



HAL
open science

Filles et garçons à l'école : comment repenser l'action éducative pour plus d'égalité de traitement ?

Chloé Bernier

► **To cite this version:**

Chloé Bernier. Filles et garçons à l'école : comment repenser l'action éducative pour plus d'égalité de traitement ?. Science politique. 2013. dumas-01312830

HAL Id: dumas-01312830

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01312830>

Submitted on 9 May 2016

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.

Vous allez consulter un mémoire réalisé par un étudiant dans le cadre de sa scolarité à Sciences Po Grenoble. L'établissement ne pourra être tenu pour responsable des propos contenus dans ce travail.

Afin de respecter la législation sur le droit d'auteur, ce mémoire est diffusé sur Internet en version protégée sans les annexes. La version intégrale est uniquement disponible en intranet.

UNIVERSITE DE GRENOBLE
Sciences Po Grenoble

Master 2 « Villes Territoires Solidarités »

**FILLES ET GARÇONS A L'ECOLE :
COMMENT REPENSER L'ACTION EDUCATIVE POUR PLUS
D'EGALITE DE TRAITEMENT ?**

Chloé Bernier



Dessin humoristique de Jacques AZAM

SOUS LA DIRECTION DE PHILIPPE TEILLET
ANNEE 2012-2013

UNIVERSITE DE GRENOBLE
Sciences Po Grenoble

Master 2 « Villes Territoires Solidarités »

**FILLES ET GARÇONS A L'ECOLE :
COMMENT REPENSER L'ACTION EDUCATIVE POUR PLUS
D'EGALITE DE TRAITEMENT ?**

Chloé Bernier

SOUS LA DIRECTION DE PHILIPPE TEILLET
ANNEE 2012-2013

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier Philippe TEILLET, mon directeur de mémoire, pour ses conseils avisés et sa disponibilité. Je souhaite aussi remercier Mathilde DUBESSET qui a accepté de se plonger dans ce travail et de co-animer mon jury de soutenance.

Je tiens également à remercier tous les professionnel-le-s de la Métro, de la DSDEN et des établissements scolaires de la Ville de Fontaine qui ont pris de leur temps pour répondre à mes questions, m'ont permis de faire avancer ma réflexion et m'ont donné de la matière pour alimenter mon sujet.

Enfin, je remercie mes parents d'avoir été présents tout au long de mes études ; ma sœur Maud d'avoir accepté de relire mon travail avec un regard critique et bienveillant ; mon ami Ulysse pour avoir supporté mes découragements ; mon amie Marlène pour le coup de main qu'elle m'a donné sur la retranscription des entretiens et mes ami-e-s Marguerite, Chloé, Thibaut et Julien pour leurs remarques pertinentes et leur soutien inconditionnel.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
Partie 1. A l'école de la reproduction	25
Chapitre 1. Socialisation différentielle des filles et des garçons à l'école	27
I. L'apprentissage du milieu scolaire, entre aptitudes innées et différences acquises	28
II. Une étape au cœur de l'égalité des sexes : l'orientation	32
III. Influence de la mixité sur le renforcement des stéréotypes de sexe en milieu scolaire	40
Chapitre 2. Les paradoxes de l'institution scolaire en matière d'égalité de traitement des filles et des garçons	45
I. La profession d'enseignant-e, entre stéréotypes et réalités	45
II. Des manuels scolaires masculinistes	53
III. L'influence du genre sur les pratiques professionnelles des enseignants	57
Partie 2. Mobilisation de l'institution scolaire pour agir contre les discriminations et les différences de traitement des filles et des garçons	67
Chapitre 3. Genre et pratiques scolaires : Comment éduquer à l'égalité ?	69
I. Le développement d'une culture de l'égalité dans les politiques éducatives	69
II. La conscientisation des élèves dans une perspective de lutte contre les stéréotypes sexistes	74
Chapitre 4. Requestionner l'égalité éducative entre les filles et les garçons : résistances et enjeux	84
I. Interroger ses pratiques éducatives des professionnel-le-s pour agir contre les discriminations	84
II. Impulser une dynamique collective autour de la LCD dans les établissements scolaires	90
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	103
LISTE DES SIGLES	111
TABLE DES ANNEXES	112

INTRODUCTION

*« Les attitudes et les pratiques égalitaires s'apprennent ;
l'école est un lieu privilégié pour cet apprentissage »¹.*

Après deux siècles de bataille, les filles ont conquis l'école. Les faits sont là, elles l'emportent à tous les niveaux. Si l'on se penche sur les chiffres 2013 du Ministère de l'Éducation Nationale², les filles sont scolarisées plus longtemps que les garçons ; en moyenne une fille de 2 ans, entrée à l'école en 2009, peut espérer 18,9 années de formation initiale, tandis qu'un garçon n'en effectuera que 18,3 en moyenne. On retrouve des écarts plus importants encore sur le taux de scolarisation avec 81 % des filles de 18 ans scolarisées, contre seulement 77 % des garçons du même âge (pour l'année 2009). De plus, à l'école primaire elles redoublent moins que les garçons ; situation identique à la fin de la 3^{ème} où elles obtiennent de meilleurs résultats que leurs homologues masculins au brevet des collèges³. La meilleure réussite des filles se poursuit jusqu'au baccalauréat où l'on recense plus de bachelières que de bacheliers à la fin du secondaire, et où l'on comptabilise des meilleurs résultats pour les filles. A titre d'exemple, 31 % des filles et 26 % des garçons admis au baccalauréat S en 2010 l'ont obtenu avec une mention « bien » ou « très bien ». Enfin, en moyenne sur 2007, 2008 et 2009, 22 % des garçons sortis du système éducatif sont diplômés de l'enseignement supérieur du DEUG au doctorat, contre 30 % des filles.

Ce constat flagrant de la réussite des filles sur le plan scolaire est un phénomène mondial qui touche tous les pays économiquement comparables à la France. La réalité des pays pauvres ou en voie de développement est toute autre. L'accès des femmes à l'éducation reste encore inférieur à celui des hommes dans de nombreux pays. Selon les données de l'UNESCO que l'on retrouve dans l'annuaire de 2003, « 57% des 104 millions d'enfants pas du tout scolarisés sont des filles, sur les 860 millions d'analphabètes que compte le monde, les deux tiers

¹ CACOUAULT-BITAUD Marlaine et COMBAZ Gilles (coordination), *La formation et le genre*, Lyon, ENS éd., 2012, p. 58

² *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* (document statistique), Rapport du Ministère de l'Éducation nationale, mars 2013

³ En 2011, 87 % des filles et 82 % des garçons qui se sont présentés au brevet (DNB) dans la série «collège » l'ont obtenu.

sont des femmes »⁴. Il est aujourd'hui prouvé que le taux de scolarité des femmes est lié au niveau de développement économique du pays. Malgré tout, la richesse d'un pays ne suffit pas pour homogénéiser les niveaux d'éducation des filles et des garçons. La démocratisation de l'enseignement dans la majorité des pays développés a certes largement profité aux filles mais présente encore quelques failles et résistances qui sont lourdes de conséquences pour les rapports sociaux de sexe, sur le marché du travail et dans l'organisation de la société. Pour ne citer qu'un exemple, au moment de l'orientation, on constate de grandes différences dans les parcours des filles et des garçons qui annoncent l'absence de filles dans les sphères du pouvoir, dans les milieux scientifiques prestigieux et dans les métiers les plus valorisés socialement et la désertion des garçons des professions dites féminines et généralement moins bien rémunérées. Ces réalités passent pour normales et naturelles car elles représentent l'état du marché du travail et relèvent du choix des élèves. Pourtant en y regardant de plus près, on s'aperçoit, que la part du choix des filles et des garçons pour les diverses filières et formations est à minimiser et que l'école, en tant qu'institution productrice de normes et de valeurs y joue un rôle central.

Je souhaite donc à travers ce travail de recherche, mettre en lumière les différences de sexes que génère l'école et les insidieuses inégalités de traitement entre les filles et les garçons de l'institution scolaire, en la confrontant à ses contradictions et en l'analysant sous l'angle du genre. A l'origine de ce travail de recherche, il y a bien sûr un intérêt particulier pour les questions liées au genre et à l'égalité des sexes que j'affectionne depuis un certain temps et qui recouvrent des réalités nombreuses et diversifiées que j'approfondis dès qu'il m'est possible de le faire.

Il y a aussi ma propre expérience d'élève qui a inspiré ce mémoire. En effet, je suis un exemple type de la réussite scolaire des filles : des parents impliqués dans mes études, une scolarité sans encombre, avec l'étiquette de la bonne élève, un baccalauréat S en poche mais avec de meilleurs résultats dans les disciplines littéraires et « nulle en maths », puis une orientation post bac dans une classe préparatoire littéraire dans l'espoir d'intégrer Sciences

⁴ DURU BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990 (réédition 2004).

Po, ce qui fut chose faite. Un schéma quoi de plus classique mais qui m'a interpellé à l'écoute d'une émission de radio sur France Culture⁵. L'émission expliquait la thèse suivante : l'école est un espace traversé par un système de normes et perméable aux stéréotypes de genre, véhiculés par notre société. La réussite des filles n'est qu'un leurre car elle n'est qu'une reproduction des mécanismes de la ségrégation sexuelle. J'avais bien conscience de ce constat déconcertant de l'école mais je venais de me rendre compte que mes choix d'orientation reflétaient la réalité exposée dans l'émission. Comme de nombreuses jeunes filles après un bac S, j'avais préféré choisir une voie littéraire (classe préparatoire), certes d'excellence et valorisée dans la société, mais qui reste un bastion féminin. Le fait d'avoir ensuite intégré Sciences Po, certainement l'une des formations les plus mixtes qui existe à l'heure actuelle, tranche avec les clichés sur l'orientation des filles et m'a fait relativiser mon propre parcours scolaire que j'avais qualifié de "stéréotypé". Mais cette réflexion sur la reproduction de l'ordre social et sexuel par l'école a tout de même éveillé ma curiosité et j'ai donc voulu en comprendre les rouages.

Avant d'évoquer les lignes directrices qui vont régir ce travail, il convient de préciser et d'explicitier un certain nombre de notions et de concepts que je vais utiliser par la suite. Au préalable, je souhaiterais faire une remarque sur cet objet d'étude particulier que constitue **l'école**. Le système éducatif, en France et ailleurs, a motivé un grand nombre de recherches et contrairement à d'autres instances de socialisation comme la famille, il n'est pas opaque et imperméable au changement. L'institution scolaire est un champ d'observation maintes fois décortiqué, critiqué et analysé et qui se remet régulièrement en question pour tenter d'éliminer les dysfonctionnements qu'il produit. Mon travail s'inscrit dans la lignée des productions sur la sociologie de l'école, il est donc intéressant de se familiariser avec cet espace de socialisation essentiel dans la vie d'un individu avant d'en comprendre les enjeux qui nous engagent ici.

Pour expliquer la notion de « **socialisation** », je me rapporterai à la définition qu'en donne Guy ROCHER dans son *Introduction à la sociologie générale*, soit un « *processus par lequel*

⁵ Emission « Rue des écoles » sur France Culture, 17 novembre 2012 <http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-l-ecole-les-filles-les-garcons-et-la-construction-des-stereotypes-2012-11-17> (consulté le 10.02.2013)

la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre »⁶. La socialisation est vue ici comme un processus d'acquisition et d'intériorisation des valeurs et des normes de la société. Ces dernières, assimilées par l'individu de manière inconsciente et naturelle, construisent son identité, tout au long de sa vie. Il existe deux types de socialisation :

- une socialisation primaire, qui repose principalement sur la famille dans un premier temps et passe ensuite par l'école et les groupes de pairs. La transmission des valeurs et des normes fondamentales de la société se fait dès l'enfance.
- une socialisation secondaire qui marque l'entrée dans l'âge adulte et qui s'effectue dans le monde du travail et de l'entreprise.

Guy ROCHER évoque dans sa définition plusieurs agents sociaux ou « agents de socialisation » dont l'école fait partie. Si l'on se réfère à la sociologie d'Emile DURKHEIM, « *l'école n'est pas qu'un simple lieu d'apprentissage mais une véritable société* »⁷ qui a pour mission d'inculquer les normes et les valeurs dominantes, de contribuer à l'interaction des individus et de donner l'accès à la socialisation secondaire, c'est à dire au marché de l'emploi.

Dans cet apprentissage et cette appropriation des éléments socio-culturels nécessaires à la vie en société, l'institution scolaire est partagée entre la cohésion sociale du groupe autour d'un intérêt collectif et la création d'individus autonomes et conscients. « *Le dosage est délicat, au niveau d'une société, entre cette fonction homogénéisante de l'école, fondamentale en termes d'intégration, et cette exigence de différenciation : l'école doit à la fois unifier et diversifier, et diversifier sans aller jusqu'à diviser !* »⁸. Cette double fonction de l'école est complexe à mettre en œuvre et c'est pourquoi, l'institution est vectrice d'inégalités. Sur ce thème, BOURDIEU et PASSERON⁹ ont largement écrit sur la légitimation des hiérarchies sociales par l'école. Cette

⁶ ROCHER Guy, *Introduction à la sociologie générale*, Paris, Seuil, 1970, p. 132

⁷ BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

⁸ DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école* (4e édition), Paris, A. Colin, 2012, p. 242

⁹ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit, 1964.

reproduction de la division socio-culturelle passe d'une part par les « **habitus** »¹⁰, ensemble de dispositions durables qui sont acquises lors des socialisations (primaires et secondaires) et qui donnent lieu à des manières d'agir et de se comporter particulières. Chaque individu possède son propre héritage culturel, héritage acquis de la famille et de son groupe de pairs. Face à un public hétérogène, l'école ignore ces différences en pensant rester neutre et en sélectionnant les individus qui s'accommodent le mieux des exigences scolaires, généralement les héritiers, élèves issus des classes bourgeoises dotées d'un capital culturel et social suffisant pour les maintenir dans leur position hiérarchique de dominant. J'ai accordé une place assez importante dans cette introduction à la variable « origine/milieu social », car elle influe grandement sur le parcours scolaire des individus, parfois de manière plus objective et plus intense (en termes de conséquences) que la seule variable « sexe ». Néanmoins, l'articulation de ces deux variables impacte fortement les différences de parcours scolaires. Mon propos n'est pas de savoir laquelle des deux compte le plus mais de voir surtout que les mécanismes de la reproduction sociale et sexuelle engendrés par l'école présentent de nombreuses similitudes.

Ceci me permet de poursuivre sur une notion qui alimentera la compréhension du thème qui nous préoccupe ici. Loin d'être neutre socialement, l'école ne se résume pas qu'à ce qui est transmis officiellement, à savoir le programme de formation, les contenus pédagogiques et les règles de vie inculquées par les acteurs et actrices de l'éducation. Mais « *tout ce qui est appris à l'école n'est pas explicité dans le curriculum formel* »¹¹. Le curriculum formel/réel véhicule implicitement des valeurs morales, des normes de comportement, une conception de l'intelligence et du travail intellectuel qui sont intégrées et reproduites par les élèves inconsciemment. Une partie des apprentissages scolaire relève de ce qu'on appelle le « **curriculum caché** » qui constitue toutes les valeurs, normes, comportements, apprentissages non transmis officiellement dans le programme de l'école et qui sont implicitement acquis par les élèves et les acteurs de l'éducation. En psychologie sociale, ceci est expliqué par le terme de « cognition sociale implicite » qui sous-entend la manière dont nous percevons le monde et les phénomènes sociaux, à travers un prisme de représentations

¹⁰ Ce terme apparaît pour la première fois dans l'ouvrage de Pierre BOURDIEU *La distinction. Critique sociale du jugement*, publié en 1979.

¹¹ DURU-BELLAT Marie, VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Op. Cit, p. 136

acquises. Pour ne donner qu'un exemple concret afin d'illustrer ce concept, il a été prouvé que les enseignant-e-s s'adressent différemment aux élèves selon leur sexe. Inconsciemment, ces interactions professeurs/élèves assignent filles et garçons dans un rôle sexué, qui repose sur ce qu'attend la société d'une femme ou d'un homme. Certes, les attitudes et les savoirs inculqués par le système scolaire doivent, dans une certaine mesure, correspondre aux besoins de la société et respecter les valeurs dominantes de celle-ci. Partant de ce constat, l'école ne peut se détacher des injonctions de la société et participe malgré elle « à la reproduction des processus de domination, au travers de processus subjectifs d'interprétation des situations et des contextes par les acteurs, élèves, parents ou enseignants, qui renforcent les inégalités scolaires »¹².

Puisque nous abordons les inégalités scolaires, je souhaite mettre en lumière les notions de « **discrimination** » et d'« **inégalité de traitement** ». Ces deux concepts fonctionnent ensemble puisque la discrimination se définit comme le fait de traiter deux personnes, à situation égale, de manière distincte, sur des critères illégitimes. Il existe 18 critères prohibés par la loi¹³ dont le sexe fait partie. La définition légale de la discrimination implique que l'on s'intéresse à l'action des institutions et de leurs agents, c'est-à-dire à tous ceux qui ont le pouvoir de traiter et de sélectionner. La discrimination entre élèves n'existe pas et c'est donc bien des discriminations de l'institution scolaire envers les élèves dont je traiterai dans ce travail. Dans le cadre scolaire, on parle de discrimination institutionnelle car l'égalité formelle de traitement sur laquelle l'école républicaine repose, produit des inégalités réelles et pénalise certaines catégories de personnes. On parle aussi de discrimination systémique « lorsqu'un processus met en jeu un système d'acteurs dans lequel personne ne manifeste directement d'intention discriminatoire, mais dont le résultat sera de produire une situation de discrimination »¹⁴. Pour ne citer qu'un exemple, lorsqu'en conseil de classe, à résultats égaux, on oriente plus

¹² *Ibid*, p. 263

¹³ Les 18 critères discriminatoires reconnus par la loi sont les suivants : l'origine, le sexe, la situation de famille, la grossesse, l'apparence physique, le patronyme, l'état de santé, le handicap, les caractéristiques génétiques, les mœurs, l'orientation sexuelle, l'âge, les opinions politiques, les activités syndicales, l'appartenance ou la non appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. La discrimination est acte délictueux, punissable de 3 ans d'emprisonnement et de 45 000 euros d'amendes.

¹⁴ Cette définition est tirée des fiches outil Talent proposées sur le site internet de l'accès : <http://com.lacse.fr/>

facilement un garçon qu'une fille dans un CAP mécanique-automobile, on alimente une situation discriminatoire même si cette décision d'orientation est prise avec bienveillance et dans le but de protéger cette jeune fille de futurs éventuels actes sexistes dans sa formation ou son métier. Comme le montre cet exemple, une situation de discrimination ne va pas sans « **stéréotypes** » et « **préjugés** ». Le stéréotype renvoie à une représentation, à un *a priori* simpliste ou exagéré, non avéré ou non réfléchi, d'une chose ou d'un objet déterminé. Le préjugé signifie "juger avant" et se définit comme une opinion ou un jugement préconçu que l'on peut avoir avant de connaître une chose ou un sujet. Ils viennent généralement en amont d'un acte discriminatoire. Croyances subjectives et souvent généralisées à une catégorie de personnes ou de choses, les stéréotypes et les préjugés sont diffusés par toutes les sphères de la société (famille, école, travail, politique, médias...). En tant que lieu symbolique de la construction des individus et de la production de norme, l'école n'est pas étanche aux stéréotypes et aux préjugés et ne peut échapper à des fonctionnements ou des pratiques discriminatoires. Selon les statistiques¹⁵, elle serait le lieu où les individus seraient le plus affectés par les discriminations et les jeunes, en comparaison d'autres tranches d'âge, seraient la catégorie la plus touchée par des attitudes ou des comportements discriminatoires. Pourtant, on a assez peu d'échos de cas de discriminations scolaire portés devant les tribunaux et c'est sans doute pourquoi l'école apparaît épargnée par ces actes inégalitaires. Notons, pour terminer avec ce concept que, pour parler plus spécifiquement des discriminations, stéréotypes ou préjugés liés au sexe, j'utiliserai l'adjectif « **sexiste** » qui renvoie à la notion de « **sexisme** ». Le sexisme est un ensemble de croyances, d'attitudes, de comportements et de valeurs fondés sur l'idée que les différences de caractéristiques du masculin et du féminin assoient la nécessité d'attribuer des rôles en fonction de son sexe et dans n'importe quel domaine de la société. Cette façon de penser et d'agir va à l'encontre de l'égalité des sexes.

Pour rebondir sur ce dernier point et clore cette approche sémantique des termes de mon sujet, je souhaite faire appel à une dernière notion essentielle qui est celle du « **genre** ». C'est l'ethnologue Margaret MEAD qui souligne pour la première fois que le sexe biologique, qui

¹⁵ DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, l'Harmattan, 2012, p. 258

détermine l'identité féminine ou masculine d'un individu, revête un caractère social, arbitraire et variable d'une société à l'autre. Théorisé dans les années 1960 par les féministes anglo-saxonnes et traduit de l'anglais *gender*, le genre renvoie au « sexe social » et traduit l'idée que la différence des sexes est construite socialement et culturellement. En France, le genre tarde à se faire une place dans les recherches en sciences humaines et sciences sociales à cause de l'existence, dans notre tradition intellectuelle, de concepts concurrents tels que la différence des sexes ou encore les rapports sociaux de sexe. Jusque dans les années 1990, le concept de « genre » est accusé d'alimenter l'opposition innée/acquis ou nature/culture inhérente à la réflexion sur la construction des différences femmes-hommes, d'éclipser la domination masculine et de « camoufler le rôle des femmes dans la reproduction biologique et sociale auquel est lié leur subordination »¹⁶. L'usage du terme « sexe » suggère une explication plutôt biologique ou naturaliste des différences entre le féminin et le masculin. Pour ne pas me perdre dans le débat "sexe versus genre" et expliciter à chaque fois le choix du terme, je pars du principe que le sexe ne va pas sans le genre et inversement. J'utiliserai donc ces deux notions indistinctement, en tant qu' « élément constitutif des rapports sociaux »¹⁷ fondé sur des différences perçues entre les femmes et les hommes. Dans la sociologie de l'éducation, la variable « sexe » a toute sa place quand il s'agit de comprendre ce qui est construit comme féminin ou masculin dans l'institution scolaire et les conséquences de cette construction sur les parcours scolaires des élèves, sur les pratiques enseignantes et sur le système éducatif plus globalement.

Cette présentation succincte des termes clés de mon sujet m'amène à me poser plusieurs questions essentielles : **Par quels biais se reproduisent les différences de sexe dans l'institution scolaire ? Par quels acteurs et quelles pratiques ? Peut-on combattre les discriminations de sexe à l'école ? Quel intérêt y a-t-il à se mobiliser sur cette thématique ? Comment repenser l'action éducative pour aboutir à une réelle égalité de traitement entre les filles et les garçons ?** L'objet de mon mémoire est donc de faire état des différences et des inégalités de sexe produites ou reproduites par le système scolaire mais aussi d'apporter

¹⁶ MISCONI Nicole, *Femmes et savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994, p. 64

¹⁷ Définition du genre de Joan SCOTT in MISCONI Nicole, *Femmes et savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Op.Cit, p. 61

des éléments de réponse à une pratique plus égalitaire de l'éducation. Ce travail repose sur trois hypothèses majeures qu'il s'agira de démontrer tout au long de mon analyse.

Tout d'abord, **la construction du masculin et du féminin à l'école** s'apprécie à travers la socialisation familiale qui a un impact non négligeable dans le choix du parcours scolaire des enfants et l'apprentissage du milieu scolaire. Les pratiques éducatives des parents sont généralement orientées par des attentes sexuées et par des rôles sociaux stéréotypés selon si elles s'adressent à une fille ou à un garçon. Les familles ont une conception instrumentale de l'école qui influe sur l'égalité de traitement des filles et des garçons par l'institution scolaire (orientations, choix des filières, contrôle et suivi des études). En somme, l'intégration de ce que doit être une fille ou un garçon se fait dès le plus jeune âge, avec une séparation naturelle des deux sexes en deux groupes distincts qui ne répondent plus aux mêmes normes de comportements. Ceci se vérifie d'ailleurs dans les cours de récréation des écoles maternelles où les filles et les garçons se mélangent assez peu, occupant l'espace selon des règles différentes. La mise en valeur de la féminité ou de la virilité par les élèves a un rôle essentiel dans leur construction psychologique et identitaire et par la suite dans leurs choix scolaires, par exemple l'autocensure pour certaines filières générales ou professionnelles connotées masculines ou féminines. Cette démarcation des deux sexes renforce aussi les conduites stéréotypées ou les pratiques violentes à l'encontre de certains élèves (remarques sexistes par exemple). Afin d'éviter la reproduction de schémas stéréotypés sexistes et faire prendre conscience aux élèves et à leurs parents de l'influence du genre sur le parcours et la réussite scolaire, il semble nécessaire de développer des actions de sensibilisations en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons, auprès de ces deux publics cibles.

Mon second postulat suppose que les élèves ne sont pas les seuls acteurs de cette reproduction par l'école des comportements stéréotypés et d'une division entre les sexes. L'institution scolaire, à travers l'équipe pédagogique, a un impact réel sur la construction du féminin et du masculin. En effet, nous pouvons partir du constat que **l'enseignement est vecteur de pratiques discriminatoires à l'égard du sexe des élèves**. Bien que l'école repose sur un principe d'égalité de traitement entre tous les élèves et s'inscrit dans la neutralité, certaines pratiques, positions ou encore décisions produisent de la différenciation voire de la

discrimination et de l'inégalité. Les interactions pédagogiques entre les enseignants et les élèves sont fortement chargées en représentations sociales du masculin et du féminin et peuvent être à l'origine de discriminations sexistes envers l'un ou l'autre sexe. « *Comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant des conceptions du masculin et du féminin en vigueur, même s'ils se présentent volontiers comme relativement modernes et libérés sur ce point* »¹⁸. Il s'agit ici d'interroger le « curriculum caché » de l'enseignement pour tenter de changer les pratiques pédagogiques et de transformer le rapport sexué aux savoirs ancrés dans les représentations et les attentes du corps enseignant. Ceci suggère de mobiliser les espaces de formation de l'Éducation nationale et d'autres institutions pour proposer des modules sur le genre et la mixité aux futurs professionnels du système éducatif mais aussi d'engager les établissements dans des recherches-action afin de lutter contre les pratiques discriminatoires.

J'émetts toutefois une dernière supposition sur **les résistances et les obstacles** que la mise en place de sensibilisations à l'égalité des sexes auprès du public élève, et de formations au genre à destination des équipes pédagogiques. Répondre à la question des discriminations à l'école est rendue complexe par plusieurs éléments non négligeables. D'une part, la neutralité coutumière des enseignants et de l'institution scolaire ainsi que les formes de déni/dénégation quant à la pertinence de cette problématique à l'école peuvent être handicapantes lorsqu'il s'agit de repenser l'action éducative et de remettre en cause les pratiques professionnelles. D'autre part, les discriminations liées au sexe à l'école sont généralement invisibles, implicites, voire inconscientes car elles sont intégrées comme étant naturelles et normales. Il apparaît déjà difficile de mesurer leur réalité concrète sur le terrain, mais il semble encore plus compliqué d'évaluer les impacts des formations et sensibilisations proposées aux différents acteurs du système éducatif (élèves, enseignants et équipes pédagogiques).

