



HAL
open science

L'égalité des sexes à l'école est-elle possible ?

Yoshée de Fisser

► **To cite this version:**

| Yoshée de Fisser. L'égalité des sexes à l'école est-elle possible ?. Education. 2020. dumas-03028103

HAL Id: dumas-03028103

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03028103>

Submitted on 27 Nov 2020

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2019 – 2020**

L'ÉGALITÉ DES SEXES À L'ÉCOLE EST-ELLE POSSIBLE ?

DE FISSER Yoshée

Directeur du mémoire : MARQUIÉ-DUBIÉ Hélène, BAZILE Sandrine
Assesseur : BAZILE Sandrine

Soutenu le 20 mai 2020

RÉSUMÉ

Parvenir à l'égalité réelle des filles et des garçons est un enjeu majeur de l'école en France. L'effectivité de cette égalité dans les parcours et performances scolaires des élèves étant tributaires de la volonté et de l'application par chacun·e des prescriptions ministérielles, nous avons choisi d'interroger la perception des enseignant·e·s quant à leur rôle dans la promotion de l'égalité fille-garçon. Les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s, notamment en matière de littérature, sont ici questionnées en ce qu'elles sont susceptibles de nous informer sur les préoccupations et les moyens mis en œuvre par les enseignant·e·s pour promouvoir l'égalité des sexes dans leur classe.

Mots-clés : rapports sociaux de sexe, genre, stéréotype, égalité des sexes, littérature jeunesse

SUMMARY

Achieving real equality for girls and boyish a major challenge for schools in France. The effectiveness of this equality in the educational paths and performances the pupils is dependent on the will and the application of each of the ministerial prescriptions. We have chosen to interrogate the teachers' perception of their role in promoting girl-boy equality. The pedagogic education of teachers, particularly in terms of literature, are questioned here in the way that they are likely to inform us about their concerns and the means implemented of teachers to promote sexual equality in their classroom.

Keywords : gender, stereotype, sexual equality, children's literature

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION.....	6
I. Problématisation.....	6
II. Méthodologie.....	7
III. Présentation graphique des profils enquêtés.....	10
IV. Plan.....	13
<i>Chapitre 1</i>	
DE LA CONCEPTION DU GENRE CHEZ LES ENSEIGNANTS... ..	14
I. Quelle définition du stéréotype de genre ?.....	14
II. Genre « naturel » vs genre « culturel ».....	18
III. L'élève, l'enseignant·e, des êtres genré·e·s ?.....	27
<i>Chapitre 2</i>	
...AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.....	30
I. L'égalité filles-garçons, une thématique scolaire ?.....	30
I.1. Ce que disent les textes officiels.....	30
I.2. Ce que disent les enseignant·e·s.....	38
II. La littérature jeunesse, levier d'égalité ?.....	43
CONCLUSION.....	51
BIBLIOGRAPHIE.....	53

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont d'abord à tou·te·s les enseignant·e·s qui ont accepté de répondre au questionnaire utilisé pour cette recherche. Sans eux, l'écriture eut été difficile. Merci aussi à Marjorie Valdivia d'avoir fait relayer ma demande.

Je remercie Hélène Maquié-Dubié et Sandrine Bazile de m'avoir dirigée dans la réalisation de ce mémoire, depuis les premières interrogations jusqu'à la rédaction finale. Merci pour vos conseils, votre relecture, vos exigences parfois, et votre bienveillance toujours.

Merci à mes collègues PES d'avoir partagé, tout au long de cette année, leurs trouvailles, leurs doutes, leur énergie, leur amitié aussi.

Merci à mon compagnon d'être là.

Enfin, merci à celles qui toujours m'accompagnent dans mes cheminements intellectuels.

INTRODUCTION

I. Problématisation

Le 25 novembre 2017 Emmanuel Macron déclare l'égalité entre les femmes et les hommes « grande cause nationale ». Cet intérêt porté aux questions d'égalité des sexes n'est pas nouvelle, elle officie depuis quarante ans, fait régulièrement l'objet d'une réactualisation politique et est aujourd'hui inscrite dans les programmes d'enseignement de l'école primaire et secondaire.

Pourtant, les écarts de trajectoires scolaires des filles et des garçons persistent (Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 1998 ; De Boissieu, 2009). Les recherches en sociologie, en psychologie sociale, en sciences de l'éducation ont permis de mettre au jour les mécanismes à l'œuvre dans la reproduction de ces inégalités. Partant des conceptualisations des rapports sociaux de sexe dans une perspective matérialiste, nous tenterons dans cette recherche d'éclairer ce qui se joue et se pratique dans le quotidien des enseignant·e·s en matière d'action efficiente au service de l'égalité des sexes.

Pour reprendre les propos de Delphy¹ citée par de Boissieu (2009), « *[n]ous pensons que le genre, – les positions sociales respectives des femmes et des hommes – n'est pas construit sur la catégorie (apparemment) naturelle du sexe ; mais qu'au contraire le sexe est devenu un fait pertinent, et donc une catégorie de la perception, à partir de la création de la catégorie de genre [...].* ». Autrement dit, le sexe n'a de réalité qu'en ce qu'il justifie les rapports inégalitaires entre femmes et hommes dans lesquels les femmes en tant que classe sociale sont opprimées par la classe des hommes, et ce de manière systémique. L'école, comme lieu de vie sociale où se rencontrent ces deux classes de sexe, n'échappe pas à la matérialité de cette oppression.

Pour autant, l'école se donne comme rôle majeur la lutte contre les inégalités : lieu privilégié de reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970), elle tente de mettre en œuvre des stratégies politiques pour mettre fin à la perpétuation de ces inégalités, qu'elles soient d'ordre sociales ou sexuelles. L'école comme institution ne pouvant rien sans ses personnels d'éducation, nous nous sommes intéressée aux manières dont les enseignant·e·s initient ou non des stratégies d'éducation à l'égalité filles-garçons auprès de leurs élèves.

Eu égard aux politiques ministérielles orientées en faveur de l'égalité des sexes à l'école, nous

1. Delphy C. (2001). *L'ennemi principal II : penser le genre*, Syllepse, 358 p.

pouvons en effet nous questionner sur les initiatives mises en œuvre par les enseignants dans le cadre de leur pratique professionnelle. Nous nous intéresserons ici à l'articulation des injonctions ministérielles et des pratiques enseignantes : les enseignant·e·s ont-elles/ils conscience des mécanismes de reproduction des inégalités de sexe ? S'approprient-elles/ils les directives de l'Éducation nationale ? S'emparent-elles/ils des outils que leur ministère met à leur disposition ? Notre recherche s'intéressera également au choix des ouvrages de littérature jeunesse opéré par les enseignant·e·s : cette sélection est-elle pensée du point de vue des stéréotypes de genre ? La mise en œuvre des séquences de littérature invite-t-elle les élèves à la réflexion sur les stéréotypes de genre lorsqu'ils sont présents dans les ouvrages ? Finalement, les enseignant·e·s participent-elles/ils à la réflexion critique de leurs élèves concernant le déterminisme biologique souvent convoqué dans les albums auxquels ces dernier·e·s sont exposé·e·s ?

II. Méthodologie

La démarche d'investigation que nous souhaitons privilégier dans cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Nous avons prévu de procéder par entretiens semi-directifs, méthode qui nous était familière et à laquelle nous étions formée de par notre cursus universitaire antérieur. L'entretien semi-directif permet à la fois au chercheur de conserver un fil directeur tout au long de l'entretien, de mener la discussion en ayant pensé la progression, les points cruciaux qu'il souhaite aborder avec l'enquêté·e, tout en laissant à ce·tte dernier·e la liberté de développer son propos, de digresser, d'enrichir le dialogue d'idées nouvelles, de faire émerger des problématiques omises ou impensées par l'enquêteur. L'entretien semi-directif est donc moins contraignant que le questionnaire, mais plus cadré que l'entretien non-directif.

Cependant nos difficultés à prendre contact avec des enseignant·e·s prêt·e·s à répondre à un entretien nous ont amenée à favoriser dans un premier temps une méthode par questionnaire auto-administré (voir annexe 1). En effet le questionnaire auto-administré autorise une plus grande autonomie des répondant·e·s à la fois parce qu'il peut être saisi à n'importe quel moment – en une ou plusieurs fois, sans contrainte de lieu ni de temps (contrairement à l'entretien qui nécessite de prendre rendez-vous avec l'enquêteur/rice et de s'y tenir) et parce qu'il impressionne moins par son caractère anonyme : la crainte d'être jugé·e ou de devoir se justifier s'efface devant l'absence d'interlocuteur et la possibilité de taire son identité personnelle. Néanmoins le risque majeur posé par le questionnaire auto-administré est le faible taux de participation. Aussi avons-nous largement diffusé le questionnaire via un réseau social d'une part (au sein de groupes de travail enseignants) et via la DSDEN du département (66) d'autre part, afin de récolter un maximum de réponses.

La diffusion du questionnaire s'est accompagnée d'un message portant des arguments susceptibles de motiver les personnes à répondre² et annonçant de façon claire le caractère anonyme des données recueillies – éléments indispensables pour encourager la participation du public ciblé (Parizot, 2012).

Nous avons également pris le parti de proposer un questionnaire relativement court (15 questions) afin d'éviter la lassitude et *a fortiori* l'abandon des répondant·e·s en cours de questionnaire. Les premières questions étaient volontairement rapides à remplir (questions fermées) afin d'engager les répondant·e·s dans la dynamique du questionnaire – une fois engagés nous les pensions moins enclins à abandonner. Plus le/la lecteur/riche avance dans le questionnaire, plus les questions posées demandent des réponses élaborées. Aucune question n'a de caractère obligatoire afin d'éviter, une fois encore, les abandons.

En dépit des stratégies d'élaboration et de diffusion, le nombre de réponses ne permet pas une représentativité statistique. De plus, les répondant·e·s n'ont pas été sélectionné·e·s sur la base d'un échantillonnage élaboré en amont, mais sur celle du volontariat. Notre échantillon se rapproche donc davantage d'un échantillon dit volontaire que d'un échantillon aléatoire. À l'instar de la recherche effectuée par Magdalena Le Prévost, cela suppose que seules « *les personnes les plus intéressées par le sujet de l'enquête (qu'elles soient en faveur de l'intégration du genre ou au contraire qu'elles y soient opposées) [...] ont pris de le temps d'y répondre. De ce fait il existe sans doute ce que l'on nomme un biais de sélection [...]* » (Le Prévost, 2009). De même, la diffusion du questionnaire via la DSDEN66 implique qu'une majorité des répondant·e·s exercent dans les Pyrénées-Orientales, et nous pouvons supposer que celle sur les réseaux sociaux encourage une population plus jeune d'enseignant·e·s, familière de ce type d'outil. Les résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble du corps enseignant. Pour autant, nous pensons qu'une analyse qualitative des réponses données est possible en ce que les questions posées l'étaient de manière à laisser aux répondant·e·s une liberté proche de celle de l'oral (questions ouvertes). Nous gardons néanmoins à l'esprit que l'écrit circonscrit davantage que l'oral – la parole y est plus maîtrisée, le retour en arrière possible, la réflexion plus posément menée. Sans être représentatifs de la population mère, les répondant·e·s nous informent sur les difficultés d'une réponse uniforme et cohérente aux directives ministérielles de promotion de l'égalité des sexes.

2. Notre statut de PES était clairement mis en avant et avec, la nécessité de récolter des réponses qui nous permettrait l'analyse et la rédaction du mémoire.

La construction du questionnaire s'est grandement appuyée sur un questionnaire existant élaboré dans le cadre d'un mémoire de recherche³, les questions proposées nous ayant semblé pertinentes et leur efficacité ayant été prouvée par la recherche menée. Les premières questions du questionnaire procèdent du recueil de données sociodémographiques : elles concernent le sexe de la/du répondant·e, son ancienneté dans la profession, le niveau de classe et l'académie dans laquelle elle/il exerce actuellement. Les deux dernières questions révèlent le but premier de la mise en place du questionnaire : entrer en relation avec des enseignant·e·s dans le but de poursuivre en entretien. Car, ainsi que le souligne De Singly (2016), « *[l]'*entretien est un instrument privilégié pour la compréhension des comportements, le questionnaire est une excellente méthode pour l'explication de la conduite. ». Autrement dit, si le questionnaire nous permet de relever des relations entre certaines variables, seul l'entretien autorise la mise en lumière des processus à l'œuvre du point de vue des enquêté·e·s. Cependant, et compte tenu du contexte de confinement dans lequel nous avons eu à poursuivre notre recherche, la passation des entretiens s'est révélée impossible à initier.

Les questions posées aux enquêté·e·s ont été les suivantes :

- Q1. Vous êtes : un homme/une femme/autre
- Q2. Sur quel(s) niveau(x) de classe exercez-vous ?
- Q3. Dans quelle académie exercez-vous ?
- Q4. Depuis combien d'années enseignez-vous dans le 1er degré ?
- Q5. Combien d'élèves avez-vous dans votre classe ? De filles ? De garçons ?
- Q6. Selon vous, qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ?
- Q7. Observez-vous chez vos élèves des différences ou des similitudes dans le comportement des filles et des garçons ? Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples (attitudes, occupation des espaces, jeux, en classe, en récréation, etc...)
- Q8. À votre avis, comment s'expliquent ces différences ? ces similitudes ?
- Q9. Abordez-vous la question du masculin et du féminin avec vos élèves ? Si oui, comment et dans quel contexte ?
- Q10. Quels sont les ouvrages de littérature jeunesse et/ou œuvres littéraires que vous étudiez avec vos élèves cette année ?
- Q11. Faites-vous attention aux caractéristiques des personnages présents dans les ouvrages ? En termes de représentations du féminin et du masculin ?
- Q12. La question de l'égalité fille-garçon, femme-homme, vous paraît-elle avoir sa place à l'école ? Si oui, si non, pourquoi ?

3. Amoros C. (2013). *Les conceptions des enseignants concernant les stéréotypes de genre à l'école maternelle*, Éducation, p.52.

Q13. Êtes-vous familier·e des outils existants pour agir en faveur de l'égalité fille-garçon ? Si oui, desquels ?

Q14. Seriez-vous d'accord pour approfondir la discussion en entretien téléphonique ou en face-à-face (20 minutes environ, entretien anonymisé) ?

Q15. Si oui, merci de me laisser vos coordonnées pour que je puisse vous contacter.

Les questions relatives aux données sociodémographiques nous permettront d'élaborer des hypothèses quant à l'influence du sexe de l'enseignant·e, de son ancienneté dans la profession et du cycle dans lequel il/elle enseigne sur ses pratiques pédagogiques.

Nous souhaitons également connaître l'académie d'exercice relativement à certaines initiatives locales en matière d'égalité des sexes (les enseignant·e·s les connaissent-ils/elles ?).

Le nombre d'élèves filles et garçons sous la responsabilité de l'enseignant·e interroge les conditions de la mixité, les enseignant·e·s se prononcent-ils/elles sur l'équilibre ou le déséquilibre du nombre de filles et de garçons dans leur classe ? *A posteriori*, il aurait été intéressant d'ajouter une question sur les modalités de la composition des classes en amont de la rentrée : la mixité, la parité, est-elle pensée, voulue ?

La sixième question renseigne la définition des enseignant·e·s concernant les stéréotypes de genre : quelle est leur nature, leur fonction, comment s'expriment-ils ? Elle interroge, à l'instar de la huitième question, de manière implicite, la conception même du genre : le genre est-il déconstruit ou naturalisé ?

La question sept interpelle les enseignant·e·s sur les pratiques et habitus de leurs élèves, elle nous permet de relever des indices quant aux comportements différenciés, incorporés des filles et des garçons et sur la perception de ces comportements par les enseignant·e·s eux-mêmes.

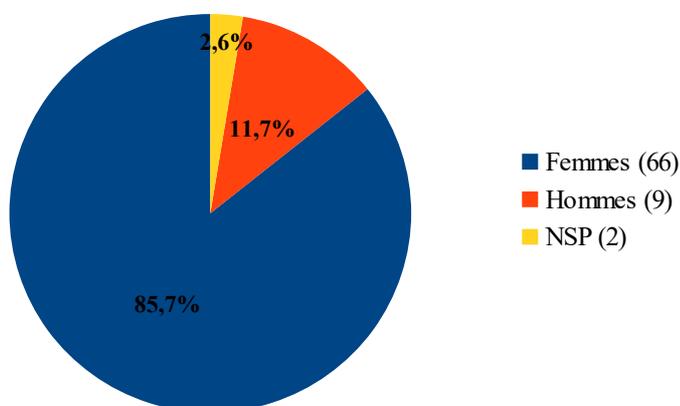
Les neuvième, dixième et onzième questionnent plus directement les pratiques et choix pédagogiques mis en œuvre par les professeurs des écoles. Elles nous offrent un regard sur ce qui est effectivement mis en place ou non au sein de la classe.

