

Université Paris X-Ouest Nanterre La Défense  
Ecole doctorale « Connaissance, Langage et Modélisation » ED139  
U.F.R de Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation  
Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF)

Doctorat en Sciences de l'Éducation

Présenté par :

**GaëI PASQUIER**

**LES PRATIQUES ENSEIGNANTES EN FAVEUR DE L'ÉGALITE  
DES SEXES ET DES SEXUALITÉS A L'ÉCOLE PRIMAIRE :  
VERS UN NOUVEL ÉLÉMENT DU CURRICULUM**

**Sous la direction de Nicole MOSCONI,**

Professeure émérite à l'université Paris X -Ouest Nanterre La défense

Thèse soutenue le 22 novembre 2013

Devant le jury composé de :

**Farinaz FASSA RECROSIO**

Professeure en Sociologie de l'Éducation  
Université de Lausanne - Rapporteuse

**Éric FASSIN**

Professeur de Science Politique  
Université Paris VIII - Saint-Denis-Vincennes

**Cendrine MARRO**

Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Éducation, HDR  
Université Paris X - Ouest Nanterre La Défense

**Patrick RAYOU**

Professeur en Sciences de l'Éducation  
Université Paris VIII - Saint-Denis-Vincennes – Rapporteur

## REMERCIEMENTS

Je remercie tout particulièrement Nicole Mosconi pour m'avoir donné l'occasion de mener cette recherche qui me tenait à cœur, pour son exigeant soutien, ses encouragements et ses remarques. Elle a accompagné, depuis mon master, neuf ans de ma vie en se rendant disponible quand il le fallait et en me laissant suivre mon rythme dans la difficile articulation d'une thèse et d'un travail d'enseignant à temps plein.

Je remercie vivement Cendrine Marro, Isabelle Collet, Céline Delcroix et Danièle Hourbette d'avoir discuté mes analyses, mis en débat ma réflexion, m'avoir encouragé et soutenu à chaque étape de ce travail.

Merci également aux membres du SNUIPP et spécifiquement à Daniel Labaquere et Cécile Ropiteaux pour m'avoir à maintes reprises donné l'occasion d'exposer ma recherche en cours, et permis de participer à la réflexion toujours stimulante d'enseignant-e-s sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités.

Je souhaite exprimer ma gratitude à toutes et tous les enseignant-e-s qui m'ont donné de leur temps, fait part de leur expérience, de leurs doutes et de leurs espoirs, et permis de réaliser ces entretiens qui m'ont accompagné durant toutes ces années.

Merci à Claude et Mariane Schopp pour m'avoir prêté cet appartement confortable dans lequel j'ai commencé à écrire ce manuscrit à un moment où je n'y croyais plus.

Je remercie enfin ma mère, qui a relu chaque ligne de cette thèse en s'y intéressant chaque jour d'avantage, n'hésitant pas à faire part de ses réflexions toujours pertinentes et bienveillantes.

Au moment de finir ce travail, toutes mes pensées vont à Sylvain qui l'a intégralement relu et mis en pages, qui a surtout partagé cette succession de "dernière, dernière année" de thèse. Il a su m'encourager dans les moments de doute mais aussi poser, sans complaisance, les questions, qui m'ont fait avancer.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>9</b>
<b>PARTIE I</b> .....	<b>20</b>
ENJEUX THÉORIQUES, POLITIQUES ET ÉDUCATIFS.....	
DES QUESTIONS D'ÉGALITÉ DES SEXES ET DES SÉXUALITÉS .....	
DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE MIXTE .....	
CHAPITRE I : .....	22
LE GENRE : UNE CATEGORIE D'ANALYSE UTILE EN EDUCATION .....	
1. Sexe et genre .....	25
2. Du genre à la sexualité .....	31
3. Le genre, un danger pour les enfants ?.....	34
Conclusion.....	39
CHAPITRE II : .....	41
LES PARADOXES DE LA MIXITE SCOLAIRE.....	
1. Différentes conceptions de la mixité scolaire .....	43
2. Une mixité ambivalente .....	49
3. La non-mixité, un recours paradoxal.....	53
Conclusion.....	56
CHAPITRE III : .....	58
LES POLITIQUES EDUCATIVES EN FAVEUR DE L'EGALITE DES SEXES ET DES SEXUALITES A L'ECOLE : L'ECOLE INTERPELLEE PAR DES PREOCCUPATIONS ET DES REALITES NOUVELLES .....	
1. Un ancrage international .....	60
a. Les premiers jalons internationaux ou comment dépasser l'égalité formelle .....	60
b. Les apports européens .....	64
c. Limites des orientations prises et redondance des constats.....	67
d. Les premiers bilans et l'actualisation des connaissances sur la situation européenne .....	71
2. Les traductions locales en France.....	73
a. Dans la mouvance de l'élection de François Mitterrand : une ligne politique égalitariste... 73	
b. De la Première Convention aux polémiques sur le port du foulard "islamique" à l'école .... 77	
c. De la Convention de 2000 à l'ABCD de l'égalité .....	83
3. Les politiques éducatives concernant l'égalité des sexualités .....	96
a. les débuts de "l'éducation sexuelle" .....	96
b. Une sexualité qui ne se limite pas à la reproduction:quelle place donner à l'homosexualité ? .....	98
c. De la lutte contre l'homophobie à l'égalité des sexualités ? .....	101
Conclusion.....	108
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	110

<b>PARTIE II.....</b>	<b>111</b>
CHAPITRE IV : .....	111
MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : L'ACCÈS AUX PRATIQUES .....	
PAR LE DISCOURS.....	
1. Constitution du corpus d'entretiens .....	113
a. Les enseignant-e-s interrogé-e-s : niveaux d'enseignements et fonctions spécifiques, ancienneté dans la profession et lieu d'exercice .....	113
b. Le "recrutement" .....	115
2. La conduite de l'entretien et l'analyse des données .....	118
a. La conduite de l'entretien .....	118
b. L'analyse des données.....	121
3. Limites de la méthodologie .....	124
Conclusion.....	127
<b>PARTIE III.....</b>	<b>132</b>
QUESTIONNER, TRANSFORMER ET ENSEIGNER.....	
DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES .....	
CHAPITRE V : .....	134
L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE.....	
A L'ÉPREUVE DE LA DECONSTRUCTION DU GENRE .....	134
1. Des dictionnaires sexistes contre le sexisme ou comment questionner un outil de référence dans une perspective d'égalité ?.....	136
2. Du sens des mots et des valeurs qu'ils véhiculent .....	143
3. Du masculin générique et des règles d'accord en grammaire : questionner certaines règles syntaxiques et grammaticales pour démasquer les rapports de pouvoir.....	150
Conclusion.....	157
CHAPITRE VI : .....	159
EDUQUER À L'ÉGALITÉ DES SEXES ET DES SEXUALITÉS PAR.....	
LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : DE L'ŒUVRE PRÉTEXTE .....	
A LA PRISE EN COMPTE D'ENJEUX LITTÉRAIRES .....	
1. La littérature comme fenêtre sur le monde.....	161
a. Diversifier les modèles pour les filles mais aussi pour les garçons .....	161
b. Une éducation sentimentale par la littérature .....	176
c. Découvrir de nouvelles familles.....	183
2. Des livres pour parler de soi et du monde .....	187
a. Toucher à l'intime de l'enfant par la médiation du livre .....	188
b. Des supports de discussion .....	196
3. L'égalité des sexes comme moyen d'analyser des œuvres et d'interroger les formes littéraires.....	203
a. Construire un corpus d'œuvres littéraires adaptées à l'âge des enfants .....	203
b. Comment étudier les contes traditionnels ?.....	206
c. Comprendre et interpréter des textes et des images .....	210

Conclusion :	220
<b>CHAPITRE VII :</b>	<b>222</b>
<b>ENSEIGNER L'HISTOIRE : L'INTRODUCTION DES FEMMES ET</b>	
<b>DES MINORITES SEXUELLES COMME MODE DE COMPREHENSION</b>	
<b>DU FONCTIONNEMENT D'UNE DISCIPLINE</b>	
1. Les femmes et les minorités sexuelles dans l'histoire enseignée : une place qui reste à conquérir.....	224
a. Autour de quelques femmes célèbres : quelle place accorder à celles qui sont l'exception? .....	224
b. Raconter l'histoire des femmes ou d'autres groupes anonymes .....	231
2. De la connaissance historique .....	240
a. Questionner les silences de l'histoire pour mieux poser la question des sources .....	241
b. Les habits neufs de Louis XIV : l'étrangeté du passé comme source de questionnement .	246
c. Des questions d'hier mais aussi d'aujourd'hui.....	248
Conclusion :	250
<b>CHAPITRE VIII :</b>	<b>252</b>
<b>EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, DES ENSEIGNANT-E-S PARFOIS</b>	
<b>DEMUNI-E- S POUR PROMOUVOIR L'EGALITE</b>	
1. Choisir, programmer et enseigner des activités physiques et sportives pour favoriser la réussite des filles et des garçons.....	253
a. Le cadre institutionnel.....	254
b. Les affinités avec la discipline : un critère de choix.....	258
c. Les représentations à l'œuvre dans le choix des APSA.....	265
d. Pour favoriser la réussite des filles et des garçons : apprendre ensemble ou séparés ?....	272
2. Danser en classe : l'implication des garçons, gage de la réussite des enseignant-e-s ? .....	286
a. Modifier l'habillement de la tâche pour contrer le refus et l'échec des garçons .....	289
b. Un travail d'accompagnement de l'activité danse ou expression corporelle entièrement centré sur les garçons.....	296
c. Une négociation permanente avec les garçons.....	299
d. Faire danser les garçons : un objectif en soi .....	303
e. Céder ou ne pas céder sur les objectifs d'apprentissage et la participation des élèves à l'activité .....	307
f. Encourager le mélange des sexes en expression corporelle ? .....	314
Conclusion.....	318
<b>CHAPITRE IX :</b>	<b>320</b>
<b>EDUCATION A LA SEXUALITÉ : LA RECHERCHE D'UNE PAROLE ADAPTÉE À</b>	
<b>L'ÂGE DES ÉLÈVES</b>	
1. Parler de sexualité .....	322
a. Les enfants et la sexualité : entre gêne et curiosité .....	322

b. Construire des programmations d'apprentissage.....	331
c. Mettre en place des situations d'apprentissage adaptées à l'âge des enfants.....	336
2. Connaître son corps et le protéger.....	349
a. Nommer et représenter son sexe.....	350
b. La masturbation .....	355
c. Protéger son corps.....	360
3. Choisir et consentir : autour de l'actualité des questions de sexualités .....	368
a. De la reproduction à la parentalité, en passant par l'orientation sexuelle et la transsexualité .....	369
b. La loi et le droit : des références parfois paradoxales .....	387
Conclusion.....	394
CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE .....	396

**PARTIE IV ..... 398**  
**DE LA CLASSE À L'ÉCOLE : PROMOUVOIR UN NOUVEAU CADRE**  
**D'ENSEIGNEMENT .....**

CHAPITRE X :.....	399
LA GESTION DE LA PRISE DE PAROLE : DU CONTROLE DE SOI .....	
A L'IMPLICATION DES ELEVES.....	
1. Equilibrer les interactions verbales des filles et des garçons : motivations et résistances .....	400
a. Nous, les enseignant-e-s.....	400
b. Convaincre et se convaincre.....	403
c. De quelques résistances .....	406
2. Quelles solutions? .....	410
a. Equilibrer le nombre des interactions : des stratégies aux implications variées .....	411
b. Une dimension souvent oubliée : l'équilibre du temps de parole .....	413
c. Des solutions contraignantes et parfois fragiles.....	414
d. Prendre en compte la dimension qualitative des interactions .....	416
3. Agir sur soi, agir sur les autres .....	420
a. Une discipline personnelle de défiance vis à vis de soi même.....	420
b. Du côté des élèves, des réactions contrastées .....	424
c. Construire la légitimité des mesures correctives .....	427
Conclusion .....	430

CHAPITRE XI :	432
PLACER DES FILLES ET DES GARÇONS DANS LA CLASSE	
A L'ECOLE ELEMENTAIRE : LES RECONFIGURATIONS	
DU CURRICULUM CACHÉ EN CONTEXTE MIXTE	
1. Placer des filles et des garçons dans la classe : favoriser les interactions entre élèves tout en gardant le contrôle	434
2. Les ambiguïtés du curriculum caché	444
Conclusion	456
 CHAPITRE XII :	 457
LA COUR DE RÉCRÉATION AU PRISME DU GENRE, LIEU DE TRANSFORMATION DES RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANT-E-S	
1. La cour de récréation, lieu de désengagement des enseignant-e-s dans un contexte de reproduction des inégalités entre les sexes	459
a. Des univers de jeu séparés	460
b. Des relations entre enfants de sexes différents	463
2. Porosité entre la classe et la cour de récréation	468
a. De la classe à la cour et inversement	468
b. L'établissement de liens avec les apprentissages d'Education Physique et Sportive	475
3. Repenser l'organisation et le fonctionnement de la cour de récréation	479
a. Instaurer de nouvelles règles d'occupation de l'espace	480
b. La place de l'adulte mise en question	485
Conclusion	491
 CHAPITRE XIII :	 494
REAGIR AUX INSULTES HOMOPHOBES : AUTOUR DE TROIS PARADOXES	
1. Des injures réellement homophobes ?	498
2. Autoriser une parole libre des élèves, au risque d'une violence institutionnelle	514
3. Questionner et interdire l'injure sans discréditer l'homosexualité que les élèves découvrent à travers elle	523
Conclusion	536
CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE	538
 <b>PARTIE V</b>	 <b>539</b>
DES PRATIQUES EN TENSION	
 CHAPITRE XIV :	 541
ENTRE EDUCATION ET INSTRUCTION : LE TRAVAIL EN FAVEUR DE L'EGALITE DES SEXES ET DES SEXUALITES A L'EPREUVE	
DE LA FORME SCOLAIRE	
1. Le travail des enseignant-e-s en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités et la forme scolaire	542
2. Des pratiques qui se cherchent	553
a. Le quotidien, le transversal et le spécifique dans le travail en faveur de l'égalité des sexes : découpage du temps scolaire et gestion des priorités	553
b. Instruire et/ou éduquer	561

c. Des préoccupations non scolaires ou annexe ? .....	567
Conclusion : .....	570
<b>CHAPITRE XV :</b> .....	<b>572</b>
<b>LA DÉCONSTRUCTION DES STÉRÉOTYPES DE SEXE À L'ÉCOLE :</b> .....	
<b>LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE À L'ÉPREUVE DE</b>	
<b>L'INTENTIONNALITÉ ÉDUCATIVE</b> .....	
1. Construire des situations-problèmes .....	574
2. Construire et développer un raisonnement et une argumentation .....	588
3. Eduquer et influencer : comment développer la pensée critique .....	597
Conclusion.....	614
<b>CHAPITRE XVI :</b> .....	<b>616</b>
<b>NE NEUTRALITÉ ENSEIGNANTE</b> .....	
<b>SOUS LE SPECTRE DE L'ENGAGEMENT ET DE LA VIE PRIVÉE</b> .....	
1. La neutralité enseignante en question : entre vie professionnelle et vie privée .....	617
a. Un positionnement professionnel qui implique l'individu dans sa globalité .....	620
b. Une autre perception de la réalité .....	627
c. Dire, se montrer, s'exposer .... ou se taire.....	636
d. Un isolement professionnel ?.....	649
e. La visibilité, source de nouveaux questionnements, de nouvelles représentations mais aussi de nouvelles solidarités .....	653
2. Les enfants, entre école et famille .....	663
a. L'association avec la lutte contre d'autres discriminations.....	666
b. Les références aux textes officiels : une protection contre les parents.....	670
c. Enseigner des valeurs à l'école : autour de la conscience de l'enfant, des parents, et de l'école républicaine .....	678
Conclusion.....	694
<b>CHAPITRE XVII :</b> .....	<b>696</b>
<b>ÉGALITE DES SEXES, ÉGALITE DES SEXUALITÉS : DES REPRESENTATIONS</b>	
<b>ET DES PRATIQUES PLURIELLES</b> .....	
1. Jusqu'où sexuer l'individu abstrait ? .....	698
2. La crainte de la guerre des sexes .....	718
Conclusion.....	730
<b>CONCLUSION DE LA CINQUIÈME PARTIE</b> .....	<b>731</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>733</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>741</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES ET DES FILMS POUR LA JEUNESSE CITÉS</b>	
.....	<b>775</b>



## INTRODUCTION

En France, si l'école mixte peut être perçue comme favorisant l'émancipation des filles et des femmes en donnant à chacun-e un droit égal d'accès à tous les savoirs, de nombreuses recherches en éducation ont montré qu'elle demeurerait également un instrument de reproduction des rapports sociaux de sexe traditionnels. Depuis les années 80, les directives de l'Education Nationale incitent pourtant explicitement les enseignant-e-s, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexe avec leurs élèves. Elles leur demandent également depuis les années 2000 de lutter contre l'homophobie, terme qu'elles définissent comme les discriminations et les violences verbales ou physiques qui s'exercent contre les homosexuel-le-s mais également, au travers du questionnement des stéréotypes de sexe, comme les discriminations et les violences verbales et physiques qui s'exercent contre celles et ceux qui sont suspecté-e-s de l'être. Ces prescriptions officielles semblent toutefois peu connues et peu appliquées de l'aveu même de l'institution<sup>1</sup>. Elles offrent néanmoins un cadre officiel et réglementaire à celles et ceux qui souhaiteraient mettre en place une pédagogie antisexiste et/ou non-hétérosexiste<sup>2</sup>, fondée sur un égal traitement des enfants quel que soit leur sexe et sur le refus d'établir un lien entre celui-ci et un rôle à tenir dans la société. Cette recherche porte justement sur les enseignant-e-s qui entendent se saisir de ces questions et sur leurs pratiques dans le cadre de l'école primaire, qui regroupe en France l'école maternelle et l'école élémentaire. Elle vise à mieux cerner la spécificité de leur travail mais aussi la possibilité et les caractéristiques d'une éducation à l'égalité des sexes dès le premier degré d'enseignement.

La plupart des recherches menées jusqu'à maintenant en France portent en effet essentiellement sur la manière dont l'école participe à la construction de l'inégalité des filles et des garçons, par l'intermédiaire de ce que les sociologues ont nommé le "curriculum caché", c'est-à-dire de "ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations,

---

<sup>1</sup> IGEN (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Education Nationale ; Teychenné Michel (2013). *Discrimination LGBT-phobes à l'école. Etat des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

<sup>2</sup> "L'hétérosexisme peut être défini comme un principe de vision et de division du monde social, qui articule la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité. Il repose sur l'illusion téléologique selon laquelle l'homme serait fait pour la femme, et surtout la femme pour l'homme, intime conviction qui se voudrait le modèle nécessaire et l'horizon ultime de toute société humaine". Tin Louis-Georges (2003). Hétérosexisme. Dans Tin Louis-Georges (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : PUF, p. 208

rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites"<sup>3</sup>. Elles ont décrit avec finesse les mécanismes par lesquels l'institution et les enseignant-e-s enjoignent aux filles et aux garçons à se comporter différemment dans le cadre d'un système de genre qui masque les inégalités entre les sexes par leur différenciation<sup>4</sup>. Les pratiques enseignantes valorisent le groupe des garçons dans le cadre de la gestion de la prise de parole dans les classes, tolèrent davantage leur indiscipline, et attendent des filles docilité, aide et discrétion. Les savoirs scolaires semblent quant à eux conçus "pour former une élite républicaine, à partir de garçons blancs issus de milieux bourgeois. Les autres groupes sociaux n'y sont pas ou peu représentés, et ceci est particulièrement vrai pour les femmes"<sup>5</sup> et les homosexuel-le-s, puisque ces dernier-ère-s sont en général invisibles. Les manuels et les œuvres littéraires et picturales, qui sont étudiés en classe véhiculent par ailleurs des représentations stéréotypées des filles et des garçons, des femmes et des hommes, et sont bien souvent écrits et conçus par des hommes comme s'ils étaient les seuls à pouvoir proposer une vision du monde légitime au yeux de l'institution. Cette caractéristique des savoirs scolaires a été qualifiée de "masculinisme" par Nicole Mosconi, terme qu'elle reprend à Michèle Le Doeuff qui l'a forgé pour désigner "les travaux qui, tout en se prétendant exhaustifs, oublient l'existence des femmes et ne prennent en compte que la situation des hommes mâles [hétérosexuels] [...], particularisme, qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes, mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue)"<sup>6</sup>. Or les livres qui servent de support aux enseignements dispensés en classe ne sont pas des livres neutres aux yeux des enfants puisque prêtés par l'école, ils sont chargés de son autorité même si celle-ci n'intervient pas dans leur conception. Les enfants font donc dès leur plus jeune âge, par leur intermédiaire, l'apprentissage de l'inégalité des sexes, tout comme de l'inégalité des sexualités puisque des contes aux manuels d'Histoire, il n'est question que d'hétérosexualité, sexualité qui est implicitement présentée, comme la seule sexualité "normale", "naturelle" et légitime. Il n'est ainsi même pas la peine de la nommer puisque d'autres possibilités ne sont tout simplement pas envisageables.

---

<sup>3</sup> Forquin Jean-Claude (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université, coll. *Pédagogie et développement*, 23

<sup>4</sup> Marro Cendrine (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation* 69

<sup>5</sup> Mosconi Nicole (2008). Mixité, pratiques enseignantes et innovations. Talbot Laurent (dir.). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan, p. 105. Voir également Mosconi Nicole (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*

<sup>6</sup> Le Doeuff Michèle (1989). *L'étude et le Rouet. Des femmes, de la philosophie, etc.* Paris : Editions du Seuil, p. 55

Si nous avons dans le cadre de ce travail préféré la formule "égalité des sexualités" à celle de "lutte contre l'homophobie" habituellement employée par l'Education Nationale, c'est qu'il nous semble que celle-ci ne se limite pas à s'opposer à des manifestations de discrimination à l'égard des gays et des lesbiennes. La terminologie "égalité des sexualités" entend montrer qu'il s'agit de promouvoir dès l'école maternelle des représentations positives d'autres sexualités que la sexualité hétérosexuelle, c'est-à-dire des sexualités homosexuelles ou bisexuelles, qui lui seraient équivalentes. Cette formule n'implique d'ailleurs pas nécessairement de parler de sexualité mais simplement de diversifier les modèles proposés aux élèves. Les agencements familiaux, sexuels et sentimentaux actuels sont beaucoup plus nombreux et complexes que ceux qui leur sont communément proposés comme des horizons de vie souhaitables. Néanmoins, les termes "égalité des sexualités", ne sont pas sans ambiguïtés et il importe d'en dessiner dès maintenant les contours. Lorsque nous l'employons, c'est pour prendre en compte une certaine diversité dans laquelle nous comptons les sexualités hétérosexuelle, homosexuelles entre femmes et entre hommes, ainsi que bisexuelle. Il n'est aucunement question d'y associer une sexualité entre mineurs et adultes. Cette précision est essentielle car au cours des années soixante-dix, "certains estimèrent [...] que les relations pédophiles pouvaient faire l'objet d'une légitimation et qu'elles étaient prises dans un processus global de libération des mœurs"<sup>7</sup>. Des ouvrages de René Schérer<sup>8</sup>, Tony Duvert, *Le Journal d'un éducastreur* de Jules Celma<sup>9</sup>, ou encore *Le Grand Bazar* de Daniel Cohn Bendit<sup>10</sup> dont certaines citations sont encore régulièrement dénoncées dans les médias, ont participé de cette rhétorique. L'égalité des sexualités telle que nous la concevons exclut résolument cette extension de signification et se borne aux comportements considérés comme légaux en France.

Cette recherche s'intéresse donc aux enseignant-e-s du premier degré qui disent prendre en compte dans leur classe et avec leurs élèves, les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités, entendue dans le sens restreint que nous avons précisé. Sa particularité est de porter sur des pratiques déclarées : nous avons réalisé vingt entretiens avec des personnes, femmes et hommes correspondant à ce profil, plus ou moins informé-e-s des mécanismes de reproduction de la domination masculine et hétérosexiste, notamment par l'école. Cette méthodologie offre l'avantage de pouvoir associer des données factuelles à des

---

<sup>7</sup> Verdager Pierre (2013). *L'enfant interdit. Comment la pédophilie est devenue scandaleuse*. Paris : Armand Colin, p. 13

<sup>8</sup> Schérer René (1974). *Emile perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris : Robert Laffont, coll. "Libertés 2000" ; Schérer René (1978). *Une érotique puérile*. Paris : éditions Galilée

<sup>9</sup> Celma Jules (1971). *Journal d'un éducastreur*. Paris : Editions Champs libre

<sup>10</sup> Cohn Bendit Daniel (1975). *Le Grand Bazar*. Paris : Belfond

éléments subjectifs qui nous semblent primordiaux dans le cadre de ce travail. Comme le remarque en effet Anne Barrère, "la difficulté d'enquêter sur la globalité du travail enseignant provient de l'éclatement des tâches. Une partie d'entre elles est observable, le travail devant les élèves ; une autre ne l'est pas ou très difficilement, la préparation, les copies ; une autre, la vie dans l'établissement ne l'est qu'au prix d'un travail de type ethnographique, d'une longue immersion dans un établissement donné"<sup>11</sup>. Une autre enfin, voudrions-nous ajouter, ne l'est qu'en interrogeant les acteur-rice-s eux-elles-mêmes afin de connaître la représentation qu'ils-elles se font de leur propre travail, les enjeux dont ils-elles l'investissent, que ceux-ci transparaissent ou non dans la matérialité des situations de classe. L'entretien, en même temps qu'il nous obligeait à faire le deuil de la réception par les élèves des actions des enseignant-e-s interrogé-e-s, nous permettait de prendre connaissance de la diversité de ce qu'ils-elles mettent en place, des gestes quotidiens aux séances spécifiques, et de pouvoir saisir d'autres dimensions relatives à l'intentionnalité éducative et à la perception que les maîtresses et les maîtres rencontré-e-s peuvent avoir de leur action. Même si les directives de l'Education Nationale demandent aux enseignant-e-s de promouvoir l'égalité des filles et des garçons, questionner les stéréotypes de sexe et lutter contre l'homophobie, celles et ceux qui le font ne s'inscrivent bien souvent pas dans la perspective de les appliquer ou ne s'en préoccupent que dans un second temps. Ils-elles les connaissent souvent, dénoncent parfois leurs insuffisances mais sont en général motivé-e-s par d'autres considérations plus personnelles. Nous souhaitons les connaître afin de pouvoir saisir ce qui a rendu possible leur passage à l'action mais également les difficultés qu'ils-elles identifient ou rencontrent dans un travail parfois solitaire et peu partagé. Surtout, il nous semblait que leur connaissance plus ou moins approfondie du fonctionnement du système de genre ne devait pas engager le même type de pratiques. De ce fait, plus que la réalité même des classes, ce sont les représentations des enseignant-e-s qui nous intéressaient : la manière dont ils-elles racontent des anecdotes ou des événements particuliers, font part du déroulement d'une séance mise en œuvre ou encore à l'état de projet, décrivent les caractéristiques de leur travail en lien avec ces enjeux spécifiques, leurs espoirs et leurs craintes.

Nous entendions ainsi, pour reprendre les mots d'Anne Barrère, "exploiter au mieux, les diverses compétences de l'acteur sur des pratiques que lui seul connaît et peut décrire de l'intérieur"<sup>12</sup>. Certes, l'entretien agit comme une loupe grossissante puisqu'il centre l'attention sur l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités, qui ne constitue qu'un aspect du travail

---

<sup>11</sup> Barrère Anne (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan, p. 39

<sup>12</sup> Barrère Anne (2002). *Op. cit.*, p. 40

enseignant. Il amène à embrasser en peu de temps une diversité de tâches et de situations qui peuvent s'étaler à l'échelle d'une année scolaire, ou entrer en ligne de compte de manière plus ou moins sporadique. Il constitue également le précipité du cheminement d'une réflexion qui a bien souvent été menée sur plusieurs années et dont il donne une photographie à un moment donné, face à un interlocuteur particulier. Il peut enfin amener les personnes rencontrées à mettre en scène leur pratique, à valoriser par le discours une réalité souvent plus composite et ambiguë. Mais même avec ces déformations, il constitue une source d'information privilégiée de ce qu'engage pour elles d'aborder ces questions en classe, y compris dans la représentation idéale que certain-e-s se font ou entendent donner de leur propre pratique ; celle-ci peut d'ailleurs voisiner avec le récit d'échecs, l'expression de doutes, de questionnements et d'incertitudes.

Au moment de trouver un titre à cette recherche, nous avons hésité entre plusieurs options : l'une d'entre elles portait sur l'alternative entre "Eduquer à l'égalité des sexes et des sexualité à l'école primaire" et "Enseigner l'égalité des sexes et des sexualité à l'école primaire". Nous avons renoncé à l'une et à l'autre pour ne pas donner à notre travail l'aspect injonctif et modélisant que pouvait impliquer l'usage de l'infinitif ; mais ces deux formulations permettent d'identifier les tensions qui caractérisent notre objet d'étude. Elles posent en effet un certain nombre de questions : l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités peuvent-elles s'enseigner ? Concernent-elles uniquement le cadre d'apprentissage de l'école et de la classe, leur fonctionnement ou intéressent-elles aussi les disciplines scolaires ? Sous quelle forme, avec quels savoirs, quels contenus d'enseignement, quels objectifs et avec quelles pratiques ? Le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités se caractérise en effet au premier abord par sa dimension éducative : il s'agit d'amener les élèves à acquérir une compétence sociale, notamment, mais pas seulement, grâce au cadre d'enseignement mis en œuvre. Il peut ainsi s'inscrire dans ce que Jean-Claude Forquin appelle les "objets à l'identité curriculaire floue qui échappent à la classification traditionnelle des savoirs et qu'on désigne généralement sous le terme vague d'"éducation à" (à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, aux valeurs, etc.)"<sup>13</sup>. Dans cette acception l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités participe à l'extension des domaines éducatifs pris en charge par l'école et de ses prérogatives. Une telle interprétation n'est cependant pas satisfaisante parce qu'elle laisse entendre que la question du rapport entre les sexes resterait extérieure à l'école sans cet élargissement. Or, l'absence de prise en compte de cette dimension n'empêche pas l'école de transmettre aux

---

<sup>13</sup> Forquin Jean-Claude (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* n°143, avril-mai-juin 2003, p. 128

élèves des compétences qui lui sont relatives et en l'occurrence l'inégalité des femmes et des hommes, des filles et des garçons dans les savoirs et la relation pédagogique. Cette inégalité ne tient pas uniquement à la socialisation primaire des enfants qui les amènerait à rejouer dans un cadre scolaire des comportements appris en dehors. Il ne s'agit donc pas tant de demander à l'école de se préoccuper de quelque chose qui ne la concernait pas auparavant, mais de rendre visibles certains éléments habituels du curriculum caché qui construisent l'inégalité entre les sexes et les sexualités et sont contraires à l'idéal démocratique. L'objectif est donc de réorienter cet aspect du curriculum afin d'intégrer l'exigence d'égalité des sexes non seulement au curriculum formel, c'est-à-dire aux prescriptions officielles concernant ce qui doit être enseigné dans les classes, dans lequel l'égalité des sexes et la lutte contre l'homophobie figurent depuis plusieurs années, mais aussi dans le curriculum réel, c'est-à-dire à ce que les enseignant-e-s enseignent réellement, qu'ils-elles en soient conscient-e-s ou non<sup>14</sup>. Dans ce sens l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités ne constituent des éléments nouveaux que dans la mesure où les maîtresses et les maîtres tentent d'inverser ce qui se passe habituellement à l'école.

Il nous a semblé toutefois que cette dimension éducative, certes importante, était insuffisante pour rendre compte de ce qu'implique la prise en compte de ces questions. Le métier d'enseignant-e du premier degré se caractérise par sa polyvalence. Les instituteur-ric-e-s et les professeur-e-s des écoles doivent enseigner l'ensemble des disciplines au programme, que ce soit le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, les sciences ou encore l'Education Physique et Sportive. Or celles-ci sont toutes, à des degrés divers, concernées par ce souci démocratique d'égalité. La formule "enseigner l'égalité des sexes et des sexualités" entendait montrer l'insuffisance du registre éducatif pour mettre l'accent sur les savoirs scolaires eux-mêmes et la façon dont l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités les interpellent. Ces dernières ne constituent pas seulement une thématique nouvelle à prendre en compte, notamment en histoire où s'ajouteraient à des connaissances traditionnelles qui se préoccupent principalement des hommes, des aspects nouveaux portant sur les femmes. Elles participent à la transformation de ces disciplines notamment parce qu'elles posent des questions épistémologiques essentielles et peuvent amener les enseignant-e-s et les élèves à s'intéresser sous un jour nouveau aux méthodes qui ont donné naissance à ces savoirs. L'égalité des sexes et l'égalité des sexualités s'enseigneraient donc parce qu'elles produisent

---

<sup>14</sup> Nous reprenons cette distinction maintenant classique entre curriculum formel et curriculum réel, qu'il ne faut pas confondre avec celle existant entre curriculum formel et curriculum caché, à Philippe Perrenoud (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz

des savoirs nouveaux et exigent que soit réexaminés ceux qui étaient jusqu'à maintenant transmis et la manière dont ils ont été produits.

Afin d'examiner ces différentes dimensions notre thèse s'organise en cinq temps.

La première partie entend situer notre recherche dans le champ des études théoriques sur le genre et la mixité scolaire. Elle se subdivise en trois chapitres dont le premier précise l'acception du terme genre utilisée dans notre travail. Le concept de genre renvoie en effet à des définitions diverses, parfois opposées : l'une psychologique qui le différencie du sexe que l'on suppose alors biologique, fondée sur l'opposition Nature/Culture ; l'autre sociopolitique qui s'inscrit dans un changement de paradigme caractérisé par la notion de hiérarchisation des sexes. Ceux-ci sont alors envisagés comme des constructions sociales distinctes de la sexuaiton des individu-e-s<sup>15</sup>. C'est cette deuxième acception qui est à la base de notre recherche, mais nous montrerons comment les controverses actuelles sur la question du genre à l'école mobilisent ces deux définitions qui renvoient à des étapes successives de l'histoire de ce concept. Celles-ci continuent parfois à coexister dans les recherches actuelles, et parfois même chez les mêmes auteur-e-s, et nécessitent donc quelques clarifications notionnelles. Le second chapitre propose une synthèse des recherches sur la mixité scolaire qui constituent le fil conducteur de notre travail ; il tente de montrer en quoi la question de la non-mixité sert aujourd'hui à penser en miroir les ambivalences de la mixité scolaire puisque celle-ci n'a pas permis d'assurer à elle seule l'égalité entre les sexes. À rebours de ce qu'elle a pu signifier dans l'histoire de l'école, la non-mixité semble ainsi pour certain-e-s constituer une solution aux différents écueils de la mixité. Nous montrerons les insuffisances de cette conception à la lumière des travaux existants, d'autant que la manière dont la mixité scolaire pourrait être transformée et utilisée afin de promouvoir l'égalité des sexes et des sexualités a rarement été envisagée et mise en œuvre. Enfin, le dernier chapitre de cette partie retrace l'histoire des politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et de la lutte contre l'homophobie dont il pointe certaines ambiguïtés et insuffisances mais également l'échec, faute d'une réelle volonté, de l'institution d'assurer leur application.

A l'aune de cette problématique, nous serons amenés dans une deuxième partie à poser les enjeux méthodologiques de notre recherche en précisant la composition de notre corpus, la manière dont se sont déroulés les entretiens, dont ils ont été analysés, mais aussi les limites de ce matériau qualitatif, ainsi que ses particularités.

---

<sup>15</sup> Marro Cendrine (2012). *Op. cit.*

Les trois dernières parties sont consacrées à l'analyse de notre corpus et aux conclusions que celui-ci nous a permis d'avancer. La troisième partie porte sur la manière dont l'exigence d'égalité des sexes et/ou des sexualités amène les enseignant-e-s rencontré-e-s à questionner, transformer et enseigner les savoirs disciplinaires. Le premier et le troisième chapitres, respectivement consacrés à l'enseignement de la langue française et de l'histoire nous permettront d'envisager sous deux perspectives différentes la question de la transposition didactique d'un savoir universitaire et militant sur les femmes, le genre et, pour l'histoire, les sexualités, dans un contexte scolaire. L'enseignement de la langue française, que celle-ci soit orale ou écrite, qu'il s'agisse de la grammaire ou du vocabulaire, constitue en effet une dimension majeure des enseignements dispensés à l'école maternelle et élémentaire. Il pose la question de savoir comment, dans le cadre d'apprentissages fondamentaux initiés et approfondis tout au long de la scolarité primaire, peuvent être déconstruits les rapports de pouvoir qui se manifestent dans une langue utilisée dans l'ensemble des enseignements et des interactions scolaires. L'enseignement de l'histoire permettra également d'envisager comment, dans une discipline pionnière, pour ce qui est de la prise en compte de l'expérience des femmes, la question de l'égalité des sexes et des sexualités ne constitue pas nécessairement un savoir supplémentaire à enseigner. Elle permet en effet de s'intéresser au fonctionnement même de la discipline et à la constitution du savoir historique, car elle suppose de poser autrement la question des sources et des connaissances habituellement transmises. Le deuxième chapitre s'intéresse quant-à lui à l'utilisation qui est faite de la littérature de jeunesse par les enseignant-e-s rencontré-e-s, utilisation qui oscille entre une représentation de la littérature comme prétexte à aborder certaines thématiques comme les stéréotypes de sexe ou l'homosexualité, et une conception dans laquelle ces deux dimensions servent le travail d'interprétation littéraire effectué en classe et l'enrichissent de nouvelles perspectives. Le quatrième chapitre se centre sur l'enseignement de l'Education Physique et Sportive et met en évidence les difficultés que rencontrent les personnes interrogées : leur discours semble bien souvent manifester une reconfiguration de la domination masculine au sein même de séances consacrées au questionnement des stéréotypes de sexe. Enfin, nous nous intéresserons dans le dernier chapitre, à l'éducation à la sexualité, très rarement mise en œuvre à l'école primaire malgré ce que préconisent des instructions officielles lacunaires, et à la manière dont les maîtresses et les maîtres interrogé-e-s, tentent, sans étayage institutionnel, de construire des situations et des contenus d'enseignement adaptés à l'âge des enfants.

La quatrième partie se centre sur les transformations que les personnes rencontrées tentent d'apporter au fonctionnement de la classe et de l'école. Le premier chapitre s'intéresse



à un aspect essentiel étudié par les recherches sur la mixité scolaire : la distribution de la prise de parole et la gestion des interactions dans la classe. Nous étudierons comment les personnes rencontrées cherchent à rééquilibrer ces échanges afin de mettre un terme à la domination sonore des garçons et à leur accaparement de l'attention de l'enseignante. Ce travail pose deux questions essentielles : celle de l'appropriation par les élèves de stratégies qui déstabilisent les usages habituels et vis-à-vis desquelles les filles peuvent avoir l'impression de perdre leur indépendance ou les garçons se sentir lésés ; celle de la vigilance constante des enseignant-e-s par rapport à eux-elles-mêmes et à leurs réactions spontanées, qui conduit à la mise en place de différentes stratégies de méfiance vis-à-vis de soi-même et d'un véritable travail sur soi. Le deuxième chapitre aborde la question du placement des élèves dans la classe : les recherches sur la mixité scolaire ont mis en évidence l'utilisation des différences supposées entre les groupes de filles et de garçons comme technique de gestion disciplinaire et pédagogique de la classe. Celle-ci se manifeste notamment par le recours à l'alternance des enfants de chaque sexe dans la disposition des élèves. Or les maîtres et les maîtresses de notre corpus disent bien souvent recourir également à cette dernière. Il s'agira donc d'envisager comment un même dispositif peut, dans certaines conditions, s'inscrire dans une dynamique d'égalité et de pointer les limites de l'entreprise. Le chapitre trois s'intéresse à un temps et un lieu spécifique, la cour de récréation, que surveillent les enseignant-e-s de l'école primaire, contrairement à celles et ceux du secondaire. Elle constitue un lieu où les enfants sont en grande partie livrés à eux et à elles-mêmes sous la surveillance des enseignant-e-s dont la responsabilité consiste principalement à assurer la sécurité des élèves. L'exigence d'égalité des sexes amène les maîtresses et les maîtres à envisager cet espace sous un jour nouveau dans la mesure où ce fonctionnement participe activement à la reproduction des rapports sociaux de sexe traditionnels. Elles et ils sont alors amenés à investir leur responsabilité dans et vis à vis de cet espace d'une dimension éducative qui les conduit à concevoir des formes d'intervention adaptées à la spécificité du lieu. Enfin, le quatrième chapitre de cette quatrième partie s'intéressera plus particulièrement à un type de situation précis : la profération d'insultes homophobes par des élèves à l'école maternelle et élémentaire. Celle-ci pose des problèmes éducatifs précis que nous serons amenés à formuler sous la forme de paradoxes. Au prétexte que les enfants ne connaîtraient pas toujours la signification des mots qu'ils-elles emploient, certain-e-s enseignant-e-s hésitent sur l'attitude à adopter lorsque les élèves prononcent ces insultes. Comment en effet lutter contre une discrimination dont les élèves semblent tout ignorer même s'ils-elles la véhiculent ? Nous verrons à l'aide des recherches existantes sur le fonctionnement des injures et plus particulièrement des travaux philosophiques de Judith

Butler, que les différentes réponses apportées à ces situations sont déterminées par des représentations différentes du "pouvoir des mots" qui affectent directement la manière dont les personnes rencontrées envisagent de pouvoir agir contre l'homophobie, mais également le sexisme.

Enfin, la dernière partie de notre recherche examinera les tensions qui traversent les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités. Le premier chapitre envisage la manière dont celles-ci prennent place dans la forme scolaire et la questionnent. Le deuxième s'attarde sur les objectifs des situations de questionnement des stéréotypes de sexe mises en place par les enseignant-e-s rencontré-e-s. Deux forces semblent s'opposer à leurs yeux : leur intention de développer la pensée critique de leurs élèves et l'influence qu'ils-elles exercent sur eux-elles, puisqu'ils-elles n'entendent pas enseigner le relativisme des valeurs. Ces réflexions nous amèneront à considérer dans un troisième chapitre la manière dont l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités pose sous un jour nouveau la question de la neutralité éducative des enseignant-e-s dans le cadre de l'école laïque et républicaine. Enfin, le dernier chapitre s'intéresse aux différentes conceptions de l'égalité des sexes qui traversent les discours des enseignant-e-s rencontré-e-s et à leur articulation, ou non, avec celles des sexualités. Les pratiques des personnes interrogées ne dessinent pas un curriculum homogène, mais au contraire, reflètent leur propre cheminement sur ces questions : les représentations, parfois opposées et contradictoires au sein d'un même entretien dessinent les contours de ce qui est et peut, pour elles, être enseigné, des actions envisageables ou celles, qui, pour certain-e-s, ne le sont pas.

Comme l'écrit Eric Mangez, "poser le curriculum et la pédagogie comme expressions du social signifie que l'on étudie ces problèmes en tant qu'ils retraduisent, imparfaitement et sous une forme spécifiquement pédagogique et scolaire, des réalités historiques datées et situées, qu'il s'agisse de valeurs dominantes d'une formation sociale dans son ensemble, des intérêts spécifiques de telles ou telles fractions sociales ou encore d'objectifs politiques ou de demandes issues du marché du travail"<sup>16</sup>. Notre recherche tente de rendre compte de cet aspect à travers le discours d'enseignant-e-s impliqué-e-s dans l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités, éducation qui s'impose progressivement comme un enjeu essentiel dans le cadre des démocraties occidentales contemporaines (et cela même s'il est encore marginalement investi par l'institution scolaire). L'écart entre des prescriptions qui ne sont pas ou peu mises en œuvre et des enseignant-e-s qui s'y conforment bien qu'elles et ils ne le font

---

<sup>16</sup> Mangez Eric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF, coll. *Education et société*, p. 4

pas vraiment par souci de les appliquer constitue une spécificité de ce moment de l'histoire de l'institution scolaire qui traverse notre travail. De la même manière, les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s reformulent et retranscrivent dans un cadre pédagogique les différentes manières dont sont actuellement posées en France, les questions d'égalité des sexes et des sexualités, et les tensions qui ont caractérisé les débats législatifs, politiques et médiatiques sur l'opportunité de construire une égalité formelle et réelle entre les femmes et les hommes, les homosexuel-le-s et les hétérosexuel-le-s durant ces dix dernières années. Notre recherche tente de rendre compte de ces particularités qui éclairent les pratiques exposées dans les discours des enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s. Nous précisons pour conclure cette introduction que notre propre pratique d'enseignant du premier degré a constitué pour nous un guide dans le cadre de cette recherche. "L'enquête a prolongé, modifié, retravaillé des intuitions, des impressions, des souvenirs" selon la formule d'Anne Barrère<sup>17</sup>. Cette familiarité qui n'est pas sans écueils a contribué, nous l'espérons, à une meilleure compréhension de certains phénomènes que nous vivions parfois de l'intérieur, et que les propos des personnes interrogé-e-s nous ont permis de formuler et d'analyser à partir d'un point de vue extérieur, attentif à en restituer la complexité et les nuances<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Barrère Anne (2002). *Op. cit.*, p. 43

<sup>18</sup> Sur les limites et les atouts de la familiarité du chercheur ou de la chercheuse avec son terrain d'étude, cf. Marchive Alain (2005). Familiarité et connaissance du terrain ethnographique de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°1, pp. 75-92

## PARTIE I

### ENJEUX THÉORIQUES, POLITIQUES ET ÉDUCATIFS DES QUESTIONS D'ÉGALITÉ DES SEXES ET DES SÉXUALITÉS DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE MIXTE

En 2005, l'achat par une bibliothèque parisienne d'un livre destiné aux tout-petit-e-s intitulé *Jean a deux mamans*<sup>19</sup> a suscité une polémique à l'initiative du journal *Le Figaro* et de la pédiatre Edwige Antier qui déclare dans ses colonnes que l'homosexualité n'est "pas une valeur, mais un fait marginal. Elle véhicule donc, dans ce sens, des antivaleurs. Or, les idées marginales doivent être le choix des parents, en aucun cas celui d'une bibliothèque municipale ou d'une mairie. Cela n'est pas du ressort d'une institution publique. Le premier devoir d'une bibliothèque est de respecter le choix des familles. Que ces lieux de culture et d'éveil soient responsables et, surtout, respectons les transmissions intrafamiliales, à la fin !" <sup>20</sup>. Ces quelques mots résument la manière dont se pose depuis quelques années la question de la lutte contre l'homophobie à l'école primaire dans le débat public et médiatique. Une institution publique, l'école, peut-elle prendre le risque d'enseigner des valeurs qui ne font pas consensus à des enfants dont elles risquent de perturber la construction psychique. Si l'égalité des sexes semble en partie échapper à cette dimension polémique, l'histoire de la mixité scolaire et la manière dont sont posées certaines questions relatives au port du voile dans le secondaire ou à l'université, en lien avec les questions d'immigration et de laïcité<sup>21</sup> montrent qu'il n'en est rien. Les manifestations auxquelles ont donné lieu la mise en place par l'Education Nationale, à la rentrée 2013, d'expérimentations de séances consacrées au questionnement des stéréotypes de sexe dans les classes de certaines écoles primaires dans le cadre d'un programme de promotion de l'égalité des filles et des garçons<sup>22</sup> ont mis en évidence que les combats en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités étaient dénoncés conjointement par leurs

---

<sup>19</sup> Texier Ophélie (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Loulou et Cie*

<sup>20</sup> Antier Edwige (2005). "Les bibliothèques n'ont pas à véhiculer des idées marginales.". *Le Figaro*, 9 septembre 2005.

<sup>21</sup> [http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/08/09/manuel-valls-n-ecarte-pas-l-interdiction-du-voile-a-l-universite\\_3459406\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/08/09/manuel-valls-n-ecarte-pas-l-interdiction-du-voile-a-l-universite_3459406_3224.html). Page consultée le 10/08/2013.

<sup>22</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid74165/experimentation-des-abcd-de-l-egalite-dans-10-academies-volontaires-pour-transmettre-des-le-plus-jeune-age-la-culture-de-l-egalite-et-du-respect-entre-les-filles-et-les-garcons.html>. Page consultée le 01/10/2013

opposant-e-s comme issus d'un "lobby" de la "théorie du genre"<sup>23</sup>. Cette partie entend remettre ces polémiques en perspective à partir des recherches sur le genre, la mixité scolaire et l'histoire des politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités en France. Il s'agit de comprendre comment le concept de genre, malgré ses ambivalences apparentes, constitue une catégorie d'analyse scientifique pertinente pour analyser les phénomènes éducatifs, d'envisager comment la façon dont la mixité scolaire a été instaurée en France, continue à peser sur son fonctionnement et la manière dont les pratiques enseignantes participent à la reproduction des stéréotypes de sexe, pour enfin considérer les préconisations de l'Education Nationale et leurs limites.

---

<sup>23</sup> <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2013/07/29/01016-20130729ARTFIG00429-la-manif-pour-tous-decidee-a-contrer-la-theorie-du-genre.php>. Page consultée le 02/10/2013.

## CHAPITRE I :

### LE GENRE : UNE CATEGORIE D'ANALYSE UTILE EN EDUCATION<sup>24</sup>

En France, si la question du genre est devenue cruciale ces dernières années, ce n'est pas uniquement en raison des efforts des militant-e-s et chercheur-se-s féministes ou proféministes<sup>25</sup>, gays, lesbiennes, bisexuel-le-s ou transsexuel-le-s, en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités mais suite à l'offensive menée par leurs opposant-e-s, notamment dans le champ de l'éducation. L'une des premières grandes médiatisations du concept de genre correspond en effet aux prises de positions de parlementaires de droite à la veille de la rentrée scolaire de septembre 2011 contre l'introduction de ce qu'ils-elles ont renommé "la théorie du genre", "théorie du genre sexuel" ou encore "théorie du gender" à l'école<sup>26</sup>. Les nouveaux programmes de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) des classes de Premières L et ES<sup>27</sup> indiquent en effet sous le titre "Devenir homme ou femme" que les enseignant-e-s doivent "fournir à l'élève des connaissances scientifiques clairement établies, qui ne laissent de place ni aux informations erronées sur le fonctionnement de son corps ni aux préjugés. Ce sera également l'occasion d'affirmer que si l'identité sexuelle et les rôles sexuels dans la société avec leurs stéréotypes appartiennent à la sphère publique, l'orientation sexuelle fait partie, elle, de la sphère privée"<sup>28</sup>. Bien que le terme "genre" ne soit pas explicitement cité dans ces programmes, les principaux éditeur-ice-s de manuels scolaires ont construit un certain nombre de leurs pages en référence à ce concept propre à fournir une meilleure compréhension des phénomènes mentionnés. Quatre-vingt députés, majoritairement affiliés à l'UMP, ont ainsi adressé une lettre au ministre de l'Education Nationale dans laquelle ils dénoncent une théorie qui ne définirait plus les personnes "comme hommes et femmes mais

---

<sup>24</sup> Ce titre fait bien évidemment référence à l'article de Joan W. Scott (1986, trad. 1988). Le genre : une catégorie utile de l'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF* n°37-38, pp. 125-153.

<sup>25</sup> Dans la lignée des travaux de Léo Thiers-Vidal, nous parlerons d'hommes proféministes et non d'hommes féministes. (Thiers-Vidal Léo (2010). *De "L'ennemi Principal" aux principaux ennemis. Position vécue, subjectivité et conscience masculines de dominations*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, série *Genre et éducation*)

<sup>26</sup> Cette lettre de quatre-vingt député-e-s a été suivie le 12 septembre 2011 d'une lettre écrite par cent-treize sénateur-ice-s. Elles font suite l'une et l'autre à une offensive débutée en avril-mai dans les milieux catholiques traditionalistes et relayée par l'ancienne ministre Christine Boutin, présidente du Parti Chrétien Démocrate, dans une lettre adressée le 31 mai 2011 au ministre de l'Education Nationale.

<sup>27</sup> *Bulletin Officiel de l'Education Nationale* du 30 septembre 2010

<sup>28</sup> Si ce texte est problématique pour les opposant-e-s à la "théorie du genre", il l'est également dans une moindre mesure pour celles et ceux qui entendent utiliser ce concept puisqu'il réaffirme une distinction entre public et privé contestée par les militantes et théoriciennes féministes. Celles-ci est par ailleurs démentie par certaines illustrations des manuels qui utilisent des photographies de la Marche des Fiertés Lesbiennes Gay, Bi et Trans qui témoignent de la dimension politique et donc publique de la visibilité des homosexuel-le-s.

comme pratiquants de certaines formes de sexualités : homosexuels, hétérosexuels, bisexuels, transsexuels<sup>29</sup> et demandent un contrôle du contenu des manuels utilisés dans les lycées. Outre le contresens fâcheux qui consiste à considérer la transsexualité comme une forme de sexualité, cette lettre témoigne d'une profonde incompréhension de ce qu'est le genre, qui se mêle certainement à un évident parti pris de désinformation.

Deux ans plus tard, alors que ces offensives se poursuivent notamment contre la mise en place dans des classes de l'école primaire d'un programme expérimental de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons grâce à la déconstruction des stéréotypes de sexe<sup>30</sup>, ou contre un document pédagogique conçu par le principal syndicat des enseignant-e-s du primaire pour aider les maîtresses et les maîtres à construire des séances en classe adaptées à l'âge des enfants autour de la lutte contre l'homophobie<sup>31</sup>, le concept de genre est devenu difficilement compréhensible sur le plan médiatique. En témoignent les différentes prises de position de l'actuel ministre de l'Education Nationale, Vincent Peillon. Après avoir déclaré en mai 2013 à la télévision, "je suis contre la théorie du genre, je suis pour l'égalité filles/garçons. Si l'idée c'est qu'il n'y a pas de différences physiologiques, biologiques entre les uns et les autres, je trouve ça absurde"<sup>32</sup> ; le ministre s'est en effet repris, suite aux rectifications de la ministre du droit des femmes et porte parole du gouvernement, Najat Vallaud Belkacem<sup>33</sup>, en reconnaissant en septembre alors qu'on l'interrogeait sur cette "théorie": "C'est encore un artefact intellectuel pour créer des polémiques. Parfois, on parle de choses qui n'existent pas. Ce dont il faut parler c'est de l'égalité des filles et des garçons. [...] Il n'y a pas de théorie du genre, il y a une volonté de faire que dans l'école, il y ait de l'égalité, l'égalité entre tous, quelles que soient nos origines, et l'égalité entre les filles et les garçons."<sup>34</sup> Ce revirement illustre bien les confusions et les questions qui demeurent autour du terme "genre" chez certain-e-s "non spécialistes" : existe-t-il ou non une "théorie du genre" ?

---

<sup>29</sup> Lacroix Xavier (2013). Le gender dans les programmes scolaires : ce que le discours affirme et ce qu'il tait. Dans Boyancé Michel, Braque Rémi, Collin Thibaud, Crouslé Frédéric, Dumont Jean-Noël, Lacroix Xavier. *L'éducation à l'âge du "gender". Construire ou déconstruire l'homme ?* Paris : Editions Salvator, coll. *Carte blanche*, p. 54

<sup>30</sup> Le 20 août 2013, le journal *Le Figaro* a fait sa Une contre ce programme intitulé "L'ABCD de l'égalité" sous le titre "Rentrée scolaire : l'offensive des partisans de la théorie du genre". Un certain-e-s nombres de manifestation ont également été organisée devant les écoles qui sont engagées dans cette initiative gouvernementale.

<sup>31</sup> Syndicat National Unitaires des Instituteur-riche-s, Professeur-e-s des écoles et PEGC (SNUIPP) (2013). *Eduquer contre l'homophobie dès l'école primaire. Des outils théoriques et pratiques pour avancer*. Paris : Snuipp-FSU. Le 29 mai 2013, le journal *Le Figaro* a relayé cette initiative sous le titre : "Ces professeurs qui veulent imposer la théorie du genre".

<sup>32</sup> <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2013/05/29/97001-20130529FILWWW00421-theorie-du-genre-pas-de-debat-peillon.php>. Page consultée le 16/09/2013

<sup>33</sup> <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2013/06/09/la-theorie-du-genre-nexiste-pas/> Page consultée le 16/09/2013

<sup>34</sup> <http://yagg.com/2013/09/04/vincent-peillon-la-theorie-du-genre-nexiste-pas/> Page consultée le 16/09/2013

Entend-elle nier ce qui a longtemps été considéré comme "l'évidence des différences naturelles" entre les femmes et les hommes ? Quel rapport le genre entretient-il avec l'égalité des sexes ? Ne risque-t-il pas d'être néfaste à des enfants en portant atteinte à leur développement psychique ?

L'ambiguïté de ce concept n'est cependant pas nouvelle et a été soulignée à maintes reprises, mais pour d'autres raisons, par des chercheuses et chercheurs qui s'inscrivent dans le champ des études sur le genre<sup>35</sup>. Joan Scott notait déjà en 1999 dans la préface de la réédition de son ouvrage fondateur sur l'utilisation du concept de genre en histoire, *Gender and the Politics of the History* : "Alors que s'achèvent les années 1990, le mot "genre" semble avoir perdu sa capacité à nous surprendre et à nous provoquer. Aux Etats-Unis, il fait partie de l' "usage ordinaire", régulièrement employé comme synonyme de "femmes", ou de "différence entre les sexes" par exemple. Quelquefois il signifie les règles sociales imposées aux hommes et aux femmes, mais il est rare que le genre renvoie à la connaissance qui organise nos perceptions de la nature"<sup>36</sup>. Dans leur préface à la réédition des actes du colloque *Sexe et Genre* organisé en 1989, qui a joué un rôle essentiel dans l'utilisation du concept en France, Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail, Hélène Rouch ne disent pas autre chose : "Dans son flou notionnel, le mot genre s'offre l'élégance de l'abstraction. Il a surtout l'avantage d'aseptiser des problématiques qui, abordées dans le contexte scientifique sous l'étiquette "rapports sociaux de sexe" et dans le contexte militant sous l'étiquette "féminisme", présentent un potentiel conflictuel voire revendicatif. Le terme genre, lui, apparaît probablement plus policé que le terme sexe et, du coup, il devient plus acceptable de s'intéresser à ce qui a trait aux inégalités de sexe. Les institutions se sont engouffrées dans cette terminologie rafraîchie et en font, contrairement à la plupart des chercheurs, un usage exclusif"<sup>37</sup>. Dix ans après cette réédition, les polémiques que suscitent le terme "genre" et les entreprises qui lui sont associées contredisent en partie cette analyse : dans le champ politique, la traduction de cette notion supposée plus consensuelle et moins conflictuelle sur le plan scientifique, ne paraît plus toujours opérante et tend à devenir un épouvantail qui fédère en France les craintes d'un

---

<sup>35</sup> "Si l'on peut parler de champ, c'est que [...] se développent non seulement des références communes, soit une culture scientifique en partage, mais également des controverses qui le partagent". Fassin Eric (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. *Cas de figure*, p. 53

<sup>36</sup> Scott Joan W. (1999). *Gender and the Politics of History*, édition révisée, Columbia University Press. Citation de la nouvelle introduction p. XII, traduite par Fassin Eric (2004). Le genre aux Etats-Unis. Dans Bard Christine, Baudelot Christian, Mossuz-Lavau Janine (dir.). *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, Editions de La Martinière, p. 40

<sup>37</sup> Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène ( 2002). Avant propos. Dans Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (dir.). *Sexe et genre. de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions, p. 9



certain nombre de milieux conservateurs. Il n'en reste pas moins que les usages du terme ne se sont bien souvent pas éclaircis et qu'ils continuent à faire référence à des réalités diverses dont la portée scientifique, épistémologique, heuristique et politique n'est pas la même.

L'objectif de ce chapitre est d'apporter un éclairage sur le concept de genre et de préciser l'utilisation que nous souhaitons en faire. Il n'est pas question ici de retracer son histoire, entreprise qui a déjà été menée par différent-e-s chercheur-e-s dans des publications récentes<sup>38</sup> mais de repérer derrière la polysémie du terme, les confusions et les malentendus actuels, en quoi le genre reste une catégorie opérante politiquement mais surtout scientifiquement<sup>39</sup>. Après avoir traité de la relation entre sexe et genre afin de préciser l'acception du terme que nous retenons, c'est-à-dire, du genre "comme un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant"<sup>40</sup>, nous nous intéresserons à la manière dont le concept de genre permet également de penser les questions des sexualités. Enfin nous observerons les critiques qui sont faites à son utilisation dans un cadre scolaire, notamment parce qu'il serait de nature à déstabiliser des enfants et des adolescent-e-s encore en pleine construction psychique, à la lumière des recherches existantes sur la construction de l'identité sexuée.

## **1. Sexe et genre**

Le terme de genre désigne des réalités différentes qui sont le fruit de son histoire et des sédimentations successives de significations qui ont construit ce qui peut aujourd'hui sembler constituer un syncrétisme dont les différentes informations et catégories sont parfois complexes à démêler. Cendrine Marro propose de distinguer deux grandes acceptions qui correspondent à deux moments qui se sont succédés dans l'histoire du concept et se distinguent notamment par les usages qui sont fait du terme "genre" au singulier ou au pluriel. Dans la première, qu'elle qualifie de "psychologique", le terme "genre" se donne à lire au premier abord comme une évidence grammaticale familière à toutes et à tous à l'instar de ce

---

<sup>38</sup> Varikas Eleni (2006). *Penser le sexe et le genre*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Questions d'éthique ; Parini Lorena (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zürich : Seismo, coll. *Questions de genre* ; Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck, coll. *Ouvertures politiques* ; Fassin Eric (2009). *Op. cit.* ; Clair Isabelle (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, coll. *Sociologie contemporaines*.