Pour alimenter ma réflexion sur ce sujet, je me suis appuyée sur des auteurs de la sociologie de l'éducation qui ont choisi de partir de l'angle du genre pour étudier la scolarité

¹⁸ FASSA Farinaz, FUEDER Hélène, LAMAMRA Nadia, CHAPONNIERE Martine, OLLAGNIER Edmée, « Education et formation : enjeux de genre » in *Nouvelles questions féministes*, « Perspectives féministes en éducation », Vol 29, n°2, Paris, 2010, p. 9

des filles et les mécanismes à l'œuvre dans les parcours scolaires des deux sexes. Je citerai donc les ouvrages suivants : *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* de Marie DURU BELLAT, *Allez les filles !* de Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* de Sylvie AYRAL et *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire* de Pierrette BOUCHARD et Jean-Claude SAINT AMANT. Plus généralement sur l'école et ses (dys)fonctionnements, j'ai consulté des auteurs tels que Pierre BOURDIEU et Jean Claude PASSERON (*Les Héritiers* ou *La Reproduction*), Marie DURU BELLAT et Agnès VAN ZANTEN (*Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires* et *Sociologie de l'école*). Je me suis tournée vers les ouvrages de Françoise MAYEUR, Françoise LELIEVRE et Claude LELIEVRE avec *l'Histoire de la scolarisation des filles* et Rebecca ROGERS, historienne reconnue sur ce thème. Ces auteurs m'ont permis d'avoir une perspective historique de l'instruction. Sur les questions de la mixité et de l'orientation qui ont donné lieu à de nombreux écrits, je me suis inspirée des travaux de Nicole MISCONI, Françoise VOUILLOT, Catherine MARRY et de l'ouvrage collectif *Quelle mixité pour l'école ?*.

Pour approfondir les aspects de la sociologie du genre et de la construction du masculin/féminin, les ouvrages de Georges-Claude GUIONNET et Erik NEVEU (*Féminins/Masculins : sociologie du genre*), de Françoise HERITIER (*Hommes-femmes, la construction de la différence*), de Jacqueline LAUFER, Catherine MARRY et Margaret MARUANI (*Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*) et de Pierre TAP et Chantal ZAUCHE-GAUDRON (*Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*) m'ont beaucoup aidé.

Les auteurs comme Christine MORIN-MESSABEL (*Filles/garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*), Marlaine CACOUAULT-BITAUD et Gilles COMBAZ (*La formation et le genre*), Sophie DEVINEAU (*Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*) ainsi que la revue *Nouvelles questions féministes* sur le thème des « Perspectives féministes en éducation » m'ont conforté dans l'idée qu'il était nécessaire d'éduquer les élèves à l'égalité des sexes et de mettre en place des formations autour du genre pour les enseignant-e-s. Sur la question de l'évaluation de l'impact de ces différentes actions destinées à repenser l'éducation, j'ai consulté les travaux d'Elisabeth CHATEL

(*Comment évaluer l'éducation ? : Pour une théorie sociale de l'action éducative*) et de Marguerite ALTET, Julie DESJARDINS, Richard ETIENNE (*Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*).

Enfin, pour comprendre les notions de discrimination et d'égalité de traitement dans le champ éducatif mais plus largement dans la société, je me suis référée aux nombreux écrits de Fabrice DHUME, Christian POIRET ou encore Olivier NOEL ainsi qu'aux auteurs tels que Françoise MILEWSKI et Hélène PERIVIER, Henri BOYER, Evalde MUTABAZI et Philippe PIERRE et Réjane SENAC-SLAWINSKI dont les ouvrages sont répertoriés dans ma bibliographie.

Outre cette littérature et ces travaux, j'ai questionné ces hypothèses et tenté d'y répondre grâce aux divers entretiens que j'ai menés. J'ai donc interviewé des professionnels de l'Éducation nationale, tous travaillant dans des établissements scolaires fontainois. J'ai ainsi rencontré le principal, la CPE et une professeure d'anglais du collège Jules Vallès, la principale adjointe du collège Gérard Philipe et une enseignante de CM2 de l'école Marcel Cachin. J'ai essayé d'avoir un échantillon relativement diversifié afin de croiser les points de vue, les perceptions et les ressentis, qui divergent selon les fonctions et statuts de chacun et de chacune. Ce choix du territoire fontainois n'est pas anodin car de par mon stage de master 2, réalisé au Service Développement Social Urbain (DSU) de la Ville de Fontaine, je connaissais ces personnes et leur engagement dans la lutte contre les discriminations. Il a donc été aisé pour moi d'établir un contact rapide. De plus, ayant travaillé durant mon stage en partenariat avec les établissements cités, j'avais connaissance de leurs actions de sensibilisation auprès des élèves que j'ai pu questionner lors de mes entretiens et réutiliser dans le cadre de ce travail de recherche. Ces témoignages m'ont permis d'appréhender concrètement la question de la reproduction des schémas traditionnels du féminin et du masculin en milieu scolaire mais aussi de me confronter aux pratiques discriminatoires pouvant être à l'œuvre dans l'enseignement et dans les décisions de l'administration.

Par ailleurs, les collèges Jules Vallès et Gérard Philipe ont participé à une recherche-action¹⁹ copilotée par la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale en Isère (DSDEN 38) et Grenoble Alpes Métropoles (La Métro), communauté d'agglomération grenobloise qui m'a paru intéressante pour le sujet qui nous anime. Je me suis donc penchée sur cette démarche. Pour en dire quelques mots, cette démarche s'inscrit dans un plan triennal de prévention et de lutte contre les discriminations dans le champ éducatif. Ce plan est construit autour de trois axes fondamentaux :

1. « Mobiliser les institutions et les acteurs de l'éducation et animer une dynamique locale autour de la prévention des discriminations dans l'éducation »
2. « Sensibiliser et former les acteurs éducatifs de l'agglomération à la prévention et la lutte contre les discriminations »
3. « Accompagner des projets de territoire dans une démarche de type recherche-action-formation »

En ce qui concerne le troisième point, cinq établissements scolaires (le collège Henri Wallon à Saint Martin d'Hères, le collège Aimé Césaire à Grenoble, les collèges Jules Vallès et Gérard Philipe à Fontaine et le lycée Mounier à Grenoble) se sont portés volontaires pour se lancer dans une recherche-action-formation accompagnée par un chercheur sociologue, Fabrice DHUME, spécialiste des questions de discriminations dans le champ éducatif. Les équipes constituées dans chaque établissement étaient composées d'une dizaine de professionnel-le-s de tout bord selon la configuration de leur recherche-action : enseignant-e-s, principaux/principales, CPE, infirmière, assistante sociale ou encore documentaliste. Chacune d'entre elles a déterminé leur objet de recherche : bulletins scolaires, notes/annotations, sanctions, vie scolaire, conseil de classe, orientations... Chaque groupe s'est donc saisi d'un objet d'étude et a travaillé sur les modifications ou les changements de regard à apporter sur les pratiques individuelles et/ou collectives des professionnels mobilisés dans ces groupes en s'appuyant sur une méthode précise et encadrée.

Pour mieux saisir cette démarche et avoir une vision concrète de ce qu'elle a produit en termes d'effets sur les institutions parties prenantes, il me semblait essentiel de rencontrer les

¹⁹ Cf. Annexe 5 « Présentation du Plan partenarial de prévention et de lutte contre les discriminations dans l'éducation » pour plus de détails.

personnes ayant copiloté ce projet, à savoir la chargée de mission « Education-LCD » de la Métro et le conseiller technique en charge de la politique de la ville à la DSDEN. Ces entretiens m'ont été fort utiles pour éclairer les zones d'ombre qu'il restait sur le contexte de la démarche mais aussi pour recueillir leur témoignage vis-à-vis de ce qui leur paraissait inabouti. J'ai également interrogé une autre chargée de mission « Education » à la Métro qui est aussi chercheuse à Pacte²⁰ et qui s'intéresse de près à la question des discriminations, comme un objet qui vient questionner "l'égalité éducative" sur les territoires locaux. L'exemple du plan fait également partie de ses recherches, au titre d'une politique publique menée au niveau local et d'un curieux partenariat collectivités territoriales/Education nationale. Cet entretien n'est pas exploitable en tant que tel car il a pris la forme d'un échange informel entre nous, avec nos récits et nos analyses personnelles de notre expérience des politiques de lutte contre les discriminations. Il a toutefois fait avancer ma réflexion et m'a donné des éléments pour poursuivre mes recherches. C'est pourquoi je souhaitais le citer.

La découverte de cette démarche est aussi basée sur les nombreux documents que j'ai à ma disposition et qui proviennent principalement de comptes-rendus de comité de pilotage, de documents de lancement, de suivis ou de bilans et des documents fournis lors d'un colloque de restitution auquel j'ai participé en mars 2013. Cette démarche est relativement innovante, car très peu de plans territoriaux de prévention et de lutte contre les discriminations s'inscrivent dans le champ de l'éducation. Cependant, je n'ai pas souhaité faire un compte-rendu analytique et critique de cette expérience car je n'avais pas assez d'éléments concordants avec mon sujet. D'une part, cette recherche-action traite des discriminations dans leur ensemble avec une prédominance de l'aspect "origine ethnique" et même si certains groupes ont pointé les inégalités de traitement relevant du sexe, dans tous les travaux, ce critère est indissociable du critère ethnico-racial. D'autre part, elle s'inscrit dans un partenariat avec la Métro et d'autres institutions, qui implique des logiques différents que je n'ai pas souhaité expliciter ici. Je tiens également à remarquer que ce plan de lutte contre les discriminations comporte deux entrées : une abordant le phénomène des discriminations au sein des établissements scolaires publics régis par l'Education nationale,

²⁰ Manon PESLE bénéficie d'un contrat CIFRE.

l'autre au sein de structures relevant des mouvements d'éducation populaire (MJC par exemple). Cette double approche a limité mon implication dans cette expérimentation car elle se situait hors du champ que j'avais choisi d'étudier dans ce mémoire. Néanmoins, cette recherche-action a alimenté mon terrain et les témoignages que j'ai pu recueillir ont été fort utiles pour illustrer mon propos tout au long de ce travail. L'évaluation des potentiels changements à la suite d'un processus réflexif (comme la recherche-action) autour des discriminations et de la remise en cause des pratiques pédagogiques d'un établissement ont largement contribué à ma recherche de solutions pour une éducation plus égalitaire envers les filles et les garçons.

Avant de présenter le déroulé de ce travail, je tiens à noter qu'il existe un biais non négligeable dans cette présentation méthodologique. Les personnes avec qui je me suis entretenue sont intimement convaincues de la nécessité de combattre les discriminations dans le champ éducatif et persuadés du bien-fondé de ce qu'ils entreprennent. Déjà avisées sur ces questions et mobilisées pour des actions de ce type, ces interviewées sont aussi conscientes d'être porteuses de stéréotypes et de préjugés et donc potentiellement d'être en mesure de discriminer les élèves. Ceci constitue un biais en cela qu'il est difficile de démontrer la résistance de l'école à travailler sur un thème aussi complexe à travers mes entretiens. J'ai tout de même pu tirer d'autres conclusions utiles à ma réflexion et m'appuyer sur les témoignages que j'ai recueillis pour vérifier mes hypothèses de départ.

Une dernière remarque préliminaire concerne la délimitation de ce que j'entends par l'« école ». Je parlerai de l'école en tant qu'institution pilier de la société, qui s'étend de la maternelle à l'enseignement supérieur. Toutefois, mon travail prend sa source principalement dans les niveaux du primaire et du secondaire, l'enseignement supérieur répondant à des logiques différentes et dépendant d'un ministère spécifique. Notons que mon terrain s'assoit sur des entretiens menés principalement dans des collèges, classés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) qui plus est. Pour rester clair et faire la distinction entre les différentes étapes de la scolarité d'un individu, chaque élément constitutif de mon propos sera replacé dans un contexte de l'école (école maternelle, élémentaire, collège, lycée ou enseignement supérieur) quand cela sera nécessaire mais je pars du principe que l'inégalité

de traitement entre les filles et les garçons peut être constatée à tous les niveaux de la scolarité.

Ce travail de recherche s'articulera autour de deux parties. Dans la première, il s'agira de revenir sur les mécanismes de production et de reproduction des différences entre sexes à l'œuvre à l'école afin de comprendre pourquoi l'institution scolaire, bien que fondée sur un principe d'égalité pour toutes et tous, crée, au-delà des inégalités sociales, de l'inégalité de traitement entre les filles et les garçons. Une deuxième partie, alimentée par les constats et les conclusions tirées de la première, sera consacrée à la mise en perspective de stratégies innovantes en matière de lutte contre les discriminations dans le champ éducatif, dans l'optique de repenser l'égalité éducative tant promise par l'école.

Partie 1. A L'ECOLE DE LA REPRODUCTION

Il apparaît clairement dans notre société que l'institution scolaire doit faire de son mieux pour promouvoir l'égalité de l'ensemble des élèves présents : filles et garçons, enfants des élites et des familles populaires, élèves chrétiens, juifs ou musulmans. Les débats autour de l'école et de son impuissance à enrayer les phénomènes d'inégalités sociales sont au cœur des politiques éducatives des gouvernements successifs. Sur la question du genre et de l'égalisation des parcours scolaires des filles et des garçons, le système éducatif a fait d'immenses progrès en quelques dizaines d'années et aujourd'hui filles et garçons évoluent ensemble. Pourtant, de nombreux travaux ont montré que le système scolaire contribue, d'une part, à une socialisation différente et inégale des deux sexes et, d'autre part, produit une division socio-sexuée des savoirs. L'école ne transmet pas que des connaissances scolaires officielles mais aussi des savoirs implicites, que les sociologues de l'éducation appellent le « curriculum caché ». Invisibles et inconscients, ces apprentissages informels modèlent les comportements de tous et toutes à l'école, comme dans l'ensemble de la société, par leur caractère habituel et institutionnalisé.

Chapitre 1. Socialisation différentielle des filles et des garçons à l'école

La mixité et la réussite scolaire des filles sont un phénomène relativement récent, qui ne découle pas de politiques volontaristes et féministes en ce sens mais auquel les sociologues spécialistes de l'école ne s'attendaient pas de la part d'une institution généralement analysée comme reproductrice des inégalités sociales existantes dans la société. Cette transformation sociétale majeure, que Roger ESTABLET dans un article de la *Revue économique*, publié en 1988, surnomme la « révolution respectueuse »²¹ s'explique par la mutation de trois espaces de socialisation essentiels: la famille, le monde de l'entreprise et l'école. D'une part, les parents se sont davantage impliqués dans la scolarité de leurs enfants et le projet parental a largement influé sur la réussite des filles. Cette importance donnée par la famille à la scolarité va de pair avec les évolutions de la famille de cette époque (l'augmentation des divorces, l'autonomie financière des femmes) qui conduisent les femmes à s'investir dans les études. Néanmoins, les pratiques éducatives des familles n'ont pas changé pour autant et la socialisation familiale se conforme aux attentes sexuées de la société au niveau des savoirs, savoirs-être et savoirs-faire des filles et des garçons. D'autre part, la montée du tertiaire depuis les années 1960-1970 a favorisé la création de nouveaux métiers dans lesquels les femmes se sont dirigées massivement. Ce fourmillement de métiers du tertiaire a obligé l'Éducation nationale à élargir ses formations pour former les travailleuses de demain. On note encore une division socio-sexuée du travail qui se répercute automatiquement sur l'orientation de nos jeunes et enferme chacun et chacune dans des formations qui conviennent à son sexe. Enfin, la mixité dans les années 1970 est une chance pour les filles qui bénéficient d'une éducation identique à celle des garçons et annonce une égalisation des parcours scolaires entre les sexes. Pourtant, la mixité fait aujourd'hui débat en cela qu'elle accentuerait les stéréotypes de sexe et marquerait davantage les identités sexuelles des élèves.

²¹ DURU BELLAT Marie, KIEFFER Annick, MARRY Catherine, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, Vol 42, n°2, avril-juin 2001, p. 252

I. L'apprentissage du milieu scolaire, entre aptitudes innées et différences acquises

La socialisation scolaire n'est qu'une continuité de la socialisation familiale qui façonne les identités sexuelles des enfants et les prédispose à devenir de futurs élèves, chacun-e répondant à un certain nombre d'attitudes scolaires qui incombent à son sexe.

A. Sexualisation des savoirs ou influence de la socialisation primaire sur les aptitudes scolaires ?

Inné ou acquis, c'est toujours le débat de savoir ce qui dans la différence entre les sexes, et plus particulièrement dans la bi-catégorisation des savoirs et des aptitudes entre le féminin et le masculin, relève du biologique, d'un fait déterministe et ce qui renvoie à la construction sociale de la division sexuelle, d'un fait culturel.

A chacun son cerveau...

On entend souvent dire que les filles sont plus douées dans les disciplines littéraires parce qu'elles ont une facilité de langage, sont plus soignées pour l'écriture et "accrochent" plus avec la lecture. Les garçons quant à eux se représentent mieux les espaces, visualisent bien les formes géométriques et les schémas et ont une meilleure appréhension des chiffres. Et ceci se vérifie quand on demande aux filles et aux garçons ce qu'ils et elles préfèrent étudier à l'école : les mathématiques étant classées dans la catégorie « matière difficile et compliquée » par les filles, les matières littéraires comme « ennuyeuses » par les garçons. On s'enlise dans les préjugés autour du genre et on continue de limiter les territoires de prédilection en fonction d'un critère sexué sans chercher à comprendre la source de cette catégorisation des aptitudes de chacun des sexes. Y'aurait-il une explication biologique à ce constat ? Le sexe aurait-il un cerveau ?

C'est la question que Catherine VIDAL se pose dans l'ouvrage dirigé par Françoise HERITIER, *Hommes, femmes : la construction de la différence*. Les stéréotypes vont bon train

quand il s'agit de savoir ce qui relève d'un cerveau de femme et ce qui relève d'un cerveau d'homme. Les femmes sont bavardes et savent faire plusieurs choses en même temps, les hommes ont un sens de l'orientation accru et sont plus doués en mathématiques. Si l'on se réfère aux travaux des neurobiologistes des années 1970, il a été prouvé que l'hémisphère gauche du cerveau serait spécialisé dans le langage et le raisonnement analytique alors que l'hémisphère droit dans la représentation de l'espace et les émotions. Dans les tests d'aptitudes, il apparaît que les filles excellerait dans le domaine verbal tandis que les garçons seraient plus à l'aise avec les aptitudes spatiales et visuelles. Ces constats accrédiateraient la thèse simpliste que les femmes ont le monopole du cerveau gauche (verbal) et les hommes celui du cerveau droit (non verbal). Néanmoins, très peu d'études ont démontré des différences réelles de cerveau et donc de capacités supérieures d'un sexe sur l'autre selon les exercices. Et pour aller plus loin, « *à performance cognitives égales, chaque sujet [développe] sa propre stratégie et donc sa propre façon d'activer ses circuits de neurones. La variabilité entre les individus d'un même sexe est telle qu'elle l'emporte le plus souvent sur la variabilité entre les sexes* »²². Ainsi, le sexe n'a pas une grande importance dans le développement de spécificités cérébrales chez les femmes et les hommes. En revanche, l'environnement de la famille, de la société et de la culture a une influence notable sur la construction de nos circuits neuronaux. Le fait de constater des différences entre les aptitudes cérébrales des femmes et des hommes ne relève pas d'un état inné mais bien acquis et donc non immuable.

La socialisation familiale à l'origine de spécificités d'aptitudes et d'attitudes

La famille, en tant que premier espace de socialisation, y est un peu pour quelque chose. Inconsciemment, les pratiques éducatives des parents façonnent les attributs de chacun et de chacune selon des attentes et des représentations de ce que doit être et de ce que peut faire un garçon ou une fille. Ainsi, « *le sexe de l'enfant fonctionne comme un médiateur cognitif important dans l'élaboration des représentations de l'adulte dans la mesure où il facilite l'interprétation des événements, leur évaluation et leur anticipation, indispensables à toute régulation du comportement* »²³. Les chercheurs s'intéressant à cette question de l'influence de la

²² VIDAL Catherine, « Le cerveau a-t-il un sexe ? », in HERITIER Françoise (dir), *Hommes-femmes, la construction de la différence*, Paris, Le Pommier, 2005, p. 72

²³ DURU BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Op. Cit, p. 116

socialisation familiale sur les aptitudes des enfants, remarquent que les pratiques éducatives des parents se distinguent selon le sexe de leur progéniture. Dès la naissance, les garçons seraient davantage stimulés sur le plan moteur en les poussant à marcher plus tôt et en leur réservant des jeux plus physiques. Les filles feraient plus l'objet de stimulations verbales. Sur les règles de vie (l'ordre, la propreté, l'alimentation...), il apparaît que les parents seraient beaucoup plus souples avec les garçons. En revanche, ils seraient plus exigeants avec eux (les punitions sont plus fréquemment données aux garçons) et exacerberaient leur rapport à la compétition en comparaison avec leurs homologues féminins (pressions plus fortes pour la réussite dans un sport par exemple). Enfin, les garçons seraient plus amenés à aller jouer dehors, à explorer les milieux environnants, moins surveillés par les adultes, que les filles dont on briderait plus aisément leur liberté de mouvement, leur autonomie et leur désir d'indépendance.

Ces éléments éducatifs conduisent forcément à des socialisations différentielles des enfants et à l'intériorisation de savoirs, savoirs-faire et savoirs-être dévolus au sexe de chacun-e. Les comportements, les attitudes et les capacités des individus sont largement influencés par ces apprentissages qui renvoient à ce que doit être le féminin et le masculin. On pourrait ainsi expliquer leurs moins bons résultats aux tests d'aptitudes spatiales par la moindre indépendance qui leur est laissée pour se déplacer librement et faire l'expérience de l'espace. A contrario, les nombreuses occasions que les garçons auraient de circuler et de se déplacer dans des espaces extérieurs, joueraient positivement sur leurs aptitudes spatiales, qu'ils mobiliseraient plus facilement que les filles en mathématiques par exemple. Cependant, ces différences entre les sexes ne sont pas si massives et face à un apprentissage égalitaire, les femmes et les hommes atteignent les mêmes performances.

Il est clair néanmoins que la socialisation familiale prédispose davantage les filles à des comportements scolaires adaptés. A l'école, les enfants ne peuvent s'affranchir de la norme sexuée et adaptent les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être acquis selon les situations scolaires auxquelles ils doivent se confronter.

B. L'adaptabilité féminine au « métier d'élève »

D'après différentes études menées sur le sujet, les filles s'adaptent plus facilement aux exigences de la norme scolaire. En effet, les filles développent des « *compétences interactionnelles (participation entre pairs, travail de groupe, comportements de chahut rares, constance dans l'accomplissement des tâches, etc.) qui créent les conditions de leur meilleure réussite par rapport aux garçons* »²⁴. Elles adoptent très tôt des comportements adaptés aux exercices et aux différentes situations scolaires auxquels elles doivent se confronter (prendre des notes, écouter, prendre la parole ou garder le silence, apprendre...). Elles mobilisent également des « *facteurs non cognitifs de la réussite scolaire* »²⁵ et maîtrisent mieux les interactions en classe. Les garçons, quant à eux, sont généralement plus agités et plus chahuteurs. Plus bavards aussi contrairement au stéréotype de la pipelette féminine :

« *Moi je trouve que les garçons sont aussi pipelettes que les filles [...] en termes de stéréotypes sur les pipelettes et sur la violence, je trouve que ce n'est pas fondé... vraiment pas* »²⁶.

Toutefois, ces comportements plus dissipés des garçons ne les empêchent pas de rentrer dans la course du bon élève.

Même si les attitudes en classe et face au travail des filles correspondent mieux à l'idée qu'on se fait d'un bon élève – un élève sérieux qui lève le doigt pour prendre la parole et qui suit le cours - les garçons sont conscients de l'enjeu que représente l'école. Les bons élèves garçons sont paradoxalement impliqués dans la compétition en classe mais sont aussi enclins aux comportements chahuteurs et indisciplinés. « *Les garçons brouillent quelque peu les pistes en adoptant des caractéristiques contradictoires, alors que les filles, quelle que soit leur réussite scolaire, chahutent moins que les garçons* »²⁷. Les bonnes élèves sont plus compétitives que les autres filles, coopèrent et travaillent en équipe. Ainsi, chacun adopte des stratégies en classe qui se distinguent de celles de l'autre, en fonction de ce que représente l'école pour lui ou pour elle. « *Chaque élève a une stratégie personnelle en fonction de la signification qu'il ou elle donne à la*

²⁴ FELOUZIS George, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, Vol 34 n°2, 1993, p. 199.

²⁵ ZAZZO Bianca, « Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles », *Enfance*, n° 4, septembre-octobre 1982, p. 274.

²⁶ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 25 juin 2013.

²⁷ FELOUZIS George, *Op. Cit.*, p. 205

situation scolaire ; mais précisément cette signification est différente selon les élèves et, par conséquent, leurs stratégies aussi sont diverses. Le sexe et l'origine sociale exercent une influence commune et corrélée sur ces stratégies »²⁸. La stratégie à court terme des garçons se résumerait à s'affirmer auprès du groupe de pairs, notamment en cherchant à occuper l'espace de la classe ou en ne levant pas le doigt pour parler. Cette affirmation leur profite plus ou moins selon leur appartenance sociale, les garçons issus de milieux plus modestes s'affirmant par une activité sonore et physique sans utilité pour l'apprentissage. Les filles seraient davantage dans la notion « *se faire accepter* », par l'enseignant-e ou le groupe de pairs, ce qui leur permettrait d'investir, de s'appropriier le savoir et de mobiliser leurs capacités intellectuelles afin de se démarquer par leurs bons résultats scolaires. Comme je l'évoquerai plus tard dans ce travail, ces comportements stéréotypés sont préjudiciables en termes d'égalité de traitement de la part des enseignant-e-s.

II. Une étape au cœur de l'égalité des sexes : l'orientation

Il est aujourd'hui incontestable que l'orientation est source de différenciation des parcours scolaires des filles et des garçons. Les filles, bien que meilleures que les garçons durant toute leur scolarité, ne bénéficient pas de cette réussite une fois entrées sur le marché du travail. Les chiffres de l'orientation sont probants et c'est pourquoi il est intéressant de comprendre les causes de cette ségrégation des filières avant de pointer l'inefficacité des politiques éducatives en matière d'orientation.

A. Les constats d'une orientation différenciée selon les sexes

Bien que la scolarisation des filles, leur acquisition de diplômes et leur réussite dans les études ne soient plus à prouver, des résistances demeurent dans le choix des orientations et des filières. Les cursus commencent à se différencier au moment des orientations, passage qui finalise une étape de la scolarisation, et apparaissent alors des différences plus "qualitatives". Les filles, quelle que soit leur réussite, se dirigent moins souvent dans les

²⁸ MOSCONI Nicole « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 12

filières les plus prisées et les plus prestigieuses et ne tirent pas tous les bénéfices qu'elles seraient en droit d'attendre au regard de leurs résultats scolaires. Dans un système éducatif où la mixité est la règle, les usages sont tout autre, surtout quand il s'agit de s'orienter dans des filières aux débouchés professionnels valorisés et valorisants. Pour illustrer ce propos, revenons sur les chiffres du Ministère de l'Éducation nationale²⁹. À la rentrée 2011, les filles représentent 48,9% des effectifs du premier degré, 49,8% du secondaire (48,9% au collège, 54,3% au lycée général et technologique, 44,3% au lycée professionnel). Une mixité effective à première vue. Néanmoins, quand on analyse plus finement les filières, on s'aperçoit que la mixité devient l'exception, surtout dans les filières menant à des métiers traditionnellement masculins ou féminins. Ainsi, en terminale L, les garçons représentent seulement 21,1% des lycéens inscrits pour ce bac. Quand on compare la terminale STI et la terminale ST2S, les filles représentent respectivement 11,3% et 92,3% de ces deux filières. La ségrégation des sexes est aussi très marquée dans l'enseignement professionnel, au sein des CAP de la production et des CAP des services où l'on compte respectivement 20,7% et 72,1% de filles. De plus, les filières où les filles sont le plus concentrées sont toujours plus restreintes que celles où les garçons dominent en nombre. Ceci découle de la diversité des filières professionnelles et métiers connotés masculins, bien plus étendus que les cursus scolaires et les professions dites féminines. À l'analyse des différentes filières professionnelles de CAP-BEP ou de Bac pro, il apparaît que les formations dans lesquelles se dirigent majoritairement les filles se limitent au secrétariat, au commerce, à la santé et aux soins et à la comptabilité. Les garçons bénéficient d'un choix plus large, notamment à travers le secteur primaire et de l'industrie, et accèdent aussi en grand nombre dans plusieurs branches du secteur tertiaire telles que l'hôtellerie ou encore la vente.

