Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire

Gaël Pasquier

► To cite this version:

Gaël Pasquier. Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. Nouvelles questions féministes, 2010, 10.3917/nqf.292.0060 . hal-02510766

HAL Id: hal-02510766

<https://hal.science/hal-02510766>

Submitted on 18 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.

Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire

Gaël Pasquier

La mixité scolaire n'implique pas l'égalité entre les sexes. Elle pose la question du type de relation qu'une société entend promouvoir entre eux. En France, si l'école mixte peut être perçue comme favorisant l'émancipation des femmes en donnant à chacun·e un droit égal d'accès à tous les savoirs, de nombreuses études féministes ont montré depuis les années 1970 qu'elle demeurerait également un instrument de reproduction des rapports sociaux de sexes traditionnels. Les directives de l'Éducation nationale incitent pourtant explicitement, et depuis plusieurs années, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexes. Elles semblent toutefois peu connues des enseignant·e·s et leur application dépend de leur curiosité, de leur bon vouloir ou de leur militantisme. Elles offrent néanmoins un cadre officiel et réglementaire à celles et à ceux qui souhaiteraient mettre en place une pédagogie antisexiste fondée sur un égal traitement des enfants quel que soit leur sexe et sur le refus d'établir un lien entre celui-ci et un rôle à tenir dans la société. Ma recherche porte sur ces enseignant·e·s innovant·e·s et leurs pratiques dans le cadre de l'école primaire qui, en France, regroupe l'école maternelle et l'école élémentaire. Elle vise à mieux cerner la spécificité de leur travail mais aussi la possibilité et les caractéristiques d'une éducation à l'égalité des sexes dès le premier degré d'enseignement.

Après avoir présenté les textes officiels et la méthodologie employée, je proposerai une synthèse des innovations pédagogiques de ces enseignant·e·s qui traitera du cadre de la classe, des enseignements concernés et de la cour de récréation. Je m'attarderai ensuite sur deux questions que soulèvent leurs pratiques : l'utilisation des catégories de filles et de garçons dans le contexte d'une pédagogie attachée à l'égalité des sexes et l'enseignement des valeurs à l'école.

Les textes officiels

En France, le 26 décembre 1976, les décrets d'application de la loi Haby du 11 juillet 1975 généralisent les classes mixtes à tous les établissements d'enseignement publics du primaire et du secondaire. Elles s'étaient progressivement imposées dans les écoles maternelles et élémentaires au cours des années 1960 afin de faciliter la gestion des effectifs dans un contexte d'urbanisation rapide et de dépeuplement des campagnes. La mixité s'est

donc instaurée, dans un premier temps, pour répondre à des considérations pratiques sans que soit menée parallèlement une réflexion pédagogique et politique sur le mélange des sexes. Néanmoins, depuis la première circulaire concernant le fonctionnement des établissements mixtes du 3 juillet 1957, la nécessité d'œuvrer pour l'égalité des sexes à l'école est régulièrement énoncée par des textes officiels :

- Le décret du 31 octobre 1961, qui met en application la Convention des Nations Unies de 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, préconise l'élimination de « toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignements ».

- Sous l'impulsion du Ministère des droits de la femme, après l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République, l'arrêté du 12 juillet 1982 intitulé « Action éducative contre les préjugés sexistes » ajoute la lutte contre ces derniers « à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ».

- En 1989, la Loi d'orientation sur l'éducation, dite Loi Jospin, précise dans son préambule que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieurs (...) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ». Cette disposition est reprise par l'article L. 121.1 du Code de l'éducation modifié par la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

- En 2000, la Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif donne lieu à un document de travail destiné au personnel de l'Éducation nationale publié dans le *Bulletin officiel* en novembre 2000 sous le titre *À l'école, au collège, au lycée, de la mixité à l'égalité*.

Cette convention est réactualisée en 2006.

- La Loi du 27 mai 2008 « portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations » prévoit, dans son article 2, la possibilité d'organiser des enseignements « par regroupement des élèves en fonction de leur sexe » afin de résoudre certains problèmes posés par la mixité scolaire.

- Enfin, les circulaires de rentrée de 2008 et de 2009 placent la lutte contre l'homophobie et le sexisme parmi les priorités de la politique éducative.

