c'étaient pour les filles. C'est les filles qui ont appelé ça des "sauts de biches" (rire). Je dois dire que je m'en suis amusée gentiment. C'est très drôle et les garçons ont dû faire ce type d'enchaînements, mais il y en a qui m'ont dit : "non nous on veut pas, c'est des trucs de filles" » (Delphine – CM2).

Les propos de cette enseignante témoignent à plusieurs reprises du plaisir qu'elle a pris à mener ces séances d'expression corporelle, plaisir sans doute redoublé par l'appellation choisie par les filles pour qualifier les sauts à réaliser, qui ne pouvait pas ne pas susciter d'oppositions de la part des garçons. Ce plaisir semble en effet provenir en grande partie de ces temps de confrontation. Même si Delphine valorise à de nombreuses reprises au cours de son entretien la capacité de ses élèves, filles ou garçons, à manifester leurs désaccords, il est possible de retrouver dans ses remarques le constat de Duru-Bellat : « dès le niveau primaire, si les maîtres reconnaissent que les filles leur facilitent la vie par leur bonne adaptation à la vie quotidienne de la classe, ils trouvent les garçons plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner » (1995 : 77).

De fait, les séances d'EPS peuvent devenir un moment de négociations permanentes, à l'initiative des garçons et avec l'assentiment de l'enseignant·e. Négociations dans lesquelles les filles ne tiennent qu'une place marginale :

« Ce n'est pas facile de discuter à chaque fois parce qu'il y a des fois, il n'y a pas de discussion. Mais pour des choses très minces, très essentielles je veux dire, pour moi, mais pour eux aussi, on discute parce que je ne vois pas pourquoi un garçon ne ferait pas des sauts de biches. Bon, il y en a qui ont dit "ben ça peut être un saut de cerf". "Bon d'accord ; alors on y va" (rire) » (Delphine).

Le lapsus de Delphine est révélateur de la complexité de la situation car ces « choses très minces » en apparence, sont de celles qui peuvent déstabiliser une séance et engager les élèves dans un refus complet de l'activité. Elles obligent cependant l'enseignante à passer un temps important à obtenir l'assentiment de certains élèves, sans doute peu nombreux car il

est probable que tous les garçons de la classe ne manifestent pas la même opposition, pour ne pas céder sur l'un de ses objectifs d'apprentissage. Or, ce temps n'est pas extensible puisque, dans un certain nombre de cas, les séances d'EPS dépendent de la disponibilité d'installations partagées entre plusieurs classes. Delphine utilise ainsi pour ses séances de danse « *une salle de dojo très calme très bien avec plein de tapis partout* », probablement intégrée à un gymnase municipal dont différentes écoles de la ville ont l'usage. Le temps passé à négocier est donc un temps de pratique en moins qui ne peut être rattrapé. S'il n'est pas question d'en contester l'importance dans un cadre pédagogique, il importe toutefois que ce soient majoritairement des filles qui sont ainsi privées d'une activité supposée leur plaire.

■ Céder ou ne pas céder sur les objectifs d'apprentissage et la participation des élèves à l'activité ?

Dans le cadre des négociations mises en place avec les élèves, se pose également la question des objectifs d'apprentissage définis par l'enseignant·e et des possibilités de les poursuivre, ou non, tout au long des séances. En recentrant ses élèves sur l'aspect technique « des saut-de-biches », Delphine dit avoir réussi à obtenir des garçons ce qu'elle attendait d'eux, même si certains d'entre eux peuvent recourir à la dérision pour justifier ce qu'ils considèrent comme une transgression des rôles de sexe.

La possibilité d'un refus de participer à l'activité de la part de certains garçons doit ainsi toujours être envisagée et amène certain·e·s enseignant·e·s à redéfinir leurs objectifs initiaux :

« Il y en a toujours deux trois qu'on aurait tendance à qualifier de petits machos. D'ailleurs il y en a deux qui ont... enfin j'ai pas trop insisté au niveau de la danse, ils participaient de temps en temps et puis de temps en temps ils ne voulaient pas participer sous prétexte qu'ils ne seraient pas là le jour de la kermesse. Donc je leur ai dit "ok, à ce moment-là vous nous servez d'observateurs". Ils ont pris leur rôle au sérieux puis ils sont même revenus dans la danse après » (Sophie – CM2).