Enfin les douzième et treizième questions nous permettent d'inférer des hypothèses quant à la diffusion des prescriptions mais aussi des outils disponibles pour agir en faveur de l'égalité des sexes à l'école : les enseignant·e·s se sentent-elles/ils concerné·e·s par la question de l'égalité des sexes ? Ont-elles/ils connaissance du caractère obligatoire de la promotion de l'égalité fille-garçon à l'école ? Disposent-elles/ils de suffisamment d'informations concernant les outils offerts par l'Éducation Nationale ? Se sentent-elles/ils formé·e·s, accompagné·e·s dans l'utilisation de ces outils ?

Finalement, nous avons pu recueillir 77 réponses au questionnaire (R1 à R77).

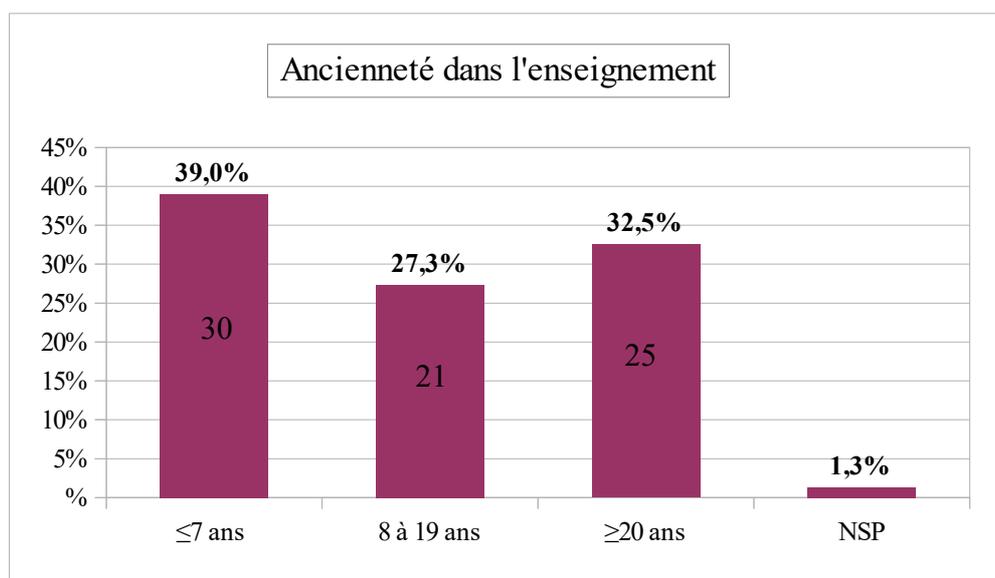
III. Présentation graphique des profils enquêtés

Au sein des répondants, nous comptons 66 femmes (85,7%) et 9 hommes (11,7%) – 1 sans réponse et 1 réponse non pertinente :



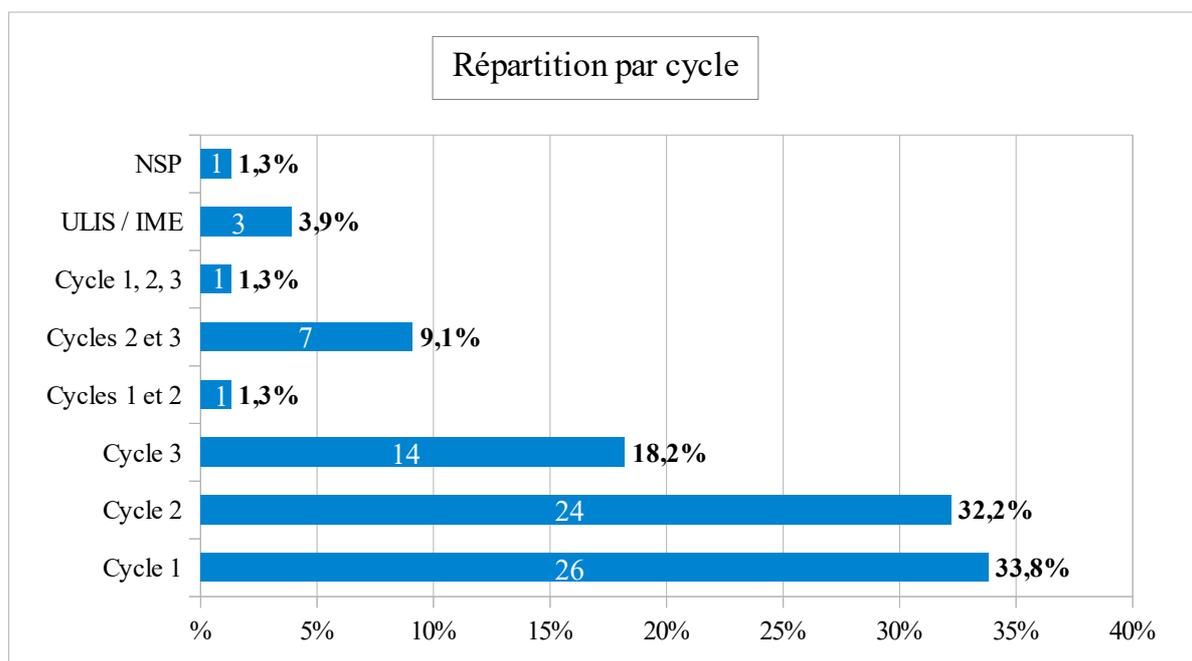
La proportion de femmes et d'hommes de notre corpus s'approche de la représentation à l'échelle nationale : en France, 84,2% des enseignants du 1er degré dans l'enseignement public sont des femmes (données INSEE 2017-2018⁴).

Parmi les 77 enseignants interrogés, 30 enseignent depuis 7 ans ou moins (39%), 21 depuis 8 à 19 ans (27,3%) et 25 depuis plus de 20 ans (32,5%) – 1 ne se prononce pas (1,3%) :

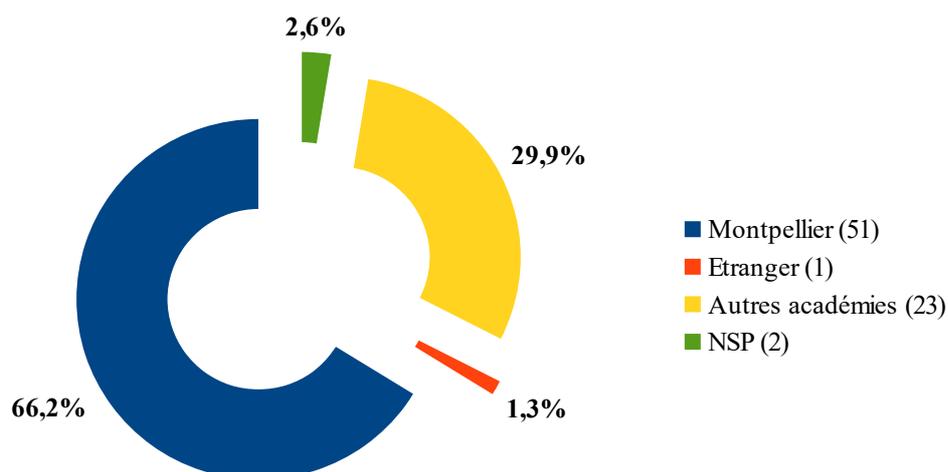


4. Récupérées sur https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012662#tableau-TCRD_078_tab1_departements

26 sont en cycle 1 (33,8%), 24 en cycle 2 (32,2%), 14 en cycle 3 (18,2%), 7 en cycle 2 et 3 (9,1%), 1 en cycle 1 et 2 (1,3%), 1 en cycle 1, 2 et 3 (1,3%), 1 en IME (1,3%) et 2 en classe ULIS (2,6%) – 1 sans réponse (1,3%) :



Enfin, l'académie d'exercice la plus représentée est Montpellier avec 51 des répondants (66,2%). 23 des autres répondants proviennent d'autres académies de France⁵ (29,9%), 1 exerce à l'étranger (1,3%) et 2 ne se prononcent pas sur leur académie d'exercice (2,6%) :



5. Les académies représentées sont : Versailles (4), Créteil (3), Lille (3), Strasbourg (2), Lyon (2), Besançon (1), Limoges (1), Toulouse (1), Nice (1), Nantes (1), Grenoble (1), Marseille (1), Caen (1) et la Nouvelle-Calédonie (1).

Si le questionnaire n'était pas le médium privilégié au départ, il s'est néanmoins avéré pertinent pour éclairer les corrélations entre appréhension du genre et des stéréotypes de genre et mises en œuvre de pratiques pédagogiques non-sexistes. En effet, bien que le nombre recueilli de réponses au questionnaire ne permet pas un traitement statistique des données, l'on peut noter certaines tendances se dégager.

IV. Plan

Dans une première partie nous tenterons d'appréhender les différentes manières qu'ont les enseignant·e·s enquêté·e·s de concevoir le lien entre sexe et genre. Nous observerons que la pluralité des conceptions fait du corps enseignant un ensemble hétérogène ; ce qui implique pour les élèves des modèles d'autorité multiples et parfois contradictoires.

Dans une seconde partie nous nous attacherons à éclairer les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s et leur congruence ou non au regard des programmes. Nous nous interrogerons aussi sur les moyens donnés aux répondant·e·s pour participer à l'égalité des sexes, au travers notamment de la littérature jeunesse.

Chapitre 1

DE LA CONCEPTION DU GENRE CHEZ LES ENSEIGNANTS...

I. Quelle définition du stéréotype de genre ?

Les stéréotypes sont des représentations sociales archétypales, connaissances ou croyances construites socialement dont la véracité est fondée ou non, et qui sont partagées par les membres d'une société (Jodelet, 2003 ; Boudon *et al.*, 2003⁶) . Ils autorisent une catégorisation rapide, spontanée et, s'ils ne sont pas interrogés, ont caractère d'évidence.

Dufays (1994 ; 2001) et Kervyn (2010) relèvent et énumèrent comme suit les caractéristiques fondamentales du stéréotype en littérature :

« (1) l'abondance de ses occurrences dans une diversité de contextes (autrement dit sa banalité), (2) la forte solidarité des éléments qui le constituent (autrement dit son caractère semi-figé), (3) le caractère flou et collectif de son origine, (4) sa permanence dans le temps, (5) son inscription dans la mémoire d'une large communauté, (6) son caractère intertextuel, qui est à la fois la source et le résultat de ses nombreuses réitérations, (7) le caractère spontané, "automatique", "évident", non interrogé de la majorité de ses usages, (8) la multiplicité des valeurs qu'on peut lui attribuer: un stéréotype peut être jugé pertinent (ou non) sur le plan de la vérité, de l'éthique et de l'esthétique; (9) la réversibilité des jugements dont il fait l'objet : instrument privilégié de la justesse, de la pertinence et de l'élégance à certains moments (généralement quand on l'utilise), il apparaît à d'autres moments (généralement qu'on le repère chez les autres) comme un repoussoir de toutes les valeurs (Amossy, 1991) » (Dufays et Kervyn, 2010).

Dufays souligne ainsi la récurrence du stéréotype, sa stabilité dans le temps en même temps que la difficulté d'en définir une origine datée⁷, son caractère partagé, patent et néanmoins ambivalent. Sans être reflet de *la* réalité sociale, les stéréotypes, en tant que représentations simplificatrices et caricaturales, donnent des indices sur les modèles idéologiques ou idéaux d'un groupe social ou d'une société, et, par leur caractère prescriptif, participent eux-mêmes à la construction de cette idéologie.

L'on retrouve dans le guide pédagogique « Filles et garçons à l'école, clichés en tous genres », mis

6. Pour la définition des *représentations collectives*, p.199.

7. Pour autant, le stéréotype n'est pas immuable, il évolue avec les sociétés, est dépendant des normes en vigueur dans une époque et un lieu donnés, il n'est pas donc pas strictement impossible de le situer.

en ligne par le recteur de l'académie de Clermont-Ferrand en 2011, une définition du stéréotype de genre comme « *toute représentation (langage, attitude ou représentation) péjorative ou partielle de l'un ou l'autre sexe, tendant à associer des rôles, comportements, caractéristiques, attributs ou produits réducteurs et particuliers à des personnes en fonction de leur sexe, sans égard à leur individualité* »⁸.

Par ailleurs, les stéréotypes de genre répondent en tout point aux caractéristiques mentionnées par Dufays et Kervyn. Si l'on analyse le stéréotype afférent aux femmes de l'instinct maternel nous pouvons en effet le qualifier par son absolue banalité, par son figement (l'expression n'existe qu'au féminin), l'on ne saurait dater précisément son origine, sa permanence dans le temps est manifeste, il est largement (re)connu, est soumis à l'évidence et recèle un caractère ambivalent – à la fois exalté et décrié.

Si Dufays défend l'idée d'un stéréotype structurant en en offrant une possible perception positive, la définition du stéréotype de genre qui nous est donnée ici par le guide pédagogique se caractérise par une perception éminemment péjorative associant les termes « péjorative », « partielle », « réducteurs ». En effet les stéréotypes de genre – éléments actifs des rapports sociaux de sexe – aux composantes descriptives et prescriptives (Reeb *et al.*, 2018), contraignent les individus par des assignations réitérés à des normes enclavantes, limitantes et génératrices d'inégalités manifestes entre les sexes. Ainsi que le soulignent Sarlet et Dardenne (2012) analysant l'efficacité du sexisme bienveillant dans le maintien de la domination masculine, « *[u]n des rôles principaux des stéréotypes et préjugés est qu'ils permettent de justifier et de maintenir les inégalités sociales entre les différents groupes sociaux (Jost & Banaji, 1994 ; voir aussi Jost, Burgess, & Mosso, 2001 ; Jost & Hunyady, 2002)* ». Les stéréotypes du masculin et du féminin, qui expriment l'interdépendance de deux sexes, sont des outils de légitimation d'une supposée complémentarité (Duru-Bellat, 2015). Par ailleurs, ne pas se conformer à ces stéréotypes, aux normes prescrites, c'est prendre le risque de l'exclusion, voire de l'agression (Clair, 2012).

Cependant nous verrons que « *tout texte [étant] compris et interprété grâce aux stéréotypes dont le lecteur a la maîtrise* » (Dufays, 1994), ceux-ci peuvent bénéficier d'une valeur heuristique.

Chez les enseignant·e·s enquêté·e·s, les principales caractéristiques des stéréotypes de genre sont mises en exergue dans les questionnaires ; sans procéder à une analyse quantitative, nous remarquons dans les réponses à la question 6 (« Selon vous, qu'est-ce qu'un stéréotype de genre ? ») que le caractère impensé, non-interrogé du stéréotype est souligné de manière récurrente. Aussi les

8. C'est moi qui souligne.

occurrences « *idées-reçues* », « *croyances* », « *idées préconçues* », « *idées toutes faites* », « *caricatures* », « *clichés* », « *préjugés* », « *jugement* », « *de manière générique* », émergent-elles. De même, lorsqu'elles et ils font référence aux attitudes stéréotypées, les enquêté·e·s les qualifient de « *non réfléchi[e]s* », « *réflexes* », à l'instar des R69 : « *Des habitudes, des attitudes (voir des réflexes) liées à la culture acquise (éducation, société...)* » et R77 : « *une habitude non réfléchie genrée* ».

La non-pertinence des stéréotypes « *sur le plan de la vérité* » (Dufays et Kervyn, 2010) est soulignée par plusieurs enseignant·e·s, certain·e·s particulièrement critiques : « *Véhiculer des clichés sur des caractéristiques soi disant (sic) attribuées à l'un ou l'autre des genres* » (R32) ; « *Préjugés erronés (sic) qui différencient les filles des garçons.* » (R36) ; « *Une qualité ou un rôle attribué(e) à un sexe a priori sans fondement scientifique* » (R39) ; « *une caricature concernant des faits, des attitudes, des paroles, des pensées qu'on attribut arbitrairement à un genre en dépit (sic) des connaissances biologiques, scientifiques et sociologiques.* » (R57).

Plusieurs répondant·e·s notent la fonction de catégorisation des stéréotypes de genre et plus largement des classes de sexes (R27 : « *à un sexe un comportement* » ; R37 : « *catégorisation systématique* », R53 : « *c'est classer les enfants dans des attitudes en fonction de leur sexe*),

À ce stade du questionnaire (il s'agit de la première question en dehors du recueil des données sociodémographiques de l'enseignant·e et de sa classe), l'idée développée par Héritier dans *Masculin/Féminin, La pensée de la différence* (1996) de la *valence différentielle des sexes*, impliquant une hiérarchisation des sexes au profit des hommes et au détriment des femmes n'est pas abordée par les répondant·e·s : si dans les discours recueillis les stéréotypes catégorisent, ils ne hiérarchisent pas.

En revanche, des enquêté·e·s (R2, R7, R8 et R29 de manière explicite) insistent sur la nature exclusive des stéréotypes de genre : les caractéristiques attribuées à un sexe ne le sont que pour ce sexe et excluent par définition l'autre sexe ; les stéréotypes de genre exaltent la différence des sexes. Plusieurs enseignant·e·s relèvent le discours déterministe sous-jacent aux stéréotypes, faisant référence au caractère génétique (R16 : « *supposés être attribués génétiquement* » ; R10 : « *prédisposé* ») ou encore au destin (R12 : « *ce que chacun devrait être* » ; R15 : « *seraient destinées* ») – qu'il soit défini par la nature ou la culture.