Ces constats statistiques sur l'orientation sont importants à rappeler tant ils montrent les disparités réelles et indiscutables de la répartition des filles et des garçons dans les divers domaines du savoir et de compétences. Cette spécialisation des formations selon le sexe reflète aussi la division socio-sexuelle du travail et la valorisation de certains métiers en comparaison d'autres, en termes de statut social, de salaires et de hiérarchies.

²⁹ « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » (document statistique), Op. Cit.

B. Les raisons d'une orientation sexuée

Pour comprendre ces chiffres et les choix d'orientations, il faut se pencher sur les tenants et les aboutissants de l'orientation pour l'individu. Entre projection de ce qu'on pense de soi, choix de dominés ou stratégies anticipatrices face à la division socio-sexuée du travail, l'orientation est un facteur de la reproduction des rapports sociaux de sexe par l'école.

Les mécanismes à l'œuvre dans les processus d'orientation

À la fois enjeu professionnel et économique, l'orientation reflète aussi un aspect identitaire de l'individu. « *Faire un projet scolaire ou professionnel, c'est [...] jeter une image de soi, envisager une forme identitaire que l'on souhaite réaliser, ou que l'on va essayer de réaliser* »³⁰. Pour orienter ce choix, les filles et les garçons se basent sur l'idée qu'ils se font du métier et sur ce qu'ils pensent valoir, ces deux éléments étant assez proches généralement. La manière dont ils se représentent le métier est chargée en stéréotypes et souvent alimentée par la division sexuée du savoir et du travail. Ainsi, la plupart des formations et des professions sont « *des prototypes sexués* »³¹ définis à partir de critères d'aptitude, d'attributs, de compétences ou encore de qualités physiques à connotation féminine ou masculine. Sur cette représentation du métier, l'individu projette son identité sexuée pour réaliser son projet scolaire ou son avenir professionnel. « *Sous l'effet du processus d'appariement entre l'image de soi et le prototype qui sous-tend la sélection des projets* »³², les filles se dirigent davantage dans des filières et professions dites féminines - réciproquement pour les garçons - et confirment par ces choix leur appartenance à l'identité féminine ou masculine.

De plus, l'orientation s'inscrit dans une culture familiale. Les parents jouent un rôle essentiel dans le projet d'orientation de leur enfant. Il n'est pas rare que l'avenir imaginé par l'élève diverge du futur que lui réservent ses parents.

³⁰ VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), *Quelle mixité pour l'école ?*, Paris, Albin Michel, 2004, p. 50

³¹ VOUILLOT Françoise, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et société*, n°18, novembre 2007, p. 94

³² Ibid, p. 95

« Je me souviens d'une gamine qui est partie d'ici il y a deux ans. Depuis qu'elle était rentrée en 6^{ème}, elle voulait faire de la mécanique auto, et elle le disait, et c'était vraiment son truc, au moment des stages elle a choisi la mécanique auto, etc... Et au moment où il a fallu faire des dossiers et s'engager, euh..., elle est partie faire de la cuisine... Et une famille portugaise traditionnaliste, je pense que ça a influencé ses choix. [...] une fille qui fait de la mécanique, c'était difficilement « entendable » chez eux et je pense... ce n'était pas violent, doucement, ils l'ont poussé dans ce sens-là... »³³.

Il est clair que la famille véhicule un certain nombre de représentations sexistes sur les différentes formations disponibles et tend à orienter le choix de ses enfants dans ce qu'elle pense être le meilleur pour lui ou pour elle.

« [...] je pense que c'est plus une question de culture, de famille. Je pense que tu as des familles qui... des élèves qui sont issus de familles pour qui la représentation du travail est très liée à une représentation sexuée, de différence... entre le travail, les métiers qui sont pour les hommes, et ceux qui sont pour les femmes. Et ça, justement, euh... tu vois, nous on est quand même un petit peu sensible au fait qu'on doit proposer des choses, euh... qui sont... un petit peu... qui vont au-delà des carcans qu'il pouvait y avoir au départ »³⁴.

En résumé, les choix d'orientations sont "instrumentalisés" par le genre et la famille. Le milieu dans lequel l'élève a grandi joue une grande part dans la représentation qu'il ou elle se fait des métiers et donc des filières qui y mènent.

L'orientation des filles : choix de "dupes"³⁵ ou stratégies raisonnées ?

Quand on étudie l'orientation avec la perspective du genre, c'est bien celle des filles qui est mise en valeur. Pourquoi à compétence égale, une fille se dirigera moins vers la filière S qu'un garçon ? Qu'il y a-t-il derrière ces choix ? Plusieurs interprétations peuvent être prises en compte pour expliquer ce processus. Roger ESTABLET et Christian BAUDELLOT parlent d'une « reproduction paisible des mécanismes de ségrégation par filières et spécialités »³⁶. Cette thèse repose sur les effets d'une socialisation différentielle entre les filles et les garçons qui

³³ Entretien avec Nathalie ALIA du 6 juin 2013.

³⁴ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 24 juin 2013.

³⁵ J'ai emprunté cette expression aux auteurs Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET pour expliquer l'une des interprétations données au paradoxe de la réussite des filles.

³⁶ MARRY Catherine, « La réussite des filles à l'école : trois interprétations sociologiques », *Sciences humaines*, n°146, février 2004, p. 34

conduisent à des phénomènes d'auto-discrimination et d'élimination de certaines filières par les filles et de sur-évaluation des garçons sur le plan scolaire. Comme BOURDIEU et PASSERON³⁷ l'ont montré avec les classes bourgeoises et les classes populaires, l'orientation des filles serait un choix de "dominées" puisqu'elles accepteraient inconsciemment d'occuper sur le marché du travail les postes les moins bien valorisés socialement et traditionnels assignés aux femmes. On ne peut nier les impacts de la socialisation différentielle des filles et des garçons et une représentation très sexiste du monde du travail. Mais contrairement à ce qu'on pourrait croire, les filles ne sont pas les actrices passives de leur orientation.

Pour Marie DURU BELLAT³⁸, ce ne sont pas des choix de "dupes" mais bien des orientations raisonnées, adaptées à la réalité du marché du travail et de la future famille. Partir vers des filières traditionnellement masculines peut être coûteux psychologiquement (tenir dans un milieu exclusivement masculin) et professionnellement (trouver un poste et faire valoir ses compétences en tant que femme dans un métier d'hommes).

« [...] je parlais des Défenseurs des droits, un d'eux présent en Isère a dit en réunion de syndiqué « l'Education nationale ne fait pas son boulot ». Alors donc j'écoute attentivement, « elle envoie des filles au casse pipe qui après se plaignent de discrimination ». Oui c'est une fille qui voulait faire un CAP de carrossier donc l'Education nationale l'a envoyée en CAP de carrossier et maintenant elle ne trouve pas d'embauche car les carrossiers n'en veulent pas parce qu'il faut qu'ils fassent des sanitaires spécifiques [...]»³⁹.

Mais là encore, selon les expériences, cette réalité est vécue différemment.

« Alors moi, [...] j'ai un parcours étonnant, enfin étonnant, j'ai un parcours où... j'étais un peu un "garçon manqué" comme on dit et je n'ai jamais... pour moi il n'y avait pas trop les filles et les garçons, la preuve j'ai fait un BEP de mécanique auto, parce que je voulais apprendre à réparer ma voiture et je l'ai fait avec un copain au début, puis après j'ai passé mon CAP, j'ai monté un garage, j'ai travaillé dans un garage et donc j'avais un métier masculin. J'ai été extrêmement bien accueillie par les hommes, par, euh... le milieu donc ce n'était pas du tout un problème... [...] et je trouve qu'aujourd'hui, au contraire, je trouve ça plus difficile aujourd'hui, qu'il y a 20 ans ».

³⁷ BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

³⁸ DURU BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Op. Cit.

³⁹ Entretien avec Jean Pierre MARTIN du 3 juillet 2013.

L'époque jouerait un rôle dans l'acceptation des femmes dans des métiers traditionnellement masculins, présence aujourd'hui qui semblerait être moins bien tolérée, sans doute à cause d'une compétition accrue dans un contexte économique difficile. Dans tous les cas, il pourrait bien exister des stratégies d'orientation anticipatrices des femmes adaptées à la réalité du marché du travail.

Une troisième approche tendrait à dire que l'investissement des filles dans l'école va de pair avec une aspiration plus grande d'égalité des sexes transmise par les familles actuelles qui poussent leurs filles à réussir scolairement et à gagner leur autonomie financière et leur indépendance. « *La réussite scolaire peut participer chez les filles d'une stratégie de désengagement par rapport aux modèles féminins traditionnels, en particulier chez les filles de milieux populaires et/ou d'origine immigrée, pour lesquelles l'école (le bac) représente parfois une des seules manières d'échapper au destin traditionnel de leur sexe* »⁴⁰. Ceci n'est pas valable dans tous les milieux sociaux car de grandes différences existent entre les filles les plus diplômées et celles qui le sont moins et réciproquement chez les garçons. Il est vrai qu'aujourd'hui l'obtention d'un diplôme est une porte d'entrée royale dans l'accès à l'emploi, enjeu que les familles ont généralement bien saisi. Par ailleurs, les filles « *seraient moins contraintes que les garçons à réussir selon le modèle canonique d'excellence fondé sur la compétition, le diktat des mathématiques et l'investissement exclusif de la carrière* »⁴¹. Néanmoins, comme je le rappelle ci-dessus, le marché du travail est de plus en plus exigeant en diplômes, en particulier pour les filles qui n'ont pas hésité à prendre part à la compétition scolaire et investissent de plus en plus les bastions masculins.

C. Le déficit des politiques éducatives en matière d'orientation

Dans un souci de promouvoir la présence de filles dans des formations et par la suite, dans des professions dans lesquelles elles ne représentent qu'une minorité, les ministères de l'Education nationale successifs se sont donné le mot pour faire de l'orientation des filles un adage de leur politique d'égalité des sexes. A partir de 1966, l'admission des filles dans les

⁴⁰ TAP Pierre et ZAUCHE-GAUDRON Chantal, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 104

⁴¹ MARRY Catherine, *Op. Cit.*, p. 35

sections industrielles des collèges et lycées d'enseignement technique est autorisée. Le ministère de l'Éducation nationale de l'époque met alors l'accent sur l'information des familles et des filles sur ces nouvelles possibilités, l'amélioration de l'accueil matériel dans les structures et sur le traitement égalitaire par les établissements des dossiers de filles et de garçons. La mixité est certes légèrement renforcée avec la loi Haby de 1975 mais il faut attendre les années 1980 pour voir apparaître une volonté politique plus affirmée et plus globale de lutte contre les inégalités entre les sexes, dont l'école est en partie responsable. Depuis 1984, cinq conventions interministérielles ont été signées et chacune d'entre elles comporte un volet relatif à l'orientation, qui passe par la diversification des choix d'orientation des filles. Toutes les campagnes télévisuelles ("*Les métiers n'ont pas de sexe*" en 1984, "*C'est technique, c'est pour elle ?*" en 1989) ne ciblent que les filles et délaissent les garçons, en dehors de ce « problème d'orientation sexuée ». Et même si les circulaires qui ont suivi ont fait attention à ne pas limiter cette spécialisation des filières au seul fait des filles, il n'en reste pas moins que les pratiques et les comportements n'ont guère évolué.

« [...] le travail sur les filles ça fait un moment qu'on en fait, parce que des chargés de mission fille/garçon dans l'Éducation nationale, ça fait un moment qu'il y en a, qu'il y a des concours... comment ça s'appelle ça... "les olympes de la parole", des tas de choses. Et les filles demandent sciences et demandent les secteurs qui sont dits masculins, mais ce n'est pas parce qu'elles veulent y aller qu'elles y vont... mais parce que c'est les garçons prennent toute la place. C'est les garçons qui eux ne vont pas ailleurs. Quand on veut travailler sur l'égalité fille/garçon, il ne faut pas travailler que sur les filles, il faut travailler sur les garçons aussi »⁴².

Il est légitime et louable de s'intéresser au sort des filles, du fait de leur absence dans des professions valorisées, prestigieuses et rémunératrices et des différences de traitement qu'elles subissent paradoxalement à leurs bons résultats scolaires. Néanmoins, on oublie de mentionner la désertion des garçons des filières à connotation féminine et leur attraction pour les filières les plus reconnues et les plus rentables ensuite sur le marché du travail.

« [...] ce n'est pas que la responsabilité des filles qui est mise en cause dans l'égalité fille/garçon, au contraire je veux dire, c'est presque à 100% la responsabilité des garçons... ou des hommes en tout cas. Voilà, donc il faut vraiment travailler sur les garçons, sur le fait que 1 : ils sont un peu moins

⁴² Entretien avec Jean Pierre MARTIN du 3 juillet 2013.

macho, 2 : ben effectivement un garçon peut être assistant social, il peut être sage-femme, infirmier ça c'est sûr euh... assistant maternel, bon voilà il y a des tas de choses... il peut être secrétaire, secrétaire médical, il y a des tas de choses qui font que euh... on ne travaille pas cela avec les garçons... alors peut-être que dans les établissements, il faudrait faire venir des associations de secrétaires médicaux hommes, de sages-femmes hommes, d'infirmiers voilà, pour dire qu'il n'y a pas qu'ingénieur dans la vie »⁴³.

Cette omission induit un élément essentiel dans notre conception de l'orientation : l'absence de politique volontariste pour mobiliser les garçons dans des filières à dominance féminine laisse à penser que ces dernières sont dévalorisées et dévalorisantes, il n'est donc pas nécessaire de les promouvoir auprès des garçons. Inconsciemment, les politiques éducatives en matière d'orientation établissent une hiérarchie entre les filières. Il est donc acceptable que des filles se hissent au rang des plus prestigieuses, traditionnellement masculines, il est toutefois beaucoup moins tolérable que les garçons "dévient" vers des formations reléguées et surtout connotées féminines.

Par conséquent, l'écrasante domination d'un sexe dans un cursus se résume surtout à un évitement de cette filière par l'autre sexe et ne traduit pas systématiquement un choix massif d'un des sexes pour ce domaine de compétences⁴⁴. L'influence du genre dans les choix d'orientations ainsi que les représentations des acteurs et actrices de l'école et du milieu de l'entreprise sur cette question sont assez peu prises en compte. Ceci s'explique par le fait que l'orientation est « *l'expression normale des différences de sexe* »⁴⁵ dans notre société et bénéficie d'une tolérance sociale élevée alors qu'elle se présente comme un outil de promotion sociale. Pour réellement diversifier les parcours scolaires des filles et des garçons, les politiques éducatives en matière d'orientation devraient s'intéresser d'abord aux causes et aux effets de la division sexuée de l'orientation scolaire que j'ai évoqués précédemment, avant de promouvoir des formations atypiques auprès des filles, sans prendre en considération les choix des garçons.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ VOUILLOT Françoise, Op. Cit, p. 96-97

⁴⁵ Ibid, p. 101

III. Influence de la mixité sur le renforcement des stéréotypes de sexe en milieu scolaire

La mise en place de la mixité scolaire est davantage une réponse à la démocratisation de l'enseignement et à la démographie croissante du pays qu'une réelle politique éducative de l'égalité des sexes. Pourtant, la pratique de la mixité de la deuxième moitié du XXème n'est pas nouvelle. Au cours de l'histoire, certains établissements scolaires communaux étaient mixtes faute de moyen pour entretenir deux structures, une pour les filles, une pour les garçons. Si l'école a si longtemps été non mixte, ce n'est pas à cause du poids des milieux conservateurs catholiques sur l'instruction, certes réticents à voir les filles et les garçons éduqués ensemble mais plutôt à cause de la crainte des hommes de se voir partager le savoir, la connaissance et le pouvoir avec les femmes. Il est assez étonnant que son introduction en 1975 par la loi Haby, ait suscité aussi peu de débats et n'ait pas fait l'objet de luttes féministes particulières. « *La mixité scolaire devient la règle après avoir été l'hérésie* »⁴⁶. Alors qu'il semblait évident dans les années 1970 que la mixité permettrait l'égalisation des parcours scolaires entre les deux sexes, ces dernières années, des études ont montré que les contextes mixtes pouvaient présenter des effets pervers sur les performances et les attitudes des filles et des garçons. Qu'en est-il vraiment ? La mixité renforce-t-elle les discriminations entre les sexes ?

A. Comparaison critique entre la mixité et la non-mixité

Deux thèses s'affrontent. L'une explique que la non-mixité scolaire renforcerait la polarisation des sexes dans un contexte institutionnel et favoriserait la construction de stéréotypes autour de l'autre sexe, en l'absence d'interaction avec celui-ci. A contrario, la mixité atténuerait cette mythification de "l'autre sexuel" et contribuerait à s'en faire une image réaliste et moins chargée en préjugés. « *L'enseignement mixte peut être compris, dans ce cas, comme un contrepois structurel à la polarisation des sexes* »⁴⁷. L'autre défend l'idée que l'interaction permanente des deux sexes conduirait à une distinction tenace des garçons et

⁴⁶ VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), Op. Cit, p. 25

⁴⁷ METZ-GÖCKEL Sigrid, « Réforme universitaire et genre », *Travail, genre et société*, n°11, avril 2004, p. 177

des filles, notamment en milieu scolaire, et donc à une perpétuation des stéréotypes de genre véhiculés par la société. En effet, en présence de l'autre sexe, les filles comme les garçons auraient tendance à mettre en avant ce qui les différencie et surtout à s'enfermer dans des schémas de genre normatifs. La psychologie sociale a notamment mis en lumière que les stéréotypes de sexe sont plus accentués en milieu mixte que non mixte, et ceci de manière à valoriser le groupe dominant, le masculin, et à dénigrer le groupe dominé, le féminin. C'est pourquoi, dans une situation de compétition entre les sexes (milieu mixte), les femmes ont tendance à se dévaloriser et s'autocensurent quant à l'estimation de leurs compétences et de leurs capacités, là où les hommes au contraire surestiment leurs qualités, particulièrement dans les domaines connotés masculins.

Il ressort des expériences de classes non mixtes menées au Royaume-Uni que ce contexte scolaire bénéficierait davantage aux filles qu'aux garçons, spécifiquement dans les matières scientifiques⁴⁸. En effet, l'absence de garçons dans la classe est plus propice au travail, les filles se sentent plus à l'aise et prennent la parole plus facilement et surtout sans craindre les remarques désobligeantes de la gent masculine. Leurs performances en mathématiques ou en physique en sont légèrement améliorées sans dire pour autant que la non-mixité contribue à la meilleure réussite des filles. Du côté des classes non mixtes de garçons, il semblerait que cette situation renforce les attitudes compétitives et les comportements indisciplinés et anti-scolaires, notamment en milieu populaire, et ne suffit pas pour enrayer l'échec scolaire. Pour Marie DURU BELLAT, « il s'avère donc que même si la mixité ou la non-mixité n'affectent pas nettement les performances scolaires, elles modulent sensiblement le quotidien des classes et les attitudes des élèves »⁴⁹.

En outre, les différences d'attitude et les intérêts de chacun des sexes seraient plus marquées en milieu mixte qu'en milieu non mixte. En s'intéressant à « l'identité de genre », des psychologues ont montré que la mixité accentuerait « l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe »⁵⁰. En d'autres termes, dans un contexte mixte, les filles

⁴⁸ MILEWSKI Françoise, PERIVIER Hélène (dir.), *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Science Po Presse, 2011, p. 239

⁴⁹ DURU BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Op. Cit, p. 97

⁵⁰ MILEWSKI Françoise, PERIVIER Hélène (dir.), Op. Cit, p. 241

s'effaceraient pour laisser la place aux garçons, porteraient un moindre intérêt pour la technologie, la physique et les mathématiques, afficheraient un dégoût ostentatoire pour les dissections en SVT ou seraient plus soucieuses de leur apparence physique afin d'être en adéquation avec les représentations qu'elles se font du féminin et des attributs traditionnels qui leur incombent. Les garçons, quant à eux, tenteraient de coller à l'image du mâle viril, exposé dans l'espace public, et reproduiraient des schémas de genre tout aussi stéréotypés que les filles. Dans un souci de conformisme à la norme et d'éviter toute marginalisation, les élèves se positionnent activement comme fille ou comme garçon en milieu mixte.

En revanche, la non-mixité pourrait avoir des effets « dé-stéréotypisants »⁵¹ sur les attitudes des élèves qui se conformeraient moins aux exigences qu'on attend de leur sexe. Ceci peut s'expliquer assez aisément : dans un contexte exclusivement féminin ou masculin, on s'attacherait à distinguer les filles entre elles, ou les garçons entre eux, en accordant une importance moindre à l'appartenance de sexe de l'individu et en s'intéressant davantage au groupe de pairs. Prendre la focale du sexe dans une situation de non-mixité permet de souligner les différences constatables entre les filles ou entre les garçons et d'éviter cette polarisation compétitive des sexes. Néanmoins, les effets de la mixité ou de la non-mixité sur la construction identitaire des élèves varient beaucoup selon les établissements scolaires, les milieux sociaux, l'espace familial, l'âge des élèves et bien sûr au sein des groupes de même sexe. La variable sexe interagit avec d'autres facteurs qui peuvent grandement influencer le vécu en contexte mixte ou non mixte.

B. Une coéducation non sexiste

Défendre l'égalité des sexes et vouloir dépasser les stéréotypes semble paradoxal avec une séparation des filles et des garçons en milieu scolaire. En effet, « *l'égalité dans la différence est une façon de figer et de cultiver la différence [...] avec une obligation plus ou moins forte de conformité à sa catégorie* »⁵². Traiter les filles et les garçons comme deux groupes distincts, appartenant chacun à une catégorie définie par des caractères, des aptitudes, des attitudes ou

⁵¹ METZ-GÖCKEL Sigrid, Op. Cit, p. 177

⁵² MILEWSKI Françoise, PERIVIER Hélène (dir.), Op. Cit, p. 247

des capacités spécifiques, reviendrait à penser que les besoins éducatifs de chacun sont différents. En voulant s'adapter à chacun des sexes, l'école risquerait de tomber dans une pédagogie sexiste, qui, en plus de penser les différences filles/garçons comme un état immuable, accentuerait les discriminations fondées sur les préjugés qu'on se fait de chacun des groupes. Or, l'école, espace intermédiaire entre la famille et l'entreprise, doit permettre de réaliser la coexistence des individus des deux sexes dans la sphère publique et contribue à imposer les mêmes devoirs, les mêmes droits et les mêmes règles aux filles et aux garçons dès le plus jeune âge.

« [...] l'école en général elle a un rôle fondamental à jouer parce que nous on fonctionne en mixité, tout le temps, toujours et obligatoirement. Et de plus en plus même je dirais, parce moi quand j'étais au collège en 4^{ème} - 3^{ème}, on séparait les filles et les garçons en EPS. C'est interdit maintenant, on ne peut plus le faire, même si on le voulait on ne pourrait plus le faire. Vraiment la mixité à tout prix, voilà. Mine de rien, ils s'habituent à fonctionner ensemble. Ça, c'est déjà du... du vécu »⁵³.

Les écueils de notre système scolaire ne peuvent être imputables aux effets délétères que la mixité rencontre mais plutôt aux problèmes de société que l'école n'est pas en mesure de résoudre seule. D'ailleurs, « rien dans l'évolution du système scolaire français ne peut nous encourager à penser que la séparation des sexes serait une solution aux problèmes posés par l'insuffisante démocratisation du système et par sa difficulté à jouer le rôle intégrateur qui lui incombe en partie »⁵⁴. La mixité a permis de grands progrès en matière d'instruction des filles, par rapport à la situation antérieure où la ségrégation sexuelle se résumait à une éducation reproductrice des schémas sociaux traditionnels. Indéniablement, elle a contribué à l'ouverture des filières jusque-là masculines et à l'obtention, par les filles, de diplômes leur assurant une meilleure indépendance économique et financière. Le savoir et la connaissance ne sont aujourd'hui plus une affaire d'hommes, et bien des femmes réussissent à percer dans des domaines qu'elles s'étaient vus depuis longtemps refusées.

Cependant, bien qu'elle ait transformé le rapport de force entre les sexes et renverser la hiérarchie sociale de la relation au savoir, la mixité ne veut pas dire égalité. Il est essentiel

⁵³ Entretien avec Nathalie ALIA du 06 juin 2013.

⁵⁴ ROGERS Rebecca, « Impensable mixité », *Travail, genre et société*, n°11, avril 2004, p. 187

que l'institution scolaire se mobilise pour essayer de réduire les effets pervers constatés de la mixité, et réfléchisse par exemple à l'instauration de plages non mixtes pour certains enseignements (éducation à la sexualité, pour la pratique de certains sports). Certaines situations ou discussions peuvent être plus faciles à gérer dans un contexte non mixte et mettent plus à l'aise les élèves quand l'autre sexe n'est pas là pour juger. Mais, il ne faut pas que ces cas exceptionnels omettent le principe qu'être éduqué ensemble est la meilleure façon d'apprendre à vivre ensemble et de manière égalitaire.

Chapitre 2. Les paradoxes de l'institution scolaire en matière d'égalité de traitement des filles et des garçons

Dans ce chapitre, il s'agira de montrer que l'école constitue non seulement « *un catalyseur des tendances extérieures à elle-même, une caisse de résonance d'inégalités prévalant dans la société* »⁵⁵, mais que cachée derrière ses principes de mixité et de neutralité garants de l'égalité, elle contribue à accentuer les dynamiques de genre dans lesquelles les élèves s'inscrivent déjà dans leurs relations avec les pairs et par l'expérience des comportements, attitudes et qualités sexuées dans la socialisation familiale. Ses modes de fonctionnement, ses perceptions d'elle-même, ses acteurs et ses supports pédagogiques renforcent "le genre" et les stéréotypes sexistes que la société génère à travers un ensemble d'apprentissages informels, le « curriculum caché » de l'école qu'il convient ici de décortiquer.

I. La profession d'enseignant-e, entre stéréotypes et réalités

L'étude du métier d'enseignant est assez récente, datant des années 1960. A cette époque, l'« enseignant » désigne l'ensemble des catégories professionnelles chargées d'instruire les futurs citoyens de la nation. Avec la Révolution, deux corps de métiers apparaissent : les instituteurs et les professeurs qui enseignent respectivement dans le primaire et le secondaire. Ces deux corps, à la fois fortement dépendants des aspirations de l'État qui légitime leur mission et, disposant d'une grande autonomie dans les choix pédagogiques, vont être bousculés par l'arrivée massive après-guerre d'enseignantes. Par ailleurs, vu comme une profession plus égalitaire, le métier d'enseignant n'échappe pas aux stéréotypes, qu'il soit exercé par un homme ou par une femme.

⁵⁵ GUIONNET Georges-Claude et NEVEU Erik, *Féminins/Masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 75

A. La féminisation de l'institution scolaire : les tenants et les aboutissants d'une évolution sociétale

De plus en plus de jeunes filles s'orientent vers les métiers de l'enseignement qui depuis quelques années font l'objet d'une dévalorisation. Faut-il mettre sur le compte de la féminisation cette dégradation du métier ? Les hommes n'ont toutefois pas déserté le milieu de l'Education nationale et occupent plus souvent des postes reconnus socialement.