Ces deux élèves de Sophie trouvent ainsi, par la conjonction de leur refus et de leur absence le jour du spectacle, le moyen de convaincre l'enseignante de ré-envisager les conditions de leur participation à l'activité. Sophie, pour pouvoir mener à bien ses séances sans devoir en permanence faire

œuvre de persuasion, choisit alors d'utiliser une caractéristique particulière de l'activité pour donner un rôle à ces garçons qui soit acceptable pour eux comme pour elle : l'acceptation par les danseur-se-s du regard d'autrui. Les élèves deviennent donc des observateurs visiblement consciencieux de l'activité, position qui se justifie d'autant plus qu'une valorisation des chorégraphies est prévue sous forme de spectacle. Mais il est intéressant de constater que ce rôle a été créé explicitement pour eux. L'enseignante ne semble pas l'avoir prévu en amont et n'a pas envisagé de permettre aux autres élèves de l'expérimenter, à tour de rôle. Apprendre à regarder, adopter un regard bienveillant mais néanmoins critique sur la production de ses camarades par rapport à des critères définis en amont constitue pourtant l'un des objectifs essentiels de l'EPS qu'il aurait été possible de travailler avec toute la classe.

Par leur refus de danser, ces garçons se trouvent en position de négocier avec l'enseignant·e les conditions de leur participation aux séances. Ces résistances n'ont toutefois pas que des effets négatifs. Face à l'échec de leur première proposition, certains enseignant·e-s comme Matthieu reconfigurent entièrement l'approche de l'activité qu'ils·elles avaient initialement prévue afin de conserver leurs objectifs d'apprentissage :

« J'ai pris des chemins de traverse. J'ai lâché complètement ma séance. Je leur ai dit "ok vous savez danser la techtonick, certains le hip-hop, alors ceux qui savent danser le hip-hop vous vous mettez d'un côté, ceux qui savent danser la techtonick vous vous mettez de l'autre, et puis vous allez vous débrouiller ensemble pour faire une chorégraphie". Après j'ai repris ce qu'ils avaient fait en demandant par exemple de changer certains gestes : c'est-à-dire, on va faire le même geste que tel gamin, par contre on va le faire plus vite, plus lentement, au sol, en haut. Finalement ils se sont rendu compte en devenant spectateurs que ce qu'ils ont construit n'avait plus rien à voir avec ni du hip-hop ni de la techtonick et que c'était autre chose, mais que c'était pas désagréable à voir et à faire. Donc là je leur ai dit : "voilà, là on est dans ce qu'on appelle un peu plus de la danse contemporaine", en leur expliquant un peu ce que c'était » (Matthieu – CM2).

Les ricanements et la mauvaise volonté ostentatoire de certains garçons obligent Matthieu à modifier son approche en partant de ce qu'est pour eux la danse pour progressivement déconstruire leur gestuelle et atteindre ce qu'il s'était préalablement fixé. S'il justifie la modification de son approche par le recours à une vulgate de la pédagogie qui encourage

les enseignant·es à partir des représentations des élèves, se pose toutefois la question de la position respective des filles et des garçons dans le nouveau dispositif qu'il met en place. La reconfiguration de la stratégie d'apprentissage de l'enseignant valorise, en effet, une motricité qui est davantage pratiquée par les garçons que par les filles, comme l'analyse très bien Matthieu :

« Le hip-hop, je pense que c'est assimilé à quelque chose de très masculin, parce qu'ils connaissent aussi les paroles de certaines chansons et donc c'est vu comme un univers très macho. La tecktonick, moi ça me surprend toujours parce que le look tecktonick est quand même très androgyne. Alors eux n'ont pas ce look-là encore ; [...] c'est vrai que la tecktonick, j'ai vu plus de garçons la danser que de filles. Je pense que la gestuelle est assimilée à quelque chose d'assez brutal en fait, donc qui dit brutal pour eux dit forcément masculin. En même temps, c'est malheureux parce que là où j'étais, la tecktonick, ils l'ont apprise en regardant sur internet » (Matthieu – CM2).