À ceux-là rejoignent les discours dénonçant le caractère prescriptif des stéréotypes en ce que nos attentes envers un sexe sont subordonnées à celui-ci ; avec pour exemples notables R63 : « *ne pas*

attendre pareil des garçons et des filles », R41 : « *attendre un certain comportement, certains goûts... en fonction du sexe* », R50 : « *On fait faire, s'attend à... d'une personne en fonction de si c'est un garçon ou une fille* », R49 : « *les filles ne font pas de foot* ».

Ainsi, si l'on extrait des questionnaires les informations les plus redondantes, les stéréotypes de genre sont définis par les répondant·e·s comme arbitraires, basés sur le sexe, phénomènes culturels, sociétaux et/ou issus de l'éducation, traduits par des habitudes – nous pourrions dire des *habitus* – qui s'inscrivent dans le temps, et sont partagés. Ces stéréotypes induisent des comportements, des attitudes, des attentes de la part de ceux qui les ont incorporés, intériorisés, différenciés selon le sexe. Ils sont appréhendés comme éminemment prescriptifs – ils désignent ce que doivent être les individus en fonction de leur sexe – et le déterminisme biologique des qualités féminines et masculines ne semblent pas convaincre ou satisfaire les enquêté·e·s.

Lorsqu'ils sont abordés du point de vue de l'exemple plutôt que de la définition *stricto sensu* – ce qui concerne 20 questionnaires auxquels s'ajoutent les réponses qui combinent essai de définition et exemple(s), les stéréotypes énoncés portent essentiellement sur les goûts (R1 : « *les petites filles aiment le rose* »), les jouets et jeux (R67 : « *les filles jouent au coin cuisine, poupées, dessin et les garçons au garage et aux constructions...* »), les métiers (R3 : « *Maitresse tu ne peux pas être déguisée en pilote d'avion, t'es une fille !* »), les attitudes (R19 : « *Une fille papote. Un garçon joue à la bagarre* »), les tâches (R33 : « *demander de l'aide à des garçons lorsqu'il faut faire une tâche plutôt physique et demander à des filles lorsqu'il s'agit de tâches qui demandent du soin et de la précision* »), les besoins (R53 : « *les garçons ont besoin de se dépenser* »), les outils (R36 : « *les filles cuisinent et les garçons bricolent* »), la psychologie ou le caractère (R56 : « *les femmes coquettes, fragiles et psychologiquement instables...* »), les capacités et compétences (R18 : « *les filles sont littéraires et les garçons matheux* »). Tous ces stéréotypes traduisent les attentes différenciées selon le sexe dont les répondant·e·s sont, semble-t-il, parfaitement conscient·e·s⁹.

Si les enquêté·e·s connaissent les stéréotypes de genre, sont capables de les débusquer ou de débusquer les plus visibles, tou·te·s ne les remettent pas en question ; et lorsqu'elles et ils le font, elles et ils ne le font pas toujours de la même façon. Le souci d'égalité entre les filles et les garçons est manifeste chez les enseignant·e·s interrogé·e·s, et sa définition se limite très souvent à la garantie pour les filles et les garçons de pouvoir manifester de manière égale et sans discrimination

9. Il est à noter que 5 des enseignant·e·s ayant répondu au questionnaire se sont abstenus sur cette question de la définition du stéréotype de genre. De plus, le R68 peut être exclu de l'étude, seules les données sociodémographiques ayant été renseignées.

leurs préférences individuelles : s'y développe l'idée d'une « *égalité dans la différence* ».

Le caractère construit des rôles de genre (dont les stéréotypes sont l'incarnation archétypale), des croyances qui entérinent et/ou justifient ces rôles, de la division sexuelle du travail, semble être entendu et partagé par une majorité des enseignant·e·s de l'enquête. Les divergences s'opèrent dans la manière d'appréhender ces constructions sociales et dans le lien qu'elles ont avec le sexe anatomique (Delphy, 2018).

II. Genre « naturel » vs genre « culturel »

Ainsi que le souligne Le Prévost (2009), les acceptions du genre sont plurielles et définissent, dans la pratique enseignante, des manières d'être et d'agir différentes, parfois en contradiction.

Dans son article *Identité sexuelle / sexuée / de sexe ?*, Mathieu (1991) distingue trois modes de conceptualisation de l'articulation sexe/genre :

- « • Mode I : Identité « sexuelle », basée sur une conscience individualiste du sexe. Correspondance homologique entre sexe et genre : le genre traduit le sexe ;
- Mode II : Identité « sexuée », basée sur une conscience de groupe. Correspondance analogique entre sexe et genre : le genre symbolise le sexe (et inversement) ;
- Mode III: Identité « de sexe », basée sur une conscience de classe. Correspondance sociologique entre sexe et genre : le genre construit le sexe », Mathieu (1991, p.231)

Les mouvements des lesbiennes politiques et féministes radicales en France s'inscrivent dans le troisième mode de conceptualisation. Le sexe y est analysé comme « *produit d'un rapport social* » (Mathieu, 1991) :

« [le sexe est] un produit idéologique des rapports sociaux/politiques concrets de nos sociétés, et [...]il doit de ce fait être traité non pas comme un donné, une évidence biologique, mais comme une catégorie sociologique. » (Dagenais, 1992).

Mathieu développe le concept de *rapport sociaux de sexe* pour rendre compte des rapports de pouvoir et d'oppression qui opèrent entre les sexes pensés comme *classes sociales* – elle évite ainsi l'écueil du concept de *genre* qui a tendance à masquer ces rapports de pouvoir (Falquet, 2011).

Dans ce mode III, et selon la célèbre formule de Delphy¹⁰, *le genre précède le sexe*. Autrement dit, le genre trouve dans le sexe anatomique le marqueur qui justifie la division arbitraire qu'il opère dans la population – division binaire hiérarchique qui induit la division du travail (Delphy, 2018).

10. Voir Delphy C. (2001 [1991]), *L'ennemi principal*, tome 2. *Penser le genre*, Syllepse.

Le genre ne repose donc pas sur la donnée anatomique que serait le sexe, mais utilise le sexe *a posteriori* comme justification des mécanismes d'oppression à l'œuvre dans les rapports sociaux de sexe.

Dans les réponses au questionnaire recueillis auprès des enseignant·e·s, sexe et genre semblent plutôt être entendus comme l'articulation du social et du biologique, à l'instar des modes I et II proposés par Mathieu ; si des répondant·e·s soulignent des comportements stéréotypés chez leurs élèves, peu y expriment l'idée de l'expression de la domination masculine des sociétés viriarcales/patriarcales, et aucun·e ne remet en question la bipartition du genre et du sexe (Mathieu, 1991 ; Wittig, 2013 [1980], Delphy, 2018).

La façon de concevoir le lien entre sexe et genre peut en partie conditionner la manière d'appréhender les comportements des élèves selon qu'ils sont filles ou garçons, de les interpréter, d'y répondre ; elle peut guider des gestes professionnels (Duru-Bellat, 1995, 2010), le choix des ouvrages de littérature jeunesse étudiés en classe en étant un exemple – si pour l'enseignant·e sexe et genre se confondent (conception *sexualiste* ou *naturaliste*, mode I), les stéréotypes véhiculés par les albums ne seront sans doute pas déconstruits et peut-être seront-ils même valorisés. En revanche, si l'on considère le genre comme un ensemble de comportements sociaux imposés à chaque sexe – comportements construits socialement – pendants culturels du sexe biologique (conception *culturaliste*, mode II), peut-être pourra-t-on observer une déconstruction des stéréotypes de genre incarnés par les personnages de littérature.

Il reste néanmoins difficile d'approcher de manière sensible, par le questionnaire comme outil de recueil des données, la façon dont les enseignant·e·s conçoivent l'articulation du sexe et du genre. En effet, bien que les questions soient ouvertes, les réponses sont le plus souvent succinctes. L'entretien semi-directif aurait là trouvé toute sa place afin de faire émerger les points saillants du lien opéré par les enquêté·e·s entre sexe et genre.

Nous nous proposons cependant d'émettre des hypothèses à partir des réponses proposées au questionnaire, en conservant à l'esprit que le laconisme des réponses est susceptible d'être un biais à l'interprétation.

Les réponses à la huitième question du questionnaire (Q8. À votre avis, comment s'expliquent ces différences [de comportement des filles et des garçons] ? Ces similitudes ?) sont celles qui nous permettent d'étayer nos hypothèses. Cette question interroge les enseignant·e·s sur la façon dont ils expliquent les différences et/ou les similitudes dans les comportements, attitudes, affinités, jeux, des filles et des

garçons de leur classe au sein de l'école.

Sur les 76 questionnaires exploités, six n'ont pas de réponse à cette question (R8, R37, R47, R59, R67, R76).

Trois des enseignant·e·s (R13, R34, R66) n'observent pas de différences de comportement entre garçons et filles au sein de leur classe, mais plutôt des similitudes que deux (R13, R34) justifient par la mise à disposition du même matériel pour tout·e·s et l'autre (R66) par le discours qu'il dispense aux élèves. Ce dernier observe néanmoins une homosociabilité des garçons et des filles en récréation, chacun alimentant des affinités de jeu avec des membres de sa classe de sexe ; ainsi que des différences entre enfants dans les activités de classe mais qu'il attribue à la « *nature de l'enfant* » plus qu'à son sexe (sans spécifier par ailleurs si ces différences s'observent entre enfants de même sexe ou non).

Une enseignante (R75) écrit n'avoir « *aucune idée* » des raisons qui expliquent les différences pourtant très stéréotypées qu'elle observe chez ses élèves depuis 25 ans d'exercice. Ses observations concernant l'esprit de compétition marqué chez les garçons lorsque les filles ont une tendance à la coopération, le calme des unes au regard de l'affairement des autres, ne sont pas, pour cette enseignante, incompatibles avec une égalité effective entre les sexes. Au regard de la réponse qu'elle formule à la treizième question, égalité et mixité agissent comme synonymes :

« La question de l'égalité filles-garçons vous paraît-elle avoir sa place à l'école ? Si oui, si non, pourquoi ?
oui mais dans le cycle 2 le problème ne se pose pas, Tout est mixte ; le sport, les groupes de travail, les ateliers » (R75).

Si la mixité semble être, pour cette enseignante, la condition même de l'égalité des sexes, plusieurs études ont montré au contraire ses effets délétères, non pas tant directement sur les résultats des élèves que sur les attitudes des filles, mais aussi des garçons. (Duru-Bellat, 2010, 2015 ; Gendron, 2006). En classe mixte, les élèves développent et expriment des représentations plus traditionnelles des rôles masculin et féminin. Citant des recherches en psychologie sociale, Duru-Bellat resitue les comportements des filles et des garçons en ce qu'ils ont de relationnel : la présence de l'autre sexe conditionne les comportements des élèves en situation. Finalement, la mise en présence des deux classes de sexe crée les conditions d'expression de comportements genrés, stéréotypés, chacun adoptant le genre de son sexe pour répondre aux attentes socialement admises :

« Dans cette perspective, c'est le contexte social – en l'occurrence la mixité d'un groupe ou la connotation sexuée bien visible de telle tâche – qui devient explicatif de l'émergence de différences entre les sexes, qu'il s'agisse de différences de performance, d'images de soi, ou d'attitudes. En d'autres termes, c'est la masse de discriminations insidieuses afférentes à ces modes de fonctionnement qui s'avère

performative, reproduisant et accentuant les catégorisations sur lesquelles ces discriminations reposent », Duru-Bellat (2010).

Mosconi (1998) montre de quelle manière les rapports sociaux de sexe agissent au sein de l'institution scolaire sur les élèves. Encouragés par ce que Baudelot et Establet (1992)¹¹ ont appelé la culture de l'âgon qui enjoint les garçons à développer des qualités combatives, compétitives, ces derniers s'affirment davantage dans la sphère scolaire. Et parce que les rapports sociaux s'entrecroisent, se recourent, se couplent, cette affirmation de soi des garçons prend des formes différentes selon la classe sociale dont ils sont issus. Aussi les injonctions virilistes profitent-elles davantage aux garçons issus de classes sociales favorisées qui, entrant dans le jeu didactique, investiront l'occasion de briller par les apprentissages, alors que ceux issus de classes plus populaires s'affirmeront en occupant l'espace par des attitudes plus éloignées de l'univers didactique – ce qui participe davantage à leur éloignement de l'école (Mosconi, 1998). Du côté des filles, Acherar (2003) rappelle qu'au cours d'une activité mathématique, en sus des savoirs dispensés, elles auront appris à dissimuler leurs qualités intellectuelles face aux garçons dans une discipline réputée pour être masculine au profit de qualités relationnelles.

Six des répondant·e·s (R2, R3, R26, R33, R70, R73) attribuent tout ou partie des différences entre les comportements des filles et ceux des garçons à la personnalité, au caractère, au tempérament de l'enfant ou à ses goûts, ses centres d'intérêt. Plus particulièrement les réponses formulées dans les R26, R70 et R73 signifient une vision essentialisante de caractères stéréotypés chez les filles et les garçons. Celle-ci émerge par l'opposition avec un versant culturel :

« À votre avis, comment s'expliquent ces différences ? ces similitudes ?

1) par le caractère individuel, si l'on prend l'exemple des garçons qui chahutent plus que les filles, il y a des exceptions car certaines filles de la classe ont un comportement similaire.

2) par le conditionnement de la société (sur le même exemple, la fille en société est réputée plus calme et réfléchie, cela conditionne les réactions des individus et leur façon d'être). (R26)

Pour certaines par le caractère, pour d'autres par les stéréotypes qui leur sont déjà transmis. (R70)

Il y a d'abord le tempérament de l'enfant, celui (celle) qui est calme et celui (celle) qui a besoin de bouger. Puis ensuite ce qui provient de l'éducation (modèle parental, attitude des parents face à leur fille ou leur fils...). Et les médias, la société ...et peut-être les institutions dont l'école, collège... » (R73)

Les « exceptions » qu'évoquent le R26 (« il y a des exceptions car certaines filles de la classe ont un comportement similaire ») constituent un obstacle à penser les inégalités de comportements

11. Voir Micyaa Y *et al.* (2012).

comme résultant des rapports sociaux de sexe, à l'instar du R33 :

« Dans ma classe certains garçons sont agités, brusques. Les filles sont plus posées. Toutefois, pour moi ce n'est pas une question de « genre » mais plutôt de personnalité et vécu personnel. Car cela n'a pas toujours été le cas, et cela dépend des années. » (R33)

Cette lecture des comportements différenciés des filles et des garçons s'oppose à une conception critique des rapports sociaux de sexe :

« L'une [des lectures du monde] est politique et entend contester des rapports de pouvoirs entre groupes sociaux à l'œuvre dans des situations en apparence banales et quotidiennes, tandis que l'autre les analyse en termes de relations mettant en jeu des individus par principe libres et égaux, et préfère considérer certains choix comme le résultat de décisions personnelles qui doivent être respectées plutôt que d'y voir l'expression d'une forme de domination », Pasquier (2016).

De manière plus significative encore, sept des enseignant·e·s interrogé·e·s (R10, R11, R63, R64, R69, R71, R77) expriment une appréhension résolument naturaliste du rapport entre sexe et genre, inscrits dans le mode I de conceptualisation, où *le genre traduit le sexe*. Ici, « [l]a différence des sexes est conçue comme fondatrice de l'identité personnelle, de l'ordre social et de l'ordre symbolique » (Mathieu, 1991). Cela s'incarne de manière éloquente dans la réponse de R77 à la même question :

« À votre avis, comment s'expliquent ces différences ? ces similitudes ?
une fille n'est pas un garçon et vice-versa (sic) » (R77)

Ces enseignant·e·s convoquent dans leurs réponses la « *génétique* » (R71), le « *caractère inné* » (R69), le rôle des « *hormones* » (R10), arguant que « *naturellement* » (R64, le terme est mis entre guillemets par l'enquêtrice), les « *besoin[s]* » (R64, R63) ne sont pas les mêmes et que « *filles et garçons ne sont pas pareils* » (R11).

Pour ces enseignant·e·s le sexe des élèves, autrement dit une caractéristique anatomique, constitue une explication au moins partielle des comportements différenciés des filles et des garçons. Les attributs de la féminité et de la masculinité – correspondant aux normes de sexe qui elles-mêmes conditionnent les rôles de sexe – sont pensés comme inhérents à la condition sexuée des individus.

Toutefois, à ces explications essentialistes, ils ajoutent d'autres facteurs explicatifs. Rejoignant la conception majoritaire des enseignant·e·s (52), les attitudes, jeux, sociabilités, manières

d'appréhender et d'occuper l'espace sont aussi pensés comme résultants d'une construction sociale.