En laissant supposer que les élèves auront parfois à vivre des apprentissages en tant que fille ou en tant que garçon, la loi du 27 mai 2008 risque de fragiliser l'égal accès de tous et de toutes à tous les savoirs. Il n'en demeure pas moins que la nécessité d'investir la mixité scolaire

d'un contenu favorable à l'égalité des sexes est affirmée par l'Éducation nationale depuis de nombreuses années. À l'école, au collège, au lycée, de la mixité à l'égalité inscrit d'ailleurs la lutte contre l'homophobie dans le cadre d'une pédagogie antisexiste. Comme l'indique en effet Daniel Welzer-Lang (1994: 20): «L'homophobie n'est pas limitée à une attitude restrictive face aux orientations sexuelles mais s'intègre à la construction de nos catégories de pensée concernant les genres, les rapports intergenre et intragendre.»

La question de l'application de ces textes officiels est cependant demeurée longtemps à la discrétion des enseignant·e·s et de leur hiérarchie. Ce n'est qu'en 2002 qu'est inscrite dans le *Cahier des charges de la deuxième année de formation dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)* la nécessité de sensibiliser les futur·e·s professeur·e·s des écoles aux «représentations sociales, familiales, professionnelles de la femme et ses conséquences (choix de parcours, métiers)» et à «la gestion de la mixité scolaire». En 2007, ces éléments disparaissent du nouveau *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM* mais celui-ci indique que «le professeur connaît [...] les valeurs de la République et les textes qui les fondent: liberté, égalité, fraternité; laïcité; refus de toutes les discriminations; mixité; égalité entre les hommes et les femmes». Il revient néanmoins à chaque IUFM de choisir quelle place et quel volume horaire sont attribués à cet enseignement; de fait, il reste bien souvent optionnel.

Enfin, toujours en 2002, les programmes d'enseignement de l'école primaire incluent dans les «points forts» d'histoire pour les élèves de Cycle 3 qui ont habituellement entre 9 et 11 ans, «l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement» au XIX^e siècle et recommande pour l'ensemble des périodes de ne pas oublier «le rôle de groupes plus anonymes, ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique». Néanmoins, ces programmes demeurent parfois ambivalents et mentionnent «l'heure des mamans» dans «les jalons du temps social» de l'enfant d'école maternelle. En conservant cette formulation traditionnelle pour désigner la fin de la journée de classe de l'élève, ils véhiculent une représentation stéréotypée de la féminité et, en creux, de la masculinité, qui fait de la garde et de l'éducation des enfants une activité dévolue aux mères. En outre, le programme d'Éducation civique note que «les sciences expérimentales font mieux comprendre les différences entre garçon et fille», formulation ambiguë qui, faute d'explication, pourrait tout aussi bien servir un discours favorable au déterminisme biologique. Ces différents éléments ne sont pas repris par les nouveaux programmes de 2008 qui comptent cependant, parmi les compétences attendues à la fin du Cycle 3, la capacité à «appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons»; en histoire, le suffrage universel de 1848 est bien qualifié de masculin, mais Marie Curie est la seule femme figurant parmi la liste de personnages historiques à traiter en classe.

Travailler en classe sur l'égalité des sexes

Ces textes semblent en grande partie rester lettre morte. Marie Duru-Bellat note que les enseignant·e·s «restent sceptiques quant à l'existence d'inégalités [entre les filles et les garçons] dans le quotidien des classes» (1995 : 88). Qui ne se sent pas concerné·e par les questions de genre risque donc de les ignorer durant toute sa carrière, d'autant que leur prise en compte par les programmes est insuffisante et se restreint au Cycle 3 de l'enseignement primaire. Seul outil officiel offrant des pistes de travail et de réflexion, *À l'école, au collège, au lycée, de la mixité à l'égalité* centre principalement ses scénarii sur le collège et le lycée. Il a par ailleurs été diffusé par l'intermédiaire du *Bulletin officiel* ; s'il n'a pas été relayé par les inspecteurs et les inspectrice·s de l'Éducation nationale ou par les directeurs et les directrices d'école, il est donc peu probable que le corps enseignant en ait pris connaissance.