Même s'il déplore ce qui pourrait également apparaître comme un signe de curiosité d'enfants confinés dans leur quartier, il est intéressant de constater que Matthieu décrit, pour les garçons, un apprentissage de la danse en autodidacte, alors que cette activité est traditionnellement associée aux filles (Monnot, 2009). Dans la séance ainsi construite, ces dernières semblent toutefois peiner à trouver leur place :

« Alors les filles du coup elles ont dit "on ne danse pas le hip-hop, on va danser du R'n'B" donc ça ressemblait à tout sauf à du R'n'B mais j'étais très ouvert à ce qu'elles proposaient spontanément. Les quelques filles qui ont fait du hip-hop avec les garçons, c'était vraiment du hip-hop par contre. Il y en a qui ont été avec ceux qui dansaient la tecktonick et qui ne savaient pas du tout la danser, j'ai laissé faire aussi » (Matthieu – CM2).

Les propos de Matthieu laissent deviner en filigrane l'affrontement de deux logiques en partie contradictoires qui peuvent donner lieu à un malentendu dans la situation d'apprentissage. D'une part, celle des élèves qui recourent à une gestuelle spécifique acquise hors de l'école. De l'autre, celle de l'enseignant·e qui entend l'utiliser comme matériau de création pour permettre à ces mêmes élèves de dépasser leurs représentations en vue de les amener vers autre chose. Du fait du fonctionnement de l'activité

qui contraint, dans sa phase préparatoire, chaque élève à s'inscrire dans un groupe caractérisé par un style (hip-hop, tecktonick, R'n'B) en grande partie sexué⁷, rien n'indique en effet que les valeurs portées par l'enseignant n'entrent pas en concurrence avec celles défendues par les élèves qui se montrent détenteur·rice·s d'un savoir technique valorisé au sein du groupe de pair·e·s. Alors que Matthieu entend déconstruire la motricité initiale de ses élèves en jouant sur les paramètres spatiaux et temporels, le fonctionnement en groupe encourage au contraire la transmission spontanée d'un savoir de manière horizontale entre les élèves, savoir qui repose en grande partie sur des normes de sexe différenciées et hiérarchisées.

Du fait des changements introduits par les enseignant·e·s pour faire face aux réactions de certain·e·s élèves, la situation de départ se trouve par ailleurs inversée : les filles, qui, dans leur majorité, auraient dû être en réussite dans cette APSA se trouvent marginalisées par l'acceptation des propositions spontanées des garçons, faute de pouvoir comme eux, s'inscrire dans un type de danse identifié et connu d'elles ou d'avoir osé l'imposer. Elles s'essaient toutefois au R'n'B, d'une manière qui est jugée moins convaincante par l'enseignant que les autres styles de danse urbaine choisis par ses élèves. Cette moindre considération accordée aux filles, qu'elles soient en position de réussite ou d'échec, se retrouve dans d'autres entretiens qui confirment que les enseignant·e·s comptent pour la réussite de leur travail sur leur docilité et leur plus grande acceptation des contraintes liées à la mixité : « *les garçons étaient revêches mais les filles ne se sont pas montrées particulièrement heureuses et elles l'ont fait. Les garçons ont fini par être pareils, c'est-à-dire : "bon ben on le fait puisqu'il faut le faire"* » (Christophe – CM2). Même lorsqu'elles manifestent certaines réticences, leur moindre résistance est utilisée pour produire un effet d'entraînement sur leurs camarades. Et lorsqu'elles font part de leur enthousiasme et d'une attirance pour l'activité danse, ceux-ci peuvent paradoxalement servir de prétexte à une baisse des objectifs poursuivis, puisque leur capacité d'attente et d'endurance permet à l'enseignant·e de se concentrer sur les élèves les plus en difficulté :

« *Les filles sont un petit peu plus à l'aise, elles s'entraînent à la maison. Donc il y a des filles qui me disent qu'elles s'ennuient parce que ça y est, elles ont bien pigé toute la chorégraphie et puis il y en a qui sont un peu à la traîne et tout ça* » (Élise – CE1-CE2).