Féminisation et dévalorisation de la profession

Rares sont les professions intellectuelles qui se sont ouvertes massivement aux femmes dans les années 1960-1970. L'enseignement compte certainement parmi l'une des premières. Aujourd'hui, il est même considéré comme un « métier de femmes », sans aucun doute parce qu'il permet de concilier sa vie de famille et sa carrière professionnelle. Mais cette image du métier est finalement assez récente puisqu'au XIX^{ème} siècle, les femmes qui choisissent de s'orienter dans l'enseignement font en général une croix sur le mariage. En 1938, le taux de célibat chez les femmes professeuses en lycée s'élevait à 63%⁵⁶. A cette époque, il est difficilement concevable de cumuler les deux alors que tant de femmes le font mais de manière invisible. Ce n'est donc qu'après la Seconde Guerre Mondiale et la féminisation du marché du travail que l'enseignement devient un métier féminin par excellence. Parallèlement, cette arrivée massive des femmes dans la profession enseignante a eu tendance à dévaloriser ce métier, considéré autrefois comme noble en cela qu'il éduquait les masses à la morale républicaine. Ce constat est assez paradoxal avec la moyennisation de cette profession⁵⁷ car les jeunes générations d'enseignant-e-s, certes très féminisées, sont aussi plus diplômées qu'avant et issues d'origine sociale plus élevée, vivant maritalement avec des cadres des professions intellectuelles supérieures. Alors en quoi la présence accrue de femmes dévaloriserait-elle cette profession ? « *La dévalorisation reposerait sur des schémas*

⁵⁶ LELIEVRE Françoise et LELIEVRE Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991, p. 167.

⁵⁷ Marie DURU BELLAT, Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Op. Cit, p. 164.

archaïques voulant que la simple présence des femmes soit corruptrice!»⁵⁸. Bien que cette explication puisse convenir, c'est surtout à cause des difficultés rencontrées dans cette profession qu'il y a dévalorisation. La dégradation de la fonction à travers les dysfonctionnements de l'école, le fait qu'elle ne constitue plus un ascenseur social aussi puissant qu'avant, qu'elle soit confrontée à un public hétérogène qui la met parfois en déséquilibre peut constituer une explication tangible à la dévalorisation du métier d'enseignant-e aujourd'hui, tant est si bien qu'il y en est une.

Une réalité peut en cacher une autre

Selon les niveaux, les disciplines et le grade, les femmes ne sont pas si majoritaires que ça dans la profession. Aux deux extrémités du système, l'école maternelle et l'université sont les espaces les moins mixtes professionnellement. Dans l'enseignement supérieur, plus de 80% des postes de professeurs d'université sont occupés par des hommes. Si l'on entre par les disciplines et domaines de recherches, les femmes ne représentent que 10,5% des enseignants chercheurs des filières scientifiques, 28% en lettres et sciences humaines ou encore 11,4% en santé⁵⁹. Elles sont en revanche plus nombreuses à obtenir le statut de « maître de conférence » quel que soit les disciplines (42,2%). Quant à l'école maternelle, les hommes représentent à peine 7% des enseignants. Dans les niveaux secondaires, les femmes sont plus présentes dans les collèges (63%) que dans les lycées (49,4%) ou les classes préparatoires aux grandes écoles, établissements où leurs homologues masculins agrégés cherchent davantage à être recrutés ou affectés. En primaire, la répartition des postes est à l'avantage des femmes où elles étaient déjà majoritaires après la guerre 1914-1918. Finalement, cette répartition des femmes et des hommes au sein de l'institution se fait dans le strict respect de la hiérarchie des professions de l'enseignement. En résumé, les femmes représentent la majorité des effectifs de professeurs des écoles, des professeurs certifiés et se raréfient au niveau de l'université et dans les domaines scientifiques. « Seul échappe à cette répartition inégale l'univers des agrégés des lycées où l'on atteint une sorte d'équité. Univers à mi-

⁵⁸ VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), *Quelle mixité pour l'école ?*, Op. Cit, p. 72.

⁵⁹ Chiffres recueillis in VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), *Quelle mixité pour l'école ?*, Op. Cit, p. 65.

chemin du maternage symbolique attribué au premier degré et de la culture autonome dévolue au supérieur »⁶⁰.

En outre, quand il s'agit de s'intéresser aux postes des cadres administratifs de l'Education nationale, il apparaît que ces fonctions sont encore tributaires d'une ségrégation verticale à travers la hiérarchie des postes. Les postes de directeurs d'écoles, de principaux, de proviseurs ou encore de présidents d'universités se conjuguent généralement au masculin alors qu'historiquement les femmes avaient réussi à gravir cet échelon au niveau des lycées. En 1947, presque 40% des responsables de lycées étaient des femmes⁶¹. En 1990, on recensait seulement 22 % de femmes au poste de proviseur (lycée) et 23 % des principales (collège). Ces fonctions auraient pris une connotation sexuée qui ne semblait pas mise en exergue avant l'instauration de la mixité. Aux femmes est donc revenu l'enseignement, pensé comme une activité féminine, aux hommes la direction d'établissement, pensée comme une responsabilité masculine. Pourtant, les besoins de recrutement dans cette branche sont importants et ouverts aux femmes mais elles restent peu nombreuses à tenter les concours. Ceci peut s'expliquer par l'obligation de mobilité imputable à ce type de postes qui rebute plus les enseignantes que leurs homologues masculins. En effet, les hommes occupants de telles fonctions sont, dans la plupart des cas, mariés à des femmes travaillant elles-mêmes pour l'Education nationale et qui suivent donc leur mari si celui-ci est muté. Le profil familial des femmes aux postes de direction est quelque peu différent puisque dans la majorité des cas, les professions de leur conjoint sont plus variées ; il est donc plus difficile d'envisager une mobilité géographique.

⁶⁰ DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, l'Harmattan, 2012, p. 47

⁶¹ CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, n° 153, 2008/3, p. 29

B. Image de l'enseignant-e : des perceptions différentes du métier selon le sexe

Si l'on en croit le discours des jeunes diplômé-e-s des Instituts Universitaires de Formation des Maitres (IUFM), les femmes et les hommes qui choisissent d'exercer le métier d'enseignant-e ne le font pas pour les mêmes raisons. Dans son ouvrage *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Sophie DEVINEAU s'est penchée sur le métier d'enseignant-e et le rapport particulier qu'ils et elles entretiennent avec leur profession. Les candidats et candidates des IUFM ont chacun une perception bien différente de ce que concède cette fonction. Les hommes choisiraient principalement ce métier pour des raisons matérielles et pour la sécurité de l'emploi ; le choix des femmes relèverait davantage d'un intérêt particulier pour les jeunes et de l'amour d'enseigner. Les candidat-e-s au futur métier d'enseignant ne sont pas les seuls à l'envisager à travers des considérations représentatives des rapports sociaux de sexe. En somme, « *les femmes confirment leur spécialisation dans l'ordre du Care, et les hommes leur rapport pragmatique au travail du mythique chef de ménage rapportant l'argent du foyer* »⁶² ce qui se vérifie à l'école maternelle.

Le métier d'enseignant-e vu par l'Education nationale

L'Education nationale partage aussi cette idée comme le souligne l'analyse d'une campagne publicitaire de recrutement lancée en 2011.

⁶² DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Op. Cit, p. 29

Cherchez l'erreur...

Laura
a trouvé le poste de ses rêves.

C'est l'avenir qu'elle a toujours envisagé. Et l'avenir, pour elle, c'est de faire vivre et partager sa passion, transmettre des savoirs et des valeurs, se consacrer à la réussite de chacun de ses élèves. C'est pour cela qu'elle a décidé de devenir enseignante.

Julien
a trouvé un poste
à la hauteur de ses ambitions.

C'est la concrétisation de son projet professionnel. Et ce projet, pour lui, c'est de faire vivre et partager sa passion, transmettre des savoirs et des valeurs, se consacrer à la réussite de chacun de ses élèves. C'est pour cela qu'il a décidé de devenir enseignant.

L'ÉDUCATION NATIONALE RECRUTE 17 000 PERSONNES

Pourquoi pas vous ? 17 000 postes d'enseignants, d'infirmiers et de médecins scolaires sont à pourvoir en 2011.

RENSEIGNEMENTS ET INSCRIPTIONS DU 31 MAI AU 12 JUILLET 2011
SUR WWW.LEDUCATIONRECRUTE.FR

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Mises côte à côte, ces deux affiches proposées par l'Éducation nationale pour recruter du personnel versent allègrement dans les stéréotypes et dérogent au principe de promotion de l'égalité des sexes à l'école. À gauche, Laura rêve sur fond clair. Elle est habillée en couleurs beige et rose pâle, a un livre à la main. À droite, changement de décor, tons bleus, un ordinateur pour seul outil de travail, chemise et manches retroussées pour Julien qui a des ambitions. Ces deux images publicitaires reproduisent, inconsciemment, le traitement différencié des filles et des garçons à l'œuvre à l'école : la fille-littéraire, le garçon-technologique ; l'enseignante est une femme douce et passive, l'enseignant est un homme moderne et actif. Le slogan (« Julien a trouvé un poste à la hauteur de ses ambitions ») laisse à penser que Julien sera appelé à occuper un poste de direction ou avec de hautes responsabilités (inspecteur ou responsable syndical par exemple). Quant aux couleurs, on peut difficilement faire plus cliché, le rose étant associé au féminin, le bleu au masculin. Le texte informatif (en dessous du slogan publicitaire) répète sensiblement la même chose d'une affiche à l'autre, avec l'idée que Laura et Julien veulent faire vivre et partager leur passion,

transmettre des savoirs et des valeurs et se consacrer à la réussite de chacun de leurs élèves. Cependant, la première phrase ternit le tableau : du côté de Laura, « *c'est l'avenir qu'elle a toujours envisagé* », alors que du côté de Julien, « *c'est la concrétisation de son projet professionnel* ». Pour les femmes, le métier d'enseignante renvoie à un rêve de petite fille, plus ou moins enfermé dans une image idéalisée du statut de maitresse d'école. Chez les hommes, on est plus dans l'affirmation d'un choix construit et réfléchi à travers une orientation scolaire déterminée et réussie ainsi que des expériences professionnelles passées. Par conséquent, devenir enseignant-e est pétri de préjugés et de schémas sexués de la division du travail, même si l'enseignement, en comparaison d'autres branches d'activités dites féminines, est plus neutre de par des diplômés élevés en culture générale et une qualification professionnelle fondée sur des savoirs académiques reconnus.

L'école maternelle, un espace soumis aux rapports sociaux de sexe

La reconnaissance de l'expertise des enseignant-e-s dépend grandement de l'âge du public élève concerné. Pourtant représentatifs dans les effectifs totaux du corps enseignant, les hommes s'orientent assez peu dans l'enseignement préélémentaire, univers monosexué, autant du côté des enseignants que des agents encadrant (Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, ATSEM). Si les hommes se dirigent assez peu vers ce niveau, c'est qu'exercer dans les établissements préélémentaires renvoie à l'idée d'une continuité du travail maternel et non pas à un enseignement spécifique, qualifié et valorisé. L'arrivée, certes encore marginale, des hommes dans les sphères de la petite enfance pose question, notamment en termes de rapports sociaux de sexe et d'assignation sexuée des rôles dans les métiers du *care*⁶³. Cette mixité nouvelle semble engendrer un renforcement des stéréotypes de genre, de manière pernicieuse, à travers des situations hiérarchiques relevant de la domination masculine⁶⁴. Premièrement, les hommes demanderaient plus souvent les grandes sections maternelles que les petites, sauf si celles-ci sont couplées avec la fonction de

⁶³ « Le care se définit comme une disposition pratique et morale à l'attention envers autrui, au soin, à l'affection, à la proximité. Il englobe l'ensemble des activités (formelles et informelles) de la prise en charge des soins aux personnes ». Cette définition est extraite de l'article de Yveline JABOIN in *Nouvelles questions féministes*, « Perspectives féministes en éducation », Vol 29, n°2, Paris, 2010, p. 36

⁶⁴ Je propose ici une synthèse des travaux de Yveline JABOIN, référencés in *Nouvelles questions féministes*, « Perspectives féministes en éducation », Vol 29, n°2, Paris, 2010, p. 34-45

directeur d'école, ce qui valoriserait leur choix d'exercer à l'école maternelle. Deuxièmement, l'enseignant serait auréolé d'une autorité naturelle dont les enseignantes ne disposeraient pas et il serait plus facilement appelé à canaliser les comportements indisciplinés de certains élèves. « Cette tendance à attribuer aux enseignants une autorité « naturelle » s'observe à tous les niveaux du système scolaire. Néanmoins, elle peut s'inverser lorsque, au sein d'un établissement scolaire, l'autorité est notoirement reconnue à une enseignante »⁶⁵. Enfin, les relations hiérarchiques enseignant-e/ATSEM différencieraient complètement selon le sexe de l'enseignant. Il s'établirait dans le couple mixte (homme enseignant - femme ATSEM) une distribution des tâches qui reposerait sur des représentations très schématiques de ce qui est dévolu au masculin et de ce qui incombe au féminin : à l'homme l'enseignement, à la femme la prise en charge des enfants (toilettes, jeux, repas). Dans les couples non mixtes (femme enseignante - femme ATSEM), cette répartition très sexuée des tâches aurait tendance à s'estomper du fait d'une compétence maternelle et éducative partagée par les deux et inhérente à leur nature de femme.

A qualifications identiques, il semblerait que les femmes et les hommes ne font pas le même métier. L'arrivée d'hommes dans l'éducation des jeunes enfants s'avère complexe car elle demande de repenser les enjeux de rapports sociaux de sexe entre les professionnel-le-s, jusqu'à présent peu soulevés dans une institution comme l'école maternelle. Par conséquent, la distribution des tâches scolaires est socialement construite comme féminine ou masculine et n'est pas assignées de la même manière à l'un ou l'autre sexe et contribue à l'institutionnalisation de la différence des sexes chez les enseignant-e-s et dans le système scolaire.

⁶⁵ Ibid, p. 40

II. Des manuels scolaires masculinistes

La fabrication des différences de sexe et la reproduction des clichés sexistes à l'école passent également par l'objet le plus improbable de la pédagogie, à savoir les manuels scolaires. Ils occupent une place de choix au sein de l'éducation et c'est pourquoi ils sont considérés comme représentatifs de la société. Malgré des directives successives de l'Education nationale pour que les éditeurs accordent autant de place aux hommes qu'aux femmes, les manuels scolaires restent masculinistes en cela qu'ils n'envisagent l'histoire ou la vie sociale qu'à partir du point de vue des hommes et qu'il n'y a que le leur qui compte⁶⁶.

A. Le poids des manuels scolaires

Bénéficiant de la confiance des enseignant-e-s, des parents et des élèves, ces supports pédagogiques rassemblent un ensemble de connaissances reçues par ses lecteurs comme légitimes et infaillibles. Outil pédagogique parmi d'autres, les enseignant-e-s ne recourent pas toujours au manuel, ces derniers/ères ont plus ou moins d'accointances avec ce type de support et s'en servent donc de manière disparate. Toutefois, il fait le lien entre l'école et la maison et est utilisé comme référence par les parents. Cette position stratégique et l'influence reconnue de ces ouvrages ont soulevé bien des débats sur leur contenu et les éléments qu'ils diffusaient de la société, notamment sur la question des représentations des femmes et des hommes. Depuis les années 1970-1980, les gouvernements ont mis un point d'honneur à lutter contre les stéréotypes sexistes et racistes contenus dans les manuels scolaires. Bien des stéréotypes criants et scandaleux ont été éliminés sous l'impulsion de propositions de loi et d'initiatives parlementaires. Mais il en reste un grand nombre et les manuels scolaires sont loin de représenter la réalité de la société française. Les éditeurs/rices sont libres dans la création et le contenu d'un manuel scolaire à partir du moment où ils respectent le programme scolaire édité par le Ministère de l'Education nationale. Aucune instance d'habilitation ne fixe les conditions, les modalités et les consignes de fabrication d'un manuel et c'est seulement une fois paru que le Ministère peut intervenir pour censurer les extraits les plus choquants ou amoraux. Comme d'autres thèmes que je ne traiterai pas ici (le handicap

⁶⁶ LE DOEUFF Michèle, *Le sexe du savoir*, Paris, Flammarion, 1998, p. 55

ou la représentation de la diversité culturelle de la France), la promotion de l'égalité des sexes et le gommage des stéréotypes sexistes sont encore un enjeu de taille dans la conception des manuels scolaires.

B. La place des femmes dans les programmes scolaires

En 2008, la HALDE a réalisé une étude sur une quinzaine de manuels scolaires, tous éditeurs et disciplines confondus, et a mis en exergue la surreprésentation des hommes et la stéréotypie des rôles féminins et masculins dans les manuels scolaires. A titre indicatif, l'iconographie représentant le milieu professionnel est très déséquilibrée avec 1046 illustrations consacrées à des hommes, contre seulement 341 à des femmes. Plus d'un homme sur quatre est présenté dans une position hiérarchique supérieure (la dichotomie du patron et de la secrétaire) ou occupant un métier prestigieux et valorisé (le chirurgien en présence d'une infirmière). Quant aux noms de métiers les plus souvent cités dans les ouvrages scolaires, ils sont connotés féminins (maîtresse d'école, esthéticienne) ou peu valorisants (agente d'entretien) tandis que pour les garçons une palette de professions variées leur est proposée. Ceci n'est qu'un exemple parmi tant d'autres et il serait intéressant de voir en quels termes les femmes apparaissent le plus fréquemment dans les manuels de littérature, de sciences humaines et même de sciences dures et quels effets produisent ces sous représentations sur les élèves.

Deux représentations : la femme mère et épouse ou la femme-objet

Alors que les femmes ont considérablement investi le marché du travail depuis une quarantaine d'années, elles apparaissent très souvent dans la seule sphère domestique : la maison. Cantonnées à l'intérieur, au milieu familial, à l'éducation des enfants, aux tâches ménagères, ces représentations de femmes donnent du crédit à l'idée que leur carrière professionnelle ne doit pas être une priorité pour elles et sous-entendent qu'elles sont « maitresses en leur foyer », statut essentiel pour s'épanouir. Bien que la réalité ne soit pas toute rose non plus - les tâches de la maison et de la gestion de la famille étant encore en grande partie assumées par les femmes - les manuels scolaires ne permettent pas aux jeunes filles « de trouver des modèles positifs d'identification. Elles n'y trouvent la plupart du temps que des

modèles de mère d'épouse et de ménagère. Pas ou peu valorisées pour [leurs] qualités, elles ne sont pas invitées à participer à la vie économique, ni à l'histoire de leur pays. Les livres scolaires ne [leur] renvoient pas l'image d'un sujet libre devant de grandes potentialités de choix. Ils épousent en majorité la thèse de la société « familialiste » dans laquelle il revient aux femmes d'élever les enfants »⁶⁷.

En parallèle, on retrouve l'image de « la femme objet » de désir ou idéalisée, à travers l'allégorie symbolisant la Liberté, la Citoyenneté ou la Justice, les déesses grecques et romaines, les modèles d'artistes, souvent dénudées, ou les publicités sexistes des années 50, dans les livres d'histoires ou de littérature. Le corps de la femme n'a aucun secret pour les jeunes lecteurs/rices et c'est bien par son image et sa beauté que cette dernière est valorisée. On s'attarde finalement assez peu sur ses capacités intellectuelles mais on s'attache tout particulièrement à ce qu'elle représente par sa nature séductrice, tentatrice ou mystérieuse. Sortant de manuels scolaires légitimés et irréfutables, ces modèles dévalorisent l'image des femmes et s'imposent comme représentatifs de la réalité dans l'esprit des filles et des garçons.

Même les maths n'y échappent pas !

On pourrait penser que les manuels de sciences en général, et en particulier ceux de mathématiques sont éloignés de tout soupçon de produire des stéréotypes sexistes au motif que la nature des enseignements laisserait assez peu de place à des considérations de la sorte. Et pourtant, certains énoncés d'exercices sont empreints de préjugés simplistes, autant sur le travail que les activités et les espaces sociaux. Les sports sont généralement sexués avec la danse pour les filles, le rugby pour les garçons ; les passions aussi, les filles jouant à la poupée, les garçons aux voitures. Même les espaces sont connotés avec des exercices de calcul de surface dans lesquels une jeune fille décide de mesurer les dimensions de sa cuisine, alors qu'un garçon mesurera l'aire de son jardin. Les élèves eux-mêmes sont conscients de ces travers et notent que dans les énoncés, les personnages masculins ont plus souvent raison que les personnages féminins et que la référence à des mathématiciennes

⁶⁷ Ibid, p. 53

célèbres est assez rare, voire inexistante. Ceci, implicitement, renforce l'idée que les filles sont par essence « nulles en maths » et qu'il est normal qu'elles aient plus de difficultés dans cette discipline.

Ainsi, les manuels scolaires en dépit de certaines réalités sociales prouvant le contraire, réservent encore un grand nombre de domaines aux hommes ou aux femmes, réaffirmant par la même « *la valence différentielle des sexes, l'hétéronormativité, les rapports de domination masculine et les rapports inégaux entre les sexes* »⁶⁸. Les champs du pouvoir restent associés à des images et un vocabulaire masculins - les femmes apparaissant au second plan et les termes utilisés étant rarement féminisés- ce qui restreint l'éventuelle projection personnelle et l'identification des élèves, spécifiquement des filles, à ce type de fonctions.

Les femmes dans la littérature et l'histoire : quels effets de ces (sous)représentations ?

La méconnaissance des femmes ayant joué un rôle important dans le passé reste encore une tare des manuels scolaires. Les figures féminines clés en histoire, les femmes écrivains ou auteures en lettres, en philosophie ou en français sont quasiment absentes des manuels scolaires. Cette absence partielle ou totale rend invisible leur vie, leurs exploits et leur rôle dans l'histoire. On retrouve assez peu d'essais, d'apologues ou de pamphlets écrits par des femmes dans les manuels littéraires, ce qui est préjudiciable pour la reconnaissance et la qualité du travail de ces écrivaines. Quand ses auteures apparaissent, c'est à travers des romans épistolaires ou des journaux intimes où elles parlent d'elles. On peut faire les mêmes critiques pour l'histoire où les femmes ne sont pas intégrées à l'ensemble du cours des événements. Elles ne sont que des actrices de second plan, les hommes occupant toujours les premiers rôles. « *Même dans l'évocation fugitive et morcelée de leur présence, leur action apparaît décousue, surgissant de manière intempestive dans un enchaînement d'événements où le lecteur ne perçoit pas le sens de leur action parce qu'elle est déconnectée de l'ensemble* »⁶⁹. Ajoutons aussi que

⁶⁸ SINIGAGLIA-AMADIO Sabrina, « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes », *Nouvelles questions féministes*, Vol 29, n°2, Paris, 2010, p. 57

⁶⁹ RIGNAULT Simone et RICHERT Philippe, *Rapport au Premier ministre sur la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française, 1997, p. 46

la plupart des illustrations montrant une femme dans les livres d'histoire apparaissent sans commentaires de légende confirmant ou valorisant son action. Ce déficit de sens induit un processus de dévalorisation inconscient du rôle des femmes dans l'histoire et invalide, ou du moins réduit leur capacité à laisser une trace dans l'histoire.

De plus, les héros des romans jeunesse, des contes ou des récits enfantins prennent plus souvent le visage d'un homme ou d'un garçonnet que celui d'une femme ou d'une fillette. Il y a assez peu d'héroïnes ou de personnages féminins réalisant des exploits ou partant à l'aventure. « *Cette exclusion accrédite, pour les jeunes esprits, le jugement de réalité et de valeur que les femmes ne font rien d'intéressant en dehors de s'occuper de leurs enfants ou de leur maison, seul rôle qui leur soit concédé, dans un univers masculin* »⁷⁰. Les filles ne peuvent s'identifier à des héroïnes indépendantes et émancipées et se retrouvent cantonnées à des modèles dépassés, assez peu représentatifs de la réalité actuelle. Généralement, elles apparaissent en second plan, aux côtés de héros, dans des rôles passifs et traditionnels. Les personnages sont nettement marqués des attributs de la virilité ou de la féminité. Cette stéréotypie de la littérature jeunesse plonge les lecteurs et les lectrices dans un univers où les relations entre les femmes et les hommes sont empreintes de différenciation et de hiérarchisation.

III. L'influence du genre sur les pratiques professionnelles des enseignants

Le sentiment partagé par la majorité des acteurs de l'école est de penser que le sexisme est un problème qui a depuis longtemps été évacué du champ éducatif scolaire. Certes, l'institution scolaire a progressé plus rapidement que la famille ou le monde de l'entreprise sur ce volet. Cependant, les enseignant-e-s et les équipes pédagogiques ne peuvent s'empêcher d'agir avec des biais de jugements, de perceptions et d'attentes, susceptibles de conduire à des différences de traitement entre les filles et les garçons... et envers leurs parents.

⁷⁰ Ibid, p. 42

A. Perceptions des qualités et attributs des élèves par les enseignant-e-s

Les enseignant-e-s perçoivent les filles et les garçons à travers le prisme du genre et leur associent des caractéristiques stéréotypées qui doivent ensuite modeler leurs comportements et leurs attitudes. Ainsi, les garçons sont perçus comme vifs, nerveux, chahuteurs, provocateurs alors que les filles sont plus souvent décrites comme calmes, douces, consciencieuses et travailleuses même si ce type de discours ne se vérifie pas toujours.

« Les élèves très soignés ce n'est pas forcément que les filles, ça dépend vraiment des personnes aussi... J'ai des filles très soignées et j'ai des garçons très soignés aussi... Comme des filles très très brouillon »⁷¹.

Toutefois, ces qualités attribuées à chacun et chacune peuvent légitimer l'assignation de certaines tâches à l'une et l'autre et accèdent des pratiques pédagogiques sexistes des enseignant-e-s. Par exemple, pour pacifier la classe et retrouver une atmosphère studieuse, un-e enseignant-e aura tendance à placer un garçon à côté d'une fille en pensant que cette seconde canaliser le premier. Les filles seront aussi plus sollicitées pour assister le professeur-e dans sa tâche car elles sont considérées comme plus appliquées et surtout plus matures. Là, encore à travers mes entretiens, on peut voir que d'autres variables que le sexe entrent en compte quand il s'agit de demander à un-e élève d'assister l'instituteur/rice.

« Il se trouve que cette année mes 2 meilleurs élèves sont des filles donc elles font beaucoup plus de choses... mais le garçon qui est très bon aussi, il part aussi en vadrouille, faire les photocopies, ce ne sont pas forcément les filles. D'ailleurs, celui que je forme cette année, c'est un mec ! Ce n'est pas forcément une question de fille ou de garçon. Bon pour le coup c'est tout aussi discriminant parce que ce sont des élèves qui vont très vite, ceux qui ont tendance à finir leurs exercices un peu moins vite, ils vont peut-être un peu moins se promener »⁷².

La position scolaire (bon ou mauvais élève) peut jouer un rôle déterminant dans la confiance accordée par l'enseignant-e pour réaliser certaines tâches annexes. Certes, on n'échappe pas aux préjugés et il arrive que pour certaines missions, les professeur-e-s se tourneront davantage vers un garçon ou une fille en ayant en arrière-pensée une qualité connotée masculine ou féminine.

⁷¹ Entretien avec Marie CHEVRIER du 13 juin 2013.

⁷² Ibid.

« Oui mais il y a plusieurs fois où on faisait du jardin et où j'ai dit « bon, allez chercher un garçon et tout !... en même temps les filles, elles sont costauds aussi ! » (rires)... Oui, c'est vrai, je me rattrapais ou quand j'en avais pris conscience la première fois je le refaisais volontairement »⁷³.