<sup>39</sup> Fassin Eric (2009). *Op. cit.*, p. 68

<sup>40</sup> Marro Cendrine (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation* 69, p. 74

que relève Eric Fassin : "dès l'école primaire, tous les enfants de France entendent parler de genre, en même temps que de nombre. Et cet usage grammatical n'est pas si éloigné du concept féministe : après tout, pour ne prendre qu'un exemple, quand la lune et le soleil changent de genre lorsqu'on passe du français à l'allemand, c'est bien que l'arbitraire du signe ne renvoie pas à la nature des choses, mais à une convention sociale"<sup>41</sup>. Historiquement, c'est en effet à partir de cette métaphore qu'a été pensée la distinction entre sexe et genre par le psychologue et sexologue John Money qui différencie d'un côté ce qui ressort de la biologie et de l'autre "l'expérience contingente de soi comme homme et femme"<sup>42</sup>, distinction que radicalise dans les mêmes années le psychiatre psychanalyste Robert Stoller dans ses travaux sur la transsexualité<sup>43</sup>. Ce dernier pense la relation entre sexe et genre à l'image de celle entre nature et culture, le sexe biologique étant sans lien direct avec les phénomènes psychologiques et comportementaux qui trouvent leurs origines dans les attentes sociales. C'est la sociologue Ann Oakley qui reprend ces propositions pour inscrire ces deux entités dont Stoller pose l'autonomie dans la critique féministe : là où le sexe constitue un invariant qui divise l'humanité entre mâle et femelle, le genre est arraché à l'évidence de la nature et par sa contingence offre prise à l'action politique et à la mise en place d'un programme revendicatif<sup>44</sup>. Cette logique de déconstruction s'inscrit dans la lignée de la célèbre formule de Simone de Beauvoir, "on ne naît pas femme, on le devient" qui porte l'attention sur les mécanismes d'imposition et d'apprentissage de rôle sociaux sexués, dont les anthropologues comme Margaret Mead<sup>45</sup> ont montré quelque temps plus tard au début des années soixante, que les attributs étaient aléatoires selon les sociétés et les résultats d'un conditionnement social : "Il nous est maintenant permis d'affirmer que les traits de caractère que nous qualifions de masculins ou de féminins sont pour un grand nombre d'entre eux, sinon en totalité, déterminés par le sexe d'une façon aussi superficielle que le sont les vêtements, les manières ou la coiffure qu'une époque assigne à l'un ou à l'autre sexe"<sup>46</sup>.

La seconde acception identifiée par Cendrine Marro, qualifiée de sociopolitique, a principalement été travaillée par les féministes matérialistes. Elles ne se contentent pas de mettre l'accent sur l'arbitraire des rôles sociaux attribués aux hommes et aux femmes mais, suite aux réflexions de Simone de Beauvoir introduisent une dimension essentielle pour

---

<sup>41</sup> Fassin Eric (2009). *Op. cit.*, p. 57

<sup>42</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Op. cit.*, p. 17

<sup>43</sup> Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Op. cit.*, p. 17

<sup>44</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Op. cit.*, p. 17

<sup>45</sup> Mead Margaret (1949). *Male and Female. A Study of Sexes in a Changing World*. Traduction en 1966 sous le titre *L'un et l'autre sexe. Les rôles d'homme et de femme dans la société*. Paris : Denoël-Gonthier. Son premier livre date de 1935.

<sup>46</sup> Mead Margaret (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon, p. 312

comprendre les rapports entre les sexes : la hiérarchisation. Les différences en même temps qu'elles construisent deux catégories dissemblables masquent des inégalités. Pour Joan W. Scott, "le genre est [ainsi] un élément constitutif des rapports sociaux fondé sur des différences perçues entre les sexes et une façon première de signifier des rapports de pouvoir"<sup>47</sup>. De son côté, Christine Delphy, précise trois éléments :

- " 1. On a ramassé dans un concept, l'ensemble de ce qui, des différences entre les sexes, apparaît comme social et arbitraire : soit effectivement variable de société à société, soit susceptible à tout le moins de changement ;
  
2. Son singulier (*le genre*, par opposition aux *deux genres*) permet de déplacer l'accent, des parties divisées, vers le principe de partition lui-même ;
  
3. La notion de hiérarchie est fermement ancrée dans ce concept ; ce qui devrait permettre, au moins en théorie, de considérer sous un autre angle le rapport entre les parties divisées"<sup>48</sup>.

Dans cet article fondamental dans la diffusion de ce concept en France, la sociologue pose donc un changement de paradigme essentiel. Elle reprend en apparence dans sa première proposition l'acception psychologique qui permet de poser le genre dans une perspective "constructiviste" et "relationnelle"<sup>49</sup> : "les hommes et les femmes, le féminin et le masculin sont le produit d'un rapport social et [...] on ne peut étudier un groupe de sexe sans le rapporter à l'autre"<sup>50</sup>. Mais elle rompt en même temps avec les usages anciens qui pensaient le genre en opposition au sexe, "rejetant la matérialité des corps à l'extérieur du regard constructiviste"<sup>51</sup>. Le "genre" devient donc un système et ne se confond plus avec les genres grammaticaux comme cela pouvait être le cas auparavant en français : à ce titre, il ne s'emploie qu'au singulier et il n'est plus possible de parler de "genre masculin" et de "genre féminin" pour désigner les hommes et les femmes. Enfin, la dimension hiérarchique est posée

---

<sup>47</sup> Joan W. Scott (1986, trad. 1988). Le genre : une catégorie utile de l'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF* n°37-38, p. 141

<sup>48</sup> Delphy Christine (2002). Sexe et genre. Dans Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (dir.). *Sexe et genre. de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions, p. 92

<sup>49</sup> Bereni Laure. (2011). Genre : état des lieux. Entretien pour *La vie des idées*, 5/10/2011. Article disponible en ligne : <http://www.laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux.html>. Page consultée le 16/09/2013.

<sup>50</sup> Bereni Laure. (2011). *Op. cit.*

<sup>51</sup> Bereni Laure. (2011). *Op. cit.*

comme centrale puisque la catégorisation entre hommes et femmes, féminin et masculin produit un rapport de pouvoir en défaveur des femmes et de ce qui est considéré comme féminin ; rapport que le féminisme matérialiste dans lequel s'inscrit la pensée de Delphy qualifie de "patriarcat" mais qui peut également être qualifié de "valence différentielle des sexes" dans les travaux de Françoise Héritier<sup>52</sup> ou de "domination masculine" dans ceux de Pierre Bourdieu<sup>53</sup>.

Cette rupture permet de mettre un terme à un certain flottement conceptuel qui a amené progressivement le terme "genre" à remplacer celui de "sexe" dont il serait l'euphémisation dans des recherches ou des propos consacrés aux rapports entre les sexes. Cet emploi ambivalent a d'ailleurs été relevé quinze ans plus tard par la Commission Générale de Terminologie et de Néologie dans *Recommandation sur les équivalents français du mot "gender"* parue au Journal Officiel le 22 juillet 2005 : elle dénonce un "usage abusif du mot "genre" notamment dans les ouvrages et articles de sociologie" et demande à l'administration de proscrire l'usage de ce terme dans les documents qu'elle produit. Il est possible de s'étonner à l'instar de Michel Bozon, que des expert-e-s de la langue française, cherchent à la figer, et, à travers elle, le développement de la pensée et des savoirs, et émettent un jugement concernant la pertinence d'un terme en surplomb des disciplines scientifiques que celui-ci concerne<sup>54</sup>. Le sociologue identifie à juste titre cette position comme la marque d'une hostilité idéologique aux revendications politiques portées par le concept de genre qui "rapproche la sphère militante/politique de la sphère académique/scientifique"<sup>55</sup> ; mais cet avis permet toutefois d'identifier, un glissement de sens dans l'acception psychologique du terme "particulièrement opérante dans le sens commun où elle prend une coloration naturaliste", également mis en évidence par Cendrine Marro. Autrement dit, cette acception a perdu en grande partie sa capacité de déconstruction des rôles et des stéréotypes de sexes pour fédérer " les savoirs de sens commun concernant la différence des sexes [...] qui assimilent le genre à une entité psychologique congénitale à deux modalités liées au sexe biologique (également envisagé sous l'angle des deux seules modalités) : une femme est une "femelle biologique" de genre féminin ; un homme est un "mâle biologique" de genre masculin"<sup>56</sup>. C'est la question du passage du "sexe" au "genre" qui est ici en jeu, certain-e-s l'identifiant comme un système de causalité simple, alors que la perspective féministe cherchait initialement à rompre avec ce

---

<sup>52</sup> Héritier Françoise (1996). *Masculin / Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.

<sup>53</sup> Bourdieu Pierre. (1998-2002). *La domination masculine*. Paris : Seuil

<sup>54</sup> Bozon Michel (2006). Censure linguistique du genre : une résistance politique ? *Travail, genre et sociétés* n°16, 2006/2, Paris : La découverte, pp. 143-147

<sup>55</sup> Bozon Michel (2006). *Op. cit.*, p. 145

<sup>56</sup> Marro Cendrine (2012). *Op. cit.*, p. 67-68

déterminisme pour désigner avec le mot genre une construction sociale sans nécessité biologique ou physiologique.

Dans le cadre de l'acception sociopolitique qui fait du genre un système, Christine Delphy propose donc de dépasser ces deux propositions pour poser l'antériorité du genre par rapport au sexe, considérant que "si le genre n'existait pas, ce qu'on appelle le sexe serait dénué de signification - ce ne serait qu'une différence parmi d'autres"<sup>57</sup>. Le sexe dit "biologique", "trop souvent admis comme non questionnable"<sup>58</sup>, serait ainsi une construction sociale. Cette proposition théorique prend tout son sens au regard de différentes recherches menées en biologie, neurobiologie, anthropologie ou histoire des sciences et de la médecine qui ont montré à quel point les conceptions scientifiques et médicales étaient influencées par une perception biaisée de la réalité induite par la domination masculine<sup>59</sup>. Il n'est pas question ici de dresser la liste de ces travaux et de l'ensemble de leurs résultats mais simplement de préciser que ce qui est habituellement appelé "sexe" est en réalité un phénomène complexe dont la détermination ne se limite pas à l'apparence des organes génitaux, vagin ou pénis, ou à un caryotype dont les combinaisons chromosomiques seraient nécessairement binaires : XX ou XY. Le sexe met en relation différents facteurs, chromosomiques, gonadiques (les organes internes des individu-e-s) et phénotypiques c'est-à-dire l'apparence extérieure de l'individu-e, facteurs qui ne coïncident pas toujours. Dès lors la bicatégorisation des êtres humains en deux groupes, mâles et femelles ne correspond pas à la réalité et constitue une fiction qui construit une représentation simplifiée et partielle, incapable de rendre compte de la complexité humaine. Comme l'indique Elsa Dorlin à la suite des travaux de la biologiste Anne Fausto-Sterling, "cela ne signifie pas que toute classification est impossible, mais que, si nous prenons en compte l'ensemble des niveaux de sexuation (physiologique, anatomique, chromosomique), il existe bien plus que deux sexes (mâle/femelle)<sup>60</sup>. La philosophe propose ainsi de réserver l'usage du terme "sexe" au seul "sexe d'état civil" afin de bien marquer qu'il

---

<sup>57</sup> Delphy Christine (2002). *Op. cit.*, p. 95

<sup>58</sup> Peyre Evelyne, Wiels Joëlle, Fonton Michèle (2002). Sexe biologique et sexe social. Dans Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (dir.). *Sexe et genre. de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions, p. 28

<sup>59</sup> Parmi les principales recherches écrites ou traduites en française : Bohuon Anaïs (2012). *Le test de féminité dans les compétitions sportives, une histoire classée X ?*. Paris : Editions Ixe ; Fausto-Sterling Anne (2000). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La découverte, coll. *Genre et Sexualité, bibliothèque de l'Institut Emilie du Châtelet* ; Laqueur Thomas (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard, coll. *NRF essai* ; Löwy Ilana (2006). *L'emprise du genre. masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La Dispute, coll. *Le genre du monde* ; Peyre Evelyne, Wiels Joëlle, Fonton Michèle (2002). *Op. cit.* ; Touraille Priscille (2008). *Homme grand, femme petite : une évolution couteuse. Les régimes de genre comme force sélective de l'adaptation biologique*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme ; Vidal Catherine et Benoit-Browaëys Dorothée (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin, coll. *Regards*.

<sup>60</sup> Dorlin Elsa (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF, coll. *Philosophies*, p. 43

s'agit d'une construction sociale et de nommer ce qui était auparavant appelé "sexe biologique" avec le terme de "sexuation" qui laisse percevoir qu'il s'agit d'un processus dynamique infiniment plus complexe que ce qui est habituellement supposé. Un certain nombre de personnes qualifiées d'"intersexe" naissent en effet avec ce que les protocoles de réassignation dans une catégorie de sexe désignent comme "une ambiguïté génitale" du "fait de développements hormonaux dits "anormaux" ou de combinaison chromosomiques rarissimes"<sup>61</sup>. Il n'est donc pas possible de les qualifier de "mâle" ou "femelle" et ce, sans que leur situation présente nécessairement un caractère pathologique qui impliquerait l'obligation d'intervenir médicalement ou chirurgicalement pour permettre la survie de l'individu-e : la découverte de leur intersexualité à l'âge adulte par certaines sportives de haut niveau soumises à des tests de féminité dans le cadre des compétitions Olympiques en atteste<sup>62</sup>. Cette "distorsion critique entre sexuation et bicatégorisation, particulièrement problématique au regard de la pensée médicale", révèle ainsi la partition arbitraire de l'humanité en deux sexes opérée par le genre en tant que système qui sélectionne certains éléments et les dote de propriétés supposées justifier la domination d'un groupe d'individu-e- sur l'autre. Il ne s'agit donc pas de nier la dimension corporelle des personnes mais au contraire, à l'instar de Judith Butler, d'en faire l'un des produits dont la réalité n'est pas contestable, des mécanismes de pouvoir et d'assignation du genre<sup>63</sup>.

Nous inscrivons donc notre recherche dans cette terminologie qui implique d'employer le terme "genre" uniquement au singulier à l'instar de ce que préconisent Laura Parini<sup>64</sup> et Cendrine Marro<sup>65</sup> ; qui considère la formule "sexe social" comme un pléonasme, remplace l'expression "identité de genre" par celle d'"identité sexuée" et proscriit celle "d'identité féminine ou masculine" pour lui préférer celle d'identité conforme aux stéréotypes de sexe traditionnels<sup>66</sup>, aux rôles de sexe traditionnels ou aux normes de la masculinité ou de la

---

<sup>61</sup> Dorlin Elsa (2008). Sexe, genre et sexualités. Paris : PUF, coll. *Philosophies*, p. 45

<sup>62</sup> Bohuon Anaïs (2012). *Op. cit.*.

<sup>63</sup> Butler Judith (2009). *Ces corps qui comptent. ces corps qui comptent. de la matérialité et des limites discursives du "sexe"*. Paris : Editions Amsterdam

<sup>64</sup> Parini Lorena (2006). *Op. cit.*, p. 31

<sup>65</sup> Marro Cendrine (2012). *Op. cit.*.

<sup>66</sup> "Entendus au sens de la psychologie sociale cognitive comme ensemble de croyances rigides voire caricaturales, concernant les caractéristiques du groupe masculin et du groupe féminin, croyances qui orientent et altèrent le regard sur autrui, les jugements, les interprétations, les attentes, les conduites aussi". (Mosconi Nicole (2008). Mixité, pratiques enseignantes et innovations. Talbot Laurent (dir.). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris : L'Harmattan, p. 102). Voir aussi Pichevin Marie-France (1995). De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ? Dans Ephesia (dir.). *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, p.457-461

féminité traditionnelles<sup>67</sup> afin de signifier que ceux-ci et celles-ci constituent des catégories susceptibles d'évoluer et bien sûr, d'être déconstruites.

## 2. Du genre à la sexualité

Parce qu'elle distingue le sexe des comportements et attitudes adoptées par un-e individu-e, le concept de genre permet en outre de rompre avec une représentation normative des relations sexuelles entre les sexes pensée à partir de la reproduction et donc de la sexualité hétérosexuelle. Elle questionne "la contrainte à l'hétérosexualité" des rôles de sexes dénoncée en 1980 par Adrienne Rich<sup>68</sup>, qu'il ne s'agit pas bien entendu de remplacer par une injonction à l'homosexualité ou à la bisexualité, mais qui invite à porter un regard nouveau sur certaines organisations sexuelles pour ne pas déterminer leur valeur supposée à l'aune de leur conformité à certains schémas et normes traditionnels. L'association de la question du genre à celle des sexualités n'est toutefois pas toujours allée de soi comme le rappelle notamment Didier Eribon : "l'accent a souvent été mis sur ce qui semblait distinguer en propre les recherches sur l'homosexualité des travaux sur les femmes, à savoir l'intérêt porté spécifiquement à la sexualité et aux significations sexuelles plutôt qu'au genre"<sup>69</sup>. Cette tension fut également à l'œuvre dans l'histoire des mouvements féministes et homosexuels puisque "les premiers mouvements homosexuels se sont constitués sur une base viriliste, peu favorable à l'égalité des sexes [tandis que] les mouvements féministes n'ont pas toujours intégré les problématiques lesbiennes"<sup>70</sup>. Il est donc tentant de les penser séparément et ce d'autant plus que certains courants féministes, dans leur analyse de l'oppression des femmes ont fait de la sexualité une "démonologie" selon l'expression utilisée par Gayle Rubin<sup>71</sup> et

---

<sup>67</sup> C'est à dire les règles et les conduites qui s'imposent aux hommes et aux femmes du fait de leur appartenance à un groupe de sexe, entendu comme groupe social.

<sup>68</sup> Rich Adrienne (1980-rééd. 2010). *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Lausanne : Ed. Mamamélis et Nouvelles Questions Féministes.

<sup>69</sup> Eribon Didier (2004). Le genre dans les études gays et lesbiennes. Dans Bard Christine, Baudelot Christian, Mossuz-Lavau Janine (dir.). *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, Editions de La Martinière, p. 249

<sup>70</sup> Favier Carine et Tin Louis-Georges ( 2011). Il faut déconstruire l'hétérosexisme. *Libération*, 23/06/2011 ; Voir aussi Chauvin Sébastien (2006). Les aventures d'une "alliance objective". Quelques moments de la relation entre mouvements homosexuels et mouvements féministes au XXe siècle. *L'homme et la société* n° 158, pp. 111-130

<sup>71</sup> Rubin Gayle (1984- trad. 2011). Penser le sexe. Dans Rubin Gayle. *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*. Paris : Epel

dénoncé l'ensemble des comportements sexuels fussent-ils gays et lesbiens, comme participant de la domination des femmes par les hommes<sup>72</sup>.

Ce sont ces oppositions que Judith Butler se propose de dépasser dans *Trouble dans le genre*<sup>73</sup> pour penser avec et à l'intérieur du féminisme la question des identités et des minorités sexuelles mise en avant par Gayle Rubin, qu'il s'agisse des gays et des lesbiennes, des prostituées, des partenaires d'âges différents, des transsexuel-le-s, des travesti-e-s ou du sadomasochisme... Elle le fait à l'aide du concept de "performativité" qui désigne un "ensemble de normes qui précède ce que l'on est et s'impose à ce que l'on est à travers la répétition rituelle de ce qui est prescrit"<sup>74</sup> et que Butler rapprochera ensuite en partie de "l'habitus" de Pierre Bourdieu<sup>75</sup>. Il ne s'agit donc pas pour elle de dire comme le caricaturent actuellement les opposant-e-s à la "théorie du genre", mais comme l'ont également compris certains lecteur-ric-e-s favorables à Butler, que le genre [au sens psychologique] serait une "performance" et qu'il serait possible le matin de déterminer son sexe pour le reste de la journée pour ensuite en changer selon son bon vouloir<sup>76</sup>, mais au contraire de rappeler que les normes de sexe s'inscrivent dans un système qui conditionne et assujettit les individu-e-s, selon la terminologie utilisée par Michel Foucault, à force d'interpellations réitérées. L'injonction à l'hétérosexualité définit ce que doit être un homme et ce que doit être une femme, ce qui a permis à Monique Wittig de dire que les lesbiennes ne sont pas des femmes parce qu'elles échappent au régime politique, économique et idéologique de la sexualité<sup>77</sup>. Il s'agit donc à partir du concept de genre de déconstruire à la fois la hiérarchisation des sexes et celle des sexualités afin de lutter contre les processus de domination qui s'exercent sur les identités discriminées et assujettissent également celles qui ne le sont pas.

Comme le note Didier Eribon en prenant appui sur les travaux de l'historien Georges Chauncey, le genre s'avère un concept extrêmement fécond pour penser la question des sexualités. Dans son ouvrage *Gay New-York*, Chauncey a en effet mis en évidence, dans le New-York du début du siècle, le passage d'une conception de l'homosexualité pensée à partir de la position des partenaires durant l'acte sexuel à une conception de l'homosexualité fondée

---

<sup>72</sup> Pour une analyse de cette question, cf. Eribon Didier (2004). *Op. cit.* p. 250 et Fassin Eric ( 2005-b). *Trouble-gendre*. Préface à l'édition française de *Gender Trouble*. Dans Butler Judith. *Trouble dans le genre. pour un féminisme de la subversion*. Paris : La découverte, p. 11

<sup>73</sup> Butler Judith (1990-trad. 2005). *Trouble dans le genre. pour un féminisme de la subversion*. Paris : La découverte

<sup>74</sup> Eribon Didier (2004). *Op. cit.*, p. 253.

<sup>75</sup> Fassin Eric ( 2005-b). *Op. cit.*, p. 15-16

<sup>76</sup> Butler Judith (2009). *Op. cit.*. Eribon Didier (2004). *Op. cit.*, p. 253

<sup>77</sup> Wittig Monique ( 2007). *La pensée straight*. Paris : Editions Amsterdam.



sur le sexe du partenaire sexuel"<sup>78</sup>. Il était ainsi possible dans les classes populaires pour certains hommes "d'avoir des rapports sexuels avec des pédés et des tantes sans risque d'être eux-mêmes étiquetés comme pédés, aussi longtemps qu'ils adoptaient un comportement et assumaient un rôle sexuel masculin"<sup>79</sup>. Se jouait ainsi dans cette conception de l'homosexualité le rapport de domination à l'œuvre dans la sexualité hétérosexuelle qui s'est progressivement étendu à l'ensemble des hommes ayant des relations sexuelles avec d'autres hommes dans la définition actuelle de l'homosexualité. Didier Eribon note toutefois que dans la suite de ses recherches portant sur la période postérieure à 1940, qui ne sont pas encore publiées, Chauncey remarque que le second modèle n'a pas complètement supplanté l'autre mais que la définition de l'homosexuel par sa position dans l'acte de pénétration perdure "dans certains groupes d'immigrants (les Porto-Ricains, par exemple)"<sup>80</sup>. Ces analyses montrent qu'il est nécessaire de croiser les questions de genre et de sexualité avec celles de "race" et de "classe" dans une perspective intersectionnelle qui invite à se méfier des analyses globales et non contextualisées.

Cette perspective a été mise en avant dans le cadre des mouvements féministes par Kimberlé W. Crenshaw pour dénoncer la tendance de certaines féministes à moduler leur analyse du sexisme à partir de l'expérience exclusive des femmes américaines, blanches, de classe moyenne, hétérosexuelles<sup>81</sup>. Or, de la même manière que l'expérience de la lesbophobie ne se confond pas avec celle du sexisme et ne peut lui être subordonnée, les discriminations de classe et de "race", obéissent à des logiques qui leur sont propres et qui ne peuvent être considérées comme plus ou moins importantes, par celles et ceux qui les vivent, que les discriminations dont elles et ils sont victimes en fonction de leur sexe ou de leur orientation sexuelle. Le concept d'intersectionnalité propose donc de penser l'ensemble de ces discriminations non en les ajoutant les unes aux autres mais à partir de la spécificité de situations qu'elles produisent, ce qu'illustre Elsa Dorlin à partir de la polémique déclenchée en 1982 aux Etats-Unis par la parution du roman d'Alice Walker, *La Couleur pourpre*, "mettant en scène une femme noire, Clélie, battue par son compagnon noir" : "il était quasi impossible pour les tenants de la lutte contre le sexisme d'insister sur le phénomène massif de la violence conjugale sans entretenir en même temps, le stéréotype raciste de la propension à la violence des hommes noirs ; inversement, il était quasi impossible pour les tenants de la lutte contre le

---

<sup>78</sup> Chauncey George (1994- trad. 2003). *Gay New-York, 1890-1940*. Paris : Fayard, p. 35

<sup>79</sup> Chauncey George (1994- trad. 2003). *Op. cit.*, p. 29

<sup>80</sup> Eribon Didier (2004). *Op. cit.*, p. 255

<sup>81</sup> Dorlin Elsa (2009). Vers une épistémologie des résistances. Dans Dorlin Elsa (dir.). *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF, coll. *Actuel Marx Confrontation*, p. 10

racisme de dénoncer la réitération du mythe raciste du Noir violent, sans encourager la tendance sexiste, si ce n'est au déni, du moins à l'euphémisation de la violence faite aux femmes"<sup>82</sup>.

Il sera peu question d'intersectionnalité dans le cadre de notre recherche ; ce concept constitue cependant une mise en garde contre les risques d'homogénéisation des catégories, qu'il s'agisse des filles et des garçons, des femmes et des hommes, des homosexuel-le-s et des hétérosexuel-le-s. Elle invite au contraire à les penser dans leur diversité pour mieux comprendre les mécanismes de domination à l'œuvre et éviter de perpétuer certains stéréotypes toujours embusqués dans la complexité des situations.

### **3. Le genre, un danger pour les enfants ?**

Le genre n'est donc pas une théorie dotée d'un "corpus théorique homogène et d'une stratégie politique déterminée"<sup>83</sup> mais désigne un concept scientifique aux acceptions diverses qui délimitent également des ruptures au sein d'un champ d'étude pluridisciplinaire et de revendications militantes. Toutefois, ce que ce terme a de scandaleux pour ses opposant-e-s apparaît nettement dans la dénomination qu'ils-elles ont inventée : "théorie du genre sexuel". C'est la conjonction de différents éléments allant du questionnement des stéréotypes de sexe à la revendication de l'égalité des sexualités en passant par celle de l'égalité des sexes et la remise en cause de la pertinence des catégories même de sexe, qui est considérée comme problématique. Car à en croire certain-e-s contempteur-e-s, tel Xavier Lacroix, professeur de théologie et de philosophie, membre du Conseil National d'Ethique, très actif dans la dénonciation de cette supposée théorie, "la distinction entre sexe et genre [entendu dans son acception psychologique] relève du bon sens"<sup>84</sup>. En revanche, c'est leur dissociation qui est considérée comme dangereuse car elle amène à rompre avec l'idée d'un déterminisme biologique qui expliquerait les caractéristiques psychologiques et sociales des femmes et des hommes : "comment ne pas voir que le genre prend racine dans le sexe, qu'il reçoit des significations du donné corporel et que l'identité sexuelle se construit par une alliance avec son corps ?"<sup>85</sup>. Se joue en effet derrière cette négation de "l'altérité sexuelle de l'homme et de

---

<sup>82</sup> Dorlin (2008). *Op. cit.*, p. 83.

<sup>83</sup> Béréni Laure (2011). *Op. cit.*.

<sup>84</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 50

<sup>85</sup> Lacroix Xavier (2011). L'interprétation purement politique des différences sexuelles mène à des aberrations. *La Recherche. L'actualité des sciences* n°458, 01/12/2011, p. 82

la femme"<sup>86</sup> qui consiste à "dire qu'[il et elle] sont interchangeable"<sup>87</sup>, pour reprendre les termes de l'ancienne ministre Christine Boutin et du député Xavier Breton, la remise en cause de l'hégémonie de l'hétérosexualité dans la définition des conduites humaines. C'est tout le rapport de complémentarité entre les sexes censé être organisé par la "nature" dans le cadre de la reproduction, donc de l'hétérosexualité, qui déterminerait à son tour des différences sociales et psychologiques considérées comme tout autant naturelles et complémentaires qui s'écroule, au point que certains hommes politiques à l'instar du député Lionel Luca en viennent à invoquer Adam et Eve pour combattre ce qu'il considère être une forme de décadence associée à la pédophilie et la zoophilie<sup>88</sup>.

L'ensemble des arguments des opposant-e-s à la "théorie du genre" consiste à reléguer dans l'exotisme et le pathologique une bonne part des faits qui servent aux militant-e-s et chercheur-se-s qui utilisent le concept de genre à questionner l'évidence des catégories de sexe et de sexualité. L'absence de concordance entre sexe gonadique et sexe phénotypique pour déterminer le sexe d'un-e individu-e est ainsi qualifiée d'"anomalie" par Xavier Lacroix ou de "mauvaise distribution" par Thibault Collin<sup>89</sup>. Ce dernier parle également de "normalité", de "pathologie", de "maladie" ou encore de "thérapie" pour justifier que des recherches se penchent sur l'intersexualité et la transsexualité, des "situations relativement exceptionnelles" qu'il est pour lui nécessaire de comprendre mais qui doivent rester du ressort de la médecine et de la psychiatrie<sup>90</sup>. Xavier Lacroix reproche par ailleurs aux concepteur-riche-s des manuels de SVT de Première L et ES d'accorder aux intersexes "une moitié de page, alors que la proportion des personnes concernées est inférieure à 1 pour 100 000"<sup>91</sup>. De la même manière l'évocation des *berdaches* nord-américains ou les *Fa'a fine* parfois qualifiés de "Troisième sexe" en Polynésie est dénoncée : "on peut considérer qu'il s'agit d'une mise en avant quand on sait que de telles cultures se comptent, à travers le monde entier, sur les doigts d'une seule main!"<sup>92</sup>. Là où les faits minoritaires servent dans le champ des études sur le genre à interroger les évidences du fait majoritaire, ce que résume le titre de l'ouvrage d'Eric Fassin "l'inversion de la question homosexuelle"<sup>93</sup>, renversement que radicalise Louis-Georges Tin

---

<sup>86</sup> Boutin Christine (2011). Lettre adressée le 31 mai 2011 au ministre de l'Education Nationale

<sup>87</sup> [http://www.newspress.fr/communiqu\\_261263\\_5411\\_RSS-FR-TS-46.aspx](http://www.newspress.fr/communiqu_261263_5411_RSS-FR-TS-46.aspx). Page consultée le 13/09/2013

<sup>88</sup> <http://tetu.yagg.com/2011/09/02/le-depute-ump-lionnel-luca-fait-lamalgame-entre-etudes-de-genre-et-pedophilie/>. Page consultée le 13/09/2013

<sup>89</sup> Collin Thibaud. (2013). La théorie du genre, une lecture critique. Dans Boyancé Michel, Braque Rémi, Collin Thibaud, Croulé Frédéric, Dumont Jean-Noël, Lacroix Xavier. *L'éducation à l'âge du "gender". Construire ou déconstruire l'homme ?* Paris : Editions Salvator, coll. *Carte blanche*, p. 18

<sup>90</sup> Collin Thibaud (2013). *Op. cit.*, p. 20

<sup>91</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 43 et 45

Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 45

<sup>93</sup> Fassin Eric (2005). *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Editions Amsterdam

dans un article intitulé "Comment peut-on être hétérosexuel ?"<sup>94</sup>, les opposant-e-s à la "théorie du genre" prennent garde à le maintenir dans l'exceptionnel, la marge qui sera toujours trop visible et prendra inmanquablement trop de place, afin de le confiner en définitive à "l'anormalité", la maladie et la souffrance. Certes, la distinction entre sexe et orientation sexuelle est reconnue : "s'identifier comme homme ou comme femme est une chose ; orienter son désir vers les femmes ou vers les hommes en est une autre, qui ne coïncident pas forcément avec la première"<sup>95</sup>. Mais c'est pour mieux renvoyer l'homosexualité à la norme hétérosexuelle afin de dénoncer les carences et la "limitation" qui lui seraient constitutives<sup>96</sup> : "entre l'intégration de *l'identité sexuelle* (appartenir à un sexe) et *l'orientation* du désir vers l'autre sexe (différent et complémentaire), il y a continuité, *passage*, homogénéité. Il existe une souffrance et un manque propres au désir homosexuel, qui ne proviennent pas seulement du regard social"<sup>97</sup>. La pertinence même de la catégorie d'"hétérosexualité" est contestée car ce qu'elle désigne ne serait en rien symétrique à l'homosexualité<sup>98</sup>.

Dès lors, on comprend mieux la menace qu'est supposée représenter pour les enfants, la prise en compte du genre à des fins de déconstruction par l'institution scolaire puisqu'elle les confronte à des dangers, la marginalité, la maladie, le malheur, dont elle est censée les préserver. La domination masculine est bien reconnue du bout des lèvres, mais c'est pour immédiatement donner lieu à une confusion entre différence et inégalité, et agiter, à juste titre lorsqu'il s'agit du féminisme matérialiste, le spectre du marxisme et à travers lui, à tort, celui du totalitarisme accusé de vouloir rendre tout le monde semblable et de réduire les libertés individuelles<sup>99</sup>. De la même manière, si la lutte contre l'homophobie, "si homophobie il y a", restriction introduite pour mettre en doute les définitions considérées comme trop radicales du terme et finalement permettre la perpétuation de discours homophobes, cette lutte ne doit pas "avoir lieu au prix du déni de toute différence anthropologique entre "homo" et hétéro"<sup>100</sup>. La "théorie du genre" est ainsi accusée de vouloir former des individus malades, morcelés et déstructurés, au lieu de leur permettre de se construire sereinement dans l'hétérosexualité et la complémentarité des sexes qui de "toute éternité" aurait structuré le monde. Il est toutefois intéressant de constater, qu'à quelques exceptions près, les arguments utilisés dans l'espace

---

<sup>94</sup> Tin Louis-Georges (2009). Comment peut-on être hétérosexuels ? Dans Deschamps Catherine, Gaissad Laurent, tarausd Christelle (dir.). Hétéros. Discours, lieux, pratiques. Paris : EPEL

<sup>95</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 42

<sup>96</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 55

<sup>97</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 44

<sup>98</sup> Sur "l'invention de l'hétérosexualité" cf. Katz Jonathan Ned (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris : EPEL ; Tin Louis-Georges (2008). *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement

<sup>99</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, 52.

<sup>100</sup> Lacroix Xavier (2013). *Op. cit.*, p. 55

public par les opposant-e-s à cette théorie fictive mais à ce champ d'études bien réel, prennent garde à ne pas utiliser un vocabulaire ou des références religieuses qui n'apparaîtraient pas pertinentes lorsqu'il s'agit de l'école républicaine. Il est fait appel au contraire, pour moderniser l'habillage théorique de positions traditionnelles, à l'anthropologie, à la psychanalyse<sup>101</sup> mais également à des auteures qui, comme Julia Kristeva, ont incarné outre-Atlantique ce qui a abusivement été qualifié de "french féminisme"<sup>102</sup> et se caractérisent par leur essentialisme : "on naît femme et on devient un "je" féminin"<sup>103</sup>. Une telle utilisation a également été manifeste dans le cadre du débat sur l'ouverture du mariage aux personnes de même sexe, notamment avec la mise en avant des écrits et déclarations de la philosophe Sylviane Agacinsky qui dénonce le risque de "désexualisation des individus" et de déstabilisation de l'équilibre psychique que représentent pour les enfants certaines familles homoparentales<sup>104</sup>, arguments qui sont en effet extrêmement proches de ceux développés en 2005 par le Cardinal Ratzinger dans sa *Lettre aux évêques sur la collaboration de l'homme et de la femme dans l'Eglise et dans le monde*<sup>105</sup>.

Car la déconstruction du genre est supposée être profondément perturbante pour des enfants ou des adolescent-e-s, dont le corps est encore en pleine croissance et le psychisme en construction. Pourtant, les recherches sur le genre invitent à la plus grande prudence vis-à-vis des analyses menées sur la construction de l'identité sexuée et sexuelle. La place à accorder à ces phénomènes est en effet problématique, puisqu'il n'est pas possible d'établir de lien direct entre la sexuation d'un individu, son comportement et ses attitudes et le développement de certaines compétences différenciées. Sur le plan des aptitudes, si une plus grande aisance verbale a par exemple longtemps été décelée chez les filles, tandis que les garçons manifestaient une maîtrise de l'espace plus importante, des travaux plus récents montrent que ces différences tendent à s'estomper<sup>106</sup>. Les recherches menées sur le cerveau ont par ailleurs mis en évidence l'absence de différences entre les hommes et les femmes<sup>107</sup>, et il semble de la

---

<sup>101</sup> Tort Michel (2000). Quelques conséquences de la différence "psychanalytique" des sexes. *Les temps modernes*, n°609, pp. 176-215

<sup>102</sup> Delphy Christine (2001). L'invention du "French Féminisme" : une démarche essentielle. Dans Delphy Christine. *L'ennemi principal 2. Penser le genre*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*, pp. 319-358

<sup>103</sup> Communication de Julia Kristeva au colloque "Guerre et Paix entre les sexes" à l'Université Diderot-Paris VII en septembre 2006, citée par Xavier Lacroix (2013). *Op. cit.*, p. 51

<sup>104</sup> Agacinski Sylviane (1998). *Politique des sexes*. Paris : Seuil, coll. *Points*, p. 12

<sup>105</sup> Fassin Eric (2006). Les frontières sexuelles de l'état. *Vacarme* n°34. Article disponible en ligne : <http://www.vacarme.org/article552.html>. Page consultée le 13/9/2013

<sup>106</sup> Duru-Bellat Marie (1994). Filles et garçons à l'école, première partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n°109, octobre-novembre-décembre 1994, pp. 122-124

<sup>107</sup> Vidal Catherine et Benoit-Browaëys Dorothee (2005). *Op. cit.*

même manière difficile d'établir un lien direct entre l'agressivité des garçons et des facteurs hormonaux<sup>108</sup>. L'éternel débat entre nature et culture, inné et acquis perd donc de sa pertinence : la socialisation des enfants selon leur sexe d'état civil dès la naissance rend hypothétique toute conclusion. D'autant que "les différences entre les jeunes d'un même groupe de sexe sont toujours plus fortes que les différences moyennes entre les sexes" rappelle Marie Duru-Bellat<sup>109</sup>. Tout au plus est-il possible, comme le font les psychologues sociaux, de décrire les différentes étapes de la construction de l'identité sexuée des enfants. Celles-ci commencent traditionnellement par ce qu'ils-elles nomment "l'identité de genre" : les enfants "sont capables d'indiquer de manière consistante le sexe des individus qu'ils rencontrent en se basant sur des caractéristiques socioculturelles, comme la coiffure, les vêtements"<sup>110</sup> mais ne perçoivent pas la stabilité du sexe sur le plan temporel. Elles se poursuivent par le stade de "la stabilité de genre" où ils-elles ont compris que les filles devenaient des femmes et les garçons des hommes mais la stabilité du sexe lorsque les caractéristiques socioculturelles changent n'est pas encore perçue ce qui expliquerait vers l'âge de 5-6 ans une période de "rigidité" vis-à-vis des catégories, des normes et des rôles de sexe qui se retrouverait à l'adolescence au moment de la puberté. Elles se terminent par la "constance de genre", vers six-sept ans, où les enfants "ont alors intégré que l'on est un garçon ou une fille ou plus exactement un mâle ou une femelle ? en fonction d'un appareil biologique stable, l'appareil génital, et que le sexe est une donnée immuable à la fois au cours du temps indépendamment des situations"<sup>111</sup>.

Toutefois, ces stades ont surtout une valeur descriptive, car s'ils distinguent des étapes dans la construction de l'identité sexuée, les informations qu'ils donnent sur la manière dont cette dernière se caractérise selon le sexe sont variables selon les milieux sociaux, les époques et les cultures. Rien n'indique par ailleurs qu'il ne pourrait pas en être autrement : quelle influence a pu, par exemple, avoir sur la construction de l'identité sexuée des enfants, l'usage d'habiller filles et garçons en robe et de leur laisser porter des cheveux longs, durant leurs premières années et parfois jusqu'à l'âge de 6 ans "entre le XVIIe siècle à la fin de la Première

---

<sup>108</sup> Löwy Ilana. (2006). *Op. cit.*.

<sup>109</sup> Duru-Bellat Marie (1994). *Op. cit.*, pp. 122-124

<sup>110</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). Identité sexuée : construction et processus. Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 12

<sup>111</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 12 ; voir aussi les travaux de Gaïd Le Manner-Idrissi : (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod ; Le Manner-Idrissi Gaïd et Deleau Michel (1995). Choix d'objets et interactions entre pairs : comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? Dans *Enfance* n°4, pp. 417-434 ; Le Manner-Idrissi Gaïd, Levêque Astrid, et Massa Joëlle (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* Vol. 31, n°4, p. 507-522.

Guerre Mondiale" ?<sup>112</sup> Les travaux de Philippe Ariès semblent également indiquer que "le sentiment de l'enfance" n'existait pas au Moyen-âge et s'est progressivement constitué à l'époque moderne ; d'autres recherches ont montré que la notion d'adolescence était variable d'une société à l'autre, voire parfois même inexistante telle que nous la connaissons alors qu'elle est pour nous centrale<sup>113</sup>. La perception des "âges de la vie" étant différente, il est possible que les étapes du développement des individu-e-s le soient aussi, que des éléments qui nous paraissent aujourd'hui tellement anodins que nous ne les voyons même pas aient eu ou aient encore dans certaines sociétés une importance considérable et réciproquement. Il faut donc, dans ce domaine également, se garder de toute absolutisation des normes et prendre garde à chaque fois d'historiciser et contextualiser les savoirs produits.

## **Conclusion**

La "différence des sexes" n'est donc pas le "butoir ultime de la pensée" dont parle François Héritier. Contrairement aux positions prises par l'anthropologue au moment des débats sur le Pacs pour s'y opposer, il n'est pas possible de supposer l'existence d'un ordre symbolique anhistorique, universel et indépassable articulé au couple homme-femme et susceptible d'étendre son pouvoir normatif sur les comportements, ou encore de dicter sur un plan politique ce qui est envisageable ou non dans une société en matière d'union et de filiation. Le genre constitue de ce point de vue un outil conceptuel de déconstruction des normes de sexe et de sexualité qui incite à se méfier de tout essentialisme et de toute conception des relations entre les sexes organisée à partir des capacités reproductives de certains hommes et de certaines femmes. Comme l'ont remarqué avec ironie Laure Bereni, Sébastien Chauvin, Alexandre Jaunait et Anne Revillard dans une tribune publiée dans le journal *Le Monde*, les contempteur-riche-s de la "théorie du genre" valident de manière paradoxale par leur opposition les bases même de ce concept : "en effet, si les normes de masculinité et de féminité sont si naturelles, pourquoi craindre à ce point que la différence des sexes ne soit plus systématiquement inculquée aux esprits jeunes et influençables ? [...] En réalité, les conservateurs" pour tous" en sont tout à fait conscients : on enseigne déjà le genre aux enfants. Et si on ne leur apprenait pas, sans doute ces derniers ne l'inventeraient-ils pas.

---

<sup>112</sup> Fischer Elizabeth (2006). Robe et culottes courtes : l'habit fait-il le sexe ? Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 248

<sup>113</sup> Pour une brève note de synthèse, cf. Ayral Sylvie (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF, coll. *Partage du savoir*, p. 35-39

[...] Les "antigenre" sont donc les meilleurs défenseurs du "genre", non en tant que champ scientifique, mais en tant que rapport de pouvoir. Sur le plan des idées, pourtant, leur combat est perdu d'avance, puisqu'il leur faut faire parler du genre pour dire qu'il ne faut pas en parler"<sup>114</sup>. Dans le champ de l'éducation, l'introduction d'un tel concept permet de démasquer derrière la fabrication des différences, la production des inégalités entre les sexes afin de promouvoir de nouvelles relations entre les filles et les garçons et entre homosexuel-les et hétérosexuel-les. Selon Marie Duru-Bellat, les enseignant-e-s font bien souvent appel dans leurs pratiques à "une théorie implicite du développement de l'enfant" qui les incite à adopter une position de retrait lorsque ces différences se manifestent. Et de fait, comme nous allons le voir, l'école mixte participe par abstention mais aussi activement à la reproduction des stéréotypes de sexe traditionnels et des inégalités entre les filles et les garçons. Le genre constitue donc un instrument particulièrement adapté pour aider les enseignant-e-s à interroger avec leurs élèves, leur manière d'enseigner, les outils pédagogiques et les savoirs scolaires afin de les aider à questionner des représentations qui véhiculent une vision clivée et réductrice de ce que doivent être les hommes et les femmes.

---

<sup>114</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne (2013). Il faut d'urgence parler du genre à l'école. *Le Monde*, 13/08/2013



## **CHAPITRE II :**

### **LES PARADOXES DE LA MIXITE SCOLAIRE**

La loi "portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations" adoptée par le parlement français en mai 2008 prévoit dans son article 2 la possibilité pour les établissements scolaires d'organiser des enseignements "par regroupement des élèves en fonction de leur sexe". L'objectif officiel de cet alinéa est de transposer en droit français des directives européennes afin qu'il ne soit pas possible de contester les cas de non-mixité qui existent déjà lors de certains cours d'éducation physique et sportive, d'éducation à la sexualité et dans des écoles privées. Plus de trente ans après la loi Haby qui généralise la mixité scolaire à l'ensemble des écoles primaires et des établissements du secondaire, il a cependant relancé en France le débat sur la possibilité d'expérimenter dans certaines écoles et certains établissements des cours ou des classes non mixtes susceptibles de trouver une issue aux écueils que la généralisation de la mixité scolaire n'avait pas réussi à surmonter. Ces écueils qui concernent l'égalité, les relations et la réussite comparée des filles et des garçons à l'école, avaient été mis en lumière par la récente médiatisation des recherches féministes sur l'école, pourtant menées depuis trente ans. Mais c'est surtout le titre de la couverture du *Monde de l'éducation* du mois de janvier 2003, "Mixité : il faut sauver les garçons", repris en 2009 par Jean-Louis Auduc directeur-adjoint de l'IUFM de l'académie de Créteil, pour son livre *Sauvons les garçons*<sup>115</sup> qui a entraîné une polémique médiatique et universitaire. Celle-ci fut en effet alimentée par la publication, toujours en 2003, de l'ouvrage controversé de Michel Fize, *Les pièges de la mixité scolaire* au sous-titre alarmiste : *Réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*.

Ce débat s'inscrivait en outre dans un contexte international favorable à une profonde remise en question de l'évidence de la mixité scolaire. Au Québec principalement, des groupes de pression masculinistes en plein essor et en lutte contre les mouvements féministes, ont imputé les mauvaises performances scolaires des garçons à la féminisation du corps enseignant suspecté de véhiculer des valeurs et des attitudes dans lesquelles les garçons ne peuvent se reconnaître ; tandis qu'aux Etats-Unis, l'engagement d'Hillary Clinton en 2002 en faveur de la *Young Women's Leadership School*, école publique pour filles créée en 1996 à

---

<sup>115</sup> Auduc Jean-Louis (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes et Cie.

Harlem, a par ailleurs donné une visibilité médiatique internationale aux expériences de non-mixité menées pour protéger les filles des violences des garçons. Certain-e-s ont donc pu percevoir dans cette mesure législative ambivalente de 2008 un retour en arrière fondamental. Leur argumentation reposait en premier lieu sur l'évidence de l'histoire : la mixité a coïncidé avec la disparition des enseignements ménagers et la possibilité de constater la meilleure réussite des filles, comparée à celle des garçons ; sa remise en cause institutionnelle, même partielle, risquait à l'inverse de réactiver une différenciation entre les sexes peu propice à leur égalité. Pourtant, au moment du vote de cette loi, les enjeux de l'opposition entre partisans et adversaires de la non-mixité se sont déjà déplacés depuis plusieurs années. Ils ne concernent plus la crainte d'une "promiscuité" entre les filles et les garçons, selon le terme qu'employait traditionnellement l'église catholique, et tend à se dégager de l'alternative entre une mixité certes imparfaite mais vecteur d'égalité entre les sexes et un retour à une école du passé fondée sur une vision stéréotypée des rôles sociaux des hommes et des femmes. Bien au contraire, chacun semble s'accorder sur l'objectif visé : une égale réussite des élèves, filles ou garçons, dans tous les domaines d'apprentissages. La non-mixité est considérée comme une mesure correctrice, bien souvent temporaire, susceptible de réduire les écarts de performances et de résoudre les difficultés relationnelles qu'ils occasionnent. Elle est donc censée permettre un travail plus serein et limiter l'affirmation des stéréotypes de sexes, filles et garçons n'ayant pas besoin de se positionner les uns par rapport aux autres dans la classe.

Il peut sembler paradoxal de commencer une recherche consacrée aux pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire, et donc en contexte mixte, par l'évocation de la question de la non-mixité. Pourtant, outre le fait que la réflexion sur la mixité est actuellement traversée par la tentation de la non-mixité dans laquelle certain-e-s semblent voir un recours, comme l'ont montré de façon significative en 2010 certains articles d'un numéro de la *Revue française de pédagogie*<sup>116</sup> et la note de synthèse réalisée la même année par Marie Duru-Bellat pour la *Revue de l'OFCE*<sup>117</sup>, cette dernière permet de mieux saisir "pourquoi la mixité scolaire fait-elle [aussi] question"<sup>118</sup>. Il lui est en effet reproché, comme autrefois à la non-mixité, de renforcer les stéréotypes de sexe et à travers eux les inégalités entre les filles et les garçons alors même que les enseignant-e-s ont longtemps considéré que le mélange des sexes constituait le meilleur gage d'une égalité de

---

<sup>116</sup> Duru-Bellat Marie et Marin Brigitte (dir.) (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010. Nous pensons plus particulièrement aux articles de François Dubet, Martine Chaponnière et Annick Davaisse

<sup>117</sup> Duru-Bellat Marie (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, juillet 2010

<sup>118</sup> Mosconi Nicole (2013). Pourquoi la mixité fait-elle question ? Communication à l'Assemblée Générale des Éclaireuses et Éclaireurs de France, Strasbourg, le 26/01/2013. Communication de l'auteure.

traitement des élèves. Pour paraphraser Olympe de Gouge, la mixité n'aurait donc "que des paradoxes à offrir, et non des problèmes simples à résoudre" ?<sup>119</sup> L'objectif de ce chapitre est de dresser un bref panorama des ambivalences de la mixité scolaire et de ce qui semble à nos yeux les impasses de la non-mixité lorsque, nuance importante, elle est imposée par l'institution, pour mieux cerner les questions qui se posent aux enseignant-e-s qui souhaitent rompre avec la reproduction par l'école des stéréotypes de sexe, de l'hétérosexisme, et favoriser l'égalité des filles et des garçons.

Après avoir esquissé le contexte de l'instauration de la mixité scolaire en France et les différentes conceptions que véhicule le terme même de mixité, nous nous intéresserons aux ambivalences de sa mise en œuvre. Enfin, nous considérons les résultats des recherches sur la non-mixité pour montrer qu'ils ne sauraient apporter une solution satisfaisante à ces ambivalences et que la non-mixité constitue de la part de l'institution scolaire un recours paradoxal<sup>120</sup>.

## **1. Différentes conceptions de la mixité scolaire**

La mixité scolaire n'est pas synonyme d'égalité des sexes à l'école. Elle n'a pas de valeur en soi et dépend du projet qu'on lui assigne. Pilar Ballarin rappelle par exemple que l'instauration de l'école mixte en Espagne en 1970, malgré la rupture apparente qu'elle marquait avec la morale religieuse conservatrice qui voyait d'un mauvais œil le rapprochement des filles et des garçons, reposait sur le postulat d'une complémentarité entre les sexes qui ne pouvait que sortir renforcée de leur fréquentation quotidienne dans les mêmes classes : "On ne prétendait pas instaurer un changement dans les relations pour une plus grande égalité, mais tout simplement mieux harmoniser les relations existantes, créer une plus grande complémentarité, aider hommes et femmes à se construire eux-mêmes et à se considérer tels que les autres les voient"<sup>121</sup>. Dans cette conception la mixité constituait en quelque sorte une école de la vie destinée à permettre aux enfants des deux sexes de mieux se connaître pour mieux apprécier leurs différences, leurs spécificités et leurs compétences respectives. C'est de cette manière également que Paul Passy analyse en 1886 la coéducation

---

<sup>119</sup> Scott Joan W. (1996- trad. 1998). *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*. Paris : Albin Michel

<sup>120</sup> Pasquier Gaël (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 97-102

<sup>121</sup> Ballarin Pilar (1998). L'école mixte en Espagne. Dans Mosconi Nicole (dir.). *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, p. 143

de sexes dans les écoles mixtes aux Etats Unis, qu'il perçoit comme une "véritable grande famille où règne, avec la plus grande liberté, une parfaite convenance et qui contraste agréablement avec celui de nos internats européens"<sup>122</sup>. Comme le constate Nicole Mosconi, "en régime de séparation des sexes [...] un lieu social qui organise cette rencontre ne peut [en effet] être pensé dans d'autres catégories que celles de la famille"<sup>123</sup>. Et l'on voit qu'il s'agit grâce à cette image de magnifier l'hétérosexualité sous une forme chaste et "déssexualisée", qui conjure "la perversion homosexuelle" des internats unisexes<sup>124</sup>. Car "le paradoxe de l'institution scolaire est qu'elle a joué un rôle central dans l'histoire de l'homophobie des sociétés occidentales tout en [favorisant] beaucoup de sentiments homosexuels"<sup>125</sup>. Le roman de Roger Peyrefitte paru en 1944 constitue l'un des exemples littéraires les plus célèbres de ces histoires sentimentales entre enfants du même sexe. La mixité scolaire était donc vue par les républicains de la Troisième République comme un moyen de lutter contre "les penchants homosexuels", également qualifiés, selon la terminologie de l'époque, d'"inversion" et c'est dans ce but que le chimiste Henri Sainte-Claire Deville a défendu cette idée en 1872<sup>126</sup>. La mixité scolaire est donc susceptible d'incarner deux projets contraires. L'un entend donner aux filles le même savoir que les garçons pour qu'elles en fassent un usage propre à leur sexe, essentiellement dans le domaine privé et dans un contexte hétérosexuel : éducation des enfants, développement et entretien des relations sociales du couple, capacité à être l'interlocutrice privilégiée de son conjoint... L'autre entend "neutraliser les différences"<sup>127</sup> et extraire garçons et filles des normes et des hiérarchies qui structurent habituellement les relations hommes-femmes. Ce dernier peut associer, comme cela tend à devenir le cas en France actuellement, cette perspective à la lutte contre l'homophobie et au développement de représentations égalitaires entre les sexualités.

En France, le choix de la mixité scolaire généralisée par la loi Haby de 1975 s'est inscrit dans une dynamique de reconnaissance pour les femmes de droits égaux à ceux des hommes dont l'un des actes marquants a été en 1948 l'inscription du principe de l'égalité entre les sexes dans le préambule de la Constitution. Les femmes sont alors reconnues aptes à

---

<sup>122</sup> Paul Passy (1886). Cité par Buisson Ferdinand (1911). Coéducation des sexes. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, p. 290

<sup>123</sup> Mosconi Nicole (1999). La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques. *Le Télémaque* n°16, novembre 1999, p. 31

<sup>124</sup> Mosconi Nicole (1999). *Op. cit.*, p. 32

<sup>125</sup> Albertini Pierre (2003). Ecole. Tin Louis-Georges (dir.). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : PUF, p. 139

<sup>126</sup> Albertini Pierre (2003). *Op. cit.*, p. 140

<sup>127</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine (2005). La mixité ; de l'école à la sphère publique et au monde du travail. Maruani Margaret (dir.). *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 381

s'inscrire dans une "commune humanité"<sup>128</sup> avec les hommes, à égalité avec eux, tant sur le plan politique avec l'obtention du droit de vote en 1945, que civil avec la possibilité d'ouvrir à partir de 1938 un compte en banque et de s'inscrire à l'université sans l'autorisation de son père ou de son époux. Ce n'est toutefois qu'en 1965 qu'elles peuvent exercer une activité professionnelle sans recourir à cette autorisation et en 1970 qu'est instauré le partage de l'autorité parentale. Même si la mixité scolaire n'a pas officiellement été mise en œuvre pour favoriser l'égalité des sexes, elle prend place dans cette histoire de conquête par les femmes de droits égaux à ceux des hommes, conquête qui reste encore d'actualité pour ce qui est de sa traduction dans les faits et la réalité. Auparavant, la Troisième République avait fait un tout autre choix pour l'éducation des filles et des garçons. Instaurée avec la Réforme dans les écoles protestantes, interdite par la Contre-Réforme des écoles catholiques, la revendication de la mixité a pu être associée à des positions anticléricales, notamment lors de la Révolution Française avec Condorcet<sup>129</sup>. Mais bien que le rapport de Paul Passy sur ce qu'il a pu observer aux Etats-Unis montre que cette question est d'actualité, tout comme vingt-cinq ans plus tard l'article "coéducation des sexes" du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson<sup>130</sup> atteste qu'elle le reste, les républicains de la Troisième République reconduisent la séparation des sexes propre à la tradition catholique. Nicole Mosconi note qu'au XIXe siècle, "si catholiques et républicains s'opposent sur la question de savoir qui, de l'Eglise ou de l'Etat, contrôlera l'éducation des filles, un même sexisme les rassemble où la figure de la "femme savante" remplit la même fonction de repoussoir"<sup>131</sup>. Les uns et les autres partagent les mêmes préjugés sur les femmes. C'est donc la séparation des sexes qui prédomine durant tout le XIXe siècle et la première moitié du XXe, associée à la différenciation des contenus d'enseignement. Les programmes du 27 juillet 1882 stipulent que "l'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer, en quelque sorte, les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux

---

<sup>128</sup> Mosconi Nicole (2008). *Mixité, pratiques enseignantes et innovations*. Talbot Laurent (dir.). Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition. Paris : L'Harmattan, p. 98

<sup>129</sup> Mosconi Nicole (1999). *Op. cit.* p. 26

<sup>130</sup> "La question de la coéducation est présente dans les deux éditions du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, diffusé dans les Écoles Normales et les établissements scolaires. La différence entre les deux éditions, plusieurs pages en 1911, quelques lignes seulement en 1887, témoigne de la place prise par la coéducation dans le débat public" (Zancarini-Fournel Michelle et Thébaud Françoise (2003). Editorial. *Mixité et coéducation. Clio. Histoire, femmes et société* n°18, p. 14)

<sup>131</sup> Mosconi Nicole (1990). La femme savante. Figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation. *Revue française de pédagogie* 93, octobre-novembre-décembre 1990, p. 27

ouvrages de femmes"<sup>132</sup>. L'école primaire est en effet l'école du peuple, les enfants des classes bourgeoises fréquentant les "petites classes" des lycées.

Si les différences entre les disciplines enseignées aux filles et aux garçons tendent par la suite à s'estomper, la mixité scolaire n'en reste pas moins essentiellement cantonnée durant cette période, ainsi que l'indique Ferdinand Buisson "aux deux extrémités de la hiérarchie scolaire : en effet, outre les écoles maternelles, il y a dans nos campagnes quelques milliers d'écoles primaires mixtes, et d'autre part les femmes sont admises à suivre les cours des facultés de médecine et de droit, de la Sorbonne et du Collège de France. Mais c'est, dans l'un et dans l'autre cas, la nécessité seule qui rend la chose admissible, parce qu'il est impossible de créer des établissements particuliers pour chaque sexe. Partout ailleurs, les sexes sont strictement séparés dans nos écoles publiques: la loi défend même aux particuliers d'ouvrir des écoles mixtes, à moins d'autorisation spéciale."<sup>133</sup> L'école "maternelle" est en effet l'héritière des salles d'asile fondées dans la première moitié du XIXe siècle et très vite rattachées au ministère de l'Instruction publique. Elles accueillaient les enfants des classes populaires afin de permettre à leurs mères, puisque ce sont les femmes qui avaient la charge d'élever les enfants, d'exercer une activité salariée sans les laisser livrés à eux-elles-mêmes durant la journée. Elles ont semble-t-il toujours été mixtes, sans doute en raison de l'âge des enfants, deux à six ans, qui ne faisait pas craindre la "promiscuité" des sexes, de la prégnance d'un modèle familial qui mélange les filles et les garçons et de considérations financières. Ce sont ces dernières considérations qui conduisent également avant et pendant la Troisième République à tolérer le mélange des sexes dans les écoles primaires de campagne. Celui-ci ne va néanmoins pas sans occasionner certaines précautions comme l'édification de deux portes différentes et de cloisons dont la hauteur, d'un mètre ou un mètre cinquante selon les périodes, est règlementée. Elles sont définitivement supprimées par un décret de 1886. Des heures de sorties séparées d'un quart d'heure pour les filles et les garçons afin d'éviter qu'ils-elles ne se rencontrent sur le chemin du retour de l'école sont également prévues par un avis de 1836<sup>134</sup>.

La généralisation progressive de la mixité scolaire en 1975 s'inscrit donc dans un double héritage contradictoire : celui des revendications de l'égalité des sexes que nous avons évoqué mais qui n'est bien souvent pas mentionné et celui des républicains de la Troisième République qui ne voyait dans la mixité qu'un "pis aller" à considérer avec la plus grande

---

<sup>132</sup> Cité par Lelièvre Françoise et Lelèvre Claude (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, coll. Repères pédagogiques

<sup>133</sup> Buisson Ferdinand (2011). *Op. cit.*, p. 289

<sup>134</sup> Gaultier Gisèle (2004). *La mixité menacée ? Rapport d'information sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003*. Paris : Sénat, p. 35

prudence. La mixité s'est en conséquence imposée dans les écoles élémentaires de manière relativement confuse dans les années soixante, à la faveur d'une poussée démographique et d'une croissance économique qui rendait nécessaire une urbanisation rapide. Elles entraînent la fermeture d'écoles dans les campagnes et donc, par manque d'effectifs et souci d'économie, la généralisation de la mixité là où il était encore auparavant possible d'ouvrir deux classes ; elles conduisent également à l'ouverture de nouvelles classes et de nouveaux bâtiments dans les villes et leurs banlieues où les mêmes considérations financières incitent à la construction d'une seule école au lieu de deux. Entre les années scolaires 1966-67 et 1967-68, les écoles primaires mixtes deviennent ainsi plus nombreuses que les écoles séparées : les premières augmentent de 17 794 à 23 905 écoles alors que le nombre des secondes chute dans une proportion équivalente de 23 038 écoles à 15 691<sup>135</sup>. Cependant, même si elle n'a pas été introduite pour des raisons politiques mais pour résoudre des problèmes économiques et d'effectifs, la mixité scolaire ne s'est pas étendue sans présenter des avantages pédagogiques. S'est en effet progressivement systématisée l'organisation qui perdure encore actuellement d'une classe par niveau au lieu de classes à niveaux multiples et parfois en sous-effectifs, entraînées par la séparation des filles et des garçons. A la "ségrégation des sexes et la confusion des âges" qui prédominent dans les écoles au XIXe siècle, malgré les transformations mises en place par Jules Ferry en 1882 établissant trois cours distincts, élémentaires, moyens et supérieurs, succède donc une école où la mixité devient progressivement la règle et qui sépare les enfants selon leur année de naissance<sup>136</sup>. Comme au XIXe siècle, c'est avant tout la crainte des réactions des parents qui invite l'institution à la prudence dans sa mise en place de la mixité ainsi que l'atteste une circulaire du 3 juillet 1957 citée par Nicole Mosconi pour l'enseignement secondaire, dans lequel la question semble d'autant plus sensible que les élèves sont entré-e-s dans le temps de l'adolescence : "La crise de croissance de l'enseignement secondaire [...] nous projette dans une expérience [de la mixité] que nous ne conduisons pas au nom de principes, d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir des familles au lieu le plus proche de leur domicile ou dans les meilleures conditions pédagogiques"<sup>137</sup>. Visiblement, la satisfaction a supplanté l'inquiétude puisque la réforme est menée à son terme sans heurts manifestes ainsi qu'en témoigne dès 1970 l'ouvrage d'Edouard Breuse consacré à *La coéducation dans les écoles mixtes*<sup>138</sup> : les décrets

---

<sup>135</sup> Prost Antoine (1992). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Editions du Seuil, coll. *Point Histoire*, p. 69.