Bien qu'elles ne jouent pas un rôle moteur, faute d'être connues des personnels de l'Éducation nationale, les instructions officielles permettent cependant la mise en place d'actions dans les classes tout en restant dans un cadre réglementaire. Celles-ci ne peuvent être considérées comme relevant de la fantaisie ou du seul militantisme d'un·e professeur·e. La mixité doit en effet être comprise comme un instrument pédagogique pouvant conduire au rééquilibrage des relations entre les sexes. Face au manque de pistes offertes par l'institution, il apparaît donc d'autant plus légitime de s'intéresser à celles et à ceux qui travaillent dans le sens d'une pédagogie antisexiste et tentent dans leur pratique d'élaborer des outils adaptés au principe d'égalité entre les élèves, quel que soit leur sexe, dès les premières années de scolarisation.

Méthodologie

La recherche présentée ici est réalisée à partir de seize entretiens non directifs d'une durée moyenne d'une heure, menés entre 2005 et 2009 auprès de seize enseignant·e·s du primaire (douze femmes et quatre hommes) déclarant aborder les questions d'égalité des sexes et/ou des sexualités en classe avec leurs élèves. L'échantillon d'enseignant·e·s est diversifié par l'âge (du stagiaire à l'IUFM à la conseillère pédagogique récemment retraitée), le niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire mais aussi Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et Institut médico-éducatif (IME) qui, bien qu'accueillant parfois des élèves plus âgé·e·s, dépendent en France de l'enseignement du Premier Degré) et le lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Deux femmes et trois hommes ont été amené·e·s à se définir comme homosexuel·le·s au cours de l'entretien. Par ailleurs, trois de ces seize enseignant·e·s exercent des fonctions de formateurs et de formatrices et deux de directeurs et de directrices.

Le désir d'influencer le moins possible les personnes interrogées et de les laisser libres d'évoquer ce qui leur semblait important dans leur expérience explique le choix d'entretiens non directifs. Cette méthodologie offre comme atout de concilier la collecte d'informations concrètes avec la prise en compte d'éléments subjectifs. Elle amène cependant des réserves, dans la mesure où les propos recueillis sont nécessairement une reconstruction de ce qui a été vécu en classe. Certaines recherches ont montré depuis longtemps que des écarts existaient entre les discours pédagogiques des enseignant·e·s et ce qu'ils et elles mettaient réellement en œuvre dans leur pratique quotidienne (Keddie, 1971). Néanmoins, dans la mesure où ils informent sur leur vision de ce qui se passe dans leur classe et sur la manière dont ils et elles perçoivent leur action, ces entretiens permettent de mieux saisir les formes que peut prendre une pédagogie en faveur de l'égalité des sexes et ce qui joue dans sa mise en œuvre.

Enfin, il a semblé judicieux d'associer les enseignant·e·s travaillant sur l'égalité des sexes avec leurs élèves à ceux et celles abordant la question de l'égalité des sexualités. En effet, celle-ci interroge de front les stéréotypes et les normes de sexes, l'injonction à l'hétérosexualité qu'ils véhiculent et la complémentarité supposée des hommes et des femmes. Elle s'intègre donc en partie dans le cadre d'une éducation antisexiste dans la mesure où elle informe sur les rapports de domination intersexes et intrasexes.

Le cadre de la classe : les interactions, la disposition des élèves et le travail de groupe

Les recherches sur la mixité ont proposé des analyses fines de ce que les sociologues appellent le « curriculum caché » c'est-à-dire « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1996 : 23). Lorsqu'ils les connaissent, c'est à partir de ces travaux souvent cités au cours des entretiens (Zaidman, Mosconi, Duru-Bellat) que les hommes et les femmes interrogé·e·s tentent de penser leur pratique.

Dès les années 1970, les recherches anglo-saxonnes ont établi que les enseignant·e·s interagissent davantage avec les garçons : ils et elles leur consacrent deux tiers de leur attention, leur octroient les deux tiers du temps de parole dévolu aux élèves dans la classe et tolèrent plus leur indiscipline. Les travaux plus récents (Zaidman, 1996 ; Mosconi et Loudet-Verdier, 2001) nuancent légèrement ce constat mais le doublent d'une différence qualitative : les filles sont surtout sollicitées pour reformuler les leçons précédentes tandis que les garçons le sont pour construire des savoirs nouveaux et reçoivent des consignes plus complexes. Tou·te·s les enseignant·e·s interrogé·e·s dans mon corpus ne sont pas informé·e·s de ces mécanismes. Pour celles et ceux qui le sont, la mise en place d'une discipline personnelle destinée à les corriger a souvent suivi leur prise de conscience. Elles et ils ont opté pour des solutions assez rigides dans un