7. La danse hip-hop est « à l'origine une danse de défi produite et pratiquée par des garçons » et dans laquelle les gestuelles des filles et des garçons sont en général clairement différenciées : « la break-dance pour les garçons et la danse debout pour les filles » (Adès, 2006).

■ Conclusion

L'analyse des propos des professeur·e·s des écoles rencontré·e·s met à jour le paradoxe de pratiques enseignantes qui contribuent à (re)produire les inégalités/discriminations de sexe en cherchant à lutter contre les stéréotypes de sexe. La danse est en effet souvent explicitement choisie par les personnes rencontrées parce qu'elle est supposée questionner ces derniers en donnant l'occasion aux garçons de pratiquer une activité qui ne leur est pas familière. Ce faisant, souvent à l'insu des enseignant·e·s, les entretiens témoignent d'une prise de pouvoir des garçons sur cette activité. Ces derniers sont parfois mis en position de définir les conditions de leur participation ou d'imposer au maître ou à la maîtresse la modification de ses objectifs d'apprentissage, voire leur simplification, quand celui-ci ou celle-ci ne les a pas initialement déjà adaptés à leur présence. Ces analyses croisent celles menées dans d'autres recherches sur l'enseignement de l'EPS. Faure et Garcia (2003) ont ainsi décrit comment les garçons s'approprient et détournent les objectifs pédagogiques des enseignant·e·s qui décident de pratiquer des « danses urbaines » dans leur programmation d'EPS pour imposer leurs propres critères dans la construction de l'activité. Les professeur·e·s interrogé·e·s sont ainsi pris dans un réseau de contraintes dans leurs relations avec les garçons qui semble finalement les amener à s'appuyer sur la docilité/bonne volonté des filles pour obtenir la participation des garçons, et aboutit *in fine* à minorer les intérêts des filles. Nos entretiens révèlent par ailleurs des enseignant·e·s souvent démuni·e·s (les professeur·e·s des écoles étant supposés polyvalents, ils et elles ne sont pas nécessairement spécialistes de la discipline qu'ils enseignent), aux prises avec des rapports de pouvoir qu'ils·elles peinent à déconstruire d'autant que ceux-ci réapparaissent au moment même où ils·elles ont l'impression de les avoir contournés. C'est même dans certaines des ruses éducatives qu'ils·elles mettent en œuvre que se nichent des discriminations à la fois sexistes et homophobes. Il semble qu'en abordant des activités de danse et d'expression corporelle dans lesquelles les garçons sont supposés être davantage en difficulté, les personnes rencontrées abandonnent toute leur vigilance, alors même que dans d'autres contextes, elles proposent des analyses fines des mécanismes de domination (Pasquier, 2016). Cette reconduction des inégalités, et par là des discriminations à l'encontre des filles peut enfin s'expliquer par l'angle d'approche de l'activité danse choisie par les professeur·e·s des écoles rencontré·e·s : le questionnement des stéréotypes de sexe. Celui-ci semble, dans leurs propos, en grande partie déconnecté d'une réflexion sur les questions d'inégalités et de discrimi-

nations. Comme si l'ouverture des possibles offerts à chaque enfant et l'expérimentation d'activités, souvent proscrites par certains rôles de sexe, pouvaient s'affranchir d'un questionnement sur la hiérarchisation de ces derniers et des normes qui les produisent. La manière dont les stéréotypes de sexe expriment, servent et masquent des formes d'inégalités (Marro, 2010) ne semble pas envisagée lorsqu'il s'agit de pratiquer la danse. Cette disjonction entre les stéréotypes de sexe et le système de genre entendu comme un système hiérarchique semble bien être l'une des explications qui permet de rendre compte de la baisse de vigilance des enseignant·e·s interrogé·e·s.