L'institution familiale est la plus convoquée dans la transmission des comportements stéréotypés, et plus largement des rôles de genre. Elle apparaît dans 35 des questionnaires sous les termes « éducation », « famille », « parents », « modèle familial ».

La cellule familiale est la première instance de socialisation de l'enfant, celle dans laquelle il va apprendre les attentes qui lui sont adressées, parmi lesquelles celles afférentes à son sexe.

Avant même sa naissance, le corps de l'enfant est construit comme corps sexué (Guillaumin, 1992), les parents et l'entourage proche s'investissant dès lors que le sexe de l'enfant est connu dans le processus de sexuation de ce dernier (Rouyer, 2011). Autrement dit, les attentes de sexe à l'égard de l'individu s'élaborent avant même la naissance de celui-ci ; la manière d'appréhender l'enfant, de lui prêter des qualités, des intentions, des sentiments, étant largement conditionnée par son anatomie :

« S'appuyant sur leurs représentations relatives au masculin et au féminin, ils vont aussi encourager l'adoption par l'enfant des comportements conformes à son sexe d'appartenance, au travers notamment des échanges émotionnels, des activités ludiques et langagières qui se développent. [...] Les parents orientent les comportements de leur enfant en respectant les rôles de sexe en vigueur [...] », Rouyer (2011)

On retrouve cette idée dans le discours de R40 qui, si elle fait plutôt référence au personnel éducatif qui co-intervient avec elle qu'à la famille, souligne que les adultes sont plus que les enfants eux-mêmes vecteurs des activités stéréotypées : « *[mes élèves] ne savent pas jouer¹². Par contre j'observe que les adultes vont plus facilement proposer des poupées et de la dinette aux filles et des voitures ou bricolage aux garçons* ».

Simultanément à l'éducation familiale, trois des enquêté·e·s (R44, R54, R56) citent la religion ou la croyance comme variable explicative de l'expression d'une différence entre les filles et garçons.

Un autre espace de socialisation évoqué dans 5 des questionnaires (R29, R55, R63, R65, R72) est celui de l'homosocialité, que cela s'exprime au travers la pratique d'une activité sportive en dehors du milieu scolaire (pratique différenciée selon le sexe), ou par l'inclination des garçons et des filles à vouloir évoluer entre pairs du même sexe. L'on peut penser que socialisés de façon analogue, soumis à des attentes de rôles similaires et fréquentant les mêmes lieux de sociabilité¹³, des affinités « forcées » se créent entre enfants du même sexe ; et que, par ailleurs, se conformer aux attentes de

12. R40 travaille dans une UEM autisme.

13. Très tôt au sein des clubs sportifs, les pratiques mixtes sont abandonnées au profit d'une pratique se conformant au sport institutionnalisé – c'est-à-dire au sport médiatisé et susceptible de donner lieu à des compétitions officielles.

son sexe permet l'inclusion au sein d'un groupe là où la non-conformité ferait risquer l'exclusion (R29 : « *la plupart des garçons se tournent vers les jeux d'opposition collective* » et plus loin : « *Peut être parce que cela est du (sic) aux activités qui sont choisis (sic) par les copains* »).

Parmi les enseignant·e·s interrogé·e·s, 14 imputent les inégalités de comportement à la « culture » ou au « contexte social », parfois sans directement mobiliser ces notions, mais en livrant des indications qui vont en ce sens et qui, manifestement, leur apparaissent comme devant être énoncées. Neuf font explicitement référence aux milieux socioculturels dans lesquels elles exercent, une dixième à la « *culture des parents* » (R45).

« *Culture du quartier très peu mixte, stéréotypes très présents* (R43)

Culturellement. Ces différences semblent plus présentes dans les milieux socioculturels défavorisés où la place de la femme dans le foyer n'a que peu évolué. (R16)

On observe [...] le reflet de certaines classes malheureusement. (R5)

L'éducation des parents, le contexte social (R24)

L'environnement sociale et familiale (sic) (R27) »

Deux enseignantes précisent qu'elles sont en REP (R14, R60) et une en milieu rural (R38), une autre indique exercer dans « *le 4ème quartier le plus pauvre de France (pauvreté socio-culturelle) [...]* » (R56).

Ces enseignant·e·s inscrivent leur réflexion dans une analyse qui oscille entre niveau micro- et macro-sociologique, questionnant des valeurs et normes transmises par l'environnement social proche des enfants, notamment dans les milieux défavorisés. Elles et ils supposent ou constatent la plus forte prégnance des stéréotypes dans les milieux populaires, les exemples qu'elles/ils observent attestant l'occupation de l'espace central par les garçons, via la pratique du football notamment (dont la taille du terrain suppose généralement qu'il soit placé au centre de la cour) – activité « *officieusement interdit[e] aux filles* » (R5), ces dernières étant reléguées aux espaces périphériques dans des activités nécessitant des mouvements restreints (Guillaumin, 1992) telles « *cordes à sauter, lecture, dessins, marelles...* » (R43). R16, lorsqu'elle expose les différences d'attitudes observées chez ses élèves mentionne « *les garçons qui ne veulent pas de cahier de rose (sic). Les filles qui veulent jouer au foot mais qui sont supposées moins fortes...* » ; elle pointe ici le refus des uns d'adhérer à ce qui est entendu comme caractéristique du féminin (aimer la couleur rose) et l'aspiration des unes à accéder à ce qui est traditionnellement associé au masculin (le

football – pratique sportive qui enjoint au mouvement rapide et déployé sur un espace étendu) ; elle corrobore ici l'idée développée par Guillaumin que les « *caractéristiques différentielles sont d'autant plus marquées chez les hommes qu'ils sont de classe plus populaire, chez les femmes qu'elles sont de classe plus aisée* » (*ibid.* p.127).

Bien que microsociologique, cette approche opère un recul par rapport à celle ne questionnant que l'institution familiale, soulignant les effets de classe au sein même de cette institution.

Quatre autres répondantes (R52, R74, R42, R41) invoquent le vocable seul « *culturelle(s)* », ou « *imprégnation culturelle* », ou « *conditionnement culturel* », sans plus de précision. Peut-être cet emploi du « *culturel* » se rapproche-t-il davantage de la mobilisation par 14 autres enquêté·e·s du terme « *société* » : « [...] nous tous en tant que société » (R18), « [...] la société... et peut-être les institutions dont l'école, collège... » (R73), « [...] sont renforcées par la société » (R10), « [...] les stéréotypes présents dans notre société se reflètent dans la micro-société qu'est l'école » (R11), « [...] le conditionnement de la société » (R26), « *stéréotype sociétal* » (R62), etc.

Il nous semble que l'entrée par l'aspect sociétal relève d'une vue plus globale, plus macro, que celle par la culture comme culture des classes populaires. Elle renvoie à une vision systémique des rapports sociaux de sexe fondée sur la hiérarchisation des sexes, agissant donc à tous les niveaux de la vie sociale – et pas uniquement dans la sphère familiale, et dans tous les espaces – et pas uniquement dans les milieux les plus défavorisés. Elle insiste davantage sur la nature même du rapport social qui oppose femmes et hommes et sur ses multiples lieux et formes d'expression ;

« un rapport social, [...] est toujours une structure transversale à toute une société (qu'on pense au poids des rapports de classe ou de génération pour structurer le champ familial, le champ scolaire tout autant que le marché de l'emploi ou le domaine de l'entreprise) ; un rapport social [...] est toujours un antagonisme, n'étant rien d'autre que la lutte, pas toujours visible ni permanente, d'une classe dominante contre une classe dominée ; un rapport social ayant toujours sa dynamique propre de reproduction bien qu'imbriqué dans d'autres rapports sociaux ; enfin, un rapport social [est] toujours producteur, bien que de façon parfois discrète, de catégorisations, de critères de classement social et de normes. », Devreux (2001).

La socialisation des individus en tant qu'être genrés ne se résume donc pas à la transmission par l'institution familiale et le milieu social d'origine de valeurs, de normes et de rôles de sexe, elle est conditionnée par la division de la population en deux catégories mises en opposition et hiérarchisées qui institue une division sexuelle du travail et place de manière systémique et systématique les femmes en position d'être dominées (Delphy, 2018).

Convoqués dans 12 des questionnaires, les médias sont pointés par les enseignant·e·s comme diffuseurs des stéréotypes de sexe. Dans les réponses sont mises en discussion la télévision, la publicité, le marketing, les images et le média social Youtube.

L'omniprésence des écrans – télévisions, ordinateurs, tablettes, smartphones, espaces publicitaires numériques – et de la doctrine de l'image expose les individus à des sollicitations permanentes et facilite en nombre la diffusion de représentations stéréotypées. Coulomb-Gully (2019) souligne : « *Omniprésents dans notre vie quotidienne, les médias participent plus que jamais des processus de socialisation des individus : ils fixent le cadre de ce qui est visible, audible, voire dicible* ».

La presse dédiée à la jeunesse en première ligne participe à la perpétuation des rapports sociaux de sexe :

« Les différentes recherches prenant en compte textes et images concluent, outre à une sur-représentation importante de personnages masculins, à une hiérarchisation entre les sexes, notamment par les rôles, les activités, les interactions affectés à chacun des sexes, conduisant à une essentialisation et une naturalisation de ce qu'est la féminité et la masculinité, contraignante pour les filles comme pour les garçons. », Cromer, Brugeilles et Cromer (2009).

S'ils prétendent rendre compte de la réalité sociale, les médias contribuent en fait à la façonner, agissant comme des modèles prescriptifs du masculin et du féminin (Déroff, 2007 ; Cromer *et al.* 2009 ; Coulomb-Gully, 2019).

Les R15 et R70 soulignent respectivement le « *fait que les garçons sont plus poussés [...] des (sic) tout petits dans la compétition et orienté (sic) vers certaines activités* » et que « *les stéréotypes [...] leur sont déjà transmis* ». Néanmoins aucune hypothèse n'est apportée concernant les mécanismes de diffusion de ces stéréotypes ou comportements genrés.

Deux des répondant·e·s estiment que leurs élèves ne sont que peu ou pas traversés par cette problématique du genre. L'une l'explique par le jeune âge de ses élèves (R21 en TPS, moins de 3 ans), l'autre par son attitude qu'elle veut neutre envers ces derniers (R33).

Pour conclure sur cette question de la conceptualisation du rapport entre sexe et genre, nous pouvons dire que :

« Si [le lien entre sexe et genre est appréhendé] par certains de nos enquêté·e·s dans une conception naturaliste où le sexe détermine le genre, [il est envisagé] par d'autres comme [une] construction sociale, féminité et masculinité étant pensées comme socialement élaborées, produits d'une socialisation différenciée et non pas comme l'expression d'une *essence* féminine et masculine. Il reste que dans ces

deux conceptualisations des rapports de genre le caractère binaire de l'identité de genre n'est pas remis en question, seuls s'opposent un déterminisme biologique et un déterminisme social [Déroff, 2007¹⁴]. » (De Fisser, 2012, p.76).

Cet apprentissage, cette construction identitaire de l'individu en tant qu'être genré, ne se borne pourtant pas à ce qui serait un simple conditionnement où l'individu serait un être passif ; il sait être un processus dynamique où l'enfant articule ces acquisitions avec celles initiées dans d'autres sphères sociales, il adapte, dans une certaine mesure, ses schèmes de pensées, peut choisir de les transformer au gré des situations vécues, il peut nuancer ou interroger les normes et les valeurs incorporées en fonction des rencontres, les contextualiser (Boudon *et al.*, 2003).

L'appartenance de sexe et la reconnaissance de soi comme fille ou comme garçon fait partie de ce qui constitue l'identité d'un individu – définie par Muchielli comme un « *ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne*¹⁵ ». L'identité d'un individu renvoie donc à la fois aux critères socialement construits et à l'investissement de ces critères par l'individu, elle est un « *jeu de définition par autrui et par soi, pour autrui et pour soi réalisant un processus de catégorisation sociale soumis à une (ré)interprétation personnelle* » (Déroff, 2007, p.14).

Le travail de transformation, de remise en question de ses schémas de pensée, s'acquiert par la confrontation avec d'autres modèles, d'autres normes et valeurs, différents voire absolument opposés. La critique des carcans que sont les rôles sociaux de sexe ne peut avoir lieu qu'en présence de schémas autres, prompts à questionner la légitimité des représentations mobilisées au quotidien. C'est là que se situe la marge de manœuvre des enseignant·e·s, la fenêtre dans laquelle ils peuvent intervenir en proposant à leurs élèves des modèles antisexistes et résolument égalitaires.

Pour autant cela nécessite de la part des enseignant·e·s une volonté d'agir et une conscientisation des moyens pour ce faire. Il leur faut adopter une posture critique à l'égard des stéréotypes de genre, être en mesure de les percevoir, de les déconstruire et d'enseigner cette posture. Il leur faut, en premier lieu, avoir conscience donc de ce que les élèves et eux/elles-mêmes en tant qu'enseignant·e ne sont pas des être neutres, mais des individus genrés porteurs de représentations susceptibles d'interagir entre elles (Duru-Bellat, 1995 ; Acherar, 2003).

III. L'élève, l'enseignant·e, des êtres genré·e·s ?

Cette appréhension de l'élève en tant qu'être genré·e, socialisé·e comme petite fille ou petit garçon depuis sa naissance, et de l'enseignant·e elle/lui-même soumis·e depuis l'enfance aux rapports

14. Déroff M-L. (2007). *Homme/Femme : la part de la sexualité. Une sociologie du genre et de l'hétérosexualité*, PUR.

15. Muchielli A. (1992). *L'identité*, coll. Que sais-je, PUF, in Déroff (2007), *op. cit.*

sociaux de sexe, n'est pas évidente pour tous les enseignants.

À cet égard, les R21, R33 et R41 nous questionnent sur le fantasme de « l'élève neutre ».

« Observez-vous chez vos élèves des différences ou des similitudes dans le comportement des filles et des garçons ? Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples (attitudes, occupation des espaces, jeux, en classe, en récréation, etc...) :

Les garçons jouent davantage avec les voitures, mais jouent aussi avec la dinette et les poupées. Leur comportement est plutôt semblable même si les garçons ont eu davantage de gestes de violence. Les enfants sont autant sensibles face à la séparation ou à la frustration.

À votre avis, comment s'expliquent ces différences ? ces similitudes ?

Ils sont encore très jeunes, ils s'imitent et font les mêmes activités. Ils n'ont pas encore cette culture genrée. (R21) »

Et :

« Observez-vous chez vos élèves des différences ou des similitudes dans le comportement des filles et des garçons ? Pouvez-vous donner un ou plusieurs exemples (attitudes, occupation des espaces, jeux, en classe, en récréation, etc...) :

Dans ma classe certains garçons sont agités, brusques. Les filles sont plus posées. Toutefois, pour moi ce n'est pas une question de « genre » mais plutôt de personnalité et vécu personnel. Car cela n'a pas toujours été le cas, et cela dépend des années. (...)

À votre avis, comment s'expliquent ces différences ? ces similitudes ?

Je pense que les élèves ne se posent pas la question de filles ou de garçons, car en classe je m'efforce de ne pas les considérer comme tels mais comme des élèves, des enfants. Ils fonctionnent avant tout par affinité. (R33) »

Considérer le sexe des élèves – non pas en ce que les catégories de sexe existent en tant que catégories *naturelles*, mais en ce qu'elles agissent en tant que catégories *sociologiques, idéologiques* (Mathieu, 1991) – nous semble indispensable à l'effectivité de la mise en œuvre de pratiques égalitaires. Le soustraire à l'analyse de ses pratiques pédagogiques fait le jeu de l'invisibilisation des variables qui conditionnent pour partie les manières d'être au monde de ces élèves.

Nous entendons bien que la posture de ces enseignantes répond à une exigence envers elles-mêmes (et peut-être envers l'institution employeur qui l'exige de tous les enseignants) de ne pas procéder à la perpétuation des inégalités entre filles et garçons ; R33 ayant le sentiment de ne procéder à aucune discrimination en considérant ses élèves comme des individus non-genrés, et R21 s'attachant à souligner que les garçons « *jouent aussi* » à des jeux traditionnellement dévolus aux filles et que garçons et filles sont semblables « *même si* » les garçons sont plus violents... et de conclure, en

dépit de l'observation de comportements différenciés selon le sexe, que ses élèves de TPS (moins de 3 ans) « n'ont pas encore cette culture genrée ».

Tout fonctionne dans le discours de ces enquêtées comme si la négation des rapports sociaux suffisait à les faire disparaître.

Or, comme le souligne Pezeu (2014), et pour reprendre le titre d'un chapitre de Guillaumin (1992) : *Masculin général, masculin banal*, la langue française n'est pas neutre, elle opère *de facto* une différence entre le féminin et le « masculin neutre » (Mosconi, 1989¹⁶) ; différence qui, en portant le masculin à l'universel, ordonne ou légitime la hiérarchie. Le langage étant cet instrument qui autorise à structurer la pensée, il a une fonction opératoire : « le fait même que le terme élève s'emploie au masculin générique favorise la perception stéréotypée que l'apprenant est un garçon avant d'être une fille. Or le langage est politique. » (Pezeu, 2014).