<sup>136</sup> Prost Antoine (1992). *Op. cit.*, p. 70.

<sup>137</sup> Mosconi Nicole (1999). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : PUF, p. 40.

<sup>138</sup> Breuse Edouard (1970). *La coéducation dans les écoles mixtes*. Paris : PUF, Collection *Sup*, pp. 58-64.

d'application de la loi Haby rendent le 26 décembre 1976 la mixité obligatoire dans l'enseignement public du primaire au secondaire. C'est donc sur près de vingt ans, si l'on excepte les grandes écoles, que celle-ci s'est installée dans le système scolaire français, sans qu'il paraisse nécessaire à l'institution durant ces années de s'interroger plus avant sur sa mise en œuvre.

Enfin, nous avons essentiellement employé jusqu'à maintenant, le terme de mixité. Comme le rappellent cependant Michelle Zancarini-Fournel et Françoise Thébaud, celui-ci est d'un usage récent : "*Le Dictionnaire Littré* de 1877 ne le mentionne pas, mais le terme coéducation y figure comme néologisme, avec la définition « éducation en commun » et l'exemple de la coéducation précoce des sexes aux États-Unis"<sup>139</sup>. Nicole Mosconi note quant-à elle que ce terme de coéducation est lourd de sens et de conséquences : "on met l'accent sur le fait de la "réunion" des garçons et des filles, ils sont mis "ensemble", ce qui justifie le "co-" et ils sont ensemble pour recevoir une éducation, mais surtout une éducation identique"<sup>140</sup>. Toutefois, précise-t-elle, "quand les Français ont envisagé d'instaurer la mixité, dans la première moitié du XXe siècle, ils l'ont appelée co-instruction. Sans doute cette différence de terme tient-elle à la différence du mot *education* en anglais et en français. Mais on peut là aussi "laisser parler les mots" et penser que les Français n'avaient d'autre dessein que de mettre ensemble garçons et filles pour les instruire en commun sans préoccupation éducative"<sup>141</sup>. Le terme mixité a quant à lui été introduit après la seconde guerre mondiale dans les revues pédagogiques<sup>142</sup>. Cendrine Marro et Françoise Vouillot proposent en conséquence de distinguer la mixité, qui est un état, de la coéducation qui est un processus et implique bien autre chose que la simple coprésence des filles et des garçons dans les mêmes bâtiments, les mêmes classes et devant les mêmes enseignant-e-s, mélange qui peut très bien s'accommoder dans certaines situations de la reproduction des rapports sociaux de sexe traditionnels.

---

<sup>139</sup> Zancarini-Fournel Michelle et Thébaud Françoise (2003). *Op. cit.*, p. 13

<sup>140</sup> Mosconi Nicole (1999-a). *Op. cit.*, p. 27

<sup>141</sup> Mosconi Nicole (1999-a). *Op. cit.*, p. 41

<sup>142</sup> Zancarini-Fournel Michelle et Thébaud Françoise (2003). *Op. cit.*, p. 12



## 2. Une mixité ambivalente

"Notre hypothèse, écrit Claude Zaidman, est que la manière dont la mixité s'est imposée dans les écoles sans réflexion pédagogique préalable continue à peser sur la façon dont l'école gère les relations entre les sexes : la mixité scolaire reste une donnée qui désormais apparaît aux acteurs comme naturelle et non comme le fruit d'une volonté émancipatrice, le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté"<sup>143</sup>. Pour nombre d'enseignant-e-s, la mixité est en effet garante d'une égalité réalisée entre les sexes à l'école et ils-elles estiment sincèrement traiter de la même manière l'ensemble de leurs élèves quels que soient leur origine sociale, leur sexe ou leur couleur de peau<sup>144</sup>. Ils et elles ne verraient dans leurs élèves que des individu-e-s neutres. Pourtant, dès son instauration la mixité scolaire a provoqué des inquiétudes dans les mouvements féministes<sup>145</sup>. En 1975, alors qu'elle relève l'occultation de la reproduction des rapports sociaux de sexe par les sociologues de l'éducation au profit de celle des inégalités sociales<sup>146</sup>, Liliane Kandel note dans un texte cinglant : "Rien ne permet de dire exactement si, et dans quelles conditions, l'école mixte peut assurer un meilleur dressage et un apprentissage mutuel encore plus efficace des rôles sexuels de subordination et de domination, ou au contraire un effacement progressif de ceux-ci. [...] Mais tout porte à croire que, aujourd'hui, l'un des effets principaux de l'enseignement mixte est en effet une meilleure préparation des deux sexes aux conditions "naturelles" (sic) - c'est-à-dire aux rapports d'exploitation et d'oppression - qu'ils auront à vivre plus tard "dans la famille, la vie sociale, la profession"<sup>147</sup>. Un an auparavant, la publication de la traduction française de l'ouvrage d'Elena Gianini Belotti, *Du côté des petites filles*, avait déjà dénoncé autant l'école que la famille pour leur rôle dans la construction des inégalités entre les sexes. Toutefois, si des recherches sur la mixité scolaire ont été menées en Angleterre et aux Etats-Unis dès les années soixante<sup>148</sup>, elles ont été beaucoup plus tardives en France où elles n'apparaissent qu'à la fin des années quatre-vingt avec la publication à quelques années

---

<sup>143</sup> Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, p. 11

<sup>144</sup> Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, p. 88

<sup>145</sup> Zaidman Claude (1992). Mixité scolaire, mixité sociale ? Les résistances à la mixité. Dans Bauudoux Claudine et Zaidman Claude (dir.). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*, p. 83

<sup>146</sup> Marry Catherine (2001). Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990. Dans : Laufer Jacqueline, Marry Catherine et Maruani Margaret (dir.). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Sciences sociales et sociétés*, pp. 25-41

<sup>147</sup> Kandel Liliane (1975). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. Dans Collectif (1975). *Les femmes s'entêtent*. Paris : Gallimard, coll. *Idées*, p. 124-125

<sup>148</sup> Mosconi Nicole (2006). La mixité : éducation à l'égalité ? *Les temps modernes*, mars-juin 2006, p. 180

d'intervalles de plusieurs ouvrages importants : *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* de Nicole Mosconi<sup>149</sup> en 1989, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* de Marie Duru-Bellat<sup>150</sup> en 1990, *Allez les filles!* de Christian Baudelot et Roger Establet<sup>151</sup> en 1992, auxquels il faut ajouter un livre essentiel pour notre recherche *La mixité à l'école primaire* de Claude Zaidman<sup>152</sup> en 1996.

Ces travaux ont depuis été poursuivis et nous disposons aujourd'hui, d'analyses fines et actualisées<sup>153</sup> de ce que les sociologues appellent le "curriculum caché", c'est-à-dire selon la définition qu'en donne Jean-Claude Forquin, "ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites"<sup>154</sup> d'enseignement. Nous ne nous attarderons pas ici sur ces résultats qui seront à chaque fois évoqués dans les différents chapitres de cette recherche en fonction de leur thématique. Toutefois, il est nécessaire de mentionner différents aspects qui témoignent de l'ambivalence de la mixité scolaire. En premier lieu, mais ce point intéresse marginalement le niveau d'enseignement que nous étudions où les classes présentent en général une proportion relativement équivalente de filles et de garçons, le jeu des orientations dans les filières générales et professionnelles réintroduit une séparation des sexes significative selon les filières, leur prestige scolaire et sa traduction dans le milieu du travail. Les filles ont tendance à rester davantage dans l'enseignement général mais elles choisissent dans l'enseignement professionnel des orientations qui offrent bien souvent moins de débouchés<sup>155</sup>. Si ce constat concerne les comportements et les choix des élèves des deux sexes, il interpelle également l'attitude des enseignant-e-s à leur égard qui les encouragent, sans qu'il soit possible de relever une différence significative chez les hommes et chez les femmes. Au quotidien, les enseignant-e-s accordent davantage d'attention aux garçons, leur laissent un temps de parole plus important et tolèrent qu'ils le prennent spontanément. Ils-elles leur font également plus de critiques et sont particulièrement attentifs aux marques d'insoumission

---

<sup>149</sup> Mosconi Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF

<sup>150</sup> Duru-Bellat Marie (1990). *L'école des filles, Quelles formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan

<sup>151</sup> Baudelot Christian et Establet Roger ( 1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil

<sup>152</sup> Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*

<sup>153</sup> Pétrovic Céline (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. Premières partie. *Carrefour de l'éducation* 17, janvier juin 2004, pp. 3-26 ; Deuxième partie. *Carrefour de l'éducation* 18, juillet-décembre 2004, pp. 3-31 ; Duru-Bellat Marie (2004). *L'école des filles, Quelles formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan (Nouvelle édition revue et actualisée). Baudelot Christian et Establet Roger (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan

<sup>154</sup> Forquin Jean-Claude (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogie et développement, p. 23

<sup>155</sup> Vouillot Françoise (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 59-68

qu'ils manifestent car ils-elles leur prêtent un caractère profondément déstabilisant. Ils-elles attendent à l'inverse des filles qu'elles soient calmes, soumises et compréhensives et tolèrent d'autant plus mal leurs manifestations d'opposition. Alors que les garçons sont plus valorisés que les filles sur la qualité intellectuelle de leur travail, celles-ci le sont surtout pour sa présentation<sup>156</sup>. Ils sont considérés comme des "sous-réalisateurs", toujours susceptibles de faire mieux alors qu'elles sont supposées atteindre le maximum de leurs capacités. Les premiers reçoivent également "un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe"<sup>157</sup>. Ces attentes différenciées de la part des enseignant-e-s selon le sexe de l'élève acquièrent avec le temps et leur répétition une dimension prédictive, d'autant qu'elles sont en général secondées par les attentes de la famille et de la société dans son ensemble. Elles le sont également par les supports et les contenus d'enseignement qui véhiculent davantage de représentations de garçons ou d'hommes que de filles et de femmes, et mettent en scène des individu-e-s des deux sexes dans des situations où ils-elles jouent des rôles conformes à ce qui est habituellement attendu d'eux-elles. Les homosexuel-le-s ou les bisexuel-le-s sont quant-à eux et quant à elles invisibles, tout comme les transexuel-le-s ou les intersexes. Aussi, bien qu'"il semble que le caractère stéréotypé des préférences disciplinaires [des élèves] aille en s'estompant"<sup>158</sup>, les manuels scolaires continuent à proposer des "modèles de réalisation de soi" limités et appauvrissants<sup>159</sup>. Les femmes restent cantonnées dans l'image d'une maternité heureuse, débordante d'affection et d'énergie ménagère mais sous la dépendance sentimentale et économique d'hommes se consacrant à leur travail et dépourvus d'émotions. Du côté des élèves, les recherches montrent par ailleurs que la mixité a tendance à renforcer les comportements stéréotypés selon le sexe et les encourage à "se positionner comme garçon ou comme fille"<sup>160</sup>. En conséquence elle peut inciter les garçons à se montrer violents vis à vis des filles afin de leur rappeler l'ordre traditionnel de la domination d'un sexe sur l'autre (ou de la soumission d'un sexe à l'autre), notamment lorsqu'elles manifestent leur indépendance. Les phénomènes de transgression vis-à-vis des rôles de sexe semblent toutefois mieux acceptés lorsqu'ils concernent les filles que lorsqu'il s'agit de garçons : "adopter les comportements ou les valeurs féminines est perçu

---

<sup>156</sup> Duru-Bellat, Marie (1995). *Op. cit.*, p. 77

<sup>157</sup> Duru-Bellat Marie (2010). *Op. cit.*, p. 200

<sup>158</sup> Duru-Bellat Marie (1994). Filles et garçons à l'école. Première partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n°109, octobre-novembre-décembre 1994, p. 127

<sup>159</sup> Duru-Bellat Marie (1990). *Op. cit.* p 75

<sup>160</sup> Duru-Bellat Marie (2010). *Op. cit.*, p. 201

comme dégradant, vu l'asymétrie entre les sexes, et les petites filles sont les premières [ou plus exactement, ne sont pas les dernières] à rejeter les garçons [dits] efféminés"<sup>161</sup>.

Marie Duru-Bellat souligne donc à juste titre "l'importance et la multitude des mécanismes quotidiens parfois très fins, en général inconscients, qui font que garçons et filles vivent à l'école quelque chose de profondément différent, une socialisation de fait très sexuée, quelles que puissent être les conséquences de cette discrimination ambiante en termes de réussite scolaire"<sup>162</sup>. Car la situation ne manque pas d'être paradoxale. Est-ce parce qu'elles reçoivent moins d'attention de la part des enseignant-e-s que les filles réussissent mieux que les garçons, y compris dans des disciplines scientifiques ? Ces derniers en revanche connaissent davantage l'échec scolaire et sont particulièrement visés par l'appareil punitif<sup>163</sup>. Ils sont en effet "exposés à un réel dilemme : apparaître virils ou être un bon élève..."<sup>164</sup> ; dilemme particulièrement sensible pour les garçons des milieux populaires qui pour certains d'entre eux optent pour des comportements de rupture avec l'école et ses valeurs<sup>165</sup>. La réussite des filles est par ailleurs loin d'être univoque car elles n'en tirent pas de bénéfices au moyen d'orientations plus avantageuses dans les études supérieures, ni sur le marché du travail. Elle s'accompagne également à niveau scolaire égal en mathématiques, d'une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que [celle des] garçons" et d'une estime d'elles-mêmes moins développée<sup>166</sup>. Pourtant, là aussi, leurs investissements en termes d'orientations scolaire et professionnelle ne doivent pas être considérés sous un jour uniquement négatif car ils peuvent, selon Catherine Marry, être le signe d'une plus grande indépendance vis à vis des hiérarchies scolaires : la moindre attention que leur accorde les enseignant-e-s leur aurait permis de faire l'apprentissage d'une plus grande autonomie. Comme l'a par ailleurs mis en évidence Françoise Vouillot, si les garçons font de meilleurs investissements scolaires vis-à-vis des standards de réussite traditionnels, ils se privent également d'une certaine diversité dans leurs choix d'orientation comme le montrent leur surreprésentation dans les sections scientifiques générales et techniques industrielles et le fait qu'ils délaissent des filières littéraires et tertiaires<sup>167</sup>.

---

<sup>161</sup> Duru-Bellat Marie (2010). *Op. cit.*, p. 201

<sup>162</sup> Duru-Bellat Marie (1990). *Op. cit.*, p. 75

<sup>163</sup> Ayral Sylvie (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF, coll. *Partage du savoir*

<sup>164</sup> Duru-Bellat Marie (2010). *Op. cit.*, p. 201

<sup>165</sup> Depoilly Séverine (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*. Thèse de doctorat. Université Paris-8-Saint-Denis

<sup>166</sup> Duru-Bellat Marie (2010). *Op. cit.*, p. 200

<sup>167</sup> Vouillot Françoise (2010). *Op. cit.*

### 3. La non-mixité, un recours paradoxal<sup>168</sup>

L'ensemble des ces constats et de ces interprétations a pu faire douter certain-e-s du bien-fondé de la mixité scolaire. L'examen des recherches portant sur les expériences de non-mixité réalisées dans des pays anglo-saxons mais aussi en Allemagne et au Québec, laisse cependant apparaître des conclusions qui ne sont pas unanimes<sup>169</sup>. Certain-e-s constatent que dans les groupes non-mixtes, les filles réussissent mieux dans les branches habituellement considérées comme masculines, car elles se sentent plus en confiance ; qu'elles optent davantage pour des orientations moins stéréotypées ; qu'elles ne sont pas confrontées à des garçons qui monopolisent l'espace verbal et physique de la classe et n'ont pas à subir leurs violences. D'autres, au contraire, remarquent que, dans ces mêmes classes, les filles ne sont pas à l'abri d'allusions sexistes et les garçons peuvent être encouragés à une certaine agressivité lorsqu'elles-ils sont confronté-e-s à des enseignant-e-s de leur sexe. Ces dernière-s ont également tendance à opter pour une simplification des contenus d'enseignement et une baisse des exigences dans certaines matières, pour les filles comme pour les garçons sans pour autant en être conscient-e-s. Par ailleurs, lorsque les contenus ou méthodes d'enseignement sont supposés s'adapter au sexe des élèves, ils risquent de conduire à un renforcement des stéréotypes de sexes et conforter chez les garçons des représentations de la masculinité hégémonique opposées aux valeurs que véhicule l'école. Enfin, la non-mixité, bien que les thèses masculinistes prétendent que la réussite des filles peut gêner les garçons et que l'enseignement mixte, parce qu'il est majoritairement dispensé par des femmes, est plus adapté aux filles qu'aux garçons<sup>170</sup>, ne produit pas d'amélioration des résultats scolaires de ces derniers. La non-mixité ne saurait donc remplacer l'analyse des besoins éducatifs des filles et des garçons en grande difficulté scolaire, ni la recherche d'une pédagogie stimulante susceptible par la qualité relationnelle qu'elle propose, de les remotiver.

---

<sup>168</sup> Cette troisième partie constitue une version remaniée de l'article suivant : Pasquier Gaël (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 97-102

<sup>169</sup> Bouchard Pierrette et Saint-Amand Jean-Claude (2003). La non-mixité à l'école : quels enjeux ?. *Options*, n°22, p. 179-192 ; Marry Catherine (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Éducation Nationale. Article disponible à l'adresse suivante : <http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>. Page consultée le 30/04/2010. Sur la non-mixité scolaire, voir aussi : Smyth Emer (2010). Singler-sex Education : What does Research Tell Us ? Non-mixité : que nous dit la recherche actuelle ?. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 47-58

<sup>170</sup> Bouchard Pierrette (2004). Les masculinistes face à la réussite scolaires des filles et des garçons. Entretien avec Anne-Marie Devreux. *Cahiers du genre* n°36, pp. 21-44

Il est en outre nécessaire de relever que d'une manière générale, les recherches qui dressent un bilan positif des expériences de non-mixité omettent de prendre en compte trois éléments :

- le comportement et la réussite des élèves ayant connu des situations de non-mixité lors de leur retour dans un contexte mixte ;
- l'origine sociale des élèves, souvent plus élevée dans les écoles non-mixtes ;
- les rapports de domination intrasexe dans les groupes non-mixtes.

Ces recherches supposent en effet que les garçons et les filles constituent des catégories homogènes dans leurs attentes et leurs comportements. Or, si certaines situations de non-mixité semblent produire des effets bénéfiques pour certaines filles, elles sont difficilement généralisables, car elles s'inscrivent dans des problématiques et des contextes socioculturels différents. En revanche, seuls quelques garçons éprouvent des difficultés scolaires et nuisent au bon fonctionnement des classes mixtes. Ce phénomène ne disparaît pas des groupes unisexes où les garçons qui ne se reconnaissent pas dans les rôles masculins stéréotypés sont susceptibles de concentrer sur eux la violence verbale et physique de certains garçons, violence qui ne peut plus s'exprimer vis-à-vis des filles. Une analyse en termes de rapport sociaux de sexe des situations de mixité et de non-mixité doit donc nécessairement prendre en compte la lutte contre l'homophobie dans la mesure où celle-ci ne se limite pas au refus des violences vis-à-vis des homosexuel-le-s mais elle concerne également celles et ceux qui sont suspecté-e-s de l'être, sans que ces personnes se définissent nécessairement comme homosexuelles. Les expériences de non-mixité ne peuvent donc pas constituer une solution satisfaisante, même provisoire, aux effets négatifs de la mixité scolaire : elles ne font qu'en déplacer certains aux dépens d'autres groupes discriminés.

Les situations de non-mixité sont par ailleurs très diverses : elles peuvent concerner des établissements, des classes ou juste quelques heures d'enseignement séparés. Les expérimentations le plus souvent prises en exemple pour justifier d'y avoir recours ne concernent en général que certaines disciplines ou certains apprentissages comme l'éducation sexuelle inscrite au programme de Sciences de la Vie et de la Terre de la classe de troisième. Les filles et les garçons se sentiraient plus à l'aise pour aborder des sujets intimes, d'autant qu'en raison de leur différence de maturité et de sexe, elles et ils ne se poseraient pas nécessairement les mêmes questions.

Il est néanmoins possible de s'interroger :

- quelle connaissance souhaite-t-on qu'un sexe développe de l'autre sexe, s'ils sont séparés au moment d'envisager les questions liées à la complexité de la sexualité humaine ?
- s'attend-on à ce que des sujets tels que l'homosexualité soient plus faciles à aborder dans des groupes non-mixtes que dans des groupes mixtes ?
- ne serait-il pas plus judicieux de réduire l'effectif des élèves lors de ces enseignements au lieu de les séparer ?

Le nombre de disciplines susceptibles d'être concernées par des temps de non-mixité se révèle par ailleurs presque illimité ce qui ne permet pas de prendre au sérieux les propositions d'une expérimentation restreinte :

- à l'éducation sexuelle s'ajoute l'éducation physique et sportive : la séparation des filles et des garçons semble constituer une réponse à l'embarras que provoque le corps des élèves ;
- toutes les disciplines dont la perception est conditionnée par les stéréotypes de sexe sont également citées : les mathématiques, la physique, la biologie, l'informatique, pour libérer les filles de la pression des garçons et leur redonner confiance en elles ; le français, l'enseignement des langues et des arts, pour permettre aux garçons de s'approprier les disciplines littéraires.

Dans les arguments en faveur de ces expériences ciblées se retrouvent les justifications de certains mouvements féministes des années soixante-dix qui ont parfois pu considérer la décision de se retrouver uniquement entre femmes comme un "acte fondateur"<sup>171</sup>. Leurs priorités étaient alors :

- de pouvoir parler librement sans être interrompues ou jugées par des hommes ;
- de pouvoir prendre conscience de leur domination et de partir de leur expérience vécue pour élaborer leur action ;
- de ne pas dépendre de l'agenda d'autres organisations politiques pour lesquelles la libération des femmes semblait souvent secondaire.

Néanmoins, l'école ne s'inscrit pas dans une logique de volontariat ou d'engagement associatif ou militant. Elle accueille tous les élèves indépendamment de leurs particularités. Or, si elle est obligatoire, la non-mixité conduit à considérer qu'en termes de réussite scolaire, les garçons constituent une menace pour les filles et les filles pour les garçons : il convient

---

<sup>171</sup> Kandel Liliane (1992). La non-mixité comme métaphore. Dans Baudoux Claudine et Zaidman Claude. *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*, p. 237-248.

donc de les protéger les uns des autres, quels que soient par ailleurs les dommages collatéraux. Elle suppose qu'en séparant les données d'un problème (une mixité scolaire qui pour l'instant n'assure pas l'égalité entre les sexes, ni une réussite commune pour chacun d'eux), il sera possible de le résoudre, peu importe si par ce choix on place d'autres élèves en situation de difficulté (les garçons ou les filles les moins conformes aux stéréotypes de sexe par exemple). Elles négligent surtout qu'à l'école ne se joue pas uniquement une recherche de performances scolaires mais aussi l'apprentissage de relations respectueuses des différences de chacun, intersexes et intrasexes notamment ; un tel apprentissage ne saurait être conduit de façon satisfaisante en situation de non-mixité. Enfin, elles confrontent les élèves à des injonctions paradoxales : alors que les textes officiels de l'Education Nationale demandent à l'école d'affirmer l'égalité des filles et des garçons comme nous allons le voir, de les inviter à déconstruire les stéréotypes de sexe, de lutter contre l'homophobie, celle-ci les sépare et les réassigne dans une catégorie à laquelle elle leur demande de ne pas se limiter. Si l'institution scolaire juge utile de ne pas mélanger les filles et les garçons, c'est donc qu'elles et ils auront à vivre certains apprentissages en tant que filles ou garçons et que cette distinction n'est pas sans importance. La séparation ou le mélange des élèves constituent en effet pleinement l'une et l'autre un curriculum caché. Il ne s'agit pas ici de défendre aveuglément la mixité scolaire : elle n'implique pas, on le sait, l'égalité des sexes et n'est pas une garantie contre les comportements sexistes. Elle permet néanmoins, à condition qu'on le souhaite, d'aider les élèves à interroger leurs représentations du masculin et du féminin, de promouvoir et de leur faire expérimenter d'autres relations entre les sexes, d'autant que les élèves qui réussissent le mieux sont souvent celles et ceux qui ont réussi à se distancier des stéréotypes sexués<sup>172</sup>. Elle invite les enseignant-e-s à considérer leurs élèves comme les composantes indissociables de rapports sociaux de sexes, auxquels ils-elles participent également, sans pour autant les y réduire.

## **Conclusion**

La mixité scolaire n'implique pas, comme certain-e-s semblent le craindre, l'abolition de toutes les différences entre les individu-e-s et l'avènement d'une humanité androgyne d'où la séduction et la diversité serait absente. Comme le rappellent Cendrine Marro et Françoise

---

<sup>172</sup> Bouchard Pierrette et Saint-Amand Jean-Claude (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage



Vouillot à la suite de Geneviève Fraisse, "égalité s'oppose à inégalité et non à différence"<sup>173</sup>. Elle rend seulement possible la mise en place d'une pédagogie non-sexiste qui n'établit pas de lien entre ces différences et des rôles hiérarchisés à tenir dans la société et dans la classe. Elle pose les prémices d'un profond bouleversement des catégories de pensée traditionnelles à condition que l'école ne se satisfasse pas d'une mixité de façade mais tienne réellement compte de la diversité de chacun et refuse de reproduire les rapports sociaux de sexe traditionnels. Nous avons montré dans le précédent chapitre que la bicatégorisation de l'espèce humaine en homme et femme constitue une fiction juridique et sociale qui laisse de côté un certain nombre d'individu-e-s. Ceci rend obsolète la plupart des tentatives de séparation des sexes et n'est pas sans importance dans la manière dont peut se concevoir la mixité scolaire. Certes, l'expérience quotidienne des enseignant-e-s et des élèves semble aujourd'hui inchangée : elles et ils sont chaque jour confronté-e-s socialement à des filles et des garçons, des hommes et des femmes, et doivent tenir compte des inégalités qui existent entre elles et eux. Mais la réalité est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord : nombre d'enfants ne se reconnaissent pas dans les rôles de sexe traditionnels et le vécu scolaire des "enfants en devenir trans", pour reprendre la terminologie adoptée par Arnaud Alessandrin, illustre également la violence que revêt pour un enfant ou un adulte le fait de leur imposer une catégorie de sexe dans laquelle ils-elles ne se reconnaissent pas<sup>174</sup>. L'école, par l'ouverture qu'elle propose, a donc pour mission de rendre cette partition inopérante dans l'accès aux apprentissages, à la réussite, aux différentes filières et professions. Elle inscrit donc les catégories hommes-femmes dans un processus historique en refusant d'établir un rapport immédiat entre le biologique et le social. Rien ne semble donc empêcher à terme leur dépassement au profit d'une représentation des sexes qui n'imposera pas davantage un destin aux individus mais permettra de les envisager autrement, notamment par la reconnaissance des personnes intersexes non réassignées à la naissance qu'aura sans-doute un jour à accueillir l'école.

---

<sup>173</sup> Marro Cendrine et Vouillot Françoise (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefour de l'éducation* n°17, janvier-juin 2004, p. 9

<sup>174</sup> Latour David (2011). Des élèves trans à l'école des filles et des garçons. *Cahiers pédagogiques* n°487, pp. 19-20. Pour une version augmentée de ce texte : Latour David (2011). La transphobie en milieu scolaire. Article disponible en ligne : [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/La\\_transphobie\\_en\\_milieu\\_scolaire-8482465.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/La_transphobie_en_milieu_scolaire-8482465.html). Page consultée le 15/08/2013. Voir aussi Alessandrin Arnaud et Espineira Karine (2013). Transidentités : l'épreuve scolaire. Article disponible en ligne : [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites\\_lepreuve\\_scolaire-8482429.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites_lepreuve_scolaire-8482429.html). Page consultée le 15/08/2013

**CHAPITRE III :**  
**LES POLITIQUES EDUCATIVES EN FAVEUR DE L'EGALITE DES SEXES ET**  
**DES SEXUALITES A L'ECOLE : L'ECOLE INTERPELLEE PAR DES**  
**PREOCCUPATIONS ET DES REALITES NOUVELLES.**

En 2008 apparaît dans les programmes d'enseignement de l'école primaire, parmi "les compétences sociales et civiques" attendues de la part des élèves à la fin du CM2, la capacité à "appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons"<sup>175</sup>. Depuis la loi Haby qui, par ses décrets d'application du 28 décembre 1976, rend la mixité obligatoire dans le système éducatif français, plus de trente ans se sont écoulés durant lesquels l'Education Nationale est passée d'une conception formelle de l'égalité entre les filles et les garçons à l'exigence d'une égalité réelle mise en œuvre non seulement par les professeur-e-s mais aussi par leurs élèves. En 1975, la loi Haby se contente en effet d'assurer « l'égalité des chances » entre les élèves<sup>176</sup>. Certes, son article 2 précise que la formation dispensée dans les écoles maternelles, "tend à prévenir les difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités" mais c'est avant tout les inégalités sociales qui sont concernées et notamment celles qui pourraient exister entre "milieu rural" et "milieu urbain"<sup>177</sup>. Ses décrets d'application qui généralisent et rendent obligatoire la mixité en n'apportant aucune précision sur ses objectifs et sa mise en œuvre laissent supposer que le mélange des filles et des garçons dans les mêmes classes face aux mêmes professeur-e-s pour recevoir les mêmes enseignements suffira à assurer leur égalité. L'institution scolaire a donc progressivement transformé sa manière d'envisager l'égalité des sexes, de la définir et de concevoir son rôle dans sa réalisation. Elle l'a fait dans un contexte international favorable qui a beaucoup contribué à rendre visible la question des femmes et a encouragé sa prise en compte par les Etats-nations, notamment dans le domaine de l'enseignement. Elle ne l'a toutefois pas fait de son propre chef mais sous la pression et avec l'accompagnement des mouvements féministes, des recherches féministes en éducation et de certains mouvements syndicaux qui, dès les années soixante-dix, ont participé à définir les enjeux de la mixité scolaire en matière d'égalité des sexes comme des sexualités.

---

<sup>175</sup> BO Hors-série n° 3 du 19 juin 2008, p. 28.

<sup>176</sup> Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, dite « loi Haby », article premier.

<sup>177</sup> Loi n° 75-620 du 11 juillet 1975, dite « loi Haby », article 2.

L'objectif de ce chapitre est d'observer comment l'égalité des sexes est progressivement devenue une préoccupation légitime pour l'Education Nationale, à la fois comme idéal de traitement égalitaire des élèves dans les situations scolaires mais également comme objet de savoir et d'enseignement. Il entend également étudier l'émergence de la question de l'égalité des sexualités ou pour le dire autrement, de la lutte contre l'homophobie, dans les textes officiels produits par l'institution. Si la prise en compte de l'égalité des filles et des garçons est parfois allée de pair avec celle de l'égalité des sexualités, cette dernière a toutefois une chronologie propre et plus tardive. Alors que l'égalité entre les filles et les garçons a très vite été posée comme un problème éducatif, la lutte contre l'homophobie a été abordée avec réticence par l'institution et s'est avant tout imposée comme un problème de santé publique extérieur à l'école dans lequel prenait place les luttes contre l'épidémie de Sida et la suicidalité des adolescent-e-s. Son inscription parmi les priorités de l'Education Nationale conquise en grande partie sous les pressions conjuguées des mouvements associatifs de lutte contre le Sida et syndicaux semble par ailleurs moins bien assurée et davantage sujet à polémique. Que ce soit au sujet de l'égalité des sexes ou de celle des sexualités, la publication de deux rapports, l'un de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) sur "l'égalité des filles et des garçons dans les écoles et les établissements"<sup>178</sup>, l'autre de Michel Teychenné, demandé par le ministre de l'Education Nationale sur "les discriminations LGBT-phobes à l'école"<sup>179</sup> indiquent toutefois l'un et l'autre que cette légitimité acquise dans les textes officiels ne suffit pas : faute d'être relayés par l'institution, notamment les cadres intermédiaires de l'Education Nationale et de formation des enseignant-e-s, ceux-ci ne sont en effet pas appliqués, ou de façon isolée la plupart du temps.

Dans un premier temps, ce chapitre esquissera la généalogie internationale des politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités. Leur déclinaison locale et la spécificité des politiques françaises seront ensuite évoquées avant de considérer les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexualités, ou plutôt pour reprendre la terminologie officielle, "la lutte contre l'homophobie" en milieu scolaire. Dans ces deux dernières parties nous nous centrerons essentiellement sur la situation de l'école primaire.

---

<sup>178</sup> IGEN (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

<sup>179</sup> Teychenné Michel (2013). *Discrimination LGBT-phobes à l'école. Etat des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

## **1. Un ancrage international**

Les politiques éducatives françaises en faveur de l'égalité des sexes prennent place dans un cadre international et ont été légitimées par l'engagement de l'ONU et de l'Europe, avant de donner lieu en France à une traduction locale, qui témoigne également d'enjeux spécifiques à la France. C'est cet ancrage international que nous entendons tout d'abord examiner.

### **a. Les premiers jalons internationaux ou comment dépasser l'égalité formelle**

Les premiers textes officiels français en faveur de l'égalité des hommes et des femmes, des filles et des garçons dans l'enseignement ont une origine internationale. La *Convention des Nations-Unies du 15 décembre 1960 concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement* est appliquée en France par le décret n° 61-1202 du 31 octobre 1961 et la *Convention pour l'élimination de toutes formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW)* de 1979, également d'origine Onusienne et dont la troisième partie est consacrée à l'éducation, l'est par le Décret n° 84 - 193 du 12 mars 1984<sup>180</sup>. Dès sa création en 1945 dans un contexte de redéfinition des relations internationales, l'ONU s'est en effet préoccupée de la question de l'égalité des sexes et a joué un rôle capital pour son développement : sa Charte proclame ainsi "l'égalité de droits entre les hommes et les femmes" et le refus de toutes distinctions "de race, de sexe, de langue et de religion". Cette inscription est le résultat de l'engagement des femmes sur la scène mondiale et de l'internationalisation de leurs mouvements durant toute la seconde moitié du XIXe et la première moitié du XXe siècle. Lors des grands rendez-vous internationaux comme la Convention mondiale anti-esclavagiste de 1840 à Londres ou les expositions universelles, elles se sont en effet positionnées contre l'esclavage, en faveur de la paix et pour l'égalité des droits entre les femmes et les hommes, notamment avec la revendication du "suffrage féminin"<sup>181</sup>. La Charte qui officialise la création de l'ONU porte donc la trace de leur travail et de leurs actions sur ces questions qu'elles ont su imposer comme des préoccupations de premier plan et, pour

---

<sup>180</sup> Journal Officiel du 20 mars 1984, p.874.

<sup>181</sup> Druelle Anick (2004). Que célébrer trente ans après l'Année internationale de la femme : Une crise au sein des mouvements internationaux de femmes ? *Recherches féministes*, pp. 115-169.

Druelle Annick (2006). Mouvements internationaux de femmes et solidarités des intérêts au XIXe siècle. Article disponible en ligne [http://www.cccg.umontreal.ca/pdf/Annick%20Druelle\\_fr.pdf](http://www.cccg.umontreal.ca/pdf/Annick%20Druelle_fr.pdf) . Page consultée le 02/03/2012

reprendre l'expression de Nitza Berkovitz <sup>182</sup>, inscrire à "l'agenda mondial". Les Conventions de 1960 et 1979 s'inscrivent dans cette généalogie. Dans la mesure où figure parmi ses objectifs de "favoriser le progrès économique et social", l'Organisation des Nations Unies bénéficie en effet de la possibilité de s'intéresser à l'ensemble des activités humaines dont l'éducation<sup>183</sup>. Elle s'est progressivement dotée d'institutions appropriées pour remplir ses missions dont une Sous-commission de la condition de la femme mise en place en 1946, rapidement transformée en Commission de la condition de la femme<sup>184</sup>. Sa fonction, qui consiste notamment à "préparer des recommandations et des rapports sur les droits politiques, économiques et sociaux de la femme ainsi que sur son droit à l'instruction"<sup>185</sup> lui a permis de peser d'un certain poids sur le contenu des déclarations adoptées par les Nations-Unies.

La *Convention* du 15 décembre 1960 *concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement*<sup>186</sup> s'articule autour de deux objectifs complémentaires : "proscrire toute discrimination en matière d'enseignement mais également promouvoir l'égalité des chances et de traitement pour toutes personnes dans ce domaine". Elle s'attache donc à définir avec précision dès son premier article le terme "discrimination" qui "comprend toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, le sexe, la langue, la religion, l'opinion politique ou toute autre opinion, l'origine nationale, la condition économique ou la naissance, a pour objet ou pour effet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'éducation". Dans la mesure où il promeut un cadre d'action internationale, ce texte constitue une avancée importante en faveur de l'égalité. Néanmoins, il reste très attentif à la diversité des contextes nationaux de l'époque en ce qui concerne la lutte contre les discriminations liées au sexe et ne formule aucune recommandation en faveur de la mixité scolaire qui ne constitue pas un préalable à la mise en place de "l'égalité des chances".

---

<sup>182</sup> Berkovitch Nitza (1999). *From Motherhood to Citizenship : Women's Rights and International Organizations*. Baltimore : Johns Hopkins University Press, p. 126

<sup>183</sup> Druelle Anick (2002). Femmes engagées sur la scène mondiale pour la reconnaissance de leurs droits. *Cahiers de recherche sociologique* vol 17, n°2, pp. 136 et 139 ; "L'ampleur des thèmes traités laisse entrevoir comment les Nations Unies s'inscrivent dans un système "biopolitique" mondial qui s'intéresse à la gestion de toutes les dimensions de la vie humaine et participe à la gestion sociale des femmes. " (Druelle Anick (2004). *Op. cit.* p. 128)

<sup>184</sup> Anick Druelle (2002. *Op. cit.*, p. 142) note qu'elle ne bénéficie cependant pas des "mêmes pouvoirs que la Commission des Droits de l'homme tel celui de faire des enquêtes à la suite de dépôt de plaintes individuelles".

<sup>185</sup> Druelle Anick (2002). *Op. cit.*, p. 142.

<sup>186</sup> Pour avoir un bref aperçu des origines de cette Convention et des motivations qui ont conduit au choix de certaines formulations, se reporter à :

Saba Hanna (1960). La Convention et la Recommandation de l'U.N.E.S.C.O. concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Dans *Annuaire français de droit international*, volume 6, 1960. pp. 646-659. Article disponible en ligne :

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi\\_0066-3085\\_1960\\_num\\_6\\_1\\_924](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi_0066-3085_1960_num_6_1_924). Page consultée le 21/02/2012

Au contraire, alors que le premier article mentionne parmi les exemples de discrimination le fait "d' instituer ou de maintenir des formes d'enseignement séparées pour des personnes ou des groupes", l'article suivant note que la séparation des élèves des deux sexes ne constitue pas une discrimination dans la mesure où les établissements des unes et des autres présentent "des facilités d'accès à l'enseignement équivalentes, disposent d'un personnel enseignant possédant des qualifications de même ordre, ainsi que de locaux scolaires et d'un équipement de même qualité et permettent de suivre les mêmes programmes d'études ou des programmes d'études équivalentes". La promotion de la scolarisation des filles sur le plan mondial semble ainsi constituer un objectif prioritaire qui, dans un premier temps, s'accommode du principe "séparés mais égaux" dans l'intention de ne pas froisser certaines conceptions ou usages nationaux quant aux relations entre les sexes et de réunir le plus grand nombre d'Etats parties. Afin d'ailleurs de disposer d'un état des lieux quant à la généralisation de la scolarisation des filles, l'Unesco produira une *Etude comparée sur l'accès des jeunes filles à l'enseignement primaire* dès 1962 portant sur 91 Etats.

Il faut attendre 1979 et la CEDAW pour que soient formulées des recommandations plus précises et volontaristes sur la manière dont doit être comprise l'égalité des hommes et des femmes en matière d'éducation. Dans son article 10, à côté de la reprise des préconisations de 1960 concernant "l'accès aux mêmes programmes, aux mêmes examens, à un personnel enseignant possédant les qualifications de même ordre, à des locaux scolaires et à un équipement de même qualité", la CEDAW pose en effet les bases de ce qui constitue encore aujourd'hui l'essentiel des politiques scolaires en faveur de l'égalité des sexes à l'école en France. Les mesures prescrites ciblent trois grands domaines : l'orientation, les supports et le cadre d'enseignement. Elles demandent aux Etats signataires d'assurer "les mêmes conditions d'orientation professionnelle, d'accès aux études et d'obtention de diplômes dans les établissements d'enseignement de toute catégorie" mais également "l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques". C'est l'essentiel des axes de recherche en éducation sur la place des filles et des garçons à l'école qui sont ici résumés. L'éducation mixte est cette fois-ci encouragée, conformément aux conclusions d'une *Etude comparée sur l'enseignement mixte* réalisée par l'Unesco en 1970 auprès de 114 pays. Pour autant, celle-ci restait prudente dans ses préconisations constatant que "la mixité apparaît souvent a priori comme une mesure égalitaire qui tend à favoriser en soi la participation des filles et à élever le

niveau de leurs aspirations scolaires et professionnelles" mais qu'"il n'y a pas encore d'études et d'enquête approfondies concernant les effets de l'enseignement mixte sur le rendement scolaire, la formation morale et le comportement des élèves, la psychologie des garçons et des filles, leurs attitudes à l'égard du principe de la mixité et vis-à-vis de l'autre sexe"<sup>187</sup>. C'est pourquoi la CEDAW ne semble pas considérer la mixité scolaire comme un modèle exclusif : elle s'en remet à l'inventivité des Etats et n'exclut pas certaines formes de non-mixité dans la mesure où ces dernières seraient conçues comme des outils adéquats et temporaires pour dépasser la simple égalité de droits et promouvoir une égalité réelle entre les filles et les garçons. Le mélange des sexes ne saurait être suffisant et ne constitue donc en rien un aboutissement. Bien au contraire, la Convention attire l'attention sur les mécanismes de reproduction des inégalités par les supports d'enseignement, les savoirs, les méthodes et les pratiques bien souvent basés sur des représentations implicites et inconscientes de ce que devrait être un homme ou une femme. Ceux-ci sont à l'œuvre aussi bien dans les contextes de mixité scolaire que de séparation. Toutefois, si ces derniers restent envisageables, la CEDAW n'en réfute pas moins toute conception différentialiste de l'égalité des femmes et des hommes. Par la notion de stéréotype et les mesures préconisées, elle promeut une définition résolument antinaturaliste du rôle des hommes et des femmes dans la société. La maternité est ainsi conçue comme "une fonction sociale" qui nécessite de "reconnaître la responsabilité commune de l'homme et de la femme dans le soin d'élever leurs enfants et d'assurer leur développement" : "le rôle de la femme dans la procréation ne doit pas être une cause de discrimination et [...] l'éducation des enfants exige le partage des responsabilités entre les hommes, les femmes et la société dans son ensemble".

Comme le note Christine Delphy, ce n'est pas un hasard si la formulation de la problématique de l'égalité développée dans ce texte "est très semblable à celle des féministes"<sup>188</sup>. Les réseaux militants, les expertes, tous comme les bureaucrates ont joué un rôle majeur dans et auprès des instances chargées de son élaboration et de son adoption. L'ONU a ainsi pleinement contribué à l'institutionnalisation de la problématique de l'égalité des sexes sur le plan international et a, dans le cadre de ce processus, permis de promouvoir et de généraliser une définition volontariste de l'égalité articulée sur trois niveaux : l'égalité de droit, l'égalité des chances et l'égalité réelle<sup>189</sup>. Par les mesures qu'ils prendront et qui relèvent

---

<sup>187</sup> Unesco (1970). *Etude comparée sur l'enseignement mixte*. Paris : Unesco, p. 121-122

<sup>188</sup> Delphy Christine (2001). *Egalité, équivalence et équité*. Dans Delphy Christine. *L'ennemi principal 2. Penser le genre*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*, pp. 272-273

<sup>189</sup> La Cedaw envisage notamment la possibilité pour les Etats de prendre des mesures transitoires de discrimination positive et "la jurisprudence affirme que *dans une situation d'inégalité un traitement égal est*

pleinement de leur compétence, les états qui ont ratifié cette convention sont chargés de permettre le passage de l'une aux autres. La CEDAW ne saurait donc constituer une simple profession de foi et les pays signataires doivent dans l'année qui suit son entrée en vigueur, puis tous les quatre ans, fournir un rapport "sur les mesures d'ordre législatif, judiciaire, administratif ou autre qu'ils ont adoptées" et "sur les progrès réalisés". En France, pays qui ne l'a ratifiée qu'en 1984, sa mise en œuvre a cependant parfois contourné ses principes<sup>190</sup> et ne s'est pas fait, pour ce qui concerne l'Education Nationale, sans certaines ambiguïtés.

## **b. Les apports européens**

C'est dans la mouvance onusienne que la question de l'égalité des sexes est abordée au niveau Européen notamment par le Conseil de l'Europe. Dès 1974, le Conseil s'empare de la question de l'égalité des hommes et des femmes dans le domaine de l'emploi et de la formation professionnelle<sup>191</sup>. Puis, dans le cadre de la Décennie des Nations-Unies pour la femme (1976-1985) proclamée à la suite de la Conférence mondiale de Mexico sur le statut des femmes de 1975, et afin de préparer la conférence de mi-parcours à Copenhague de 1980, il crée le Comité pour la Condition féminine (CAHFM), transformé en 1980 en Comité pour l'égalité entre les femmes et les hommes. "Ces événements ont [en effet] marqué la fin d'un processus et le commencement d'un autre : lors du premier processus, la société civile et le mouvement féministe ont fortement contribué à déplacer les questions d'égalité entre les femmes et les hommes du monde associatif, où elles n'étaient que marginales, vers la sphère politique ; lors du second processus, les pouvoirs politiques, à tous les niveaux, ont peu à peu reconnu que ces questions relevaient bien du ressort de la politique, ce qui a eu pour résultat leur inscription à l'ordre du jour de la politique mondiale"<sup>192</sup>. A partir de 1981, le Conseil de l'Europe place ainsi l'égalité entre les hommes et les femmes parmi les principes directeurs de

---

*discriminatoire*, allant ainsi plus loin que la seule permission de "mesures de rattrapage" (Delphy Christine (2001). *Op. cit.*, p. 278).

<sup>190</sup> Delphy Christine (2001). *Op. cit.*, pp. 261-291

<sup>191</sup> Cf. la Résolution du Conseil du 21 janvier 1974 qui fixe parmi ses priorités les actions tendant à assurer "l'égalité des hommes et des femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi et à la formation et la promotion professionnelles, ainsi que dans les conditions de travail, y compris les rémunérations" et la Directive 76/207/CEE du Conseil, du 9 février 1976, relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, et les conditions de travail

<sup>192</sup> Conseil de l'Europe (2002). Vingt-cinq années d'action du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'égalité entre les femmes et les hommes. rédigé par Maria Regina Tavares da Silva, document EG(2002)5, DG II/Droits de l'homme – Egalité, p. 4,

[http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender\\_equality/EG\(2002\)5\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender_equality/EG(2002)5_fr.pdf), consulté le 23 février 2012



son action et les valeurs qu'il a "pour mission de sauvegarder et de promouvoir"<sup>193</sup>. *La Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation réunis en son sein du 3 juin 1985, comportant un programme d'action sur l'égalité des chances des jeunes filles et des garçons* en matière d'éducation s'inscrit pleinement dans cette dynamique. Promulguée à l'issue du premier programme d'action (1982-1985) pour la promotion de l'égalité des chances en faveur des femmes, elle approfondit les initiatives onusiennes en détaillant certaines mesures à prendre dans le champ éducatif. Ce premier texte très complet envisage l'école comme le lieu privilégié d'une éducation à l'égalité des sexes, préalable à la mise en place de nouveaux rapports entre les femmes et les hommes dans le reste de la société, à commencer par la famille et le monde professionnel. C'est pourquoi, après avoir reconnu "l'engagement des enseignants et de leurs associations en faveur de la réalisation de l'égalité des chances des filles et des garçons dans le système scolaire", le Conseil recommande toutefois de sensibiliser "l'ensemble des acteurs du processus éducatif" à la nécessité de sa réalisation. Sans l'écrire explicitement, il reconnaît donc la responsabilité de l'école dans la reproduction des inégalités de sexe et l'entretien des stéréotypes véhiculés par les familles : les professionnel-le-s de l'éducation, persuadés de traiter de manière identique l'ensemble de leurs élèves, ne seraient pas conscient-e-s des mécanismes à l'œuvre dans leur propre pratique. La mise en place de formations adéquates constitue donc un premier pas vers un travail efficace. Celui-ci devrait viser les objectifs suivants :

- éliminer les "stéréotypes persistant dans les manuels scolaires, dans l'ensemble du matériel pédagogique, dans les instruments d'évaluation et dans le matériel d'orientation";
- mettre en place les conditions d'une participation effective de tous les élèves à toutes les activités scolaires, y compris celles "considérées comme traditionnellement masculines et féminines" ;
- encourager la diversification des choix scolaires et professionnels des filles et des garçons dans le cadre de l'orientation en diversifiant les modèles qui leur sont proposés notamment lors des moments d'ouverture vers le monde du travail.

Dans ce cadre, conscient de l'influence du contexte et des modèles d'identification que côtoient les élèves, le Conseil n'exempte pas les institutions scolaires d'une réflexion sur leurs propres pratiques de gestion des ressources humaines et leur recommande de veiller à "une répartition équilibrée des postes occupés entre les responsables féminins ou masculins". Ce

---

<sup>193</sup> Pour une chronologie plus précise de cette période, voir Sineau Mariette (2004). *Parité - Le Conseil de l'Europe et la participation des femmes à la vie politique*. Starsbourg : Editions du Conseil de l'Europe, p. 22

dernier point nécessiterait de mener une réflexion approfondie sur ce que pourrait représenter cet équilibre entre les hommes et les femmes dans une profession majoritairement occupée par des femmes. S'agit-il de viser la parité dans l'attribution des postes d'encadrement au risque de favoriser les hommes ou, plutôt, de retrouver dans la hiérarchie des institutions scolaires, une proportion d'individus des deux sexes correspondant à celle de l'ensemble des enseignant-e-s placé-e-s sous ses ordres et pouvant prétendre y accéder ? En fonction de la réponse donnée à cette question, le nombre d'inspecteurs hommes de l'Education Nationale dans le premier degré français varierait du simple à plus du double.

Enfin, dans la lignée de la Conférence sur l'égalité des chances des jeunes filles et des garçons en matière d'éducation qui s'est déroulée à Bruxelles les 27 et 28 novembre 1984 et qui a permis au Conseil de bénéficier d'un premier état des lieux de la situation<sup>194</sup>, la Résolution de 1985 note la nécessité pour conduire sa politique en faveur de l'égalité de disposer de données fiables afin d'en mesurer les effets. Il enjoint donc le réseau Eurydice, fondé en 1980 afin de permettre une meilleure compréhension des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne, de collecter les données nécessaires et d'en diffuser les résultats.

Cette Résolution du Conseil préconise donc des actions en direction des professionnels et des institutions, comme en direction des élèves, afin de mettre en valeur l'égalité des chances. Fidèle à la rhétorique en faveur de l'action positive en direction des femmes qu'il a développée dans sa recommandation du 13 décembre 1984<sup>195</sup>, le Conseil enjoint donc aux États membres de "stimuler tout échange d'expériences novatrices" et d'"élaborer et diffuser des recueils d'expériences, de recommandations et d'indications pratiques". Dans ce sens, les exemples d'initiatives explicitement encouragées, en ce qui concerne les élèves, ciblent majoritairement les filles et la diversification de leurs choix scolaires et professionnels. Les orientations envisagées par le Conseil témoignent ainsi d'un approfondissement de la notion d'égalité des sexes dans le champ éducatif comparable à celui mené dans les domaines de l'emploi et de la prise de décision en politique. Le discours de légitimation de l'action positive élaboré dans les instances de l'ONU est en effet progressivement repris et adapté par les institutions européennes dans les années quatre-vingt<sup>196</sup>. Dans sa *Recommandation relative à la promotion des actions positives en faveur des femmes* du 13 décembre 1984, le Conseil des

---

<sup>194</sup> Terneu-Evrard Jeannine et Evrard Brigitte (1984). *L'image de la femme dans le contexte d'enseignement. Rapport*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

<sup>195</sup> Conseil de l'Europe (1994). *Recommandation du Conseil du 13 décembre 1984 relative à la promotion des actions positives en faveur des femmes*, *Journal officiel* n° L 331 du 19/12/1984 p. 0034 - 0035

<sup>196</sup> Lépinard Eléonore (2007). *L'égalité introuvable. la parité, les féministes et la République*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, p. 42-49

ministres européens reconnaît que "les normes juridiques existant sur l'égalité de traitement, qui ont pour objet d'accorder des droits aux individus, sont insuffisantes pour éliminer toute forme d'inégalité de fait si, parallèlement, des actions ne sont pas entreprises, de la part des gouvernements, des partenaires sociaux et d'autres organismes concernés en vue de compenser les effets préjudiciables qui, pour les femmes dans la vie active, résultent d'attitudes, de comportements et de structures de la société". La discrimination indirecte des individus n'est donc en rien empêchée par des lois qui se contentent d'assurer l'égalité de traitement. Le concept d'égalité des chances ne saurait donc être entendu dans un sens restrictif, mais doit être élargi afin de prendre en compte les inégalités de fait entre les individus et permettre d'y remédier par des mesures compensatoires. La Résolution de 1985 souhaite donc, considérant qu'elles s'en détournent trop fréquemment, encourager les filles à se diriger vers des disciplines et des professions scientifiques et techniques. Il est toutefois nécessaire de noter que, si l'accent mis sur les filles se justifie en raison des discriminations qu'elles subissent, et de leur absence des domaines valorisés en termes de savoir et d'emploi, il n'est pas non plus sans conséquences. Il conduit en effet à évacuer en partie les garçons de la problématique de l'égalité des sexes en considérant qu'elle ne les concerne que marginalement. Or, comme le note Françoise Vouillot, "la focalisation sur la concentration des choix des filles masque un processus qui touche autant les garçons : celui de l'attraction/désertion de certains champs de savoirs et de compétences"<sup>197</sup> considérés comme "féminins". Ne pas les prendre en considération risque donc de limiter fortement l'efficacité du travail de déconstruction des stéréotypes de sexe préconisé dans le même texte.

### **c. Limites des orientations prises et redondance des constats**

La ligne politique en apparence volontaire et claire de la Résolution de 1985 paraît cependant n'avoir eu que peu d'effets. Il semble en effet que les pays concernés se soient en partie abrités derrière son premier article qui précise que la mise en œuvre de cette dernière se fera "dans les limites des possibilités constitutionnelles et compte tenu du contexte économique, social et culturel de chaque Etat membre, des disponibilités budgétaires et des systèmes éducatifs respectifs". Autrement dit, elle offre aux Etats la possibilité de ne rien

---

<sup>197</sup> Vouillot Françoise (dir.) (2011). *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris : La documentation française, p18

faire<sup>198</sup>. En 1995, dans sa *Recommandation 1281 relative à l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation* adoptée le 9 novembre, l'Assemblée du Conseil de l'Europe est ainsi amenée à effectuer un constat semblable à celui qui a été fait dix ans auparavant : "bien que l'éducation mixte ait conduit à davantage d'égalité, il subsiste dans de nombreux pays des formes institutionnalisées et non institutionnalisées de discrimination à l'encontre des filles et des femmes". Elle en est donc réduite à réitérer les mêmes recommandations qui ciblent le matériel éducatif, l'orientation, les modèles proposés aux élèves, la composition des équipes enseignantes et administratives des établissements, la formation initiale et continue des enseignant-e-s. Toutefois, ce texte n'est pas une simple répétition d'injonctions dont les effets se sont avérés insuffisants. De même que la Résolution de 1985 a été rédigée dans le rayonnement de la Conférence mondiale sur les femmes de Nairobi, la Recommandation de 1995 l'est dans celui de la Conférence de Pékin de 1995 à laquelle la Communauté Européenne a participé<sup>199</sup> et au cours de laquelle s'est donné à voir sur le plan mondial le dynamisme des engagements féministes nationaux et internationaux. L'assemblée du Conseil de l'Europe a ainsi à cœur de reconnaître "l'importante contribution que le mouvement des femmes, les chercheurs et les activistes féministes ont apporté aux droits de la personne et à l'égalité des sexes dans l'éducation, ainsi que dans les domaines politique, social, culturel et économique" et la valeur "des connaissances accumulées grâce à l'analyse du sexisme et du racisme et aux mesures prises pour les combattre". C'est donc dans le cadre d'une transformation militante et radicale de la manière de percevoir le monde jusqu'alors régie par des "normes masculines" que s'inscrit ce texte, transformation qui ne saurait être sans conséquences sur le contenu de certains apprentissages délivrés en classe, en particulier en histoire : "les femmes des temps passé et présent ont apporté une précieuse contribution à la culture et à la société européennes et [...] il convient d'intégrer au système éducatif les données d'experts féministes sur cette contribution". La diversification des modèles proposés,

---

<sup>198</sup> "Deux autres rapports, à usage interne, en l'application de la résolution du 3 juin 1985, ont été produits et diffusés par la Commission (DGV/A/3 Egalité des chances entre les femmes et les hommes). Le premier concerne la période 1985-1988, le second la période 1988-1992. Ces rapports dressent la liste par pays des actions entreprises et évaluent les résultats obtenus. Peu d'informations concernent la mise en place d'une politique et d'actions relatives aux contenus des manuels scolaires.

Se référant à la résolution du 3 juin 1985, le Conseil et les ministres de l'Éducation réunis au sein du Conseil ont réaffirmé, dans leurs conclusions du 31 mai 1990, leur engagement à poursuivre l'objectif de la réalisation de l'égalité des chances des filles et des garçons en matière d'éducation et ont mis l'accent sur la nécessité, dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants, de les sensibiliser davantage à cette question afin d'améliorer leurs capacités à faire progresser cette égalité des chances." (Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires : rapport au premier ministre*. Paris : La documentation française, pp. 29-30

<sup>199</sup> Elle était également présente à Mexico, Copenhague, Nairobi, "avec des délégations de plus en plus étoffées" (Lépinard Eléonore (2007). *Op. cit.*, p. 41)

"concept éducatif valable pour éliminer les stéréotypes", s'inscrit ici dans un ancrage renouvelé, qui concerne non seulement le développement des aptitudes des élèves et la question de l'orientation mais aussi, au premier chef, les savoirs transmis. Il s'agit ici de la mise en œuvre d'une recommandation qui avait été faite au Conseil de l'Europe dans le cadre d'un rapport portant sur les "voies et moyens pour améliorer la situation des femmes dans la vie politique" commandé en 1988 par le Comité Européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes (CEEG)<sup>200</sup> et publié en 1989. Les réflexions sur l'éducation se situent ainsi au carrefour de revendications parentes comme la participation des femmes à la vie politique, leur accès aux fonctions de représentations ou l'égalité professionnelle des hommes et des femmes.

Si la Recommandation de 1995 s'inscrit toujours dans la perspective de la transformation d'une égalité de droit en une égalité de fait, elle témoigne cependant d'un infléchissement dans la façon dont les institutions européennes conçoivent l'égalité entre les sexes. Tout en prônant le partage des responsabilités familiales notamment dans l'éducation des enfants et la liberté pour chacun-e de choisir ses filières d'études, l'assemblée introduit une ambiguïté dans la manière dont elle envisage les hommes et les femmes. Elle invite notamment les Etats à "incorporer une sensibilisation à la différence entre les sexes" à la formation des professionnel-le-s de l'éducation sans préciser le statut qu'elle accorde à cette différence. Cette ambiguïté est par ailleurs récurrente et se retrouve tout au long du texte : l'assemblée incite à "promouvoir une éducation aux droits de la personne tenant compte de l'approche différenciée par sexe [...] ainsi qu'une égalité de traitement dans le respect de leurs différences" ou évoque "l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes, quelles que soient les différences entre eux, leurs différents points de vue et expériences". S'agit-il d'une différence de nature ou d'une différence d'expériences, différence dont l'histoire et les conditions de socialisation des unes et des autres seraient responsables ? La Recommandation ne tranche pas entre ces deux conceptions concurrentes et ce, d'une manière d'autant plus remarquable, que la résolution de 1985 paraissait s'inscrire dans l'esprit de la CEDAW résolument favorable à la deuxième<sup>201</sup>.

La redondance des constats et des recommandations sur le plan européen, en même temps qu'elle atteste d'une continuité dans la prise en compte de ces questions, et rappelle que de telles transformations nécessitent du temps, interroge toutefois sur l'efficacité des textes promulgués, la façon dont ils sont relayés sur le plan local et sur la réalité de l'engagement des

---

<sup>200</sup> Il s'agit du nouveau nom donné en 1987 au Comité pour l'égalité entre les hommes et les femmes

<sup>201</sup> Lépinard Eléonore (2007). *Op. cit.*, p. 50

systèmes scolaires européens en vue d'assurer une égalité de fait entre les filles et les garçons dans l'enseignement<sup>202</sup>. Ainsi en 1997, la Quatrième conférence ministérielle européenne pour l'égalité entre les hommes et les femmes qui s'est tenue le 13 et 14 novembre 1997 à Istanbul invite dans ses résolutions "le Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe (CDCC) et son Comité de l'éducation (CE-ED) à constituer un groupe de spécialistes avec le Comité directeur pour l'égalité entre les femmes et les hommes (CDEG) afin de développer l'éducation en matière d'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi qu'une éducation sans stéréotype à tous les niveaux du système d'éducation". Les gouvernements sont également encore incités à "encourager la mixité à tous les niveaux des équipes éducatives et des personnels des services aux familles" et à "soutenir des programmes de formation et d'enseignement dès les jardins d'enfants et les écoles primaires afin de développer et soutenir de nouveaux modes de socialisation des filles et des garçons et de contrecarrer la mise en place des stéréotypes sur les rôles traditionnels de la femme et de l'homme". Pour la première fois, des indications précises quant à l'âge des élèves concernés sont explicitement données : les états doivent agir dès les premières années de scolarisation. Auparavant, ce point restait du domaine de l'implicite bien que la Résolution de 1985 encourageait "l'initiation aux nouvelles technologies, tant pour les filles que pour les garçons, dès la fin de l'école primaire". Cependant, bien qu'elle fasse de l'égalité entre les hommes et les femmes "un critère fondamental de la démocratie" dans la lignée de la Charte de Rome du 18 mai 1996 adoptée par les femmes ministres d'Etats Membres de l'Union Européenne, la déclaration d'Istanbul revêt un caractère incitatif et non contraignant, à l'instar des précédentes résolutions et recommandations européennes. Aussi, la *Résolution* du Conseil du 20 mai 1999 *concernant les femmes et les sciences* a-t-elle beau jeu de rappeler "le rôle essentiel que jouent l'éducation et la formation dans la promotion de la participation effective des femmes".