■■■ références

Adès T., 2006. La mixité et l'enseignement de la danse hip-hop à l'école, in G. Cogérino (dir.), *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*, Paris, Ed. Revue EPS, 100-110.

Ayral, S., 2011. *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF.

Bonnéry, S., 2007. *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.

Couchot-Schiex S., 2013. Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en Education Physique et Sportive. Etude longitudinale de la maternelle au collège, in C. Morin-Messabel, M. Salle (dir.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, 185-202.

Coupey S., 1995. Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons, *Revue Française de Pédagogie*, 110, 37-50.

Davisse A., 2006. Filles et garçons dans les activités physiques et sportives, in A. Dafflon Novelle (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 287-302.

Davisse, A., 2010. Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue Française de Pédagogie*, 171, 87-92.

Depoilly, S., 2012. Des filles conformistes ? Des garçons déviants ? Manières d'être et de faire des élèves de milieux populaires, *Revue Française de Pédagogie*, 179, 17-28.

- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E., Rui, S.,** 2013. *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*, Paris, Seuil.
- Dulong, D., Guionnet, C., Neveu, E., (dir.),** 2012. *Boys Don't Cry! Les coûts de la domination masculine*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Duru-Bellat M.,** 1995. Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes, *Revue Française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M.,** 2010. Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 114, 198-212.
- Faure S., Garcia M.-C.,** 2003. Les « braconnages » de la danse hip-hop dans les collèges de quartiers populaires, *Ville-École-Intégration Enjeux*, 133, 244-257.
- Ferez S.,** 2007. *Le corps homosexuel en-jeu*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Grenier, J., Monfette, O., Bégin, J., Grandclément, P.,** 2014. Nature de la motivation des filles en contextes de danse et d'EPS, in G. Cogérino et M.-C. Garcia (dir.), *L'EPS face au sensible et à l'artistique*, Paris, Afraps, 115-129.
- Guénif-Souilamas N., Macé E.,** 2004. *Les féministes et le garçon arabe*, Paris, Ed. de l'Aube.
- Guerandel, C.,** 2013. L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre, *Staps*, 102 (4), 31-46.
- INSEE,** 2016. *Enseignants du public et du privé par corps en 2015*. Adresse URL : http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=nattef07115 (consulté le 24/09/2016).
- Marro, C.,** 2010. Repérer les inégalités que masquent les différences, *Cahiers pédagogiques*, 487, 51-52.
- Marro, C.,** 2012. Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence, *Recherche et Formation*, 69, 65-80.
- Marquié, H.,** 2011. Jeux de genre(s) dans la danse contemporaine, *Journal des anthropologues*, 124-125, 287-309.
- Mennesson, C., Neyrand, G.,** 2010. La socialisation des filles et des garçons dans les pratiques culturelles et sportives, in S. Octobre (dir.), *Enfance & culture*, Paris, Ministère de la Culture – DEPS, 147-166.
- Monnot C.,** 2009. *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement.
- Ministère de l'Éducation Nationale,** 2002. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale, Hors-série 1, 14 février 2002.

MEN, 2008. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BOEN, HS 3, 19 juin 2008.

Mosconi, N., 2008. Mixité, pratiques enseignantes et innovations, in L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*, Paris, L'Harmattan, 97-118.

Pasquier, G., 2016. Du contrôle de ses actions à l'implication des élèves : la mise en place d'une gestion égalitaire de la prise de parole entre les filles et les garçons par des enseignant·e·s d'école primaire, in M. Baurens, A. Lechenet et I. Collet (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan.

Terrisse A., 2008. Les nouveaux professeurs d'E.P.S. ou comment enseigner ce que l'on ne connaît pas ?, in L. Talbot (dir.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris, L'Harmattan, 225-244.

Thorez-Hallez S., 2011. *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant·e·s d'éducation physique et sportive*. Paris, L'Harmattan.