De plus, les travaux de Mosconi (1998, 2004) et de Duru-Bellat (1995, 2010, 2015) notamment, ont montré comment les enseignant·e·s, souvent de manière inconsciente, ajustaient leur comportement et leurs attentes au sexe de l'élève, inculquant ainsi de manière informelle aux filles et aux garçons la position sociale qui sera la leur. C'est ce que Forquin (cité in Mosconi, 2004) baptise le « *curriculum caché* » de l'élève, « *ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites* ».

Les travaux s'attachant à mettre en exergue l'influence du sexe de l'enseignant·e dans les interactions avec les élèves sont rares, il semblerait que ces interactions différenciées avec les filles et les garçons le sont pour tous les enseignant·e·s indépendamment de leur sexe sur le plan quantitatif : tou·te·s interagissent davantage avec les garçons ; en revanche des différences s'opéreraient sur le plan qualitatif, les enseignantes interagissant plus souvent avec eux pour réprimer leur comportement lorsque les enseignants établissent des contacts plus centrés sur leur qualités intellectuelles (Duru-Bellat, 1995).

Ces mécanismes agissant à l'insu des enseignant·e·s, processus inconscients, il semble audacieux de penser que ces derniers puissent y échapper complètement. En revanche, conscient·e·s des mécanismes de reproduction des rapports sociaux de sexe au sein de l'institution qu'est l'école, les enseignant·e·s peuvent penser leur pratique et agir en conséquence.

16. Mosconi N. *La Mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant ?*, PUF, 281 p.

Chapitre 2

...AUX PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

I. L'égalité filles-garçons, une thématique scolaire ?

I.1. Ce que disent les textes officiels

Si les inégalités d'éducation et d'accès à la scolarisation des filles ne sont pas des questions nouvelles, les préoccupations liées à la mise en œuvre d'une égalité effective et ciblée entre filles et garçons à l'école s'instituent comme priorité politique depuis les années 1980 (Jaoul-Grammare, 2018 ; Rouyer *et al.*, 2014).

Jaoul-Grammare (2018) et Rouyer *et al.* (2014) recensent les initiatives politiques impactant la vie sociale, et *a fortiori* l'école, qui vont en ce sens :

- en 1981 est signée la Convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes qui initiera une réflexion sur l'articulation entre les différentes instances éducatives relevant à la fois de la sphère privée (famille) et de la sphère publique (école).
- L'année 1982 voit naître « *un comité interministériel chargé des droits de la femme [...] mis en place pour, à la fois, mener une analyse critique des conditions d'étude et des outils pédagogiques, comme les livres et les manuels scolaires utilisés auprès des élèves, proposer des formations aux futur·e·s enseignant·e·s sur ces questions et susciter débats et réflexions sur la place et le rôle de la femme dans la vie sociale et familiale*¹⁷ » ; et, cette même année, paraît au Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (BOEN) n°18 du 6 mai une circulaire visant à favoriser l'insertion professionnelle des filles dans des métiers traditionnellement occupés par des hommes.
- En 1983, ce sont les « *lutttes contre toutes les discriminations à l'égard des femmes dans les communautés éducatives* » qui paraissent au BOEN n°45 du 15 décembre ; cette note de service qui complète l'arrêté du 12 juillet 1982 entend inscrire la lutte contre les préjugés sexistes et les discriminations à l'égard des femmes au centre des actions pédagogiques (IGEN, 2013).
- En 1984, le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère des droits de la femme signent une première convention qui se donne pour objectif de diversifier l'orientation scolaire des filles vers des filières moins ou non investies par ces dernières (filières scientifiques et techniques), des

17. Rouyer *et al.*, 2014.

moyens d'action y étaient déployés à destination à la fois des filles et de leurs familles et des personnels de l'Éducation Nationale.

C'est finalement par la loi d'orientation du 10 juillet 1989, que « *la mission de l'école au service de l'égalité entre hommes et femmes [est] inscrite dans la loi¹⁸* ». Ainsi le rôle fondamental de l'école en matière d'égalité entre les filles et les garçons, notamment en ce qui concerne l'orientation scolaire et la future voie professionnelle, est-il inscrit dans le Code de l'Éducation (IGEN, 2013).

Depuis, les conventions interministérielles encourageant l'égalité des sexes se succèdent :

- en 1989, une convention est signée entre le secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique et le secrétariat d'État chargé des droits des femmes ;
- en 2000 entre le ministre de l'emploi et de la solidarité, le ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, le ministre de l'agriculture et de la pêche, réactualisée par la signature de la Convention Interministérielle pour l'égalité des filles et des garçons, 2006-2011 ;
- la Convention Interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018 réunit la signature de six ministères (Éducation ; Droit des Femmes ; Travail, Emploi et Formation professionnelle ; Enseignement supérieur et Recherche ; Environnement et Affaires rurales ; Réussite éducative) ;
- enfin la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024 engage le ministère des Armées, le ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse, le ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, le ministère de la Culture, le ministère de l'Agriculture et de l'alimentation et le secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations.

Toutes ces conventions promeuvent et mettent en place des politiques d'actions en faveur de l'égalité des sexes et de la lutte contre toutes les discriminations et violences sexistes et sexuelles.

Celle qui œuvre depuis cette rentrée scolaire (2019-2024) est organisée en six parties :

- « PILOTER la politique d'égalité au plus près des élèves, des étudiantes et étudiants ;
- FORMER l'ensemble des personnels à l'égalité ;

18. IGEN, 2013.

TRANSMETTRE aux jeunes une culture de l'égalité et du respect mutuel ;
LUTTER contre les violences sexistes et sexuelles ;
S'ORIENTER vers une plus grande mixité des filières de formation ;
MISE EN OEUVRE de la convention : gouvernance, suivi et évaluation », *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024.*

Nous allons rapidement présenter les points forts de cette convention interministérielle, notamment en ce qui concerne les mesures relatives au 1er degré :

- le volet « piloter » instaure la création de postes de référent·e·s « égalité » formé·e·s, au niveau académique ou régional, et nommé·e·s par chacun des ministères signataires de ladite convention ; il invite également les acteurs du système éducatif à une communication exempte de stéréotypes de sexe, et propose d'intensifier les partenariats avec les associations mobilisées dans la lutte pour l'égalité et contre les violences sexistes localisées sur chaque territoire ;
- le volet « former » insiste sur la sensibilisation de toute la communauté éducative, y compris des parents, notamment via une communication lors de la réunion de rentrée par les directeurs·trices et les équipes enseignantes, et de la mise à disposition en ligne d'une « mallette des parents » ; il engage à la démocratisation des résultats de la recherche sur la question de l'égalité des sexes à l'école afin de les faire connaître de la communauté éducative, et encourage à associer les représentant·e·s des parents d'élèves aux initiatives entreprises et à leur diffusion. La formation à l'égalité des personnels administratifs et pédagogiques, ainsi que celle des auteur·e·s de ressources pédagogiques, est présentée comme un objectif central : c'est elle qui permettra l'« *amélioration des pratiques enseignantes (formation du citoyen, éducation au respect d'autrui, etc.), des parcours scolaires et universitaires (réussite, orientation, etc.) et du climat dans les établissements (lutte contre les violences, etc.)*¹⁹ » ;
- le volet « transmettre » préconise une meilleure visibilité des femmes dans les ressources mobilisées (manuels, œuvres, supports pédagogiques), mais également dans les disciplines dispensées (en favorisant la mixité des équipes pédagogiques), une éducation à l'image pour lutter contre les stéréotypes de sexe, une éducation effective à la sexualité dans le 1er degré ; il invite les acteurs à mobiliser les journées du 8 mars et du 25 novembre pour initier ou renforcer la mobilisation contre les violences sexistes et encourage les appels à projet liés à l'action éducative (participation à des concours, etc.). Enfin il invite à une réflexion sur l'utilisation

19. *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024, p.8.*

générée des espaces scolaires et engage à penser les liens entre genre et sexualité ;

➤ le volet « lutter » préconise l'identification par les acteurs de l'institution scolaire de toutes les violences sexistes et sexuelles et la mise en œuvre d'actions de sensibilisation au sein des établissements scolaires ; la mise à disposition d'outils permettant de prévenir et de prendre en charge rapidement les faits de violences sexistes et sexuelles, y compris les faits de harcèlement et de cyberharcèlement ;

➤ le volet « s'orienter » incite à l'ouverture des filières scientifiques aux filles en affichant des objectifs chiffrés, à lutter contre les stéréotypes de sexe en sensibilisant les filles à des fonctions habituellement occupées par des hommes (technique, sciences, numérique), ouvrir le champs des possibles à tous les métiers pour les filles et les garçons, accompagner spécifiquement les élèves intégrant une filière peu mixte ;

➤ le volet « mise en œuvre » témoigne de la validité d'une durée de 5 ans de la présente convention et précise qu'elle « *a vocation à être déclinée au plan régional et académique*²⁰ ». Un comité de pilotage se réunit une fois par an pour constater et discuter des avancées des projets mis en œuvre ; un comité de suivi se réunit deux fois par an pour évaluation des objectifs via les indicateurs de suivi ; deux rencontres thématiques de collaboration interministérielle entre les signataires de la convention pourront être organisées. Pour chaque volet, les annexes présentent les indicateurs de suivi.

Si les gouvernements successifs affichent une volonté politique de promouvoir l'égalité des sexes au travers des initiatives interministérielles censées accompagner la pratique des enseignant·e·s, cette thématique reste très timidement abordée dans les programmes d'enseignement du 1er degré ainsi que dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. C'est pourtant précisément sur ces documents injonctifs que s'appuient les enseignant·e·s dans leur pratique quotidienne.

Pour exemple, en ce qui concerne le cycle 1, nous ne rencontrons qu'à deux reprises dans le programme le rôle de l'école en matière de promotion de l'égalité des filles et des garçons : d'une part, sous l'intitulé « 3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre ensemble » où est explicité que « *L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et*

20. *Ibid.*, p.16.

*les garçons*²¹ » ; et dans les repères de progressivité relatifs au domaine 2 (« *Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique* ») où l'on peut lire que « *[l]a participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons*²² ».

Cependant, et comme le souligne Pasquier (2015), le texte en son entier est rédigé au masculin, alors même que 95% des enseignants de maternelle sont des femmes.

Inscrites dans le projet de programme (auquel Pasquier a participé), les modalités d'apprentissage – parmi lesquelles plusieurs concernant la littérature et l'éducation physique et sportive – ont été supprimées du programme définitif : aucune piste pédagogique n'est donnée en ce qui concerne la mise en œuvre de ces conditions de l'égalité dans ledit programme de cycle 1.

En revanche nous pouvons trouver dans les documents d'accompagnement élaborés par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), par exemple dans la catégorie *Jouer et apprendre*, des pistes et scénarios à mettre en œuvre pour travailler le langage avec les élèves. Loin de satisfaire à la déconstruction des stéréotypes de sexe, ces scénarios au contraire semble les entériner :

« L'enseignant peut imaginer et s'insérer dans les scénarios suivants : (...) « *Le bébé pleure* beaucoup, il a de la fièvre. Je ne sais plus quoi faire ! » - « *Tiens voilà une dame* (ou un monsieur...) qui arrive pour prendre un rendez-vous ». Ou participer à des mises en scène : « *Le chirurgien* a opéré une dame (ou un monsieur). Il vient voir si tout va bien. La dame dit qu'elle a très mal au ventre »²³

« *Désolé monsieur*, votre article ne passe pas, il n'a pas de code-barres ! - Je vais en chercher un autre dans le rayon. - Attendez, je vais joindre *le responsable* »²⁴

« *Le prince, la princesse et leurs enfants* partent en voyage »²⁵ »²⁶.

Ainsi lorsque est mis en scène un bébé, le scénario propose prioritairement que ce soit une dame qui prenne rendez-vous chez le médecin ; les professions à responsabilité sont spontanément présentées au masculin : *le chirurgien* et *le responsable*. Et poursuivant cette même logique, le troisième

21. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, p.5.

22. *Ibid.*, p.11.

23. *Ressources maternelle. Jouer et apprendre. Les jeux symboliques*, 2015, p.15. Disponible sur : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Apprendre/56/0/Ress_c1_jouer_symbolique_474560.pdf

24. *Ibid.*, p.19.

25. *Ibid.*, p.21.

26. Nous soulignons.

scénario, quant à lui, s'inscrit parfaitement dans le cadre de l'hétéronormativité (Rich, 1981).

Est mise à la disposition des enseignant·e·s dans ce même document d'accompagnement une interview (vidéo) de Plumet, chercheuse en psychologie du développement, qui propose une analyse des jeux différenciés entre filles et garçons. Si Plumet explique dans un premier temps cette attraction des enfants pour des jeux marqués par le genre via le prisme de la socialisation différenciée des filles et des garçons au sein de la cellule familiale, elle laisse ensuite place à une interprétation essentialisante des comportements genrés :

« Alors, les jeux se différencient assez tôt hein euh entre garçons et filles. Pour toutes sortes de raisons, et l'une des premières raisons c'est déjà que les parents ne jouent pas de la même manière avec leurs enfants selon qu'ils sont des garçons ou des filles donc (rires), donc c'est... la question de *l'inné et de l'acquis* elle est indémêlable hein parce que de toute façon on est tous façonnés par un certain nombre de stéréotypes liés à notre société (...) donc eux-mêmes, bien sûr, quand ils rentrent dans les jeux... *spontanés* entre enfants, eh bien vont avoir tendance à, bah ne pas jouer aussi de la même manière (...) on va les voir beaucoup chez, chez les petites filles en cour de récréation, *là où justement y'a pas de structure, ils jouent à ce qu'ils veulent.* (...) Mais c'est aussi une manière pour eux de *se définir* et de, de *s'approprier les rôles liés au genre* (...). (...) l'encadrement, les éducateurs sont là aussi pour les amener à jouer ensemble. Il s'agit pas de faire qu'ils jouent tout le temps ensemble, c'est *normal* aussi que de temps en temps ils jouent plus entre garçons et entre filles avec des jeux différents, mais leur donner les occasions de se découvrir pour voir que jouer entre filles et garçons c'est aussi très intéressant et on peut faire des histoires multiples où tous les rôles vont être euh... intéressants, aussi bien les *rôles de garçon que de fille.* »^{27 28} (transcription de 34'27 à 36'34).

La conférencière suggère donc qu'une partie des comportements genrés des enfants relève de *l'inné*, elle n'explicite point ceux qu'elle pense relever de *l'acquis* (et les modalités de leur construction, en dehors des parents) et laisse finalement entendre que, que ces différences soit de l'ordre de *l'inné* ou de *l'acquis*, elles sont inéluctables, « normales », voire tout à fait souhaitables.

Dans les programmes des cycles 2 et 3, la réflexion sur l'égalité des sexes prend corps en quelques phrases dans les disciplines Éducation physique et sportive (EPS), Enseignement moral et civique (EMC), auxquelles s'ajoutent Questionner le monde pour le cycle 2, Histoire et Sciences et technologie pour le cycle 3.

Ainsi, pour les deux cycles, le programme d'EPS précise que « [l]'EPS répond aux enjeux de

27. Plumet, Conférence « Le jeu symbolique à l'école maternelle ». Disponible : http://videos.education.fr/MENESR/eduscol.education.fr/2015/Ress_maternelle/jouer/Interview_de_MH_PLUMET_Juillet_2015.mp4

28. Nous soulignons.

formation du socle commun en permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité (...) de construire cinq compétences travaillées en continuité durant les différents cycles²⁹ » ; celui d'EMC que « [l]es quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations.³⁰ », précisant un peu plus loin qu'une attention particulière devra être portée à l'égalité fille-garçon.

En ce qui concerne les objets d'enseignement, doivent être abordées en classe l'égalité entre les filles et les garçons dans le cadre des valeurs et principes de la République française, entre les femmes et les hommes dans le cadre des droits de l'Homme et du citoyen (cycle 2) et l'égalité entre les femmes et les hommes dans le cadre de l'égalité en droit, avec notamment la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes* (cycle 3). Le sexisme, entre autres « *atteintes à la personne d'autrui* », doit être abordé également (cycle 2 et 3).

Les programmes font appel au « *Respect des différences* », laissant à la lectrice et au lecteur le soin d'interpréter les modalités de construction de ces différences et d'aborder ou non ces modalités avec ses élèves.

Néanmoins, un effort est fait dans les repères de progressivité au cycle 2, p.65 :

« Au CE2, les élèves découvrent et comparent les modes de vie de quelques personnages, grands et petits, femmes et hommes (une paysanne, un artisan, une ouvrière, un soldat, un écrivain, une savante, un musicien, une puissante...), appréhendent quelques grands faits de quelques périodes historiques. » ;

et dans l'ensemble là où sont convoqués les hommes, les femmes le sont aussi (« *Interroger des hommes et des femmes au travail sur les techniques, outils et machines utilisés* », p.60 ; « *Comparer quelques modes de vie des hommes et des femmes, et quelques représentations du monde* », p.64, etc.).