premier temps : interroger alternativement une fille et un garçon, cocher sur une liste le nom des élèves qui prennent la parole, suivre l'ordre des rangées. Ces stratégies leur ont parfois donné l'impression de se priver d'une certaine richesse dans les échanges qui s'établissaient en classe. Elles constituent néanmoins des compromis temporaires destinés à acquérir des automatismes que les femmes et les hommes concerné·e·s espèrent conserver par la suite. L'une des enseignant·e·s rencontré·e·s a fait le choix d'associer ses élèves à sa démarche après avoir été interpellée par un garçon de CM1 : « C'est toujours les filles que vous interrogez. »¹ Elle a alors mis en place un comptage contrôlé par la classe et constaté que les garçons, bien qu'ils se sentaient délaissés et s'agitaient en conséquence, restaient privilégiés.

Ces stratégies empiriques, qui peuvent parfois consister à interroger davantage les filles en sciences et les garçons en français, à éviter de systématiquement complimenter une petite fille sur sa tenue (Acherar, 2003) ou un garçon sur sa force, à ne pas demander uniquement aux filles d'effectuer les commissions du maître ou de la maîtresse, peuvent se doubler de règles plus ou moins souples dans le placement ou l'organisation du travail de groupe. Claude Zaidman (1996) remarque en effet que l'alternance fille/garçon dans la disposition des élèves dans la classe permet bien souvent aux enseignant·e·s de canaliser l'agitation des garçons et de doter les filles du statut d'auxiliaire didactique de l'adulte auprès des élèves en difficulté. Certain·e·s enseignant·e·s du corpus disent cependant rester attaché·e·s à ce mélange qui fait vivre la mixité, les enfants ayant spontanément tendance à former des groupes unisexes. Une solution consiste à placer chaque élève à côté d'un garçon et d'une fille ou à organiser des tables par groupe de quatre pour permettre des interactions entre filles et garçons et entre enfants du même sexe. Comme pour l'attribution de la parole, il s'agit de trouver des dispositifs pédagogiques qui n'encouragent pas la domination des garçons en restant attentif et attentive aux enjeux de pouvoir entre élèves. Les questions de genre semblent en effet parfois se télescoper avec d'autres impératifs (gestion du temps, crainte de se faire dépasser par le chahut, compétences maîtrisées ou non par les élèves) qui nécessitent d'opter pour des compromis en gardant à l'esprit que les mécanismes décrits par les recherches sur la mixité échappent bien souvent à la vigilance des acteurs et des actrices mêmes.

Les savoirs et les supports d'enseignement

Les manuels scolaires ne sont pas des livres neutres aux yeux des enfants car souvent prêtés par l'école et utilisés en classe, ils sont chargés de l'autorité de l'institution, même si celle-ci interfère peu dans leur élaboration.

1. Les citations entre guillemets non suivies d'une référence bibliographique sont issues des entretiens du corpus.

Ils véhiculent une vision « masculiniste », c'est-à-dire « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui compte et leur point de vue) » (Le Doeuff 1989 : 55). Ce biais, doublé d'une représentation stéréotypée des hommes et des femmes lorsque celles-ci sont présentes (Fontanini, 2007), continue d'être dénoncé par les études les plus récentes (Tisserant et Wagner, 2008). Le nouveau programme d'histoire de 2008 renforce ce constat, tout comme la liste d'ouvrages de littérature de jeunesse préconisés par le ministère : elle comporte une minorité de livres écrits ou illustrés par des femmes et continue de véhiculer des images traditionnelles des deux sexes (Brugeilles, Cromer et Panissal, 2009). Le travail des enseignant·e·s interrogé·e·s dans ma recherche consiste donc à redonner une visibilité aux femmes, à questionner leur absence et les stéréotypes de sexes, à diversifier les modèles proposés aux enfants. Les programmes d'histoire de 2002 ont visiblement constitué une impulsion forte pour les enseignant·e·s de Cycle 3 de mon corpus : tous et toutes abordent l'acquisition des droits civiques par les femmes. Elles et ils y associent souvent Olympe de Gouges mais étonnamment ne parlent pas ou peu des autres périodes historiques, sans doute par manque d'aisance dans cette discipline. Pourtant la revalorisation de personnages féminins, souvent évoqués dans les classes mais disqualifiés par les manuels comme Catherine ou Marie de Médicis, constitue un axe essentiel du travail possible (Lelièvre et Lelièvre, 2001).