Ces dernières recommandations, peu novatrices, doivent cependant être replacées dans le contexte européen des années 90 marqué par un net recul des politiques sociales européennes, symbolisé dans le domaine des actions en faveur de l'égalité des hommes et des femmes par l'arrêt Kalanke du 17 octobre 1995. La Cour de justice des Communautés européennes censure une loi du Land allemand de Brême, qui favorisait, à qualifications égales, les femmes lors des promotions et des recrutements dans la fonction publique lorsque

---

<sup>202</sup> La fiche descriptive publiée par le département de l'information de l'ONU (DPI/2035/B - 00-39751- avril 2000) fondée sur l'Examen et l'évaluation du Programme d'action de Beijing : Rapport du Secrétaire général (E/CN.6/2000/PC/2) cite toutefois l'exemple du Luxembourg qui "a commandé des études sur la discrimination au sein de son système scolaire dans son ensemble, en commençant par les habitudes ludiques des enfants d'âge préscolaire". Document disponible en ligne : <http://www.un.org/french/womenwatch/followup/beijing5/session/fiche2.html>. Page consultée le 26/02/2012

les hommes sont majoritaires dans les emplois visés. Bien que la portée de cet arrêt doit être nuancée par les décisions postérieures de la cour à commencer par l'arrêt Marshall du 11 novembre<sup>203</sup>, il met un terme à l'effervescence des années 80 et rend moins centrale la question de l'action positive dans les textes adoptés par les institutions européennes<sup>204</sup>. Dans le secteur éducatif, ces dernières semblent vouloir laisser aux Etats le temps nécessaire à la mise en place des résolutions et recommandations adoptées.

L'ONU continue toutefois de relayer le programme d'action définie à la Conférence de Pékin. Dans la déclaration intitulée *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs* adoptée lors du Forum mondial sur l'éducation qui s'est tenu à Dakar du 26 au 28 février 2000 sous l'égide de l'Unesco, les pays participants rappellent ainsi les deux objectifs prioritaires en matière d'éducation pour favoriser l'égalité des sexes qui tiennent compte des spécificités de développement des différents pays :

-le premier, préalable indispensable, est de "faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme" ;

-le second, rappelle que l'accès à la scolarisation ne constitue pas un aboutissement mais qu'il est encore nécessaire d'"éliminer les disparités entre les sexes dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici 2005 et instaurer l'égalité dans ce domaine d'ici 2015 en veillant notamment à assurer aux filles l'accès équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussite" ; et qu'il faudra pour cela "mettre en œuvre des stratégies intégrées pour l'égalité des sexes dans l'éducation, qui prennent en compte la nécessité d'une évolution des attitudes, des valeurs et des pratiques".

#### **d. Les premiers bilans et l'actualisation des connaissances sur la situation européenne**

Bien que la question de l'égalité des sexes dans l'éducation continue d'être présente dans les politiques européennes des années 2000, ses enjeux ne sont pas approfondis. La *Recommandation Rec(2003)3 du Comité des Ministres aux Etats membres sur la participation équilibrée des femmes et des hommes à la prise de décision politique et publique*

---

<sup>203</sup> Sénat (2012). *Proposition de loi relative à l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes*. Partie I. A. 3. 3. Le droit communautaire encadre les possibilités de discrimination " positive ". Disponible en ligne : <http://www.senat.fr/rap/a2000-001/a2000-0013.html>. Page consultée le 27/02/2012

<sup>204</sup> Lépinard Eléonore (2007). *Op. cit.*, pp. 48-49

adoptée par le Comité des Ministres le 12 mars 2003, propose ainsi assez classiquement d'"inclure dans les programmes scolaires des activités éducatives et de formation afin de sensibiliser les jeunes à l'égalité entre les femmes et les hommes et de les préparer à l'exercice de la citoyenneté démocratique". Par ailleurs, dans le contexte de la cinquième vague d'élargissement de 2004 et 2007 au cours de laquelle Chypre, la République tchèque, l'Estonie, la Hongrie, la Lettonie, la Lituanie, Malte, la Pologne, la République slovaque, la Slovénie, la Bulgarie et la Roumanie, adhèrent à l'Union Européenne, les prétentions de la politique européenne en faveur de l'égalité des sexes dans le champ éducatif sont limitées à la portion congrue, sans doute pour tenir compte de la situation économique de certains de ces nouveaux pays. La *Feuille de route* adoptée par le Parlement Européen *pour l'égalité entre les hommes et les femmes* (2006-2010), le 13 mars 2006, reste succincte dans ses recommandations et se contente essentiellement de rappeler les Objectifs 2 et 3 du Millénaire pour le développement définis par l'Organisation des Nations Unies dans sa déclaration du 8 septembre 2000 : "assurer l'éducation primaire pour tous" et "promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes". Elle demande donc "qu'une attention particulière soit accordée [...] à la promotion de l'éducation des filles à tous les niveaux, ainsi qu'à la garantie d'une égalité d'accès aux programmes de formation promouvant l'entreprenariat féminin notamment dans les PME, comme moyen de réduire la pauvreté, d'améliorer la santé et le bien-être ainsi que de favoriser un développement réel et durable" dans une formulation proche de celle adoptée par les Nations Unies<sup>205</sup>. Les métiers de l'éducation font également l'objet d'une attention particulière et dans le but de favoriser l'élimination des stéréotypes de sexes, il est demandé aux pays membres de "promouvoir la présence d'hommes dans les secteurs et aux postes occupés de façon prédominante par des femmes, comme dans les écoles primaires".

Il faut attendre l'année 2008 pour que les actions en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités prennent un nouvel essor. L'Union européenne et ses différentes institutions continuent à constituer leur propre expertise sur ces questions dans une perspective volontariste. En 2008, l'Unesco publie un *Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire* intitulé *Comment promouvoir l'égalité des sexes par les manuels scolaires ?* réalisé par Carole Brugeilles et Sylvie Cromer. En 2009, la

---

<sup>205</sup> Notons que cette réserve vis-à-vis de l'égalité des sexes en éducation ne concerne pas uniquement l'Europe. En 2004, le rapport de l'OCDE intitulé *Orientation professionnelle et politique publique : comment combler l'écart?* ne mentionne pas la question de l'orientation et des parcours scolaires différenciés des filles et des garçons et le *Guide pratique pour les décideurs* de l'OCDE également consacré à l'orientation professionnelle mentionne à peine la question du sexe et de l'origine sociale (Vouillot Françoise (dir.) (2011). *Op. cit.*, p. 38)



Commission Européenne publie également un rapport intitulé *Gender and education (and employment), Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE networks of experts*, ainsi qu'une étude consacrée aux "Différences entre les genres en matière de réussite scolaire" et aux "mesures prises et [à] la situation actuelle en Europe"<sup>206</sup>. Cette dernière étude est réalisée dans le cadre du réseau Eurydice dont l'objectif est d'apporter des connaissances sur les systèmes éducatifs des membres de l'Union Européenne afin d'éclairer la prise de décision politique.

## **2. Les traductions locales en France**

L'égalité des sexes à l'école a donc été pensée sur un plan international avant de devenir une préoccupation politique française légitime. Pour autant, la prise en compte dans les textes législatifs et réglementaires hexagonaux de ces exigences nouvelles ne s'est pas faite par la simple incorporation de directives internationales. L'égalité des sexes, note Eléonore Lépinard, "est [...] devenue [dans les années soixante-dix] une question qui a du sens sur la scène internationale, objet d'un discours global relativement homogène et ce, d'autant que les bureaucraties internationales chargées des droits des femmes ont constitué de nouvelles arènes d'énonciation de revendications portées par des bureaucrates et par des militantes féministes qui s'organisent désormais en réseaux transnationaux"<sup>207</sup>. Sa prise en compte dans un contexte éducatif a en effet bénéficié de l'engagement des féministes françaises sur les questions d'éducation. C'est donc dans le cadre d'une "négociation" entre la sphère militante et politique que cette question a été prise en compte à l'échelle internationale, mais aussi en France.

### **a. Dans la mouvance de l'élection de François Mitterrand : une ligne politique égalitariste**

En France, bien que la mixité ait souvent été revendiquée par les mouvements associatifs et militants, syndicaux, pédagogiques et féministes, certains d'entre eux, à commencer par les féministes issues du Mouvement de Libération des Femmes portent sur

---

<sup>206</sup> Commission européenne (2009). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture" (EACEA P9 Eurydice), décembre 2009

<sup>207</sup> Lépinard Eléonore (2007). *Op. cit.*, p. 31

elle, et ce dès sa mise en place, un regard critique. Cette nouvelle modalité d'organisation n'est pas considérée comme une garantie d'égalité entre les sexes, motivation que se sont d'ailleurs bien gardées d'évoquer les justifications officielles. C'est dans ce contexte mais aussi, sur le plan international, celui de l'élaboration de la CEDAW, qu'Edwige Avice, députée du Parti Socialiste, et plusieurs de ses collègues, déposent le 30 juin 1980, une proposition de loi "tendant à lutter contre la discrimination raciste et sexiste dans les manuels scolaires"<sup>208</sup>. Elle s'inscrit dans le cadre de l'ouverture du Parti Socialiste aux revendications féministes sous l'impulsion de François Mitterrand. Celui-ci, comme l'ont souligné Jane Jenson et Mariette Sineau, "montrant une intelligence exceptionnelle des nouveaux rôles sociaux que sont appelées à jouer les Françaises, [est] le premier homme politique à mettre les femmes au cœur de sa stratégie d'accession au pouvoir"<sup>209</sup>. Il a intégré dès 1964 le contrôle des naissances et la libéralisation de la contraception à son programme politique et doté son contre-gouvernement de 1966 d'un "ministère de la Promotion de la femme" confié à Marie-Thérèse Eyquem<sup>210</sup>. Sa conquête du vote des femmes est soutenue par le Mouvement démocratique féminin<sup>211</sup> qui, outre Marie-Thérèse Eyquem, compte Yvette Roudy parmi ses membres, et sera partie prenante dans la prise en compte des thèmes féministes et l'infléchissement de la rhétorique socialiste en faveur des femmes en amont comme en aval du congrès d'Epinais de 1971. C'est d'ailleurs grâce aux voix des député-e-s et sénateur-riche-s socialistes et communistes que sont adoptées les lois sur l'Interruption Volontaire de Grossesse et le divorce par consentement mutuel réclamés par les mouvements féministes. Les *110 propositions pour la France* du candidat Mitterrand lors de la campagne présidentielle de 1981 sont donc le reflet de cet engagement qui passe notamment par l'éducation : " La dignité de la femme sera respectée, notamment à travers l'image qui est donnée d'elle dans les manuels scolaires, la publicité, la télévision. Les associations de défense des droits des femmes pourront se porter partie civile en cas de discrimination."<sup>212</sup>. L'accession de François Mitterrand à la présidence de la République marque ainsi les débuts d'une politique en faveur de l'égalité des sexes emblématiquement inaugurée par la création du ministère des Droits de la femme confié à une féministe, Yvette Roudy, et bénéficiant

---

<sup>208</sup> Proposition de loi n°1906

<sup>209</sup> Jenson Jane et Sineau Mariette (1995). *Mitterrand et les Françaises. Un rendez-vous manqué*. Paris : Presses de la Fondation des sciences politiques, p. 25.

<sup>210</sup> Jenson Jane et Sineau Mariette (1995). *Op. cit.*, p. 72.

<sup>211</sup> Il s'agit d'un club politique fondé en 1962 qui milite au sein de la *Convention des Institutions Républicaines* puis de la *Fédération de la gauche démocrate et socialiste*, créées l'une et l'autre par François Mitterrand. Bereni Laure (2006). Lutter dans ou en dehors du parti? L'évolution des stratégies des féministes du Parti socialiste (1971-1997). *Politix*, 2006/1, n° 73, De Boeck Université, p. 191.

<sup>212</sup> Proposition 69.

d'une dotation dix fois supérieure à celle du ministère de la Condition féminine du précédent gouvernement<sup>213</sup>.

C'est dans la dynamique des réformes engagées par ce ministère, notamment sur l'égalité professionnelle des hommes et des femmes, que s'inscrivent les premières mesures de l'Education Nationale en faveur de l'égalité des sexes : la première, porte sur les "orientations des jeunes filles"<sup>214</sup>, la seconde concerne l'"action éducative contre les préjugés sexistes"<sup>215</sup>. Promulgué en 1982, ce dernier arrêté donne pour la première fois à l'école mission de favoriser l'égalité des sexes : " une mention particulière destinée à combattre les préjugés sexistes est ajoutée, à compter de la rentrée de l'année scolaire 1982-1983, à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés". Parce que l'école ne peut se contenter de compter sur l'évolution sociale pour "faire changer les mentalités", les "éducateurs" ont un rôle primordial à jouer tant dans le choix des supports d'enseignement que "dans leurs propos [et] dans leurs comportements" pour ne pas "véhiculer des stéréotypes sexistes". Il ne s'agit pas cependant d'une simple exigence de neutralité passive puisque "les éducateurs doivent saisir toutes les occasions, à partir d'exemples actuels tirés de la vie quotidienne française, pour montrer la situation inégalitaire des femmes par rapport à celle des hommes".

Bien que la CEDAW ne soit pas encore ratifiée en France, on retrouve donc dans ce texte et la circulaire sur l'orientation l'essentiel de ses préconisations, d'autant qu'il est expressément demandé aux professionnel-le-s de l'éducation de ne pas "recourir à la ségrégation des sexes". Néanmoins, il faut noter que l'arrêté de 1982 ne mentionne pas la formation des enseignant-e-s sur ces questions. Celles-ci et ceux-ci n'ayant que rarement conscience de participer à la reproduction des inégalités entre les sexes, ces textes courent donc le risque de rester lettre morte. Il faut attendre le 10 novembre 1983, pour qu'une note de service demande la mise en place de modules de formation initiale et continue sous la responsabilité des Missions Académiques pour la Formation Professionnelle dans l'Education Nationale (MAFPEN)<sup>216</sup>. Encore faut-il préciser que l'organisation de ces modules ne va pas sans difficultés. Lors du colloque intitulé "Fille ou garçon, éducation sans préjugés" organisé à Paris les 17 et 18 octobre 1984, Catherine Valabregue remarque ainsi "que les premiers

---

<sup>213</sup> Jenson Jane et Sineau Mariette (1995). *Op. cit.*, p. 185.

<sup>214</sup> Circulaire n° 82 - 182 du 29 avril 1982 - "Orientations des jeunes filles", BOEN n°18 du 6 mai 1982.

<sup>215</sup> Arrêté du 12 juillet 1982 - "Action éducative contre les préjugés sexistes", BOEN n°29 du 22 juillet 1982.

<sup>216</sup> Cette note de service insiste à nouveau "sur la nécessité d'améliorer la mixité dans toutes les sphères de la vie éducative [et] d'intégrer cette lutte comme critère de choix des manuels". Elle fait suite à une précédente note de service n°83-105 du 24 février 1983 qui "demande aux chefs d'établissements et aux enseignants de veiller à l'absence de tout stéréotype sexiste lors du choix des textes et des supports d'enseignement audiovisuels". Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *Op. cit.*, p. 25

stages [de sensibilisation aux préjugés sexistes] organisés [dans les Ecoles Normales], ceux de Nantes puis de Limoges, sont largement dus à la persévérance d'une Inspectrice d'Académie, féministe, n'ayons pas peur des mots et d'un Inspecteur qui lui aussi en mesure toute l'importance, d'autant qu'il a des filles qui, dans le domaine scientifique, ont du mal à se faire la place qu'elles méritent, parce que femmes"<sup>217</sup>. Aussi, manifeste t-elle son inquiétude lorsque l'une des commissions de relecture des manuels scolaires mises en place dans plusieurs Rectorats indique dans la synthèse de ses travaux : "Le propos n'est pas d'inciter les maîtres à utiliser de nouveaux outils de travail, mais de les encourager à considérer ceux dont ils se servent de façon critique. Un changement de manuels, à l'heure actuelle, serait hâtif, coûteux et ferait entrer en conflit la considération des droits des femmes avec la nécessaire liberté pédagogique". Ces exemples laissent mal augurer de l'application des textes ministériels qui semble essentiellement le fait des seules personnes convaincues de leur pertinence, et témoignent des résistances à l'œuvre au sein d'une hiérarchie qui en dénature l'esprit sous prétexte de réalisme. D'un côté, le choix des manuels utilisables par les enseignant-e-s ne saurait être restreint et doit au maximum être soumis à une utilisation critique ; de l'autre, la mise en place des formations susceptibles de permettre cette vigilance dans l'utilisation d'un support d'enseignement quotidien paraît soumise aux contingences personnelles des personnes chargées de les organiser. Simone Rignault et Philippe Richert rejoignent ce constat dans leur rapport au Premier Ministre consacré à *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*<sup>218</sup> : "Concrètement, l'arrêté du 12 juillet 1982 et les notes qui en découlent n'ont jamais fait l'objet d'un suivi administratif direct".

Toutefois, le gouvernement reste attentif à l'instauration d'une cohérence entre l'encadrement des élèves et les nouvelles valeurs enseignées. Dans le cadre des lois sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, il publie le 24 janvier 1983 une circulaire portant sur l'"Egalité entre les hommes et les femmes et [la] mixité dans la fonction publique" traduite au sein de l'Education Nationale le 10 novembre de la même année par une note de service intitulée "Luttes contre toutes les discriminations à l'égard des femmes dans les communautés éducatives"<sup>219</sup>.

---

<sup>217</sup> Valabrègue Catherine (dir.). (1985). *Fille ou garçon, éducation sans préjugés*. Paris : Magnard, p. 14

<sup>218</sup> Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *Op. cit.*, p. 25

<sup>219</sup> Note de service n 83 - 454 du 10 novembre 1983.

## **b. De la Première Convention aux polémiques sur le port du foulard "islamique" à l'école**

En 1983, la crise économique, l'accroissement du chômage et la mise en place du système monétaire européen conduisent François Mitterrand à arbitrer en faveur de la rigueur. Il abandonne alors une grande partie de la politique sociale sur laquelle il avait fondé son accession au pouvoir. La tentative d'Yvette Roudy de faire voter une loi antisexiste construite sur le modèle de la loi contre le racisme échoue sous les pressions conjuguées des grands groupes de presse et des publicitaires. L'opposition au projet de réforme de l'enseignement privé conduit le gouvernement de Pierre Mauroy à démissionner le 17 juillet 1984. A la tête du Ministère de l'Education Nationale, le remplacement d'Alain Savary par Jean-Pierre Chevènement n'a pas d'incidence sur les projets en collaboration avec le Ministère des Droits de la femme qui signe le 20 décembre 1984 une Convention consacrée à l'orientation des "jeunes filles". Son but est de coordonner la politique menée en faveur de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes et ce qui se passe en amont afin d'éviter que "les jeunes filles [continuent] à se diriger en grand nombre vers des formations littéraires ou tertiaires, dont les débouchés sont généralement plus aléatoires que ceux des formations techniques et scientifiques, suivies en majorité par les garçons et préparant aux métiers d'avenir". Bien qu'elle s'inscrive dans un agenda politique propre à la France, il est toutefois utile de constater que cette Convention manifeste des préoccupations similaires à celle de la Résolution du Conseil et des ministres de l'Education qui sera votée au niveau européen quelques mois plus tard. Ces textes ont été élaborés concomitamment, le ministre de l'Education Nationale de l'époque et son cabinet étant impliqués dans la rédaction de l'une et de l'autre. Cette conjonction d'intérêt à un moment donné est révélatrice des échanges qui ont permis l'élaboration de certaines politiques en faveur des femmes et des dynamiques de transfert d'un échelon à un autre. La Convention 1984 entend donc faire de la diversification des orientations des filles et de la modification de leur comportement des instruments en faveur de l'égalité dans le cadre d'une politique volontariste dont les objectifs par section sont chiffrés. Elle n'oublie pas la nécessaire formation initiale et continue des personnels de l'Education Nationale, ni de leurs formateur-riche-s et prévoit, afin d'assurer sa mise en œuvre, "la désignation auprès de chaque chef du service académique d'information et d'orientation d'un(e) responsable académique chargé(e) à temps plein d'élaborer, d'animer et de suivre l'ensemble de la politique académique devant concourir à l'égalité des chances des filles et des garçons". Cette Convention s'accompagne en outre d'une campagne télévisée

intitulée "les métiers n'ont pas de sexes" et donnera lieu le 27 mars 1985 à une circulaire portant sur la "Diversification de l'orientation des jeunes filles"<sup>220</sup>.

Jean-Pierre Chevènement a affirmé dès son arrivée au ministère sa volonté d'inscrire l'action entreprise en partenariat avec Yvette Roudy dans la durée : "Il faut agir en profondeur et avec constance en prenant des mesures spécifiques et significatives. Seule l'affirmation continue d'une volonté politique permettra d'enclencher des mutations indispensables."<sup>221</sup> Toutefois, à l'instar de ce que nous avons pu constater dans le cadre des institutions européennes, la multiplicité des textes, leur déclinaison en Convention, arrêtés, circulaires, notes de service semble à la fois le gage d'un intérêt constant des pouvoirs publics et de l'administration pour ces questions, mais aussi le signe d'une certaine inefficacité. La décision la plus importante en vue de mettre un terme à cette situation est donc la transposition de certains éléments de la Convention de 1984 dans les nouveaux programmes de l'école élémentaire mis en place par le ministre par l'arrêté du 15 mai 1985. Car si "les enseignants disent ne pas avoir le temps de lire tous les textes officiels qui paraissent à leur intention"<sup>222</sup>, d'autant que leur mode de diffusion par le Bulletin Officiel de l'Education Nationale (BOEN) implique qu'ils soient relayés par les inspecteur-riche-s, les chef-fe-s d'établissement ou les directeur-riche-s, les programmes leur sont directement adressés et constituent un outil essentiel dans la planification de leur travail. Le programme du Cours Préparatoire (CP) d'Education Civique inscrit dans l' "apprentissage des règles fondamentales de la vie en société [destiné à développer] un ensemble d'habitudes qui sont à la base de la vie civique", la "reconnaissance des droits d'autrui, de l'égalité des races et des sexes, de la dignité de la personne.". Le programme d'histoire de Cour Moyen (CM) intègre quant à lui l'étude de "l'enseignement (garçons et filles)" dans la France du XIXe siècle (1815-1914) mais continue sur la même ligne de qualifier d'"universel" le suffrage universel masculin de 1848.

Néanmoins, les textes continuent à se succéder sans provoquer de véritables changements faute de suivi dans les choix politiques : les postes de chargés de mission créés par la Convention de 1985 dans les rectorats sont ainsi "redéfinis pour poursuivre d'autres objectifs" un an plus tard<sup>223</sup>. L'arrêté du 7 janvier 1986 apparaît comme l'un des symptômes

---

<sup>220</sup> Circulaire n°85-119 du 27 mars 1985.

<sup>221</sup> Valabrègue Catherine (dir.) (1985). *Op. cit.*, p. 41

<sup>222</sup> Valabrègue Catherine (dir.) (1985). *Op. cit.*, p. 14

<sup>223</sup> Nicole Belloubet-Frier (2004). L'égalité des sexes dans le système éducatif : une dynamique interministérielle en construction. Dans *De la mixité à l'égalité... dans le système éducatif, Actes du colloque au siège de la MGEN à Paris, le 27 mai 2004*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45879/l-egalite-des-sexes-dans-le-systeme-educatif-une-dynamique-interministerielle-en-construction.html>. Page consultée le 18/03/2003.

de cette situation. Dans le but d'évaluer l'impact des politiques, il crée une Commission nationale de relecture des livres scolaires, chargée dans son article 2 :

- " - d'étudier la manière dont les femmes ou les jeunes filles sont présentées ou représentées dans les livres scolaires
- de remettre au ministre des droits de la femme un rapport comportant des propositions visant à remédier à la situation constatée".

Mais "en l'absence de tout pouvoir coercitif dans un régime fondé sur la liberté de l'édition, et dans le contexte d'un recentrage des priorités éducatives, la circulaire n'a jamais été appliquée et la commission n'a jamais fonctionné".<sup>224</sup> La Note de service n° 86-133 du 14 mars 1986 demande bien de veiller à "l'absence de sexisme" parmi les critères de choix des manuels de collèges pour la rentrée 1986 mais ceux-ci n'étant pas renouvelés tous les ans et cette note n'ayant ni été répétée, ni forcément relayée auprès des enseignant-e-s, elle ne fait que renforcer ce constat.

Un immobilisme similaire s'observe avec la *Circulaire* du 11 mars 1986 *sur la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* publiée par le Premier Ministre à l'intention des membres du gouvernement. Rédigée suite à la remise d'un rapport en 1986 par la Commission de terminologie mise en place par le Ministère des droits de la femme et présidée par Benoîte Groult, elle demande aux administrations l'utilisation de termes féminisés dans tous les courriers et documents administratifs mais aussi "dans les ouvrages d'enseignement, de fonction ou de recherche utilisés dans les établissements, institutions ou organismes dépendant de l'État, placés sous son autorité, ou soumis à son contrôle, ou bénéficiant de son concours financier". Plus de 10 ans plus tard, Lionel Jospin, alors Premier Ministre reconnaîtra dans la *Circulaire* du 6 mars 1998 ayant le même objet que, si la circulaire du 1986 n'a jamais été abrogée, "elle n'a guère été appliquée jusqu'à ce que les femmes appartenant à l'actuel Gouvernement décident de revendiquer pour leur compte la féminisation du titre de ministre."

La réélection de François Mitterrand à la présidence de la République en mai 1988 modifie les stratégies de conquête de l'égalité des sexes par les mouvements féministes et féminins<sup>225</sup> face au manque de réception du pouvoir en place. Le tournant néolibéral pris par les gouvernements socialistes à partir de 1983 a profondément remis en cause les

---

<sup>224</sup> Rignault Simone et Richert Philippe, 1997, *op. cit.*, p. 26

<sup>225</sup> "Si l'on s'en remet aux dénominations des actrices, on constate que les organisations qui s'inscrivent dans l'héritage radical du « Mouvement de libération des femmes » (MLF) se qualifient volontiers de « féministes », alors que les organisations plus modérées se qualifient le plus souvent de « féminines » " (Bereni Laure (2006). *Op. cit.*, p. 188)

engagements du candidat. Les politiques familiales, en faveur de l'emploi, de la participation des femmes à la prise de décision ou concernant la lutte contre le sexisme et les violences faites aux femmes, ont bien souvent été édulcorées et n'ont pas incarné les ruptures espérées. Par ailleurs, la très faible proportion de femmes sur les listes présentées par le Parti Socialiste lors des élections législatives de 1986 amène un groupe de femmes du parti à lancer un manifeste, "l'appel des 40" avec le soutien d'Yvette Roudy pour dénoncer les promesses non tenues de François Mitterrand en 1988<sup>226</sup>. Comme le notent Jane Jenson et Mariette Sineau, le résultat de l'élection présidentielle n'est pas marqué par une période d'apaisement avec certaines catégories d'électrices : "la longue grève entamée par les infirmières à l'automne 1988 est, à cet égard, symbolique du malaise qui saisit l'univers des femmes salariées durant les années Mitterrand"<sup>227</sup>.

La politique en faveur de l'égalité des sexes à l'école prend cependant un tour nouveau en 1989, avec la promulgation de la loi d'orientation sur l'éducation dite «loi Jospin ». Le gouvernement de cohabitation qui a précédé les élections présidentielles s'était contenté de poursuivre les engagements pris en faveur de la diversification des orientations des filles en promulguant un *Arrêté* le 12 février 1987 *relatif à la Bourse de la vocation scientifique et technique des femmes*<sup>228</sup>. Ces bourses créées en 1985 ont pour but chaque année d'apporter une aide financière [pendant les quatre premières années de leurs études] à [cinquante] jeunes filles qui désirent suivre une formation scientifique et technique dans une grande école ou un établissement d'enseignement supérieur public en vue d'obtenir une qualification d'ingénieur ou une qualification d'un niveau équivalent et que la situation économique de leur famille pourrait détourner de ces filières de formation." La loi Jospin de 1989, tout comme les programmes de 1985, témoigne d'une nouvelle approche dans les politiques de promotion de l'égalité des sexes dans le domaine de l'enseignement. Celle-ci ne fait plus seulement l'objet de textes spécifiques, d'ailleurs très imparfaitement appliqués faute d'être accompagnés des politiques de mise en œuvre nécessaires, mais s'intègre également dans des textes à portée générale définissant le cadre et les objectifs du système éducatif français. Au moment même où s'élabore la Convention internationale des droits de l'enfant, adoptée à l'ONU le 20 novembre 1990, qui inscrit dans son article 29 que "l'éducation de l'enfant doit viser à [le] préparer à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes [...]", la loi Jospin précise donc

---

<sup>226</sup> Bereni Laure (2006). *Op. cit.*, p. 199

<sup>227</sup> Jenson Jane et Sineau Mariette (1995). *Op. cit.*, p. 339

<sup>228</sup> Il faut aussi signaler la Note de service n° 87-439 du 21 décembre 1987 parue au BO du 14 janvier 1988 qui préconise la prise en compte des jeunes filles dans les dispositifs d'insertion des jeunes.



que « les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur (...) contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes."<sup>229</sup>. Inscrite dans un texte de loi qui fait de l'éducation une priorité nationale, cette phrase constitue une avancée importante dans la définition du rôle de l'Education Nationale dans la mise en place de nouveaux rapports sociaux de sexe. Elle prend acte des transformations de la notion d'égalité sur le plan international mais aussi national et de l'abandon progressif de la norme de l'égalité formelle pour prendre en compte des critères qui tiennent compte de l'égalité réelle. L'école est l'un des instruments de cet approfondissement, même si le terme "favoriser" reste prudent quand aux objectifs à atteindre.

L'intégration de la thématique de l'égalité des sexes dans les orientations prioritaires du système éducatif ne marque pas pour autant un changement d'approche radical dans la manière de promouvoir l'égalité des sexes à l'école. Bien qu'à leur retour au pouvoir en 1988, les socialistes ont préféré négliger une proposition de loi du groupe communiste du Sénat "tendant à encourager et à accélérer l'évolution vers l'égalité des sexes dans les manuels scolaires" qui prévoyait la création d'une commission regroupant des enseignant-e-s, des organisations féminines et des éditeur-ice-s, chargée de proposer et veiller à l'application de conventions passées entre l'Etat et les éditeurs en matière de promotion de l'égalité des chances<sup>230</sup>, il ne s'agit pas dans l'esprit du législateur de négliger les actions ciblées. Une seconde Convention est adoptée par le secrétariat d'Etat chargé des Droits des femmes<sup>231</sup> et le secrétariat d'Etat chargé de l'Enseignement technique, le 14 septembre 1989. Elle témoigne d'une volonté politique restreinte énoncée à partir d'un constat économique simple, "le pays manque d'ingénieurs et de techniciens". Des objectifs de la Convention de 1984, il ne reste plus que la diversification des choix professionnels des jeunes filles vers les filières techniques industrielles qu'elles ont tendance à négliger pour des formations qui offrent moins de perspectives d'emploi, et la nécessité de faciliter leur insertion professionnelle dans le secteur industriel après l'obtention de leur diplôme, qui en constituaient l'axe principal.

Jusqu'en 1995, l'essentiel de la politique en faveur de l'égalité des sexes à l'école a suivi cette orientation. En 1991, la Bourse de la vocation scientifique et technique des femmes est remplacée par le Prix du même nom ; en 1992, une campagne d'information visant à encourager les filles à opter pour des métiers moins conformes aux stéréotypes de sexe, intitulée *C'est technique, c'est pour elle* est lancée à l'échelle nationale. Contrairement à celle

---

<sup>229</sup> Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, dite « loi Jospin », article premier.

<sup>230</sup> Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *Op. cit.*, p. 27.

<sup>231</sup> Le pluriel "des femmes" a été intégré à sa dénomination mais il ne s'agit plus d'un ministère. Michèle Andrée est alors à sa tête.

de 1984, l'application de la Convention de 1989 fait par ailleurs l'objet d'un suivi : des plans académiques triennaux sont adoptés (1989-1991 et 1991-1994) et un séminaire européen, "Apport européen et contribution à l'égalité des chances entre les filles et les garçons" est organisé les 20, 21 et 22 mai 1992 à Paris afin de former les chargées de mission à la diversification de l'orientation des filles dans les rectorats et des déléguées régionales aux Droits des femmes auprès des préfets<sup>232</sup>. C'est un autre séminaire européen organisé lui aussi à Paris les 6 et 7 novembre 1995 qui permet de réaliser une première évaluation de ces politiques. La nécessité d'adopter un cadre d'action plus large afin de promouvoir l'égalité des sexes et de ne pas uniquement se centrer sur l'orientation est soulignée par les participant-e-s à ces journées, de même que la trop grande dispersion des actions menées aux cours des six années de mise en œuvre de la deuxième convention. Ces dernières sont jugées difficilement évaluables et leurs objectifs quantitatifs difficiles à atteindre, d'autant que les entreprises sont parfois peu sensibilisées à ces questions<sup>233</sup>. Pourtant, ces conclusions ne trouvent pas d'écho politique, alors même que la fin des années 80 et le début des années 90 ont été marquées par la publication des premières recherches françaises sur la mixité scolaire et les parcours différenciés des filles dans la lignée des travaux écrits en langue anglaise<sup>234</sup>. Ces recherches proposent des lectures divergentes de la réussite des filles : alors que Christian Baudelot et Roger Establet<sup>235</sup> soulignent son aspect spectaculaire et les promesses qu'elle contient au risque de négliger la persistance des stéréotypes de sexes et des inégalités, Marie Duru-Bellat<sup>236</sup> met l'accent sur les inégalités qu'elle masque et ses paradoxes, tout comme Nicole Mosconi qui dénonce le « faux semblant » de la mixité scolaire<sup>237</sup>. Bien que le 12 juillet 1996, la Direction des lycées et collèges publie une note de Rappel de la politique en faveur de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, l'école primaire abandonne l'une des mesures phare de la décennie précédente : l'introduction de cette thématique dans les programmes d'enseignement. Les nouveaux programmes de l'école maternelle et élémentaire de 1995 voulus par François Bayrou, ministre de l'éducation de 1993 à 1997 durant le retour

<sup>232</sup> Direction des lycées et collèges France, Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la consommation France, Commission Communautés européennes (1993). *Apport européen et contribution française à l'égalité des chances entre les filles et les garçons*. Actes du séminaire européen de Paris, 20, 21, 22 mai 1992.

<sup>233</sup> Belloubet-Frier Nicole (2004). *Op. cit.*, et Torsat Dominique (1999). Les politiques d'égalité à l'école entre les filles et les garçons, 1984-1999. Dans Vouillot Françoise (dir.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris, CNDP, coll. Autrement dit.

<sup>234</sup> Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, p. 75

<sup>235</sup> Baudelot Christian et Establet Roger ( 1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil

<sup>236</sup> Duru-Bellat Marie (1990). *L'école des filles, Quelles formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan

<sup>237</sup> Mosconi Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF

de la droite au pouvoir ne mentionnent plus l'égalité des sexes, le suffrage de 1948 est encore qualifié d'universel. Le programme d'histoire choisit toutefois de citer deux femmes alors qu'aucune ne l'était en 1985 : Jeanne d'Arc et Marie Curie.

La disparition de la question de l'égalité des filles et des garçons paraît aujourd'hui d'autant plus surprenante que la rentrée 1994 a été marquée par une affaire qui aurait pu la concerner en premier lieu et dans laquelle le ministre de l'Education Nationale de l'époque s'est particulièrement engagé : la deuxième affaire du foulard à l'école. En 1989, en pleine commémoration du bicentenaire de la Révolution française, la décision de trois collégiennes d'un collège de Creil de conserver leur foulard en classe et la décision du principal de l'établissement de les exclure avait connu un important retentissement médiatique et relancé le débat sur la laïcité à l'école. En 1994, bien qu'aucun événement nouveau ne soit intervenu, cette polémique est réactivée par François Bayrou qui annonce son souhait d'interdire le voile dans les établissements scolaires<sup>238</sup>. Néanmoins, il n'est officiellement pas vraiment question d'égalité des sexes. Françoise Gaspard et Farhad Khosrokhavar constatent certes qu'"un féminisme instinctif s'est [...] mêlé, en 1989 comme en 1994, à un laïcisme national pour renforcer une position qui conduisait à l'exclusion" mais elle et il ajoutent immédiatement : "ce n'est pas de libération des femmes qu'on a d'abord débattu, mais de laïcité et, secondairement, d'intégration des jeunes musulmans dans la société française"<sup>239</sup>. De fait, la circulaire publiée par le ministre le 20 septembre 1994, rappelle qu'"à la porte de l'école doivent s'arrêter toutes les discriminations, qu'elles soient de sexe, de culture ou de religion" mais ne développe pas les aspects liés à l'égalité des filles et des garçons. Seule la présence de signes religieux, ostentatoires ou non, à l'école et leur compatibilité avec le principe de laïcité y sont discutés.

### **c. De la Convention de 2000 à l'ABCD de l'égalité**

La présence de jeunes filles ou de femmes voilées dans l'espace scolaire ou public en général aura d'autres retentissements en 2004 et 2008 ; mais en 1997, c'est à partir d'un autre front qu'est relancée la politique éducative en faveur de l'égalité des sexes à l'école. La commémoration du bicentenaire de la Révolution Française en 1989 a été l'occasion pour les féministes françaises de s'interroger sur la place des femmes dans la vie publique et politique

---

<sup>238</sup> Pour la chronologie des deux premières "affaires" liées au port du foulard à l'école, se reporter à Gaspard Françoise et Khosrokhavar Farhad (1995). *Le foulard et la République*, Paris, La Découverte, pp. 11-33

<sup>239</sup> Gaspard Françoise et Khosrokhavar Farhad (1995) op. cit., p. 195 ; Eric Fassin fait le même constat (Fabre Clarisse et Fassin Eric (2003). *Liberté, égalité, sexualités*. Paris : éditions 10/18, coll. *Fait et cause*, p. 256)

et de mettre en avant leur sous-représentation. Les recherches historiques ont constitué un axe privilégié de réflexion : en valorisant le rôle des femmes au cours des différentes périodes étudiées, elles ont souligné avec d'autant plus d'efficacité les mécanismes d'exclusion dont celles-ci étaient victimes et les différentes formes sous lesquelles ces mécanismes se sont maintenus dans le monde contemporain<sup>240</sup>. Elles ont ainsi contribué à la mise en place d'une dynamique dont l'un des effets fut l'élaboration progressive de la revendication paritaire. Dans le domaine éducatif, c'est par un retour aux fondamentaux que reprend la réflexion sur le sexisme en éducation : en décembre 1997, Simone Rignault et Philippe Richer remettent au nouveau premier ministre Lionel Jospin, un rapport sur *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires* commandé un an plus tôt par son prédécesseur Alain Juppé. Les constats sont toujours identiques à ceux effectués quelques années auparavant : "les femmes apparaissent moins souvent que les hommes"<sup>241</sup>, "la place de la femme dans la société est réduite à son rôle de mère et d'épouse"<sup>242</sup>, "les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux, stéréotypés et des figures féminines importantes omises"<sup>243</sup>. En une phrase, les rapporteur-riche-s tirent les conséquences de l'insuffisance des politique menées depuis 1989 : "Toute action isolée dans cette lutte serait vouée à l'échec." Leurs recommandations, bien que pour la plupart déjà connues, plaident une nouvelle fois pour la mise en place d'une politique volontariste de l'Education Nationale dont les deux grands axes seraient la modification des programmes dans le but "d'accorder aux femmes une place plus grande dans toutes les matières, notamment l'histoire et la littérature, et de formuler explicitement la problématique non-sexiste dans les documents d'accompagnement des programmes"<sup>244</sup> et la formation des enseignant-e-s. Les rapporteur-riche-s soulignent avec force le rôle primordial de ces dernier-ère-s, sans lesquels aucun changement d'envergure ne pourra avoir lieu : "la véritable évolution vers la disparition des stéréotypes et la prise en compte d'une réelle égalité de traitement des garçons et des filles ne peut venir que des enseignants sensibilisés à ce sujet. Ils ont le pouvoir dans leur classe et choisissent les

---

<sup>240</sup> Brive Marie-France (dir.). (1989-1991). *Les femmes et la Révolution française*, Actes du colloque international des 12, 13, 14 avril 1989. Toulouse : Presses universitaire du Mirail ; Viennot Eliane (dir.). (1996). *La Démocratie « à la française » ou les femmes indésirables*. Actes du colloque de Paris, décembre 1993, à l'occasion du bicentenaire de la mort d'Olympe de Gouges. Paris, : CEDREF, Publications de l'Université de Paris VII-Denis Diderot ; Fraisse Geneviève (1989). *Muse de la Raison. La démocratie exclusive et la différence des sexes*. Paris : Alinéa ; Perrot Michèle et Duby Georges (dir.). (1990-1991). *Histoire des femmes en Occident*, 5 volumes. Paris : Plon ; Le Doeuff Michèle (1989). *L'étude et le rouet. Des femmes, de la philosophie, etc*, Paris : Seuil.

<sup>241</sup> Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *Op. cit.* p. 42

<sup>242</sup> Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *Op. cit.*, p. 46.

<sup>243</sup> Rignault Simone et Richert Philippe (1997). *Op. cit.* p. 51.

<sup>244</sup> Rignault Simone et Richert Philippe, 1997, *op. cit.*, p. 66.

manuels scolaires et les outils pédagogiques. S'appuyer sur des enseignants formés et leur faire confiance reste l'axe prioritaire des actions à conduire. Les autres acteurs sensibilisés à ce problème se modèleront sur leur nouvelle demande." Pourtant, dans un premier temps, l'absence de changement dans le mode de diffusion des textes laisse supposer que ces préoccupations ne sont pas prioritaires.

En 1998, la circulaire n° 98-033 du 2 mars 1998<sup>245</sup>, consacrée à la "journée internationale des femmes" invite les enseignant-e-s à organiser des actions en faveur de l'égalité des sexes: "Pourront être abordés la question du partage du travail et des responsabilités dans la vie quotidienne, le problème du pouvoir dans les domaines publics, le thème de la persistance des inégalités entre hommes et femmes, ici ou ailleurs dans le monde". Auparavant, la circulaire n° 98-064 du 26 mars 1998 et la note de service n° 97-217 du 10 octobre 1997<sup>246</sup> sur l'éducation et la citoyenneté ont rappelé "la nécessité d'aborder la problématique de l'égalité entre les filles et les garçons au travers de la question des droits, de l'histoire, du respect de la dignité d'autrui en lien avec le respect de son propre corps et le corps de l'autre, au travers du développement de l'autonomie"<sup>247</sup>. S'esquisse donc dans ces deux textes, et au sein de l'Education Nationale à l'aune des thématiques abordées, un premier questionnement de la frontière entre public et privé telle qu'elle est habituellement conçue par les théories politiques libérales classiques, et telle qu'elle a été remise en cause par la critique féministe<sup>248</sup>.

Le vote de la loi sur la parité en 1999, les débats auxquels il a donné lieu et la révision de la Constitution qu'elle entraîne, ouvrent une nouvelle séquence politique. Elle n'est pas sans effets sur les textes de l'Education Nationale qui vont être promulgués. Joan W Scott a montré dans l'ouvrage qu'elle a consacré à cette loi comment l'argumentaire en faveur de la parité s'était trouvé profondément modifié par la revendication concomitante dans l'agenda politique de la reconnaissance des couples homosexuels qui a donné lieu à la loi sur le PACS : "législateurs, sociologues, anthropologues, psychologues, autorités morales et religieuses se sont empoignées sur la question de savoir qui devait avoir - ou non - le droit de constituer une famille, et la différence des sexes a occupé dans ce débat une place qui ne pouvait rester sans effet sur la manière de comprendre la parité. Si, depuis les débuts du mouvement, des

---

<sup>245</sup> BO n° 10, du 5 mars 1998.

<sup>246</sup> BO n° 36 du 16 octobre 1997

<sup>247</sup> Académie de Montpellier (2005). Vade-mecum de l'égalité entre les filles et les garçons. Montpellier, p. 73. Article disponible en ligne : <http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/actions-educatives/egalite-filles-garcons/agissez-pour-egalite/vademecum/downloadFile/file/vademecum.pdf>. Page consultée le 16/03/2012

<sup>248</sup> Muller Pierre et Senac-Slawinski (dir.) (2009). *Genre et action publique : la frontière public-privé en questions*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques politiques*.

virtualités essentialistes avaient projeté leur ombre sur la notion paritaire de la dualité de l'individu, elles n'en avaient jamais été la cheville ouvrière. Néanmoins, au cours de l'année 1998, ces virtualités se sont concrétisées et ont gagné le devant de la scène<sup>249</sup>. Cette ambiguïté de la loi traverse ensuite l'ensemble des débats et interfère encore aujourd'hui avec l'interprétation qui peut en être faite comme l'ont montré en 2012 et 2013, les débats autour de l'ouverture du mariage aux couples de même sexe<sup>250</sup> : s'agit-il d'une mesure correctrice qui vise à permettre aux femmes d'accéder à la représentation politique dont elles ont historiquement été écartées, à égalité avec les hommes, ou d'instituer la différence des sexes dans la Constitution au prétexte que "l'humanité se divise en deux, en deux seulement"<sup>251</sup>, qu'hommes et femmes se caractériseraient par une différence d'essence irréductible qu'il serait nécessaire de retrouver dans les institutions de la République ? Ces représentations contradictoires dont la loi sur la parité constitue une synthèse qui ne prend pas partie se retrouvent sous-jacentes dans les instructions officielles de l'Éducation Nationale de cette époque. En effet, ces textes interrogent en filigrane la nature des différences entre les sexes : est-elle biologique, sociale, culturelle et/ou simplement historique ? En 2000 est en effet signée une nouvelle *Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* profondément remodelée. Celle-ci constitue la traduction des recommandations européennes dont la *Recommandation 1281 relative à l'égalité des sexes dans le domaine de l'éducation* du 9 novembre 1995 dont nous avons également signalé l'ambivalence. Les objectifs de la Convention de 2000 ne se limitent plus, comme pour la précédente à la question de l'orientation et de l'accès à l'emploi, mais entendent "promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes" en intégrant en éducation civique et en éducation à la citoyenneté une "réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes", par la généralisation de "l'information sur la connaissance du corps dès la maternelle" et la prévention des violences sexistes. Cette convention comprend également un volet consacré au renforcement "des outils de promotion de l'égalité et [à] la formation des acteurs", afin d'encourager la prise en compte de "la dimension de l'égalité des chances entre les filles et les garçons dans les projets des établissements". Elle est accompagnée par un document essentiel destiné à l'ensemble du personnel de l'Éducation Nationale et publié au Bulletin Officiel en

---

<sup>249</sup> Scott Joan W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel, coll. *Idées*, p. 168

<sup>250</sup> L'un des slogans des opposant-e-s à cette loi était en effet : "la parité dans le mariage".

<sup>251</sup> Agacinski Sylviane (1998). *Politique des sexes*. Paris : Seuil, coll. Points, p. 39

novembre 2000 sous le titre *A l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité*<sup>252</sup>. Jack Lang, alors ministre de l'Education Nationale prend acte dans sa préface qu'il demeure un combat pour l'égalité des sexes" auquel n'a pas mis fin l'évolution de la société durant le demi-siècle passé. Malgré l'inscription de l'égalité des sexes dans le préambule de la Constitution de 1946 et la mixité scolaire qui a "unifié cursus et filière", il existe une égalité de droit, formelle, qui n'est pas encore une égalité de fait. Le ministre affirme donc qu'il appartient aux missions de l'école d'œuvrer pour cette dernière et l'ensemble du document ministériel propose des situations concrètes qui permettent de mieux comprendre les enjeux quotidiens de la lutte contre le sexisme à l'école, et associe des éclairages théoriques à des pistes d'actions concrètes. Il intègre également un scénario qui inscrit très clairement la lutte contre l'homophobie dans les actions en faveur de l'égalité des sexes. Destinés aux écoles, collèges et lycées, ces "petits scénarios" concernent toutefois assez peu l'école maternelle et élémentaire et se concentrent sur des élèves plus âgés. Le mode de diffusion du document est par ailleurs toujours le même, c'est-à-dire qu'il est adressé "aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement, aux directrices et directeurs d'information et d'orientation". Ceci explique qu'il n'ait apparemment pas atteint sa cible, faute d'avoir été diffusé auprès de celles et ceux qui sont directement en contact avec les élèves. Dans le premier degré, les directrices et les directeurs d'écoles maternelles et élémentaires n'ont par ailleurs pas le statut de chefs d'établissement. Le texte devait donc être relayé par les inspections de circonscriptions ou dépendait de la lecture attentive du Bulletin Officiel que font en général ces directrices et ces directeurs. Faute d'être identifié comme une priorité, il est donc, dans la plupart des cas, passé inaperçu des enseignant-e-s du premier degré (et du second degré).

Si nous avons laissé entendre que la manière dont avait été argumentée la loi sur la parité n'avait pas été sans influence sur les textes officiels de l'Education nationale, c'est que dans son sillage, le texte de la Convention mais aussi, et cela nous concerne en premier lieu, les nouveaux programmes d'enseignement de l'école maternelle et élémentaire publiés en 2002, contiennent l'une et l'autre un certain nombre de formules ambiguës qui relèvent de conceptions différentes de l'égalité des sexes. La Convention note par exemple que "les logements et équipements sanitaires des lycées et des cités universitaires doivent être systématiquement adaptés à la présence des filles et des garçons, en respectant leur mode de

---

<sup>252</sup> La même année paraît : Mitrani Monique et Gouraud Geneviève (2000). *A partir de la mixité à l'école, construire l'égalité*. Paris : Conseil économique et social.

vie spécifique". Il est possible de s'interroger sur la spécificité des modes de filles et de garçons ? S'agit-il d'éviter qu'il y ait des urinoirs partout ? Mais dans ce cas les garçons peuvent également souhaiter s'asseoir lorsqu'ils se rendent aux toilettes. S'agit-il d'assurer la présence de poubelles pour recevoir des "serviettes hygiéniques" ? Les garçons peuvent également en avoir besoin pour d'autres usages. S'agit-il alors de préserver des zones d'intimité pour les filles et les garçons ? Mais dans ce cas, cette intimité a-t-elle moins de valeur vis-à-vis des personnes de son sexe que de l'autre sexe ? Les filles ont-elles toutes les mêmes "spécificités" de mode de vie et les garçons également ? Les programmes de 2002 recommandent quant à eux en Education Civique d'utiliser les sciences pour mieux "comprendre les différences entre garçon et fille". Quelles sont ces différences ? Cette formulation et l'apparition de cette phrase dans le programme d'éducation civique laisse entendre qu'il y a des conséquences psychologiques et sociales à des différences d'ordre physique, ce qui a pour conséquence de naturaliser les premières. Par ailleurs, ces programmes continuent dans "les jalons du temps social" de l'enfant d'école maternelle à qualifier d' "heure des mamans", la fin de la journée de classe de l'élève<sup>253</sup>. D'une manière générale, l'appellation même d' « école maternelle » n'est pas questionnée. En d'autres termes, ces textes interrogent la conception même de l'égalité qu'il s'agit de promouvoir : implique-t-elle la désassignation des identités sexuées ou y-a-t-il entre les hommes et les femmes des différences irréductibles ? Doit-on tenir compte de "la différence des sexes" dans l'égalisation des conditions de vie ? Dans la lignée de la loi sur la parité qui a réactivé l'opposition entre féministes universalistes et différentialistes bien que cette mesure ait été défendue par les partisan-e-s des deux tendances, l'Education Nationale ne tranche pas et laisse les enseignant-e-s choisir, ou ne pas choisir<sup>254</sup>.

La Convention de 2000 est renouvelée en 2006 par une nouvelle Convention interministérielle qui réaffirme les grands axes de la précédente, de manière plus détaillée et

---

<sup>253</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP-XO éditions, p. 128

<sup>254</sup> Elisa Herman note la même ambiguïté dans la Convention de 2002 au sujet de l'expression "respectueuses des différences". Cette analyse étaye notre propos mais nous semble abusive si elle n'est pas associée aux autres ambiguïtés que nous avons relevées: "De plus, la Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif [de 2000] semble valoriser une certaine conception des rapports sociaux de sexe approchant la complémentarité plutôt que l'interchangeabilité, l'expression « respectueuse des différences » pouvant être interprétée comme une réification et une naturalisation des différences relevant de socialisations différenciées : « Promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes. L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences." (Herman Elisa (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahiers du Genre*, n°42/2007)



apparemment plus volontaire. Elle a notamment pour effet l'établissement de "données statistiques sur la répartition sexuée dans les différentes filières d'enseignement et de recherche" qui sont annuellement publiées à partir de 2007 dans une brochure intitulée "Fille et garçon sur le chemin de l'égalité". Cette recommandation qui figurait déjà dans la Convention de 2000 a donc mis sept années à aboutir. En 2006, la circulaire de préparation de la rentrée de septembre qui fixe comme chaque année les grandes lignes de la politique éducative rappelle quant à elle que "les principes de mixité et d'égalité entre les sexes ont été réaffirmés dans la loi pour l'avenir de l'école" et s'attache plus particulièrement à la question de l'orientation. A partir de cette date, la circulaire de rentrée tient compte de ces préoccupations tous les ans, sous des formulations diverses, plus ou moins détaillées.

Entre temps, le retour de la droite au pouvoir après la réélection de Jacques Chirac à la présidentielle de 2002 puis l'élection de Nicolas Sarkozy à l'élection présidentielle de 2007 ont inscrit la question de l'égalité des sexes dans une perspective nouvelle, à la suite notamment de la troisième affaire du foulard qui, en 2003, a surtout été perçue dans le débat public comme intéressant les questions de sexualité et d'égalité entre les hommes et les femmes<sup>255</sup>. Elle a ainsi participé à la construction d'une nouvelle rhétorique qui emprunte certains arguments féministes pour penser les questions d'immigration<sup>256</sup> comme le montrent en 2005, les déclarations de Nelly Ollin, ministre déléguée à l'intégration, à l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion, justifiant l'instauration d'un examen civique pour obtenir la nationalité française : "De même qu'une personne qui ne parle pas le français ne pourra acquérir notre nationalité, une personne qui ne sait pas ce qu'est l'égalité entre hommes et femmes, qui ne comprend pas l'interdiction de la polygamie ou de l'excision ou encore qui ignore ses obligations liées au travail ou à l'impôt, ne pourra pas devenir notre concitoyen"<sup>257</sup>. L'acceptation par la société française dans son ensemble du principe de l'égalité entre les hommes et les femmes est alors présentée comme allant de soi. La question du sexisme mais aussi parfois de l'homophobie est circonscrite aux "autres", les étrangers, que l'on suppose sexistes et homophobes, alors même que des manifestations évidentes de discrimination des femmes et des homosexuel-le-s demeurent aujourd'hui en France. Le rapport remis par Claude Thélot suite au débat sur l'avenir de l'école organisé entre septembre 2003 et mars 2004, à l'initiative du ministre de l'Education Nationale, Luc Ferry, pour préparer la nouvelle

---

<sup>255</sup> Sur cette "troisième affaire" du foulard, se reporter à Nordmann Charlotte (dir.) (2004). *Le foulard islamique en questions*. Paris : Editions Amsterdam, coll. Démocritique

<sup>256</sup> Fabre Clarisse et Fassin Eric (2003). Op. cit., p. 259) ; Fassin Eric (2010). Pourquoi Marine Le Pen défend les les femmes, les gays, les juifs... *Libération* 20/12/2010

<sup>257</sup> Déclaration au Journal du Dimanche publiée le 10 avril 2005.

loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, est représentative de cette utilisation de l'égalité des sexes et des sexualités pour stigmatiser des populations supposées étrangères aux traditions françaises :

"Le respect des libertés, la reconnaissance des droits fondamentaux des personnes notamment des enfants, la pacification et la laïcisation des mœurs ainsi que le progrès vers l'égalité marquent l'évolution de la société française. Mais celle-ci continue d'être confrontée aux difficultés liées à la "ghettoïsation" et à la "communautarisation" de certains quartiers : montée de la délinquance et des incivilités, des comportements racistes, antisémites, sexistes ou homophobes"<sup>258</sup>.

Les polémiques autour de l'introduction du genre dans les manuels de Première ES et S en 2011, comme celles, en 2010, liés à l'éventualité de diffuser un court métrage d'animation évoquant les amours de deux petits poissons mâles dans des classes d'école élémentaire, intitulé *Le Baiser de la lune*<sup>259</sup>, montrent toutefois que ce positionnement ne va pas sans poser quelques problèmes de cohérence politique.

Les programmes de 2008 qui mentionnent pour la première fois l'égalité entre les filles et les garçons comme une compétence à acquérir par les élèves et donc susceptible d'être évaluée, semblent s'inscrire dans cette généalogie. Ils placent toutefois l'égalité des sexes dans une dynamique d'apprentissage et ne la présupposent pas d'avance partagée par tou-te-s les élèves. Étonnamment, au même moment, la loi "portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations" prévoit dans son article 2 la possibilité pour les établissements scolaires d'organiser des enseignements "par regroupement des élèves en fonction de leur sexe », notamment pour qu'il ne soit pas possible de contester les cas de non-mixité qui existent déjà dans des écoles privées"<sup>260</sup>. Les réformes de l'Education Nationale sont en effet traversées durant ces années par une volonté de retour à ce que l'on considère alors être des fondamentaux, c'est-à-dire aux caractéristiques d'une école du passé en grande partie fantasmée, ce dont témoigne l'instauration du *Socle commun de connaissances et de compétences* de 2007. S'y ajoute l'affichage d'une conception traditionnelle de la relation maître-élève avec la remise au goût

---

<sup>258</sup> Thélot Claude (2004). Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot. Paris : *La documentation française*, p. 25

<sup>259</sup> Watel Sébastien (2010). *Le baiser de la lune*, court métrage d'animation.

<sup>260</sup> Pasquier Gaël (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 97-102

du jour par une circulaire de 2011 de l'"instruction morale" à l'école primaire sous une forme héritée de la Troisième république qui préconise l'utilisation de maximes et d'adages<sup>261</sup>. Pourtant, prennent place dans ces conceptions traditionnelles certains éléments propres aux valeurs défendues dans le cadre des démocraties occidentales contemporaines comme, ici, parmi les thèmes de réflexion proposés dans le cadre de cette circulaire : "l'égalité (des sexes, des êtres humains)". La possibilité d'un retour à la non-mixité peut donc être vue comme le fruit de ces ambiguïtés, la persistance d'une conception essentialiste des hommes et des femmes qui conduit à affirmer implicitement comme principe : "différents mais égaux". Certains manuels d'instruction civique et morale publiés dans la foulée de la circulaire de 2011 ne s'y sont pas trompés, comme celui rédigé par Chantal Delsol "de l'Académie des sciences morales et politiques" qui note dans la rubrique autoritairement intitulée "retenez" de sa "leçon", "Que sont les hommes et les femmes ?" :

- " 1. Les hommes et les femmes sont différents : ils sont complémentaires.
2. Les hommes et les femmes ne sont pas destinés à certaines tâches par leur nature.
3. Il faut accepter les différences entre les hommes et les femmes, sans leur enlever leur liberté "262.

Il est peu probable qu'un élève arrive à faire le tri dans ce galimatias d'affirmations contradictoires, d'autant que sont absents de l'ensemble de la leçon toute évocation de la domination masculine, remplacée par l'expression de simples désaccords personnels : "des querelles [entre les femmes et les hommes] peuvent aller jusqu'à la violence : il arrive qu'ils ne se comprennent pas". Ce texte, bien qu'il ait été publié par un éditeur indépendant de l'Education Nationale témoigne de la difficulté qu'éprouvent certain-e-s à effectuer la synthèse d'éléments qui s'inscrivent dans des traditions différentes et sont l'expression des antagonismes et des désaccords profonds qui traversent la société française sur ces questions d'égalité des sexes et des sexualités.

L'élection de François Hollande à la présidence de la République en mai 2013 conduit à la nomination d'une ministre des Droits des femmes, porte parole du gouvernement, Najat Vallaud Belkacem qui ne cache pas son féminisme et revendique explicitement l'héritage d'Yvette Roudy. Il n'est donc pas étonnant que l'éducation à l'égalité des sexes et la lutte contre l'homophobie à l'école fasse l'objet, en partenariat avec le ministère de l'Education

---

<sup>261</sup> Circulaire n°2011-131 du 25 août 2011.

<sup>262</sup> Delsol Chantal (2011). *Manuel d'instruction civique et morale. Cycle 3*. Paris : La librairie des écoles, p. 128

Nationale, d'une politique volontariste extrêmement médiatisée. Elle donne lieu à une nouvelle Convention interministérielle qui intègre avec clarté l'essentiel des apports des recherches sur la mixité scolaire et lie à nouveau explicitement la lutte contre le sexisme et la lutte contre l'homophobie. Un programme d'expérimentation de séances de déconstruction des stéréotypes de sexe intitulé "l'ABCD de l'égalité" est également mis en place à la rentrée de septembre 2013 dans des classes de cinq Académies et doit être généralisée à l'ensemble de la France à la rentrée 2014. Le site du ministère indique que "cet outil pédagogique vise, dans un premier temps, à faire prendre conscience aux enseignants de la force des stéréotypes liés au genre. Il s'agit, par la suite, de conduire auprès des élèves des actions de sensibilisation et d'apprentissage de l'égalité entre filles et garçons". L'importance de la formation ne paraît donc pas oubliée. Il est naturellement trop tôt pour dresser un bilan de ces expérimentations mais, vu le peu de moyens financiers mis en œuvre, seul l'avenir dira si ce programme ira au-delà d'une simple politique d'affichage.

Toutefois, le gouvernement a également décidé dans une réponse datée du 6 août 2013, de laisser sans suite la proposition de la députée Sandrine Mazetier de renommer "l'école maternelle" au motif que son nom s'inscrit dans l'histoire de la France et constitue le signe de la spécificité de ce pays. La députée considérait quant à elle que "cette dénomination institutionnelle, qui figure dans le code de l'éducation, laisse entendre que l'univers de la petite enfance serait l'apanage des femmes et véhicule l'idée d'une école dont la fonction serait limitée à une garderie"<sup>263</sup>. Le refus du gouvernement peut s'entendre par le fait qu'il s'agit d'une question politiquement sensible et qu'il est difficile de trouver un consensus sur une nouvelle appellation. Parmi les nouvelles appellations possibles, la formule "école préélémentaire" fait redouter à certain-e-s, un risque de "pré-élémentarisation" de l'école maternelle, celle-ci n'étant alors envisagée qu'en lien avec les usages et apprentissages scolaires ultérieurs. L'appellation "école enfantine" proche de celle des "jardins d'enfants" allemands, concentre quant à elle les critiques de celles et ceux qui pensent que cette école est menacée parce qu'il serait moins coûteux de la transformer en simple garderie. Le 3 juillet 2008, lors de son audition au sénat, le ministre de l'Education Nationale Xavier Darcos a en effet déclaré afin de justifier son intention de supprimer la scolarisation des enfants de 2 ans : "Est-ce qu'il est vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits délégués par l'Etat, que nous fassions passer des concours bac +5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur

---

<sup>263</sup> Journal Officiel du 18/12/2012. <http://questions.assemblee-nationale.fr/q14/14-13751QE.htm>. Page consultée le 22/09/2013

changer les couches ?". La formule "école des apprentissages premiers" qui reprend le nom donné au Premier cycle de l'école primaire comporte enfin le désavantage de laisser supposer que les enfants n'apprennent rien avant d'entrer à l'école, dans leur famille, chez leur nourrice mais aussi dans les crèches. La députée a donc proposé, à la suite de Philippe Meirieu, de renommer l'école "maternelle", "première école", solution qui n'a pas été retenue.