Par ailleurs, le programme d'Histoire du cycle 3 inscrit les rapports sociaux dans un mouvement, une évolution : il historicise ainsi la position des femmes au regard de la société et de l'époque dans lesquelles elles vivent, bien que n'en faisant pas un objet d'enseignement spécifique :

« À partir de quelques exemples accessibles, on montre que les libertés (liberté d'expression, liberté de

29. Respectivement p.40 et p.56 pour les cycles 2 et 3.

30. Respectivement p.48 et p.64 pour les cycles 2 et 3.

culte,...) et les droits (droit de vote, *droits des femmes*,...) en vigueur aujourd'hui, sous la Ve République, sont le fruit d'une conquête et d'une évolution de la démocratie et de la société et qu'ils sont *toujours questionnés*. »³¹

La discipline regroupant Sciences et technologie insiste sur l'enseignement des « [d]ifférences morphologiques homme, femme, garçon, fille » et sur le « [r]ôle respectif des deux sexes dans la reproduction » (p.94). Approchant ces différences morphologiques par le prisme de la reproduction, nous pouvons nous demander quelle sera la place accordée à la représentation *réelle* des sexes : en effet, comme l'ont montrées des recherches portant sur les manuels de Sciences de la vie et de la terre de collège et de lycée, le clitoris est le grand absent des représentations du sexe féminin, et lorsqu'il est représenté il l'est *systématiquement* imparfaitement (Fillod, 2014).

Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture donne une égale représentation des femmes et des hommes en mentionnant les deux classes de sexe dans les domaines 3, 4 et 5 et insiste sur l'acquisition des valeurs républicaines d'égalité entre les sexes au sein du domaine 3 de la formation de la personne et du citoyen :

« (...) Ce domaine fait appel :

- à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité, notamment entre les hommes et les femmes, le refus des discriminations, l'affirmation de la capacité à juger et agir par soi-même » (p.5)

Pour autant, à l'instar des programmes, il est question tout au long du texte de « l'élève » qui, comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce mémoire, n'est jamais une entité neutre (Pezou, 2014).

Ces programmes et le Socle commun sont les premiers – et peut-être parfois seuls – documents officiels sur lesquels les enseignant·e·s s'appuient pour construire leur enseignement. Leur caractère injonctif pourrait ouvrir la voie à une réflexion substantielle sur ce qui se construit et s'instruit en termes de rapports sociaux de sexe à l'école, tant dans les modalités de mise en œuvre des savoirs que dans les savoirs eux-mêmes (Pasquier, 2010). Or, la place discrète qu'occupent les femmes et la promotion de l'égalité des sexes dans les programmes, ainsi que les directions ambiguës données par certains documents d'accompagnement, ne donnent que peu de moyens d'élaboration concrète d'une réflexion commune et approfondie du corps enseignant à ce sujet.

31. Programmes d'enseignement du cycle 3, p.79. Nous soulignons.

Les circulaires elles-mêmes, garantes de l'adéquation entre pratiques enseignantes et valeurs républicaines (par leur caractère prescriptif), consacrent parfois la hiérarchie des sexes en faisant du masculin le général et du féminin le différent, distinguant ainsi les « *jeunes filles* » du reste de la population alors même qu'elle enjoint à l'égalité entre les sexes :

« La circulaire qui met en place depuis 2008 le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF), de la cinquième au lycée, veut en faire un moyen de « mieux contribuer au respect du principe d'égalité des chances, non seulement entre milieux sociaux d'origine, mais aussi *entre jeunes gens et jeunes filles* »³² », IGEN (2013).

Les exemples pourraient être multipliés par l'analyse fine de chacun des textes prescrivant ou guidant l'action pédagogique des enseignant·e·s ; il est à noter qu'en dépit de ses changements de paradigmes, ses imprécisions et le flou dans lequel il laisse ses personnels éducatifs, le gouvernement publie, en adéquation avec les préconisations du volet « former » de la Convention interministérielle 2019-2024, les résultats de la recherche dans le domaine des politiques éducatives en matière d'égalité des sexes³³. Néanmoins, charge est laissée aux enseignant·e·s d'aller chercher ces informations et ce sans y avoir été efficacement invités.

Nous constatons dans les réponses aux questionnaires que peu d'enseignant·e·s sont au courant des outils à leur disposition – outils informatifs ou opérationnels – concernant l'action en faveur de l'égalité des sexes. Un seul fait référence aux recherches auxquelles nous faisons appels dans cet écrit, aucun aux successives Conventions interministérielles, et elles et ils restent peu nombreux à mobiliser les ressources officielles.

I.2. Ce que disent les enseignant·e·s

Les réponses aux Q9, Q12 et Q13 du questionnaire peuvent nous donner des indices sur la place qu'accordent les enseignant·e·s à la question de l'égalité des sexes. Pour rappel, ces questions prennent les formes suivantes :

Q9. Abordez-vous la question du masculin et du féminin avec vos élèves ? Si oui, comment et dans quel contexte ?

Q12. La question de l'égalité fille-garçon, femme-homme, vous paraît-elle avoir sa place à l'école ? Si oui, si non, pourquoi ?

32. IGEN, *op.cit.*, nous soulignons.

33. Disponibles à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr/l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif-11594>

Q13. Êtes-vous familier·e des outils existants pour agir en faveur de l'égalité fille-garçon ? Si oui, desquels ?

Sans grande surprise³⁴ 94,7% (72) des répondant·e·s estiment que la question de l'égalité filles-garçons a sa place à l'école. Les raisons invoquées gravitent essentiellement sur le rôle de l'école dans la réduction des inégalités, la lutte contre toutes les formes de discrimination et le développement de l'esprit critique chez les élèves (« *changer les mentalités* », « *faire évoluer les représentations* », etc.). La fonction de l'école comme médium d'accès à une société plus égalitaire semble être image d'Épinal.

Seule une enseignante (R76) considère qu'aborder l'égalité des sexes ne relève pas des fonctions de l'école. La réponse qu'elle formule, « *[n]on, il ne faut pas stigmatiser* » nous semble pouvoir traduire l'hypothèse que nous émettions sur la négation des inégalités comme moyen de les faire disparaître (ou de ne pas les faire advenir). Soit que cela relève d'une certaine naïveté – si je ferme les yeux on ne me voit pas –, soit que cette enseignante appréhende les inégalités entre les sexes comme biologiquement ou socialement et/ou culturellement complémentaires³⁵ (Mathieu, 1991).

En tous les cas, sa réponse manifeste sa méconnaissance des textes qui régissent ses missions en tant que professeure des écoles car, comme nous l'avons souligné, l'égalité filles-garçons non seulement fait partie des programmes d'enseignement (que tout enseignant·e *doit* suivre), mais elle fait également l'objet d'une législation particulière : elle est inscrite dans le Code de l'éducation (articles *L121-1*, *L312-17-1*, *L311-4*, *L321-3*, *L721-2*), dans la circulaire n°2015-003 du 20 janvier 2015 et fait partie des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation stipulées dans l'arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Sans opposer un « non » catégorique, 3 des répondant·e·s nuancent le rôle de l'école – ou plutôt *leur* rôle en tant qu'enseignant·e – concernant le fait d'aborder en classe l'égalité des sexes. Ainsi, bien qu'il objecte que les différences notables dans les comportements des filles et des garçons ont une origine hormonale, R10 considère que, sans être totalement du ressort de l'école (« *un peu* »), celle-ci doit tout de même « *aider à faire changer les mentalités* ».

34. Notamment parce que, comme développé précédemment, les répondants le sont sur la base du volontariat et ont possiblement répondu au questionnaire en raison d'un intérêt déjà porté sur la question.

35. R76 n'a pas répondu à la Q8 : « à votre avis, comment s'expliquent ces différences ? ces similitudes ? ».

R6 et R34 prennent position pour un engagement fonction du contexte, l'égalité filles-garçons n'est abordée par elles que si elles estiment que les inégalités sont manifestes :

« Il faut en discuter si trop visiblement manifesté (R6)

Je n'aborde pas ce sujet en classe sauf si un élève fait une réflexion déplacée... Je m'occupe de tous les élèves de la même façon et ils ont tous les mêmes sollicitations... Donc ils sont tous égaux. (R34) »

Ce positionnement pose question : à quel moment considère-t-on qu'« une réflexion [est] déplacée » de la part d'un élève ? Quid des inégalités qui ne se sont pas ou que partiellement « visiblement manifesté[es] » ?

Par ailleurs, la réponse de R34 illustre bien ici le scepticisme des enseignant·e·s relevé par Duru-Bellat (1995) à l'égard des inégalités entre filles et garçons en situation de classe.

Ainsi que le souligne Pasquier (2010), la stratégie qui consiste à n'aborder la question de l'égalité des sexes qu'en cas de manifestation visible d'inégalité peut s'expliquer aussi par la crainte de donner aux catégories de sexe une légitimité que les enseignant·e·s tentent par ailleurs de dissoudre :

« Le travail sur l'égalité des sexes se situe en effet sur la ligne de tension entre identité individuelle et identité collective (...). 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. »

Néanmoins, au vu des réponses portées dans l'ensemble du questionnaire, nous ne pensons pas que R6 et R34 se situent dans cette dialectique.

Si une très grande majorité des enquêté·e·s répondent en faveur de l'enseignement de l'égalité filles-garçons à l'école, 62,5% (45)³⁶ disent ne pas connaître d'outils pour agir au service de l'égalité des sexes (Q13), alors que seuls 25% (18) en cite un ou plusieurs à leur disposition. 6,9% (5) restent sans réponse³⁷ et 4,2% (3) éludent peu ou prou la question³⁸.

Parmi les outils et ressources cités par les enseignant·e·s, nous retrouvons le réseau Canopé³⁹,

36. Si l'on ajoute à celles et ceux-là le reste des enquêté·e·s du corpus, nous atteignons 73,6% (53) des répondant·e·s qui ne sont pas en mesure de citer des outils d'action en faveur de l'égalité des sexes à l'école.

37. R11, R23, R37, R54, R65.

38. R55, R56, R57.

39. Éditeur de ressources pédagogiques, sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Le Réseau Canopé offre notamment une grille d'analyse critériée à appliquer aux ouvrages de littérature jeunesse.

Éduscol⁴⁰, « le site EMC du gouvernement » (R14) et les « recommandations (Ministère...) » (R73) (sans plus de précision, nous pouvons supposer que les enquêtées font référence à Éduscol, aux circulaires et/ou aux programmes) – des ressources officielles donc ; la médiation via l'enseignement moral et civique (EMC), notamment le débat philosophique – procédé issu également des ressources officielles (programmes, recommandations) ; la recherche scientifique (R58) et pour 6 enseignantes la littérature jeunesse.

L'inconnaissance de ces outils par une importante proportion des enquêté·e·s peut donner lieu à deux interprétations : d'une part les enseignant·e·s *ne sont pas informé·e·s* des outils qui existent, qui encadrent et qui guident leur pratique sur la mise en œuvre d'une pédagogie en faveur de l'égalité des sexes, et d'autre part les enseignant·e·s *ne s'informent pas* sur ces outils.

« Les directives de l'Éducation nationale incitent pourtant explicitement, et depuis plusieurs années, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexes. Elles semblent toutefois peu connues des enseignant·e·s et leur application dépend de leur curiosité, de leur bon vouloir ou de leur militantisme. », Pasquier (2010)

Au vu des réponses apportées à la Q9 (Abordez-vous la question du masculin et du féminin avec vos élèves ? Si oui, comment et dans quel contexte ?), il apparaît que la formulation de la question a pu paraître ambiguë aux répondant·e·s. Aussi est-il difficile d'interpréter le « non » à cette question : traduit-il la volonté des enseignant·e·s à ne pas considérer leurs élèves par le prisme du sexe, ou la décision éclairée de ne pas étudier/mettre en exergue des différences anatomiques, ou bien l'absence d'initiative à aborder les inégalités entre les filles et garçons ? Quel sens ces enseignant·e·s ont-elles et ils prêté aux termes « masculin » et « féminin » ?

L'analyse des réponses positives, lorsqu'elle est argumentée, semble plus aisée. Nous recensons quatre principales modalités par lesquelles sont abordés le masculin et le féminin : en grammaire (7 répondant·e·s), par le sexe/genre (10 répondantes, toutes enseignantes en maternelle à l'exception de 2 qui enseignent en milieu ou section spécialisé), lorsqu'un événement survient qui en offre l'occasion (11 répondant·e·s), et dans le cadre des apprentissages fondamentaux, notamment en EMC et en EPS (36 répondant·e·s).

Il n'est pas anodin que les enseignantes qui évoquent le passage par le schéma corporel soient toutes des enseignantes de maternelle (ou enseignement spécialisé, qui peut réunir des enfants dont les

40. Portail d'informations et de ressources du ministère de l'Éducation nationale.

acquisitions et/ou la maturité est comparable à celle d'enfants de maternelle). En effet, comme le soulignent Brunel et Cromer (2018), et Pasquier (2011), les enseignant·e·s des écoles maternelles interprètent les axes de la construction identitaire et du vivre-ensemble inscrits dans les programmes de la maternelle par le prisme de l'éducation à la différence, et notamment à la différence des sexes. Ce faisant elles et ils inscrivent dans leur mission l'enseignement de la bicatégorisation des sexes alors qu'elle n'est inscrite nulle part dans les programmes (ceci étant, nous avons pu constater qu'elle était particulièrement prégnante dans les documents d'accompagnement...). Pasquier (2011) constate également la mobilisation par les enseignant·e·s de la grammaire comme justification de l'enseignement des catégories binaires de sexe – à l'instar de R77, « *pour les mots et las (sic) accords à l'oral (présent – présente...)* ». Preuve s'il en fallait que le langage est politique : il induit et impose une catégorisation dès les premières années de la vie. Et comme le note très justement Pasquier (2011), le message qui est envoyé à l'enfant de l'école maternelle lorsqu'elle/il est spécifiquement caractérisé·e par son sexe (couleurs différenciées pour l'étiquette-prénom par exemple), c'est que cette catégorisation doit avoir un sens, un « rôle à jouer » au regard des apprentissages : ne seraient donc pas attendu la même chose des filles et des garçons (sinon, pourquoi les différencier ?)⁴¹.

L'on peut entendre en effet la difficulté que pourraient rencontrer les enseignant·e·s à contourner les règles communément partagée de la grammaire d'aujourd'hui (et que relèvent à juste titre plusieurs enquêté·e·s) : même si une langue non sexiste est possible, la porter seul·e devant les parents semble difficilement envisageable.

Ainsi que le propose Marro (2013), il s'agirait de « *se libérer de l'emprise du genre – genre que nous performons quotidiennement, quasiment, à notre insu, d'après les propos de la philosophe américaine Judith Butler (2006), et qui nous empêche de penser pleinement l'égalité et de l'agir, soucieux que nous sommes de préserver cette sacro sainte différence et, de ce fait, notre identification, ainsi que celle d'autrui en tant que fille ou garçon, femme ou homme* ».

Les solutions envisagées par les enseignant·e·s de notre corpus ne sont évidemment pas si radicales. Beaucoup s'appuient sur les programmes d'EMC et d'histoire pour encourager une « pratique » de l'égalité des sexes ; il s'agit là de travailler spécifiquement à la déconstruction des stéréotypes de sexe, à historiciser la place des femmes, à parfaire leur visibilité dans l'histoire ou à en expliquer leur absence. Le recours aux programmes constitue en outre un point d'appui pour les enseignant·e

41. Cette bicatégorisation des sexes a par ailleurs un effet direct sur ce que s'attendent à voir les enseignant·e·s des productions des élèves en fonction de leur sexe (voir l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1971)).

·s, qui leur permet de justifier en cas d'affront de parents ou de collègues, d'aborder des questions touchant à l'égalité des sexes à l'école (Pasquier, 2014).

Au-delà de l'enseignement de faits particuliers ou de la déconstruction ponctuelle des stéréotypes de sexe, certains enseignant·e·s proposent une nouvelle manière de penser leur pratique professionnelle. Il ne s'agit plus là de s'appuyer sur des supports déconnectés du réel ou de l'actualité, mais de procéder à un changement en profondeur des gestes professionnels en ne cessant jamais de questionner sa pratique. C'est la distinction qu'opère Pasquier (2011) en évoquant le glissement du *travailler l'égalité* au *travailler à l'égalité*.

Ainsi R33, R41 et R74 s'attachent à traiter également les filles et les garçons⁴² ; R60 dit proposer à ses élèves « *des activités non genrées* » ; R56 et R58 font attention à manifester une égale représentation des sexes dans leur discours (langage épïcène) et dans leurs supports pédagogiques (valorisation des figures féminines en histoire, en art, en EPS). R16 et R53 font état de leur intervention dans les jeux de cour afin de permettre aux filles un égal accès à l'espace public et à la liberté de mouvement qu'il autorise ; et R18 d'orienter à l'égalité des sexes par la mise en action d'une mixité réfléchie et par l'exploitation des pédagogies coopératives.