En revanche, la littérature de jeunesse est systématiquement utilisée comme vecteur de représentations diversifiées du masculin et du féminin. Elle est souvent associée à l'analyse de documents variés (catalogues, publicités, dictionnaires...) ou à des recherches sur les métiers (invitation en classe d'hommes et de femmes exerçant des professions atypiques sur le plan des stéréotypes de sexes). L'étude des textes classiques comme les contes traditionnels continue d'être menée mais les enseignant·e·s concerné·e·s tentent d'introduire une perspective critique sur les représentations qu'ils véhiculent notamment par la lecture de parodies. Plus que les contenus sexistes des manuels, c'est le fait qu'ils ne soient pas utilisés en classe comme supports de réflexion qui leur pose problème. Il est toujours possible de modifier l'énoncé d'un exercice de mathématiques en y associant les élèves et la langue elle-même gagne à être considérée comme un objet de questionnement. L'une des enseignant·e·s rencontré·e·s féminise les textes qu'elle donne à lire ou à écrire à ses élèves de CM2 en ayant recours à des tirets et prend garde à ne pas employer oralement de masculin générique : « Est-ce que vous avez bien tous et toutes votre sac de piscine ? » D'autres, ayant constaté le manque de vocabulaire des enfants lorsqu'il s'agit de nommer le sexe féminin, mènent chaque année une séance sur ce thème, qu'elles et ils intègrent à un travail sur les registres de langue, la sexualité et les insultes sexistes ou homophobes.

Les programmes, tout contraignants qu'ils soient, offrent une grande liberté d'action. Certain·e·s enseignant·e·s du corpus reconnaissent néanmoins

que la prise en compte de l'égalité des sexes est parfois difficile à articuler avec les enseignements traditionnels, faute d'outils ou de contenus pédagogiques déjà constitués et aisément transposables dans une pratique personnelle.

La récréation, au carrefour des apprentissages

La cour de récréation constitue un exemple typique d'espace où les adultes sont en retrait et que les élèves peuvent investir comme bon leur semble, en recomposant bien souvent des groupes unisexes. Comme le note Zaidman (1996), les jeux de ballon sont centraux dans son organisation et manifestent la domination des garçons sur les filles : ils sont nomades, expérimentent physiquement l'espace et les relations aux autres dans les jeux de poursuite et les bagarres, tandis qu'elles restent sédentaires et se contentent des zones périphériques. Néanmoins, des relations entre les sexes existent dans la cour, sur le mode de l'évitement, de l'affrontement parfois, mais aussi du mélange : certaines filles et certains garçons choisissent d'élaborer des jeux communs ou de s'insérer dans des activités en décalage avec les stéréotypes de sexes.

Pour les personnes interrogées dans mon corpus, la cour de récréation est également un lieu sensible pour les relations entre adultes car, en mélangeant les classes, elle confronte aussi différentes façons de concevoir le métier d'enseignant·e. Elle oblige donc à négocier avec des collègues souvent moins convaincu·e·s du bien-fondé d'un travail sur l'égalité des sexes ou désireux et désireuses « d'acheter la paix sociale » en laissant les garçons partiellement libres de leurs actions.

Certaines femmes du corpus, conscientes d'incarner un modèle pour leurs élèves, ont fait le choix de s'investir directement dans la cour de récréation, notamment pour encourager des filles à s'intégrer dans les matchs de football. D'autres enseignant·e·s, hommes ou femmes, ont imposé un partage du ballon entre les sexes. Celui-ci constitue en effet un enjeu central qui détermine la maîtrise de l'espace. C'est pourquoi certain·e·s d'entre elles et d'entre eux ont établi un lien direct entre leurs séances d'éducation physique et sportive et ce qui se passe dans la cour de récréation : si les filles n'acquièrent pas les compétences motrices et l'habileté nécessaires dans les jeux de ballons, elles seront toujours exclues. L'EPS est également utilisée pour construire avec les élèves un répertoire de jeux collectifs ne correspondant pas à des stéréotypes de sexes et pouvant constituer une alternative au football.