Dans leur perception des comportements indisciplinés, ceux des garçons sont perçus comme punissables mais naturels et normaux tandis que ceux des filles sont vus comme condamnables et inappropriés et vécus comme des attaques personnelles par les enseignant-e-s. Toutefois, là aussi une autre variable rentre en compte dans la punition des élèves : la manière de percevoir l'éducation promulguée par les parents.

« Au tout début de la recherche, je me suis rendu compte de plein de choses. Je me suis rendu compte que je ne sanctionnais pas pareil un enfant que les parents suivoient de manière éducative, punissaient, qu'un enfant que les parents ne punissaient pas. Je punissais plus fort un enfant que les parents ne punissaient pas... »⁷⁴

En termes de savoirs, les enseignant-e-s ont eux aussi intégré la dichotomie du garçon matheux et de la fille littéraire ainsi que les connotations féminines ou masculines des disciplines scolaires. Ceci peut avoir des conséquences lourdes sur l'orientation et conduire à des inégalités de traitement face à des dossiers identiques, différenciés seulement par le sexe.

« A niveau, à note égale, en mathématiques par exemple, on fera plus passer un garçon en S qu'une fille. Mais ça, c'est chiffre à l'appui donc qu'est-ce qui se passe à ce moment-là dans la tête des professeurs... »⁷⁵.

Ou encore :

« [...] ce qu'on peut leur proposer en termes d'orientation, je suis sûre qu'on est biaisé, ben, on va dire par des préjugés sexistes, dans ce qu'on peut proposer aux filles par exemple... ou aux garçons »⁷⁶.

Les perceptions et les jugements des enseignant-e-s modulent leurs comportements envers les élèves et créent régulièrement des inégalités de traitement insidieuses dans leurs interactions pédagogiques avec ces derniers.

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Entretien avec Martine SAINT AMANT du 14 juin 2013.

⁷⁵ Entretien avec Patrick FUERTES du 3 juillet 2013.

⁷⁶ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 25 juin 2013.

B. Les interactions pédagogiques profs/élève : un échange en faveur des garçons

Les enseignant-e-s jouent un rôle significatif sur la détermination des identités sexuelles et naturalisent souvent les différences de comportements entre les filles et les garçons. Bien que se voulant soucieux de promouvoir l'égalité des sexes et de faire preuve de neutralité quant au traitement des élèves, ils ne peuvent s'affranchir de réflexes et de schémas de pensée sexistes ou du moins fondés sur des stéréotypes de genre, ceci quels que soient le niveau et le public.

« Je ne pourrais pas te donner d'exemple mais je suis forcément, euh... biaisée par le sexe, par toutes sortes de critères que j'aimerais, ne pas avoir mais il faut être clair, on est forcément (Silence)... tu as... tu es dépendant de ces... représentations que tu as [...] »⁷⁷.

Le sexe de l'enseignant n'a aucune influence sur les différences de traitement entre les filles et les garçons, ce qui discrédite la thèse défendant l'idée que la réussite scolaire des filles a été permise grâce (à cause de ?) à la féminisation du professorat et de l'institution scolaire. Quel que soit le sexe de l'enseignant, ce dernier ou cette dernière tend à respecter la norme de la neutralité et de l'équité qui favorise pourtant les garçons et produit des effets sur les filles, bien conscientes de ces inégalités de traitement à leur égard.

Inégalités de traitement sur les différents aspects de la vie en classe

Quand on tente de comprendre les interactions pédagogiques, on ne peut omettre l'analyse de « l'effet Pygmalion ». Par cette théorie, on suppose que « *les attentes des enseignants à l'égard des élèves ont des effets sur la manière dont ils se perçoivent* »⁷⁸ et sur leurs performances scolaires. En d'autres termes, ces « effets d'attentes » des professeur-e-s seraient des prophéties auto-réalisatrices par le simple fait que l'élève s'efforce de correspondre à l'attente implicite de l'enseignant-e. Ces attentes sont souvent fondées sur des représentations inévitablement stéréotypées et conduisent à la reproduction ou à la régularité des comportements des élèves face à la réussite scolaire et à l'estime de soi.

⁷⁷ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 24 juin 2013.

⁷⁸ VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), *Quelle mixité pour l'école ?*, Op. Cit, p. 30.

Les observations menées sur le terrain ont montré que les enseignant-e-s consacrent un peu moins de temps aux filles (44% du temps passé en classe pour les filles contre 56% pour les garçons)⁷⁹. Ces constats sont décuplés en mathématiques où les enseignant-e-s stimulent davantage les garçons pour qu'ils trouvent la bonne réponse ou leur laissent plus de temps pour répondre à la question. Avec les filles, ils/elles manifestent moins de patience et plus de fatalisme face à leurs éventuels échecs, en particulier dans cette matière. Une expérience a même montré qu'en demandant à des enseignant-e-s de faire preuve de plus d'égalité de traitement à l'égard des filles dans leurs interventions pédagogiques, ces derniers avaient l'impression de faire du favoritisme auprès des jeunes filles et de négliger les garçons alors que le nombre d'interactions professeur/élève masculin était plus élevé que les interactions professeur/élève féminin. « *De bonne foi, les enseignant-e-s pensent donc qu'ils ne tiennent pas compte du sexe de leurs élèves. Mais sous cette idéologie explicite à laquelle ils adhèrent, les mécanismes implicites des catégorisations de sexe et des stéréotypes opèrent et produisent des comportements que des observateurs extérieurs peuvent décrypter comme des discriminations sournoises* »⁸⁰.

Ces attentions accrues des enseignant-e-s envers les garçons s'expliquent principalement par leur crainte de se laisser déborder par un éventuel chahut. Mais le comportement des élèves n'y est pas pour rien non plus, les garçons se faisant plus remarquer que les filles et prenant la parole sans suivre les règles de vie de classe plus fréquemment, attirent l'attention des enseignant-e-s sur eux. Les attitudes sexistes des élèves peuvent aussi intervenir sur ces interactions et on remarque dans ce cas de figure que le sexe de l'enseignant-e peut être un marqueur de différence dans le rapport pédagogique.

« Quelques fois, ça va se traduire, non pas forcément par... un manque de respect ou quoi que ce soit, mais ça va être qu'on n'entend pas les remarques qu'on fait. Enfin, ils n'entendent pas les remarques que les professeurs féminins font, ils vont continuer à bavarder quand on leur demande d'arrêter... voilà... alors qu'avec un homme... ils auront plus... ça marquera plus. Et ça, on l'a remarqué chez certains. Après, je ne veux pas faire de stéréotypes mais, euh... il y a un âge peut-être

⁷⁹ DURU BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Op.Cit, p. 85

⁸⁰ TAP Pierre et ZAUCHE-GAUDRON Chantal, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Op. Cit p. 94

aussi. C'est vrai que leur rentrée en 4^{ème}, il y a des hormones qui se mettent en branle et c'est quelque chose, côté fille comme côté garçons ».⁸¹

Dans le cadre de la recherche-action menée par les établissements scolaires de l'agglomération grenobloise, les enseignant-e-s du collège Henri Wallon (à Saint Martin d'Hères) ont décidé d'analyser les bulletins et ont remarqué que le lexique employé dans les appréciations différait partiellement selon les groupes⁸². Les qualités et les défauts mis en avant plus fréquemment pour les filles ou pour les garçons génèrent deux profils distincts : d'un côté un profil plus « sage » et scolairement adapté des filles, valorisé par un caractère « volontaire », des contributions « intéressantes », des actes « exemplaires » et une « bonne humeur » ; de l'autre, les garçons sont décrits comme débordant d'« énergie », « agités » et « bavards ». De plus, les difficultés des filles sont plus souvent expliquées par des comportements qui empêchent ou pénalisent l'obtention de bons résultats ou par des problèmes de « méthode de travail ». Les conseils à leur égard insistent sur la mobilisation « face aux difficultés » mais soulignent aussi la situation d'élèves filles qui n'arrivent pas à « pallier » les difficultés ou les lacunes « malgré des efforts ». Pour les garçons, on constate plus souvent leurs résultats par rapport à une présomption de capacité (« capable de », « potentiel », « marge de progression ») qui leur resterait à valoriser « à condition de travailler ». Les enseignant-e-s fixent donc aux garçons des objectifs plus précis de travail (« contrôles », « lectures ») et plus proche dans le temps (« deuxième ou troisième trimestre »), tandis que les filles sont plutôt rapportées à une scolarité générale. Les conseils des enseignant-e-s positionnent ainsi les garçons dans une logique d'ambition et d'objectif, dont témoigne le vocabulaire sportif : « cap à franchir », « hauteur »...

L'idée qui ressort de cette analyse du groupe de travail d'Henri Wallon rejoint les thèses proposées par la littérature sur le sujet. D'une part, les appréciations positives destinées aux garçons porteraient sur le fond, sur leurs capacités à réfléchir et à mobiliser leurs compétences dans la matière donnée. Chez les filles, les enseignant-e-s noteraient davantage sur la forme (esthétique de l'écriture, propreté de la copie) que sur le contenu. Inversement

⁸¹ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 25 juin 2013.

⁸² Cf. Annexe 7 « Restitution du groupe de recherche-action du collège Henri Wallon Saint Martin d'Hères »

pour les critiques, les garçons seraient dévalués par rapport à leur mauvais comportement, les filles par rapport à leur travail. D'ailleurs, leur réussite scolaire est plus souvent attribuée à leur obéissance aux normes scolaires et à leur conformisme alors que celle des garçons repose sur leurs capacités intellectuelles. Les mauvais résultats des garçons sont souvent expliqués par leur manque de travail ou de motivation. Les mêmes résultats chez une fille seront interprétés comme un manque de compétences ou de capacités intellectuelles dans une matière donnée. « *Le garçon, ils partent du principe que s'il est à 10 c'est qu'il n'a pas assez travaillé, si la fille est à 10, c'est parce qu'elle a donné son maximum* »⁸³.

Conséquences sur les élèves en fonction de leur sexe

Ces interactions pédagogiques dominées par les garçons ne sont pas sans conséquence. Premièrement, les filles, effacées et invisibles derrière les garçons, pensent mériter moins d'attention de la part des enseignant-e-s et cet apprentissage implicite les conforte ensuite sur le marché du travail ou dans la sphère publique (en politique particulièrement) où leur avis et leur parole sont généralement moins pris en compte que ceux de leurs homologues masculins. Elles auront également tendance à s'auto-déprécier, à sous-estimer leur niveau, notamment dans les disciplines scientifiques ou technologiques, et à être plus sensibles aux remarques négatives de leurs professeur-e-s. Elles se persuadent aussi que leur réussite est moins importante en cela qu'elle est une transgression à la norme scolaire qui met sur un piédestal l'excellence des garçons. Néanmoins, sensibles au favoritisme masculin et aux "injustices" des enseignant-e-s à leur égard, les filles vont avoir recours à des stratégies pour compenser ce traitement différentiel. Elles sont consciencieuses et appliquées pour se consacrer à leur réussite scolaire et « *elles peuvent même utiliser les attentes stéréotypées des enseignant-e-s pour en tirer quelques avantages, plus d'aide là où elles sont supposées peu compétentes, comme dans les matières techniques, où plus d'indulgence pour du travail non fait [...] les filles recourent à diverses stratégies de survie, de compensation et de rébellion* »⁸⁴. Elles sont conscientes de profiter d'un a priori plus positif et se mobilisent pour tirer en leur faveur ce traitement inégalitaire.

⁸³ Entretien avec Patrick FUERTES du 3 juillet 2013.

⁸⁴ TAP Pierre et ZAUCHE-GAUDRON Chantal, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Op. Cit, p. 100

C. Sexe de l'enseignant-e et relations avec les parents : une variable influente

Sur la question des relations avec les parents, Yveline JABOIN⁸⁵ montre que la présence d'enseignants masculins à l'école maternelle permettrait aux pères d'élèves de s'investir davantage et de se sentir plus à l'aise dans ce milieu très féminisé⁸⁶. Ainsi, le sexe de l'enseignant, ses valeurs pédagogiques et le sexe du parent marquent inconsciemment les interactions parents/professeur-e-s comme l'illustre le discours de cette enseignante de collègue :

« Moi très franchement, je suis plus à l'aise quand je m'adresse à une maman qu'à un papa. Ça, c'est mon ressenti. Après l'analyser... mais je ne vais pas m'empêcher de parler aux pères quand ils sont là (rires)... [...] Parce qu'il y a un peu la maman en moi qui parle quand je m'adresse à elles. Je pense qu'il y a de ça. Alors je ne devrais pas, ça devrait être le professeur qui parle mais je pense que j'ai du mal un petit peu à séparer les deux. Il y a un peu de la maman en moi qui parle quand je m'adresse aux mamans, à la fois dans l'empathie... (Silence)... Il y a certains papas qui, euh... ont une façon de... de concevoir l'éducation de leurs enfants qui n'est pas du tout... qui est plus marquée que les mamans. C'est plus ouvertement dit, et qui est un peu à l'encontre de ma conception de l'éducation. Par exemple quand je vais dire lors de la remise d'un bulletin que c'est insuffisant, que l'élève doit travailler plus, euh... ça m'est arrivé d'entendre des papas dire « il va se prendre une torgnole en rentrant à la maison » (rires) donc ça j'ai du mal. C'est pour ça que j'avance plus sur des œufs quand je m'adresse à des papas... (Rires)... alors que je ne devrais pas... »⁸⁷.

Par conséquent, les perceptions et les interactions des enseignant-e-s, forgées sur les stéréotypes de sexe, amplifient sans aucun doute les marquages identitaires des filles et des garçons à travers les relations qui se jouent en classe et influent sur les relations qu'ils entretiennent avec les pères et les mères d'élèves. Le système scolaire, faute de faire de l'égalité des sexes une finalité politique et éducative importante, aussi bien dans l'organisation de ses pratiques que dans la vie quotidienne des établissements, laisse agir des mécanismes inconscients qui caractérisent les rapports sociaux de sexe tels qu'ils existent

⁸⁵ Cf. *Nouvelles questions féministes*, Op. Cit, p. 34-45

⁸⁶ Ibid, p. 41

⁸⁷ Entretien avec Aurore RETAILLEAU

dans la société et se rend complice de la discrimination. Il perpétue et recompose indéfiniment la division socio sexuée des savoirs, des formations et des fonctionnements de l'école.

Partie 2. MOBILISATION DE L'INSTITUTION SCOLAIRE POUR AGIR CONTRE LES DISCRIMINATIONS ET LES DIFFERENCES DE TRAITEMENT DES FILLES ET DES GARÇONS

Suite à cet état des lieux sur les différences entre les filles et les garçons produites par le système scolaire, il convient de s'intéresser maintenant aux moyens à mettre en place pour tenter d'inverser la tendance actuelle. Il est évident que les inégalités de sexes ne se résorberont pas d'elles-mêmes d'où la nécessité de s'y confronter et de prendre le problème frontalement. Or, l'institution scolaire a les capacités de se mobiliser sur la question des discriminations liées au sexe et de contrecarrer les conséquences du curriculum caché de l'école et des pratiques pédagogiques inégalitaires des professionnel-le-s sur les filles et les garçons. Pour cela, elle peut s'investir sur deux plans : d'une part sur la sensibilisation des élèves et sur l'éducation quotidienne au genre ; d'autre part sur la formation des enseignant-e-s et sur la remise en cause des pratiques éducatives du personnel de l'Éducation nationale. Cette seconde partie s'inspire d'expérimentations innovantes menées dans des classes, dans des établissements scolaires, par des enseignant-e-s ou par des équipes pédagogiques engagés dans une démarche de changement, que je souhaitais promouvoir dans l'optique de montrer que l'institution scolaire a le pouvoir de faire évoluer les mentalités et de défendre, à son échelle, l'égalité des sexes.

Chapitre 3. Genre et pratiques scolaires : Comment éduquer à l'égalité ?

Les politiques publiques dans le champ de l'éducation soulignent régulièrement l'importance que le genre revête dans les enseignements et les apprentissages destinés aux élèves. Dans l'optique de lutter contre les préjugés sexistes des élèves et ceux de leurs familles, pour façonner des citoyens et des citoyennes capables de penser et de réfléchir, ces politiques éducatives invitent le corps enseignant ainsi que les équipes pédagogiques à se saisir de cette notion à travers des actions du quotidien. Alors quelle stratégie pour faire prendre conscience aux élèves de la division socio-sexuée de la société ? Quelles en sont les limites ?

I. Le développement d'une culture de l'égalité dans les politiques éducatives

Depuis une trentaine d'années, les ministères de l'Éducation nationale et des Droits des Femmes sont de connivence pour tenter de promouvoir des politiques éducatives attachées à l'égalité de traitement entre les filles et les garçons. Les textes officiels réaffirment régulièrement le principe de mixité et rappellent au personnel de l'Éducation nationale leur mission d'éduquer à l'égalité. Au regard de mes entretiens et de mes recherches, ces prérogatives nationales sont quelque peu écornées une fois sur le terrain.

A. L'égalité entre les filles et les garçons, un objectif politique affiché...

Depuis 1984, l'égalité des femmes et des hommes est inscrite dans le code de l'éducation⁸⁸. Une première convention est d'ailleurs conclue entre le ministère de l'Éducation nationale et la délégation ministérielle des Droits des Femmes cette année-là et reconduite en 1989. Ces deux conventions reposaient principalement sur l'orientation

⁸⁸ Article L. 123-2 du code de l'éducation (article 2 de la loi du 25 janvier 1984) : Le service public de l'enseignement supérieur contribue à « la réduction des inégalités sociales ou culturelles et à la réalisation de l'égalité entre les hommes et les femmes en assurant à toutes celles et à tous ceux qui en ont la volonté et la capacité l'accès aux formes les plus élevées de la culture et de la recherche ».

scolaire et professionnelle des jeunes filles. En 2000, une nouvelle convention est signée qui retient une approche plus globale de la question de l'égalité des sexes et en fait même une priorité éducative. Renouvelée en 2006, cette dernière convention interministérielle s'inscrit dans la continuité de l'action engagée en 2000 et s'articule autour de la diversification de l'orientation des filles et des garçons, de l'éducation des jeunes à l'égalité des sexes et de l'intégration de l'égalité dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif. Les axes de travail d'une convention à l'autre sont sensiblement les mêmes, seul le vocabulaire employé évolue. Ainsi, la convention 2013-2018, signée par six ministères⁸⁹, repose sur trois objectifs majeurs :

- l'acquisition et la transmission d'une culture de l'égalité entre les sexes
- le renforcement de l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes
- l'amélioration de la mixité dans les filières de formation et à tous les niveaux d'étude⁹⁰

Toutes ces conventions sont signées dans l'optique de mieux comprendre les mécanismes qui entrent en jeu dans les représentations genrées du système scolaire et de réduire ainsi la reproduction, par l'école, des stéréotypes et préjugés sexistes. A première vue, les directives incitant les enseignant-e-s à travailler en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons constituent un cadre réglementaire propice à la réalisation d'actions de sensibilisation dans les établissements scolaires et de formations à l'égard du personnel de l'Education nationale. Néanmoins, les effets jusqu'alors produits ne sont pas significatifs car les aspirations du gouvernement ne connaissent pas la même réalité une fois sur le terrain.

⁸⁹ Ministères de l'Education nationale, des Droits des femmes, du Travail, de l'Emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, de l'Agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt et de la Réussite éducative.

⁹⁰ Cf. site du Ministère de l'Education nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid66416/2013-annee-mobilisation-pour-egalite-entre-les-filles-les-garcons-ecole.html>

B. ... mais non prioritaire au regard du terrain

Ces textes officiels viennent du national et ne sont pas toujours relayés correctement à l'échelle locale, dans les académies et particulièrement dans les établissements scolaires. Ainsi, bon nombre d'acteurs et d'actrices de l'école n'ont pas connaissance de ces prérogatives en matière d'égalité des sexes et ne s'impliquent pas spontanément dans la lutte contre les stéréotypes à l'école. Dans la majorité des cas, les pratiques innovantes des enseignant-e-s qui concilient des enseignements traditionnels avec des apprentissages traitant de thèmes d'actualité particuliers relèvent du militantisme et non d'une sensibilité inhérente au métier d'enseignant-e-s. Les actions de sensibilisation proposées dans le cadre d'un établissement scolaire sont donc pour la plupart le fait d'initiatives individuelles. A l'origine de ces initiatives, on retrouve plusieurs éléments qui amènent à une prise de conscience et à un intérêt particulier pour ces questions d'égalité de traitement. Il y a tout d'abord le vécu de la différence, à l'école ou ailleurs, mais aussi les valeurs que les métiers de l'enseignement, et plus généralement de l'Education nationale, défendent ardemment.

« [...] Il y a une part de vécu, chez des proches ou soi-même de la discrimination. Il y a une part de valeurs, « je défends des valeurs éducatives, d'égalité que je ne retrouve plus dans l'organisation, là il se passe des choses qui me tracassent »... Et puis après il y a des croisements entre les valeurs et le vécu... ou au-delà, le vécu, ça peut être aussi avoir été témoin de, pas avoir seulement vécu ça dans sa chair ou dans sa famille, mais avoir été au cours de sa scolarité, ou au cours de sa vie sociale, témoin d'une discrimination qui nous a complètement révoltés. Et que du coup quand on nous propose de travailler là-dessus, on y va, il faut changer les choses »⁹¹.

On retrouve également des rencontres avec ou des projets proposés par d'autres institutions que l'Education nationale (collectivités territoriales, associations...) qui permettent de se lancer dans une démarche de conscientisation sur un thème qui pose question.

« C'est un peu... euh... on va dire une conjonction de hasards, de rencontres. Dans ma vie perso, ça fait longtemps que je suis sensibilisée à ces questions. L'opportunité au boulot elle est venue... d'abord par la mairie de fontaine... non, je ne sais plus... enfin, elle est venue d'une part quand on

⁹¹ Entretien avec Jean Pierre Martin du 3 juillet 2013.

nous a proposé, alors je ne sais pas qui était avant l'œuf ou la poule, parallèlement on nous a proposé d'être établissement support pour une recherche-action [...] Donc c'est un ensemble... de hasards de rencontres, de conjonctures »⁹².

La violence des relations entre élèves et la dégradation de la dynamique pédagogique peuvent aussi inciter les enseignant-e-s à entreprendre ce travail et répondre ainsi à des situations délicates à gérer.

« [...] A la base c'est venu parce que l'école n'était pas super bien réputée et qu'on galérait avec nos gosses. Et du coup comment le DSU [Développement social urbain, service de la mairie de Fontaine] est arrivé là ?... J'avais dû voir une plaquette où on s'était dit qu'il y avait moyen de faire quelque chose. A la base je voulais faire du théâtre forum pour justement que les gamins puissent à la fois parler et qu'on arrête d'avoir tous ces problèmes de comportements »⁹³.

« Je bossais, avant de mettre le pied dans tout ça, je bossais sur des projets. Par exemple, je travaillais sur la fraternité et le racisme mais parce que les établissements où j'étais avant avaient besoin de s'interroger là-dessus. J'ai travaillé autour du sexisme avec des profs sur des projets, voilà, mais de manière différente »⁹⁴.

Les professionnel-le-s de l'école qui se saisissent de cette problématique restent malgré tout isolés au sein même de leurs établissements, ne se sentent pas toujours soutenus par l'administration et manquent de visibilité en dehors de leur classe.

« Vous êtes soutenue par votre administration quand vous proposez des actions de ce type ?

Non (rires)... On ne nous met pas des bâtons dans les pattes mais euh... bon là on attend de savoir si on a des sous, on a demandé des sous pour aller voir des spectacles et tout ça... a priori on devrait avoir une réponse positive parce qu'on est les seuls à avoir demandé un projet, peu importe sur quel sujet... normalement, on peut difficilement nous refuser mais on ne sait jamais»⁹⁵.

Certain-e-s élaborent alors leurs propres outils, faute d'avoir un référentiel de base ou un répertoire de bonnes pratiques édicté par l'Education nationale. Notons cependant qu'en parallèle de la convention interministérielle 2013-2018, les ministères de l'Education

⁹² Entretien avec Nathalie Alia du 6 juillet 2013.

⁹³ Entretien avec Marie CHEVRIER du 13 juin 2013.

⁹⁴ Entretien avec Nathalie Alia du 6 juillet 2013.

⁹⁵ Ibid.

nationale et des Droits des Femmes ont lancé cette année un programme d'action visant à réactiver les politiques d'égalité des sexes à l'école, dans cinq académies pionnières. Ceci passera par :

- la mise en place d'un module spécifique "*lutte contre les stéréotypes de genre dans les pratiques professionnelles*" dans la formation des enseignant-es et équipes pédagogiques
- d'actions de sensibilisation à la lutte contre le harcèlement et les violences sexistes et à l'éducation au respect et à l'égalité, en partenariat avec le milieu associatif, au niveau des collèges et des lycées
- d'un dispositif baptisé "*les ABCD de l'égalité*" pour les élèves de l'école maternelle et élémentaire. Ce dernier dispositif sera accompagné d'une documentation pédagogique, coproduite par les deux ministères en question et mise à la disposition des enseignant-e-s afin qu'ils et elles puissent travailler sur les connaissances, les attitudes et les comportements des enseignants et des élèves en matière d'égalité filles-garçons.

Croisant sensibilisation des élèves et formation des enseignant-e-s, ces nouvelles orientations traduisent une réelle volonté politique de « faire mieux » en matière d'égalité des sexes à l'école. Mais comme tout enseignement non prioritaire et relevant du vivre ensemble, les résultats dépendront considérablement des moyens alloués à leur bonne mise en œuvre.

En résumé, la souplesse de ce cadre réglementaire et officiel ne fixant pas d'objectifs précis à atteindre ni de modalités spécifiques pour le faire permet tout de même aux enseignant-e-s de bénéficier d'une grande liberté d'action dans leur manière d'enseigner et de pratiquer leur pédagogie non sexiste. Ceci leur laisse la possibilité d'aborder le programme selon leurs envies et leurs interrogations personnelles.

II. La conscientisation des élèves dans une perspective de lutte contre les stéréotypes sexistes

L'institution scolaire multiplie les projets d'actions de sensibilisation en mobilisant les élèves sur les thématiques de la lutte contre les stéréotypes et les discriminations liées au sexe. Cette sensibilisation constitue un travail au quotidien et je proposerai ici plusieurs situations innovantes d'éducation à l'égalité des sexes, extraites de la littérature universitaire, de mes recherches de terrain et de mes propres analyses. Malgré une réelle volonté d'annihiler la perpétuation de schémas traditionnels de genre à l'école, ces actions peuvent parfois se montrer contre-productives.

A. Quel intérêt de mobiliser les élèves ?

Les élèves ont assez peu conscience du sexisme et des conséquences que peut générer la différence des sexes dans leur parcours scolaire et dans leur vie globalement. Imperceptibles et intégrées par chacun et chacune d'entre eux et d'entre elles, les discriminations sexistes ne constituent pas une injustice aussi grave et frustrante que les discriminations liées à l'origine ethnique par exemple.