Enfin, en mai 2013, l'Inspection générale de l'Education Nationale a rendu un rapport consacré à "l'égalité entre filles et garçons à l'école et dans les établissements" dont les constats sont particulièrement sévères vis à vis de l'institution. La simple lecture du sommaire est à ce titre particulièrement éloquente : après avoir mentionné les "progrès limités" d'"une action pour l'égalité [pourtant] engagée depuis trente ans", l'IGEN pointe "la faiblesse du pilotage national" et "de la formation initiale et continue des personnels", "la tentation de la périphérie et de l'externalisation" par le recours à ce que Louis Georges Tin nomme dans ses interventions "une sous-traitance associative". Elle dénonce ensuite l'absence de réflexion sur la place des garçons dans les dispositifs consacrés à l'égalité des sexes et la persistance des stéréotypes dans les manuels scolaires également soulignée en 2008 par le rapport de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité (Halde) consacré à "la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires"<sup>264</sup> et en 2012 par l'étude du Centre Hubertine Auclert consacrée aux "représentations sexuées dans les manuels de mathématiques de Terminale", judicieusement intitulée : "Égalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue ?"<sup>265</sup>. Enfin, le rapport de l'IGEN relève "une mobilisation inégale, une organisation cloisonnée, un manque de relais" dans les Académies et regrette que le "champ pédagogique [soit] encore peu investi".

La partie consacrée au premier degré est également particulièrement pertinente et mérite d'être citée dans son ensemble :

"Le premier degré en particulier est l'angle mort des politiques d'égalité entre filles et garçons. Or c'est là que se font les premières socialisations, que les stéréotypes de genre se cristallisent dans le contexte de la mixité, que les attitudes et les rôles commencent à se différencier, à travers les apprentissages scolaires, les interactions au sein de la classe et plus généralement dans les activités au sein de l'école. Le choix des jeux (d'imitation ou de

---

<sup>264</sup> Tisserant, Pascal et Anne-Lorraine Wagner (dir.) (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*, Rapport réalisé pour le compte de la HALDE. Paris : Halde

<sup>265</sup> Centre Hubertine Auclert (2012). *Egalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue*. Etude disponible en ligne :

[http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude\\_math\\_2012\\_cha.pdf](http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude_math_2012_cha.pdf). Page consultée le 05/10/2013

création), des jouets et des albums, les rôles assignés par les enseignants aux élèves, les activités et les rencontres dans la cour de récréation, où peut s'opérer une séparation spontanée des sexes, ne sont pas neutres de ce point de vue.

Ces enjeux ne sont pas ignorés. La mission a pu constater que des IEN s'en saisissent, que des écoles s'organisent pour en tenir compte, que des professeurs des écoles conduisent des actions éducatives très pertinentes en faveur de l'égalité, que des associations interviennent. Mais aucune vue d'ensemble ne se dégage, aucune politique cohérente ne paraît mise en œuvre, que ce soit au niveau national, académique ou départemental. Si elles existent, les enquêtes comme les investigations de la mission n'ont pas permis de les repérer. Les missions académiques égalité filles-garçons n'ont pas de vision ni de moyens d'action sur le premier degré, et celui-ci n'est impliqué que lorsqu'est mis en place un véritable pilotage académique associant tous les acteurs concernés, notamment sur le champ pédagogique. Là encore, les priorités et les urgences sont ailleurs.

Les rapports d'inspection du premier degré, au vu des échantillons examinés, ne font pas mention de ces enjeux, ni des interactions entre filles et garçons dans les classes. Pourtant, des outils existent qui permettent d'aiguiser sur ces questions le regard de l'enseignant comme celui de l'inspecteur, dans le premier comme dans le second degré, sans procéder par injonctions.

Une grille d'observation des relations de genre dans les classes de collège ou de lycée a ainsi été réalisée dans l'académie de Créteil<sup>266</sup>. Elle invite à observer la répartition des élèves dans la classe, la distribution de la parole, des responsabilités et des consignes, les interactions entre les élèves, la prise en compte du genre dans la discipline enseignée, l'évaluation, la prise en considération des tensions par l'équipe pédagogique. Force est de reconnaître que cet outil reste méconnu des inspecteurs dans l'académie qui l'a élaboré. Il pourrait servir de support aux formations des enseignants et des inspecteurs et être exploité dans le premier comme dans le second degré."<sup>267</sup>

Et de fait, malgré la récurrence des constats, les notes de service, les circulaires, les conventions, les lois, force est de constater que la formation des cadres et des enseignant-e-s de l'Education Nationale est restée le point obscur de ces réformes pendant toutes ces années. Ces textes, malgré leurs recommandations semblaient souvent compter sur la seule force du

---

<sup>266</sup> [http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Grille\\_observation\\_genres\\_en\\_classe\\_Creteil\\_septembre2012.pdf](http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Grille_observation_genres_en_classe_Creteil_septembre2012.pdf)

<sup>267</sup> IGEN (2013). *Op. cit.*, p. 55-56

verbe pour favoriser l'égalité. Or, comme l'indique judicieusement Marie Duru-Bellat, "les lois n'ont pas un pouvoir magique et ne peuvent évidemment suffire à transformer l'école"<sup>268</sup>. Elles ont été d'autant moins appliquées que les acteur-rice-s du système éducatif, à commencer par les cadres de l'institution, n'en reconnaissent pas la pertinence et restaient persuadés que le combat en faveur de l'égalité des sexes appartient au passé. Certes, en 2002, le *Cahier des charges de la deuxième année de formation dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM)*, stipule la nécessité de sensibiliser les futur-e-s enseignant-e-s aux "représentations sociales, familiales, professionnelles de la femme et ses conséquences (choix de parcours, métiers)" et à « la gestion de la mixité scolaire ». En 2007, ces éléments ont disparu du nouveau *Cahier des charges de la formation des maîtres en IUFM*, mais celui-ci indique que « le professeur connaît [...] les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ». Il revient néanmoins à chaque IUFM de choisir quelle place et quel volume horaire sont attribués à cet enseignement ; de fait, il reste bien souvent optionnel. La masterisation de la formation des enseignant-e-s du premier degré et la prise en charge d'une partie de celle-ci par les universités n'a de ce point de vue rien changé. Pire, en 2011, l'Education Nationale lance une campagne de recrutement dont les affiches exploitent les stéréotypes de sexe traditionnels : d'un côté, une jeune fille est assise le dos appuyé contre une bibliothèque, un livre à la main, "a trouvé le poste de ses rêves", "l'avenir qu'elle a toujours envisagé" ; de l'autre, un jeune homme assis face à un ordinateur portable "a trouvé un poste à la hauteur de ses ambitions" qui est "la concrétisation de son projet professionnel".

En 2013, l'arrêté du 27 août qui fixe " le cadre national des formations dispensées au sein des masters "métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation"" précise que celles-ci doivent comprendre un enseignement liés aux principes et à l'éthique du métier, dont l'enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes". À l'heure où nous écrivons ces lignes, sa traduction dans les "maquettes" de formation des nouvelles Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education qui remplace les anciens Instituts Universitaires de Formation des Maîtres semble toutefois problématique.

---

<sup>268</sup> Duru-Bellat Marie (2013). "Les lois n'ont pas un pouvoir magique". Entretien pour *Fenêtre sur cour* n°378, 14 janvier 2013, p. 19

### **3. Les politiques éducatives concernant l'égalité des sexualités**

La prise en compte de l'homophobie dans les textes de l'Education Nationale a quant à elle une chronologie propre, en partie distincte de celle des questions d'égalité entre les filles et les garçons, et croise les questions relatives à l'éducation sexuelle. L'attention accordée à cette dernière n'est pas nouvelle comme en témoigne une conférence donnée par Emile Durkheim en 1911 devant la Société française de philosophie<sup>269</sup> mais continue à générer des tensions sur la possibilité pour l'école de se saisir de ces questions<sup>270</sup>. Nous avons fait le choix afin de ne pas allonger ce chapitre de ne pas nous préoccuper dans cette partie du contexte international, notamment européen. Il importe cependant de garder à l'esprit, qu'il a profondément contribué à légitimer les revendications des mouvements homosexuels, y compris dans le champ éducatif comme le montre l'attention que le rapport consacré aux LGBT-phobies à l'école réalisé par Michel Teychenné en 2013 porte aux actions menées dans d'autres contextes nationaux.

#### **a. les débuts de "l'éducation sexuelle"**

La prise en compte de la diversité des sexualités dans les textes officiels de l'Education Nationale est un fait récent. Chargée comme le note Yvonne Knibiehler "d'accompagner [le] changement des mœurs"<sup>271</sup> rendu encore plus nécessaire par la mixité des établissements, la Circulaire n°73-299 du 23 juillet 1973, dite « *circulaire Fontanet* », du nom du ministre qui la signe, définit les objectifs d'une éducation sexuelle à l'école considérée comme d'autant plus nécessaire que la mixité scolaire se généralise et fait redouter la "promiscuité" terme alors utilisé par l'église catholique, des filles et des garçons. Elle ne mentionne que la sexualité hétérosexuelle et semble la réduire à sa dimension reproductive : la contraception médicale, pourtant autorisée depuis 1967 - à condition, il est vrai, de ne pas en faire la publicité - n'est même pas nommée. Ce n'est d'ailleurs qu'avec une infinie prudence que le ministre Fontanet semble se résoudre à aborder les questions liées à la sexualité dans un cadre scolaire et à adjoindre aux éléments informatifs de l'éducation sexuelle, exposés le plus souvent en cours de biologie, un volet consacré à "l'éveil de la responsabilité en ce domaine".

---

<sup>269</sup> Durkheim Emile (1911, rééd. 2011). *Sur l'éducation sexuelle*. Paris : Petite Bibliothèque Payot

<sup>270</sup> Gauthier Fradois mène actuellement une thèse de doctorat en science politique sur cette question intitulée : *Le sexe à l'école, genèse d'une politique publique*.

<sup>271</sup> Knibiehler Yvonne (1996). L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle. *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 4 | 1996. Article disponible en ligne : <http://clio.revues.org/index436.html>. Page consultée le 25/11/2011.



Il précise ainsi que seules les difficultés rencontrées par certains parents pour aborder ces questions avec leurs enfants, justifient cette incursion de l'Etat dans un domaine habituellement réservé aux familles.

Le texte de la circulaire est ainsi constitué d'un jeu d'affirmations immédiatement nuancées et de propositions vagues visiblement destinées à ne pas fermer certaines possibilités sans pour autant les présenter explicitement. La crainte du mécontentement de certaines familles oblige ainsi à recourir à des formulations ambiguës, qui, sans les nommer, envisagent tous les cas de figures que pourraient rencontrer les enseignant-e-s dans l'application de leur délicate mission. Ainsi, la circulaire constate dès son introduction que "les fables racontées aux plus petits et le silence opposé aux plus grands paraissent aujourd'hui chargés d'inconvénients très lourds, du double point de vue de l'évolution psychologique et de la relation de l'adolescent à l'adulte" et souhaite en finir avec "une formule dépassée d'éducation protectrice". Au niveau de l'école élémentaire, l'éducation à la sexualité aborde donc la reproduction et prend place dans le cadre des activités d'éveil mais non sans restriction : "il sera parlé aux enfants de la transmission de la vie lorsque leur curiosité paraîtra éveillée sur ce point". L'âge des enfants, leur innocence supposée et la crainte de les traumatiser avec un vocabulaire trop technique considéré comme trop cru, appelle donc à la plus grande vigilance et semble implicitement exclure tout enseignement systématique ; mais aucune indication n'est donnée sur la manière dont un-e enseignant-e pourra s'assurer de la maturité nécessaire de l'ensemble de ses élèves avant d'aborder collectivement ces questions.

Surtout, la circulaire anticipe les situations où les enseignant-e-s seraient confronté-e-s à une curiosité considérée comme excessive de leurs élèves : "il faut, certes, prévoir que l'information au sujet de la transmission de la vie amène les élèves à formuler des interrogations allant au-delà des notions anatomiques ou biologiques de la procréation humaine, et portant sur des questions personnelles, sociales, morales, liées aux divers aspects de la sexualité." Il leur est alors recommandé "d'y répondre avec franchise et simplicité mais aussi avec tact et prudence" afin de "demeurer dans les limites que (...) trace le respect de [la] personnalité naissante [des élèves] et de la pluralité des convictions." Le ministre ménage ainsi aux enseignant-e-s une porte de sortie, voire même une issue de secours : ceux-ci et celles-ci "ne devr[ont] pas manquer de rappeler aux élèves que c'est d'abord auprès de leurs parents qu'ils doivent chercher les conseils les plus personnalisés et les plus adaptés." Il ne faut pas oublier en effet que toutes les questions que peuvent générer l'éducation sexuelle sont loin de faire consensus : la loi légalisant l'avortement ne sera votée qu'en 1975 ; ce n'est qu'en

1981 qu'est mis fin au fichage des homosexuel-le-s dans les commissariats de police et que la majorité sexuelle pour les rapports entre personnes de même sexe devient la même que pour les rapports hétérosexuels<sup>272</sup>. Ce n'est donc pas une surprise si les mobilisations des mouvements féministes et homosexuels qui ont suivi 1968 ne sont pas entendus par l'Education Nationale, malgré la reconnaissance politique de changements dans la société.

### **b. Une sexualité qui ne se limite pas à la reproduction : quelle place donner à l'homosexualité ?**

C'est dans un contexte extrêmement préoccupant de santé publique, la propagation de l'épidémie de Sida, que l'Education Nationale entreprend d'élargir sa conception de la sexualité. Comme le note Philippe Mangeot<sup>273</sup>, "c'est devenu un lieu commun : l'épidémie de sida aurait contribué à un recul de l'homophobie et à une meilleure acceptation sociale de l'homosexualité". Cet élargissement prend toutefois du temps. Certes, l'ampleur de l'épidémie, les risques qu'elle représente pour les jeunes, oblige l'institution à réexaminer les objectifs de l'éducation sexuelle à l'école. Mais les premiers textes officiels qui définissent les missions d'information et de prévention de l'Education Nationale à destination des élèves à partir de la Troisième continuent à envisager la sexualité sous une dimension essentiellement hétérosexuelle : reproduction humaine et contraception<sup>274</sup>. Pour le premier degré, les programmes de 1985, distinguaient déjà la "sexualité" de la "reproduction" des humains dans les enseignements de Cours moyens, ce qui témoigne d'une véritable évolution dans la conception de la sexualité depuis la circulaire Fontanet, pourtant toujours en vigueur.

Les textes de l'institution semblent néanmoins percevoir l'insuffisance de cette approche face aux nouveaux enjeux de la maladie : "Certes, des enseignements portant sur la reproduction humaine, la contraception, les maladies sexuellement transmissibles et leur prévention trouvent déjà place dans le cursus scolaire. Les élèves des lycées, lycées professionnels et élèves de 3e des collèges, parce qu'ils sont exposés à divers risques et notamment celui du SIDA, doivent toutefois recevoir en plus, une information suivie de discussions sur l'ensemble de ces matières, non plus traitées comme des enseignements, mais qui devront constituer le point de départ d'une réflexion commune sur les démarches de

---

<sup>272</sup> Borillo Daniel (2009). *Le droit des sexualités*. Paris : PUF, coll. *Les voies du droit.*, p. 96.

<sup>273</sup> Mangeot Philippe, (2003). Sida. Dans Tin Louis-Georges (dir.), (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses Universitaires de France, p.373

<sup>274</sup> La Circulaire n° 89.119 du 18.05.1989 affirme la nécessité d'une information spécifique à destination des élèves à partir de la 3e.

prévention à entreprendre."<sup>275</sup>. Le Sida et la nécessité de mettre en place une politique de prévention amènent donc l'Education Nationale à s'emparer à nouveau des questions de sexualité. Sa légitimité à les aborder semble désormais acquise comme l'a montré en 1981 la clarté d'une note de service du ministre Alain Savary "sur l'information des élèves [du second degré] sur la contraception" dans la continuité des priorités définies par le ministère des Droits de la femme. Pour autant, l'institution s'est montrée frileuse dans les premiers temps de l'épidémie : en 1989, date de la création de l'Agence Française de Lutte contre le Sida, chargée notamment des missions de prévention et d'éducation pour la santé, Claude Thiaudière et Patrice Pinell remarquent que "faute de relais par les institutions de l'Action sociale ou de l'Education nationale, l'action pédagogique de l'Etat opère à distance sans passer par la médiation des relations interpersonnelles ("enseignant-enseigné" ou "médecin-patient)"<sup>276</sup>. C'est donc l'urgence et le caractère exceptionnel de la situation qui ont été mis en avant à partir de 1989 pour justifier une information renforcée : la note de service du 26 juin 1992 adressée aux rectrices et aux recteurs, par le ministre de l'Education Nationale de l'époque, Jack Lang, appelle ainsi "chaque éducateur à considérer qu'en cette circonstance (l'apparition récente du SIDA, l'extension de la maladie, la gravité et la rapidité de son évolution), c'est la vie de nos élèves qui est en jeu".

Toutefois, pour le point qui nous concerne, la reconnaissance par l'Education Nationale de la diversité des sexualités, l'institution se fait attendre. Plusieurs facteurs peuvent l'en avoir dissuadée : la crainte du mécontentement possible des familles, tout d'abord, et de certains mouvements politiques et religieux soucieux de défendre les prérogatives parentales en matière d'éducation sexuelle ; le souci ensuite de ne pas associer la maladie à une orientation sexuelle afin de toucher le plus grand nombre d'individus grâce aux opérations de prévention. Certes, les homosexuels masculins sont les plus touchés par l'épidémie, mais dans les premiers temps de l'épidémie, "le monde associatif est (...) sensible à l'argument des risques de stigmatisation que pourrait faire encourir tout message liant contamination et homosexualité"<sup>277</sup>. Les mesures de dépénalisation de l'homosexualité sont récentes et la crainte pour les homosexuel-le-s d'être doublement fragilisé-e-s, par la maladie, et des mesures destinées à la combattre qui pourraient s'apparenter à un retour à un "ordre moral", est extrêmement présente<sup>278</sup>. En 1987, la première campagne nationale de prévention mise en

---

<sup>275</sup> Circulaire n° 89.119 du 18.05.1989

<sup>276</sup> Pinell Patrice (dir.) (2002). *Une épidémie politique. La lutte contre le sida en France 1981-1996*. Paris : PUF, coll. Sciences, histoire et société, p. 163

<sup>277</sup> Pinell Patrice (dir.) (2002). *Op. cit.*, p. 106

<sup>278</sup> Pinell Patrice (dir.) (2002). *Op. cit.*, p. 106p. 77

place par l'Etat par l'intermédiaire du Comité d'Action à la Santé (CFES) a ainsi opté pour un message "sacrifiant à la recherche d'un consensus social". Le spot diffusé à la télévision met en scène un jeune couple hétérosexuel brisant une ligne rouge avec ce slogan : "Le sida : il ne passera pas par nous". Le choix d'un tel axe de prévention, par ailleurs assez peu explicite quant aux pratiques permettant de se protéger du Sida, est censé permettre la sensibilisation du plus grand nombre de personnes, notamment celles et ceux qui ne se sentiraient pas au premier abord concerné-e-s par la maladie. Il est donc probable que l'Education Nationale se soit dans un premier temps abritée derrière cette stratégie elliptique afin d'éviter toute polémique.

Cette double logique contradictoire de l'institution qui consiste à ne pas nommer clairement certains éléments liés à la maladie, alors même qu'elle prétend renforcer ses messages d'information et de prévention, va rapidement se trouver sous le feu des critiques des associations de lutte contre le Sida, en particulier Act-up. Cette nouvelle association fondée en 1989 a bouleversé en quelques années le mouvement de la lutte contre l'épidémie. Act-up, à la différence des principales associations comme AIDES ou Arcat-sida, revendique son identité homosexuelle et entend "bouscule[r] les règles régissant les rapports entre l'Etat et le monde associatif, jusque dans son refus de toutes subventions publiques"<sup>279</sup>. Ses interventions soulignent donc la responsabilité des pouvoirs publics et notamment leur silence complice vis-à-vis de la rapidité de propagation de la maladie. En 1996, suite à plusieurs interpellations<sup>280</sup>, le Ministère remplace la circulaire Fontanet de 1973 par la circulaire 96-100 du 15 avril 1996, intitulée "Prévention du SIDA en milieu scolaire : éducation à la sexualité". L'homosexualité ou la bisexualité n'y sont toujours pas nommées directement mais seulement au détour d'une périphrase. Parmi les objectifs éducatifs définis, figure en effet sous la rubrique "Droit à la sexualité et tolérance" : "Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés sans penser de ce fait qu'on les encourage parce qu'on les comprend (délimitation entre la tolérance et l'encouragement)". La crainte d'être accusée de prosélytisme est donc clairement affichée par l'institution qui entend dresser une frontière entre la compréhension et l'encouragement. La tolérance affichée s'inscrit donc dans le cadre d'une hiérarchisation des sexualités qui ne sont explicitement pas mises sur le même plan. Par ailleurs, la formulation utilisée, "Comprendre qu'il puisse y avoir" et non "Comprendre qu'il

---

<sup>279</sup> Pinell Patrice (dir.) (2002). *Op. cit.*, p. 106, p. 221

<sup>280</sup> Act Up-Paris (1996). Les idées fixes de Castella. *Action* n°24, 9 mai 1996,.

Article disponible en ligne : <http://www.actupparis.org/spip.php?article2911>. Page consultée le 26/10/2011 ;

Act Up-Paris (1996). Deux heures de sida en plus. *Action* n° 40, juin 1996.

Article disponible en ligne l: <http://www.actupparis.org/spip.php?article2906>. Page consultée le 26/10/2011 ;

existe", laisse entendre que "ces comportements sexuels variés" sont certes possibles mais que leur existence n'est pas certaine : ils sont classés dans la catégorie des phénomènes hypothétiques.

Ces maladresses dans la formulation seront en partie supprimées de la Circulaire n°98-234 du 19 novembre 1998 intitulée "Education à la sexualité et prévention du Sida". Cette dernière, bien qu'elle ne mentionne pas la circulaire de 1996, en reprend l'intégralité à de rares exceptions : "Droit à la sexualité et tolérance" deviennent "Droit à la sexualité et respect de l'autre" et se limite maintenant à "Comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés". La distinction entre tolérance et encouragement est supprimée. Pour autant, si, dans le cadre de l'épidémie de Sida, la contribution propre de l'Education Nationale porte sur le développement de l'éducation sexuelle à l'école", celle-ci ne commence qu'en 4e. Sur ce plan, les circulaires de 1996 et 1998 se situent donc en retrait de la circulaire Fontanet qui faisait débiter l'éducation sexuelle sous des formes adaptées dès l'entrée des élèves en élémentaire.

### **c. De la lutte contre l'homophobie à l'égalité des sexualités ?**

C'est grâce aux chercheuses féministes en éducation que va être abordée plus explicitement la question de l'orientation sexuelle par l'institution dans le cadre du Bulletin Officiel que nous avons déjà mentionné : *A l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité*. Comme le rappelle Annie Ferrand "Le projet et la coordination de ce guide ont été confiés à Françoise Vouillot, spécialiste de l'orientation scolaire et [...] chercheuses féministes"<sup>281</sup>, qui connaissaient bien les travaux de Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi, Claude Zaidman et Cendrine Marro. L'un des scénarios proposé par cet outil pratique propose la scène suivante : "Un(e) surveillant(e) a entendu les réflexions moqueuses à l'encontre d'un garçon régulièrement objet de quolibets : "T'as vu sa démarche, comment il est "fringué", il est toujours avec les filles, c'est un pédé !"" Il est alors rappelé que "Certaines expressions ont tendance à faire partie du langage courant et à être considérées comme anodines. Pourtant, elles sont l'expression d'une violence verbale sexiste et sexuelle, liée à une représentation stéréotypée de l'homme et de la femme". Le guide pose alors la question de savoir si l'on peut "utiliser une apparence ou une attitude comme critère d'identification ?" et relève que "cela risque d'enfermer le garçon dans une identité imposée par le groupe. On renforce ainsi les images traditionnelles de ce que doit être un garçon, une fille". Il donne alors comme

---

<sup>281</sup> Ferrand Annie (2010). L'Education nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle". *Nouvelles Questions Féministes* 29/3

recommandation d'"informer le professeur principal de la situation", de "réagir sur les propos tenus en rappelant l'importance des notions de liberté, de respect et d'acceptation des différences quelles qu'elles soient", et "plus largement, [de] proposer dans le cadre des séquences d'éducation à la sexualité, une réflexion permettant aux élèves de comprendre et de respecter les orientations sexuelles de chacun et de chacune". Ce texte est particulièrement important, car il inscrit la lutte contre l'homophobie, bien que celle-ci ne soit pas nommée, dans le cadre de l'éducation à l'égalité des filles et des garçons par l'intermédiaire du questionnement sur les stéréotypes de sexe. L'institution ne limite donc pas l'homophobie à une attitude d'hostilité à l'égard des homosexuels hommes ou femmes mais l'intègre clairement, bien que discrètement, dans le cadre des rapports sociaux de sexes. Elle la définit à la fois comme le rejet, la discrimination des homosexuel-le-s et les violences qui s'exercent contre eux-elles mais aussi comme le rejet, la discrimination et les violences vis-à-vis des personnes qui sont supposé-e-s être homosexuel-le-s, parce que leur comportement ou leurs manières d'être contreviennent aux normes de sexe traditionnelles, sans que ces personnes se définissent nécessairement comme homosexuelles. En 2001, la circulaire n°2001-245 du 21 novembre<sup>282</sup> consacrée à la "Journée mondiale de lutte contre le sida : 1er décembre 2001" renouvellera cette analyse en précisant que "La prévention tout comme la lutte contre les exclusions et les discriminations, souvent liées à l'intolérance qui chaque jour dans la société, et parfois dans nos établissements, prend le visage ignoble des injures sexistes, de l'homophobie, du machisme, des rapports de force, voire des violences sexuelles, constituent les axes forts des actions qui doivent être menées dans les établissements scolaires." Elle acte également un changement de terminologie, l'éducation à la sexualité remplaçant l'éducation sexuelle, changement qui illustre le passage d'une conception restrictive de la sexualité centrée sur les organes génitaux et la reproduction à une conception plus ouverte qui tient compte des dimensions affectives, psychologiques, culturelles et sociales.

Il est toutefois intéressant de remarquer que ni l'homosexualité, ni la bisexualité, et encore moins l'hétérosexualité qui fait figure d'évidence, ne sont nommées dans ces textes. Tout au plus, le guide de 2000 parle-t-il d'"orientations sexuelles", au pluriel, et les met implicitement sur le même plan. La circulaire du 17 février 2003 sur "l'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées" ne change rien à cette situation. Il n'est même plus question d'orientation sexuelle. C'est uniquement à partir de la violence qu'elle génère qu'il est question d'homosexualité : il ne s'agit pas de l'envisager sous un jour positif,

---

<sup>282</sup> BO n° 44 du 29 novembre 2001

une alternative comme une autre en matière de sexualité, mais de s'inscrire dans "une politique nationale de prévention et de réduction des risques - grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/ sida -[,] légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes". Le spectre des réactions parentales et politiques reste toujours présent et sert de prétexte au refus d'affirmer explicitement l'égalité des sexualités : "Cette éducation [à la sexualité], qui se fonde sur les valeurs humanistes de tolérance et de liberté, du respect de soi et d'autrui, doit trouver sa place à l'école sans heurter les familles ou froisser les convictions de chacun, à la condition d'affirmer ces valeurs communes dans le respect des différentes manières de les vivre". Aussi, cette circulaire constitue une avancée intéressante par la conception ouverte de la sexualité qu'elle affiche, comme nous aurons l'occasion de le signaler dans le chapitre consacré à cette question. Elle n'en reste pas moins timorée lorsqu'il s'agit de traduire en actes ces valeurs. Elle reste loin des propositions émises par Nicole Belloubet-Frier dans le cadre de son rapport "pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires" dont il reprend pourtant certains aspects : "C'est la raison pour laquelle il faut sans aucun doute dépasser les cours d'éducation sexuelle tels qu'ils ont été pratiqués jusqu'alors, dans leur version biologique, techniciste et trop ciblée. Il doit s'agir prioritairement d'une "éducation affective", d'une éducation relationnelle de l'être humain, susceptible d'évoquer les questions relatives aux différences. Cette éducation doit aborder de manière "humanisante" l'éventail affectif des comportements relationnels, être en mesure d'évoquer l'hétérosexualité et les discriminations sexistes, l'homosexualité et l'homophobie, et œuvrer, par la connaissance, à combattre préjugés ou angoisses personnelles bien souvent à l'origine des attitudes de rejet. C'est à partir d'une éducation affective ainsi entendue que pourront être par ailleurs abordées les déviations liées aux phénomènes de violences physiques et sexuelles."<sup>283</sup>

C'est sous la pression des syndicats d'enseignant-e-s et plus précisément du collectif de lutte contre les LGBT-phobies que ces derniers ont constitué en 2004 rejoint par des syndicats lycéens et étudiants et par l'une des principales fédérations de parents d'élèves, la FCPE, que sont obtenues les avancées ultérieures<sup>284</sup>. Ceux-ci entendent en effet faire porter des revendications relatives aux droits des personnels LGBT auprès de leur employeur, l'Education Nationale, mais également, par l'intermédiaire du Collectif, se saisir de la question

---

<sup>283</sup> Belloubet-Frier Nicole (2001). *30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires*. Paris : Ministère de l'Education nationale

<sup>284</sup> Castel Philippe (2010). *Réflexions autour d'une intervention syndicale*. Dans Bareille Christophe (dir.). *Homosexualités. Révélateur social ?*. Rouen : Publications des universités de Rouen et du Havre, pp. 187-195

des discriminations en milieu scolaire afin qu'il soit possible de parler librement d'homosexualité à l'école, au collège et au lycée. Les travaux de Michel Dorais<sup>285</sup>, Eric Verdier et Jean-Marie Firdion<sup>286</sup> montrant une prévalence des tentatives de suicide plus élevée chez les adolescent-e-s qui se découvrent homo ou bisexuel-le-s, comme la médiatisation des familles homoparentales, sont par ailleurs perçus comme un moyen de confronter l'institution à des réalités jusque-là invisibles ou volontairement ignorées. De manière significative cependant, lors du premier rendez-vous accordé par le Ministère à ce Collectif, celui-ci a été reçu par deux conseillers à la santé, chargés des infirmeries et du handicap : malgré ce qu'affirmait alors les textes officiels qui appelaient les équipes enseignantes à se saisir des questions de sexualités sans préjugés, avec l'aide des infirmières scolaires si nécessaire, l'institution continuait implicitement à cantonner de façon problématique l'homosexualité au domaine médical. Le Collectif obtient toutefois l'application de la circulaire de 2001 et de 2003 qui prévoyaient l'affichage dans tous les établissements scolaires du numéro de la "Ligne Azur", service d'écoute pour "toute personne (jeune ou adulte) qui se pose des questions sur son attirance et/ou ses pratiques sexuelle avec une personne du même sexe<sup>287</sup>", créé en 1997. Le Ministère accepte de satisfaire a minima cette revendication, pourtant inscrite dans les textes officiels de l'institution, en finançant cet affichage dans les lycées en 2007 ; puis consent à l'étendre aux collèges en 2009, non sans quelques réticences, puisqu'il était dans un premier temps envisagé de ne rendre cet affichage visible que pour les élèves de quatrième et de troisième, alors même que ceux-celles-ci fréquentent les mêmes lieux dans ces établissements<sup>288</sup>.

La circulaire de rentrée de 2008, réaffirme cependant clairement la nécessité de lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie : la "mission [de l'école] est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne : violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. Par tous les moyens, prévention

---

<sup>285</sup> Dorais Michel (2001). *Mort ou Fif. La face cachée du suicide chez les garçons*, Montréal : VLB Editeur

<sup>286</sup> Firdion Jean-Marie et Verdier Eric (2003). *Homosexualités et suicides. Etudes, témoignages et analyse*, Montblanc : H&O Editions

<sup>287</sup> <http://www.ligneazur.org/La-Ligne-Azur-c-est-quoi>. Page consultée le 22/09/2013

<sup>288</sup> Intervention de Natacha Taurisson, porte parole du Collectif contre les LGBT-phobies en milieu scolaire, lors du colloque "Lutter contre l'homophobie dès l'école primaire, organisé par le SNUIPP à la mairie de Paris, le 16 mai 2013.



et sanction, la lutte contre la violence dans et autour des établissements demeure une priorité absolue." La diversité des sexualités est toujours envisagée à partir des violences qu'elle suscite, notamment le risque suicidaire mis en avant par le ministre lors de son audition au Sénat face à un sénateur évoquant la pédophilie<sup>289</sup>, mais l'importance habituellement accordée à la circulaire de rentrée par les cadres de l'Education Nationale, assure une protection aux enseignant-e-s qui voudraient aborder ces questions dans leur classe, en même temps qu'elle invite les autres à le faire. Ce positionnement est depuis 2008 rappelé dans chaque circulaire de rentrée, même si certaines années, les discriminations ne sont pas nommées et le-la lecteur-riche renvoyé-e à la circulaire de l'année précédente.

Même si ces circulaires concernent officiellement l'ensemble des niveaux d'enseignement et demandent, comme la circulaire de 2003, aux enseignant-e-s d'adapter leur contenu à l'âge des enfants, la mise en œuvre de ces instructions limite tacitement la lutte contre l'homophobie à l'enseignement secondaire sans qu'aucune justification ne soit donnée à cette restriction<sup>290</sup>. En 2010, la possible diffusion dans des classes de CM1 et de CM2 d'un court-métrage d'animation de Sébastien Watel, *Le baiser de la lune*, encore en cours de réalisation et destiné "à apporter une meilleure représentation des relations amoureuses entre personnes du même sexe"<sup>291</sup> déclenche ainsi une polémique politique et médiatique. Interrogé sur l'opportunité de diffuser un tel film qu'il n'avait de fait pas pu voir, le ministre de l'Education Nationale, Luc Châtel, visiblement mal préparé sur ce sujet, déclare sous la pression d'associations catholiques : "je dis oui à la lutte contre l'homophobie, oui à la lutte contre les discriminations, oui à la sensibilisation de nos lycéens et de nos collégiens, [...] [mais] je pense que traiter ces sujets en primaire, ça me semble prématuré »<sup>292</sup>. Quelques jours plus tard, il est obligé de se dédire en rappelant la liberté pédagogique des enseignant-e-s. Cette déclaration semble toutefois assez représentative des craintes qu'inspire toujours un tel projet. Elles reposent sur un consensus que certain-e-s considèrent comme frappé au coin du bon sens : la sexualité est une question complexe, en parler avec des enfants en bas-âge ne saurait se faire sans une infinie prudence au risque de commettre des dommages irréparables. Bien que la "reproduction de l'Homme" et "l'éducation à la sexualité" figurent au programme

---

<sup>289</sup> Audition de Xavier Darcos, Sénat, le 3 juillet 2008.

Cf. [http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/11/12/quand-gerard-longuet-ump-compare-l-homosexualite-a-la-pedophilie\\_1117598\\_3224.html](http://www.lemonde.fr/societe/article/2008/11/12/quand-gerard-longuet-ump-compare-l-homosexualite-a-la-pedophilie_1117598_3224.html). Page consultée : 15/03/2012

<sup>290</sup> En 2009, le Collectif contre les LGBT-phobies en milieu scolaire a rédigé un argumentaire intitulé *De la nécessité de lutter contre l'homophobie et les discriminations de genre dès l'école primaire*.

<sup>291</sup> <http://www.le-baiser-de-la-lune.fr/intentions/>. Page consultée le 28/11/2010

<sup>292</sup> Déclaration de Luc Châtel sur RMC et BFM TV, le 03/02/2010 à 8h55.

du cycle 3<sup>293</sup>, Nadine Morano, alors secrétaire d'état à la famille déclare ainsi: "au CM2, on n'en est qu'à la découverte de l'anatomie. Il faut procéder par étapes"<sup>294</sup>. Afin d'échapper à l'accusation d'homophobie, il importe en effet d'affirmer que si l'homosexualité n'a pas sa place à l'école primaire, il en va de même pour l'hétérosexualité. Alors que *Le Baiser de la lune* entend raconter la possibilité d'une histoire d'amour entre deux garçons, représentés sous la forme de poissons, ces discours reposent sur la réduction de l'homosexualité à sa dimension sexuelle. L'occultation de ses aspects sentimentaux permet d'éviter tout rapprochement avec d'autres histoires racontées aux enfants dès leur plus jeune âge et mettant en scène des amours ouvertement hétérosexuelles comme les contes de fées. Manifestement, il n'y a pas d'équivalence possible, alors même que l'institution affirme le contraire<sup>295</sup>. Cette stratégie rhétorique s'inscrit alors dans un projet politique qui entend restreindre la définition de l'homophobie afin de limiter la revendication de droits nouveaux par les homosexuel-le-s à commencer par le mariage, stratégie que résume la position de l'ancien président de la République Nicolas Sarkozy lors de la campagne présidentielle de 2007 : "Je n'accepte pas qu'on me dise homophobe parce que je refuse l'adoption par les couples homosexuels"<sup>296</sup>.

Le retour de la gauche au pouvoir en mai 2013, amène le nouveau ministre de l'Education nationale à se saisir à nouveau de la question de l'homophobie à l'école, notamment dans le cadre de la nouvelle *Convention pour l'égalité entre les filles et des garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* dans laquelle l'homosexualité reste envisagée à partir des discriminations qu'elle suscite mais n'est toujours pas nommée. Le ministre demande également à Michel Teychenné de rédiger un rapport consacré aux "discriminations LGBT-phobes à l'école" et d'émettre des recommandations qui reprennent en partie les propositions du Collectif contre les LGBT-phobies en milieu scolaire. Comme celui de l'IGEN, ce rapport pointe les carences de l'institution : "Les groupes de travail et les experts auditionnés ont tous souligné la banalisation des insultes LGBT dès l'école primaire, phénomène culturel qui semble ne pas être suffisamment pris en compte par les équipes éducatives"<sup>297</sup> ; "Dès l'école primaire, les insultes homophobes sont malheureusement trop courantes, trop banalisées, alors que les insultes racistes, antisémites ou sexistes sont

---

<sup>293</sup> BO Hors Série n°3, 19/06/2008, p. 24.

<sup>294</sup> Déclaration de Nadine Morano sur RTL, le 09/02/2010 à 7h50.

<sup>295</sup> Pasquier Gaël (2010). Parler d'homosexualité dès l'école maternelle : une nécessité. *Le Monde*, 13/02/2010. Article disponible en ligne : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/02/13/parler-d-homosexualite-des-l-ecole-maternelle-une-necessite-par-gael-pasquier\\_1305164\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/02/13/parler-d-homosexualite-des-l-ecole-maternelle-une-necessite-par-gael-pasquier_1305164_3232.html). Page consultée le 15/03/2012 ; Pasquier Gaël (2011). Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle. *Les Cahiers pédagogiques* n°487, pp. 17-18.

<sup>296</sup> Déclaration de Nicolas Sarkozy le 5 février 2007, lors de l'émission télévisée "J'ai une question à vous poser". Cette position était également partagée à gauche par l'ancien premier ministre socialiste Lionel Jospin.

<sup>297</sup> Teychenné Michel (2013). *Op. cit.*, p. 11.

condamnées et sanctionnées par la communauté éducative"<sup>298</sup>. Il analyse également la situation à l'aune du manque de formation des personnels enseignant-e-s et des cadres de l'Education Nationale :

"Combattre l'homophobie, c'est accepter de parler d'homosexualité à l'École : dans quel cadre, avec quelles ressources pédagogiques et quel public aborder le sujet? Cela pose la question du niveau d'enseignement (progressivité des enseignements liée ici à la construction physique, psychique et sexuelle de l'enfant et de l'adolescent); et tout particulièrement la possibilité d'aborder le sujet en primaire. Le débat sur ce dernier point est particulièrement vif entre les pédopsychiatres. D'après l'enquête menée par SOS-Homophobie auprès d'élèves et d'enseignants, 83% déclarent ne pas avoir bénéficié, au cours de la scolarité, d'actions de sensibilisation sur les questions de l'orientation sexuelle et/ou la lutte contre l'homophobie et 89% pensent que l'homosexualité est passée sous silence (enquête menée en 2006 auprès de 712 personnes par l'association dont 67% d'hommes, 31% de femmes, 2% sexe non précisé; 12% de membres de l'encadrement scolaire, 82% d'élèves ou d'étudiants, 6% non renseigné).

Les réticences du corps enseignant à aborder le sujet sont dues en partie au fait que les enseignants se sentent démunis et mal ou pas formés. Ils peuvent également être arrêtés par des réactions prévisibles, en particulier des élèves ou des parents. Enfin, cette situation empêche même de prononcer les mots homophobie et homosexualité, par anticipation des réactions et contrairement aux mots des autres discriminations, considérés, eux, comme naturellement légitimes.

Contrairement aux actions menées dans le cadre de la lutte contre les discriminations sexistes, racistes, liées au handicap, intervenir contre l'homophobie en milieu scolaire est le plus souvent assimilé à un acte de prosélytisme, ce qui rend l'action difficile et la communauté scolaire frileuse."<sup>299</sup>

Les recommandations pour le premier degré s'articulent autour de deux propositions :

-"Former les IEN [Inspecteurs et Inspectrices de l'Education Nationale] à la prévention des insultes homophobes à l'école primaire, ainsi qu'à l'accueil des enfants des familles homoparentales"<sup>300</sup> ;

---

<sup>298</sup> Teychenné Michel (2013). *Op. cit.*, p. 11

<sup>299</sup> Teychenné Michel (2013). *Op. cit.*, p. 42

<sup>300</sup> Teychenné Michel (2013). *Op. cit.*, p. 25

- "En primaire, c'est au travers notamment de la diversité des familles, de l'homoparentalité, du refus des insultes et des discriminations que le sujet peut être abordé"<sup>301</sup>.

Bien que la question de la diversité des sexualités est encore abordée dans ce rapport sous l'angle des discriminations, il faut noter un changement terminologique puisqu'il n'est plus question uniquement d'homophobie mais de "LGBT-phobies". Cet acronyme, LGBT, vise justement à souligner la diversité des identités discriminées, lesbiennes, gays et bisexuels, en raison de leur sexualité mais également, notamment parce que la Transidentité n'est pas une orientation sexuelle, la conjonction des luttes

Il importe enfin de conclure sur l'ouverture du mariage aux couples homosexuels, puisque les débats qui ont précédé le vote de la loi ont mis en lumière des familles homoparentales, notamment lors des auditions qui se sont déroulées devant la Commission des lois de l'Assemblée Nationale. L'existence de ces familles, la souffrance et les inégalités pouvant résulter des discriminations existantes vis à vis de leurs parents ont été un argument fort pour défendre l'égalité, en même temps qu'il a suscité de vives réactions vis à vis des opposant-e-s au projet. C'est à l'aune du vote de cette loi, dite loi Taubira, du nom de la garde des sceaux qui l'a défendue, qu'a été perçue l'organisation, pourtant prévue de longue date, d'un colloque consacré à la lutte contre l'homophobie à l'école primaire par le principal syndicat des enseignant-e-s de l'école primaire le 16 mai 2013<sup>302</sup>. L'article du Café pédagogique qui annonçait cet événement était ainsi titré : "Loi Taubira : l'Ecole sommée de découvrir l'homosexualité"<sup>303</sup>.

## **Conclusion**

Les politiques éducatives françaises en faveur de l'égalité des sexes, mais aussi celles en faveur de l'égalité des sexualités, bien que, pour celle-ci, nous n'ayons pas insisté sur cet aspect, s'inscrivent dans une dynamique internationale avec laquelle elles entrent en interaction. Elles prennent place aussi dans le cadre d'une promotion à l'échelle internationale et européenne d'un nouveau paradigme en termes d'action publique : le "gender

---

<sup>301</sup> Teychenné Michel (2013). *Op. cit.*, p. 26

<sup>302</sup> "Eduquer contre l'homophobie dès l'école primaire". Colloque organisé par le SNUIPP à l'Hôtel de Ville de Paris, 16 mai 2013

<sup>303</sup> François Jarraud (2013). Loi Taubira : l'école sommée de découvrir l'homosexualité. *Le café pédagogique*, mai 2013. Article disponible en ligne :

[http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2013/143\\_2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2013/143_2.aspx). Page consultée le 15/06/2013

mainstreaming", "terme vague aux contenus multiples qu'on peut résumer par l'inclusion de la "perspective de genre" dans l'ensemble des problématiques"<sup>304</sup>. *La Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* du 25 février 2000 est ainsi analysée par Réjane Sénac-Slawinski comme participant de cette "approche intégrée de l'égalité" dont elle "décline la mise en œuvre [...] afin certes de la promouvoir dans l'éducation qui peut être associée à une politique spécifique, mais aussi de porter une éducation à l'égalité qui renvoie à une démarche transversale et transectorielle"<sup>305</sup>. La politiste constate qu'elle témoigne des limites de cette approche par le peu d'effets dont ont été suivies ses prescriptions, et qui confirme la crainte de certaines féministes vis-à-vis de cette orientation, perçue comme susceptible d'affaiblir les actions en faveur de l'égalité des sexes, alors même qu'elle est souvent valorisée par les décideurs en lieu et place des approches spécifiques. Cette Convention illustre également les tensions qui peuvent exister dans la promotion de l'égalité des sexes entre universalisme et différentialisme. Elle pose en effet la question de la nature de la différence entre les sexes, question qui se lit en filigrane dans d'autres textes comme les programmes de l'école maternelle et élémentaire de 2002 ou la loi de 2008 relatives aux expériences de non-mixité scolaire. Cette tension a par ailleurs été réactivée par la revendication de droits par les homosexuel-le-s et les votes de la loi sur le PACS et de celle sur l'ouverture du mariage entre personnes de même sexe. Celles-ci placent l'Education Nationale face à la nécessité d'adopter un discours clair vis-à-vis de l'homosexualité qui dépasse la simple lutte contre les discriminations, motivée par des urgences sanitaires et sociales, mais l'engage dans la promotion de l'égalité des sexualités, dimension qu'elle a jusqu'à maintenant volontairement occultée.

---

<sup>304</sup> Falquet Jules (2003). Femmes, féminisme et "développement" : une analyse critique des politiques des institutions internationales. Dans Bisilliat Jeanne. (dir.). *Regards de femmes sur la globalisation. Approches critiques*. Paris : Karthala, p. 80

<sup>305</sup> Sénac-Slawinski Réjane (2006). Le gender mainstreaming à l'épreuve de sa genèse et de sa traduction dans l'action publique en France. *Politique européenne* n°20, 2006/3, p. 26

## CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Tant que la mixité n'a pas été instaurée "au nom de principes", la fiction d'une mixité qui réalisait l'égalité (formelle) des filles et des garçons pouvait être maintenue. Il ne pouvait être question d'en faire une occasion d'éducation à l'égalité réelle des sexes et des sexualités. Pour autant, l'affichage d'une volonté politique souhaitant promouvoir cette égalité et la publication de directives supposées la mettre en œuvre, n'ont majoritairement pas été suivis d'effets. Même si la mixité, telle qu'elle est aujourd'hui envisagée par les textes officiels, doit être comprise comme un instrument pédagogique pouvant conduire à un rééquilibrage dans les relations entre les sexes et les sexualités, de telles initiatives restent marginales. Elles dépendent de la curiosité des enseignant-e-s, de leur bon vouloir et/ou de leur militantisme. Toutefois, bien que ces circulaires, ces conventions et ces lois, ne jouent pas un rôle moteur, elles permettent la mise en place d'actions en classe tout en restant dans un cadre réglementaire. Celles-ci ne peuvent donc pas être imputées à la fantaisie ou au seul militantisme d'un-e enseignant-e, qui pourrait sembler inapproprié dans le cadre de l'école laïque et républicaine. Comme l'écrivent Cendrine Marro et Françoise Vouillot, "l'égalité des chances entre filles et garçons ne pourra être effective sans une remise en cause de la spécialisation sexuée des champs de savoir et des compétences et donc sans la prise de conscience des prescriptions sociales véhiculées par les rôles de sexe, auxquels chacun d'entre nous adhère à des degrés divers. Rôles qu'il convient de permettre aux élèves de dépasser."<sup>306</sup> Cette remise en cause et cette prise de conscience n'ont pour l'essentiel pas eu lieu. Par ailleurs, l'institution offre peu d'aide et peu d'outils à celles et ceux qui souhaiteraient les réaliser. C'est pourquoi il apparaît d'autant plus justifié, face au manque de pistes existantes quant aux formes que pourraient prendre une éducation à l'égalité des sexes et des sexualités, de s'intéresser aux enseignant-e-s du premier degré qui tentent de tenir compte de ces questions dans leurs pratiques professionnelles.

---

<sup>306</sup> Marro Cendrine et Vouillot Françoise (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefour de l'éducation* n°17, janvier-juin 2004, p. 10

**PARTIE II**  
**CHAPITRE IV :**  
**MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : L'ACCÈS AUX PRATIQUES**  
**PAR LE DISCOURS**

Cette recherche repose sur un paradoxe apparent : elle porte sur les pratiques enseignantes, mais ce sont de discours dont il est question. Toute méthodologie implique des choix et nous avons fait le pari que se donneraient à voir dans les propos des enseignant-e-s, les situations de classe dans leur complexité. Notre projet est de mieux connaître les pratiques des enseignant-e-s du premier degré qui travaillent avec leurs élèves sur les questions d'égalité des sexes et/ou des sexualités : ce qu'ils-elles mettent en place, les questions auxquelles ils-elles sont sensibles, leur intentionnalité éducative, la manière dont ils-elles perçoivent leur action, les difficultés qu'ils-elles rencontrent quand ils-elles abordent ces thématiques et enfin ce qui les motive. Il s'agissait donc pour nous de recueillir des éléments factuels sans négliger certaines dimensions subjectives susceptibles de mieux faire comprendre ce qu'implique la décision d'aborder ces questions en classe. Nous avons en conséquence fait le choix de réaliser des entretiens non-directifs, méthodologie qui nous semblait pouvoir combiner ces différents éléments.

Ce n'était pas la seule possibilité. Nous aurions pu réaliser des observations dans des classes, filmer des séances particulières, et combiner ou non ce recueil de données à des entretiens. Une telle option n'aurait bien évidemment pas été sans conséquences sur la recherche ; elle nous aurait certainement amené à nous intéresser à l'activité effective des enseignant-e-s ainsi qu'à la réception de leur action par leurs élèves, deux dimensions qui ne sont pas accessibles par les données que nous avons recueillies. Si nous n'avons pas opté pour ces solutions, c'est que nous voulions délibérément nous placer d'un côté de la situation de classe, du côté de celle ou celui qui enseigne.

En effet, le métier d'enseignant-e du premier degré se caractérise par sa polyvalence, en termes de disciplines enseignées mais aussi en termes de tâches réalisées, puisqu'en fonction des moments de la journée les instituteur-ric-e-s ou professeur-e-s des écoles<sup>307</sup> peuvent être

---

<sup>307</sup> Le corps des professeur-e-s des écoles a été créé par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Toutefois, toutes les institutrices et tous les instituteurs n'ont pas immédiatement été intégrés à ce nouveau corps. Certain-e-s l'ont été progressivement en raison de leur ancienneté dans la profession, d'autres ont dû passer un concours pour accéder sans attendre à ce nouveau statut. A l'heure actuelle, il ne reste quasiment plus d'institutrice et d'instituteur : seul-le-s certain-e-s enseignant-e-s du premier degré recrutés avant 1989 ont fait le choix de le rester. Nous n'emploieront donc plus ces termes, dont certain-e-s professeur-e-s des écoles se

amené-e-s à faire classe, c'est-à-dire à enseigner des disciplines aussi diverses que le français, l'Education Physique et Sportive, les sciences, les arts plastiques ou la musique, faire de la cuisine, surveiller la cour de récréation ou une sieste en Petite Section et aider les élèves à s'habiller à leur réveil... Ils-elles peuvent également partir en classe "transplantée" où ils-elles passent la journée mais aussi la nuit avec leurs élèves. Il nous semblait important de pouvoir envisager l'ensemble de ces situations dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités à l'école. Or, la décision de filmer aurait nécessité de se concentrer sur un nombre limité de disciplines scolaires et de séances. En outre, les observations nous auraient certainement conduit à nous préoccuper des deux facettes de la situation d'enseignement, l'enseignant et les élèves, au travers de leur activité et de leurs "manières d'être et de faire", pour reprendre la terminologie employée par Séverine Depoilly<sup>308</sup>. Elles ne nous auraient pas non plus permis d'accéder aux perceptions et aux ressentis des enseignant-e-s, éléments qui nous intéressent ici davantage que la réalité de la classe, puisque leurs représentations sur l'égalité des sexes et des sexualités interfèrent nécessairement avec la manière dont ils-elles envisagent de l'enseigner. Le choix d'une méthodologie d'entretiens était donc un moyen de circonscrire les objectifs de la recherche : ce que disent de leur action en classe les enseignant-e-s du premier degré qui travaillent sur l'égalité des sexes et des sexualités et la manière dont ils-elles la perçoivent. Il implique toutefois des biais et des limites, à commencer par l'écart qui peut exister entre ce qui est dit par les enseignant-e-s et ce qui se passe effectivement dans la classe, limite que nous examinerons au cours de ce chapitre.

Notre recherche porte donc sur les pratiques déclarées. Dans leur note de synthèse de la *Revue Française de pédagogie* consacrée aux "pratiques comme objet d'analyse", Jean-François Marcel, Paul Olry, Eliane Rothier-Bautzer et Michel Sonntag rappellent les deux fonctions de l'analyse des pratiques soulignées par Marguerite Altet : "une fonction opératoire qui vise une plus grande maîtrise et efficacité de l'intervention pédagogique et une fonction théorique de production de savoirs sur les processus et leur fonctionnement qui devrait déboucher sur un modèle d'intelligibilité des pratiques observées. Une troisième fonction traverse ces deux premières et concerne la formation des praticiens"<sup>309</sup>. Ils-elles reprennent

---

revendiquent encore malgré le changement de nom de leur professions. Nous lui préférons celui de professeur-e-s des écoles qui correspond au statut des enseignant-e-s que nous avons rencontrés.

<sup>308</sup> Depoilly Séverine (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*. Thèse de doctorat. Université Paris-8-Saint-Denis

<sup>309</sup> Marcel Jean-François, Olry Paul, Rothier-Bautzer Eliane, Sonntag Michel (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*. Vol. 138 , p. 137



ces distinctions en pointant trois finalités possibles de l'analyse de pratiques : la production de savoir, la professionnalisation, et la volonté de faire évoluer les pratiques. Il est clair que nous nous situons dans la première optique, que Marc Bru qualifie d'heuristique et qui consiste pour nous à "décrire, expliquer, comprendre"<sup>310</sup> ce que font et mettent en œuvre les enseignant-e-s de primaire lorsqu'ils-elles abordent les questions d'égalité des sexes et des sexualités au sein de leur classe. "Il importe [cependant] de rappeler que dans l'analyse des pratiques, production de savoir, formation et transformation du réel sont intimement liées"<sup>311</sup>. S'il est justifié d'envisager ces trois aspects séparément, la formation et la transformation, n'en restent donc pas moins des horizons possibles pour notre recherche.

Ce chapitre s'organisera en trois points : nous détaillerons tout d'abord la composition et les caractéristiques de l'échantillon des personnes interrogé-e-s, avant de nous intéresser à la manière dont ont été conduits les entretiens et à la méthode d'analyse des données recueillies. Nous mentionnerons enfin les écueils et les limites de la méthodologie choisie avant de conclure sur des questions relatives à l'implication du chercheur vis à vis de son objet de recherche.

## **1. Constitution du corpus d'entretiens**

### **a. Les enseignant-e-s interrogé-e-s : niveaux d'enseignements et fonctions spécifiques, ancienneté dans la profession et lieu d'exercice**

Nous avons réalisé des entretiens avec vingt enseignant-e-s du premier degré : quinze femmes, cinq hommes. Cette composition ne respecte pas tout à fait la proportion d'enseignantes et d'enseignants dans le premier degré qui s'éleve respectivement aujourd'hui à 81% et 19%<sup>312</sup>, proportion qui est sensiblement la même depuis dix ans. Il nous semblait en effet important de pouvoir écouter des enseignants des deux sexes, notamment pour ne pas laisser entendre que la question de l'égalité des sexes constituerait avant tout "une affaire de femmes".

---

<sup>310</sup> Bru Marc (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*. Vol 138, p. 67

<sup>311</sup> Marcel Jean-François, Olry Paul, Rothier-Bautzer Eliane, Sonntag Michel (2002). *Op. cit.*, p. 140.

<sup>312</sup> Ministère de l'Education Nationale-DEPP (2013). *Repères et références statistiques*. Paris : MEN, p. 293

Au moment où nous les avons rencontrées :

- deux de ces personnes travaillaient en maternelle c'est-à-dire avec des enfants de trois à six ans ;
- treize exerçaient en élémentaire avec des enfants de six à onze ans, parfois un peu plus en cas de maintien d'un élève sur un niveau de classe durant un ou deux ans consécutifs ; parmi ces enseignant-e-s deux sont directeurs dont l'un avec charge de classe plusieurs jours par semaine, l'autre consacre l'intégralité de son temps à la direction d'école ;
- un enseignait en Section d'enseignement général adapté (SEGPA) située en collège, c'est-à-dire avec des élèves de sixième et cinquième, rencontrant des difficultés d'apprentissage, souvent un peu plus âgés que dans les sections générales ;
- deux travaillaient en Institut médicaux éducatif (IME) avec des enfants entre six à onze ans ou des adolescent-e-s ;
- deux étaient conseillères pédagogiques, dont l'une à la retraite depuis un an, c'est-à-dire qu'elles ont obtenu un diplôme leur permettant de devenir formatrices, le CAFIPEMF<sup>313</sup>, et ensuite de postuler sur ce poste à profil. Elles restent rattachées au corps des enseignant-e-s du premier degré.

Cette diversité tient à la particularité du statut des enseignant-e-s du premier degré, qui peuvent être amené-e-s à enseigner dans l'ensemble de ces niveaux au cours de leur carrière. Bien que les postes en SEGPA et en IME nécessitent habituellement une formation spécifique, l'un des enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s ne l'avait pas (Jérôme) et une autre était en cours de formation (Mélanie). Notre échantillon est donc le reflet de cette variété de postes et de fonctions. Son apparente hétérogénéité doit toutefois être relativisée puisque la plupart des personnes rencontrées sont amenées à parler durant l'entretien d'autres niveaux que ceux dans lesquels ils-elles enseignent au moment de la rencontre :

- Mélanie qui travaille en IME parle essentiellement de la classe de maternelle qu'elle avait durant l'année scolaire précédente ;
- Aude, également en IME avait auparavant un poste de remplaçante en école maternelle et élémentaire ;

---

<sup>313</sup> Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur

- Danièle et Sandrine qui sont ou étaient conseillères pédagogiques continuent ou continuaient à faire des interventions en classe de maternelle ou d'élémentaire ;
- Matthieu parle de Petite Section de maternelle et de CM2, tout comme Samia de Moyenne Section et de CE2 ou encore Nathalie de CP et de CM2.
- Elise partage sa semaine sur trois classes différentes dont deux à double niveau puisqu'elle effectue les compléments de service de trois enseignant-e-s en CE1-CE2, CM1-CM2 et CM2 ; elle parle également beaucoup de la classe de Petite Section qu'elle a eue l'année précédant l'entretien.

Les disparités masquent finalement une certaine homogénéité puisque les enseignant-e-s rencontré-e-s ont en général connu des formes de mobilité choisie ou contrainte par les critères d'attribution des postes selon l'ancienneté dans la fonction et les aléas des affectations.

L'échantillon est également diversifié en termes d'ancienneté dans la fonction, allant du stagiaire en Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) à la conseillère pédagogique récemment retraitée, en passant par des enseignant-e-s exerçant ce métier depuis dix et vingt ans. Enfin, toutes et tous exercent dans l'enseignement public, à l'exception d'Hélène qui travaille dans un établissement privé catholique dans lequel les séances de catéchisme n'ont toutefois pas lieu sur le temps scolaire, ni à l'école, et restent à l'initiative des parents.

Enfin, les lieux d'activités sont eux aussi variés : dix enseignant-e-s exercent à Paris ou en banlieue parisienne ; les autres travaillent dans des villes petites ou moyennes situées en France, ou encore pour deux d'entre elles, en zone rurale. Le tableau placé à la fin de ce chapitre récapitule l'ensemble de ces éléments pour chaque enseignant-e.

## **b. Le "recrutement"**

Les entretiens ont débuté en juin 2005 pour une recherche réalisée dans le cadre d'un Master de Sciences de l'éducation et se sont poursuivis jusqu'en juin 2012, c'est-à-dire sur sept ans. Cet étalement dans le temps ne nous semble pas de nature à fausser le recueil des données, étant donné que les conditions d'exercice du métier d'instituteur-riche ou de professeur-e-s des écoles n'ont pas significativement changées durant cette période. Les orientations des politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes ou de la lutte contre l'homophobie n'ont pas non plus connu d'impulsion spécifique qui mériterait ici d'être relevée. En revanche, les programmes d'enseignement de l'école primaire ont été modifiés en 2008, ce

qui a pu parfois avoir un impact sur les pratiques enseignantes que nous avons mentionné dans l'analyse à chaque fois que cela nous a semblé utile.