Sans opter pour une intervention directe, il semble donc nécessaire à certain·e·s d'organiser la cour et son utilisation. L'éducation civique et la demi-heure hebdomadaire de débat réglé prévue dans la répartition horaire des anciens programmes de 2002 ont souvent été utilisées pour évoquer ces questions en classe. Elles permettent de partir du vécu des enfants, de

revenir sur des événements importants de la semaine et de faire émerger des interrogations. Pour toutes les personnes du corpus, la mixité scolaire offre en effet une multitude de situations quotidiennes sur lesquelles il est possible et nécessaire de réagir à condition d'avoir un regard exercé : c'est avant tout lors de ces moments, souvent imprévisibles, qu'elles et ils ont l'impression de mener une action efficace.

Un travail paradoxal

Ces actions, conduites dans la classe et dans l'école, amènent maintenant à interroger les enjeux d'une éducation à l'égalité des sexes. «Le problème c'est qu'il n'y a pas de neutre, indique une enseignante. En même temps, on veut reconnaître la présence des filles et des garçons», mais «en insistant trop sur la féminisation, on ramène les enfants aussi à leur sexe»; «pourtant, l'idée c'est de faire en sorte que l'élève soit avant tout un élève et pas une fille ou un garçon». Le travail sur l'égalité des sexes se situe en effet sur la ligne de tension entre identité individuelle et identité collective et s'ancre dans une réflexion plus générale sur l'égalité entamée dans les démocraties contemporaines à partir de la question des groupes dominés et des discriminations. La notion de «paradoxe» telle qu'elle est définie par Joan W. Scott (1996) dans ses travaux sur le féminisme français s'avère éclairante pour analyser les situations d'enseignement auxquelles sont confronté·e·s les personnes de notre corpus. Elle offre l'avantage de cesser de penser certaines questions sur le mode de l'alternative «ou bien... ou bien...» et permet d'insister sur l'articulation d'arguments, en apparence opposés, mais participant d'un même système. Pour l'historienne, «les revendications d'égalité impliquent l'acceptation et le rejet de l'identité de groupe découlant de discriminations. Ou, pour le dire d'une autre manière : les termes de l'exclusion sur lesquels se fonde la discrimination sont, en même temps, refusés et reproduits dans les revendications d'inclusion.» (Scott, 2002 : 22) Les enseignant·e·s qui travaillent avec leurs élèves sur l'égalité des sexes risquent donc de rendre ces identités de groupes, filles et garçons, explicitement visibles dans leur classe, alors même qu'il s'agit de ne plus les rendre opérantes. Elles et ils se confrontent en permanence à la question de savoir si leur traitement des filles et des garçons est identique, rendant ces groupes d'autant plus visibles qu'ils constituent les éléments saillants dont leur pratique doit tenir compte pour réaliser cette égalité. Ce qui constituait auparavant une différence parmi d'autres, dans l'attribution de la parole ou la notation, devient un instrument de mesure divisant la classe en deux ensembles distincts. Travailler avec ses élèves sur les stéréotypes de sexes, c'est les amener à en prendre conscience et les inviter implicitement à se positionner par rapport à eux au risque de les raviver. Cela revient à les catégoriser en tant que fille ou garçon dans le quotidien de la classe, alors même qu'on leur propose d'envisager le caractère réducteur d'une telle dichotomie.

Les enseignant·e·s interrogé·e·s tentent ainsi, explicitement ou non, d'articuler leur travail avec l'abstraction que constitue «l'élève», terme neutre censé masquer une multiplicité d'incarnations derrière une aptitude commune à apprendre. Nicole Mosconi (1989), en qualifiant de «masculin neutre» le standard des attentes de l'école vis-à-vis des élèves a montré en quoi ce terme, au lieu d'assurer la reconnaissance des filles et des garçons, constituait la négation du féminin. Les pratiques que les entretiens révèlent sont donc des tentatives pour dépasser empiriquement cette discrimination insidieuse en optant pour un usage circonstancié des catégories de filles et de garçons, catégories dont le contenu varie d'ailleurs en fonction des personnes rencontrées.