■■■

Gaël Pasquier est maître de conférences en sociologie à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Créteil. Il est membre de l'Observatoire Universitaire International Éducation et Prévention (OUIEP) et du Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Éducatives et des pratiques Sociales (LIRTES). Ses recherches portent sur les politiques éducatives en faveur de l'égalité de sexes et des sexualités et les pratiques enseignantes qui prennent en compte ces questions à l'école primaire. Il a récemment publié : Pasquier, G., Marro, C., et Breton, L., 2016. Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le Français aujourd'hui*, 193, 97-107 ; Pasquier, G., 2014. Des enseignant·e·s face aux insultes homophobes. *Raisons éducatives*, 18, 195-217.

■ gael.pasquier@u-pec.fr

■■■

■■■ annexe

	Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement et caractéristiques des écoles (ZEP ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Education Nationale (en année pleine)	Parcours
Aude	F	IME	En commune rurale	Petite Section (PS), CM1, enseignante remplaçante en école maternelle et élémentaire durant 3 ans, Classe d'Inclusion Scolaire (CLIS)	6	Militantisme associatif homosexuel et syndical
Béatrice	F	CM1	Ville de 50 000 habitants	Grande Section (GS), CE1	4	A été cadre dans une entreprise privée avant d'entrer dans l'Education Nationale
Camille	F	Double niveau CP-CE1	Banlieue parisienne ZEP	GS, CM1, CM2	7	Militantisme féministe, lesbien, pédagogique et syndical
Christophe	M	CM2 Directeur d'école élémentaire	Banlieue parisienne ZEP	CE2, SEGPA	12	Militantisme syndical, dans des associations homosexuelles et un parti politique
Danièle	F	Conseillère pédagogique à la retraite	Agglomération de petite taille de l'Ouest de la France	Maternelle et élémentaire	1 ^{re} année de retraite	
Delphine	F	CM2	Banlieue parisienne ZEP	CE1, CM1	15	Activité syndicale

Elise	F	3 décharges de directions : 1 journée en CE1-CE2, 1 en CM1-CM2, 1 en CM2	Banlieue d'une ville de 40 000 habitants	PS	2	Élue municipale
Éric	M	Directeur d'école élémentaire déchargé de classe	Ville de 450 000 habitants ZEP	Cycle 2, Cycle 3, CM2	17	Membre d'un groupe de formateur-rice-s en éducation à la sexualité
Hélène	F	CM2	Paris École privée	Cycle 3	15	
Jérôme	M	CM1/CM2	Commune périphérique d'une ville de 300 000 habitants ZEP	CM1-CM2	8	
Julie	F	CM1	Banlieue parisienne ZEP		3	A réalisé un mémoire sur le questionnement des stéréotypes de sexe durant son année de stage à l'IUFM
Matthieu	M	Petite section CM2 (ZEP)	Banlieue parisienne			Stagiaire en IUFM (1 ^{re} année après le concours)
Mélanie	F	IME	Ville de 10 000 habitants	Moyenne Section	13	
Mireille	F	CM2	Paris	CP, CE1	15	Activité syndicale Militante dans une association féministe A réalisé un mémoire à l'IUFM sur les questions d'égalités des sexes à l'école
Nathalie	F	CP	Paris	CM2	2	Militante dans une association féministe
Samia	F	Moyenne section	Banlieue parisienne	CE1	2	A réalisé un mémoire à l'IUFM sur les questions d'égalités des sexes à l'école

Sandrine	F	Conseillère pédagogique	Ville de 450 000 habitants	Maternelle, élémentaire Chargée de mission académique pour l'égalité homme femme	20	Militante dans une association féministe Doctorante en sociologie
Sophie	F	CM2	Ville de 150 000 habitants	Directrice d'une école élémentaire en commune rurale	17	Militantisme associatif, politique et syndical
Stéphanie	F	CE2	Banlieue parisienne	CM1	3	A été journaliste avant d'entrer dans l'Education Nationale Militante dans une association féministe A réalisé un mémoire sur la représentation des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse durant son année de stage à l'IUFM
Yves	M	SEGPA	Ville de 30 000 habitants	Directeur d'une école maternelle en ZEP	21	Militant dans des associations proches de l'Education Nationale se préoccupant de lutter contre les inégalités et les discriminations