Nous avons rencontré toutes ces personnes essentiellement via notre réseau relationnel et professionnel élargi. Toutefois, nous ne les connaissions pas avant de réaliser l'entretien à l'exception de deux d'entre elles avec lesquelles nous avons très brièvement échangé lors de rencontres fortuites. Notre pré-requis était d'interroger des enseignant-e-s qui abordent l'égalité des sexes et/ou des sexualités en classe. Lorsque nous avons commencé cette recherche, nous nous doutions que des enseignant-e-s correspondaient à ce profil mais il n'a pas toujours été simple de les identifier. Nous employons ce dernier terme à dessein car il est tout à fait probable, qu'un certain nombre d'enseignant-e-s abordent les questions d'égalité des sexes et/ou des sexualités en classe, sans que personne ne le sache dans leur milieu professionnel ou leur entourage, ou encore sans être intégré-e-s dans un milieu associatif, militant féministe ou LGBT. Nous nous sommes ainsi vite aperçu que nos différents contacts et les personnes rencontrées nous dirigeaient souvent sur les même noms, notamment parce que les mêmes personnes fréquentaient des réseaux différents, associatifs et syndicaux par exemple.

Il est probable qu'aujourd'hui de tels enseignant-e-s soient moins difficiles à trouver : cette thématique est en effet devenue plus visible sur un plan médiatique et professionnel. Certains anciens IUFM et certaines universités préparant au concours de professeur-e-s des écoles ont intégré des modules de sensibilisation aux rapports sociaux de sexe et des "expérimentations" commencent à être organisées par l'Education Nationale elle-même. Toujours est-il que nous avons progressivement réussi à diversifier notre échantillon, parfois aux hasards des rencontres, le plus souvent en insistant auprès des structures susceptibles de nous orienter vers des personnes correspondant au profil recherché. Nous avons ainsi pu rencontrer plusieurs enseignant-e-s grâce au milieu associatif ou universitaire féministe (Béatrice, Camille, Danièle, Elise, Hélène, Jérôme, Mireille, Nathalie, Samia, Sandrine, Sophie, Stéphanie) ; toutes et tous n'étaient cependant pas nécessairement des militant-e-s mais faisaient parfois simplement partie du cercle de connaissances, amical ou professionnel, des personnes qui m'avaient indiqué leurs coordonnées. Si les messages que nous avons envoyé à une association professionnelle d'enseignant-e-s LGBT sont restés sans réponse, le milieu syndical nous a permis de rencontrer six personnes appartenant à deux organisations différentes (Aude, Christophe, Danièle, Delphine, Eric, Yves). Un enseignant (Matthieu) a également répondu à une annonce que nous avons laissée sur le site internet d'une association de lutte contre l'homophobie. Enfin, nous avons été mis en contact avec Julie par la

professeure d'IUFM qui avait encadré notre propre mémoire professionnel consacré à la question de l'égalité des sexes.

La majorité des enseignant-e-s de notre corpus sont donc des personnes qui ont un engagement associatif, militant mais aussi parfois universitaire et nous serons amené à l'analyser dans notre cinquième partie. Ils-elles suivent ou ont suivi des enseignements en lien avec l'égalité des sexes et des sexualités, et ont dans trois cas commencé des recherches autour de ces questions. Seule une enseignante (Mélanie) a abordé la question de l'égalité des sexes dans sa classe sans s'y être intéressée auparavant, parce qu'elle a été sollicitée pour participer à un projet pédagogique mis en place par la conseillère pédagogique qui nous l'a présentée (Danièle). Si elle a une position atypique dans notre corpus, elle est probablement représentative des enseignant-e-s du premier degré qui ne travaillent pas spontanément sur les questions qui nous intéressent.

Le "recrutement" des enseignant-e-s s'est donc effectué selon deux axes privilégiés. Nous sollicitons des personnes dont nous savions qu'elles travaillaient sur l'égalité des sexes ou des sexualités, parfois les deux. Cette approche a pu constituer un biais dans l'entretien, puisque les enseignant-e-s que nous avons par exemple recruté-e-s par l'intermédiaire d'un groupe syndical de lutte contre l'homophobie pouvaient être incité-e-s à nous parler davantage d'égalité des sexualités que d'égalité des sexes, même s'ils-elles tenaient compte des deux aspects dans leur travail. Inversement, les enseignant-e-s rencontré-e-s à partir d'un réseau féministe, pouvaient minorer l'importance qu'ils-elles accordaient à l'égalité des sexualités. Par ailleurs, il ne nous paraît pas non plus anodin que les sept enseignant-e-s qui se sont qualifié-e-s d'homosexuel-le-s au cours de l'entretien parlent sensiblement plus de cette dernière question que les autres, bien que l'un d'entre eux-elles ait été "recruté" à partir de l'entrée "égalité des sexes". Cette "coloration" de l'entretien, qu'elle soit liée au type de recrutement ou aux préoccupations des personnes rencontrées ne nous semble cependant pas à même de porter préjudice à notre corpus dans la mesure où notre objectif était de savoir ce que faisaient dans leurs classes les personnes interrogées. L'objectif n'était pas d'analyser les silences ou l'absence d'une thématique, sauf dans le cas où les personnes rencontrées nous expliquaient délibérément ne pas vouloir ou ne pas trouver pertinent d'aborder l'une des deux questions.

Ainsi, même si nous avons cherché à diversifier notre échantillon en termes de sexe et d'orientation sexuelle, ou encore de niveau d'enseignement, celui-ci n'ambitionne pas d'être représentatif. Il regroupe avant tout un ensemble d'informateur-riche-s privilégié-e-s sur les formes que peut prendre une pédagogie qui entend promouvoir l'égalité des sexes et/ou des

sexualités. Par ailleurs, il nous semble important de mentionner que ces enseignant-e-s ont des connaissances diverses sur les mécanismes de reproduction par l'école des rapports sociaux de sexe traditionnels mais tentent toutes et tous de promouvoir dans leur classe des relations plus égalitaires entre les filles et les garçons. Leur variété d'approche de ces questions, tout comme la variété de leur niveau d'enseignement ou de fonctions, nous semble une richesse pour notre travail dans la mesure où elle diversifie les points de vue des praticien-ne-s. Celles-ci et ceux-ci ne constituent pas pour nous des modèles à suivre mais proposent des exemples de passage à l'action qui demandent à être analysés, afin de cibler des pistes de réflexions destinées à mieux comprendre les formes et la spécificité d'un enseignement de valeurs qui tente d'enrayer la perpétuation de certaines formes de domination.

## **2. La conduite de l'entretien et l'analyse des données**

### **a. La conduite de l'entretien**

Nous avons opté pour une méthodologie qualitative en réalisant des entretiens de type non-directif actif. Comme l'indique Isabelle Collet, "ceux-ci font partie de la grande famille des méthodes compréhensives de recueils de données"<sup>314</sup>. Ils se caractérisent pas le souci de laisser la plus grande liberté possible à la personne interrogée dans la réponse qu'elle fait à la consigne ouverte énoncée en début d'entretien. L'interviewer est supposé placer l'interviewé-e en confiance et lui manifester une attitude bienveillante afin de soutenir sa parole. À cette attitude compréhensive, essentiellement silencieuse qui peut également se manifester par des relances majoritairement constituées de reformulations, l'entretien non-directif actif associe des interventions au fil de l'entretien qui se caractérisent par un questionnement ouvert ou de brèves synthèses, destinées à encourager l'élaboration de la pensée de la personne interrogé-e-s ; ceci explique le choix de cette terminologie utilisée par Alex Mucchieli pour qualifier une approche dans laquelle celui ou celle qui interroge intervient, même s'il le fait le moins possible, sur l'organisation du discours et de son contenu<sup>315</sup>. La durée moyenne des entretiens que nous avons réalisés est d'une heure.

---

<sup>314</sup> Collet Isabelle (2005). *La masculinisation des études d'informatique. Savoirs, pouvoir et genre*. Thèse de doctorat. Université Paris X - Ouest Nanterre La Défense, p. 134

<sup>315</sup> Mucchielli Alex (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 28-33

Seuls deux entretiens se sont déroulés dans les écoles des enseignant-e-s rencontré-e-s (Béatrice, Hélène), dont l'un en période de vacances scolaires ; les autres personnes ont été interrogées dans un cadre extérieur à leur contexte professionnel (chez elles, dans un café). Nous signalons cette différence, car il est possible que ce contexte ait influencé la situation d'entretien, les personnes rencontré-e-s pouvant s'autoriser une parole plus ou moins libre en fonction du lieu de la rencontre, notamment lorsque celle-ci avait lieu dans leur cadre de travail.

La consigne de départ était la suivante : *"vous travaillez sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités avec vos élèves, je souhaiterais que vous m'en parliez : ce que vous faites, les réactions de vos élèves, des collègues, des parents, ce qui vous semble important"*. À partir de ce qui avait justifié notre rencontre, cette phrase laisse entrevoir différentes entrées possibles : l'égalité des sexes et des sexualités bien évidemment et les conséquences possibles, que celles-ci soient considérées comme positives ou négatives, de l'introduction de cette préoccupation dans un champ professionnel qui ne s'en soucie habituellement pas ou peu. Elle pointe ensuite différent-e-s interlocuteur-ric-e-s réguliers des enseignant-e-s, en omettant volontairement leurs responsables hiérarchiques avec lequel-le-s ils-elles sont en général moins en contact. Certain-e-s enseignant-e-s ont néanmoins fait le choix d'en parler. Rappelons que les directeur-ric-e-s d'école ne sont pas les responsables hiérarchiques des enseignant-e-s du premier degré. Cette énumération était par ailleurs un choix délibéré, car nous avons très vite envisagé, d'interroger deux conseillères pédagogiques dont le travail nous avait été signalé, craignant de rencontrer des difficultés à identifier des personnes correspondant au profil que nous recherchions. Cette formulation permettait donc dans le cas d'un-e enseignant-e n'ayant plus d'élèves mais restant en contact avec ce qui se passe dans les écoles et continuant à animer occasionnellement des séances avec des enfants, d'orienter l'entretien vers ce qui se passe en classe et l'ordinaire de la vie d'enseignant-e, tout en rendant légitime un discours davantage orienté vers la formation qui constitue la fonction principale de ces personnes ou la gestion d'école dans le cas des directeur-ric-e-s n'ayant plus de classe. La mention des collègues permettait également pour l'ensemble des enseignant-e-s interrogé-e-s d'envisager la possibilité d'un travail en équipe ce qui a rarement été le cas. Le choix de mentionner les parents, que les enseignant-e-s croisent plus ou moins régulièrement en fonction de leur niveau d'enseignement, reposait sur les représentations communes qui veulent que ceux-ci et celles-ci soient parfois les premiers obstacles au questionnement des stéréotypes de sexe et à l'évocation de l'homosexualité en classe. Nous souhaitons, à partir du vécu des enseignant-e-s rencontré-e-s, pouvoir vérifier cette hypothèse qui a d'ailleurs été

dans l'ensemble infirmée. Enfin, nous avons beaucoup hésité sur l'incipit de cette consigne : "vous travaillez...", tournure affirmative qui pouvait inciter les personnes rencontré-e-s à "prouver" qu'elles faisaient bien quelque chose, même si elle introduit ensuite une alternative possible entre égalité des sexes et des sexualités. Elle s'est toutefois révélée pertinente sur un plan heuristique, car elle incitait les personnes rencontrées à ne pas uniquement évoquer "les grands événements de la vie de la classe" comme les projets spécifiques, mais à parler de tout ce qui fait l'ordinaire de leur travail, lorsqu'elles réagissent à une phrase prononcée par un-e élève au détour d'un couloir, pensent à féminiser des formules habituellement employées au masculin générique à l'oral ou dans un exercice, lisent un livre présentant un personnage peu conforme aux stéréotypes de sexe sans forcément l'exploiter ensuite avec leurs élèves...

Comme nous serons amenés à l'analyser dans notre cinquième partie, certain-e-s enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s nous ont dit "ne pas faire grand chose" ; un enseignant nous a également appelé quelques heures avant l'entretien craignant de nous faire déplacer "pour rien". Ces impressions des personnes interrogé-e-s sur leur travail, se sont toujours révélées fausses du point de vue du chercheur : loin d'inciter les personnes rencontrées à exagérer ce qu'elles avaient fait ou faisaient en classe, la formulation choisie les a souvent conduites à porter attention à ce qu'elles faisaient "sans s'en rendre compte" parce que cela leur semblait au premier abord anodin. Comme nous l'ont indiqué plusieurs enseignant-e-s : "*sachant qu'on devait se voir j'ai été encore un peu plus attentive que d'habitude*" (Julie 241) ; attention qui a en retour enrichi les possibilités d'actions. Selon les propos de Philippe Perrenoud en référence aux écrits réunis par Clermont Gauthier, M'hammed Mellouki et Maurice Tardif dans un ouvrage judicieusement intitulé *Le savoir enseignant. Que savent-ils ?*<sup>316</sup>, les enseignant-e-s "ne savent pas ce qu'ils savent ou plus exactement, ils ne peuvent le dire qu'en référence à des situations singulières"<sup>317</sup>. De ce point de vue, la consigne a souvent permis aux personnes rencontrées de dresser un inventaire minutieux de toutes les menues choses qu'elles faisaient dans leur classe en lien avec notre thématique, de se rappeler des anecdotes qu'elles ont souhaité nous raconter afin de nous permettre de saisir les aspects concrets mais surtout relationnels et vivants de leur travail, de percevoir aussi des éléments auxquels elles ne prêtaient pas forcément attention mais qui pouvaient constituer pour elles des pistes d'action encore inexplorées.

---

<sup>316</sup> Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed et Tardif Maurice (1993). *Le savoir enseignant. Que savent-ils ?*. Montréal : Editions Logiques.

<sup>317</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, coll. *Pédagogies recherche*, p. 182



Certain-e-s enseignant-e-s nous ont par ailleurs indiqué avoir porté une attention importante aux questions d'égalité des sexes et des sexualités, une année ou quelques années avant notre rencontre, raison pour laquelle nous avons été mis en contact avec eux-elles, mais y être moins attentif-ve-s durant la période de l'entretien. Cet aspect était pour nous également précieux, puisqu'il nous renseignait sur les difficultés rencontré-e-s par les enseignant-e-s ayant travaillé sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités ou leurs motivations à ne plus le faire. Il mettait également parfois à jour des mécanismes de résistances d'autant plus intéressants qu'ils se manifestaient chez des personnes "a priori bien disposées" et sensibles à l'égard de ces questions, ce qui n'est pas toujours le cas dans les récits de formations existants<sup>318</sup>. Enfin, la conclusion de la consigne réintroduisait une marge de liberté vis à vis de l'énumération qui la précédait en rappelant à notre interlocuteur-riche l'importance qu'avait à nos yeux sa propre appréciation de la situation : elle-il n'était pas obligé-e d'aborder l'ensemble des points que nous avons mentionnés et pouvait s'affranchir des restrictions que ceux-ci auraient pu induire. Nous devons ici signaler que nous n'avons pas tenu compte dans l'analyse de la temporalité avec laquelle certains sujets ou personnes, comme les élèves, les collègues ou les parents, étaient abordés au cours de l'entretien.

## **b. L'analyse des données**

L'ensemble des données a été rendu anonyme, les prénoms des enseignant-e-s rencontré-e-s ont été changés. Dans le cas d'une enseignante portant un prénom originaire d'Afrique du Nord, "Samia", cette connotation a été conservée, car il nous a semblé utile de la signaler à un moment de l'analyse.

Les entretiens ont été retranscrits intégralement en tenant compte des hésitations et des silences. Toutefois, afin de fluidifier la lecture, nous avons pris le parti de supprimer les "euh"

---

<sup>318</sup> Plateau Nadine (2007). "Donner une voiture aux garçons et une poupée aux filles, on le fait sans s'en rendre compte et je trouve bien qu'on en ait pris conscience", Module de sensibilisation à une pédagogie de l'égalité des filles et garçons à l'école. Dans Coulon Nathalie et Cresson Geneviève (2007). *La Petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan, p. 95 ; Baurens Mireille et Schreiber Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, Lausanne : ed. Antipodes, p. 82 ; Pérovic Céline (2010). Partage d'expérience sur les formation "genre et éducation" et évolutions. Dans Christine Morin-Messabel. *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 187-202 ; Houadec Virginie (2013). Former les jeunes enseignantEs à la mixité : une nécessité, et Costes Josette (2013). La formation des enseignant-e-s à l'égalité filles/garçons : quel contenu ? Dans *Actes du colloque Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*, Bordeaux, 12-13 novembre 2009, à paraître aux Presses Universitaires de Rouen et du Havre, communication des auteures.

et certaines répétitions dans le texte de notre thèse, sauf dans les cas où certaines hésitations ou lapsus nous semblaient particulièrement révélateurs d'une situation que nous souhaitions analyser.

Nous avons ensuite recouru à une analyse thématique dont les grands ensembles correspondent pour l'essentiel à nos parties et à nos différents chapitres. Trois grands domaines ont été dégagés : les savoirs disciplinaires, le cadre scolaire et un domaine transversal plus composite où figurent les questions relatives à la légitimité de l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités. Nous les avons déterminés en fonction des différents thèmes explicites ou sous-jacents aux entretiens, et de manière à pouvoir balayer différents aspects qui nous semblaient incontournables ou importants : la question de la légitimité du savoir enseigné se pose en effet souvent dans les débats sur l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités, en général en lien avec celle de l'exigence de neutralité éducative, dimension centrale lorsqu'il s'agit d'évoquer la transmission "autoritaire" de valeurs à l'école républicaine. Notons toutefois qu'un enseignement qui omet ces questions ne peut prétendre être "neutre", puisqu'il maintient les pratiques habituelles qui produisent de l'inégalité entre les sexes et entre les sexualités.

Dans le premier ensemble, nous avons retenu l'enseignement de la langue française, la littérature de jeunesse, l'histoire, l'Education Physique et Sportive (EPS) et l'éducation à la sexualité qui étaient les plus présentes dans les entretiens. Les autres disciplines comme les mathématiques, les langues étrangères, les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE), les arts plastiques n'apparaissant que de manière épisodique, nous ne les avons pas retenues, mais leur absence sera analysée. Les domaines scientifiques, comme la biologie, figurent en partie dans les questions relatives à l'éducation à la sexualité.

Dans le second ensemble a été plus particulièrement examinée la gestion de la classe avec la question de la prise de parole et du placement des élèves. Nous avons ensuite retenu un lieu et un temps spécifiques, importants dans l'organisation de l'école, la cour de récréation, qui apparaissait dans la majorité des entretiens et une question d'ordre transversal qui a trait au cadre scolaire : la gestion des insultes.

Enfin, la troisième partie s'organise autour de quatre thèmes qui ont tous à voir avec la légitimité de l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités. Le premier regroupe toutes les informations relatives à l'insertion de ces thématiques dans ce que les sociologues de l'éducation ont qualifié de "forme scolaire" et envisage la tension entre éducation et instruction présente dans un certain nombre d'entretien ; le second porte sur les enseignements

relatifs à l'éducation civique qui n'ont volontairement pas été placés dans les savoirs disciplinaires car il nous est apparu qu'ils relevaient d'enjeux transversaux liés à l'apprentissage de la pensée critique et à la crainte ou au désir d'influencer les élèves parfois manifestés par les enseignant-e-s interrogé-e-s ; le troisième ensemble regroupe les données relatives à la neutralité enseignante et la manière dont les pratiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités questionnent la frontière public/privé ; c'est dans cet ensemble que nous avons regroupé l'essentiel des discours relatifs aux parents. Enfin, le dernier thème regroupe plus particulièrement les différentes conceptions de l'égalité des sexes et des sexualités que manifestent les enseignant-e-s rencontré-e-s.

Comme souvent dans les analyses d'entretiens, certains propos auraient pu figurer dans deux ou trois de ces ensembles parce qu'ils synthétisent plusieurs thématiques ou problèmes. Nous avons dans ce cas fait le choix de les analyser dans celui qui nous semblait le plus pertinent ou, lorsqu'un type de discours était récurrent au sein d'un entretien ou d'un entretien à l'autre, nous avons envisagé ces aspects à partir d'extraits différents.

Nous avons parfois pris le parti de citer longuement les entretiens au cours de notre analyse car il nous semblait important de donner à lire la parole des acteur-ric-e-s eux-elles-mêmes et de donner à voir l'analyse qu'ils-elles font de leurs propres pratiques, la manière dont ils-elles expriment leurs questionnements. Nous souhaitons également permettre au lecteur de saisir la complexité des situations de classes, leur répétition d'un enseignant-e à l'autre mais aussi leur diversité, parfois dans des détails en apparence infimes, mais qui ne sont jamais sans conséquences. Certains extraits permettent en effet de recontextualiser les situations rapportées ce qui n'est jamais négligeable lorsque l'on se propose d'analyser des pratiques, fût-ce à partir de discours. Ce parti-pris, qui a comme effet d'allonger notre texte, est l'occasion de faire entendre l'intelligence que des praticien-ne-s ont de leur propre situation. Comme l'indique en effet à juste titre Jean-Claude Kaufmann, "la démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes [et les femmes] ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur"<sup>319</sup>.

Enfin, les extraits d'entretiens figurant dans notre analyse sont à chaque fois accompagnés du prénom de l'enseignant-e cité, et des numéros de la première et dernière ligne de l'extrait.

---

<sup>319</sup> Kaufmann (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin, p. 23

### 3. Limites de la méthodologie

La principale limite de la méthodologie choisie tient au fait que les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s ne nous renseignent pas sur ce qui se passe réellement dans les classes. Il est en effet nécessaire de supposer un écart entre leur discours et leurs pratiques effectives, dans la mesure où la situation d'entretien conduit à une reconstruction de l'expérience vécue<sup>320</sup>. Certaines recherches utilisant une méthodologie d'entretiens et d'enregistrements vidéos ont en effet parfois mis en évidence des écarts entre ce que croient faire certain-e-s enseignant-e-s ou ce qu'ils perçoivent dans la classe et ce qui s'y passe réellement<sup>321</sup>. Leurs discours ne nous renseignent pas non plus sur les acquisitions effectives des élèves. Bien que les propos des personnes rencontrées nous renseignent souvent sur les réactions de ces derniers, nous ne les connaissons qu'à travers le prisme de leur propre perception de ce qui s'est passé. Ces limites posent donc plus généralement la question de l'écart entre ce qui est enseigné et ce qui est réellement appris. Elles ont par exemple amené un chercheur comme Thierry Philippot à combiner différents types de méthodologie (enregistrements vidéo, entretiens avec l'enseignant-e, entretiens avec quelques élèves et questionnaires) afin d'envisager la question des pratiques enseignantes de manière plus large que la nôtre, sur un axe allant de la préparation de séances de géographie à la réception par les élèves du savoir enseigné<sup>322</sup>.

Toutefois, notre recherche ne porte pas à proprement parler sur les apprentissages même s'il en sera question à l'occasion. Elle n'entend pas non plus se centrer sur une discipline en particulier, mais souhaite saisir différents aspects de ce qui se passe à l'école. Par ailleurs, ce qui nous intéresse est justement la manière dont les enseignant-e-s perçoivent la situation de classe derrière le filtre de leur position spécifique. La subjectivité de ce qui nous est raconté, les effets grossissants auxquels elle conduit sont donc pour nous autant d'indications de ce qui se passe *pour* l'enseignant-e et ce qu'engage *pour* lui-elle le fait d'aborder les questions d'égalité des sexes et des sexualités avec ses élèves, même lorsque cela n'est pas exactement en phase avec ce qui s'est réellement passé dans la classe. De la même manière, cette subjectivité nous renseigne sur les motivations liées à certains choix, nous permet de comprendre pourquoi une personne s'est trouvée à tel moment prise au dépourvu, a renoncé à

---

<sup>320</sup> Keddie N. (1971). Classroom Knowledge. In Young M. F. D. (Eds.) *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*. London : Collier-MacMillan, pp. 133-160.

<sup>321</sup> Thorez-Hallez Sabine (2011). *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation physique et sportive*. Paris : L'Harmattan, p. 136

<sup>322</sup> Philippot Thierry (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne-Ardenne

certaines options ou, parfois, ne les a pas envisagées. Surtout, la question de l'égalité des sexes et des sexualités est en prise directe avec des représentations intimes qui expliquent et/ou justifient, ce que signifie, pour un-e individu-e, d'être une fille ou un garçon, une femme ou un homme, d'avoir ou de ne pas avoir une orientation sexuelle déterminée. Par le biais des mots et des phrases employés, les entretiens nous donnent un accès à ces représentations, même si la vision que nous en avons est nécessairement partielle. Il n'en reste pas moins que ces informations sont justement particulièrement intéressantes, puisqu'il s'agit d'agir sur les représentations des élèves en éduquant à l'égalité des sexes et/ou des sexualités. La méthodologie d'entretien s'est par ailleurs montrée d'autant plus adaptée qu'elle nous a permis de "récolter" une multiplicité d'exemples et de situations, combinée à des informations transversales et subjectives, auxquelles nous n'aurions peut-être pas eu accès autrement. Enfin, il nous semble que, dans le cas précis de notre sujet, alors que la question de l'égalité des sexes et des sexualités continue à être prise en charge par une minorité d'enseignant-e-s, la confrontation d'entretiens à des vidéos, quelle que soit la chronologie mise en place entre ces deux moments, aurait pu induire une impression de contrôle des pratiques réelles par rapport aux pratiques déclarées : ce choix ne nous a pas semblé judicieux, d'autant que les actions des personnes rencontrées semblent parfois mal assurées et qu'elles se sentent bien souvent isolées et peu soutenues, que ce soit par leurs collègues ou par l'institution.

Une autre limite de notre choix méthodologique est celle de la relation entre celui ou celle qui parle et accepte de faire part de son expérience et celui qui écoute. Les premier-ère-s peuvent avoir un souci dans leur propos de satisfaire le second, de lui donner ce qu'il a envie d'entendre, même s'ils-elles n'en pensent rien au fond d'eux-elles-mêmes. Pour autant, ce biais de "désirabilité sociale"<sup>323</sup>, doit être confronté à la possibilité pour une personne de contrôler l'ensemble de ce qu'elle formule durant un entretien<sup>324</sup>. Cette dimension est particulièrement pertinente lorsque se pose, pour certaines personnes interrogées, la question de la légitimité d'associer l'égalité des sexes à celle des sexualités dans une perspective éducative. Certain-e-s enseignant-e-s ont ainsi pu faire part de façon délibérée ou involontaire de leurs incertitudes quand au bien-fondé de parler d'homosexualité à l'école primaire, ce qui nous conforte dans l'idée énoncée par Janik Bastien-Charlebois qu'"il est difficile pour des personnes hétérosexistes [mais nous pourrions dire également sexistes] d'employer un vocabulaire et de

---

<sup>323</sup> Bastien-Charlebois Janik (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des adolescents. Dans Chamberland Line, Frank Blye W., Ristock Janice (dir.) (2009). *Diversité sexuelle et construction de genre*. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. *Santé et société*, p. 52

<sup>324</sup> Rubin H. J. et Rubin I. S. (1995). *Qualitative Interviewing : The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks : Sage.

présenter des perspectives propres à une personne acceptant pleinement l'homosexualité"<sup>325</sup>. Certes, les enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s ne sont pas les garçons adolescents interrogés par cette chercheuse pour savoir quel lien ils-elles établissent entre des insultes rituelles ayant trait à l'homosexualité et les personnes homosexuelles, mais nos entretiens ont montré à plusieurs reprises, dans la manière dont les personnes rencontrées ont cherché à élaborer leur pensée au cours de l'entretien, que pouvait transparaître dans leur propos certaines idées peu conformes avec "les désirs" du chercheur.

Enfin, il nous faut mentionner l'usage du tutoiement dans certains entretiens, alors que, comme nous l'avons signalé, nous ne connaissions pas les personnes interrogées avant de les interroger. Cela tient à la spécificité du mode de "recrutement" : nous étions parfois identifié comme un chercheur également enseignant du premier degré, et il est d'usage de se tutoyer entre instituteur-riche-s ou professeur-e-s des écoles, quel que soit la différence d'âge ou le degré d'intimité entre les personnes. Le tutoiement est par ailleurs facilement adopté dans certains milieux associatifs et militants. Nous avons toutefois laissé aux personnes interrogées l'initiative de ce tutoiement et l'avons accepté lorsqu'elles le proposaient ou l'adoptaient avant ou au cours de l'entretien. Bien que les chercheur-se-s soulignent en général que les enseignant-e-s parlent volontiers de leur travail, cette dimension nous a parfois semblé importante pour établir une relation de confiance mais aussi une certaine familiarité avec les enseignant-e-s rencontré-e-s, afin justement qu'ils-elles s'autorisent à libérer leur parole sur des sujets qui ne font pas toujours consensus. Elle nous a semblé utile pour gommer la dissymétrie des positions, d'autant qu'elle a parfois été réclamée par les personnes rencontrées : "*on avait dit qu'on se tutoyait sinon je vais me sentir vieille moi (rire)*" (Sophie 33). Toutefois, cet usage n'a pas été systématique, de même que nous n'avons pas toujours indiqué avant l'entretien à celles et ceux qui ne le savaient pas que nous étions nous-même professeur des écoles. Cette différence d'identification n'a sans-doute pas toujours été sans incidences : les enseignant-e-s qui nous savaient "du sérail" ont pu s'autoriser à dire certaines choses face à une personne susceptible de les comprendre pour avoir également connue certaines situations de l'intérieur ; inversement, il nous a semblé que le fait d'être exclusivement perçu comme un chercheur incitait parfois les enseignant-e-s rencontré-e-s à être plus précis-e-s- dans les indications qu'ils-elles donnaient sur certains aspects du métier d'enseignant-e. Toutefois, si cette dimension a pu jouer, notamment lorsque certaines personnes interrogées prennent le temps de raconter le fonctionnement et la spécificité d'une

---

<sup>325</sup> <sup>325</sup> Bastien-Charlebois Janik (2009). *Op. cit.*, p. 56

SEGPA ou les objectifs associés à tel ou tel rituel pédagogique, il ne nous a pas semblé qu'elle infléchissait leur discours vis à vis des questions d'égalité des sexes et des sexualités. De la même manière que l'usage du vousoiement ou du tutoiement ne nous a pas forcément semblé jouer de rôle déterminant dans les résistances parfois relevées à parler de sexualités<sup>326</sup>.

## **Conclusion**

"Les questions méthodologiques ne sont jamais secondaires. Elles sont même un élément décisif de l'appréciation d'une activité de recherche car, chargées de "traduire" une problématique en dispositif d'enquête, elles organisent la confrontation du projet et du réel et contraignent à sortir de débats d'idées toujours nécessaires mais jamais suffisants"<sup>327</sup>. Le choix des entretiens non-directifs nous a amené à faire le deuil de certaines informations en même temps qu'il nous a permis d'en saisir d'autres qui, avec une autre méthodologie, nous auraient sans doute échappées ou nous seraient apparues sous une autre forme. Nous en avons tenu compte dans l'analyse, de manière à ne pas faire dire à notre corpus ce qu'il ne disait pas, mais afin également de souligner sa richesse et sa pertinence pour notre recherche. Ce choix nous a en effet permis d'accéder à un paramètre décisif : l'implication des personnes rencontrées vis-à-vis des questions d'égalité des sexes et des sexualités et le rôle essentiel que celle-ci joue dans la manière dont elles construisent leur travail. Il nous semble en conséquence pertinent de mentionner en miroir l'implication du chercheur vis-à-vis de son objet d'étude puisque la relation qui se noue entre les deux n'est en effet jamais neutre. Dans notre situation, nous souhaiterions simplement mentionner un point : "notre position d'homme travaillant sur les questions d'égalité des sexes". John Stoltenberg a très bien décrit dans *Refuser d'être un homme* la souffrance qu'il a éprouvée à ne pas correspondre aux critères délimitant les masculinités hégémoniques mais aussi la difficulté à refuser les prérogatives qui lui sont associées<sup>328</sup>. Léo Thiers-Vidal note, quant à lui, à propos des hommes qu'il qualifie de "bonne volonté", c'est-à-dire ceux qui ont pris conscience des mécanismes de domination et se disent favorables à l'égalité des sexes : "si [ils] ne souhaitent pas consciemment l'oppression

---

<sup>326</sup> Bozon Michel (1995). Observer l'inobservable : la description et l'analyse de l'activité sexuelle. Dans Bajos Nathalie, Bozon Michel, Giami Alain, et al. *Sexualité et Sida. Recherches en sciences sociales*. Paris : ANRS, p. 40.

<sup>327</sup> Rayou Patrick, Danic Isabelle, Delalande Julie (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR, p. 93

<sup>328</sup> Stoltenberg John (2013). *Refuser d'être un homme. Pour en finir avec la virilité*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*

des femmes, ils souhaitent sans doute ne pas perdre les bénéfices et les privilèges concrets dont ils disposent déjà [...] ; le fait que ceux-ci sont précisément le fruit de la domination des femmes par les hommes semble souvent sous-pensé et donner lieu à une pensée magique de type "gagnant-gagnant" : abolir les rapports de genre, peut-être, mais sans pour autant [...] faire le deuil matériel et symbolique de son identité, de sa position vécue et de sa marge d'action privilégiée"<sup>329</sup>. Il conclut néanmoins son travail par une anecdote qui nuance ce propos au cours de laquelle l'implicite d'une remarque lui fait comprendre qu'il n'était pas considéré par "un humain", à ce moment précis, comme étant un homme : "Si j'en avais visiblement les apparences, mes pratiques précises dans ce contexte me plaçaient - au yeux de cette femme - en dehors de la catégorie politique "hommes" telle que définie par Paola Tabet : disposer d'un monopole sur et de la maîtrise d'outils complexes pouvant servir d'armes. Autrement dit, il ne suffit pas de disposer, dès la naissance ou plus tardivement, d'un pénis et de testicules pour être sociologiquement homme, cela exige - du point de vue de l'agent - l'inscription active dans un groupe de pairs politiques, l'adoption continue d'un nombre de pratiques politiques – vis-à-vis de soi et des autres - et le développement "à la limite de la conscience claire" d'une expertise interactionnelle politique. La spécificité de la qualité politique de chacun de ses éléments étant qu'il s'agit de rapports hiérarchiques et oppressifs vis-à-vis d'humains désignés "femmes"<sup>330</sup>." Nous souscrivons à cette analyse et c'est précisément cette perspective de déconstruction des rapports sociaux de sexe destinée à mettre un terme à la domination masculine que nous avons essayé de mettre en œuvre dans notre recherche et nos analyses.

---

<sup>329</sup> Thiers-Vidal Léo (2010). *De "L'ennemi Principal" aux principaux ennemis. Position vécue, subjectivité et conscience masculines de dominations*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, série *Genre et éducation*, p. 16

<sup>330</sup> Thiers-Vidal Léo (2010). *Op. cit.*, p. 356



## Tableau récapitulatif des entretiens

	Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement Et caractéristiques des écoles (Zone d'Education Prioritaire ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Education Nationale (en année pleine)	Parcours	Date de l'entretien
<b>Aude</b>	F	IME	En commune rurale	Petite Section, CM1, enseignante remplaçante en école maternelle et élémentaire durant 3 ans, CLIS <sup>331</sup>	6 ans	Militantisme associatif homosexuel et syndical Un an de congé formation au bout de deux ans d'enseignement pour passer une maîtrise d'histoire.	09/01/2008
<b>Béatrice</b>	F	CM1	Ville de 50 000 habitants	Grande Section, CE1	4 ans	A été cadre dans une entreprise privée avant d'entrer dans l'Education Nationale	27/12/2008
<b>Camille</b>	F	Double niveau CP-CE1 mi-temps annualisé	Banlieue parisienne ZEP	Grande Section, CM1, CM2	7 ans	Pédagogie Freinet Militantisme féministe, lesbien, pédagogique et syndical	13/07/2012
<b>Christophe</b>	M	CM2 (2 jours par semaine) Directeur d'école élémentaire	Banlieue parisienne ZEP	CE2, SEGPA	12 ans	Militantisme syndical, dans des associations homosexuelles et un parti politique	15/12/2007
<b>Danièle</b>	F	Conseillère pédagogique à la retraite	Agglomération de petite taille de l'Ouest de la France	Maternelle et élémentaire	1ere année de retraite		18/06/2008
<b>Delphine</b>	F	CM2	Banlieue parisienne ZEP	CE1, CM1	15 ans	Activité syndicale (avec décharge d'enseignement)	25/06/2008

<sup>331</sup> "La classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) est une classe de l'école et son projet est inscrit dans le projet d'école. Elle a pour mission d'accueillir de façon différenciée dans certaines écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, des élèves en situation de handicap afin de leur permettre de suivre totalement ou partiellement un cursus scolaire ordinaire." Ministère de l'Education Nationale : <http://eduscol.education.fr/cid52068/les-classes-pour-l-inclusion-scolaire-clis.html>. Page consultée le 12/01/2012

	Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement Et caractéristiques des écoles (Zone d'Education Prioritaire ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Education Nationale (en année pleine)	Parcours	Date de l'entretien
<b>Elise</b>	F	3 décharges de directions : 1 journée en CE1-CE2, 1 en CM1-CM2, 1 en CM2	Banlieue d'une ville de 40 000 habitants	Petite section	2 ans	Elue municipale	21/11/2010
<b>Eric</b>	M	Directeur d'école élémentaire déchargé de classe	Ville de 450 000 habitants ZEP	Cycle 2, Cycle 3, CM2	20 ans	Membre d'un groupe de formateur-riche-s en éducation à la sexualité	28/08/2008
<b>Hélène</b>	F	CM2	Paris Ecole privée	Cycle 3	15 ans		10/04/2012
<b>Jérôme</b>	M	CM1/CM2	Commune périphérique d'une ville de 300 000 habitants ZEP	CM1-CM2	8 ans		29/10/2010
<b>Julie</b>	F	CM1	Banlieue parisienne ZEP		3 ans	A réalisé un mémoire sur le questionnaire des stéréotypes de sexe durant son année de stage à l'IUFM	07/06/2006
<b>Matthieu</b>	M	Petite section CM2	Banlieue parisienne		Stagiaire en IUFM (1ère année après le concours)		24/06/2008
<b>Mélanie</b>	F	IME	Ville de 10 000 habitants	Moyenne Section	13 ans		18/06/2008
<b>Mireille</b>	F	CM2	Paris	CP, CE1	15 ans	Activité syndicale (avec décharge d'enseignement) A réalisé un mémoire à l'IUFM sur les questions d'égalités des sexes à l'école	16/01/2008

	Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement Et caractéristiques des écoles (Zone d'Education Prioritaire ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Education Nationale (en année pleine)	Parcours	Date de l'entretien
<b>Nathalie</b>	F	CP	Paris	CM2	2 ans	Militantisme dans une association féministe	06/07/2005
<b>Samia</b>	F	Moyenne section	Banlieue parisienne	CE1	2 ans	A réalisé un mémoire à l'IUFM sur les questions d'égalités des sexes à l'école	15/03/2006
<b>Sandrine</b>	F	Conseillère pédagogique	Ville de 450 000 habitants	Maternelle, élémentaire Chargée de mission académique pour l'égalité homme femme	20 ans	Militante au planning familiale Doctorante en sociologie	15/09/2009
<b>Sophie</b>	F	CM2	Ville de 150 000 habitants	Directrice d'une école élémentaire en commune rurale	23 ans	Militantisme associatif, politique et syndical	11/07/2006
<b>Stéphanie</b>	F	CE2	Banlieue parisienne	CM1	3 ans	A été journaliste Militantisme dans une association féministe A réalisé un mémoire sur la représentation des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse durant son année de stage à l'IUFM	27/06/2007
<b>Yves</b>	M	SEGPA	Ville de 30 000 habitants	Directeur d'une école maternelle en ZEP	21 ans	Militant dans des associations proches de l'Education Nationale	09/01/2008

### **PARTIE III**

## **QUESTIONNER, TRANSFORMER ET ENSEIGNER**

### **DES SAVOIRS DISCIPLINAIRES**

Parce que ceux-ci sont des instruments de la reproduction par l'école des inégalités entre les sexes et les sexualités, les savoirs scolaires sont très présents dans les entretiens, tout au moins certains d'entre eux qui ont donné les titres de ces chapitres : la langue française, la littérature de jeunesse, l'Histoire, l'Education Physique et Sportive et l'éducation à la sexualité. D'autres ne sont pas évoqués ou le sont marginalement, comme la géographie, les Technologies de l'Information et de la Communication (TICE), les mathématiques, les sciences expérimentales, les arts plastiques, les langues vivantes... Cette relative absence laisse supposer qu'ils sont, pour les enseignant-e-s rencontré-e-s, moins concernés par les questions d'égalité des sexes et des sexualités, ou qu'ils le sont indirectement par l'intermédiaire d'énoncés d'exercices ou des représentations des filles et des garçons véhiculés dans les manuels de sciences par exemple. Elle peut également indiquer que certains d'entre eux, comme les langues vivantes, les arts plastiques, occupent une place secondaire dans la hiérarchie implicite des disciplines scolaires mais il est remarquable que l'EPS et l'éducation à la sexualité, très présentes dans le discours des personnes interrogées ne fassent pas habituellement partie du "noyau dur" de l'activité professionnelle des maîtres et des maîtresses de l'école primaire<sup>332</sup>. Cette partie s'intéresse à la manière dont les enseignant-e-s du corpus mettent certains savoirs scolaires et leur enseignement à l'épreuve de l'égalité des sexes et des sexualités. Quelles sont les modifications entraînées par cette exigence ? Concernent-elles uniquement certains aspects de la discipline ou interrogent-elles directement l'origine même de ces savoirs et la manière dont ils vont être transmis ? D'où viennent ces transformations ? A partir de quels constats, quelles analyses, quelles expériences ? Comment les maîtres et les maîtresses de notre corpus arrivent-ils-elles ou non à tenir compte de ces dernières ? Les disciplines sur lesquelles nous allons nous arrêter sont en effet extrêmement diverses et reflètent la polyvalence du métier d'enseignant-e du premier degré. Elles mettent en jeu des savoirs d'origines diverses : certains sont héritiers d'une longue tradition d'enseignement comme la langue française et l'Histoire ; d'autres proviennent d'une histoire plus récente comme littérature de jeunesse mais sont rapidement devenus incontournables dans les

---

<sup>332</sup> Philippot Thierry (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne-Ardenne, p. 107

pratiques ; d'autres encore mettent en jeu des savoirs moteurs, qui parce qu'ils concernent le corps des élèves semblent directement interpellés par les différences et les inégalités entre les sexes, que les premières soient considérées comme innées ou acquises ; d'autres enfin, dans l'éducation à la sexualité, sont en général peu abordés à l'école primaire et n'ont pas fait l'objet d'une réflexion particulière. Il s'agit donc d'étudier comment les enseignant-e-s rencontré-e-s envisagent et réussissent ou non à les transformer dans leurs pratiques quotidiennes, avec quels objectifs et à l'aune de quelles informations, mais aussi avec quelles difficultés.

**CHAPITRE V :**  
**L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE**  
**A L'EPREUVE DE LA DECONSTRUCTION DU GENRE**

La polémique qui a eu lieu en octobre 2013 autour du *Dictionnaire des écoliers de France*<sup>333</sup> conçu par le Ministère de l'Education Nationale en 2011 et préfacé par l'ancien ministre Luc Chatel, ainsi que son rapide retrait du site internet qui lui était consacré<sup>334</sup>, amène à se poser la question suivante : comment une institution qui enjoint depuis plus de trente ans à ses cadres et à ses enseignant-e-s de promouvoir l'égalité des filles et des garçons et de questionner les stéréotypes de sexe peut-elle produire un outil d'apprentissage sexiste puis le publier sans que personne ne s'en avise tout au long de sa conception ? Les raisons sont multiples et tiennent pour une part au manque de formation des enseignant-e-s à la question de l'égalité des sexes ; mais il semble possible d'associer à cette première et principale explication, une autre raison qui lui est complémentaire : l'institution mais aussi de nombreuses et nombreux professionnel-le-s de l'éducation ont considéré et considèrent encore souvent la question de l'égalité des sexes comme un domaine d'apprentissage supplémentaire, annexe, qui s'ajoute à un programme déjà chargé, sans prendre la mesure des modifications qu'elle implique au sein même des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Les *Programmes d'enseignement de l'école primaire* de 2008 en France font ainsi apparaître parmi les compétences sociales et civiques du *Socle commun de connaissances et de compétences* la capacité à "appliquer les principes de l'égalité entre filles et garçons" mais ne prennent pas en compte ce principe dans le reste des apprentissages disciplinaires.

Le *Dictionnaire des écoliers* est révélateur de cette conception puisqu'un travail effectué dans l'ensemble des Académies de France autour de la maîtrise de la langue française, domaine d'apprentissage figurant parmi les priorités éducatives du ministère dès

---

<sup>333</sup> *Le Dictionnaire des écoliers de France*, 5-8 ans et 8-11 ans. Paris : Larousse, Scérén CNDP-CRDP, Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative (2011). Ces deux ouvrages, publiés par Larousse et mis en ligne par le ministère, sont constitués de définitions réalisées par des élèves sous la conduite de leur enseignant-e. Ces dernier-ère-s étaient invités à choisir dans une "banque de mots", ceux sur lesquels elles-ils souhaitaient travailler dans leur classe. Les définitions étaient ensuite envoyées à l'Inspection académique dont dépendait leur école, souvent après avoir été validées par l'inspection de circonscription. Elles étaient ensuite transmises au Ministère pour figurer dans *Le Dictionnaire des écoliers de France*, qui manifeste d'ailleurs par son titre la place qui est attribuée dans ses pages aux femmes et au féminin dans la langue.

<sup>334</sup> Jarraud François (2012). Le Dictionnaire des écoliers et les maux de l'éducation. *Le café pédagogique*, 8/11/2012. Article disponible en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/11/08112012Article634879558929363250.aspx>. Page consultée le 14/11/2012.

l'école maternelle, notamment dans le cadre du plan de prévention contre l'illettrisme de 2010<sup>335</sup>, a pu être mené sans que soit prêté attention aux représentations et valeurs sollicitées et mises en œuvre dans l'exercice complexe qui consiste à définir un mot. Des élèves ont donc pu écrire, avec l'aval et la contribution de leur enseignant-e qu'une femme "*est une maman, une mamie ou une jeune fille*", qu'"*elle peut porter des bijoux, des jupes et des robes*", qu'"*elle a de la poitrine*", et que le père "*est le chef de famille parce qu'il protège ses enfants et sa femme*". Elles et ils ont également pu choisir comme exemples destinés à illustrer certains mots que "*Cendrillon redevient féminine quand elle se retrouve dans sa belle robe de bal*", que "*maman repasse les affaires de toute la famille*" et que "*tous les dimanches, ma maman fait le ménage*", sans qu'aucun adulte au cours de ce travail ne les amène à questionner ce qu'elles et ils considéreraient comme des évidences. Mais sans doute était-ce des évidences pour ces adultes également.

Ce chapitre entend rendre compte de la manière dont la question de l'égalité des sexes dans l'apprentissage de la langue française, que ce soit pour ce qui relève du vocabulaire ou de la grammaire, est abordée par les enseignant-e-s rencontré-e-s. Les différentes tentatives de réforme linguistique menées en vue de favoriser la prise en compte et la visibilisation des femmes dans la langue par les pouvoirs publics sous les gouvernements Fabius et Jospin, ont montré, si besoin en était, par la violence des réactions qu'elles ont entraînées, que la langue était en France, comme l'enseignement de l'histoire<sup>336</sup>, un objet de débat national susceptible de déchaîner les passions. Bien souvent empreintes d'un profond conservatisme, ces réactions ont été synthétisées par Claudie Baudino de la façon suivante : "Quel débat public permet aujourd'hui d'affirmer haut et fort l'inégale valeur du féminin et du masculin, de poser l'intangible règle selon laquelle le masculin l'emporte et d'approuver l'effacement du genre féminin ? Seul, bien entendu, le débat sur le genre des noms permet, sous couvert de la neutralité du discours grammatical, d'énoncer de tels principes."<sup>337</sup>

Nous faisons ici l'hypothèse, qu'un des défis majeurs que doivent relever les enseignant-e-s préoccupé-e-s d'égalité des sexes à l'école, qui constitue également une importante difficulté à surmonter, est de réussir à intégrer cette question au sein des apprentissages quotidiens qui y sont menés. Le langage paraît donc un savoir privilégié pour observer et analyser de quelle manière cet objectif peut être poursuivi, puisqu'il se situe "au cœur" des apprentissages de l'école maternelle, pour reprendre l'expression utilisée par les

---

<sup>335</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid50954/prevention-de-l-illettrisme.html>. Page consultée le 15/01/2013

<sup>336</sup> Prost Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil, coll. *Points Histoire*, pp.31-32

<sup>337</sup> Baudino Claudie (2006 a). Du « genre » dans le débat public ou comment continuer la guerre des sexes par d'autres moyens ? *Travail, genre et sociétés* n°16, 2006/2, p. 126

programmes de 2002, et figure en tête de ceux de l'école élémentaire dans les programmes de 2008. Ce chapitre s'organise en trois parties qui s'intéresseront successivement aux trois questions suivantes : Quelle utilisation ces enseignant-e-s font-elles-ils des dictionnaires qui constituent des états des lieux des représentations communes et bien souvent traditionnelles en vigueur dans une société et comment abordent-elles-ils les questions liées à la féminisation des noms de métiers ? Etudient-elles-ils des mots comme des entités autonomes ou les replacent-elles-ils dans un système de valeur qui affecte leur sens et leur compréhension ? Comment expliquent-elles-ils à leurs élèves les questions liées au masculin générique et enseignent-elles-ils les règles d'accord en grammaire notamment pour les adjectifs se rapportant à des pluriels mixtes ?

### **1. Des dictionnaires sexistes contre le sexisme ou comment questionner un outil de référence dans une perspective d'égalité ?**

En ouverture du chapitre qui leur est consacré dans *Les mots et les femmes*, Marina Yaguelo se demande s'il faut brûler les dictionnaires<sup>338</sup>. Ceux-ci constituent en effet des instruments de propagande idéologique extrêmement puissants, d'autant plus efficaces qu'ils véhiculent les représentations culturelles dominantes d'une société sous couvert de neutralité. Ils les diffusent bien souvent sans les interroger reprenant par exemple à leur compte les stéréotypes de sexe comme leur valence différentielle<sup>339</sup>. La linguiste cite ainsi la recherche d'Alma Graham<sup>340</sup> réalisée en 1975 aux Etats-Unis qui "a étudié l'effet dévastateur des dictionnaires à usage scolaire sur la conscience qu'ont les enfants des rôles féminins et masculins dans la société"<sup>341</sup>. Le dictionnaire constitue en effet un livre fréquemment utilisé à l'école où il bénéficie d'un statut privilégié et central dans les apprentissages comme en attestent les programmes : ceux de 2002 indiquaient que "les encyclopédies, les dictionnaires, les produits multimédias constituent des ouvrages de référence que les élèves prennent

---

<sup>338</sup> Yaguelo Marina (1978). *Les mots et les femmes*. Paris : Payot ; réédition 2002, Paris : Payot et Rivages coll. *Petite Bibliothèque Payot*, p. 209.

<sup>339</sup> Leclère Françoise (2003). Les maux du dictionnaire, nosographie de l'androlecte. Dans Chetcuti Natacha et Michard Claire. *Lesbianisme et féminisme. Histoires politiques*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, pp. 147-153.

<sup>340</sup> Graham Alma, (1975). The Making of a Non-sexist Dictionary. Dans Thorne Barrie et Henley Nancy, *Language and Sex : Différence and Dominance*. Mass : ed. Rowley.

<sup>341</sup> Yaguelo Marina (1978). *Op. cit.*, p. 219



l'habitude de consulter avec l'aide du maître"<sup>342</sup> et ceux de 2008 inscrivent parmi les compétences à acquérir à la fin du Cycle 3 dans le cadre du *Socle commun de connaissances et de compétences* la capacité de savoir l'utiliser"<sup>343</sup>. Le contenu des dictionnaires, dans la mesure où ils participent à la domination masculine par la propagation de clichés sur les femmes et les hommes semble donc particulièrement problématique puisque le cadre scolaire les dote au yeux des élèves de l'autorité d'un savoir de référence validé par l'institution.

En 1995, dans un contexte de remise au goût du jour de l'usage des dictionnaires dans les classes conjointement menée par les instructions officielles et les enseignant-e-s du premier degré, Bertrand Geay s'interrogeait sur les effets d'un tel regain sur les représentations de la langue et de son rapport à l'ordre social en l'absence d'une réelle modification des pratiques accompagnant ces outils : "Faut-il craindre, par une sorte d'effet pervers, l'apparition d'une forme nouvelle de fétichisme linguistique ? Alors que l'on souhaite par un apprentissage précoce faire du dictionnaire un instrument d'appropriation optimale de la langue, risque-t-on de favoriser un retour ou un renforcement de l'obsession linguistique?"<sup>344</sup>. Il est donc intéressant que les dictionnaires soient spontanément mentionnés dans deux entretiens (Nathalie et Hélène), pour rendre compte de la place que peuvent prendre ces instruments dans une pédagogie préoccupée, à des niveaux divers, d'égalité entre les sexes.

Bien que le recours à un dictionnaire non-sexiste aurait pu constituer un idéal, le souhait de pouvoir travailler avec un tel instrument n'est pas formulé dans les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s. En son absence"<sup>345</sup>, l'utilisation des dictionnaires présents dans la classe implique la mise en œuvre d'un questionnement susceptible d'inciter les élèves à ne pas accepter pour argent comptant ce qui y est inscrit :

---

<sup>342</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP-XO éditions, p. 54.

<sup>343</sup> Ministère de l'Education Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 28

<sup>344</sup> Geay Bertrand (1995). Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, octobre-novembre-décembre 1995, p. 67

<sup>345</sup> Depuis 1978 où Marina Yaguelo (*Op. cit.*, p. 219) appelait de ses vœux la rédaction d'un tel ouvrage en français, son souhait ne s'est, à notre connaissance, pas réalisé ; le mémoire de licence en Sciences de l'Education de Lysianne Taffin-Gregori (1994-1995), *Manque de confiance en soi des filles. Mythe ou Réalité ?* Université de Rennes II, p. 48, cité par Virginie Houadec et Michèle Babillot, remarque cependant une évolution du contenu de certains dictionnaires destinés à la jeunesse par le choix d'exemples non stéréotypés et une apparition plus fréquente du féminin dans les définitions (Houadec Virginie et Babillot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*. Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées, p. 47.

*"je pars toujours / de documents / donc ça peut être aussi le dictionnaire des définitions / de noms de métiers / dans le dictionnaire vous vous apercevrez que l'exemple / oriente la représentation qu'on a des métiers / [ou] l'illustration parfois dans un dictionnaire pour enfant / c'est marqué nom masculin ou nom féminin / parfois c'est marqué personne exerçant nanana / ou parfois c'est marqué homme donc c'est dire "tiens / ah bon un homme ne pourrait-il pas être puériculteur ?" / c'est les interroger et poser les questions d'une manière très naïve en fait même si / normalement ils supposent que j'ai les réponses"* (Nathalie 62-69)

Nathalie met en place des situations qui apprennent à ses élèves à adopter un regard critique vis à vis des dictionnaires, tout en conservant à ce dernier le statut d'ouvrage de référence voulu par les instructions officielles. Les enfants sont en effet encouragés à le consulter, même si l'enseignante ne précise pas si elle mène ce questionnement dans le cadre d'une activité spécifique ou à l'occasion de la recherche d'informations comme l'écriture d'un mot ou sa définition. L'inscription dans ces livres usuels des représentations traditionnelles des rôles masculins et féminins n'en fait donc pas des outils à proscrire. Au contraire, le sexe supposé des professions s'avère être une entrée particulièrement adaptée parce qu'en même temps qu'il interroge les représentations des élèves souvent très diversifiées à l'intérieur d'une classe en fonction de leurs quotidiens respectifs, il nécessite de réfléchir au fonctionnement de la langue, à son histoire et aux contextes culturels plus ou moins ouverts à son évolution<sup>346</sup> :

*"après il y'a eu des documents que m'avait donnés Vanessa<sup>347</sup> / un grand truc sur lequel elle avait travaillé en Suisse qui concernaient bon y'avait différentes choses / les trucs cons par exemple en grammaire où ils parlaient de la féminisation de certains noms communs qu'on n'avait pas forcément en France donc on a travaillé dessus avec les élèves / pour qu'ils découvrent aussi qu' / il y avait une évolution quelque part / dans la langue française / expliquer aussi pourquoi est-ce qu' / il y avait certains noms communs qui était seulement mis*

---

<sup>346</sup> Virginie Houadec et Michèle Babillot ((2008). *Op. cit.*, pp. 47-50) ont également conçu une activité pédagogique autour de l'utilisation des dictionnaires. Elle consiste dans un premier temps à rechercher les définitions de certains mots comme ravissant, robuste, concentrer, initiative, bavard... afin de pouvoir les comparer collectivement en classe pour déterminer si elles concernent davantage une fille ou un garçon, et si, elles sont dans chacun des cas plutôt connotées positivement ou négativement. Les élèves mettent ainsi à jour un champ lexical du "masculin" et du "féminin" associé à un réseau de représentations différenciées et dissymétriques qu'elles et ils sont ensuite amené-e-s à déconstruire puisque dans un second temps, elles et ils doivent produire elles-eux-mêmes des définitions égalitaires à partir de leurs constats.

<sup>347</sup> Noël Mireille (dir.) (2006). *S'exercer à l'égalité I, Répertoire de fiches pour la promotion de conduites égalitaires entre filles et garçons, Degrés 3 et 4*. Bureaux de l'égalité romands. Ce répertoire propose une activité consistant à "chercher les variantes féminines de mots encore trop souvent utilisés exclusivement au masculin" (pp. 23-25) ; il propose également un travail autour de la rédaction d'une offre d'emploi égalitaire c'est à dire s'adressant aussi bien aux hommes qu'aux femmes (pp. 27-29).

*au masculin donc l'évolution de la place de la femme dans le monde tout simplement"*  
(Jérôme 46-54)

Le travail sur la féminisation, relié ou non à l'emploi d'un dictionnaire, permet de réhistoriciser la langue et de l'envisager comme une production sociale à la fois contraignante mais néanmoins vivante. Les mots, les expressions, les structures syntaxiques se réfèrent à un passé, au cours duquel ils ont été forgés, parfois figés mais aussi modifiés au gré des influences et des évolutions sociétales. Surtout, l'apparition de certains mots pour désigner des réalités qui n'existaient pas auparavant et qui n'avaient donc pas besoin d'être nommées témoigne de changements, dont beaucoup ont été provoqués par les mouvements féministes au cours des dernières décennies, et de l'ouverture progressive des mentalités à des rôles sociaux moins contraignants pour les femmes et les hommes.

Une autre enseignante, Hélène, a également poursuivi dans sa classe un travail similaire :

*"H : il y a un groupe qui a travaillé sur les dictionnaires et les noms de métiers / ça c'était chouette / et on s'est bien amusé parce qu'on a cherché si esthéticien existait /*

*GP : et alors /*

*H : ben non (rire) / ah oui et puis il y'a une fille de la classe qui ne savait pas / ça c'était pas mal / elle ne savait pas quoi dire parce qu'elle devait dire "c'est ma nounou qui vient me chercher" / c'est un homme / c'est un homme / et du coup / elle nous a dit "mais je sais pas quoi dire je sais pas" / (rire) ça n'existe pas / mon nourrice mon nounou ? / et donc ça c'est leur truc (elle montre une affiche réalisée par ses élèves) / ils ont voilà /*

*GP : (je lis) pompier pompière / chauffeuse / esthéticien esthéticienne /*

*H : mais en fait c'est la première fois que je regarde leur panneau // et / elles auraient dû préciser si ça existait dans le dictionnaire ou pas / parce que esthéticien je crois n'existe pas // chauffeuse euh chauffeuse non plus / je pense pas non plus ça sonne pas bien hein (rire) / t'es d'accord / entraîneuse de revue (rire) / pompière je suis sûre que ça n'existe pas non plus*

/ et ça c'était une idée des Goûters philo<sup>348</sup> il est pas mal ce livre" (Hélène, conversation enregistrée après l'entretien)

Dans le cadre de ce travail, les élèves sont ainsi invités à constater des absences dans le dictionnaire lorsqu'il s'agit de désigner les hommes ou les femmes exerçant certaines professions. L'enseignante leur demande alors de féminiser ou masculiniser les noms de celles qui n'existent qu'au masculin ou au féminin. D'un simple point de vue linguistique, un tel exercice se justifie complètement. Comme l'indique Marina Yaguelo : "l'alternance symétrique et systématique du masculin et du féminin est une règle de base de la morphologie française. Les formes existantes sont complétées par des formes "virtuelles" dans la mesure où le besoin s'en fait sentir."<sup>349</sup> Le travail engagé par Hélène conduit donc ses élèves à matérialiser ce qui demeurait latent, dans le cadre d'une recherche qui vise, sous couvert d'interroger les stéréotypes de sexes, à les faire réfléchir sur la langue, son fonctionnement et ses potentialités. Par ailleurs, afin de mettre en valeur ce qui relève de l'inventivité de ses élèves dans cette production d'écrits mais aussi de rendre intelligible l'exercice réalisé dans l'affichage produit, Hélène regrette que ses élèves n'aient pas inscrit sur leur travail la présence ou l'absence de certains mots dans le dictionnaire utilisé. Elle souhaite donc clairement conserver à ce livre un caractère usuel et central dans une situation qui, parce qu'il s'agit d'en révéler les manques, nécessite d'en maîtriser le fonctionnement et d'en avoir compris l'organisation générale par classement alphabétique, utilisation d'abréviations et succession immuable des mêmes éléments pour chaque entrée : informations phonétiques et grammaticales, forme masculine et/ou féminine, définitions, exemples, mots dérivés, synonymes, antonymes... La connaissance de certaines de ces données va en outre être utile à ses élèves pour donner un masculin ou un féminin morphologiquement correct à certaines professions qui n'en sont pas dotées. Le rapprochement avec d'autres termes faisant partie de leur vocabulaire actif afin de mettre à jour certaines constantes propres à les aider dans leur travail est en effet nécessaire pour la création de néologismes.

Les exemples donnés par Hélène révèlent en effet tout la richesse de cette situation d'apprentissage. Il est en prise directe avec le quotidien de ses élèves comme le montre la difficulté de l'une d'entre elles-eux à déterminer comment nommer la personne qui vient la chercher tous les soirs. Il s'agit donc de mettre à jour les représentations majoritaires d'une société telles qu'elles se manifestent dans la langue en constatant que certains mots n'existent

---

<sup>348</sup> Labbé Brigitte et Puech Michel (2001). *Les Goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse.