Enseigner des valeurs

Le travail autour de l'égalité des sexes à l'école s'inscrit dans ce que Jean-Claude Forquin (2003 : 128) appelle «les objets à l'identité curriculaire floue qui échappent à la classification traditionnelle des savoirs et qu'on désigne généralement sous le terme vague d'«éducation à» (à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, aux valeurs, etc.)». Ces enseignements nouveaux ne vont pas de soi dans le cadre des sociétés démocratiques contemporaines, car ils entendent propager une conception de ce qui est juste et bien indépendamment du choix des familles. «Visant en effet à modifier les mentalités et les comportements des individus, autant dans la sphère de la vie privée que dans la sphère de la vie publique (...), cette forme normative d'éducation, qui peut bien évidemment paraître nécessaire (...), peut aussi être perçue et dénoncée comme une forme d'endoctrinement.» (Forquin, 2003 : 128) Cette critique, qui prend place au sein d'un argumentaire propre à une philosophie morale et libérale, montre bien qu'au-delà de la légitimité que donnent en France les textes officiels à une action pédagogique en faveur de l'égalité des sexes et destinée à faire vivre une mixité plus juste, cette dernière ne va pas sans poser le problème de la transmission de valeurs imposée aux enfants au sein de l'école. Bien que l'acte d'enseigner suppose en lui-même un processus de valorisation de certaines disciplines et d'axiologisation, fût-il implicite comme dans le cas du curriculum caché, la crainte du militantisme, du prosélytisme et la peur d'influencer excessivement les élèves s'expriment régulièrement au cours des entretiens du corpus. Certain·e·s enseignant·e·s interrogé·e·s sont d'ailleurs conscient·e·s que les questions qu'elles et ils abordent peuvent confronter des élèves à un problème de loyauté entre les valeurs que tente de leur transmettre l'école et celles de leur famille. Elles et ils savent également ne pas pouvoir s'appuyer sur les habitudes d'une culture scolaire commune pour bâtir leur action et construire leurs contenus d'enseignement ; beaucoup se sentent isolé·e·s dans leur école, bien qu'elles et ils soient souvent intégré·e·s dans un champ associatif, syndical ou universitaire en lien avec les questions d'égalité des sexes ou des sexualités.

Le corpus d'entretiens amène ainsi à s'interroger sur la possibilité d'établir un répertoire de pratiques et de savoirs scolaires de référence en matière d'égalité des sexes. Il révèle en effet une absence de consensus entre les enseignant·e·s rencontré·e·s sur le champ et les limites de leur travail. Celles et ceux qui prennent en compte l'égalité des sexualités et s'intéressent avec leur classe aux questions de représentation du masculin et du féminin ne sont pas toujours informé·e·s des mécanismes du curriculum caché concernant la prise de parole, par exemple, tandis que celles et ceux qui axent davantage leur action sur l'égalité des sexes restent parfois mal à l'aise vis-à-vis de l'homosexualité. Chacun·e nourrit le contenu de son enseignement en fonction de ses interrogations personnelles et de ses prises de conscience, persuadé·e à juste titre que son implication s'explique par un profond enjeu identitaire. Tou·te·s disent ne pas avoir pris en compte ces questions par hasard et certaines reconnaissent avoir dû négocier avec l'impression d'incarner un stéréotype en tant que femme enseignante. Les pratiques que ces professeur·e·s mettent en place ne sont donc pas figées, elles évoluent au rythme de leur questionnement et restent traversées par des zones de tensions : s'agit-il uniquement de traiter ses élèves à égalité et d'œuvrer pour l'égalisation des conditions de vie des hommes et des femmes ? Jusqu'où peut-on questionner les représentations traditionnelles des sexes ? Est-il légitime de lutter pour la désassignation des identités sexuées ou y a-t-il dans le fait d'être un homme ou une femme des différences indépassables ? Comment se positionner par rapport au processus de construction de l'identité sexuée des enfants ? Enfin, comment concilier les injonctions paradoxales d'un État employeur qui demande de lutter contre l'homophobie mais refuse simultanément d'octroyer aux homosexuel·le·s l'égalité des droits en matière d'union et de filiation ?