« Je pense que les élèves plus que nous hiérarchisent les discriminations. C'est-à-dire qu'eux... quand tu leur dis discrimination, ils vont d'abord te parler de racisme. Ils vont te parler handicap, ça c'est quelque chose qu'ils ont intégré, ce sont les discriminations qui leur paraissent injustes, dont ils se sentent complètement exclus... voilà, ils ont bien compris que « ce n'est pas bien », « il ne faut pas le faire », ils font en sortent de ne pas le faire, quand ça se fait devant eux, ils ont le regard. Après, ils hiérarchisent comme ça et je pense que... alors l'homophobie, on l'a vu, ça n'arrive pas tout de suite dans leur hiérarchie et c'est encore compliqué même s'ils entendent le discours et qu'ils font bien le lien avec les discriminations en général. Et du coup, les discriminations sexistes pareil ils l'entendent bien, c'est très clair dans leur esprit... je ne les sens pas encore dans un âge où ils peuvent s'interroger par rapport à leur propre façon de parler, de faire... [...] Il y a d'autres discriminations dont ils sont eux-mêmes exclus, c'est des choses de la société, du fonctionnement de la société, etc. Quand on parle de sexisme on va toucher beaucoup dans... la culture, dans la culture familiale, dans la culture peut-être d'origine, ou pas forcément mais on va chercher loin dans l'ancrage... ça va chercher aussi dans

leur éducation, de ce que leur inculque leurs parents. Je pense que c'est tellement ancré profondément que c'est plus compliqué à mobiliser chez eux. [...] Je crois, quand on leur fait de l'éducation à la citoyenneté et dans ce cadre là, de la sensibilisation aux discriminations, euh... il faut insister sur le côté que le sexisme, enfin les discriminations liées au sexe, c'est aussi de la discrimination, ce qui paraît moins évident chez certains »⁹⁶.

C'est pourquoi la sensibilisation et l'éducation à l'égalité des sexes à l'égard des élèves mériteraient d'être davantage développées dès le plus jeune âge car elles reposent sur des éléments profondément ancrés et difficiles à faire évoluer.

B. Une sensibilisation au quotidien

Souvent désignés sous l'appellation « d'éducation à... », les enseignements "nouveaux", hors champ scolaire, dont l'éducation au genre fait partie, sont de plus en plus répandus dans les classes de primaires, mais aussi de collèges et de lycées. L'objectif de ces enseignements est de créer le débat autour de thèmes d'actualité tout en diffusant des valeurs de justice sociale et d'égalité au quotidien. Mais comment intégrer l'égalité des sexes dans les enseignements et les programmes scolaires ? Plusieurs situations peuvent se présenter et faire l'objet d'un travail spécifique, avec les élèves, sur le sujet.

La classe, un espace d'interactions et d'apprentissages idéal pour ouvrir le débat

Dans l'optique de favoriser le respect mutuel des filles et des garçons - axe de travail souligné par la convention interministérielle - les enseignant-e-s doivent profiter des situations pouvant relever du sexisme, du machisme ou de l'homophobie. Ainsi, les plaisanteries, remarques ou insultes impliquant un jugement sur le sexe ou l'orientation sexuelle peuvent être l'occasion d'une éducation civique à l'égalité entre les femmes et les hommes. On ne laisse pas passer une remarque raciste - à juste titre - pourquoi ne pas exercer la même vigilance face aux plaisanteries et injures sexistes ?

« [...] si je remarque une situation très marquée, de sexisme, de virilisme, etc. Je pourrais éventuellement après prévoir une heure de vie de classe pour en discuter mais pas à chaud. Enfin, moi

⁹⁶ Entretien avec Nathalie ALIA du 6 juin 2013.

je ne pourrai pas réagir comme ça. Parce que je sais que je n'aurai pas forcément les arguments... pour. Et puis, je pense que ça demande une réflexion, et de ne pas l'aborder n'importe comment. Il faut que ce soit fait de manière judicieuse. Euh... pour revenir à la formation qu'on avait faite... ce n'était pas sur le problème de sexisme ou de virilisme mais quand il y avait eu des soucis en classe, cela avait été noté et après on en avait discuté en heure de vie de classe avec l'aide de Nathalie, la CPE, mais ça avait été différé »⁹⁷.

Pour que le débat se passe dans de bonnes conditions et ne se détériore pas, il est préférable d'avoir un regard avisé pour canaliser les élèves et réagir intelligemment aux réflexions de chacun et de chacune car, une fois la boîte de Pandore ouverte, des propos lourds de sens peuvent être tenus, en particulier sur ce thème. Il est donc parfois judicieux de le faire en différé afin de l'exploiter plus tard et d'avoir les arguments nécessaires et les connaissances utiles à l'animation d'un tel débat. Réfléchir en amont, "mûrir" sur ces questions et poser un cadre à la discussion est indispensable pour se sentir à l'aise, face à des élèves ayant souvent un avis tranché sur des sujets comme le sexisme, l'égalité des sexes ou encore l'homophobie, qui peut être incluse dans les discriminations liées au sexe dans un sens assez large de la notion.

« [...] Je l'ai eu sur l'homophobie, pas « à quoi ça sert ton truc » mais... « tu n'as pas peur que les élèves soient irrespectueux », « tu n'as pas peur qu'ils se permettent de dire des trucs », voilà... Donc moi non je n'ai peur de rien, je pars du principe que quand on pose un cadre à la discussion et qu'on en explique, voilà, les règles, il n'y a pas de raisons qu'on ne puisse pas les laisser parler... Donc je n'ai peur de rien et j'ai bien fait parce que ça s'est très bien passé, en l'occurrence... »⁹⁸.

Il est aussi possible de susciter le débat en s'appuyant d'abord sur un support tel qu'une exposition, une pièce de théâtre, un article de journal, un reportage, un court métrage ou encore un film.

« On a fait en 6ème cette année, un travail sur les préjugés et on a décidé de se baser sur le film Billy Eliott. C'est l'histoire d'un garçon qui grandit dans un milieu très macho, et qui veut devenir danseur de ballet, et qui se confronte aux préjugés de sa famille, de la société, etc. On l'a montré aux élèves de 6ème et puis après classe par classe on est revenu là-dessus. On a interrogé quelques passages du film un peu fort et du coup leurs préjugés là-dessus »⁹⁹.

⁹⁷ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 24 juin 2013.

⁹⁸ Entretien avec Nathalie ALIA du 6 juin 2013.

⁹⁹ Ibid.

De plus, chaque enseignant-e est libre de s'appropriier les programmes, d'organiser le travail de ses élèves et de choisir les méthodes qui lui semblent les plus adaptées pour aborder ou intégrer cette thématique à son enseignement traditionnel. L'idée n'est pas de faire un cours magistral sur l'égalité entre les filles et les garçons mais d'utiliser les programmes scolaires comme source d'apports de connaissances. Ainsi, les heures d'éducation civique, juridique et sociale inscrites au programme des collégiens et des lycéens apparaissent comme une opportunité pour engager la discussion sur l'égalité des sexes. Dans les programmes de 2002, l'Education nationale a instauré une demi-heure de "débat réglé" dans l'emploi du temps hebdomadaire des CE2, CM1, CM2. Lors de ces débats, il peut être intéressant d'envisager la mixité comme un outil pédagogique pour organiser la séance en élaborant des groupes mixtes par exemple, de tenir compte de la position scolaire des élèves et de leur capacité à prendre la parole dans chacun de ces groupes pour éviter d'exacerber les enjeux de pouvoir et les phénomènes de dominance des garçons. Ces éléments de pédagogie peuvent être transposés à toutes les matières et s'accompagner d'un apprentissage critique des stéréotypes sexistes. En histoire ou en français par exemple, certains enseignant-e-s décident d'interroger l'absence de femmes ou les stéréotypes de sexes induits dans les manuels scolaires afin d'éveiller l'esprit critique des élèves à cette réalité déconcertante et de les faire réfléchir sur les modèles qu'ils proposent.

Les enseignant-e-s peuvent donc jouer un rôle clé de changement, notamment en revenant sur le rôle des femmes à travers l'histoire, la vie sociale, la création artistique ou encore les sciences et en complétant les contenus dans ce sens. La revalorisation des personnages féminins clés ayant contribué à faire l'histoire ou la mise en lumière des stéréotypes à travers l'analyse des protagonistes d'un roman ou d'un conte peuvent constituer des axes de travail à part entière. L'idée est de bousculer les croyances arbitraires sur le féminin et le masculin et de proposer des cas où les caractéristiques sont inversées. Illustrer avec des modèles familiaux ou sociaux qui présentent des configurations et des répartitions des tâches non traditionnelles est l'occasion de prouver aux enfants et aux jeunes que les rôles sexués sont moins figés qu'ils ne le croient. Par exemple, pour montrer aux élèves que la division socio sexuée est moins rigide qu'autrefois et qu'on trouve sur le

marché du travail des femmes mécaniciennes ou ingénieures et des hommes sages-femmes ou secrétaires, un travail autour des métiers et des professions s’y prête bien.

Promouvoir la mixité à la récré !

Dans la cour de récréation, certaines initiatives enseignantes¹⁰⁰ ont tenté de mixer les groupes et d’éviter au maximum les bandes unisexes qui se forment naturellement, surtout selon l’âge des élèves¹⁰¹. Ceci passe par une organisation des adultes du temps de récréation autour d’activités communes et collectives.

« Cette année toutes les filles font du foot chez les grandes, elles jouent toutes au basket avec les garçons et elles le revendiquent et les garçons ça ne leur pose pas de soucis. Ça a tendance aussi à s’amenuiser »¹⁰².

La mixité à la récréation n’est pas naturelle, mais bien imposée par l’autorité adulte même si on peut y voir une autre explication : les débuts des rapports amoureux entre les filles et les garçons qui varient selon l’âge.

« Et ce changement des filles qui jouent au foot ou qui revendiquent des activités dites masculines, vous pensez que c’est dû à quoi ?

Je pense que c’est parce qu’on leur a laissé la possibilité d’y aller... (rires)... et puis parce qu’elles sont quand même un peu plus en avance par rapport à il y a quelques années. C’est le meilleur moyen d’aller trouver des garçons... alors que les plus petits ne vont pas forcément se mélanger dans la cour de récré, il y a les garçons d’un côté, les filles de l’autre... »¹⁰³.

Toutefois, cette mixité imposée peut poser problème chez certain-e-s enseignant-e-s qui *« ne sont pas convaincus du bien-fondé de l’égalité des sexes ou désireux et désireuses "d’acheter la paix sociale" en laissant les garçons partiellement libres de leurs actions »¹⁰⁴*. Il pourrait donc être intéressant de lier ces activités communes, reposant souvent sur les sports collectifs, avec les

¹⁰⁰ Isabelle CABAT-HOUSSAIS « Une pédagogie contre les stéréotypes », in VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), *Quelle mixité pour l’école ?*, Paris, Albin Michel, 2004, p. 56-60

¹⁰¹ Les filles et les garçons jusqu’à 13-14 ans ont tendance à se retrouver entre pairs. Et même si des groupes mixtes peuvent se former sporadiquement, les élèves préfèrent rester entre camarades de même sexe. Ces exemples d’expériences de mixité à la récréation ne concernent que l’école primaire.

¹⁰² Entretien avec Marie CHEVRIER du 13 juin 2013

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Gaël PASQUIER, « Enseigner l’égalité des sexes à l’école primaire », *Nouvelles questions féministes*, Vol 29, n°2, Paris, 2010, p. 67

enseignements en EPS. Cette corrélation permettrait, entre autres, de concevoir avec les élèves des jeux collectifs et sportifs non connotés masculins généralement (comme le football) ou féminins afin que les filles et les garçons ne s'y sentent pas exclus parce qu'ils ou elles n'ont pas l'habitude d'y jouer ou ne les maîtrisent pas très bien.

Par conséquent, pour travailler sur l'égalité des sexes à l'école, le mot d'ordre est de s'impliquer. Il est vrai que les enseignant-e-s sont déjà soumis à des rythmes scolaires et des charges de travail assez importantes qui ne leur permettent pas toujours d'aborder des thèmes comme celui de l'égalité des sexes. Intégrer la notion dans leurs pratiques quotidiennes semble être un bon compromis. Mais pour cela il est impératif de chausser ses lunettes de genre et d'adopter une grille de lecture avisée et critique à l'égard de cette question et des situations relevant de discriminations ou de stéréotypes sexistes.

C. Limites et travers des sensibilisations à l'égalité des sexes

L'impact des sensibilisations reste encore assez inconnu et constitue inévitablement une limite de ces sensibilisations, qu'il est nécessaire de dépasser pour poursuivre ce type d'actions. A cela s'ajoute, un paradoxe étonnant entre la volonté de mettre en lumière des phénomènes stéréotypés féminins ou masculins et de ne pas renvoyer les élèves à une identité sexuelle marquée par des représentations socialement construites.

Quel impact sur les élèves ?

Le but recherché de ces sensibilisations est bien de modifier les représentations des élèves et d'influencer leur socialisation afin qu'ils et elles se dégagent des rôles dans lesquels ils et elles sont enfermé-e-s et puissent faire des choix réfléchis et non orientés par les stéréotypes de sexe. Il est assez difficile de mesurer l'influence des sensibilisations et d'évaluer les changements sur les comportements des élèves.

« Je suis incapable de mesurer parce que je trouve qu'on a énormément, euh... dans notre collège, malgré tout ça, de racisme... de machisme... de la part... en fait dans les représentations des élèves. Donc c'est compliqué »¹⁰⁵.

L'impact que peuvent avoir de telles actions est difficilement quantifiable, car l'évaluation de l'éducation à l'égalité des sexes ne relève pas d'indicateurs objectifs, chiffrés permettant de constater une évolution dans un sens ou dans un autre. En effet, mesurer le produit éducatif en termes de rendement, de rentabilité et même d'efficacité apparaît impossible et surtout inutile dans ce type de travail. Les connaissances et les apprentissages engrangés par les élèves lors des sensibilisations à l'égalité des sexes ne peuvent pas faire l'objet d'une évaluation traditionnelle, à travers un test pour voir ce que les filles et les garçons ont retenu sur ce thème. Les enseignant-e-s et les équipes pédagogiques engagées dans ces démarches sont conscients de cette limite et parlent plutôt d'évaluation qualitative, qui repose davantage sur leur ressenti et qui porte sur des transformations minimales, mais notables dans leurs pratiques quotidiennes.

« C'est très difficile de voir l'impact... chiffré ou... c'est plus une sensation, une impression... là c'est vrai on trouve cette année qu'il y a beaucoup moins d'insultes par rapport au physique ou par rapport à... que ce qu'on pouvait avoir il y a 3 ans, on était tout le temps en train de gérer des insultes : « t'es gros, t'es roux », euh... On le voit plutôt sur ce genre de petits détails après c'est vrai qu'on ne cherche pas à faire des statistiques là-dessus, enfin on se dit que tout ce qu'on fait ça leur apporte quelque chose mais on ne cherche pas à la mesurer non plus »¹⁰⁶.

Ils et elles sont réalistes quant à l'influence limitée de cette éducation à l'égalité des sexes sur les élèves et le travail de longue haleine que cela représente de vouloir changer les mentalités. Mais ils et elles sont convaincu-e-s que d'aborder des thématiques comme le sexisme, l'homophobie ou encore la différence des sexes contribue à semer le doute dans les convictions parfois tranchées des élèves et les amène à réfléchir sur le sens de leurs propos, de leurs actes et/ou de leurs comportements.

« Oh, oui, l'impact sur les relations garçons/filles, c'est le jour est la nuit. On n'a pas de problème de... même si ça existe, faut pas, faut pas se leurrer, on ne va pas éliminer les choses du jour au

¹⁰⁵ Entretien avec Martine SAINT AMANT du 14 juin 2013.

¹⁰⁶ Entretien avec Marie CHERVRIER du 13 juin 2013.

lendemain, mais, euh, c'est plus apaisé. On n'a pas de... de... on n'a pas vraiment de problèmes de harcèlement non plus ; on a des élèves un peu efféminés, ils ne sont pas emmerdés ; il n'y a pas l'aspect bouc-émissaire, euh... franchement, bien sûr que ça joue, ça joue et puis tout ce qui est euh... quand on les a emmenés voir la pièce de théâtre "Place des Mythos" [pièce de théâtre se déroulant dans un quartier et traitant de l'homophobie]... c'est vrai qu'à part les deux ou trois imbéciles, quand je dis "imbécile", ce n'est pas qu'ils sont imbéciles foncièrement, c'est qu'à un moment donné, il faut qu'ils fassent les malins... mais ils ont été touchés quand même, parce qu'ils s'aperçoivent que ben l'homosexualité ce n'est pas dans un monde qui est... extérieur, ça peut être à l'intérieur de leur propre monde. Et ça, ça les... et en face, ils ont... ça les fait avancer quelque part. Les petits 6^{èmes} quand ils ont travaillé avec Billy Eliott donc il y a eu toutes les formations, euh... (Silence)... mine de rien, c'est des petits bouts mais ça change leur représentations. Et quand on a accueilli l'association qui fait, qui travaille sur l'homophobie, ils nous ont dit qu'ils avaient eu de la part de nos élèves une écoute remarquable»¹⁰⁷.

Parallèlement, d'autres aspects rentrent en compte quand il s'agit d'évaluer ou du moins de mesurer l'évolution des mentalités. La remise en cause des schémas sexués traditionnels de notre société nécessite d'adopter un esprit critique à l'égard de sa propre expérience identitaire et de dépasser parfois les représentations et stéréotypes de son propre modèle familial. Et ceci dépend considérablement de l'âge des élèves, de leur maturité et de leur capacité à se confronter à une réalité injuste et inégale, dont ils et elles n'avaient jusqu'alors pas conscience.

« En plus on est sur des corps d'élèves...[...] L'âge est très important dans la sexualisation je ne sais pas si ça se dit, il y a... un effet âge qui n'est pas mesurable qui rentre en ligne de compte et puis tu as aussi qu'on ne peut pas lutter contre le discours des parents, ça c'est évident [...] quand tu as le discours des parents qui va au contraire de ça, le discours de l'école il sera jamais... il ne prévaudra... en tout cas pas à cet âge, peut être qu'il prévaudra en grandissant mais à cet âge-là il ne sera jamais au-dessus du discours de la famille »¹⁰⁸.

Le discours de l'école a donc un effet limité sur les élèves et les parents ne voient pas toujours d'un bon œil les sensibilisations qu'elle propose sur ces thématiques. La

¹⁰⁷ Entretien avec Patrick FUERTES du 3 juillet 2013.

¹⁰⁸ Entretien avec Nathalie ALIA du 6 juin 2013.

socialisation familiale a un rôle essentiel dans la construction des individus et arrive en premier dans l'expérience identitaire de ces derniers. Il apparaît donc difficile de changer les mentalités des élèves sur le sexisme ou l'homophobie par exemple en quelques heures de sensibilisations.

« Des classes de 4^{ème} sont allées visionner un film ou un spectacle, je ne sais plus, sur l'homophobie, après il y a eu un film de projeter sur... plus pour les 6^{ème}, c'était sur... Billy Eliott... Et le retour qu'on a eu, il y a eu des élèves qui manifestement, ça heurte cette, euh... problématique de l'homosexualité et euh,... et j'ai souvenir qu'en salle des profs on avait rigolé, parce qu'on rigole souvent ceci dit, un professeur... avait vu un parent déboulait, un parent de 4^{ème} déboulait et qui a dit « j'envoie pas mon fils [à l'école] pour qu'on lui montre des films de pédé ». Voilà. Le travail qu'on peut faire à l'école, il est... il est important mais il n'est pas suffisant. Après il y a toute la dimension hors de l'école, quand tu veux lutter contre l'homophobie et que dans les familles tu as des représentations très très... fermées... très très... posées, ben... quelque part, peut être que chez l'enfant ça cheminera mais tu sens qu'il y a quand même une pierre d'achoppement. Ça je pense que c'est vrai sur tout type de discriminations »¹⁰⁹.

Néanmoins, il ne faut pas pour autant négliger l'impact de ces sensibilisations qui interpellent des valeurs défendues par l'école comme le respect de la différence ou l'égalité entre toutes et tous et jouent forcément sur l'amélioration des rapports entre les différents acteurs/rices de l'école, élèves et adultes confondus.

« Ce qu'il faut évaluer, c'est, c'est... le bien vivre ensemble. C'est simple, dans un établissement comme celui-là [classé en ZEP] quand vous avez très peu d'élèves qui veulent partir, quand vous avez les profs qui ne vous demandent pas leur mutation, quand vous avez un chef d'établissement qui ne part pas avec ces valises et qui ne part pas le plus vite possible et qui reste, quelque part, il fait bon vivre donc quelque part s'il fait bon vivre, c'est que les relations entre les uns et les autres, elles ne sont pas conflictuelles... ou du moins elles ne sont pas à un point que ça devient infernal »

¹⁰⁹ Entretien avec Aurore RETAILLEAU du 25 juin 2013.

Effets de catégorisation et contre productivité

Ces actions conduites dans la classe et plus généralement à l'école posent la question de la place de l'identité sexuée des élèves. En effet, la lutte contre les stéréotypes et les inégalités de traitement entre les filles et les garçons nécessite de faire émerger des phénomènes diffus et disséminés, des processus invisibles dans le fonctionnement du système éducatif et pour les acteurs/rices de ce système. Ceci passe automatiquement par la mise en valeur de groupes dominés (les femmes) et de groupes dominants (les hommes) à partir desquels filles et garçons vont se positionner. « *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* »¹¹⁰. Or ces deux catégories, filles et garçons, sont d'une part "englobantes" dans la mesure où elles regroupent des individus ayant des profils sociologiques, des parcours et des socialisations extrêmement différents. Ainsi, on note parfois plus de similitudes entre un garçon et une fille qu'entre deux filles. D'autre part, elles sont "naturalisantes" en ce sens qu'elles semblent aller de soi. Construites et élaborées à travers les jugements sociaux ou les croyances traditionnelles des individus, ces catégories « *opèrent comme des "schèmes classificatoires" qui prédisposent nos actions et nos représentations envers un objet* »¹¹¹. Le fait de poser ces catégories comme deux ensembles distincts et naturels, peut exacerber les identités des élèves alors que l'enjeu est d'éviter que chacun et chacune se retranche dans une position sexuée. « *Travailler avec ses élèves sur les stéréotypes de sexe, c'est les amener à en prendre conscience et les inviter implicitement à se positionner par rapport à eux au risque de les raviver* »¹¹². Le paradoxe de la sensibilisation est donc de faire de l'égalité dans la différence, ce qui revient à vouloir réduire la dichotomie fille/garçon sans mettre en exergue les catégories identitaires auxquelles l'une et l'autre appartiennent.

¹¹⁰ Gaël PASQUIER, *Nouvelles questions féministes*, Op. Cit, p. 68

¹¹¹ LE QUEAU Pierre, « Enquête sur une catégorie », *Cahiers de recherche*, CREDOQ, n°182, janvier 2003.

¹¹² Ibid, p. 68

Chapitre 4. Requestionner l'égalité éducative entre les filles et les garçons : résistances et enjeux

La question des discriminations à l'école est souvent posée à travers les problèmes de harcèlement, de stigmatisation, d'injures – sexistes, homophobes ou racistes – entre élèves alors que ces derniers ne sont pas en position de discriminer. En se focalisant sur l'amélioration des relations entre élèves, le débat et l'action publique occultent la responsabilité de l'institution scolaire dans la production des discriminations. Or, ce ne sont pas les comportements des élèves qui créent de la discrimination, mais bien les pratiques éducatives des professionnel-le-s de l'école. C'est pourquoi il est nécessaire de travailler dessus pour les rendre moins discriminantes. Re-questionner sa manière d'enseigner relève généralement d'une démarche individuelle, mais peut aussi se doubler d'une dynamique collective instituée à l'échelle d'un établissement.

I. Interroger ses pratiques éducatives des professionnel-le-s pour agir contre les discriminations

La neutralité et les valeurs d'égalité sur lesquelles reposent les fondements de l'école républicaine peuvent faire obstacle à la reconnaissance de la discrimination par l'institution et par les individus qui la façonnent. Il s'agit donc de dépasser cette sacralisation du système scolaire dans l'optique de réinterroger les processus discriminatoires à l'œuvre. Pour cela, la formation semble un levier d'action efficace.

A. L'impartialité supposée de l'école, un élément de résistance dans la reconnaissance de la discrimination

Pour une majorité des acteurs et actrices de l'Education nationale, les valeurs républicaines de l'école excluraient de fait des actes entachés de discriminations et la neutralité à laquelle est soumis le personnel de l'Education nationale empêcherait tout opinion et affect à l'égard des élèves et de leurs parents.

« En fait dans le champ éducatif, quand vous dites à quelqu'un, à un enseignant qui a des valeurs parce qu'il les a, que ce qu'il fait là c'est illégal, notamment en termes de discrimi... d'orientation ou de visibilité, euh... pas visibilité, de visu... comment je vais dire ça, ce n'est pas le bon terme... quand sa vision de l'élève, euh... est tronquée par ses préjugés, par ses catégories, lui expliquer que là il est contre ses valeurs, c'est ça qui est compliqué, il dit « mais moi non, je suis de gauche ! » par exemple, « j'ai des valeurs ». Mais tu peux être de gauche et discriminer à tire-larigot, et ça c'est compliqué à faire entendre »¹¹³.

Pour la plupart des enseignant-e-s et du personnel administratif des établissements scolaires, les valeurs qu'ils et elles défendent les mettent à l'abri de pratiques discriminatoires. Convaincu-e-s que l'existence de stéréotypes et de préjugés sexistes relève d'espaces de socialisations hors champ scolaire - les médias, le monde de l'entreprise et la famille - ils et elles reconnaissent difficilement être des vecteurs d'inégalités de traitement entre les femmes et les hommes. « La croyance dans la sanctuarisation de l'école produit l'illusion que ses frontières seraient étanches et constitueraient un barrage efficace à des débordements toujours pensés comme extérieurs »¹¹⁴. Sur la question de l'inégalité de traitement entre les filles et les garçons, nombreux enseignant-e-s restent sceptiques quant à l'existence, dans les interactions pédagogiques, d'un favoritisme de leur part à l'égard des garçons¹¹⁵. Et même quand les discriminations supposées du système scolaire sont reconnues, elles sont généralement déniées ou vu comme exagérées. Ainsi, le sexisme et les inégalités liées au sexe à l'école sont généralement perçus sous « l'aspect de différences sans caractère d'une quelconque gravité, soit la simple variété des goûts individuels et des capacités de chacun »¹¹⁶. Il est donc logique que les enseignant-e-s et les équipes pédagogiques ne soient pas sensibles à de telles problématiques quand celles-ci régissent l'organisation de leur institution, depuis toujours.

Pourtant, reconnaître que la discrimination sexiste à l'école est banale ne revient pas à juger moralement le travail accompli par les enseignant-e-s, ni accuser l'institution scolaire

¹¹³ Entretien avec Patrick FUERTES du 3 juillet 2013.

¹¹⁴ DHUME Fabrice, « Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école », Rapport du Groupe d'Initiative pour l'intégration dans la ville, Lyon, janvier 2008.

¹¹⁵ Cf. Chapitre 2.

¹¹⁶ DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, l'Harmattan, 2012.

de ne pas tenir ses promesses d'égalité. Cela revient à se donner les moyens d'agir efficacement face à des processus injustes de discrimination.

B. La formation des enseignant-e-s au genre comme levier d'action

La formation au genre destinée aux professeur-e-s en priorité s'appuie sur un contenu théorique clair et précieux mais fait aussi le lien avec le terrain pour venir bousculer les croyances et les convictions des professionnel-le-s quant à leurs pratiques. Cependant, ces formations, extrêmement hétérogènes, accusent de lacunes qui posent la question de leur pérennisation à plus long terme.