Parallèlement à ces actions du quotidien, et parce que la lecture à l'école est quotidienne également, questionner l'usage que peut revêtir la littérature pour engager efficacement dans l'égalité nous semble intéressant. Peut-être l'appréhension critique de la littérature jeunesse peut-elle s'avérer être un outil performant de promotion de l'égalité des filles et des garçons ?

II. La littérature jeunesse, levier d'égalité ?

Par une volonté du ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse en octobre 2018, les établissements scolaires sont invités à mettre en place le « quart d'heure lecture » dans leurs classes :

« La lecture en classe est quotidienne, individuelle et collective, en silence et à voix haute, pour les apprentissages et pour le plaisir (...) La lecture personnelle est aussi encouragée dans les écoles et les établissements par la mise en place de temps banalisés de lecture personnelle quotidiens, des "quarts d'heure lecture" : chaque jour, élèves, professeurs et membres du personnel cessent toute activité pour s'adonner en silence à la lecture pendant quelques minutes⁴³. »

42. Ceci nous semble différent de la stratégie évoquée plus avant qui tente de considérer l'élève comme un être « neutre » ; ici les enseignantes, conscientes que les élèves sont socialisés en tant que filles ou garçons, tentent d'adapter leur pratique pour faire obstacle aux inégalités liées au sexe.

43. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, « Mobilisation en faveur du livre et de la lecture ». Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>

Cette mesure traduit l'importance que l'institution donne à la pratique littéraire dans les écoles du premier et du second degrés. Aussi nous semble-t-il qu'une attention particulière doit être portée aux pratiques de littérature que les enseignant·e·s élaborent avec leurs élèves.

Nous allons essayer au travers l'analyse des réponses aux Q10 (Quels sont les ouvrages de littérature jeunesse et/ou œuvres littéraires que vous étudiez avec vos élèves cette année ?) et Q11 (Faites-vous attention aux caractéristiques des personnages présents dans les ouvrages ? En termes de représentations du féminin et du masculin ?) de comprendre de quelle façon les enseignant·e·s se saisissent ou non de la littérature jeunesse pour travailler avec leurs élèves à l'égalité des sexes.

50% (38) des enquêté·e·s disent ne pas faire attention aux caractéristiques des personnages présents dans les ouvrages étudiés. Cependant, parmi ces répondant·e·s, certain·e·s prennent soin de nuancer leur réponse ; en effet, si elles/ils ne prêtent pas une attention particulière au sexe des personnages, elles et ils vont néanmoins en discuter avec leurs élèves si elles/ils constatent des stéréotypes sexués. En d'autres termes, elles/ils font attention aux caractéristiques des personnages, mais *a posteriori*, en situation. Si ces caractéristiques ne guident pas leur choix d'utiliser ou non le support littéraire en question, elles sont tout de même soumises en classe à analyse.

Cela procède donc davantage de la déconstruction des stéréotypes de sexe, mais ne garantit pas d'offrir aux élèves à la fois une représentation égalitaire des filles et des garçons en nombre (rencontre avec autant de personnages féminins que masculins), mais aussi et surtout en termes de qualités (notamment rencontre avec des personnages féminins forts, héroïnes de premier plan, etc.).

Sur les 76 réponses recueillies, 37 enseignant·e·s affirment porter attention aux caractéristiques des personnages des œuvres littéraires qu'ils mobilisent dans leur enseignement. Soit environ la moitié également (48,7%) des répondant·e·s qui estiment accorder une place centrale à cette variable des protagonistes dans le choix du corpus de littérature étudié en classe.

Lorsque les réponses sont argumentées, elles insistent sur l'alternance héros et héroïnes et sur les qualités de ces derniers :

« Je fais attention à ce que ce ne soit pas trop genré (R40)

oui, à nous de donner des images d'héroïnes fortes (R63)

Oui j'y fais attention (le livre "dans la cour de l'école" est très stéréotypé pour moi et je ne l'utiliserai pas) (R32)

Oui, mais beaucoup d'œuvres classiques et contes ont des représentations très stéréotypées. (R70)

Quand ils sont stéréotypant : personnage de princesse dans Peau d'Âne par exemple ou dans les ours nains avec Blanche Neige qui fait le ménage. (R74)

J'essaie de ne pas valoriser un album qui met en avant "la bonne mère au foyer" mais difficile de passer à côté de "poule rousse" en maternelle (R25) »

Les réponses de R70, R74 et R25 révèlent une contradiction à laquelle sont confronté·e·s les enseignant·e·s : soucieux·se de ne pas transmettre à leurs élèves des stéréotypes sexués, elles et ils sont dans le même temps garant·e·s de la transmission d'une culture commune qui passe notamment par l'étude des œuvres du patrimoine. Le stéréotype, dans cette optique, devient outil de compréhension des schèmes de lecture ; c'est par son identification que le lecteur, même très jeune, repère un univers connu et infère des intentions aux personnages à partir des situations et caractéristiques archétypales déjà rencontrées dans d'autres récits (Butlen, 2005).

Par ailleurs, R25 procède à une analyse qui pêche chez d'autres enquêté·e·s : considérer le sexe des personnages lorsque ces derniers sont des animaux. En effet, des études de textes de littérature jeunesse mettant en scène des animaux anthropomorphisés ou non, ont mis en exergue le caractère résolument sexiste et stéréotypique de ces albums (Angelot *et al.*, 2008 ; Dafflon-Nouvelle, ND), alors même que le sens commun pourrait qualifier lesdits personnages d'asexués ou de neutres. Ce qui est en outre le cas de trois de nos répondant·e·s :

« oui j'essaie d'alterner un personnage masculin puis féminin mais ce sont souvent des histoires d'animaux ou d'éléments. (R75)

Les personnages sont souvent des animaux, mais pas d'album où les personnages sont soumis aux stéréotypes (mis à part Roule galette où nous relevons qu'il n'y a pas que la femme qui peut cuisiner ou faire le ménage) (R7)

De même R39 affirme : *« oui je ne prendrai pas un album qui favorise les stéréotypes, je chercherai plutôt à les contrecarrer »*, tout en ne citant dans les albums étudiés l'année en cours que des albums faisant intervenir des personnages masculins (la quasi-totalité des animaux, anthropomorphisés ou non).

Dafflon-Nouvelle (ND) souligne l'androcentrisme prégnant des albums mobilisant des personnages principaux sous la forme animale :

« (...) la présentation d'animaux asexués dans les histoires non seulement amplifie la sur représentation du sexe masculin, mais renforce également une vision restreinte des rôles, seuls les personnages asexués dont les activités sont stéréotypiquement féminines étant transformés en personnages féminins ».

Elle pose ici la question du *masculin neutre* dont regorgent les albums mettant en scène des animaux.

R42, notant la tendance des albums faisant intervenir des animaux à les nommer toujours au masculin, opte délibérément pour une féminisation des noms d'animaux qu'elle rencontre : « *Il m'arrive aussi quand je raconte des histoires avec des animaux de les féminiser : la louve, la lapine...* ». Parallèlement à cela, elle se refuse à présenter à ses élèves des classiques qui lui semblent trop marqués par les stéréotypes de sexe (elle cite *Cendrillon* et *Blanche-Neige*).

Parmi les enseignant·e·s déclarant se préoccuper des caractéristiques des personnages présents dans la littérature qu'elles/ils proposent à leurs élèves, deux (R58, R61) tempèrent leur capacité à le faire réellement ou systématiquement, avançant les préoccupations parallèles qu'ils rencontrent au sein de leur pratique professionnelle : objectifs à poursuivre et notions à enseigner sont prioritaires. Il est intéressant de noter que les deux enquêtés sont des hommes.

Reeb, Morin-Messabel et Kalampalikis (2018) ont mené une recherche visant à mesurer l'impact des contre-stéréotypes de sexe dans la littérature jeunesse sur les enfants. En effet, s'appuyant sur des recherches en psychologie sociale, elles et il affirment que :

« (...) en perturbant le processus habituel de catégorisation, les contre-stéréotypes inhiberaient en partie les connaissances antérieurement acquises et amèneraient ainsi les individus à moins stéréotyper (Gocłowska, Crisp, 2013). Enfin, Gawronski et coll. (2008) ont mis en évidence qu'il était plus efficace de s'entraîner à l'affirmation de contre-stéréotypes positifs qu'à la négation de stéréotypes négatifs. »

La construction identitaire se faisant pour partie par imprégnation des modèles existants et visibles par les individus⁴⁴, la fréquentation systématique de modèles contre-stéréotypés pourrait participer à une réduction des écarts des comportements, performances et orientation entre les filles et les garçons. Néanmoins, Reeb *et al.* (2018) rappellent que l'exposition à des modèles contre-stéréotypés, aussi nécessaire soit-elle, ne suffit pas : il faut encore que les individus soient en mesure de s'y *identifier* – et cette identification n'a rien d'évident lorsqu'il s'agit de transgresser les normes sociales. Citant les travaux de Marx et Roman (2002), les auteur·e·s précisent la nécessaire

44. Chetcuti (2010) montre comme l'absence de figures lesbiennes dans la vie sociale de ses enquêtées a entravé leur identification en tant que lesbienne. Nous avons procédé au même constat lors de notre recherche en 2013-2014.

conjonction de plusieurs critères permettant l'identification à un modèle : « *faire partie d'un même groupe d'appartenance sociale (...), avoir un comportement que la cible estime être en capacité de réaliser, être perçue comme similaire aux niveaux physique et psychologique (...), être dans un domaine d'intérêt de l'observateur* ».

Aussi leur recherche s'intéresse-t-elle précisément à ces processus d'identification chez les élèves aux personnages de littérature jeunesse. Les conclusions de cette étude exploratoire sont les suivantes :

« Les filles ayant vu le personnage stéréotypé, se démarquent significativement des garçons – qu'ils aient vu un personnage stéréotypé ou contre-stéréotypé – en souhaitant davantage réaliser une activité similaire à celle du personnage, c'est-à-dire une activité contre-stéréotypée. (...) il se pourrait que la présence d'éléments stéréotypés, notamment dans l'apparence, fournisse des repères connus, pouvant modérer l'incertitude et l'anxiété provoquées par les contre-stéréotypes (Flannigan et coll., 2013). »
(Reeb *et al.*, 2018)

Ce de manière nettement plus notable chez les filles que chez les garçons.

Au vu de ces résultats, l'analyse de Dufays (1994 ; 2001) concernant les stéréotypes comme outils de construction du sens gagne à être éprouvée. Ainsi, Dufays (1994) écrit :

« Qui se penche avec quelque acuité sur le fonctionnement de la lecture ne manque pas de constater que les systèmes de stéréotypes – qu'ils prennent la forme élémentaire de syntagme ou de phrases, la forme intermédiaire de décors ou de personnages, ou la forme complexe de scénarios ou de genres – constituent en fait la base de toute lecture, le « socle de compétence » qui permet à un lecteur (...) de comprendre et d'interpréter (...). (...) [T]oute construction de sens (...) consiste avant tout à reconnaître dans les éléments du texte, à quelque niveau que ce soit (mots, syntagmes, phrases, actions, personnages, lieux, temps, mode narratif, idéologie) des schémas stéréotypés, qui fonctionnent d'abord à titre d'hypothèses sémantiques ou *topics*, puis sont progressivement vérifiés pour être finalement confirmés ou invalidés au profit d'un autre schéma. »

Par ailleurs, Dufays (2010) discute le rôle du lecteur dans la réception du texte qu'il lit. Le lecteur, s'il *participe* au texte – c'est-à-dire qu'il choisit de se laisser porter par la dimension référentielle du texte, s'adonnant ainsi à l'identification à un ou aux personnages, aux événements vécus par celui-ci, etc., à la dimension affective du texte –, peut également se situer à *distance* du texte, par un mouvement de va-et-vient, pour en relever des aspects d'ordre plus formel et ainsi faire acte de critique à l'égard des stéréotypes littéraires mobilisés. C'est ce procédé que l'école enseigne aux élèves pour en faire des lecteurs experts. En dispensant un enseignement de lecture experte, les

enseignant·e·s sont garants de la capacité des élèves à se *distancier* du texte et des stéréotypes lors des séances de littérature.

Qu'en est-il alors des très jeunes élèves, non-encore initiés à la lecture experte ?

Parce que les enseignant·e·s font la lecture aux élèves, et à plus forte raison en maternelle, les stéréotypes véhiculés par les ouvrages de littérature jeunesse ne s'en trouvent-ils pas légitimés auprès de ces derniers ? On peut penser que, notamment en petite section, les enfants n'ayant pas encore conscience de la fonction de l'écrit et du fait qu'un écrit a un auteur qui peut être différent de l'orateur qui le lit, ces lectures médiatrices de stéréotypes leur apparaissent comme émanant de l'enseignant·e elle/lui-même. Et l'enseignant·e ayant statut d'autorité en tant qu'il représente l'institution École – institution dans laquelle sont transmis des savoirs légitimes –, son discours auprès des élèves s'en trouve renforcé.

Les élèves de maternelle s'en tiennent d'abord à un rôle de *participation*, Dufays rappelant que « *[p]articiper au texte revient donc, largement, à adhérer à ses stéréotypes* » (Dufays, 2010). Il nous semble en effet qu'avant d'inférer du sens au regard d'une stéréotypie (reconnaître un stéréotype et s'en servir comme outil de compréhension, initier ce va-et-vient entre *participation* et *distanciation*), le jeune lecteur « capitalise » un répertoire de caractéristiques lui permettant de distinguer le stéréotype : avant de comprendre que le stéréotype de la princesse se manifeste par l'incarnation de la douceur, de la soumission et de la crédulité, il faudra au jeune lecteur rencontrer plusieurs fois dans plusieurs récits ce stéréotype de la princesse. C'est cette confrontation récurrente avec un personnage féminin doux, soumis et crédule qui nous interroge. Est-elle nécessaire ? Peut-elle s'opérer en parallèle de la fréquentation de stéréotypes contraires (contre-stéréotypes) en conservant son caractère fonctionnel ? Est-il possible, souhaitable, préférable de systématiquement référer au contexte de production des textes étudiés ? Cette démarche est-elle pertinente avec des élèves d'âge maternel ? N'est-il pas contradictoire de les initier d'abord à des stéréotypes pour ensuite leur apprendre à s'en distancier ? Fuir les stéréotypes de sexe pourrait les soustraire à ces délicates étapes. Au risque cependant de les empêcher dans la compréhension de textes patrimoniaux.

Si ces questions restent pour le moment en suspend, elles feront assurément l'objet d'une réflexion personnelle prompte à réactualiser notre pratique professionnelle.

En fait, la littérature peut être un medium efficace de travail à l'égalité si elle est utilisée comme réel support littéraire et non comme prétexte au débat. En mobilisant la fonction référentielle du récit, on

permet aux élèves de s'identifier aux personnages et donc d'investir les situations vécues sur le plan émotionnel, se mettre à *la place* des personnages et permettre par le développement de l'empathie de nourrir une réflexion de fond sur les inégalités expérimentées. Il s'agit pour l'élève d'*exprimer* ce qu'il ressent à la place du personnage, et non plus seulement de convoquer l'argumentaire attendu par l'enseignant·e dans le cadre d'un débat *sur* l'égalité filles-garçons.

Devif *et al.* (2018) ont montré qu'à 7 ans, les normes afférentes à chaque sexe sont intériorisées et les stéréotypes qui s'y réfèrent activés. Mais les enfants de cet âge sont plus enclins à questionner ces stéréotypes que des enfants plus jeunes (5-6 ans) qui, eux, ont tendance à ne conserver d'une histoire contre-stéréotypée que les éléments stéréotypiques (Devif *et al.*, 2018). D'après ces observations, les enfants d'âge maternelle seraient donc moins flexibles.

Devif *et al.* soulignent qu'entre 7 et 9 ans, comprenant que les rôles de sexe sont des constructions sociales mouvantes, les enfants peuvent choisir délibérément de s'en éloigner. Cette flexibilité par rapport aux normes sociales de genre reste soumise à validation de l'entourage et il faut donc à l'enfant bénéficier d'un certain soutien pour asseoir des choix contre-stéréotypés.

Nous l'avons vu, le cycle d'enseignement (la scission maternelle/élémentaire notamment) peut influencer sur la manière dont l'enseignant·e va appréhender la question du masculin et du féminin.

La variable sexe des enquêté·e·s en revanche ne semble pas être une variable pertinente : nous n'avons pas constaté de ruptures dans les discours au regard du sexe des répondant·e·s.

Au contraire, l'ancienneté dans la profession semble avoir une influence sur la préoccupation à l'égard des caractéristiques de sexe liées aux personnages dans la littérature.