Conclusion

Les enseignant·e·s interrogé·e·s pour ma recherche se situent sur la ligne de fracture que Forquin (1996 : 183) identifie entre « deux « lectures » inconciliables du phénomène éducatif ». Cette ligne sépare, d'un côté, un regard qui tente de percevoir ce qu'il y a de spécifique à l'acte d'éduquer et ce qui est possible dans la relation qui s'établit entre un·e enseignant·e et des élèves, de l'autre, une perception de l'école qui, comme toute autre sphère d'activité, est intégrée dans la société. À ce titre, l'institution scolaire est soumise à des mécanismes de distorsion entre les déclarations et ce qui se passe réellement, à savoir le maintien des dominations qu'elles soient économiques, culturelles ou relèvent du genre. Le discours de l'intentionnalité éducative, avec tout ce qu'il peut comporter d'optimisme et d'universalisme se trouve donc nécessairement en opposition avec l'analyse que l'on peut faire de l'école à partir d'une position extérieure à elle. Les pratiques professionnelles que révèlent ces entretiens constituent bien souvent une tentative d'articulation d'un savoir théorique sur la mixité, les questions d'égalité des sexes et des sexualités à l'école et une volonté de change-

ment. Elles testent la possibilité d'une action pédagogique qui permettrait de rompre avec les phénomènes de reproduction sociale et de développer de nouvelles relations entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. L'ensemble des enseignant·e·s rencontré·e·s reconnaissent la difficulté qu'elles et ils ont à mesurer l'impact à long terme de leur action mais sont souvent persuadé·e·s que des classes plus apaisées où les enfants, filles et garçons, se mélangent plus facilement en constituent le bénéfice immédiat. Par ailleurs, convaincu·e·s de la légitimité de leur travail en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités, elles et ils l'expliquent cependant en grande partie par leur histoire personnelle : ce point n'est pas sans conséquence pour envisager une formation à des pratiques pédagogiques plus égalitaires. Celles-ci touchent en effet à un domaine conflictuel qui fait appel à des représentations sociales ayant trait à l'identité de chacun·e et nécessitent donc des remises en cause fortes qui font naturellement l'objet de résistances personnelles et collectives. ■

Références

- Acherar, Leila (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*, Rapport pour le Rectorat de l'Académie de Montpellier et la Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité du Languedoc-Roussillon. Montpellier.
- Brugilles, Carole, Sylvie Cormer et Nathalie Panissal (2009). «Le sexisme au programme? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école». *Travail, genre et société*, 21 (1), 107-129.
- Duru-Bellat, Marie (1995). «Filles et garçons à l'école, 2^e partie: La construction scolaire des différences entre les sexes». *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Fontanini, Christine (2007). «Les manuels de lectures de CP sont-ils encore sexistes?». *Actualité de la recherche en Éducation et Formation*. Strasbourg, 1-15.
- Forquin, Jean-Claude (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris/Bruxelles: De Boeck Université, coll. Pédagogie et développement.
- Forquin, Jean-Claude (2003). «La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation». *Revue française de pédagogie*, 413, 113-139.
- Keddie, Nell (1971). «Classroom Knowledge». In Michael F. D. Young (Éd.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133-160). Londres: Collier-MacMillan.
- Le Doeuff, Michèle (1989), *L'étude et le rouet. Des femmes, de la philosophie, etc.* Paris: Seuil.
- Lelièvre, Françoise et Claude Lelièvre (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris: PUF.
- Mosconi, Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* Paris: PUF, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.
- Mosconi, Nicole et Josette Loudet-Verdier (1997). «Inégalités de traitement entre les filles et les garçons». In Claudine Blanchard-Laville (éd.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: l'écriture des grands nombres*. Paris: L'Harmattan.
- Scott, Joan W. (1996). *Only Paradoxes to Offer. French Feminists and the Right of Man*. Cambridge: MA, Harvard University Press; traduction (1998): *La citoyenne paradoxale. Les féminismes françaises et les droits de l'homme*. Paris: Albin Michel, coll. Bibliothèque histoire.
- Scott, Joan W. (2002). «L'énigme de l'égalité». *Les Cahiers du genre*, 33, 17-41.
- Tisserant, Pascal et Anne-Lorraine Wagner (Éds) (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport réalisé pour le compte de la HALDE.
- Welzer-Lang, Daniel (1994). «L'homophobie, la face cachée du masculin». In Daniel Welzer-Lang, Pierre Dutey et Michel Dorais (Éds), *La peur de soi en l'autre, du sexisme à l'homophobie* (pp. 13-92). Montréal: VLB.
- Zaidman, Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan, coll. Bibliothèque du féminisme.