Se former au genre : objectif et contenu

Se former au genre revête une importance capitale dans la perspective d'une suppression des inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Les formations sur les différences entre les filles et les garçons, la prise en compte de la mixité et l'apprentissage d'une pédagogie égalitaire sont censés conduire les enseignant-e-s à adopter une posture réflexive sur leurs propres pratiques. L'objectif est d'interroger les conditions dans lesquelles la transmission du savoir se fait et d'analyser la construction de l'identité professionnelle à travers le prisme des représentations professionnelles des acteurs et actrices du système éducatif. La formation doit leur permettre de prendre du recul sur leurs pratiques en profitant d'une découverte des études et des observations menées dans les classes, qui prouvent ce favoritisme masculin inconscient. En effet, la richesse et l'abondance des travaux réalisés sur le genre à l'école sont généralement méconnus des professionnel-le-s de l'enseignement alors qu'ils les concernent directement. Pour faire le lien entre ces recherches spécifiques et la réalité qu'ils et elles vivent sur le terrain, il peut être intéressant de travailler sur des mises en situation concrètes qui demandent aux stagiaires enseignant-e-s de s'impliquer et de « se mouiller » en confrontant leurs avis à celui des autres.

« On prend des études de cas qui nous ont été remontées par les inspecteurs, les IEN, les chefs d'établissements, je pense qu'on a une trentaine d'études de cas, [...] qui leur parlent, on a des choses sur le redoublement, les sorties scolaires, le handicap... sur la vie scolaire, le racisme, bon voilà. Ça, ça leur parle car ça correspond à des situations vécues ou aperçues de près, du coup on les décortique, on

les fait travailler seuls et on les laisse débattre entre eux, ça peut être intéressant... Puis il y a des situations où la réponse n'est pas claire parce que dans ce cas là ça pourrait être de la discrimination si le contexte était comme ça, parce que des fois on a des situations où l'on ne donne pas trop le contexte... ça pourrait en être une si le contexte était de telle sorte mais si le contexte est autrement, pas sûr, parce que ce n'est pas une science exacte non plus. On voit que la jurisprudence n'est pas simple et elle ne nous donne pas des réponses toutes faites. Donc on attire l'attention là dessus aussi que, du coup, mieux vaut se prémunir... »¹¹⁷.

Ces cas concrets sont l'occasion de vérifier les recherches théoriques menées sur le sujet mais également d'observer l'inégalité de traitement entre les filles et les garçons à travers des exemples réels. Cette confrontation avec une réalité qu'ils et elles ne voyaient pas, peut les questionner sur une adéquation entre les valeurs qu'ils et elles défendent à travers le choix pour ce métier et le message erroné qu'ils et elles transmettent dans leurs pratiques. Les formations au genre doivent impérativement reposer sur des allers-retours entre apprentissage des travaux de recherches que l'on pourrait qualifier de savoirs féministes et « *appropriation individualisée, pragmatique, « éclectique » que chaque enseignant-e va orchestrer* »¹¹⁸.

Pour réaliser un véritable travail sur ces savoirs concernant les différences entre les femmes et les hommes, la dichotomie féminin/masculin et les conduites involontaires et inconscientes qui en découlent, une condition est essentielle : le temps. On travaille ici sur les mécanismes psychosociaux des individus - à savoir des représentations, des stéréotypes et des préjugés profondément ancrés en chacun et chacune d'entre nous - qui renvoient à des enjeux identitaires forts et qui font appel à l'expérience sexuée des individus. Une formation d'une heure sur le thème ne peut suffire à une prise de conscience des processus discriminatoires générés par la pédagogie et les apprentissages scolaires. Avoir un regard critique sur les écueils inhérents à la pratique de son métier nécessite un travail introspectif qui demande d'être avisé au quotidien.

¹¹⁷ Entretien avec Jean Pierre MARTIN du 3 juillet 2013.

¹¹⁸ BAURENS Mireille, Op. Cit, p. 140

Les lacunes des formations autour du genre en IUFM

La formation des enseignant-e-s et plus largement des équipes pédagogiques apparaît pour la première fois officiellement dans les axes de travail de la Convention de 2000 pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif. Mais, malgré cette prescription conventionnelle, aucun moyen supplémentaire n'est alloué aux IUFM pour la mise en fonctionnement d'un module spécifique sur le genre. Les formations autour du genre s'officialisent pourtant de plus en plus : le nombre de professionnel-le-s formés à cette question augmente chaque année et la plupart des instituts l'ont intégré aux formations initiales et continues des enseignant-e-s. Toutefois, chaque IUFM est libre de procéder comme il le souhaite. Ainsi, certains pratiquent « l'homéopathie » pour reprendre le terme de Mireille BAURENS¹¹⁹, en proposant 1h30 de formation par stagiaire et par an ; d'autres, au contraire pionniers, investissent la thématique et offrent plusieurs dizaines d'heures de formation. Les IUFM se prêtent donc facilement au jeu du genre mais face à de tels écarts de volume de formation, on peut se douter que selon les instituts, la qualité des apprentissages diverge énormément. Extrêmement variés, il est d'ailleurs difficile de recenser les contenus des formations proposées. Certaines traitent de la thématique du genre à travers une approche seulement disciplinaire, plus fragmentée et parcellaire ; alors que d'autres s'attaquent à cette problématique de manière plus transversale et interdisciplinaire qui apparaît dans des contextes de formations diversifiés, la première et la seconde année de formation en IUFM ou lors de la préparation des concours de recrutement par exemple.

En outre, les formateurs/rices dispensant ces formations sont souvent isolés et étiquetés comme militant-e-s féministes. L'existence de telles formations tient surtout à la défense de la cause par un noyau de personnes convaincues, qui peinent à mobiliser leurs collègues et sont souvent dans l'incapacité de fédérer des équipes interdisciplinaires pour diffuser l'égalité des sexes à l'ensemble des enseignements. Quand un projet est porté par une poignée d'individus, il semble difficile de le pérenniser, d'autant plus quand le bien-fondé de ce type de formation est régulièrement remis en cause. Dans un contexte de réduction budgétaire, les

¹¹⁹ BAURENS Mireille, « L'expérience des IUFM », *Les cahiers du CEDREF*, n°13, 2005.

plans de formation des IUFM se restreignent aux disciplines prioritaires, leur paraissant plus légitimes que les questions de genre.

« Ah ben non ! La formation pour les instits, on a arrêté d'y croire... on a des maths, du français c'est obligatoire, on ne peut rien faire d'autre qui nous intéresserait donc euh... Les priorités seront toujours les maths et le français pour l'Education nationale. En fait, ils sont très carrés, on a tant d'heures obligatoires, on a tant d'heures où on a le droit de choisir [...] nous on faisait le voyage lecture, on était obligé de faire les voyages lectures, moi je n'ai jamais rien fait d'autre que des maths et du français en formation »¹²⁰.

Principalement centrés sur les savoirs disciplinaires universitaires, ils délaissent généralement le volet didactique et pédagogique, ce qui a tendance à favoriser la reproduction de certaines formes d'enseignement qui se préoccupent moins des conditions d'apprentissage et de transmissions du savoir. Ce constat illustre bien la difficulté à institutionnaliser ces modules de formation spécifiques dont la mise en œuvre dépend fortement d'une volonté politique locale de l'IUFM et d'une application militante des conventions interministérielles.

La pérennisation des formations, un enjeu pour demain

Les formations sont pourtant un moment idéal pour réfléchir conjointement aux outils de la lutte contre les préjugés et les discriminations sexistes en milieu scolaire. Les IUFM présentent un vrai atout pour les recherches et les études féministes en ce sens qu'ils sont un espace de mutualisation des ressources et d'échanges sur les expériences innovantes menées sur un territoire. Les stagiaires enseignant-e-s participent à la construction de ce cadre de formation par leur créativité pédagogique au moment des formations et parfois par leurs choix de mémoires professionnels. Ces savoirs d'expériences contribuent à vulgariser une pédagogie non sexiste, qui correspond bien aux besoins des enseignant-e-s sur le terrain. Pour pérenniser les bonnes pratiques des IUFM pionniers en matière d'institutionnalisation du genre et les diffuser aux autres instituts, il est indispensable de référencer les éléments théoriques, les outils pédagogiques et les contenus de formations. Ceci devrait également permettre à tous les IUFM, sans exception, de se saisir de ce cadre de référence et de

¹²⁰ Entretien avec Marie CHEVRIER du 13 juin 2013.

proposer des formations autour de la mixité et d'une éducation plus égalitaire entre les sexes. Faciliter l'inscription de non spécialistes et de non convaincu-e-s dans ce type de formations, autant du côté des formateurs que des stagiaires enseignant-e-s, semble être la clé de la pérennisation du genre dans les IUFM.

II. Impulser une dynamique collective autour de la LCD dans les établissements scolaires

Nommer les discriminations, poser le problème des inégalités n'est pas un mode de pensée acquis dans le système scolaire. Se pencher sur ses propres pratiques, les réinterroger en adoptant un regard critique et accepter qu'elles soient discriminantes à l'égard des élèves, en fonction d'un critère prohibé par la loi, relève d'une démarche extraordinaire et volontariste de la part de l'institution scolaire. En m'inspirant de la recherche-action copilotée par la Métro et la DSDEN 38¹²¹, je présenterai ici une dynamique collective qu'il peut être intéressant de développer dans les établissements scolaires afin de lutter efficacement contre les inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Partant d'une réflexion qui doit découler vers des actions concrètes, cette dynamique collective ne peut faire l'impasse sur une phase d'évaluation pour continuer à avancer.

A. Réflexion et action au service d'une éducation égalitaire

La démarche qui va suivre s'appuie sur un travail de groupe chargé d'impulser une réflexion autour du genre et de ses conséquences sur l'organisation de la vie scolaire. Cette réflexion passe d'abord par une phase de déconstruction des préjugés avant de se concrétiser vers de nouvelles méthodes de travail et pratiques professionnelles, visant à plus d'égalité entre les filles et les garçons.

¹²¹ Cf. Introduction pour plus de détails sur cette recherche-action.

Aborder la problématique du genre au sein de l'institution, un travail de groupe

Pour souligner les phénomènes insidieux de l'école comme les décisions d'orientations stéréotypées, l'influence du sexe de l'élève dans les interactions pédagogiques ou encore les différences de traitement face à la sanction des filles et des garçons, il convient de s'attaquer collectivement à la réalité de l'institution et de ses pratiques. Dans ce genre de démarche, il faut viser la transformation du système de l'intérieur - autrement dit, décoder le curriculum caché, les normes implicites et routinières de l'école, pour les rendre visibles, discutables, critiquables et modifiables. Pour cela, il est possible de constituer des groupes de travail, rassemblant des enseignant-e-s, des CPE, des chef-fe-s d'établissements, des documentalistes ou encore des infirmières-ers, chargés de déceler les effets de la discrimination sur leur institution et de mettre en place des moyens d'action efficaces pour remédier à de telles situations. Cette pluralité de professionnel-le-s de l'éducation est nécessaire car, à chaque niveau, à chaque échelon, on retrouve des phénomènes discriminatoires où ils et elles peuvent être en mesure de produire de l'inégalité de traitement. Personne n'est épargné, quelque soit son corps de métier, et c'est pourquoi chacun-e peut être amené à questionner ses pratiques.

« De tout, il faut qu'il y ait de tout. Il faut forcément qu'il est des enseignants, et il faut forcément du personnel non enseignants, type infirmière, CPE, COP. Moi je pense qu'il faut vraiment... parce qu'il y a de l'accueil du public qui est en jeu, il y a ... du traitement de l'élève aussi. Et tout ça doit être interrogé sur le même plan, je pense »¹²².

Ce travail collectif doit d'une part reposer sur le volontariat et ne doit pas culpabiliser les personnes engagées dans une telle démarche. La discrimination, quelque soit le critère, est un acte individuel mais dans le cadre scolaire, elle s'inscrit dans une co-responsabilité collective où tous les acteurs et toutes les actrices de l'école sont conjointement responsables. Les enseignant-e-s pris individuellement ne sont pas les seuls "fautifs". D'autre part, une telle dynamique doit être portée par le chef ou la cheffe d'établissement pour que les actions ne se résument plus seulement à une dimension individuelle et militante d'un ou deux membres de l'établissement. Le soutien de la hiérarchie est important pour que cet objectif de

¹²² Entretien de Nathalie ALIA du 6 juin 2013.

réduction des inégalités de traitement liées aux sexes bénéficie d'une vraie légitimité sur le terrain et s'applique par la suite à l'ensemble des acteurs et actrices de l'établissement.

« En tout cas, il faut que ce soit porté par le chef, parce que c'est lui qui impulse. Mais pas uniquement. [...] Il est nécessaire que le chef d'établissement soit associé à la démarche et porte cette démarche mais ce n'est pas suffisant. Je te dis ça parce qu'on a un exemple concret d'un établissement qui a participé à la recherche-action... (Silence)... dont le chef, à un moment, s'est désolidarisé du truc, a fait un peu volte face, s'est senti menacé dans son... autorité, rayonnement, je ne sais pas comment on peut appeler ça... et du coup... on a vu que la restitution de la recherche-action a été mise à mal par l'attitude du chef d'établissement alors qu'il y avait un tas de profs impliqués... (Silence)... Donc c'est important... Si on n'a pas l'impulsion du chef, les gens peuvent s'interroger individuellement... mais pour qu'il y ait quelque chose de l'ordre de la politique de l'établissement, forcément il faut que ce soit un moment porté, valorisé, quoi par le chef. Donc c'est nécessaire mais ce n'est pas suffisant parce que s'il n'y a que lui, il n'y aura pas d'actions qui se feront... »¹²³.

La présence du chef de l'établissement apparaît essentielle quand il s'agit de développer des actions dans ce sens mais si celui-ci s'engage seul et impose un cadre de référence ou un projet d'établissement de manière autocratique, sans l'avoir soumis à une réflexion collective, il risque de ne pas disposer de l'appui de son équipe pédagogique.

« Sur Echirolles, on avait commencé à travailler avec une cheffe d'établissement qui était venue dire « moi ça m'intéresse » sauf que bon, ça n'a pas pu fonctionner parce qu'elle avait travaillé que toute seule et pas avec son équipe, et quand on est arrivé l'année suivante pour présenter les choses bah, les enseignants nous ont vu arriver avec un projet dont ils n'avaient pas connaissance. Donc on était mal reçu, ce qui peut se comprendre »¹²⁴.

Enfin, l'idée d'une déconstruction des pratiques professionnelles dans la perspective de combattre les discriminations à l'école ne doit pas se solder par un contrôle institutionnel accru des agent-e-s mais plutôt par la création d'espaces de confiance entre le personnel de direction, les enseignant-e-s et les équipes pédagogiques. Il est d'ailleurs possible de faire appel à un observateur/animateur/médiateur extérieur pour accompagner la démarche¹²⁵. En

¹²³ Entretien avec Nathalie ALIA du 6 juin 2013.

¹²⁴ Entretien avec Jean Pierre Martin du 3 juillet 2013.

¹²⁵ Comme Fabrice DHUME, chercheur à l'ISCRA, l'a fait pour la recherche-action de la Métro et de la DSDEN 38.

effet, il est parfois difficile d'avoir un regard critique et objectif sur sa propre pratique ; la présence d'un tiers extérieur peut aider à prendre conscience des phénomènes discriminatoires dont on est responsable et permettre d'agir contre. Néanmoins, ce n'est pas toujours évident de se sentir examiné par une personne extérieure chargée de pointer les erreurs commises dans la pratique et le quotidien de la vie de la classe ou de l'établissement.

« Ça dépend qui regarde, ça dépend si c'est à la demande de l'enseignant, ça dépend... Là on a plusieurs collègues qui se sont fait observer par un collègue qui faisait un master je crois. Les collègues étaient partants, c'était un sujet qui les touchait... enfin, quand il y a des personnes compétentes et qu'elles viennent une fois, je dis sûrement 2-3 bourdes. Si elles me font la remarque gentiment, ça ne me choque pas. Après si c'est vraiment quelque chose d'institutionnel, qu'il y a vraiment quelqu'un qui vient toutes les semaines nous regarder et nous dire « faut faire ci, faut faire ça », que c'est obligatoire et que c'est sous le stress est autre... voilà, si c'est l'inspection chaque fois, peut être pas... (Silence)... je pense qu'on peut progresser que si on a envie de le faire et si c'est à notre demande »¹²⁶.

La déconstruction de ses préjugés, une phase complexe

S'interroger sur l'apport d'une analyse des discriminations entre les filles et les garçons à l'école, sur les modalités de changement et inscrire cette réflexion didactique dans de nouvelles routines professionnelles reste complexe à aborder car cela oblige à un examen au préalable de ses pratiques antérieures visant à pointer les défaillances et les écueils de chacun et de chacune. Pourtant, les acteurs et actrices gravitant au sein des établissements scolaires sont demandeurs en général de ce type de démarche pour régler les dysfonctionnements de l'école et concrétiser les valeurs qu'ils et elles défendent à travers leur choix pour l'Education nationale.

« Quand on leur a dit que c'était bien sur leurs pratiques qu'on allait travailler, que leurs pratiques pouvaient être discriminatoires c'est vrai qu'au début ça était un petit peu complexe... (rires)..., un peu difficile mais en fait il sont confrontés, je pense, à de telles... difficultés de... au quotidien, des relations assez compliquées, ils sont interpellés sur cette question, ils ont du mal à répondre, ils sentent confusément que les élèves ne sont peut être pas traités de façon égale... enfin...

¹²⁶ Entretien de Marie CHEVRIER du 13 juin 2013.

donc peut être après une première réaction de... stupeur, finalement ça les a beaucoup intéressés, parce que je crois qu'il y a presque une certaine urgence à travailler »¹²⁷.

Il est évident que ce travail de déconstruction des pratiques enseignantes et pédagogiques génère dans un premier temps des résistances. En effet, la mise en évidence de contradictions entre leurs idéaux et leurs pratiques porte atteinte non seulement à leur identité professionnelle mais aussi à leur identité personnelle. « *Etre mis en face des mécanismes de construction des inégalités entre les sexes dans les pratiques quotidiennes et ainsi des processus de différenciation et de hiérarchisation, c'est-à-dire de processus de domination implique de se situer soi-même dans ces processus, soit du côté des dominants, soit du côté des dominés »¹²⁸. Cette situation peut être inconfortable au départ, surtout pour les individus les plus convaincus de leur attachement aux valeurs d'égalité et de respect.*

Pour lutter efficacement contre le déni et la minimisation de ces questions, il est nécessaire de s'appuyer sur des données objectives, comme par exemple un travail statistique sur les processus d'orientation des filles et des garçons¹²⁹, sur les annotations sur les bulletins¹³⁰, sur les sanctions¹³¹, sur les décisions de conseils de classe concernant le redoublement, etc. Le fait de partir de constats concrets, comme pour la formation, permet de se confronter à la réalité du terrain, de se saisir de la thématique, d'en comprendre les tenants et les aboutissants et de se l'approprier collectivement dans l'optique d'agir efficacement contre les inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Les professionnel-le-s questionnent ainsi leur place dans le processus discriminatoire et leur réflexion évolue à travers le continuum du « *moi je ne discrimine jamais* » au « *inconsciemment, sans doute* », ce qui change tout au moment de repenser concrètement ses pratiques quotidiennes et celles de l'établissement.

¹²⁷ Entretien avec Sophie EBERMEYER du 7 juin 2013.

¹²⁸ Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html> (consulté le 31.07.2013)

¹²⁹ Cf. Annexe 9 « Restitution du groupe de recherche-action du lycée Emmanuel Mounier (Grenoble) »

¹³⁰ Cf. Annexe 7 « Restitution du groupe de recherche-action du collège Henri Wallon (Saint Martin d'Hères) »

¹³¹ Cf. Annexe 8 « Restitution du groupe de recherche-action du collège Aimé Césaire (Grenoble) »

Un réaménagement du fonctionnement de l'établissement

Cette dynamique de recherche et de réflexion collective se double d'une reconstruction des pratiques de chacun et de chacune et d'une inscription dans le fonctionnement de l'établissement de nouvelles routines professionnelles. Ainsi, en s'inspirant des outils mis en place par les établissements scolaires engagés dans la recherche-action de la Métro et de la DSDEN, on peut répertorier plusieurs méthodes de travail qui visent à minimiser voire abolir les phénomènes discriminatoires. Citons par exemple, l'anonymisation des copies pour éviter que les professeur-e-s soient influencés par le sexe de l'élève au moment d'évaluer et d'apprécier la copie. Dans cette même lignée, il est aussi possible de scinder le conseil de classe en deux temps en jugeant d'abord les moyennes anonymées des élèves, avant de se pencher sur les autres aspects de ces derniers/ères (comportement, attitude, assiduité, mobilisation face au travail...). Ceci peut contribuer à des orientations plus justes et non entachées de sexisme ou de stéréotypes liés au sexe. Sur la question des sanctions et des punitions, il peut être intéressant de développer une manière de faire qui prend en compte le parcours et le comportement de l'élève et l'impératif d'équité afin d'éviter de punir ou de sanctionner «à la tête du client» ou selon son ressenti vis-à-vis de l'élève. L'individualisation de la sanction apparaît nécessaire dans cette objectif d'égalité de traitement.

A première vue, on aurait tendance à penser que ces "outils" ou ces façons de faire sont assez simplistes mais comme nous l'avons vu précédemment, remettre en cause la professionnalité des enseignant-e-s et des équipes pédagogiques n'est pas une tâche aisée. C'est pourquoi, il faut apprendre dans un premier temps à ne pas discriminer, en enlevant ou en soulignant le critère qui pourrait conduire à juger autrement, pour que cela devienne un réflexe par la suite.

« Si on veut faire bouger certains profs, il faut d'abord bouger là-dessus, sur la représentation, « puisque que tu n'es pas capable, on fait comme ça, le jour où tu seras capable, on remettra les noms ». Je crois que c'est une stratégie comme une autre de faire avancer les gens, qui n'est pas brutale, qui n'est pas frontale, qui prend les gens là où ils sont. Nous, Education nationale si on veut

faire bouger les gens il faut les prendre là où ils sont. Les enseignants comme les autres professionnels si on les remet en cause dans leur professionnalité... ce n'est pas forcément le meilleur moyen de les faire avancer »¹³².

Par ailleurs, pour que la mise en œuvre de ces "outils" ou de ces façons de faire devienne effective au sein de l'établissement, il est nécessaire que chaque acteur et actrice de l'école s'en saisisse. Deux conditions sont requises pour inscrire ces nouvelles pratiques dans le fonctionnement de l'établissement. Le groupe de travail doit dans un premier temps faire partager sa réflexion aux autres professionnel-le-s de l'établissement afin que tous et toutes s'approprient ce nouveau cadre de référence et de fonctionnement. Toutefois, les personnes qui n'ont pas participé dès le départ à cette démarche n'en sont pas au même niveau de déconstruction et de remise en cause de leurs pratiques que ceux et celles qui y sont engagés depuis le début. Les résistances des premiers sont difficiles à dépasser mais la plupart d'entre eux et elles sont malgré tout interpellés par l'analyse de leurs collègues.

« Ce qui n'est pas facile, facile, comme ils disent « ben voilà nous il nous a fallu 3 ans avec une bonne période de déni et puis nous en ¾ d'heure, on demande aux autres d'intégrer ce qu'on a fait en 3 ans ». Donc ce n'est pas simple. Et ce n'est pas simple du tout dans les établissements où ça s'est fait, la première chose qui s'est avéré c'est qu'ils ont eu un mur en face d'eux « ben ce que vous nous dites ce n'est pas possible ». Bon, puis après, les choses se délient un peu et puis petit à petit, certains enseignants vont voir les collègues qui ont fait la recherche-action « quand même ce que tu as dit, ça m'interpelle, il faut qu'on en parle ». Au moment collectif, c'était impossible de pouvoir en parler mais ce qui était intéressant... c'est ce qu'on voit dans certains établissements, ils ont mis en place des cellules de veille... pas sur ce qui se passe sur les élèves mais sur ce qui se passe dans les pratiques enseignantes ou éducatives plus largement à tous les personnels des collèges, pas que les enseignants »¹³³.

Dans un second temps, ce nouveau cadre de référence doit figurer dans le contrat d'objectif de l'établissement pour que l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ne

¹³² Entretien avec Jean Pierre MARTIN du 3 juillet 2013.

¹³³ Ibid.

soit pas une lubie ponctuelle mais bien un référentiel commun à toutes et tous qui s'inscrit dans le quotidien de l'institution.

« L'égalité de traitement ça a du sens et mon rôle c'est de la ramener dans toutes les actions que je fais, que je mets en place avec les collègues, parce que je ne suis pas tout seul, dans le projet d'établissement, contrat d'objectif, c'est que la notion d'égalité de traitement elle fait partie intégrante, ce n'est pas une action particulière, c'est quelque chose qui nous accompagne dans toutes nos actions »¹³⁴.

B. Evaluer pour s'améliorer, un enjeu à long terme

Il ne s'agit pas ici de proposer des indicateurs de performance ni de mesurer la productivité et la rentabilité de cette expérimentation autour d'un questionnaire de l'égalité éducative sous l'angle du genre. Au contraire, notre préoccupation en posant la question de l'évaluation est de connaître les effets bien spécifiques de la formation des enseignant-e-s et de la ré-interrogation des pratiques professionnelles dans une perspective collective de lutte contre les discriminations liées au sexe. L'évaluation est, comme dans le cadre des sensibilisations destinées aux élèves, une question délicate à aborder pour les professionnel-le-s de l'Education Nationale qui trouvent la tâche difficile. Pour elles et eux, l'évaluation équivaut généralement à dresser une batterie de critères objectifs (évaluation quantitative) et à ramener l'action ou la démarche entreprise à une simple mesure servant une logique technocratique.

« En France on a la maladie de l'évaluation... (Silence)... je ne suis pas sur que ce soit une évaluation, euh... hum... quantitative... »

- Oui mais elle peut être qualitative ?

Mesurer une évaluation qualitative je ne vous dis pas... parce que quand vous faites un contrat d'objectif et que, euh, vous mesurez par exemple, moi j'ai dans mon contrat d'objectif nouveau, avec les profs, on a mis quelque chose qui est de l'ordre du vivre ensemble. Comment vous pouvez... alors la LCD elle a son importance là dedans, elle intervient, mais comment voulez vous que je l'évalue ? Je n'en sais rien. Si j'ai moins d'incidents peut être que, c'est quelque chose qui va, euh... si je regarde les

¹³⁴ Entretien avec Patrick FUERTES du 3 juillet 2013.

conseils de discipline, est-ce que je peux dire que la LCD elle a un rôle dans le nombre de conseils de discipline ? Je n'en sais rien. Peut être. Mais comment je vais l'évaluer ça, ce n'est pas possible ! »¹³⁵.

Pourtant, il existe des moyens efficaces pour juger de la valeur et de la pertinence d'une telle démarche et de ses effets sur les pratiques et le fonctionnement de l'établissement. Il s'agit pour cela de créer des espaces de discussion et ou d'expression autour du sens du projet (réunion de pré-rentree, conseils de classe, réunions avec les parents, heures de vie de classes...) et de concevoir des formes d'évaluation et de recueil de l'information aux différents niveaux du projet. Il est donc possible d'interroger les enseignant-e-s, le personnel administratif, les élèves ou les parents d'élèves sur leur satisfaction ou non des nouvelles méthodes de travail ou des dispositifs mis en place. Les retours positifs ou négatifs de chacun et de chacune apportent de la matière pour la poursuite du projet et l'amélioration de ce qui a été engagée. Il est donc impératif d'établir au commencement de cette réflexion-action, des indicateurs qualitatifs et quantitatifs à observer et à traiter collectivement au fur et à mesure de l'avancée du projet. Ceci doit permettre de concevoir chaque étape - la réflexion, les changements de pratiques des enseignant-e-s et du fonctionnement de l'établissement, l'inscription dans un projet d'établissement et la pérennisation de ce qui a été acté - sans pour autant s'imposer une obligation de résultats à chacune d'entre elles. Le suivi et le contrôle régulier de la démarche facilitent également la communication auprès des autres membres de l'établissement non impliqués au départ mais aussi auprès des élèves et de leurs familles.