<sup>349</sup> Yaguelo Marina (1978). *Op. cit.*, réédition p. 155

pas et révèlent par leur absence ce que ses membres n'arrivent pas à concevoir, impensé pourtant parfois contredit par la réalité : ici, l'absence d'un terme adéquat pour nommer un homme-nourrice met clairement en évidence que seules les femmes sont supposées s'occuper des enfants. Mais dans la mesure où l'expérience des enfants atteste qu'il peut en aller autrement, il importe de trouver une solution afin de pouvoir rendre compte avec exactitude du monde qui les entoure. Cette recherche rappelle ainsi le constat de Marguerite Durand dans sa thèse de 1936 consacrée au *Genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne* : "Il n'y a pas maintenant d'hommes faisant de la lingerie ou de femmes faisant des travaux de terrassement mais, si ces occupations entraient dans nos mœurs, les formes *linger* et *terrassière* seraient immédiatement comprises."<sup>350</sup>

Le travail de nomination ne se limite toutefois pas au seul vécu des élèves, puisque Hélène les met en situation de systématiser leurs découvertes en recherchant pour chaque métier ou fonction un équivalent féminin aux termes masculins et réciproquement. Ce faisant, elle élargit leurs représentations en termes de possibilités offertes aux deux sexes et après avoir fait apparaître une répartition différenciée des activités entre les hommes et les femmes, leur propose d'être actrices et acteurs d'un changement. L'invention de formes féminines ou masculines pour certains mots répond ainsi parfaitement aux préconisations des programmes de 2002 qui indiquaient que "l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage"<sup>351</sup> mais aussi à celles des programmes de 2008 qui considèrent que "l'acquisition du vocabulaire accroît la capacité de l'élève à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments" et demandent que l'étude des mots "repose, d'une part, sur les relations de sens (synonymie, antonymie, polysémie, regroupement de mots sous des termes génériques, identification des niveaux de langue), d'autre part, sur des relations qui concernent à la fois la forme et le sens (famille de mots)"<sup>352</sup>. Les objectifs poursuivis par l'enseignante sont donc double puisqu'ils permettent à la fois aux élèves de percevoir le langage comme un moyen d'agir sur le monde et de le comprendre mais aussi comme une réalité dont il importe d'appréhender le fonctionnement afin justement de ne pas être dépossédé de ce pouvoir. Par ce travail, les élèves réfléchissent à la manière dont se manifestent sur le plan linguistique les marques du féminin et du masculin mais sont surtout

---

<sup>350</sup> Durand Marguerite (1936). *Le Genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*. Paris : Bibliothèque du Français Moderne, cité par Yaguelo Marina (1978). *Op. cit.*, réédition p. 155

<sup>351</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Opus cité*, p. 195

<sup>352</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Opus cité*, pp. 20-21

invités à envisager la langue comme un domaine, certes soumis à des règles, mais qui n'en demeure pas moins en constante évolution et ouvert à la créativité.

Pour autant, la féminisation des noms, des métiers, des titres ou encore des fonctions ne se contente pas de révéler les attributions différentes de chaque sexe héritées d'un passé plus ou moins ancien. Elle peut activer des résistances ou simplement des hésitations que l'on retrouve dans le discours d'Hélène à propos du mot chauffeuse : "*ça sonne pas bien*". "L'euphonie malmenée", pour reprendre les termes de Marie-Jo Mathieu et Jean-Marie Pierrel<sup>353</sup>, a souvent été utilisée pour contrer la féminisation et révèle avant tout la nécessité d'habituer l'oreille à ces nouveaux usages. Certaines féminisations ayant suscité des réactions virulentes il y a une quinzaine d'années, notamment parce qu'elles étaient supposées froisser l'oreille sont aujourd'hui entrées dans les mœurs<sup>354</sup>. Toutefois, si Hélène hésite à valider le terme chauffeuse et considère qu'il ne sonne pas bien, c'est surtout parce qu'il met à jour la dissymétrie qui peut exister dans les implicites et le champ sémantique de certains termes, qu'il s'agisse ou non de néologismes. Hélène s'amuse ainsi du couple "chauffeur / chauffeuse" dont le féminin désigne davantage à ses yeux une entraîneuse de revue ou une chauffeuse de salle qu'une conductrice de véhicules motorisés. Il est peu probable que cette subtilité ait été saisie par ses élèves mais il est intéressant de constater que cette polysémie a constitué un des arguments utilisés contre la féminisation :

"Conformément à sa mission, défendant l'esprit de la langue et les règles qui président à l'enrichissement du vocabulaire, [l'Académie française] rejette un esprit de système qui tend à imposer des formes barbares ou ridicules. Enquêteuse est bon, enquêtrice est mauvais. Jamais la langue n'a produit d'elle-même des termes tels que docteure ou auteure : il s'agit de lubies de minorités influentes... Voyez aussi amatrice. Ce féminin serait à amateur ce qu'institutrice est à instituteur, Littré jugeait amatrice bon et utile, mais il remarquait : "Ce mot s'emploie difficilement à cause du bas calembour qu'il suscite". Bas calembour et plaisanterie de caserne, voilà des choses auxquelles il faut songer avant d'inventer des sapeuses-pompières ou des cheffesses."<sup>355</sup>

---

<sup>353</sup> Mathieu Marie-Jo et Pierrel Jean-Marie (2009). La féminisation de la langue. Dans Guittienne Lucile et Prost Marlène (dir.) (2009). *hommes-femme : de quel sexe êtes vous ?* Nancy : Presses universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, p. 115.

<sup>354</sup> Mathieu Marie-Jo et Pierrel Jean-Marie (2009). Op. cit., p. 117

<sup>355</sup> Dictionnaire de l'Académie française, note de service du 4 février 1999

Ce texte prête aujourd'hui à sourire par sa naïveté, qui consiste à croire que la langue peut produire "d'elle-même" quelque chose sans qu'il y ait quelque part l'intervention des femmes et des hommes qui la parlent, ou encore que seules les formes féminisées prêtent le flanc à un humour de corps de garde contrairement aux formes masculines qui seraient protégées par le poids des ans. Il révèle cependant toute la complexité linguistique de la féminisation qui pourrait amener ses partisan-ne-s à préférer certaines formes, fussent-elles des barbarismes, à d'autres pourtant plus recevables morphologiquement mais trop polysémiques. Pour revenir à notre exemple, l'Académie française ne propose pas de féminin à chauffeur dans son dictionnaire, bien que figure parmi les exemples "*Elle est chauffeur de taxi*". *Le Petit Robert* de 2003 reprend également cette forme "une chauffeur" mais signale également "chauffeuse", qui est aussi la forme préconisée en 2003 par le *Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres grades et fonctions*<sup>356</sup>. Il est par ailleurs possible d'imaginer "une chauffeure" comme le journal *L'Humanité* sous la plume de Nina Kaci dans un article du 14 juin 2004, forme qui correspond à la féminisation de professeur qui se répand aujourd'hui<sup>357</sup>. Il est toutefois intéressant de constater que cette polysémie qui ouvre la voie à des sous-entendus plus ou moins heureux, si elle fait sourire Hélène, ne la fait pas douter du bien fondé du travail qu'elle a entrepris. Tout au plus, suggère-t-elle par son rire que d'autres féminins pourraient être préférables à celui trouvé par ses élèves. Comme l'indique Marina Yaguelo "les dissymétries les plus criantes en fin de compte, sont celles qui se cachent dans le sens de mots en apparence symétriques. Ces dissymétries sémantiques proviennent de la péjoration généralisée de tout ce qui sert à qualifier ou à désigner les femmes. Si nombre de mots masculins n'ont pas d'équivalent féminin, là où coexistent masculin et féminin, ils sont souvent connotés différemment"<sup>358</sup>. Préférer certaines formes à d'autres peut donc parfois permettre de limiter cette dévalorisation.

## **2. Du sens des mots et des valeurs qu'ils véhiculent**

Toutes les enseignant-e-s rencontré-e-s ne portent pas la même attention à cette dissymétrie des champs sémantiques des formes féminines et masculines de certains mots

---

<sup>356</sup> Centre National de la Recherche Scientifique et Institut National de la Langue Française (1999). *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres grades et fonctions*. Paris: La documentation française

<sup>357</sup> Kaci Nina (2004). Une chauffeure de taxi peut en cacher une autre. *L'Humanité*. Paris, 14 juin 2004, <http://www.humanite.fr/node/343709>. Page consultée le 15/08/2012

<sup>358</sup> Yaguelo Marina (1978) *Op. cit.*, réédition p. 178

dans le cadre de leur travail, soit par méconnaissance soit parce qu'il leur semble plus simple de l'ignorer :

*"S : il y a l'histoire du bonhomme / on demande aux enfants de dessiner un bonhomme pour la représentation du corps en fait / et moi je leur ai demandé de me dessiner une bonne-femme (rire) / [...] au départ j'ai intégré le mot bonne-femme / et il s'avère que les enfants ne savent pas ce que veut dire bonne-femme / les enfants de quatre ans ne savent pas / donc il y a Baptiste qui me dit / je lui dis "tu peux me dessiner une bonne-femme" / il me dit "je sais pas" / je lui dis "ah bon" / je lui dis "alors un bonhomme" / "ah d'accord" / et il y va / c'est révélateur hein / c'est franchement révélateur / j'en ai parlé à X / et je lui ai dit / que je voulais intégrer le mot femme finalement / elle, elle me disait "mais si vous leur aviez dit une maman" / mais moi ça ne m'intéressait pas de leur dire "dessine moi une maman" / moi ce qui m'intéressait / c'était le mot femme / pourquoi un bon-homme / une bonne-femme /*

*GP : et une dame /*

*S : oui alors après j'ai essayé / des petits dérivés / une dame une femme / et il y en a qui arrivaient mais il y en a certains non / ils ne savaient pas ce que ça voulait dire // donc au départ je leur demandais une bonne-femme et après je disais au choix un bonhomme une bonne-femme" (Samia 509-530)*

Dans cet extrait d'entretien, Samia, qui dit à un autre moment vouloir utiliser « *au maximum des mots féminins* » (Samia 590) choisit d'introduire l'emploi du mot « *bonne-femme* » face à « *bonhomme* » lorsqu'elle travaille avec ses élèves sur la représentation du corps humain, activité traditionnelle en école maternelle. Le choix de cet équivalent ne semble pas lui poser problème et se justifie d'autant plus à ses yeux qu'il se compose d'une manière similaire à sa forme masculine mais demeure, contrairement à cette dernière, incompris des enfants. Samia ne prête pas attention à la charge sémantique du mot qui aurait pu la faire renoncer à l'employer ; il est possible par ailleurs qu'elle ne maîtrise pas son implicite. A l'exception de sa morphologie qui implique cependant l'insertion d'un tiret alors que bonhomme s'écrit d'un seul tenant, bonne-femme ne constitue pas en effet le strict équivalent de bonhomme : alors que ce dernier fait en général référence à un homme jovial et sympathique quoiqu'un peu simple, bonne-femme, semble s'être davantage éloigné de son sens premier de "femme bonne" et brave que l'on trouve encore dans les contes de Perrault



étudiés par les élèves en maternelle ou en élémentaire, pour prendre un sens méprisant et désigner une femme vulgaire, une commère ou encore une mégère. Samia ne semble pas prendre en compte cette dissymétrie entre les deux termes et ne l'évoque pas dans l'entretien. Si elle recherche finalement d'autres équivalents, ce n'est pas en raison du sens péjoratif du mot bonne-femme mais à cause de la difficulté de ses élèves à le comprendre et à y associer des représentations. Qu'elle rejette "maman" semble néanmoins compréhensible puisque ce terme reviendrait à associer, aux yeux des enfants, les femmes à la maternité.

Cette absence de prise en considération de la complexité sémantique de certains mots utilisés pour leur simple capacité à désigner les femmes n'est cependant pas partagée par l'ensemble des personnes rencontrées. Au contraire, des termes comme "mademoiselle" ou "garçon-manqué" sont considérés au cours de certains entretiens comme éminemment problématiques :

*"madame mademoiselle / j'ai des copines qui sont pas du tout mariées / qui se font toujours appeler mademoiselle et qui trouvent pas ça... / monsieur Georges / qui est pas marié on l'appelle pas damoiseau / on l'appelle monsieur et je pense que ça fait une vraie différence / au XIXe siècle on disait mademoiselle aux serviteurs et on disait Madame aux dames / les serviteurs avaient interdiction d'appeler Mademoiselle mademoiselle / ils disaient Madame / et je pense que tous ces mots ça a une valeur et que le mademoiselle même si des femmes réclament d'être appelées mademoiselle / d'un côté je comprends / quand on a cinquante ans de revendiquer d'être demoiselle / d'un côté c'est marrant / mais quand on y pense politiquement c'est une discrimination / parmi d'autres / alors moi j'ai de la chance parce que les gens comprennent mal / c'est-à-dire que je mets M X / je m'appelle Mireille X/ donc est-ce que c'est Mireille ou madame / mais c'est sûr je mets pas mademoiselle / et je l'ai dit une fois à un élève / un élève / m'avait demandé je lui avais dit / et du coup on en avait parlé dans la classe / mais j'en parle pas à chaque fois dans ma classe mais / ouais ce madame mademoiselle c'est quand même problématique je trouve / et les enseignantes d'un côté quand elles mettent pas mademoiselle je vois bien qu'elles sont partagées entre dire "ben je suis pas mariée c'est comme ça je suis mademoiselle" / c'est comme si le titre madame / c'est pas qu'elles ne veulent pas se faire appeler madame c'est comme si certaines ne le méritaient pas / par humilité on a l'impression que c'est par humilité / c'est vrai c'est très curieux / "ben non quand même je suis pas mariée" / comme si elles mentaient" (Mireille 780-809)*

Ce témoignage de Mireille montre bien la difficulté qu'il y a à s'affranchir de certains usages sociaux, par ailleurs polysémiques. Un mot qui, pour certaines femmes peut constituer le signe d'une soumission à la domination masculine acceptée ou rejetée, peut pour d'autres qui le revendiquent, souvent à un âge plus avancé, constituer le signe d'une certaine forme de coquetterie mais aussi d'une émancipation et d'une liberté affranchie de la tutelle des hommes. L'originalité de la démarche de cette enseignante est, même si elle ne le systématise pas, de répondre à l'interpellation d'un élève afin de lui expliquer les raisons de son choix et les rapports de pouvoir que ce terme manifeste dans la société. Car la curiosité manifestée par cet élève montre qu'il a parfaitement intégré ces normes qui informent le quotidien des femmes mais aussi des hommes sans même que l'on y prête attention. Sa question peut d'ailleurs s'apparenter à une tentative de comprendre le monde à travers ces règles sociales et d'éclaircir une situation qu'elles lui font trouver ambiguë. Car si sa demande semble au premier abord interférer avec la vie privée de son enseignante et donc, ne pas avoir sa place dans un contexte scolaire, un rapide examen révèle qu'elle ne fait que reprendre l'injonction qui est faite aux femmes de préciser leur statut matrimonial dans les situations les plus habituelles de leur existence, y compris au sein de l'espace public :

*"à la ville de X par exemple<sup>359</sup> / on écrivait des courriers encore madame mademoiselle monsieur / et donc ça y est y'a une note qui est partie à tous les secrétariats on a repris / les courriers qui partaient et maintenant y'a plus que madame dessus / et je sais que là j'ai ouvert récemment un compte parce que je viens d'acheter une maison / pour faire un emprunt et dans la nouvelle banque où j'allais on m'a demandé "madame mademoiselle ?" / et j'ai dit que je voulais me faire appeler madame / j'ai demandé / [...] mais c'est tous les jours quoi enfin / c'est fou / dès que je remplis un questionnaire sur internet ou / tout le temps / pour l'histoire des mademoiselles notamment moi ça me / anh / au téléphone / oui au téléphone c'était quoi c'était fou cette histoire / je crois que c'était pour un devis ou pour l'emprunt justement / c'était moi qui appelait / et puis c'était une femme qui me répondait et puis elle me dit / "donc j'envoie ça au nom de monsieur X" / je dis "ben non / madame X" / enfin voilà / après c'est marrant / et moi c'est vrai que / j'en ai fait un truc sur lequel / j'agis c'est-à-dire que je laisse pas passer / alors pas tout le temps tout le temps parce que sinon c'est vraiment fatigant mais / beaucoup / j'ai écrit / à ma société d'énergie parce que je suis plus chez EDF je suis sur une compagnie coopérative énergie / je leur ai dit mais pour vous qui êtes plutôt*

---

<sup>359</sup> Elise est conseillère municipale

*écolos y'a encore des mademoiselles / je leur ai écrit des mails / voilà mon notaire quand j'ai acheté ma maison là au mois d'août / y'avait mademoiselle je lui ai dit "mais quand même dans les textes depuis soixante-quatorze on est censé s'adresser aux gens de façon<sup>360</sup> / vous pouvez pas changer" / et puis il me dit "ben non je..." / enfin ça avait l'air d'être beaucoup trop compliqué pour lui alors j'ai pas insisté / mais bon il a entendu au moins / qu'au moins les gens entendent quoi" (Elise 708-737)*

Les exemples donnés par Elise et Mireille montrent que leur action en classe en faveur de l'égalité des sexes, comme pour nombre des personnes interrogées, est en lien avec un engagement citoyen en dehors de l'école qui relie directement ou indirectement les deux espaces. Dans le cas de la langue et plus particulièrement du terme mademoiselle, ce qui semble au premier abord banal, constitue en réalité le signe d'une domination qui intime aux femmes de rendre publique sous une forme jugée acceptable par la société leur disponibilité sentimentale ou sexuelle aux avances des hommes. Comme l'explique Marina Yaguelo, cette acception du terme demoiselle est relativement récente : "Le sens moderne de "femme non mariée" date du XIXe siècle. Jusque-là, *dame* désignait toutes les femmes nobles, mariées ou non, et *demoiselle*, celles de petite noblesse. En termes juridiques, c'était l'opposition *femme / fille* (comme c'est encore le cas aujourd'hui) qui situait le statut marié ou non marié de la femme."<sup>361</sup> Cet usage apparaît d'autant plus inacceptable qu'il n'existe pas de réciproque pour les hommes, damoiseau n'étant plus utilisé. Le terme "madame" n'est cependant pas toujours synonyme de liberté et d'autonomie dans ces usages contemporains. Il peut, comme le remarque Elise, dans certains contextes et face à certaines personnes, constituer le signe clair d'une dépendance, puisqu'il implique l'existence d'un mari et retire alors aux femmes le statut d'interlocutrices légitimes pour traiter certaines affaires notamment financières que les représentations traditionnelles des sexes jugent être de la compétence des hommes.

Le travail sur le sens des mots est donc indissociable d'une réflexion plus large sur les rapports sociaux de sexe et sur la manière dont l'expérience de la domination à travers de

---

<sup>360</sup> Depuis le 21 février 2012, le terme "mademoiselle" a été supprimé des formulaires administratifs par une circulaire du premier ministre qui note toutefois que "par le passé, plusieurs circulaires ont appelé les administrations à éviter l'emploi de toute précision ou appellation de cette nature" et qu'elles n'ont de fait pas été appliquées. Elle supprime également certaines expressions telles que "nom jeune fille" ou "nom patronymique" "qui apparaiss[ent] inapproprié[s] notamment au regard de la possibilité reconnue à un homme marié de prendre le nom de son épouse comme nom d'usage", ou encore "nom d'épouse" ou "nom d'époux", parce qu'ils ne permettent pas "de tenir compte de manière adéquate de la situation des personnes veuves ou divorcées ayant conservé, à titre de nom d'usage, le nom de leur conjoint" ou ex-conjoint-e. L'impératif d'égalité des sexes n'est cependant jamais évoqué dans cette circulaire.

<sup>361</sup> Yaguelo Marina (1989). *Le sexe des mots*. Paris : Belfond, coll. *Point virgule*, p. 61

petits faits quotidiens en apparence anodins marque profondément les subjectivités et ce dès le plus jeune âge :

*"voilà j'ai même une fille dans ma classe bon on faisait le débat en morale et elle me dit "ouais ma mère elle me dit tout le temps que je suis un garçon manqué" / alors "je dis non t'es pas manquée tu es comme tu es mais tu n'es rien de manquée" (rire)" (Béatrice 95-97)*

L'expression "garçon manqué" est, comme le note Marina Yaguelo reprenant un mot de Joseph de Maistre, particulièrement représentative de la dissymétrie qui caractérise la position sociale des hommes et des femmes : "Le statut de fille étant indésirable on dira d'une fille : "c'est un garçon manqué", mais jamais d'un garçon : "c'est une fille manquée". Le mot manqué, en effet, rehausse la valeur du modèle qu'on n'a pu atteindre (voir aussi la garçonne des années 1920). La femme singe l'homme, mais reste une guenon"<sup>362</sup>. La langue du mépris et de la dépréciation pénètre les consciences et semble d'autant moins questionnable qu'elle préexiste à l'individu et fait partie d'un système qui semble accepté par tou-te-s. Pourtant, contrairement à ce qu'affirme Marina Yaguelo, les hommes ne sont pas à l'abri de son emprise et le coût de la non-conformité aux rôles de sexe n'est pas pour eux moins élevé :

*"une fois on a même parlé de l'homosexualité // ah oui c'était quand on parlait de fille de garçon manqué et pourquoi est-ce que ça n'existe pas fille manquée / on a réfléchi là dessus et on s'est dit oui une fille manquée c'est un homosexuel et c'est un gamin qui a dit ça en premier / et / ben j'ai trouvé ça bien que ce soit abordé et surtout que c'est eux qui l'ont abordé / j'ai pas employé le mot homosexuel / c'est eux qui l'ont employé en premier / et je me suis dit" ouah c'est la première fois que je le fais en classe / c'est bien" (rire)" (Hélène 96-104).*

L'absence de réciprocité apparente de l'expression "garçon manqué" ne doit donc pas masquer que dans le système de genre, s'il n'est pas possible pour les femmes d'accéder aux privilèges de la masculinité, les hommes qui ne remplissent pas le rôle qui leur a été assigné sont quant à eux assimilés à des femmes et subissent, comme elles, les manifestations de la domination masculine. Les gestes et les attitudes considérées comme "efféminés", le recours à la douceur et à la négociation plutôt qu'à la force et l'autorité, font partie de ces signes associés à

---

<sup>362</sup> Yaguelo Marina (1978). *Op. cit.*, réédition p. 179

l'homosexualité, indépendamment de la sexualité réelle des hommes qui les utilisent et qui les exposent aux moqueries et aux agressions. Nous reviendrons ultérieurement sur la question des insultes mais ces exemples montrent que les enseignant-e-s doivent être en permanence en situation d'interroger des évidences pour remettre en perspective le sens d'expressions courantes mais dévalorisantes et discriminantes utilisées par les enfants mais aussi par les adultes, y compris dans un cadre scolaire:

*"y'avait des personnalités assez marquées dans la classe / une des filles qui était / taxée souvent de garçon manqué parce qu'elle avait un caractère fort parce qu'elle aimait le foot parce qu'elle était bagarreuse // bon ça aussi ça amenait des discussions parfois justement / sur ses goûts sur ses pratiques / qui étaient différentes clairement des pratiques des autres [...] / c'était / "ah de toute façon c'est un garçon manqué" / enfin c'est eux qui me le disaient / je dis "ben non" enfin bon (rire) / j'essayais d'expliquer pourquoi non / mais je pense que là je prêchais dans le vide total / le truc après c'est que je sais qu'il y a une collègue qui disait que c'était aussi un garçon manqué donc // c'est pour ça que je disais aussi que même pour des adultes c'est compliqué / (rire)" (Jérôme 224-239)*

Se retrouvent dans la première partie des propos de Jérôme, les discours de sens commun qui naturalisent la non-conformité de certaines filles aux stéréotypes de sexe. Comme l'indique Martine Court, elles "sont supposées être naturellement capables de résister à l'imposition de certaines normes, en raison d'un "tempérament" particulier"<sup>363</sup>. Outre la possibilité d'échapper dans la langue à certaines formes de sexisme ou d'homophobie, ce qui est en jeu dans ces récits est en effet le regard porté sur la non-conformité aux stéréotypes de sexe et la manière de la nommer. De la même manière qu'il faut prendre garde à ne pas naturaliser les comportements et les attitudes qui s'inscrivent dans les rôles de sexe traditionnels, il est nécessaire de prendre garde à ne pas essentialiser ceux qui s'en écartent. Les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s montrent également que désigner ces conduites sans recourir au vocabulaire de la déviance ou de la normalité, ni dénigrer ce qui semble différent, relève d'un apprentissage qui nécessite d'inciter les enfants mais aussi les adultes à garder une constante vigilance sur les termes qu'elles et ils emploient. Envisager positivement des attitudes considérées comme marginales et caractérisées ici par le "manque", amener les

---

<sup>363</sup> Court Martine (2010). Devenir "garçon manqué". Dans Guyard Laurence et Mardon Aurélia (dir.). *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, p. 38

élèves à réexaminer leur premier jugement, semble cependant d'autant plus difficile que les adultes qui entourent les enfants, véhiculent souvent des représentations contradictoires. A l'aune de ces situations, les personnes rencontrées perçoivent ainsi la fragilité de leur parole qui se heurte à l'apparente immuabilité d'usages encore largement partagés par les parents mais aussi certain-e-s enseignant-e-s.

### **3. Du masculin générique et des règles d'accord en grammaire : questionner certaines règles syntaxiques et grammaticales pour démasquer les rapports de pouvoir**

Les personnes interrogé-e-s ne se contentent pas de féminiser certains mots et de contester l'usage de certains termes, pour déstabiliser les stéréotypes de sexe et une certaine représentation de l'ordre social dans la langue. Elles et ils questionnent également les manières de parler et d'écrire pour créer de nouveaux automatismes en faveur de l'égalité : "*quand je m'adresse à eux et à elles justement / je dis toujours "bonjour est-ce que vous avez bien tous et toutes votre sac de piscine?" par exemple*" (Nathalie 97-98). Leur travail implique en effet de renoncer au statut universel du masculin et donc à sa capacité à englober le féminin, dans les situations scolaires les plus quotidiennes : "*quand on fait des jeux traditionnels il y a le jeu du loup / [...] quand c'est moi qui joue le loup je dis que je suis une louve / quand on est que des filles je dis qu'on est des louves / on n'est pas des loups on est des louves / pour introduire le féminin / donc j'essaye quand même d'introduire / au maximum / des mots féminins // et pas au masculin*" (Samia 587-591). Il s'agit de donner à chacun-e sa place dans la langue pour offrir aux filles comme aux garçons des possibilités d'identification, mais surtout pour ne pas les masquer derrière un masculin supposé les représenter mais dans lequel elles ne se reconnaissent pas toujours : "*par exemple dans l'école où je suis tout le monde a un cahier d'écrivain / donc ça fait partie de la pédagogie Freinet / et moi dès le début je faisais deux pages d'ouverture du cahier / donc voilà "pour les garçons ici vous écrivez cahier d'écrivain pour les filles vous écrivez cahier d'écrivaines" / et la plupart n'avaient jamais entendu ce mot là*" (Camille 854-857)

Ces enseignant-e-s sont en effet convaincu-e-s que ces mots mis au féminin seront utiles aux filles pour se projeter dans l'avenir et se sentir concernées par des attitudes et des exigences qui ne correspondent pas ou moins aux normes traditionnelles de la féminité :

*"dans les dictées que je fais aux CE1-CE2 / j'ai différents types de dictée / y'a des dictées qu'on appelle surveillées donc ils la font à deux ils ont le texte de la dictée et puis y'en a un qui lit le texte à l'autre et puis ils s'échangent et cætera / donc ils ont le texte de la dictée / et donc y'a des textes de dictée que j'ai genrés / y'a eu un texte de dictée c'était "Pour devenir architecte / j'ai besoin d'être précis précise en géométrie" / et donc j'avais préparé un nombre de feuilles pour les filles et un nombre de feuilles pour les garçons pour que chacun ait sa dictée et pour que les filles puissent entendre qu'elles avaient besoin d'être précises en géométrie si elles voulaient devenir architectes"* (Elise 265-273)

Cette utilisation de la langue à des fins d'égalité, en même temps qu'elle encourage les enfants des deux sexes à se projeter dans les mêmes situations, revêt donc une dimension d'apprentissage. Elle vise également à créer de nouvelles habitudes qui tentent progressivement d'invalider la règle selon laquelle "le genre masculin est moins déterminé du point de vue du trait sémantique de sexe" puisqu'il "a la faculté de s'appliquer aux deux sexes [contrairement au] genre féminin [qui s'applique] seulement au sexe femelle"<sup>364</sup> :

*"y'a eu l'élection des délégué-e-s de classe / [...] après j'ai fait un texte compte-rendu de l'élection / et à chaque fois j'ai essayé d'être vigilante à mettre les électeurs les électrices par exemple et je le mets en toute lettre dans les textes / et j'essaye aussi oralement d'être très vigilante sur l'emploi des deux genres par exemple "maintenant vous allez faire un travail en coopération avec votre voisin ou votre voisine" / et ça / je sais que ça y est j'y arrive dans les classes et c'est devenu habituel pour moi et je trouve ça bien"* (Elise 165-173)

La juxtaposition systématique du masculin et du féminin endigue en effet la capacité du masculin à désigner autre chose que lui-même et donne au féminin une place qu'il n'avait pas auparavant puisqu'il disparaissait. Comme le remarque Elise, la réussite de cet exercice quotidien se mesure en premier sur soi-même dans sa propre capacité à se méfier de ses automatismes et à mettre en œuvre cette nouvelle règle. Elle peut aussi être évaluée à l'aune de sa diffusion, notamment lorsque les élèves décident de la reprendre à leur compte :

---

<sup>364</sup> Michard Claire (2003). Le sens du genre en linguistique : critique des évidences zoologiques en sémantique. Dans Chetcuti Natacha et Michard Claire (dir.). *Lesbianisme et féminisme. Histoires politiques*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, p. 163.

*"ils prennent le pli et puis ils reprennent d'autres enfants d'autres classes ou d'autres adultes à des moments / donc ils apprennent assez vite / parce qu'on a des projets interclasse on a un espèce de cabaret avec les deux autres classes "Super c'est mardi" où on se retrouve pendant trois quarts d'heure et / trois ou quatre élèves de chaque classe présentent du théâtre ou de la musique / quelque chose comme ça et du coup là c'est eux qui gèrent assez vite quoi / nous on a géré les deux trois premières séances du coup ils écrivent au tableau / "président ou présidente" / "trésorier" je sais pas quoi / "secrétaire" enfin bon / tous ces trucs là et / donc là ils le font voilà féminin masculin / ça s'intègre assez vite / j'ai l'impression que ça c'est pas le plus dur" (Camille 845-855)*

A l'école, comme en dehors, les contestations et les manifestations d'irritation ne sont d'ailleurs pas toujours un signe d'échec :

*"l'autre jour on avait une grosse réunion sur la démocratie participative [à la mairie] // samedi matin on avait un atelier animé par un sociologue en plus / sur la sécurité / et à un moment donné il nous disait il faudra un rapporteur / et il utilisait que des masculins et à un moment donné je l'ai repris je lui ai dit ou rapportrice et cætera / bon mes collègues élus / j'ai beaucoup insisté pendant deux ans / et à un moment donné je pense où j'en ai trop fait ils en ont eu jusque là (rire) / mais n'empêche c'est passé / c'est-à-dire que maintenant parfois c'est eux-mêmes qui le font maintenant / qui font des réflexions / donc ça c'est chouette / mais c'est vrai que l'emploi du masculin systématique moi / ça commence / à m'être étrange aux oreilles / je commence à être hyper sensible à ça je me rends compte / mais ça a vraiment été progressif" (Elise 709-739)*

Cette injonction à ne pas oublier le féminin peut également susciter de la part des élèves une réaction de surprise et les amener à porter un regard critique sur l'ordre scolaire traditionnel. En même temps qu'elles et ils en constatent l'importance en terme d'égalité et de justice, elles et ils peuvent en effet s'étonner qu'elle ne leur ait pas été enseignée auparavant :

*"franchement là-dessus y'a pas d'hostilité ça se passe assez bien / juste ce qu'ils comprennent pas en général c'est pourquoi les années précédentes on leur a jamais dit ça / tu vois ils sont formatés déjà un petit peu dans une façon de travailler / qui nie les filles tout le temps et le féminin en général / donc y'a un peu cette réaction là au début / mais avec des petits par exemple qui sont plus modelables ça passe tout seul (..) / et puis voilà je leur apprend aussi /*



*enfin je leur explique pourquoi c'est important tout ça et puis / ils captent assez vite" (Camille 839-885)*

Comme le remarque en effet Claudie Baudino, "vouloir nommer les femmes au féminin, c'est désigner une inégalité dans la langue, souligner la cohérence entre l'ordre linguistique et l'ordre social et, ce faisant, questionner l'inscription de rapports de pouvoir inégalitaires au fondement de notre culture et de nos institutions"<sup>365</sup>. Il ne s'agit pas en effet d'une simple action symbolique sans emprise sur le monde réel mais au contraire d'un travail en faveur du changement progressif des mentalités et des relations entre les hommes et les femmes car "il n'existe pas de domination symbolique sans exploitation concrète et le sexisme dans le langage [doit être] considéré, à la fois comme le symptôme du rapport de pouvoir et comme l'un des moyens de sa mise en œuvre" ainsi que le note Claire Michard<sup>366</sup> :

*"je me répète mais / le vocabulaire et le poids des mots a une importance je pense considérable // autant que pour le droit des femmes [que] pour la féminisation du vocabulaire / les enseignants ne le font pas / en général y'a que moi qui le fait [à l'école] / déjà c'est louche / je barre sur les livrets l'instituteur pour la signature / y'a le directeur et l'instituteur et les parents / c'est simple y'a 85% d'institutrices / mais pour pas que les hommes aient à barrer trice et à mettre eur on met l'instituteur / c'est le masculin neutre / bon ben c'est toujours sur les livrets / et ça ne dérange personne" (Mireille 773-780)*

Une professeure des écoles remarque cependant qu'en raison de la nouveauté qu'elle présente pour les élèves, la juxtaposition systématique du masculin et du féminin peut et doit être l'occasion d'une réflexion essentielle car elle risque sinon de passer pour un caprice de l'enseignante qui n'aurait d'autre justification qu'un désir de se distinguer :

*"c'est un sujet qui revenait [...] souvent parce que par exemple une fois j'avais écrit un texte et j'avais marqué les électeurs et les électrices mais je l'avais tapé à l'ordinateur / et quelqu'un me dit "est-ce que c'est toi qui la tapé Nathalie ?" et quelqu'un répond / "évidemment c'est marqué électeur et électrice" / alors je me suis dit mince / est ce que pour eux / c'est une fantaisie de l'enseignante ? ou ça a du sens ? ou est ce qu'ils voient le sens que*

---

<sup>365</sup> Baudino Claudie (2006 b). De la féminisation des noms à la parité, Réflexion sur l'enjeu politique d'un usage linguistique. *L'Ecole au féminin, Administration et éducation* n°110, juin 2006, p. 72

<sup>366</sup> Michard Claire (2003) *Op. cit.*, p. 157

*j'y mets en tout cas ? / pas forcément le sens que eux y mettent mais au moins que moi je mets / et du coup on a eu toute une discussion sur la féminisation ses inconvénients et ses avantages c'est-à-dire ses inconvénients ben c'est que c'est lourd / et ses avantages c'est que ça permet la visibilité des femmes qui souvent sont englobés dans cet espèce de masculin neutre / et du coup on a eu toute cette discussion sur la place du langage / et ça revenait oui plus souvent" (Nathalie 160-175)*

Une autre enseignante essaye également d'associer cette pratique à l'utilisation d'un vocabulaire épïcène, c'est-à-dire de mots pouvant être employés aussi bien au masculin et féminin et désignant de ce fait aussi bien les femmes que les hommes. Une telle habitude permet également de rectifier certains usages bien ancrés qui associent systématiquement les noms féminins à des situations appartenant au quotidien des enfants et laissent entendre qu'il appartient aux mères et à elles seules de s'en occuper :

*"sinon après mon travail au quotidien c'est essayer de recadrer à travers des petites phrases du genre "c'est l'heure des mamans" / "non c'est pas l'heure des mamans c'est l'heure des parents" / des petites choses comme ça / enfin essayer d'être vigilante en tout cas à ce que je laisse pas passer certaines choses" (Stéphanie 104-107)<sup>367</sup>*

Le masculin neutre, dont parle Mireille, qui reprend cette expression à Nicole Mosconi, comme le langage épïcène, pose également la question des accords grammaticaux :

*"autant que possible [j'utilise] le vocabulaire épïcène, donc tout ce qui est élève enfant personne, enfin quand on peut ne pas genrer, voilà ne pas genrer ; après c'est un peu compliqué avec les adjectifs et le passé composé" (Camille)*

Il n'est pas possible en effet d'accorder à la fois les participes passés au masculin et au féminin. Ces accords posent aussi la question de ce qui s'écrit et se voit mais ne s'entend pas car "l'écriture plus encore que l'oral est le siège matériel où se condensent les faits de culture et de société"<sup>368</sup> et donc, parmi eux, les inégalités. S'il est en partie possible de contrer

---

<sup>367</sup> Les programmes de 2002 mentionnaient également « l'heure des mamans » dans « les jalons du temps social » de l'enfant d'école maternelle.

<sup>368</sup> Catach Nina (1982). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Que sais-je ?*, p. 16

"l'absorption du masculin et du féminin"<sup>369</sup> en optant pour la juxtaposition des deux formes, certaines règles doivent cependant être transmises sous peine d'empêcher les élèves d'acquérir l'usage d'un français académique. "La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation [doit en effet être] acquise à l'issue du CE1"<sup>370</sup> d'après les programmes de 2008. La règle selon laquelle un adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie mais s'accorde au masculin lorsqu'il est coordonné avec des noms féminins et masculins doit donc être abordée par les personnes interrogées. Certaines le font de manière à la questionner à défaut de la contourner. Camille utilise par exemple le détour de l'histoire :

*"il paraît que le masculin l'emporte sur le féminin en grammaire / et finalement en faisant des recherches maintenant tout le monde sait qu'au XVIIe c'était autrement qu'il y avait une règle de proximité / donc ça quand je suis avec des CM je leur explique ça"* (Camille 850-853)

Cette position s'inscrit clairement dans la lignée des prises de positions récentes et parfois plus anciennes de certains mouvements féministes dans les débats contemporains sur les usages linguistiques. Certains d'entre eux ont en effet milité contre l'usage du terme "mademoiselle", notamment dans les formulaires administratifs<sup>371</sup>, et ont étendu leur revendications au retour de la règle dite de proximité selon laquelle "lorsque les noms sont de genres différents, l'adjectif s'accorderait avec le mot le plus proche"<sup>372</sup>. L'un des exemples emblématiques de cette règle de proximité qui a disparue au XVIIIe siècle a donné en 2012 le titre d'une pétition visant à la réhabiliter : "que les hommes et les femmes soient belles"<sup>373</sup>. En ironisant sur la présentation habituelle de la règle actuelle selon laquelle "le masculin l'emporte", les propos de Camille attirent par ailleurs l'attention sur l'importance du vocabulaire utilisé pour présenter, expliquer et justifier cette règle grammaticale aux élèves.

A l'école élémentaire, où l'apprentissage de la langue est aussi primordial à l'oral qu'à l'écrit, se pose également la question des possibilités de contourner sur le papier certains usages grammaticaux sans pour autant donner des habitudes aux élèves qui leur seraient à l'avenir préjudiciables. La langue écrite offre des recours dont ne dispose pas la langue orale.

---

<sup>369</sup> Yaguello Marina (1978). *Op. cit.*, rééd. p. 144

<sup>370</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p.17

<sup>371</sup> Encore récemment, le 21 février 2012, deux associations féministes, *Osez le féminisme* et *Les chiennes de garde* ont lancé une pétition intitulée "Mademoiselle, la case en trop" largement reprise et commentée dans les médias.

<sup>372</sup> Chemin Anne (2012). Genre le désaccord. *Le Monde*, 14 janvier 2012. Article disponible en ligne, <http://www.madeleinelabie.fr/spip.php?article1305>. Page consultée le 26/09/2012.

<sup>373</sup> <http://www.petitions24.net/regleproximite>, page consultée le 13/12/2013

Camille et Nathalie utilisent ainsi des tirets qui permettent d'accorder l'adjectif à la fois au masculin et au féminin, en combinant les marques grammaticales de chaque genre : les filles et les garçons sont fatigué-e-s. Cet usage, mis en place dans les milieux féministes, incite également à contracter les formes masculines et féminines à l'intérieur d'un seul mot : instituteur-ric<sup>374</sup>. Cette solution permet en effet d'éviter les répétitions trop fréquentes et d'alléger ainsi la construction des phrases. Elle applique un principe d'économie à la langue en même temps qu'elle invente une forme scripturale égalitaire entre le masculin et le féminin : *"l'année dernière je mettais des tirets par exemple / dans les mots que j'envoyais aux parents je mettais des tirets / et les enfants pouvaient le faire ou ne pas le faire / là par contre / comme de toute façon ce n'est pas obligatoire je les sanctionnais pas si ils le faisaient [pas]"* (Nathalie 148-150). L'utilisation de tirets s'inscrit cependant en marge des apprentissages scolaires comme le remarque Nathalie. Elle revêt à ses yeux un caractère facultatif d'autant plus justifié qu'elle peut compliquer la lecture ou l'écriture d'élèves en situation d'apprentissage et quelquefois en difficulté : *"parfois ça devenait très compliqué pour eux / parce que tout féminiser même pour moi qui suis plutôt habituée parfois c'est complexe / et alors pour eux des fois ça devenait très compliqué (rire)"* (Nathalie 151-153). Lorsqu'elle change de niveau de classe et passe du CM2 au Cours Préparatoire, niveau au cours duquel les élèves apprennent à lire et à écrire dans le système scolaire français<sup>375</sup> Nathalie choisit néanmoins de ne pas y recourir pour ne pas compliquer la tâche des élèves :

*"c'est aussi les sensibiliser à la féminisation des noms de métiers / ce que je faisais en CM2 que je fais pas cette année en CP parce que les enfants ont déjà des difficultés avec la langue donc si en plus je rajoute cette question ça va être trop compliqué pour eux"* (Nathalie 90-97)

Cette forme écrite, certes parfois complexe, demeure cependant préférable à d'autres idéologiquement moins acceptables : *"quand on écrit au tableau / bon moi j'ai choisi le tiret à l'écrit parce que bon hors de question de mettre les femmes entre parenthèse hein ça a assez duré comme ça"* (Camille 859-860)

Les questions d'accords grammaticaux et de transcription écrite des solutions trouvées sont celles où l'action des enseignant-e-s rencontré-e-s semblent le plus contrainte en raison

---

<sup>374</sup> La revue *Nouvelles Questions Féministes* a adopté cette solution en remplaçant le tiret par un point situé au milieu : "enseignant-e-s". Ce signe, contrairement au tiret, permet un espacement moindre entre les différents caractères du mot et facilite la lecture. Il présente cependant l'inconvénient de se situer parmi les "caractères spéciaux" dans les logiciels de traitement de texte français, ce qui est d'un usage moins commode lorsqu'il s'agit d'écrire.

<sup>375</sup> Enfants de 6-7 ans

de leur association à celle de l'apprentissage. Elles sont également traditionnellement considérées comme les moins propices au changement en raison des lourdeurs syntaxiques, morphologiques qu'elles entraînent<sup>376</sup>. Si ce domaine demeure riche en perspectives de travail dont certaines restent sans doute inexplorées, la crainte de placer les élèves en échec par la complexification des règles introduites mais aussi de leur faire adopter des solutions encore mal connues et mal acceptées en dehors de quelques cercles militants et universitaires bride leurs initiatives : d'autres enseignant-e-s ou d'autres personnes pourraient en effet considérer ces acquisitions novatrices comme le signe d'apprentissages encore confus et non stabilisés, et sanctionner indûment les élèves qui les utilisent. La question de la norme demeure en effet centrale lorsqu'il s'agit de l'enseignement de la langue à l'école, par des enseignant-e-s censé-e-s transmettre un savoir académique : reste à savoir si ces nouveaux usages participeront à une perte de repères aussi bien symboliques que grammaticaux comme le craignent certain-e-s et à une baisse de niveau générale, que celles-ci soit considérée comme fantasmées<sup>377</sup> ou effectives<sup>378</sup>, ou s'ils seront des atouts pour ces enfants en leur offrant la perspective d'un monde plus égalitaire qu'ils-elles contribueront à construire par leurs capacités de réflexion et leur esprit critique.

## **Conclusion**

Claudie Baudino remarque que "l'étude de la façon dont le masculin et le féminin structurent la langue semble pouvoir constituer une excellente introduction à l'étude et à la critique des rapports entre les sexes dans la société"<sup>379</sup>. Les pratiques des personnes rencontrées tentent d'une certaine manière de mettre en acte cette proposition en y associant systématiquement des pistes de travail susceptibles d'y remédier avec leurs élèves. La langue n'est donc pas considérée comme un héritage qu'il faudrait accepter en bloc et conserver figé mais au contraire comme un instrument de communication et de représentation, certes difficilement malléable, mais qu'il est tout de même possible de faire évoluer. Pour cela, l'une

---

<sup>376</sup> Morsly Dalila (2004). Revisiter la langue. Dans Gubin Eliane, Jacques Catherine, Rochefort Florence, Studer Brigitte, Thebaud Françoise et M. Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Le siècle des féminismes*. Paris : Les Editions de l'Atelier / Editions Ouvrières, pp. 319-331

<sup>377</sup> Prost Antoine (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil.

<sup>378</sup> Prost Antoine (2013). Le niveau baisse, cette fois-ci c'est vrai! *Le monde*, 20/02/2013. Article disponible en ligne :

[http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai\\_1835461\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html), page consultée le 20/02/2013.

<sup>379</sup> Baudino Claudie (2006 b). *Op. cit.*, p. 77

des principales préoccupations des enseignant-e-s que nous avons cité-e-s, est de donner aux élèves la possibilité d'exercer un regard critique sur les usages linguistiques afin de les doter d'un pouvoir d'action mais aussi de résistance face aux pouvoirs de la langue. L'importance accordée à la possibilité pour les filles comme pour les garçons de se projeter dans des situations diversifiées et bien souvent non stéréotypées en témoigne.

Il est toutefois nécessaire de remarquer que nous n'avons utilisé pour écrire ce chapitre que peu d'entretiens de notre corpus : Camille, Nathalie, Mireille, Elise, Hélène, Jérôme et Samia sont les seul-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s qui abordent la question de la langue française et de son enseignement. Cette dernière est pourtant l'une des missions principales des enseignant-e-s du primaire. Cette absence ne signifie pas que le reste des enseignant-e-s rencontré-e-s ne s'en préoccupent pas mais elle peut également sembler révélatrice de l'invisibilité des rapports de pouvoir tels qu'ils se manifestent dans la langue quotidienne, lorsqu'ils ne se donnent pas à voir d'une manière aussi évidente que dans le cas des insultes. Quatre des enseignantes que nous avons le plus citées, Camille, Nathalie, Mireille et Elise, sont des militantes féministes qui ont appris à décrypter la langue, se sont interrogées sur sa manière de signifier et de produire la domination masculine dans les situations les plus ordinaires et sur la transmission des valeurs patriarcales qu'elle opérait à travers celles et ceux qui la parlent sans la questionner. Elles mobilisent donc dans le cadre de leur enseignement un savoir linguistique militant, acquis au cours de leur engagement, et construit en lien avec une recherche scientifique qui a bénéficié de ses usages et de ses analyses et l'a en retour enrichi des siens. C'est ce savoir scientifique et militant dont ces enseignant-e-s organisent la transposition didactique au sein de leur classe. Leurs pratiques témoignent des tensions qui existent entre leur mission professionnelle de transmettre les bases d'une correction orthographique, grammaticale et syntaxique afin de doter leurs élèves d'un bagage indispensable à leur réussite, et leur désir de questionner les usages langagiers pour les renouveler dans un sens égalitaire. En fonction de l'âge des enfants, de leurs réussites ou de leurs difficultés, elles privilégient ou non la première ou se sentent autorisé-e-s à montrer d'avantage d'esprit critique. Cette capacité à doser l'une et l'autre au sein d'un projet pédagogique pour ne pas mettre certain-e-s élèves en échec mais ne pas non plus encourager un rapport servile à la langue et au savoir constitue à nos yeux l'un des enjeux majeurs d'une véritable éducation à l'égalité des sexes qui ne ferait pas de cette dernière une simple bonification éducative mais l'inscrirait véritablement au cœur des savoirs à transmettre.

**CHAPITRE VI :**  
**EDUQUER À L'ÉGALITE DES SEXES ET DES SEXUALITÉS PAR**  
**LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE : DE L'OEUVRE PRÉTEXTE**  
**A LA PRISE EN COMPTE D'ENJEUX LITTÉRAIRES**

La littérature de jeunesse a pris une grande importance dans les apprentissages scolaires dans le cadre des programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002, à tel point que certain-e-s ont pu se demander, à l'instar des *Cahiers pédagogiques* d'avril 2008<sup>380</sup>, si elle n'était pas devenue une nouvelle discipline scolaire. Même si cette place a pu sembler partiellement remise en cause par les nouveaux programmes de 2008, qui ne traitent spécifiquement de la littérature que pour le Cycle 3<sup>381</sup>, les documents d'application des programmes de 2002<sup>382</sup> préconisant la constitution d'une véritable culture littéraire pour les élèves dès l'école maternelle font encore partie des textes de référence en application et ont été republiés en 2008. Il s'agit donc d'un domaine scolaire qui bénéficie aujourd'hui d'une véritable attention mais n'en reste pas moins problématique au regard de l'exigence d'égalité des sexes et de lutte contre l'homophobie simultanément portée par l'institution scolaire. La production littéraire destinée aux enfants a en effet été très tôt considérée comme un domaine où se donnaient à voir de manière particulièrement explicite les manifestations du système de genre, entendu comme système de représentations qui légitime les inégalités entre les hommes et les femmes en les faisant passer pour naturelles<sup>383</sup>. En 1973 Elena Bellotti a dénoncé dans son ouvrage *Du côté des petites filles* la rareté et la pauvreté des modèles que les livres de fiction proposaient aux filles<sup>384</sup>. Déjà en 1914, forte de ce constat, Madeleine Pelletier, féministe historique, anthropologue et psychiatre, préconisait de supprimer de leur éducation le plus possible de personnages de femmes afin d'éviter d'encourager leur soumission et la

---

<sup>380</sup> *Cahiers pédagogiques* (2008). *La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire*, n° 462.

<sup>381</sup> Dans le système scolaire français, le Cycle 1 comprend la Petite, Moyenne et Grande Section qui fait également partie du Cycle 2 ; ce dernier regroupe donc la Grande Section, le Cours préparatoire, année de l'apprentissage de la lecture et le Cours Élémentaire 1ère année (CE1). Le CE2 et les Cours Moyens 1ère (CM1) et 2e (CM2) année font quant-à eux partie du Cycle 3.

<sup>382</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*. Paris : Scéren-CNDP. Document disponible en ligne :

[http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole\\_121469.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf), page consultée le 10/05/2013

<sup>383</sup> Marro Cendrine (2010). Sexe, genre et rapports sociaux de sexe. Dans Anne Olivier (dir.) *Sexe genre et travail social*. Paris, France : L'Harmattan

<sup>384</sup> Bellotti Elena Gianini (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Editions des femmes, p. 135

coquetterie<sup>385</sup>. Ironiquement, il est possible de se demander si ses revendications n'ont pas été entendues par le Ministère. Dans un article justement intitulé "Le sexisme au programme ?", portant sur la *Liste de référence de 180 œuvres de littérature de jeunesse pour les élèves de Cycle 3* publiée par le Ministère de l'Education Nationale en 2002, Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal<sup>386</sup>, indiquent ainsi que les ouvrages sélectionnés sont principalement écrits et illustrés par des hommes, qu'ils mettent en scène davantage de garçons que de filles qui sont souvent cantonnées aux rôles secondaires, et que les activités des personnages des deux sexes sont conformes aux stéréotypes traditionnels : elles s'articulent autour des oppositions intérieur/extérieur, privé/public, passif/actif, même si aucun vice ni aucune vertu ne semble "l'apanage d'un sexe". Aussi, même si depuis plusieurs années, une production de livres qui questionne les stéréotypes de sexe a vu le jour et a pris place aux côtés des classiques d'Astrid Lindgren<sup>387</sup> et d'Adela Turin<sup>388</sup>, il semble qu'une partie du monde scolaire ne les a pas intégrés dans les classes.

L'objectif de ce chapitre est d'étudier l'usage qui est fait par les enseignant-e-s rencontré-e-s de la littérature de jeunesse dans leur classe dans le cadre de leur travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités. Nous entendons par littérature de jeunesse, catégorie polymorphe dont les contours peinent à être dessinés<sup>389</sup>, l'ensemble des livres de fiction qui sont lus dans les classes de la maternelle à l'élémentaire, qu'il s'agisse de courts romans illustrés ou non, ou d'albums imagés, avec ou sans texte. Il sera également fait mention dans ce chapitre de certains films de fiction montrés aux élèves par les personnes interrogées, parce qu'il nous semble que le travail auquel ils donnent lieu peut s'apparenter à celui réalisé à partir des textes littéraires dans les situations particulières qui nous occupent.

Les enseignant-e-s rencontré-e-s pour cette recherche parlent abondamment de littérature de jeunesse, qui semble constituer l'un des supports privilégié de leur travail. Celui-ci s'organise entre deux pôles, parfois complémentaires, qui consistent à utiliser la littérature comme prétexte pour parler d'égalité des sexes et d'homosexualité ou à intégrer l'égalité des

<sup>385</sup> Pelletier Madeleine (1914). *L'éducation féministe des filles*. Texte partiellement réédité dans Pellegrin Nicole (dir.) (2010). *Ecrits féministes de Christine de Pizan à Simone de Beauvoir*. Paris : Flammarion, p. 180.

<sup>386</sup> Brugeilles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie (2009). Le sexisme au programme ? Représentation sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et société*, 21 (1), pp. 107-129.

<sup>387</sup> Lindgren Astrid (1945). *Fifi Brindacier*. (1946) *Fifi princesse*. (1948). *Fifi à Couricoura*. Réédition (1995). Paris : Hachette Jeunesse, coll. *Le Livre de Poche*

<sup>388</sup> Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1975). *Un heureux malheur*. (1976). *Rose bonbonne. L'histoire vraie des bonobos à lunette. Les cinq femmes de Barbargent. Arthur et Clémentine*. Turin Adela et Saccaro Margherita (ill.) (1977). *Histoire de sandwiches*. Turin Adela et Giles Sophie (ill.) (1977). *Le temps des pommes*. Rééd. (1999-2000). Paris : Actes Sud Junior.

<sup>389</sup> Prince Nathalie (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin ; Nières-Chevrel Isabelle (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, coll. *Passeurs d'histoires*



sexes et des sexualités au sein d'un apprentissage disciplinaire comme entrée pour poser des questions nouvelles aux textes et faire apparaître d'autres possibilités de compréhension et d'interprétation que celles habituellement à l'œuvre dans l'univers scolaire. Ce chapitre s'intéressera tout d'abord à l'utilisation qui est faite de la littérature de jeunesse comme vecteur de modèles diversifiés de filles et de garçons, d'hommes et de femmes et de représentations du monde qui intègrent l'homosexualité, pour ensuite considérer la manière dont les œuvres lues ou étudiées en classe sont choisies de manière à susciter des possibilités d'identification et toucher l'intimité des élèves afin d'engager des discussions autour des questions qu'elles portent. Enfin, il portera sur le travail de compréhension et d'analyse des œuvres qui est fait à partir de la problématique de l'égalité des sexes et des sexualités, et la façon dont certain-e-s enseignant-e-s dote cette dernière d'enjeu dans la réception littéraire des œuvres, notamment lorsqu'il s'agit d'aborder des textes patrimoniaux.

## **1. La littérature comme fenêtre sur le monde**

L'une des enseignantes rencontrées introduit dans son entretien, une distinction entre une littérature non-sexiste qui présente des personnages diversifiés de filles et de garçons, d'hommes et de femmes, sans en faire le sujet principal du livre, et une littérature antisexistes constituée d'"albums qui dérangent un peu" (Stéphanie 76), c'est à dire qui questionne directement les stéréotypes de sexe. Il faudrait à notre sens ajouter une catégorie constituée d'albums "non hétérosexistes" qui présentent des modèles sentimentaux et parentaux qui ne seraient pas uniquement hétérosexuels. C'est en effet dans le cadre de ces trois catégories littéraires que prend place une grande partie du travail des personnes interrogées.

### **a. Diversifier les modèles pour les filles mais aussi pour les garçons**

Lorsqu'ils-elles évoquent la littérature de jeunesse, plusieurs enseignant-e-s soulignent la nécessité de proposer des livres dont l'histoire met en scène des femmes : "*j'essaie de présenter des albums où il y a des modèles de femmes*" (Samia 51). Ce choix s'inscrit dans la lignée des recherches quantitatives menées sur la représentation des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse. Dès 1973, Elena Gianini Belotti fait référence dans *Du côté des petites filles* à une étude réalisée par un groupe féministe de l'université de Princeton qui montre que les filles sont les protagonistes d'à peine 30% des 1200 livres de quinze

collections considérées alors que des garçons le sont dans plus de 70% des cas<sup>390</sup>. Deux décennies plus tard, dans leur analyse de la quasi totalité des nouveaux albums pour la jeunesse publiés en France en 1994, soit 537 livres, Sylvie Cromer et Adela Turin recensent 1905 protagonistes, dont 40 % sont des filles ou des femmes et 60 % des hommes<sup>391</sup>. Plus récemment, Carole Brugeilles, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal, dénombrent dans leur recherche portant sur la *Liste de référence de 180 œuvres de littérature de jeunesse pour les élèves de Cycle 3* publiée par le Ministère de l'Education Nationale en 2002, au moins 45,3 % de livres mettant en scène une femme, 29,7 % une fille, 78,1 % un homme, 51,6 % un garçon<sup>392</sup>. Le constat est donc récurrent, sans appel, et justifie de proposer des personnages de filles et de femmes en nombre pour combler ce déficit numérique. Un tel choix est d'autant plus pertinent que les ouvrages destinés aux enfants de 0 à 3 ans, c'est à dire des enfants qui pour la plupart ne sont pas encore scolarisés, comptaient encore dix fois plus de héros que d'héroïnes en 1997, d'après l'étude d'Anne Dafflon Nouvelle consacrée à la production d'ouvrages francophones pour la jeunesse de cette année civile<sup>393</sup>. Que ce soit avant leur entrée à l'école ou pendant leur scolarisation, les enfants découvrent donc essentiellement un monde d'hommes à travers la littérature et l'école peut constituer un lieu de rééquilibrage.

Ce déséquilibre est d'ailleurs parfaitement intégré par les enfants comme le remarque Samia en CE1 :

*"alors pour les personnages féminins / [...] quand j'ai annoncé ça aux élèves / je leur ai dit qu'on allait travailler sur les personnages féminins dans les contes de fées / et il y a un garçon qui m'a dit / "mais pourquoi les femmes ?" / et je lui ai répondu que j'avais choisi les femmes parce que j'aurais très bien pu choisir les hommes / personnages masculins / mais j'ai voulu choisir les femmes / et le petit m'a dit / "ah c'est parce que tu es une femme" / et je lui ai dit que non je lui ai dit que ça pouvait être un maître qui aurait pu choisir de travailler sur les femmes / ou j'aurais pu travailler sur les personnages masculins / et ensuite c'est passé [...] alors je ne sais pas si je lui ai donné une explication convaincante mais en tout cas ça avait l'air de passer / et puis finalement je ne vois pas pourquoi ça ne passerait pas / si j'avais dit les personnages masculins je pense que ça aurait jamais... / enfin je pense pas que*

<sup>390</sup> Belotti Elena Gianini (1973). *Op. cit.*, p. 135.

<sup>391</sup> Cromer Sylvie et Turin Adela (1997). *Quels modèles pour les filles ? Une recherche sur les albums illustrés*. Paris : Association Européenne Du côté des filles, p. 5

<sup>392</sup> Brugeilles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie (2009). *Op. cit.*, p. 115

<sup>393</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 24 (2), pp. 309-326.

*ça aurait choqué / enfin c'est ce que je me demande en fait / est-ce que les filles auraient dit quelque chose ? / on aurait pu travailler sur le prince le roi le sorcier (rire)" (Samia 174-220)*

Les catégories "personnage féminin" et "personnages masculins" sont en elles-mêmes problématiques car elles s'ancrent en général dans les représentations traditionnelles de la féminité et de la masculinité, et il nous semble préférable d'utiliser celles de personnages de filles ou de femmes, de garçons ou d'hommes. Toutefois, contrairement à ce que semble supposer Samia, un-e enseignant-e, homme ou femme, qui aurait choisi de travailler sur "les personnages masculins" en littérature n'aurait sans doute pas pris la peine de l'annoncer à sa classe : en fonction du corpus de textes choisis, la simple étude des personnages principaux de ces histoires aurait permis de ne traiter que des hommes sans que personne, enseignant-e-s ou élèves, ne s'en aperçoive. La déclaration explicite de Samia en amont de son travail, comme la question qu'elle provoque de la part de son élève, montrent bien qu'à leurs yeux, la décision de l'enseignante de travailler sur des femmes, rompt un pacte tacite selon lequel il est avant tout question d'hommes et de garçons dans les savoirs scolaires bien que personne ne prenne la peine de le mentionner. La réaction de cet élève vis à vis de pratiques qui tentent de questionner la reproduction par l'école des rapports sociaux de sexe traditionnels n'est d'ailleurs pas isolée : Béatrice, comme nous le verrons dans notre chapitre consacré à l'attribution de la parole dans la classe, a dû faire face à une remarque similaire dans un autre contexte, "*c'est toujours les filles que vous interrogez*" (19), alors même qu'elle continuait malgré elle à interroger légèrement plus les garçons.

Logiquement, l'élève de Samia attribue cette modification des habitudes scolaires au sexe de son enseignante, qui, en tant que femme, s'intéresserait surtout aux femmes, de la même manière qu'en tant que garçon, il s'intéresse principalement aux garçons et aux hommes. Une recherche d'Anne Dafflon Nouvelle réalisée en 2003 auprès de 200 enfants âgés de 8 à 12 ans montre en effet que garçons et filles préfèrent les histoires mettant en scène un enfant de leur sexe lorsqu'on leur demande d'inventer une histoire<sup>394</sup>. Une enseignante rencontrée confirme ce constat à l'aune de sa propre pratique de classe en CM1 :

*"je leur avais demandé de me donner leur héros ou héroïne de roman ou d'album préféré-e / et voilà / ça confortait en fait ce qu'on peut lire dans la littérature c'est-à-dire que les garçons*

---

<sup>394</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2003). Histoire inventées : quels héros et héroïnes souhaitent les garçons et les filles ? *Archives de psychologie*, 70, pp. 147-173

*s'associent essentiellement à des héros et les femmes les filles plus souvent à des héros aussi que des héroïnes / voilà / plus à des héros que des héroïnes / voilà" (Stéphanie 152-155)*

Les filles sont en effet plus nombreuses à s'identifier à un personnage principal de l'autre sexe (32%) mais aussi à ne pas trouver dans les médias d'héroïne ou de héros à laquelle ou auquel elles aimeraient ressembler (20%), que ce soit parce qu'elles ne s'autorisent pas à s'identifier à un garçon ou que les nombreux modèles de garçons ou les quelques modèles de filles souvent peu variés et stéréotypés qui leur sont proposés ne leur conviennent pas<sup>395</sup>. Aussi, même si l'élève de Samia ne revient pas sur cette question durant le reste du stage de trois semaines de l'enseignante dans la classe, il reste probable que la réponse qui lui est donnée ne lui a pas semblée satisfaisante et qu'il a associé ce choix à une lubie de cette remplaçante. Peut-être aurait-il été plus efficace de le questionner en retour, comme le fait Elise qui prend le parti de dévoiler à ses élèves lors des enseignements d'Histoire, des résultats de recherche qui les concernent au premier plan : "*est-ce que vous savez que les livres d'Histoire présentent aujourd'hui / 90% des exemples qu'on vous propose dans ces livres d'Histoire sont des exemples masculins ?*" (Elise 447-448).