Q11 : Faites-vous attention aux caractéristiques des personnages présents dans les ouvrages ? En termes de représentations du féminin et du masculin ?	Ancienneté dans la profession		
	≤7 ans	8-19 ans	≥20 ans
Oui	14 (46,6%)	7 (33,3%)	16 (64%)
Non	16 (53,3%)	12 (57,1%)	9 (36%)
Total	30 (100%)	21 (100%)	25 (100%)

Si les jeunes enseignant·e·s portant attention à ces caractéristiques (14) sont presque aussi nombreux que ceux n'y prêtant pas attention (16), l'écart se creuse ensuite. Il apparaît que plus l'enseignant·e a d'expérience, plus elle/il est attentif aux attributs dont les protagonistes d'un récit sont doté·e·s. Nous émettons des hypothèses explicatives relatives à des constatations situées

historiquement, et qui sont les suivantes :

- les enseignant·e·s les plus chevronnés (≥ 20 ans) sont né·e·s au plus tard à la fin des années 1970. Les années 1960-1970 ont été en France le lieu de réflexion et de théorisation des rapports sociaux de sexe (conceptualisés par les actrices du féminisme matérialiste), avec les travaux notamment de Delphy, Wittig, Mathieu, etc. et la naissance de la revue *Questions féministes*. Dans le même temps, entre 1965 et 1985, de nombreuses recherches sont menées qui cherchent à identifier et éliminer le sexisme des manuels et albums de littérature jeunesse (Brugeilles *et al.*, 2002).

Plus que l'expérience professionnelle, c'est donc le facteur « âge des enquêté·e·s » qui nourrit notre hypothèse ici.

- les jeunes enseignant·e·s (≤ 7 ans) sont entrés dans le métier au moment de (ou post) la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de 2013 qui réactive, entre autre, le discours autour du rôle de l'école dans la réduction des inégalités entre les sexes ; la réflexion autour des nouveaux programmes s'engage ; c'est également le moment où sont expérimentés les ABCD de l'égalité. On observe donc depuis 2013, une réflexion particulière des missions de l'école en matière d'égalité des sexes, qui entre également dans la formation obligatoire des futur·e·s enseignant·e·s (parcours MEEF).

Peut-être cela peut-il expliquer que les enseignant·e·s bénéficiant d'une expérience intermédiaire (8-19 ans) soient moins sensibles (sensibilisés) à la question des stéréotypes de sexe en littérature.

Parmi les enseignant·e·s qui exercent depuis plus de 20 ans, plus nombreux·ses sont celles/ceux qui prennent en considération les stéréotypes de sexe des personnages dans leurs choix d'ouvrages, peut-être parce qu'elles et ils ont mûri un questionnement intellectuel dans un contexte où les rapports sociaux de sexe étaient visiblement questionnés (elles/ils ont en quelque sorte « grandi » avec ces questions).

Les jeunes enseignant·e·s dont on pourrait attendre qu'elles/ils soient particulièrement impliqués·es également au vu de l'éclairage institutionnel des années 2013, ne le sont que partiellement car accaparés·es par des gestes professionnels encore hésitants compte tenu de leur peu d'expérience.

Cependant, au vu du faible nombre de questionnaires soumis à l'analyse, ces hypothèses ne peuvent représenter que des pistes possibles d'interprétation.

Plusieurs chercheur·e·s témoignent de ce que la déconstruction des stéréotypes de sexe et la mobilisation de contre-stéréotypes ne suffisent pas à asseoir l'égalité réelle ; ne soustrayant pas les individus à la binarité des sexes, elle amène à penser une « égalité dans la différence », c'est-à-dire l'idée d'une égalité qui ne remet pas en question les rapports sociaux de sexe : « *Pour parvenir à une égalité réelle entre les groupes que l'on veut égaliser, il faut refuser de reproduire la distinction entre eux et partir, plutôt, de ce qui transcende chacune de ces deux catégories identitaires.* » (Salle, 2016). Pour compléter ce que dit Salle, plus même que de faire référence à ces « *deux catégories identitaires* », il s'agirait de les faire éclater et de *dissoudre la hiérarchie*.

Pour autant, l'action des enseignant·e·s visant à débusquer et déconstruire les stéréotypes rencontrés en situation réelle ou dans la littérature avec leurs élèves, et à leur permettre de rencontrer de manière répétée des modèles contre-stéréotypés peut participer *a fortiori* à l'acceptation de ces attitudes contre-stéréotypées et ainsi favoriser la réduction des stéréotypes.

CONCLUSION

Nous avons vu combien le corps enseignant ne partage pas une conception homogène des liens entre sexe et genre. Si la majorité des répondant·e·s entend les normes et rôles de sexe comme des constructions sociales, certain·e·s persistent à les penser comme émanant d'une *nature* biologiquement concrète. Et même lorsque les inégalités sont perçues comme le résultat de construits sociaux, le bien-fondé de ces derniers n'est pas systématiquement remis en question et la différence des sexes est toujours pensée comme « *clos sur le biologique* » (Mathieu, 1991).

Partant de ces disparités au sein même de la communauté éducative, comment concevoir que les élèves bénéficient également d'une éducation à l'égalité des sexes au sein de l'école ? Car comme le note Cacouault-Bitaud (2007) relayée par Pasquier (2016), les « *sphères personnelles et professionnelles sont [...] à envisager en termes d'interdépendance et ne peuvent être analysées comme des univers qu'il serait possible de dissocier* ». Aussi les représentations et conceptualisations des enseignant·e·s s'expriment-elles sans cesse dans leur enseignement.

Alors, l'égalité des sexes à l'école est-elle possible ? Ainsi que le souligne Duru-Bellat (2010), « *l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour tous les jeunes : les élèves les plus brillants sont les filles un peu "masculines" et les garçons un peu "féminins"*. Cet affranchissement est certes plus répandu dans les milieux favorisés, et ceci peut expliquer en partie cela, mais ce résultat n'en donne pas moins à réfléchir sur le caractère fonctionnel ou au contraire délétère d'une forte différenciation des rôles de sexe ». Les enseignant·e·s sont donc en mesure de jouer un rôle dans la réduction des inégalités de parcours et de performance à l'école : elles et ils peuvent, en adoptant une démarche pédagogique anti-sexiste, participer à l'émancipation de leurs élèves au regard des comportements stéréotypés.

L'enjeu crucial des conditions de possibilité de mise en œuvre d'une pédagogie anti-sexiste réside donc la *formation* des enseignant·e·s. Cette aspect formatif est présenté comme un objectif central dans la volet « former » de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024. Pourtant, force est de constater que la formation à l'égalité des sexes est encore très souvent absente des formations des enseignant·e·s.

Un des leviers forts de promotion de l'égalité à l'école pourrait se trouver dans la littérature

jeunesse : ces ouvrages sont à la fois l'occasion de débats interprétatifs et, à condition de mener des séquences de littérature-compréhension permettant aux élèves de comprendre les émotions et motifs des actions des personnages en se mettant à *la place de*, peuvent constituer des moyens substantiels de réflexion et d'éducation à l'égalité.

Ce faisant, la contextualisation des textes étudiés, par la compréhension des stéréotypes sollicités notamment, doit permettre aux élèves de prendre la distance nécessaire d'avec ces stéréotypes : « *Les rôles sociaux incombant aux filles comme aux garçons doivent être appréhendés comme des constructions culturelles et historiques, variables dans le temps comme dans l'espace.* » (Salle, 2016). Si l'identification du stéréotype permet au jeune lecteur de construire un horizon d'attente, l'enseignant·e doit être garant de sa mise à distance, de son assimilation comme pastiche, en autorisant la confrontation, la comparaison et le débat (Butlen, 2005). Aussi le stéréotype en littérature peut-il être appréhendé d'abord comme un procès, un moyen pour le lecteur de se situer dans un récit par rapport à des références connues ; mais il peut aussi être discuté : la princesse ne peut-elle pas être autre chose que romantique ? Le prince plus doux que courageux ?

Aux enseignant donc de mobiliser et/ou de construire des outils qui permettent aux élèves d'agir sur les horizons d'attente, les stéréotypes, de s'en distancier, en attendant que soit proposées à tou·te·s les enseignant·e·s une formation et une palette d'outils pédagogiques clé en main qui offriront aux élèves un enseignement cohérent dépouillé au mieux d'une pédagogie sexiste.

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages

- Acherar L. (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*, DRDFE et CIDF de l'Hérault, 68 p.
- Amoros C. (2013). Les conceptions des enseignants concernant les stéréotypes de genre à l'école maternelle, Éducation. Récupéré sur <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00904968>
- Angelot H. *et al.* (2008). Chronique « culture jeune ». Le sexisme dans la littérature pour la jeunesse : l'exemple des albums, *Le français d'aujourd'hui*, 163, 109-114. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-4-page-109.htm>
- Boudon R. *et al.* (2003). *Dictionnaire de sociologie*, Larousse, 288 p.
- Brugeilles C., Cromer S. et Cromer I. (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre, *Population*, 57, 261-292.
- Brugeilles C., Cromer S. et Panissal N. (2009). Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école, *Travail, genre et société*, 21, 107-129. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2009-1-page-107.htm>
- Brunel E. et Cromer S. (2018). Égalité des sexes à l'école. Du flou politique aux confusions pédagogiques, *Éducation et formation*, 96. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif-11594>
- Butlen M. (2005). Que faire des stéréotypes que la littérature adresse à la jeunesse ?, *Le français aujourd'hui*, Arman Colin, 149, 45-53. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-2-page-45.htm>
- Clair I. (2012). La pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel, *Agora débats/jeunesses*, 60, 67-78. Récupéré sur <http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2012-1-page-67.htm>
- Combaz G. et Hoibian O. (2008). Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe. L'exemple de l'éducation physique et sportive, *Travail, genre et société*, 20, 129-150. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2008-2-page-129.htm>
- Coulomb-Gully M. (2019). Des femmes, du genre et des médias : stéréotypes à tous les étages, *La revue des séries*, Ina. Récupéré sur <https://larevuedesmedias.ina.fr/des-femmes-du-genre-et-des-medias-stereotypes-tous-les-etages>
- Cromer S., Brugeilles C. et Cromer I. (2009). La presse éducative, un outil d'éducation à la citoyenneté au masculin, *Recherches & éducations*, 2. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/514>

- Dafflon-Nouvelle A. (N.D). Sexisme dans la littérature enfantine : quels effets pour le développement des enfants ? Synthèse des recherches examinant les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines de publication récente. Récupéré sur <http://mediatheque.seine-et-marne.fr/library/Sexisme-Litterat-Enfants>
- Dagenais H. (1992). Compte rendu de [Nicole-Claude Mathieu : L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe]. *Recherches féministes*, 5 (1),179–183. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/057681ar>
- de Boissieu C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle, *Recherches & éducations*, 2. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/502>
- De Fisser Y. (2012). De la construction d'une identité de genre. Le phénomène prostitutionnel à la Jonquera éprouvé par de jeunes frontaliers, *Revue RECERC*, Ouvrages de référence, Collection Études transfrontalières n°5, 89p.
- Delphy C., Molinier P., Clair I. et Rui S. (2012). Genre à la française ?, *Sociologie*, 3 (3). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/sociologie/1392>
- Déroff M-L. (2007). *Homme/Femme : la part de la sexualité. Une sociologie du genre et de l'hétérosexualité*, PUR, 224 p.
- De Singly F. (2016). *Le questionnaire* (4ème édition), Arman Colin.
- Devreux A-M. (2001). 4. Les rapports sociaux de sexe : un cadre d'analyse pour des questions de santé ?, in Aïach P., *Femmes et hommes dans le champ de la santé: Approches sociologiques*, Presses de l'EHESP, 97-116.
- Dufays J-L. (1994). Stéréotype et littérature : l'inéluctable va-et-vient, in *Le stéréotype : crise et transformations*, Presse universitaire de Caen.
- Dufays J-L. (2001). Actes [Le stéréotype, un concept-clé pour lire, penser et enseigner la littérature], *Colloque Marges Linguistiques*.
- Dufays J-L. et Kervyn B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ?, *Education et didactique*, vol.4, n°1. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/educationdidactique/728>
- Duru-Bellat M. (1995). Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales], *Revue française de pédagogie*, 110.
- Duru-Bellat M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves, *Revue de l'OFCE*, 3 (114), 197-212.
- Falquet J. (2011). Pour une anatomie des classes de sexe : Nicole-Claude Mathieu ou la conscience des opprimé·e·s. *Cahiers du Genre*, 50(1), 193-217. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/cdge.050.0193>
- Fillod O. (2014). Les biais sexistes dans les manuels de SVT : proposition de définition et analyse exploratoire, Colloque [Manuels scolaires, genre et égalité], Centre Hubertine Auclert, 25-28. Récupéré sur https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/actes_04_

- Gendron B. (2006). Capital émotionnel et genre: ce capital qui fait aussi la différence entre les filles et les garçons à l'école et au travail, *Cahiers de la Maison des Sciences Économiques*, 76.
- Grange, J. (2010). Genre et sexe : nouvelles catégories épistémologiques des sciences humaines, *Cités*, 44(4), 107-121. Récupéré sur <https://doi.org/10.3917/cite.044.0107>
- Jaoul-Grammare M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. Une analyse de l'(in)efficacité des réformes politiques, *Éducation et formation*, 96. Récupéré sur <https://www.education.gouv.fr/l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-entre-les-femmes-et-les-hommes-dans-le-systeme-educatif-11594>
- Le Prévost M. (2009). Genre et pratique enseignante. Les modèles pédagogiques actuels sont-ils égalitaires ?, *Cahiers de l'UF*, 5-13.
- Marro C. (2013). Éducation : une égalité des sexes qui reste à construire, *Après-demain*, 26, 26-28. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-apres-demain-2013-2-page-26.htm>
- Marro C., Pasquier G. et Breton L. (2016). Les ressentis émotionnels, une entrée pour éduquer à l'égalité des sexes et à la littérature à l'école primaire, *Tréma*, 46. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/trema/3601>
- Mathieu N-C. (1991). *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*, Côté femmes, 291 p.
- Mieyaa Y., Rouyer V. et Le Blanc A. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41. Récupéré sur <http://osp.revues.org/3680>
- Mosconi N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école, *Recherches féministes*, 11, 7-17.
- Mosconi N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, 11, 165-174.
- Parizot I. (2012). L'enquête par questionnaire, *L'enquête sociologique*, 93-113.
- Pasquier G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire, *Nouvelles questions féministes*, 29, 60-71.
- Pasquier G, Marro C. et Breton L. (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire, *Le français d'aujourd'hui*, 193, 97-110.
- Pasquier G. (2016). Le dire, s'exposer... ou se taire. Paroles d'enseignant-e-s travaillant sur l'égalité des sexes, *Tréma*, 46. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/trema/3574>
- Pezeu G. (2014). « On ne naît pas élève, on le devient », *Les Cahiers d'Éducation & Devenir*

- Reeb L., Morin-Messabel C. et Kalampalikis N. (2018). Contre-stéréotypes de sexe et littérature de jeunesse, 556, 727-737. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-bulletin-de-psychologie-2018-4-page-727.htm>
- Rich A. (1981). La contrainte à l'hétérosexualité et l'existence lesbienne », *Nouvelles Questions Féministes*, n°1, 15-43. Récupéré sur <http://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2012/03/Adrienne-Rich-La-contrainte-à-l'hétérosexualité-et-l'existence-lesbienne.pdf>
- Rouyer, V. (2011). Bébé au masculin, bébé au féminin ? De la distinction de sexe à l'identité sexuée, in Dugnat M., *Féminin, masculin*, bébé, 93-104.
- Rouyer V., Mieyaa Y. et Le Blanc A. (2014). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. Contextes sociétal et scientifique, acquis de la recherche et implications pratiques, *Revue française de pédagogie*, 187, 97-137.
- Salle M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité », *Tréma*, 46. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/trema/3570>
- Sarlet M. et Dardenne B. (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres, *L'Année psychologique*, vol. 112, 435-463. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-l-annee-psychologique1-2012-3-page-435.htm>
- Wittig M. (2013), *La pensée straight*, Éditions Amsterdam, 135 p.

Sources multimédias (vidéo, audio)

- Delphy C. (2018). Extrait [Le genre précède le sexe], *Je ne suis pas féministe mais...*, réalisé par Tissot S. et Tissot F. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=AIdmbGQR9yM>
- Duru-Bellat M. (2015). Colloque [Déconstruire les stéréotypes de genre à l'école], Dijon. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=WbnzLjA38eo>
- Pasquier G., Marro C., Pezeu G., Kocimska J. (2011). Assises de l'IEC [L'éducation à l'égalité entre les sexes], Paris. Récupéré sur <https://www.youtube.com/watch?v=fi3vSZk23LM>

Sources et textes officiels par ordre chronologique de parution

- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013). *Rapport n°2013-041. L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Récupéré sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Valeurs_republicaines/35/3/rppt_IGEN_2013_egalite_FG_376353.pdf
- Convention de 2019. « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2019-2024 ». Récupéré sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/11/6/VFinale_Convention_Interminis_Egalite_Nov2019_1211116.pdf
- Réseau Canopé. Dans la lecture et la littérature de jeunesse, *Outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*.