L'évaluation, bien que perçue de nos jours comme productiviste, est avant tout un outil essentiel pour mesurer les améliorations ou les dégradations des politiques publiques menées dans le champ de l'éducation - et ailleurs. Ainsi, sur la question de l'égalité de traitement des filles et des garçons, la remise en cause des pratiques professionnelles par une démarche de type recherche-action ne peut trouver de réels échos auprès de la communauté éducative sans avoir fait ses preuves. Elle est donc indispensable dans une perspective plus large, à savoir l'inscription dans tous les projets d'établissements scolaires d'une dynamique collective et institutionnelle autour du genre.

¹³⁵ Ibid.

CONCLUSION

La question de l'(in)égalité de traitement entre les filles et les garçons a mis du temps à émergé dans le débat public. Face à la réussite scolaire des filles et leur arrivée massive dans l'institution scolaire, il était difficile de penser que des inégalités entre les sexes persistaient encore. Pourtant, comme ce travail a tenté de le montrer, la mixité n'a été qu'une illusion politique. En mélangeant les filles et les garçons et en leur permettant un égal accès aux savoirs, on a « noyé le poisson » et fermé les yeux sur les effets néfastes que l'école continue de produire. Ainsi, l'orientation reste sujette à la division socio sexuée du travail qui est à l'œuvre dans notre société ; la socialisation primaire des enfants demeure régie par la loi du genre et se renforce dans le contexte scolaire. En se penchant plus spécifiquement sur les rouages de l'école, on s'aperçoit assez rapidement que la reproduction de cet ordre socio sexué, établi sur la domination masculine, ne peut être détachée des normes et des règles qui se jouent au sein des établissements scolaires.

Lorsque j'ai commencé mon travail, plusieurs personnes m'ont fait remarquer qu'étudier les inégalités de traitement entre les filles et les garçons risquait d'être fastidieux et que cela revenait « à chercher une aiguille dans une botte de foin ». En effet, travailler sur les discriminations relève de phénomènes complexes, diffus et surtout ancrés dans des pratiques inconscientes qu'il est difficile de percevoir sans une observation fine sur le terrain. Pourtant, l'abondance de la littérature sur ces questions et abordant les processus de reproduction sexuelle dans lesquelles l'école s'inscrit, ainsi que mes entretiens m'ont permis de valider, d'affiner et de nuancer mes hypothèses de départ. Sur la question de la construction des identités féminines et masculines, j'ai pu démontrer que la socialisation familiale a une influence sur le parcours scolaire des élèves en cela qu'elle les prédispose à adopter le rôle dévolu à leur sexe. Ainsi, les filles s'adaptent mieux à la norme imposée par l'école car dès le plus jeune âge, elles ont intégré des modèles de comportements plus sages et plus discrets que ceux des garçons. Cette construction identitaire genrée est renforcée par les dynamiques de genre institutionnalisées par le système scolaire, à travers les savoirs masculinistes qu'il véhicule et les pratiques pédagogiques et éducatives des professionnel-le-s de l'Education nationale. Les différences de traitement entre les sexes sont donc le fait des enseignant-e-s et

des équipes pédagogiques mais également des élèves eux-mêmes, qui par leur attitude et leur comportement marqués sexuellement fausse la neutralité qui incombe habituellement à l'enseignement. Il est donc important de souligner dans cette conclusion que l'institution scolaire est un espace de socialisation comme les autres, à l'intérieur duquel gravite des individus sexués, qui ne peuvent échapper à leur statut et à leur condition d'homme ou de femme, de garçon ou de fille. Les inégalités de traitement relèvent de rapports sociaux de sexes qui dépassent largement les volontés de chacun et de chacune et qui correspondent, dans la majorité des situations, à des expressions inconscientes de la conception de ce que doit être le féminin et le masculin dans notre société.

Cependant, cet état de fait ne doit pas en rester là. La question centrale de ce mémoire est de savoir comment repenser l'action éducative de l'institution scolaire pour dépasser ces schémas traditionnels de genre et aboutir à une réelle égalité de traitement entre les filles et les garçons. La déconstruction des préjugés et des stéréotypes sexistes me semblait être la clé pour conscientiser les élèves et les professionnel-le-s de l'éducation aux conséquences qui découlent de cette division socio sexuée à laquelle nous répondons toutes et tous. La sensibilisation des élèves comme la formation et les démarches de remise en cause des pratiques professionnelles des enseignant-e-s et du personnel administratif des établissements scolaires contraignent l'institution scolaire à s'ouvrir au débat et à revoir ses manières de faire. Travailler à la fois sur les élèves et sur les professionnel-le-s a l'avantage de mettre tout le monde sur le même pied d'égalité et d'avancer ensemble, avec des références communes, vers plus d'égalité.

Néanmoins, les obstacles et les difficultés pour agir contre les discriminations, les stéréotypes et les préjugés liés au sexe restent encore nombreux. Ces mécanismes psychosociaux sont complètement intégrés dans des pratiques, des attitudes et des comportements quotidiens et naturels dont il est difficile de se débarrasser. L'Éducation nationale a déjà une lourde mission et il est clair que l'école à elle seule ne pourra pas résoudre les inégalités de sexes induites dans la société. Ce dernier point constitue une limite à mon travail en cela qu'il ne traite que de la sphère scolaire. L'éducation n'est pas le seul fait de l'école et bien d'autres espaces de socialisation s'immiscent dans la construction identitaire des individus et

gènèrent des différences entre les sexes face à l'apprentissage et l'acquisition de savoirs. L'idée d'une coéducation entre l'école, les familles et tous les acteurs/rices socio-éducatifs d'un territoire (clubs sportifs et associations culturelles, MJC...) devrait être réfléchi afin de tendre vers un schéma éducatif moins sexiste et contredisant les processus de la domination masculine à l'œuvre aujourd'hui. Il apparaît essentiel que les parents, l'institution scolaire et les agent-e-s de la sphère socio-éducative s'accordent pour avoir un discours commun sur le sujet. Trouver un modèle d'éducation plus juste et plus égalitaire, en intégrant la notion de genre dans les rapports sociaux, reste un défi pour demain.

BIBLIOGRAPHIE

SOCIALISATION, DIFFERENCES DES SEXES, FEMININ/MASCULIN

➤ *Ouvrages*

BELOTTI Elena Gianini, *Du côté des petites filles*, Paris, Editions des Femmes, 1973.

EPHESIA, *La place des femmes : les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales* (colloque international de recherche), Paris, la découverte, 1995.

ESTABLET Roger, « Filles et garçons : un changement social à suivre », in LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine et MARUANI Margaret (dir.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003.

GUIONNET Georges-Claude et NEVEU Erik, *Féminins/Masculins : sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2004.

HERITIER Françoise (dir), *Hommes-femmes, la construction de la différence*, Paris, Le Pommier, 2005.

LAUFER Jacqueline, MARRY Catherine et MARUANI Margaret (dir), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003.

TAP Pierre et ZAUCHE-GAUDRON Chantal, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, 1999.

VIDAL Catherine, « Le cerveau a-t-il un sexe ? », in HERITIER Françoise (dir), *Hommes-femmes, la construction de la différence*, Paris, Le Pommier, 2005.

➤ *Revue et périodiques*

DORTIER Jean-François, « La différence des sexes est-elle naturelle ? », *Sciences Humaines*, n°146, février 2004.

FOURNIER Martine, « La différence des sexes est-elle culturelle ? », *Sciences Humaines*, n°146, février 2004.

LE QUEAU Pierre, « Enquête sur une catégorie », *Cahiers de recherche, CREDOQ*, n°182, janvier 2003.

INEGALITES, DISCRIMINATIONS ET STEREOTYPES DANS LA SOCIETE ET LE MONDE DE L'EDUCATION

➤ *Ouvrages*

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan, 2007.

BIRH Alain et PFEFFERKORN Roland, *Hommes/Femmes : l'introuvable égalité. Ecole, travail, couple, espace public*, Paris, Les éditions de l'atelier, 1996.

BIRH Alain et PFEFFERKORN Roland, *Hommes/Femmes : quelle égalité ?*, Paris, Les éditions de l'atelier, 2002.

BOYER Henri (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène : actes du colloque international de Montpellier, 21, 22 et 23 juin 2006, Éducation, école, didactique, (Tome 3)*, Paris, L'Harmattan, 2007.

MILEWSKI Françoise, PERIVIER Hélène (dir.), *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Paris, Science Po Presse, 2011.

MUTABAZI Evalde, PIERRE Philippe, *Les discriminations*, Paris, Le Cavalier bleu, 2010.

SENAC-SLAWINSKI Réjane, *L'ordre sexué : la perception des inégalités femmes-hommes*, Paris, PUF, 2007.

➤ *Revue et périodiques*

DAUPHIN Sandrine, « Discriminations : rendre visible et agir », *Informations sociales*, n°148, 2008.

DHUME Fabrice, « Agir contre la discrimination : un défi et une opportunité pour l'école », Rapport du Groupe d'Initiative pour l'intégration dans la ville, Lyon, janvier 2008.

DHUME Fabrice, « Repenser l'action éducative. Combattre les discriminations pour une perspective égalitariste », *Le Furet – Petite enfance et diversité*, n°66, novembre 2011.

HAMILTON KRIEGER Linda, « Un problème de catégorie. Stéréotypes et lutte contre les discriminations », intervention au Programme *Egalité des chances*, science Po Paris/French American Foundation, avril 2008.

Hommes et migration, « La discrimination au féminin pluriel », n°1292, juillet-août 2011.

KUS Stéphane, « Que peut l'école contre les discriminations ? », *Cahiers pédagogiques*, n°499, septembre 2012.

LEMISTRE Philippe, « Egalité des chances ou des résultats : l'influence du genre », *La Documentation française, Cahier formation-emploi*, n°93, janvier-mars 2006.

LOCHAK Danièle, « Qu'est ce qu'une discrimination ? », *Après demain*, n°470-471, janvier-mars 2005.

LORCERIE Françoise, « La non-lutte contre les discriminations dans l'école française », *Hommes et migrations*, n°1246, novembre-décembre 2003.

NOEL Olivier, « Subjectivation des vécus, objectivation juridique des faits Un dilemme pour l'évaluation des politiques relatives aux discriminations », *Informations sociales*, n°148, 2008.

PERROT Philippe, « La discrimination systémique dans le système éducatif français », *Cahiers de l'Urmis*, n°10-11, décembre 2011.

POIRET Christian, « Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire », *Regards sociologiques*, n°39, 2010.

WAGNER Anne-Lorraine, TISSERANT Pascal, « Stéréotypes et manuels scolaires. Synthèse d'une étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire », *Education et formation*, n° 292, janvier 2010.

GENRE, ECOLE ET EDUCATION

➤ *Ouvrages*

ALTET Marguerite, DESJARDINS Julie, ETIENNE Richard et al., *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

AMADIEU Jean-François, *Les clés du destin : école, amour, carrière*, Paris, Odile Jacob, 2006.

AUDUC Jean-Louis, *Sauvons les garçons !*, Paris, Descartes et compagnie, 2009.

AYRAL Sylvie, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold (dir.), *Évaluer pour former : outils, dispositifs et acteurs*, Bruxelles, De Boeck, 2008.

BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger, *Allez les filles !*, Paris, Éditions du Seuil, 1992.

BAUDELLOT Christian, «A l'école des femmes », in **LAUFER** Jacqueline, **MARRY** Catherine et **MARUANI** Margaret (dir), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte, 2003.

BODINIER Bernard, **GEST** Martine, **LEMONNIER-DELPY** Marie-Françoise (dir.), *Genre et éducation : former, se former, être formée au féminin*, Mont Saint Aignan, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 2009.

BOUCHARD Pierrette et **SAINTE AMANT** Jean-Claude, *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Québec, Les éditions du remue-ménage.

BOURDIEU Pierre et **PASSERON** Jean-Claude, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU Pierre et **PASSERON** Jean-Claude, *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les éditions de Minuit, 1970.

BUTERA Fabrizio, **BUCHS** Céline, **DARNON** Céline (dir), *L'évaluation, une menace ?*, Paris, Pressus universitaires de France, 2011.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine et **COMBAZ** Gilles (coordination), *La formation et le genre*, Lyon, ENS éd., 2012.

CHATEL Elisabeth, *Comment évaluer l'éducation ? : Pour une théorie sociale de l'action éducative*, Lauzanne, Delachaux et Niestlé, 2001.

DEVINEAU Sophie, *Le genre à l'école des enseignantes : embûches de la mixité et leviers de la parité*, Paris, l'Harmattan, 2012.

DURU BELLAT Marie, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan, 1990 (réédition 2004).

DURU-BELLAT Marie et **VAN ZANTEN** Agnès (dir.), *Sociologie du système éducatif : les inégalités scolaires*, Paris : Presses universitaires de France, 2009.

DURU-BELLAT Marie, **VAN ZANTEN** Agnès, *Sociologie de l'école* (4e édition), Paris, A. Colin, 2012.

LE CLEZIO Roland, *La neutralité : un défi pour l'école*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006.

LE DOEUFF Michèle, *Le sexe du savoir*, Paris, Flammarion, 1998.

LELIEVRE Françoise et LELIEVRE Claude, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991.

MARRY Catherine et SCHWEITZER Sylvie, « Scolarités », in MARUANI Margaret (dir), *Femmes, genre, société. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, 2005.

MAYEUR Françoise, *L'enseignement secondaire des jeunes filles sous la Troisième République*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1993.

MISCONI Nicole, *Femmes et savoir : La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan, 1994.

MISCONI Nicole, *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998.

MOREAU Marie-Pierre, *Les enseignants et le genre. Les inégalités hommes-femmes dans l'enseignement du second degré en France et en Angleterre*, Paris, PUF, 2011.

MORIN-MESSABEL Christine (dir.), *Filles/garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2013.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (4e édition), Bruxelles, De Boeck, 2012.

RIGNAULT Simone et RICHERT Philippe, *Rapport au Premier ministre sur la représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La Documentation française, 1997.

ROGERS Rebecca (dir.), *La mixité dans l'éducation, enjeux passés et présents*, Lyon, ENS édition, 2004.

ROGERS Rebecca, « L'éducation des filles », in JACQUET-FRANCILLON François, D'ENFERT Renaud et LOEFFEL Laurence, *L'histoire de l'école. Anthropologie de l'éducation et de l'enseignement en France (XVIII^e-XX^e)*, Paris, Retz, 2010.

TANCREZ Patrick, *Aider l'élève à construire sa vie : approches plurielles de l'éducation*, Lyon, Chronique sociale, 2010.

VINCENT Jean-Didier, PISIER Evelyne, PERROT Michelle Perrot, MOSCONI Nicole (Ouvrage Collectif), *Quelle mixité pour l'école ?*, Paris, Albin Michel, 2004.

➤ *Revue et périodiques*

BAURENS Mireille, « L'expérience des IUFM », *Les cahiers du CEDREF*, n°13, 2005.

Clio. Femmes, Genre et Société, « Mixité et coéducation », n°18, 2003.

CACOUAULT-BITAUD Marlaine, « Les personnels du second degré au regard du genre », *Idées économiques et sociales*, n° 153, 2008/3.

COLLET Isabelle et PEZEU Geneviève, « Filles et garçons à l'école », *Cahiers pédagogiques*, n° 487, février 2011.

DURU-BELLAT Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, Vol 109, 1994.

DURU-BELLAT Marie, KIEFFER Annick, MARRY Catherine, « La dynamique des scolarités des filles : le double handicap questionné », *Revue française de sociologie*, Vol 42, n°2, avril-juin 2001.

FELOUZIS George, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, Vol 34 n°2, 1993.

GOUYON Marie, GUERIN Sophie, « L'implication des parents dans la scolarité des filles et des garçons : des intentions à la pratique », *Economie et statistique*, n°398-399, 2006.

GUENNEUGUES Nicole, « Agir pour l'égalité filles-garçons au collège. Entre expérience individuelle et commande institutionnelle : une rencontre incertaine », *Questions vives*, Vol.8, n°15, 2011

LARONCHE Martine, « Pourquoi les filles battent les garçons à l'école », *Le Monde*, 27 mai 2008.

LEMARCHANT Clotilde, « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et société*, n°18, novembre 2007.

MAILLOCHON Florence, « Le jeu de l'amour et de l'amitié au lycée. Mélange des genres », *Travail, genre et société*, n°9, mars 2003.

MARRY Catherine, « La réussite des filles à l'école : trois interprétations sociologiques », *Sciences humaines*, n°146, février 2004.

MARRY Catherine, « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches », *Travail, genre et société*, n°11, avril 2004.

METZ-GÖCKEL Sigrid, « Réforme universitaire et genre », *Travail, genre et société*, n°11, avril 2004.

MOSCONI Nicole « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998.

MOSCONI Nicole, « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et société*, n°11, avril 2004.

MOSCONI Nicole, DAHL-LANOTTE Rosine, « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées », *Travail, genre et société*, n°9, mars 2003.

MURCIER Nicolas « Le loup dans la bergerie. Prime éducation et rapports sociaux de sexe », *Recherches et Prévisions*, n° 80, juin 2005.

Nouvelles questions féministes, « Perspectives féministes en éducation », Vol 29, n°2, Paris, 2010.

Questions vives, « Égalité filles-garçons : où en est-on ? », Vol.8, n°15, 2011

Revue française de pédagogie, n° 110, « Filles et garçons devant l'école », Paris, janv-fév-mars 1995.

ROGERS Rebecca, « Impensable mixité », *Travail, genre et société*, n°11, avril 2004.

Villes, Ecoles, Intégration, « Les filles et les garçons sont-ils éduqués ensemble ? », n°138, septembre 2004.

VOUILLOT Françoise, « Formation et orientation : l'empreinte du genre », *Travail, genre et société*, n°18, novembre 2007.

VOUILLOT Françoise, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et société*, n°18, novembre 2007.

ZAZZO Bianca, « Les conduites adaptatives en milieu scolaire : intérêt de la comparaison entre les garçons et les filles », *Enfance*, n° 4, septembre-octobre 1982.

➤ *Rapports et mémoires*

ALIBERT Agathe, *Parcours d'insertion professionnelle des jeunes filles et garçons des quartiers. Entre intériorisation des contraintes et aménagement des convenances*, Grenoble, IEPG, 2008.

DUPONT Victoire, *L'épreuve de la mixité filles-garçons : Pour une redéfinition des rapports de genre à travers les loisirs, par exemple d'une structure jeunesse, au sein d'un quartier classé Politique de la Ville*, Grenoble, Sciences Po Grenoble, 2012.

GREFFET Fabienne, *Quel héritage pour les petites filles ? Etude de la transmission des rôles masculins et féminins*, Grenoble, IEPG, 1992.

LACROIX Hélène, « *Elargissez vos horizons !* ». *De l'orientation des jeunes filles vers les métiers traditionnels « masculins »*, Grenoble, IEPG, 1999.

Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur (document statistique), Ministère de l'Éducation Nationale, mars 2013.

➤ *Autres sources*

Article du Monde du 25 septembre 2012 : http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/09/25/pour-plus-d-egalite-entre-filles-et-garcons-a-l-ecole_1765510_3232.html (consulté le 09.01.2013)

Article du Monde du 17 octobre 2012 : http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/10/17/combattons-les-discriminations-sexistes-a-l-ecole_1776304_3232.html (consulté le 09.01.2013)

Emission « Rue des écoles » sur France Culture, 17 novembre 2012 : <http://www.franceculture.fr/emission-rue-des-ecoles-l-ecole-les-filles-les-garcons-et-la-construction-des-stereotypes-2012-11-17> (consulté le 10.02.2013)

Emission « Les femmes, toute une histoire » sur France Inter, 2 octobre 2011 : <http://www.franceinter.fr/emission-les-femmes-toute-une-histoire-leducation-des-filles> (consulté le 10.02.2013)

Fiche outil Talent proposé sur le site internet de l'accès : http://com.lacse.fr/site_talents/ (consulté le 24.06.2013)

Site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid66416/2013-annee-mobilisation-pour-egalite-entre-les-filles-les-garcons-ecole.html> (consulté le 31.07.2013)

Portail national des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid46856/les-enjeux-de-l-egalite-filles-garcons.html> (consulté le 31.07.2013)

LISTE DES SIGLES

ACSE : Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
Bac pro : Bac professionnel
BEP : Brevet d'études professionnelles
CAP : Certificat d'aptitude professionnelle
COP : Conseiller d'orientation-psychologue
CPE : Conseiller/ère principal-e d'éducation
DSDEN : Direction des services départementaux de l'Education nationale
DSU : Développement social urbain
EN : Education nationale
EPS : Education physique et sportive
HALDE : haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
IA : Inspection académique
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
L : Littéraire (baccalauréat)
LCD : Lutte contre les discriminations
Métro : Grenoble Alpes Métropole
MJC : Maison de jeunes et de la culture
S : Scientifique (baccalauréat)
ST2S : Sciences et technologies de la santé et du social (baccalauréat)
STI : Sciences et Technologies Industrielles (baccalauréat)
ZEP : Zone d'éducation prioritaire

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1. Entretiens _____	113
Annexe 2. Guide d'entretien - Enseignants _____	114
Annexe 3. Guide d'entretien - Personnels pédagogique et administratif de l'Education Nationale _____	115
Annexe 4. Guide d'entretien - Professionnels de la recherche-action LCD/Education ____	116
Annexe 5. Présentation du Plan partenarial de prévention et de lutte contre les discriminations dans l'éducation _____	117
Annexe 6. Engagement de la DSDEN 38 dans le plan partenarial de prévention et de lutte contre les discriminations dans l'éducation 2009-2013 _____	118
Annexe 7. Restitution du groupe de recherche-action du collège Henri Wallon (Saint Martin d'Hères) _____	119
Annexe 8. Restitution du groupe de recherche-action du collège Aimé Césaire (Grenoble)	121
Annexe 9. Restitution du groupe de recherche-action du lycée Emmanuel Mounier (Grenoble) _____	123
Annexe 10. Restitution du groupe de recherche-action des collèges Jules Vallès et Gérard Philipe, de l'APASE et de la Ville de Fontaine _____	125

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	9
Partie 1. A l'école de la reproduction	25
Chapitre 1. Socialisation différentielle des filles et des garçons à l'école	27
I. L'apprentissage du milieu scolaire, entre aptitudes innées et différences acquises	28
A. Sexualisation des savoirs ou influence de la socialisation primaire sur les aptitudes scolaires ?	28
A chacun son cerveau...	28
La socialisation familiale à l'origine de spécificités d'aptitudes et d'attitudes	29
B. L'adaptabilité féminine au « métier d'élève »	31
II. Une étape au cœur de l'égalité des sexes : l'orientation	32
A. Les constats d'une orientation différenciée selon les sexes	32
B. Les raisons d'une orientation sexuée	34
Les mécanismes à l'œuvre dans les processus d'orientation	34
L'orientation des filles : choix de "dupes" ou stratégies raisonnées ?	35
C. Le déficit des politiques éducatives en matière d'orientation	37
III. Influence de la mixité sur le renforcement des stéréotypes de sexe en milieu scolaire	40
A. Comparaison critique entre la mixité et la non-mixité	40
B. Une coéducation non sexiste	42
Chapitre 2. Les paradoxes de l'institution scolaire en matière d'égalité de traitement des filles et des garçons	45
I. La profession d'enseignant-e, entre stéréotypes et réalités	45
A. La féminisation de l'institution scolaire : les tenants et les aboutissants d'une évolution sociétale	46
Féminisation et dévalorisation de la profession	46
Une réalité peut en cacher une autre	47
B. Image de l'enseignant-e : des perceptions différentes du métier selon le sexe	49
Le métier d'enseignant-e vu par l'Education nationale	49
L'école maternelle, un espace soumis aux rapports sociaux de sexe	51
II. Des manuels scolaires masculinistes	53
A. Le poids des manuels scolaires	53
B. La place des femmes dans les programmes scolaires	54
Deux représentations : la femme mère et épouse ou la femme-objet	54
Même les maths n'y échappent pas !	55
Les femmes dans la littérature et l'histoire : quels effets de ces (sous)représentations ?	56
III. L'influence du genre sur les pratiques professionnelles des enseignants	57
A. Perceptions des qualités et attributs des élèves par les enseignant-e-s	58
B. Les interactions pédagogiques profs/élève : un échange en faveur des garçons	60
Inégalités de traitement sur les différents aspects de la vie en classe	60
Conséquences sur les élèves en fonction de leur sexe	63
C. Sexe de l'enseignant-e et relations avec les parents : une variable influente	64

Partie 2. Mobilisation de l'institution scolaire pour agir contre les discriminations et les différences de traitement des filles et des garçons	67
Chapitre 3. Genre et pratiques scolaires : Comment éduquer à l'égalité ?	69
I. Le développement d'une culture de l'égalité dans les politiques éducatives	69
A. L'égalité entre les filles et les garçons, un objectif politique affiché...	69
B. ... mais non prioritaire au regard du terrain	71
II. La conscientisation des élèves dans une perspective de lutte contre les stéréotypes sexistes	74
A. Quel intérêt de mobiliser les élèves ?	74
B. Une sensibilisation au quotidien	75
La classe, un espace d'interactions et d'apprentissages idéal pour ouvrir le débat	75
Promouvoir la mixité à la récré !	78
C. Limites et travers des sensibilisations à l'égalité des sexes	79
Quel impact sur les élèves ?	79
Effets de catégorisation et contre productivité	83
Chapitre 4. Requestionner l'égalité éducative entre les filles et les garçons : résistances et enjeux	84
I. Interroger ses pratiques éducatives des professionnel-le-s pour agir contre les discriminations	84
A. L'impartialité supposée de l'école, un élément de résistance dans la reconnaissance de la discrimination	84
B. La formation des enseignant-e-s au genre comme levier d'action	86
Se former au genre : objectif et contenu	86
Les lacunes des formations autour du genre en IUFM	88
La pérennisation des formations, un enjeu pour demain	89
II. Impulser une dynamique collective autour de la LCD dans les établissements scolaires	90
A. Réflexion et action au service d'une éducation égalitaire	90
Aborder la problématique du genre au sein de l'institution, un travail de groupe	91
La déconstruction de ses préjugés, une phase complexe	93
Un réaménagement du fonctionnement de l'établissement	95
B. Evaluer pour s'améliorer, un enjeu à long terme	97
CONCLUSION	99
BIBLIOGRAPHIE	103
LISTE DES SIGLES	111
TABLE DES ANNEXES	112

Filles et garçons cheminent ensemble sur les bancs de l'école depuis bientôt 40 ans. Avec la loi Haby de 1975, la mixité s'inscrit dans le fonctionnement de l'institution scolaire et présage une égalité de fait entre les élèves. Certes, la transformation de la société, notamment en termes de rapports sociaux de sexes, a contribué à la réussite scolaire des filles et à un égal accès de chacun et de chacune aux savoirs; mais il n'en reste pas moins que le système éducatif est toujours vecteur d'inégalités de par ses contenus pédagogiques et ses modes de fonctionnement sexistes et participe activement à la reproduction de futurs hommes et femmes. Face à ce constat déroutant, il s'agit de mobiliser l'institution scolaire pour tenter de repenser son action éducative afin d'aboutir à une réelle égalité de traitement des filles et des garçons.

Ce mémoire s'appuie sur une enquête de terrain menée sur l'agglomération grenobloise auprès d'enseignant-e-s, de personnels administratifs d'établissements scolaires et de professionnel-le-s de la Direction départementale des services de l'Education nationale et de Grenoble Alpes Métropoles.

Mots clés

Education – Genre – Filles et Garçons – Ecole – Egalité de traitement – Discriminations liées au sexe – Stéréotypes sexistes – Enseignant-e-s – Formation – Sensibilisation