Pour autant, la démarche de Samia qui consiste à travailler en classe sur des personnages de filles et de femmes en littérature semble essentielle, notamment parce qu'elle rompt avec les habitudes de travail d'une majorité d'enseignant-e-s :

*"lors d'une animation pédagogique donc là c'était histoire et art plastique / il fallait que les enseignants présents à l'animation rédigent un carnet de route comme si on était un enfant / qui voyageait dans les années soixante-dix entre la Normandie et Paris / dans les années 1870 / période de la Commune / et / donc tout était mis en place enfin les éléments historiques étaient prêts / et il fallait juste qu'on détermine si c'était un garçon ou une fille qui allait être le héros de cette histoire là / donc / voilà c'était pour travailler sur un type d'écrit qu'est le carnet de voyage / et en fait pour tout le monde c'était un garçon c'était évident que le héros de cette histoire du XIXe siècle ça allait être un garçon // et là je me suis un petit peu enfin pas fâchée mais / parce que je me suis souvenue enfin / quand on revisite l'Histoire notamment les Grandes Découvertes / on parle essentiellement d'hommes enfin d'ailleurs que d'hommes / et les petites filles ont du mal à s'identifier alors que les garçons eux s'identifient*

---

<sup>395</sup> Chombart de Lauve M. J. et Bellan C. (1979). *Enfants de l'image. Enfants personnages des médias / Enfants réels*. Paris : Payot. De la même manière, l'éducation des enfants dans le cadre d'un système qui prône la supériorité des hommes sur les femmes, rend impensable pour la plupart des garçons de pouvoir s'identifier à un individu qui n'aurait pas le même sexe qu'eux.

*très facilement / donc là j'ai trouvé ça dégueulasse que ce soit d'emblée un garçon / et puis à l'unanimité c'était évident / c'était une évidence / et pourquoi pas une fille / en plus c'était nous qui le faisons on avait la possibilité / ça a été un garçon quand même"* (Aude 121-137)

Cette situation rapportée par Aude est loin d'être atypique puisque des recherches en langue anglaise montrent que les enseignant-e-s privilégient en classe pour les lectures à voix haute des livres mettant en scène davantage de héros que d'héroïnes, et ce, sans qu'ils-elles en soient conscient-e-s<sup>396</sup>, reproduisant et renforçant par là même les écarts repérés dans l'ensemble des livres publiés. Leila Acherar fait un constat similaire lors d'un sondage des bibliothèques de classe dans le cadre de son étude consacrée aux filles et aux garçons à l'école maternelle réalisée pour l'Académie de Montpellier<sup>397</sup>. Ces phénomènes sont par ailleurs accentués par trois autres facteurs en grande partie interdépendants. Le premier tient au fait que les garçons sont bien souvent "dessinés de manière asexuée [dans les livres pour enfants], donnant du sexe masculin la représentation du sexe par défaut"<sup>398</sup>, tandis que les filles et les femmes portent des vêtements traditionnellement considérés comme féminins dans nos sociétés, comme les robes, ou sont munis d'attributs associés à la coquetterie (rouge à lèvres, bijoux, nœuds, barrettes, ou serre-tête dans les cheveux...) ou aux tâches ménagères, comme les tabliers ou les torchons<sup>399</sup>. A cela s'ajoute la croyance de certains adultes en la capacité des filles à s'identifier à un personnage de l'autre sexe contrairement aux garçons<sup>400</sup>. Enfin, "DeLoache, Cassidy et Carpenter<sup>401</sup> ont montré que les mères à qui on demande de raconter une histoire à leur enfant sur la base d'illustrations mettant en scène des animaux asexués les transforment en personnages sexués sur la base des stéréotypes issus des activités exercées ou des postures adoptées par ces animaux"<sup>402</sup>. Cette interprétation des images en conformité avec les rapports sociaux de sexe traditionnels a également été repérée chez les enfants par Sylvie Cromer et Adela Turin<sup>403</sup>. Dès lors, la situation mise en place lors de cette animation

---

<sup>396</sup> Smith N. J., Greenlaw M. J. et Scott C. (1987). Making the literate environment equitable. *Reading Teacher* 40, pp. 400-407.

<sup>397</sup> Acherar Leila (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : Académie de Montpellier, p. 46

<sup>398</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. Dans Dafflon Nouvelle Anne (Dir.) *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 315

<sup>399</sup> Brugeilles Carole Cromer Isabelle et Cromer Sylvie (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population* 57 (2), p. 286

<sup>400</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 312.

<sup>401</sup> De Loache J. S., Cassidy D. et Carpenter C. J. (1987). The three bears are all boys : Mothers' gender labeling of neutral picture book characters. *Sex Roles* 17, pp. 163-178

<sup>402</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 311

<sup>403</sup> Cromer Sylvie et Turin Adela (1998). *Que voient les enfants dans les livres d'images. Des réponses sur les stéréotypes*. Paris : Association Du côté des filles.

pédagogique, situation qui s'inspire d'un classique de la littérature pédagogique de la troisième République publié en 1877, *Le Tour de la France par deux enfants*<sup>404</sup>, et longtemps utilisé dans les classes de Cours Moyen, aboutit, malgré l'intervention argumentée d'Aude, à la création d'un héros. Certes, le choix d'une héroïne aurait sans doute amené d'autres questions que celles initialement envisagé-e-s par les participant-e-s à cette formation mais aussi par le formateur-riche, questions liées au statut des femmes dans la seconde moitié du XIXe siècle, à la possibilité pour une fille encore plus que pour un garçon de se déplacer librement, à la nécessité peut-être pour elle de cacher son sexe, autant d'interrogations d'un grand intérêt heuristique, riches et pertinentes sur un plan historique et narratif mais qui n'ont pas retenu l'attention de la majorité des personnes présentes.

Certain-e-s des enseignant-e-s rencontré-e-s décident donc d'exploiter cette attente implicite d'un personnage de garçon ou d'homme chez leurs élèves, attente progressivement construite par l'ensemble des livres qu'ils-elles ont été amenés à manipuler, qui leur ont été lus ou qu'ils-elles ont lus ou regardés eux-elles-mêmes depuis leur naissance, pour questionner les stéréotypes de sexe :

*"alors là c'est avec toutes mes classes j'ai décidé de leur lire en lecture continue / enfin avec les CM2 on l'étudie vraiment mais là les CE1-CE2 je leur fais juste en lecture offerte / c'est un bouquin qui s'appelle Fous de foot<sup>405</sup> / je sais pas si tu as entendu parler de Fanny Jolly / c'est un petit livre de littérature de jeunesse qui parle d'une fille qui est folle de foot / et alors c'était fabuleux parce que en fait j'ai lu la première page oralement et c'est qu'à la fin de la première page qu'elle dit qu'elle est folle de foot // et donc les enfants ont le temps d'imaginer un enfant / donc ont le temps d'imaginer souvent un garçon / qui va parler de foot parce qu'il parle à la première personne / "j'ai vu un ballon j'ai vu un but de foot dans la cour de l'école / ah dans mon ancienne école je faisais du foot" donc là on sait pas s'il s'agit d'une fille ou d'un garçon et à la fin de la page on se rend compte que c'est une fille / et alors là c'était fou en CE1-CE2 y'a un petit garçon qui est intervenu tout de suite il a dit " c'est une fille c'est pas possible" et il a répété deux fois / et j'ai pas relevé du tout moi j'ai continué ma lecture / oui c'était vraiment drôle de l'entendre parler comme ça / deux fois de suite / (rire ) c'était pas ce qu'il attendait manifestement et c'était drôle / et dans une classe de plus grands de CM1-CM2 même chose / j'ai eu la même réaction à la fin de la page quand je suis arrivée à*

---

<sup>404</sup> Fouillée Augustine (1877). *Le Tour de la France par deux enfants*. Paris : Belin, livre écrit et publié sous le pseudonyme de G. Bruno.

<sup>405</sup> Joly Fanny et Besse Christophe (ill.) (2010). *Fous de foot*. Paris : Casterman

*cette phrase là où on se rend compte que c'est une fille même chose / "ben c'est une fille" (rire) / voilà tout haut dans la classe / donc / avec les deux autres classes que j'ai CM1-CM2 et CM2 j'ai décidé de travailler sur ce bouquin là / où c'est l'histoire d'une fille en primaire qui est folle de foot et qui essaie d'intégrer une équipe de foot où il y a que des garçons et au début on lui dit "ben non t'es une fille tu sauras pas jouer" et cætera / et puis à la fin / elle arrive à intégrer l'équipe de foot parce que elle marque des buts supers" (Elise 183-206)*

En choisissant cet ouvrage et en décidant de commencer à le lire sans montrer sa couverture qui représente un personnage avec une queue de cheval facilement identifiable comme une fille, même si cette coiffure est souvent reprise par des footballeurs professionnels que ce soit Didier Deschamps ou plus récemment Zlatan Ibrahimovic, joueur vedette du Paris Saint-Germain, Elise crée un "horizon d'attente" auprès de ses élèves. Ce concept d'horizon d'attente défini par Hans Robert Jauss dans le cadre de sa théorisation de la réception de la littérature, suppose qu'« une œuvre littéraire, même lorsqu'elle vient de paraître, ne se présente pas comme une nouveauté absolue dans un désert d'information, mais prédispose son public par des indications, des signaux manifestes ou cachés, des caractéristiques familières, à une forme de réception particulière. »<sup>406</sup>. Le masculin générique du titre, comme l'univers décrit dans la première page du livre amènent spontanément la plupart des enfants à imaginer un garçon, puisque cet univers reste encore majoritairement masculin dans les représentations collectives malgré l'essor actuel d'un football joué par des femmes à la tradition toutefois déjà ancienne. La révélation à l'issue de la première page du sexe du personnage principal, infirme alors cet horizon d'attente par un effet de surprise qui amène les auditeur-riche-s de l'histoire à réajuster leurs premières représentations à partir de cette nouvelle information. Les réactions d'incrédulité de certains garçons sont en ce sens révélatrices d'un bouleversement complet de ce qu'ils considéraient auparavant comme pensable : l'irruption d'une fille dans un domaine habituellement réservé aux hommes

La décision d'Elise de ne pas répondre immédiatement aux remarques et de continuer la lecture, lui permet par ailleurs de temporiser par rapport à ces réactions en donnant l'occasion à chaque élève de s'interroger dans un premier temps pour lui-elle-même sur l'objection soulevée par leur camarade avant d'entamer une discussion générale. La médiation du personnage principal constitue alors un accompagnement précieux, puisque son parcours permet de mettre à distance les représentations initiales des élèves pour en créer de nouvelles.

---

<sup>406</sup> Jauss Hans-Robert (1970), *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Francfort ; traduction française *Pour une esthétique de la réception*. trad. Claude Maillard. Paris : Gallimard, 1978, p. 175.

Certaines recherches menées auprès d'enfants pour étudier leurs réactions suite à la lecture d'histoires dans lesquelles les femmes étaient présentées dans des rôles traditionnellement dévolus aux hommes ont en effet montré que celles-ci leur permettaient de prendre conscience que ces femmes en avaient la capacité<sup>407</sup>.

De telles histoires sont donc l'occasion de proposer aux filles "*des modèles / des femmes qui exercent des professions un peu valorisantes / des titres je n'en ai pas en tête / j'ai Ma grand-mère à moi*"<sup>408</sup> où la grand-mère elle est astronaute enfin elle exerce plein de professions" (Samia 51-54). L'utilisation par Samia du terme "modèle" est révélatrice, car elle met en évidence que les personnages sont avant tout des supports d'identifications pour les enfants, des "egos expérimentaux" selon la formule de Milan Kundera<sup>409</sup>, avant de constituer une construction langagière d'un-e auteur-e au sein d'une œuvre singulière. Cette préoccupation des enseignant-e-s rencontré-e-s s'avère d'autant plus justifiée que la production littéraire destinée à la jeunesse place majoritairement les femmes dans des rôles traditionnels stéréotypés qui ne reflètent pas les récentes évolutions sociétales. Si celles-ci n'ont pas encore conduit à l'avènement d'une véritable égalité entre les deux sexes, les femmes n'en ont pas moins aujourd'hui accès à des domaines qui leur étaient auparavant interdits. Or les ouvrages de littérature de jeunesse continuent bien souvent à les cantonner à un rôle familial ou dans des professions peu variées correspondant aux rôles de sexe traditionnels comme l'enseignement auprès de jeunes enfants, la vente ou les soins à la personne avec les infirmières notamment<sup>410</sup>. Ces rôles sont par ailleurs exclusifs l'un de l'autre, puisque comme le souligne Anne Dafflon Nouvelle, "il est très rare de trouver dans les albums illustrés la représentation d'une maman exerçant une activité professionnelle rémunérée"<sup>411</sup>. Le nombre limité des représentations de filles et de femmes proposées aux plus jeunes dans la littérature associé au nombre limité de leurs occupations n'est pas sans conséquence pour les filles<sup>412</sup>.

Ce parti pris de déconstruire les stéréotypes de sexe par la littérature en choisissant des ouvrages qui prennent le contrepied des grandes tendances éditoriales se retrouve largement dans l'ensemble des entretiens, même si cette considération n'est pas toujours consciente et n'a pas directement orienté la décision de les lire en classe :

---

<sup>407</sup> Scott K. P. et Feldman-Summers S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology* 71 (3), pp. 396-402.

<sup>408</sup> Lestrade Agnès (de) et Decaux Guillaume (ill.), *Ma grand mère à moi*. Paris : Hatier Poche, coll. *Premières lectures*

<sup>409</sup> Kundera Milan (1986). *L'art du roman*. Paris : Gallimard, p. 179

<sup>410</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 308

<sup>411</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 309

<sup>412</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p.318



*"en littérature / là qu'est-ce que je fais en ce moment / je fais Verte<sup>413</sup> / l'histoire d'une petite sorcière / [...] donc là / non y'a rien de enfin y'a rien qui m'a frappé / de ça (rire) / en plus oui mise à part que / c'est quand même la maman qui a abandonné le papa ce qui est pas commun mais j'y ai même pas pensé d'ailleurs c'est vrai que j'aurais pu / bon je pourrais soulever le problème / ouais ouais "* (Béatrice 716-729)

Verte est en effet une histoire complexe présentant plusieurs portraits de femmes ou de filles atypiques et indépendantes, à commencer par l'héroïne qui refuse de faire ce que sa famille attend d'elle, ou encore sa mère dont les propos en ouverture du livre ne sont pas sans écorner le mythe de l'instinct maternel supposé des femmes mais ne cherchent pas à en faire une mère indigne :

"Parmi toutes les espèces, il en existe une pourtant qui n'a pas le droit de se plaindre. Une seule. L'espèce des mères. A la rigueur, elles peuvent se mettre en colère. Mais pas gémir, c'est mal vu. Pourquoi ? Parce que grâce à leurs enfants, les mères baignent dans un océan de bonheur. C'est connu.

Quelle hypocrisie ! Moi qui suis une mère je le dis tout net : ces derniers temps, ma fille me met les nerfs en pelote. Elle me rend chèvre. Elle me fatigue."<sup>414</sup>

Sans s'en apercevoir, Béatrice travaille donc à questionner des rôles de sexe par la simple promotion dans les apprentissages réalisés en classe, d'exemples de femmes non conventionnelles.

Ces ouvrages qui peuvent constituer des supports de débat et de réflexion comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce chapitre visent avant tout à défendre par la seule force du récit et de l'exemple, la possibilité pour les femmes d'occuper certaines places ou d'adopter des comportements qui ne doivent traditionnellement pas être ou devenir les leurs :

*"j'ai une classe de CE1-CE2 je leur ai lu des albums par exemple dès le début de l'année / j'ai lu un album qui s'appelle Sitâ reine d'Agra<sup>415</sup> / c'est l'histoire d'une petite fille qui est une servante et que l'oiseau de feu désigne comme la future reine d'un royaume / et tous les habitants disent "ah ben non c'est pas possible c'est une fille elle peut pas être reine" / y'a*

---

<sup>413</sup> Despleschin Marie ( 1996). *Verte*. Paris : L'école des loisirs, coll. *Neuf*

<sup>414</sup> Despleschin Marie ( 1996). *Op. cit.*, p. 5

<sup>415</sup> Korbos Alain et Thoisy Marie-Geneviève (ill.) (2006). *Sitâ au royaume d'Agra*. Paris : Réunion des Musées nationaux.

*que les hommes depuis toujours qui sont rois donc / après c'est les péripéties jusqu'à ce que finalement elle arrive à devenir la reine d'Agra" (Elise 143-150)*

A travers l'ascension sociale extraordinaire de cette héroïne, il s'agit pour elle de montrer l'aptitude des femmes à occuper certaines fonctions qui ont pu leur être interdites, puisque dans un autre contexte, en France, les enfants apprennent que la loi salique leur empêchait l'accès au trône. L'histoire racontée permet de mettre en scène ces résistances, puisque des personnages sont amenés à les formuler, avant que les diverses péripéties finissent par leur donner tort. Ce livre est par ailleurs particulièrement intéressant dans la production littéraire actuelle puisqu'à l'instar de *Verte*, il fait figurer le nom de son héroïne dans son titre alors que les recherches montrent que les prénoms des garçons sont habituellement davantage présents<sup>416</sup>. Pour autant, Sitâ n'apparaît pas seule sur la couverture du livre puisqu'elle est accompagnée d'un homme et de l'oiseau de feu. Cette situation est conforme à ce qu'ont pu observer Virginie Houadec et Josette Costes dans leur article consacré aux couvertures des œuvres de la liste de référence éditée par le ministère pour le Cycle 3 : "quand une femme apparaît, elle est d'abord avec un homme (36% des cas), puis seule (34% des cas)", tandis que lorsqu'un homme apparaît, "il est d'abord seul (49% des cas), puis avec un homme (18% des cas), avec une femme (16 %)"<sup>417</sup>. Notons par ailleurs que des filles ou des femmes figurent sur 38 % des couvertures, contre 84 % pour des garçons ou des hommes<sup>418</sup>. La couverture de *Fous de foot*, qui présentait l'héroïne seule en train de shooter dans un ballon faisait donc exception, à l'instar de l'activité dans laquelle cette dernière était engagée puisque, si la majorité des enfants jouent dans les livres de littérature de jeunesse, les garçons sont davantage représentés dans des situations sportives, de disputes, ou faisant des bêtises<sup>419</sup>.

Les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s manifestent donc largement leur foi en l'un des pouvoirs de la littérature : permettre aux enfants de conforter leur estime de soi lorsqu'ils-elles sont confrontés à des histoires mettant en scène des personnages de leur sexe<sup>420</sup>, et les encourager à se conformer ou à s'affranchir des rôles de sexe traditionnels en

---

<sup>416</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 306

<sup>417</sup> Costes Josette et Houadec Virginie (2013). La construction du genre à travers les images des couvertures de littérature de jeunesse. Dans Christine Morin-Messabel. *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, p. 473

<sup>418</sup> Costes Josette et Houadec Virginie (2013). *Op. cit.*, p. 468

<sup>419</sup> Ferrez Eliane et Dafflon Nouvelle Anne (2003). Sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 57, pp. 23-38.

<sup>420</sup> Ochman J. M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same sex role models in storybooks on the self-esteem of children in Grade Three. *Sex Roles* 35, pp. 711-736.

fonction des histoires qu'on leur lit<sup>421</sup>. Qu'ils-elles les connaissent ou non, leur action présuppose donc les résultats mis en évidence par les recherches en psychologie sociale qui mettent en évidence le fait que les stéréotypes de sexe dans la littérature de jeunesse et les ouvrages de référence destinés aux enfants ne sont pas sans conséquences dans la manière dont ils et elles vont ensuite se construire. Les personnages de la littérature de jeunesse sont donc loin, pour reprendre une expression d'Alain Robbe-Grillet<sup>422</sup>, de constituer une "notion périmée" pour la littérature de jeunesse, et restent des guides essentiels pour celles et ceux qui écoutent ou lisent leurs aventures.

La mise en avant des femmes et des filles pour contrebalancer celles des personnages hommes et garçons existant habituellement ne vise bien entendu pas à les rendre à leur tour invisibles. Pour autant, leur présence est elle aussi l'occasion de remettre en cause les critères traditionnels de la féminité et en miroir, de la masculinité :

*"y'a des textes qui sont quand même pas trop mal même pour les petits / pour les petits y'a Madame Zazie a-t-elle un zizi ?<sup>423</sup> // j'ai jamais lu les textes / sur l'homosexualité / je sais qu'il en existe / il y a un livre de Talents hauts qui parle de petits garçons différents d'un petit garçon qui a les cheveux longs<sup>424</sup> / mais c'est juste parce que son papa est flamenquiste / mais ça aborde quand même la différence / ce qui est quand même essentiel et / qu'il est rejeté parce qu'il est différent et qu'il est différent et qu'il a les cheveux longs donc / sur quel texte j'ai travaillé avec les grands ? / là j'ai même pas réétudié / y'avait des textes très bien dans un livre A livre ouvert<sup>425</sup> / où j'en ai fait /// (5 secondes) c'est déjà ancien /// (4 secondes) attend je vais le chercher / c'est le seul d'ailleurs faut en faire la pub puisque c'est le seul qui a une partie fille garçon / alors y'a tous les livres aussi de Thierry Lenain / que j'ai lus / Menu fille menu garçon<sup>426</sup> / qu'est-ce qui fait la différence Madame Zazie a-t-elle un zizi ? c'est aussi lui<sup>427</sup> " (Mireille 401-417)*

<sup>421</sup> Ashton E. (1983). Measures of play behavior : the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles* 9, pp 43-47. Morin-Messabel Christine et Ferrière Séverine (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans Christine Morin-Messabel et Muriel Salle (dir.). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, p. 49

<sup>422</sup> Robbe-Grillet Alain (1963), *Pour un nouveau roman*. Paris : Ed. de Minuit

<sup>423</sup> Lenain Thierry et Durand Delphine (ill.) (1996). *Madame Zazie a-t-elle un zizi ?* Paris : Nathan

<sup>424</sup> Lacombe Benjamin(2010). *Longs cheveux*. Paris : Talents hauts.

<sup>425</sup> Demongin Christian (2007). *A livre ouvert. CMI Français Cycle 3*. Paris : Nathan.

<sup>426</sup> Lenain Thierry et Proteaux Catherine (ill.) (1996). *Menu fille ou menu garçon ?* Paris : Nathan

<sup>427</sup> Parmi les autres textes de Thierry Lenain qui abordent les questions d'égalité des sexes et des sexualités, figurent également : Lenain Thierry et Vautier Mireille (1992). *Je me marierai avec Anna*. Paris : Editions du Sorbier ; réédition Guillerey Aurélie (ill.) (2004) Paris : Nathan. Lenain Thierry et Poulin Stéphane (ill.). (1997). *Petit Zizi*. Paris : Editions Les 400 coups.

Le titre exact de l'ouvrage est *Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ?* et non *Madame Zazie a-t-elle un zizi?* mais le souvenir qu'en a Mireille et qui la conduit à modifier l'état civil de l'héroïne montre bien qu'à ses yeux, elle incarne une forme d'émancipation vis à vis du sexisme ordinaire<sup>428</sup>. De ce point de vue, cet ouvrage est en effet particulièrement intéressant. Si Mireille considère qu'il interroge "*ce qui fait la différence*" entre filles et garçons, il serait plus exact d'écrire qu'il questionne surtout la pertinence du maintien de cette différence lorsqu'il s'agit de s'intéresser à d'autres choses qu'à de simples critères morphologiques. La quatrième de couverture résume ainsi l'histoire : "Avant, pour Max, tout était simple : il y avait les Avec-zizi et les Sans-zizi. Mais Max a tout de suite repéré Zazie. Cette fille-là, elle fait tout comme les garçons. Pourtant, elle n'a pas de zizi! A moins que..." Zazie, l'héroïne du titre qui figure au premier plan de la couverture devant sa maîtresse au tableau, n'a bien évidemment pas de zizi, ce qui ne la rend pas moins intéressante contrairement aux présupposés initiaux du narrateur. Le récit est entièrement conçu à partir de son point de vue et suit le cheminement de sa réflexion ce qui est particulièrement judicieux puisque cela permet à l'auteur d'interroger les stéréotypes de sexe à partir des représentations d'un dominant, ce que Max exprime sans détour au début du récit : "les Avec-zizi étaient plus forts que les Sans-zizi. Evidemment, puisqu'ils avaient un zizi! Max était très content de faire partie des Avec-zizi. Et tant pis pour les filles... Ce n'était quand même pas de sa faute, à lui, s'il leur manquait quelque chose, à elles!". Le comportement de Zazie qui aime jouer au foot, grimper aux arbres, se battre et gagner va servir de prétexte à la remise en cause de cette catégorisation et questionner le poncif sexiste selon lequel les filles en général auraient quelque chose en moins, un sexe qui serait un "trou", une "béance", quelque chose qui manque<sup>429</sup> et qui expliquerait leur moindre importance et l'aspect plus étriqué de leur univers. Le livre l'exprime explicitement sur sa dernière page en s'appuyant sur le raccourci suivant : puisque Zazie est estimable et que Zazie a une "zezette", alors toutes les filles et les femmes le sont aussi, quelles que soient leurs préoccupations. Le choix de cet ouvrage permet donc d'offrir aux filles un support d'identification atypique et positif, sans pour autant dénigrer celles qui ne sont pas atypiques, tout en épousant les préoccupations d'un garçon dans lesquels certains garçons de la classe mais aussi peut-être certaines filles pourront également se retrouver.

---

<sup>428</sup> Mireille affirme en effet être opposée à l'usage du terme "mademoiselle" comme il en a été question dans la deuxième partie du chapitre intitulé : "L'enseignement de la langue française à l'épreuve de la déconstruction du genre".

<sup>429</sup> Ferrand Annie (2010-b). Le "zizi sexuel" ou comment l'oppression marque les outils. Dans Guyard Laurence et Mardon Aurélie (dir.). *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, pp. 97-114

Cependant, questionner les rôles habituellement attribués aux femmes ne suffit pas si l'univers des hommes et des garçons ne s'ouvre pas en retour à ce qui appartient traditionnellement aux femmes comme le montre la suite des propos de Mireille au sujet du livre *Longs cheveux* de Benjamin Lacombe. Cet album, qui raconte l'histoire d'un garçon qui, ainsi que le titre l'indique, apprécie de porter les cheveux longs, est l'occasion de questionner les signes extérieurs de masculinité et leur contingence selon les lieux, les époques et les milieux sociaux, en évoquant Tarzan, les Indiens d'Amérique mais aussi Louis XIV. Car si les hommes sont plus nombreux dans les livres d'enfance, exercent des professions et des activités plus variées et davantage valorisées, il n'en reste pas moins que la production littéraire présente peu d'hommes ou de garçons exerçant des activités ou présentant des traits de caractère ou de comportements habituellement considérés comme féminins<sup>430</sup>. Aussi, même si les livres récents montrent davantage d'hommes dans des activités récréatives avec leurs enfants, ceux-ci adoptent bien souvent des rôles conformes aux stéréotypes de sexe : les garçons vivent plus d'aventures que les filles qui portent davantage attention à leur apparence par l'intermédiaire du déguisement ou de la coquetterie<sup>431</sup>. Toutefois, les garçons prennent comme les filles part à la vie familiale puisqu'ils participent également (mais un tout petit peu moins) aux tâches ménagères, contrairement aux hommes qui en sont quasiment toujours exemptés ou en tous cas qui ne sont jamais représentés dans de telles occupations<sup>432</sup>.

La possibilité de rencontrer des modèles masculins diversifiés constitue donc pour eux aussi un enjeu éducatif, d'autant que leur situation lorsqu'il s'agit de transgresser les rôles de sexe n'est pas symétrique de celle des filles. L'association qu'effectue spontanément Mireille avant de se reprendre, entre l'homosexualité et un livre dans lequel il n'en est absolument pas question ni dans le texte, ni dans les images est à ce titre révélatrice<sup>433</sup>. Elle est régulière par ailleurs dans les entretiens dès que sont évoqués des garçons ou des hommes peu conformes aux masculinités hégémoniques<sup>434</sup>, alors qu'elle ne l'est pas lorsqu'il s'agit d'évoquer symétriquement la situation des filles. L'homosexuel est en effet conçu comme le repoussoir de la masculinité traditionnelle. Adopter pour un homme les attributs du féminin correspond

---

<sup>430</sup> Dafflon Nouvelle 2006, *Op. cit.*, p. 316

<sup>431</sup> Brugeilles Carole Cromer Isabelle et Cromer Sylvie (2002). *Op. cit.*, p. 285. De ce point de vue, *Petit Ours Brun se fait beau*, paru dans le n°24 d'octobre 1984 de la revue *Pomme d'Api* constitue un beau contre exemple à destination des tous petits.

<sup>432</sup> Brugeilles Carole Cromer Isabelle et Cromer Sylvie (2002). *Op. cit.*, p. 286.

<sup>433</sup> Contrairement à ce que laisse entendre l'article de Christine Morin-Messabel et Séverine Ferrière, l'hétérosexualité du héros n'est pas non plus attestée par le texte et les images qui ne font que souligner l'intérêt que lui porte l'une des filles de son entourage lorsqu'il joue de la guitare. (Morin-Messabel et Ferrière Séverine (2013). *Op. cit.*, p. 53.

<sup>434</sup> Sur le concept de "masculinité hégémonique" : cf Raewyn Connell (1995). *Masculinities*. Cambridge : Polity Press ; Sydney, Allen & Unwin; Berkeley, University of California Press. Second edition, 2005.

donc bien souvent à s'exposer au mépris et à la violence dont sont également victimes les femmes.

Certain-es enseignant-e-s ont donc à cœur de déconnecter par l'intermédiaire de la littérature de jeunesse mais aussi du cinéma, l'exercice de certaines activités avec une orientation sexuelle, au risque parfois de jouer sur certains stéréotypes hétérosexistes et de les renforcer :

*"très bon projet mélanger la littérature et l'éducation civique forcément / la chose que je fais chaque année c'est ils lisent Billy Elliot<sup>435</sup> et ils le regardent aussi / parce que je travaille énormément sur la différence entre l'écrit et après l'adaptation cinématographique / donc j'ai fait ça pour Charlie et la chocolaterie<sup>436</sup> qui est sorti cette année / ils l'ont lu on l'a regardé / James et la grosse pêche<sup>437</sup> l'adaptation tout ça / et donc là je l'ai refait encore cette année avec Billy Elliot et le film / et ça les marque énormément / même les plus durs et les filles ça leur fait un bien fou aussi parce que / toujours on bascule dans l'autre sens et pourquoi les filles n'auraient-elles pas le droit de s'inscrire à la boxe par exemple et vice versa et ça les touche pas mal / ils en parlent souvent / Billy Elliot ça les marque énormément j'ai notamment un petit garçon là Pedro / bon déjà d'origine malienne / très bon voilà très affirmé / assez écrasant même envers les garçons bon c'est le petit chef de la classe / depuis qu'il a vu Billy Eliot c'est fantastique mais alors ça lui a cassé plein de choses dans sa tête et il m'en a parlé toute l'année / toute l'année j'ai eu droit / "mais maîtresse moi j'aime bien danser je pourrai m'inscrire à la danse aussi" / alors je dis "écoute tu vois avec maman / mais maintenant il faut trouver un endroit aussi où tu peux t'inscrire mais oui ça existe la danse pour les garçons" / "ah bon ah parce que moi j'ai toujours fait du foot et de la boxe j'ai fait un petit peu de judo mais c'est bien la danse c'est bien de savoir danser hein maîtresse pour plus tard c'est bien de savoir danser" (rire) / je dis "oui oui effectivement Pedro oui savoir danser ça peut aider dans la vie" / alors je le charrie toujours un petit peu / "bon et puis pour les filles c'est toujours bien un garçon qui sait danser" / alors ça ça lui plaît donc bon / j'ai vu la maman qui m'a dit qu'il en avait parlé à la maison de trouver un club de danse ou quelque chose donc c'est marrant combien ça l'a touché lui qui était si dur et / si fier / déjà macho limite à son âge" (Julie 170-192)*

---

<sup>435</sup> Daldry Stephen (1999). *Billy Elliot* (film) ; Burgess Melvin, d'après un scénario de Lee Hall (2001). *Billy Elliot*. Paris : Gallimard jeunesse

<sup>436</sup> Dahl Roald (1964). *Charlie et la chocolaterie*. Reed. Paris : Gallimard jeunesse ; Burton Tim (2005). *Charlie et la chocolaterie* (film)

<sup>437</sup> Dahl Roald (1961). *James et la grosse pêche*. Reed. Paris : Gallimard jeunesse ; Selick Henry (1996). *James et la pêche géante* (film)

Le travail mis en place par cette enseignante allie deux aspects : le questionnement des stéréotypes de sexe à partir de *Billy Elliot* et une réflexion sur les rapports qu'entretiennent écrit et images. Le film *Billy Elliot* n'est d'ailleurs pas l'adaptation cinématographique du roman qui a été écrit à partir du scénario après le succès du film : le livre, à la différence des deux autres titres cités, permet donc de poser autrement la question de l'adaptation même si Julie ne le mentionne pas. Le choix des œuvres met cependant en évidence que les garçons sont à l'honneur dans ce travail dont ils sont les héros comme le mettent en évidence les trois titres. Il n'est donc pas superflu de préciser comme le fait l'enseignante que les filles sont également concernées, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer les possibilités de choix d'activités non conformes aux stéréotypes de sexe. Aucun modèle ne leur est cependant directement proposé dans ce cadre précis : à elles de trouver seules la capacité de transposition nécessaire, sans support narratif pour les y aider, pour comprendre que ce qui est dit des garçons peut s'appliquer à leur sexe. Le film *Billy Elliot* maintient d'ailleurs les personnages de filles et de femmes dans des positions subalternes : à partir du moment où Billy intègre le cours de danse, une grande partie des leçons tournent autour de ses réussites et de ses échecs comme le montre une scène emblématique où la professeure envoie l'ensemble des filles au fond de la salle pour travailler seule avec Billy sur ses difficultés avant que l'une d'elles se manifeste et demande à être associée à l'exercice en cours. Par ailleurs, le personnage de la professeure de danse est surtout envisagé comme substitut de sa mère décédée, et devient secondaire à partir du moment où le père du héros comprend, l'importance de la danse pour Billy grâce à sa pugnacité. Elle est pourtant à l'origine de l'initiation de Billy à ce sport mais aussi à cet art, puisqu'en parler uniquement comme d'un sport revient implicitement à conforter les stéréotypes selon lesquels un garçon ne pourrait faire de la danse que dans la mesure où la danse pourrait passer pour un sport<sup>438</sup>.

Enfin, bien qu'elle soit essentielle, la dissociation de la figure du danseur de celle de l'homosexuel auquel elle est fréquemment associée est problématique dans le récit de Julie. Car alors qu'elle entend questionner les stéréotypes de sexe avec un élève qu'elle qualifie de macho, caractéristique que la précision de son origine est supposée expliquer et accentuer d'après les représentations que s'en fait l'enseignante, elle le fait de manière à renforcer ce dernier aspect. En effet la danse n'est pas envisagée comme une fin en soi, associée à une recherche esthétique et d'épanouissement personnel par la maîtrise de son corps comme le

---

<sup>438</sup> Inversement, en parler comme d'un sport lorsqu'il s'agit de filles permet de mettre en avant une dimension souvent occultée.

montre le film *Billy Elliot*. Elle ne prend sens que dans une perspective de séduction hétérosexuelle dans le contexte particulier des danses de couples qui reposent déjà bien souvent sur des représentations extrêmement clivées des rôles de l'homme et de la femme<sup>439</sup>. Certes, il est possible de reconstituer la logique des propos de Julie qui entend encourager le désir de Pedro de danser en le rattachant à des valeurs qu'elle considère sans doute comme plus acceptables à ses yeux et pour les représentations qu'elle projette dans son milieu familial. Il n'en reste pas moins, que son discours présuppose que Pedro est et sera hétérosexuel ce dont elle ne sait rien, même si la réaction de l'enfant montre qu'il a bien compris qu'être capable de séduire des filles était socialement valorisant. Il peut également laisser entendre que la transgression des rôles de sexe demeure acceptable à condition de rester dans un cadre hétéronormé, d'autant qu'il est tout à fait possible à un-e homosexuel-le de danser avec quelqu'un-e de l'autre sexe. Toute la difficulté consiste donc à distinguer une activité d'une orientation sexuelle sans pour autant rendre cette dernière inenvisageable voire inacceptable pour certains élèves, paramètres que cette enseignante ne prend pas en compte dans leur ensemble et leur interdépendance.

## **b. Une éducation sentimentale par la littérature**

La littérature de jeunesse constitue donc également un outil pour aborder en classe explicitement ou non la question des relations et des sentiments amoureux. Alors qu'elle évoque la liste d'ouvrages de référence publiée par le Ministère de l'Éducation Nationale pour le cycle 3 qu'elle étudie dans le cadre d'une recherche universitaire, Sandrine note ainsi "*qu'on a énormément de scènes d'émotions amoureux dans ce corpus*" (Sandrine 459) avant de s'interroger : "*mais quels modèles en fait on donne à voir aux jeunes enfants ?*" (460). Elle note en effet que les archétypes littéraires des contes traditionnels restent des références pertinentes pour nombre d'œuvres plus récentes :

*"bon c'est la passivité de l'amoureuse et l'activité du prince charmant / qu'on retrouve partout parce que / par exemple dans Les filles du docteur March<sup>440</sup> / y'a Joe à un moment qui brûle sa robe pour aller au bal donc elle reste coincée dans un coin de la salle / alors que y'a un jeune homme très beau très intéressant très intelligent qui s'intéresse à elle / et elle*

---

<sup>439</sup> Apprill Christophe (2009). L'hétérosexualité et les danses de couple. Dans Catherine Deschamps, Laurent Gaissad et Christelle Taraud. *Hétéros. Discours, lieux, pratiques*, Paris, Epel, p. 97

<sup>440</sup> Alcott Louisa Marie (1868). *Les quatre filles du docteur March*. Titre original : *Little Women*. réédition de la traduction Paris : Gallimard



*reste là parce qu'il faut pas qu'il voit le bas de sa robe / et on le retrouve même dans la littérature actuelle / l'archétype de Peau d'âne en fait / qui se cache / alors on n'a pas mal d'héroïnes de la littérature contemporaine qui ont des caractères de cochons / et donc qui sont très / il faut vraiment que le jeune garçon il aille les chercher / un peu comme dans La Belle au Bois-Dormant il doit casser la forêt ben là c'est pareil / il doit faire preuve d'assaut d'intelligence de gentillesse pour que la fille montre enfin qu'elle n'est pas / une vilaine mégère y'a comment / je me rappelle plus son prénom Egal / ça va plus je me rappelle plus du titre non plus / c'est l'histoire d'une petite fille qui arrive / d'Egypte en France / et / donc se caparaçonne dans une image de vraiment mauvais caractère / pour pas avoir de relation parce qu'elle a très peur en fait et / y'a un petit garçon / et voilà / et souvent les princes charmants sont blonds aux yeux bleus (rire) / et les amoureuses sont très souvent rousses / ce qui est assez / rigolo / et donc alors que les filles soient rousses moi je me dis [ça doit ] avoir à faire avec Vénus qui était rousse / voilà / mais proportionnellement donc / j'ai fait un questionnaire et c'est vrai qu'on retrouve beaucoup plus 30% de jeunes filles rousses et je sais plus la proportion de garçons amoureux blonds aux yeux bleus mais enfin c'est un archétype / terrible voilà" (Sandrine 459-489)*

L'analyse de Sandrine montre clairement la dissymétrie des modèles sentimentaux de filles et de garçons proposés aux enfants, qui par sa stabilité à travers les âges confirme l'inquiétant constat effectué par Simone de Beauvoir dans *Le Deuxième sexe* : "toute une cohorte de tendres héroïnes meurtries, passives, blessées, agenouillées, humiliées, enseignent à leur jeune sœur le fascinant prestige de la beauté martyrisée, abandonnée, résignée"<sup>441</sup>. En fait d'éducation sentimentale, les choix d'ouvrages effectués par l'institution continuent donc à enseigner l'inégalité des sexes dans le cadre des relations amoureuses et le devoir de soumission des femmes.

Il importe donc pour certain-e-s enseignant-e-s par leur choix de textes de donner à leurs élèves la possibilité de contester la pertinence de ces figures immuables pour eux-elles-mêmes en leur proposant ici aussi des personnages qui s'en affranchissent ou des situations qui ne masquent pas l'envers des contes de fées :

---

<sup>441</sup> Beauvoir Simone (1976). *Le deuxième sexe II*. Paris : Gallimard, coll. *Folio essais*, p. 45

"alors mon préféré cette année c'est Julie qui avait une ombre de garçon L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon<sup>442</sup> / parce qu'il a été réédité enfin / donc celui-là je l'aime beaucoup / j'ai deux trois bouquins que j'ai eu à Violette and Co donc la librairie féministe où y'en a le plus à mon avis / donc L'amour de toutes les couleurs<sup>443</sup> / Ulysse et Alice<sup>444</sup> / Quatre poules et un coq<sup>445</sup> celui-là il est mortel / Arthur et Clémentine aussi / beaucoup je suis quand même plus sur le truc du sexisme parce que c'est plus facile" (Camille 716-720)

Les titres énoncés par Camille parlent ainsi avec *L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* de non-conformité aux stéréotypes de sexe en termes de goûts et d'attitudes et des souffrances que peut entraîner la pression sociale qui enjoint chacun-e à se conformer à la norme ; d'homoparentalité avec *L'amour de toutes les couleurs*, *Ulysse et Alice* ; mais aussi de rébellion contre l'ordre patriarcal avec *Quatre poules et un coq* qui met en scène quatre poules engagées dans un combat pour obtenir des portions de nourritures égales à celles du coq ; de la remise en cause de la domination masculine, de ses violences réelles et symboliques dans le cadre de relations hétérosexuelles avec *Arthur et Clémentine*, classique de la littérature de jeunesse féministe écrit par Adela Turin, dont le titre initial, *Clémentine s'en va*<sup>446</sup>, constitue à lui seul une promesse d'émancipation pour son héroïne.

Toutefois, si les garçons et les hommes semblent tirer et tirent bénéfice du système de genre dans lequel ils occupent la place des dominants, les exemples donnés par Sandrine mettent en évidence que la conformité aux codes traditionnels de la masculinité peut aussi avoir un "coût"<sup>447</sup>. Ces archétypes récurrents, en même temps qu'ils mettent en scène la domination masculine, constituent également des contraintes pour les garçons puisqu'ils leur proposent comme modèle en miroir un idéal d'"homme fort, sans égal, imposant, autoritaire mais protecteur, irrésistible car charismatique, irradiant un magnétisme que nul ne peut combattre ..."<sup>448</sup>. Ces exigences peuvent à juste titre sembler à certains insurmontables, d'autant qu'elles les confrontent aux injonctions contradictoires d'être le seul responsable de la

<sup>442</sup> Bruel Christian, Galland Anne, Bozellec Anne (1976). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris : Le sourire qui mord

<sup>443</sup> Moreno Velo Lucia et Termenon Javier (ill.) (2007). *L'amour de toutes les couleurs*. Paris : La cerisaie

<sup>444</sup> Bertouille Ariane et Favreau Marie-Claude (ill.) (2006). *Ulysse et Alice*. Paris : Editions du remue Ménage

<sup>445</sup> Landström Lena et Olof (2005). *Quatre poules et un coq*. Paris : Ecole des loisirs

<sup>446</sup> Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1976). *Clémentine s'en va*. Paris : Editions des femmes

<sup>447</sup> Pour un état des lieux critique de cette notion lorsqu'elle est employée pour les hommes, se reporter aux textes d'Anne Verjus, Francis Dupuis-Déri et Erik Neveu dans Delphine Dulong, Christine Guionnet et Erik Neveu (dir.) (2012). *Boys Don't Cry! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

<sup>448</sup> Damian-Gaillard Béatrice (2012). Prince charmant. Représentations des ressources et des coûts des masculinités dans les romans sentimentaux des collections Harlequin. Dans Delphine Dulong, Christine Guionnet et Erik Neveu (dir.) (2012). *Op. cit.*, p. 101

déclaration de sentiments partagés ou non, en même temps qu'elles valorisent une masculinité mutique et peu sensible aux émotions<sup>449</sup>.

Le travail sur la littérature de jeunesse peut donc viser à questionner collectivement ces modèles afin de conduire les garçons à s'en distancier et à s'autoriser à investir des domaines qui ne sont habituellement pas les leurs et que certains d'entre eux ont appris à dénigrer :

*"quand on avait fait "filles et garçons de papiers"<sup>450</sup> en CM2 on avait travaillé sur Les goûters philo<sup>451</sup> et c'était le début je crois que y'avait quatorze Goûters philo qui avaient été publiés à l'époque et Brigitte Labbé est de XX donc elle avait accepté de venir / travailler avec les enfants et on leur avait demandé d'écrire après la venue de Brigitte Labbé et alors c'était très amusant parce que les enfants / c'était les garçons surtout / ils avaient écrit sur l'émotion / et je me souviens qu'il y avait un garçon qui avait écrit mais / "moi / je suis jaloux des filles parce que les filles elles ont le droit de pleurer / et moi j'ai pas le droit de pleurer" / et il y avait eu énormément d'écrits de cet ordre" (Sandrine 340-349)*

Certains enseignant-e-s rencontré-e-s cherchent ainsi à élargir les possibilités émotionnelles, affectives et sentimentales offertes par le répertoire littéraire de la classe en terme de rôles pour les enfants des deux sexes mais aussi lorsqu'il s'agit d'évoquer le sexe de la personne aimée. Sandrine remarque toutefois que la liste d'ouvrages du Ministère n'apporte aucune aide aux enseignant-e-s dans ce domaine également :

*"alors / moi ce qui m'a étonnée dans la liste Cycle 3 parce que on a aujourd'hui dans la littérature de jeunesse / les publications de Christophe Honoré<sup>452</sup> / Thierry Magnier<sup>453</sup> / y'a*

---

<sup>449</sup> Nadine Le Faucheur et Stéphanie Mulot remarquent que "si, dans leurs rapports avec leurs pairs et dans leurs démonstrations de virilité, les (jeunes) hommes disposent d'un cadre de communication commun codifié - bourrades, plaisanterie-insultes, narration enjolivée des exploits sexuels, etc. - il n'y a pas, en revanche, dans ce mode de socialisation, d'apprentissage de l'expression de l'intime, qui reste le champ du non-dit, de l'implicite. On peut même parler d'un tabou de l'intime car exprimer des sentiments tendres, dévoiler son intimité, n'est pas "viril". (Lefaucheur Nadine et Mulot Stéphanie (2012). La construction et les coûts de l'injonction à la virilité en Martinique. Dans Delphine Dulong, Christine Guionnet et Erik Neveu (dir.) (2012). *Op. cit.*, p. 216)

<sup>450</sup> Il s'agit d'un projet pédagogique centré sur des livres qui offrent des représentations de filles et de garçons diversifiées

<sup>451</sup> Labbé Brigitte et Puech Michel (ill.) (2000). *Les goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse

<sup>452</sup> Cet auteur compte plusieurs ouvrages dont certain-e-s personnages sont homosexuel-le-s dont *Je ne suis pas une fille à papa* (Honoré Christophe (1998). Paris : Editions Thierry Magnier).

<sup>453</sup> Sandrine souhaite probablement parler de l'écrivain Thierry Lenain même si l'éditeur Thierry Magnier compte dans son catalogue plusieurs ouvrages destinés aux enfants où il est question d'homosexualité.

Marius aussi de Latifa Alaoui<sup>454</sup> que j'aime beaucoup moi / je trouve qu'il est très bien / voilà / et bien ça n'est pas dans la liste Cycle 3" (Sandrine 495-499)

Des auteur-e-s dont des titres figurent dans la liste comme Marie-Aude Murail, Chris Donner ou Thierry Lenain comptent en effet dans leur bibliographie des livres faisant apparaître des personnages homosexuel-le-s. Certains comme *Les Lettres de mon petit frère* sont d'ailleurs cités à plusieurs reprises dans les entretiens (Christophe, Danièle), y compris dans le cadre de regroupements qui peuvent paraître surprenants car sous leur apparente unité thématique, ils placent sur le même plan des questions qui ne sont pas du même ordre comme le viol ou l'homosexualité et risque d'entraîner des confusions regrettables :

"personnellement [j'ai] abordé [l'homosexualité] à travers quelquefois des ouvrages ou alors je l'ai abordée aussi en formation des enseignants en stage à travers la littérature jeunesse par exemple / alors c'est qu'est-ce qui est tabou ou pas tabou dans la littérature de jeunesse / alors par exemple comme *Les lettres de mon petit frère* de Chris Donner<sup>455</sup> / ou celui de *Christophe Honoré* / *Tout contre Léo*<sup>456</sup> / alors j'avais abordé ça / alors par tout ce qui peut déranger dans la littérature jeunesse / mais c'était un prétexte aussi / ou tout ce qui était viol donc y'en avait un autre là je sais plus enfin c'était très subtil la manière dont c'était abordé / ben / moi je me disais que ça pouvait arriver d'avoir à discuter de ça dans la classe / que de toute façon on a forcément à un moment ou à un autre des élèves qui vivent ça chez eux / donc on a des parents qui sont homosexuels" (Danièle 950-960)

Alors même qu'elle pointe la nécessité d'aborder ces questions en classe en raison du vécu des élèves, la thématique choisie par Danièle semble le meilleur moyen de ne pas encourager les enseignant-e-s à le faire spontanément, ou alors contraint-e-s et forcé-e-s, de peur justement de se mettre en difficulté et de s'attirer les foudres de parents par le choix de sujets polémiques. L'homosexualité et le viol n'appellent d'ailleurs pas le même traitement puisque l'une demande à être banalisée alors que l'autre doit être dénoncé de manière à permettre aux victimes de s'exprimer sans se sentir coupables d'une faute qu'elles-ils n'ont pas commise.

---

<sup>454</sup> Alaoui M. Latifa et Poulin Stéphane (ill.). (2001). *Marius*. Paris : L'Atelier du Poisson Soluble

<sup>455</sup> Donner Chris (1991). *Les lettres de mon petit frère*. Paris : L'école des loisirs, coll. *Neuf*

<sup>456</sup> Ce roman s'inscrit dans un cycle de trois livres dont le héros, Marcel, est saisi à différents âges qui concordent avec l'âge supposé des lecteur-ric-e-s. Honoré Christophe (1998). *L'affaire P'tit Marcel*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Mouche* ; (1996). *Tout contre Léo*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Neuf* ; (1999). *Mon coeur bouleversé*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Médium*. Il n'est question d'homosexualité et du VIH que dans les deux derniers titres cités.

Concernant l'homosexualité, la fiction sous toutes ses formes, que celles-ci soient légitimes ou non dans l'univers scolaire, n'en conserve pas moins un extraordinaire pouvoir pour rendre ordinaires certaines situations et faciliter leur acceptation grâce à l'ancrage affectif qu'elle offre aux lecteur-rice-s ou aux spectateur-rice-s :

*"j'ai lu des albums jeunesse qui avaient trait à l'homosexualité / donc féminine ou masculine donc / y'a Camélia et Capucine<sup>457</sup> par exemple / Jean a deux mamans<sup>458</sup> mais bon ça c'est pour les plus petits / et puis en fait / on dit souvent que l'homosexualité ou l'homophobie faut pas en parler aux tout petits on a peur que ça les contamine entre guillemets / et je me dis que c'est vraiment l'inverse qu'il faut faire parce que avec mes gamins de CLIS c'était au contraire ils avaient rien contre ces personnes qui s'aimaient / enfin voilà à partir du moment où on parle d'amour que ce soit deux hommes ou deux femmes ça / j'ai pas senti que y'avait encore / ces représentations sexistes qui étaient ancrées chez eux / au contraire / et puis y'a aussi un support qui est très intéressant c'est un téléfilm de France 3 (rire) / qui s'appelle Plus belle la vie<sup>459</sup> / qui passe à vingt heure tous les soirs et / mes jeunes m'en parlent beaucoup en fait / et ils regardent donc y'a deux homosexuels / qui s'insèrent dans une vie enfin dans une société où y'a vraiment toutes les minorités et / c'est divers / donc voilà / c'est aussi un support qui leur permet d'accepter mieux les différences // ceci dit on le regarde pas en classe / on en parle juste (rire)" (Aude 80-96)*

Une enseignante utilise également pour un travail théâtral, un court texte de Bernard Friot qui ne fait pas mention du sexe des protagonistes et choisit deux garçons pour les interpréter :

*"on va faire une fête de l'école là samedi et / on fait des scénettes / des pièces de théâtre / des scénettes en fait c'est très court et j'ai / extrait de Bernard Friot Histoires pressées<sup>460</sup> / c'est des textes courts sur tous les sujets c'est très fin c'est un humour assez fin / et y'a une histoire notamment / alors j'en ai parlé à quelqu'un qui est pas du tout dans l'éducation et il m'a dit / "ah ça risque de choquer certains parents" et tout parce que y'a une scène / qui va aborder l'homosexualité / c'est l'histoire d'un petit garçon qui s'entraîne à dire "je t'aime"*

---

<sup>457</sup> Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (2000). *Camélia et Capucine*. Paris : Actes Sud Junior

<sup>458</sup> Texier Ophélie (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : Ecole des loisirs, coll. Loulou et Cie

<sup>459</sup> Il s'agit d'une série télévisée diffusée depuis 2004 et qui compte plusieurs personnages d'hommes et de femmes homosexuel-le-s.

<sup>460</sup> Friot Bernard (2007). *Histoires pressées*. Paris : Milan coll. Poche Junior

*depuis qu'il est tout petit / et il voit une forme dans la rue qui ressemble à sa mère / il s'entraîne à dire "je t'aime" mais tout doucement parce qu'il veut pas trop qu'on entende / et puis voilà il s'est entraîné et puis à quinze ans il est prêt il est enfin prêt et là il dit "je t'aime" à un garçon / c'est sur cette thématique là mais c'est dans le prolongement de ce qu'on fait / voilà donc il faut voir hein /*

*GP : et les enfants ça leur a pas posé problème de jouer cette scène ? /*

*St : non pas du tout non / non un petit sourire un petit / en plus c'est un peu le hasard / mais bon c'est un garçon qui le dit et puis c'est aussi pour que ce soit plus compréhensible / enfin c'est le hasard mais en même temps c'est pas tout à fait le hasard parce que je voulais que ce soit plus compréhensible en fait / donc je l'ai fait jouer par un garçon / et voilà / mais ça a pas l'air de les gêner / je lui ai quand même demandé "tu l'as montré à tes parents le texte?" / il m'a dit "oui oui"" (Stéphanie 375-395)*

Il est difficile de comprendre à partir des propos de Stéphanie en quoi le texte devient plus compréhensible à partir du moment où il est joué par deux garçons mais la proposition de cette enseignante est intéressante car elle laisse clairement entendre qu'une orientation sexuelle hétérosexuelle ne va pas de soi, y compris pour ses élèves. Il est possible en revanche, comme elle le signale, qu'elle se mette en difficulté vis à vis de certains parents d'élèves qui assisteront à cette représentation. Elle a pu également involontairement placer les deux garçons chargés d'interpréter la scène dans une position délicate vis-à-vis de leurs camarades puisque la demande de leur enseignante peut également les exposer à des moqueries ou tout simplement les mettre mal à l'aise. Dans le cas du théâtre, lorsque les pièces sont interprétées par les élèves, si travailler exclusivement avec des textes mettant en scène des situations sentimentales hétérosexuelles participe à la "contrainte à l'hétérosexualité" dénoncée par Adrienne Rich<sup>461</sup>, demander à des élèves d'interpréter des scènes où s'expriment des sentiments qui peuvent être apparentés à l'homosexualité ne va donc pas non plus de soi.

---

<sup>461</sup> Rich Adrienne (1980-rééd. 2010). *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Lausanne : Ed. Mamamélis et Nouvelles Questions Féministes.

### c. Découvrir de nouvelles familles

La littérature en même temps qu'elle permet de questionner les stéréotypes de sexe et les clichés sentimentaux est également un moyen de vivre par procuration des aventures ou de découvrir des mondes inconnus réels ou imaginaires. Elle est donc un outil pour lire le monde tel qu'il existe ou plus exactement tel que le transcrivent dans leurs œuvres les écrivain-e-s et les illustrateur-ric-e-s. À la différence des encyclopédies et des documentaires, dont elle est complémentaire, son principal atout est de rendre bien souvent ce monde attachant et d'en permettre une meilleure compréhension grâce à cet investissement affectif du lecteur ou de la lectrice :

*"je fais attention parce que c'est vrai que souvent nous quand on est enseignant quand on a fait l'option littérature comme moi à l'IUFM / on vous parle donc de niveau d'intérêt de l'histoire pour l'enfant de machin comme ça / mais on parle pas souvent de ce que ça apporte en termes de représentation / et c'est vrai que j'insiste beaucoup sur ce mot / alors ça vient de la psycho mais / c'est vraiment important / c'est vraiment important / parce que la façon dont on se représente le monde c'est aussi la façon dont on va le penser ou dont on va le manipuler / autour de soi / et si on donne de mauvaises représentations d'ailleurs avec des fois des pensées pas très / pas cohérentes encore là ça va mais des fois des pensées qui amènent vers tout ce qui va être intolérance et incompréhension de l'autre et / puis créer des espèces de blocages relationnels après enfin des choses / voilà je suis un peu généraliste" (Matthieu 666-676)*

Pour certain-e-s des enseignant-e-s rencontré-e-s, la constitution d'une première culture littéraire adaptée à l'âge des enfants implique donc de les confronter à des modèles familiaux diversifiés qui ne sont pas nécessairement les leurs, même s'ils peuvent aussi parfois l'être ou le devenir. La découverte de nouvelles "géographies familiales" pour reprendre l'expression d'Hélène Palanque<sup>462</sup>, concerne en premier lieu les familles homoparentales. Camille, pour travailler en maternelle autour des insultes prononcées par ses élèves indique qu'elle "*lit des albums j'ai quelques albums Jean a deux mamans tout ça (rire)*" (245). Pour autant, même si les familles monoparentales sont moins visibles, elles ne sont pas pour autant absentes, tout

---

<sup>462</sup> Palanque Hélène (2008). Géographies familiales dans les romans réalistes de Marie-Aude Murail. Dans Attikpoé Kodjo (dir.). *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, coll. *Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse*, pp. 137-156

comme les familles hétérosexuelles dont les parents sont séparés et qui recomposent leur vie dans le cadre d'autres couples hétérosexuels ou homosexuels :

*"j'en ai un autre aussi / un des premiers que j'ai découvert L'heure des parents<sup>463</sup> / pour tout-petits qui est bien parce que justement il y a d'autres modèles que des modèles hétéros et homos / y'a aussi des modèles communautaires d'autres façon d'éduquer les enfants donc celui-là c'est une bonne introduction je trouve / et puis j'en ai un autre où / il a deux papas l'enfant (rire)" (Camille 722-726)*

*L'heure des parents* met en scène un personnage d'enfant lion-ne dont le sexe n'est pas déterminé visuellement, ni par le texte puisqu'il-elle porte un prénom mixte, Camille. Il-elle peut donc servir de support d'identification à tou-te-s les enfants de la classe, d'autant qu'il-elle est placé-e dans une situation qui leur est familière : la sortie de l'école. Endormi-e sur un escalier devant une porte, Camille imagine plusieurs familles qui pourraient être la sienne : sont ainsi présentés des parents âgés, ou avec une différence d'âge manifeste entre elle et lui, des familles associant plusieurs espèces d'animaux, des familles avec deux papas ou deux mamans, des familles dont l'enfant semble adopté, une famille monoparentale, des familles recomposées hétérosexuelles, une famille de science fiction avec une automate et un robot, l'imagination de Camille allant jusqu'à concevoir une situation de pluriparentalité ou il-elle vivrait au milieu d'une communauté de castors. Cet ouvrage est donc particulièrement riche par les situations qu'il illustre et met en mots, tout comme dans ses possibilités d'exploitations en classe, en permettant de questionner l'idée même de norme familiale.

Malgré le jeune âge du public auquel ces livres sont destinés et leur simplicité apparente, ces ouvrages entrent ainsi en résonance avec des questions contemporaines bien souvent portées par les groupes minoritaires dans l'espace public. Suite à une relance concernant l'utilisation de *Jean a deux mamans*, ouvrage qui met en scène un couple de femmes dont les activités semblent calquées sur celles d'un couple hétérosexuel dont les membres auraient à cœur de correspondre aux stéréotypes de sexe traditionnels puisque la mère qui porte l'enfant se voit offrir des fleurs, coud et cuisine alors que l'autre réalise des travaux de peinture, pêche et joue avec l'enfant, Camille justifie de manière critique les raisons pour lesquelles elle entend tout de même utiliser ce livre :

---

<sup>463</sup> Bruel Christian et Claveloux Nicole (1999). *L'heure des parents*. Paris : Editions Être, coll. *Alter ego*



"c'est un des premiers que j'ai eu entre les mains // je trouve ça bien qu'il existe et voilà (rire) // en gros c'est ça je vais pas être très critique // [...] je l'utilise quand même parce que moi je suis aussi dans une dynamique butch fem<sup>464</sup> au niveau des lesbiennes / et du coup c'est une dynamique de réappropriation du masculin et du féminin / et finalement la critique que j'entends sur ce livre et puis en général aussi c'est / "mais en fait les lesbiennes elles reproduisent le modèle hétéro" / voilà y'a des féminines des masculines et puis / finalement y'a toujours cette idée de complémentarité qui me fait un peu vomir mais bon / mais du coup / oui ça existe en fait des couples de lesbiennes où y'en a une qui est plus féminine et l'autre plus masculine donc c'est une réalité qui est décrite là / maintenant faut pas que ce soit érigé en vérité absolue ou je sais pas quoi tu vois / et du coup moi ce que je fais avec les enfants quand on lit ce livre / on parle justement de à qui ça les fait penser et tout" (Camille 673-690)

Ces réflexions font écho à celles menées par Judith Butler sur les identités discriminées dans *Trouble dans le genre*<sup>465</sup>, ouvrage dans lequel elle entend interroger la signification de ce que certains considèrent être la reproduction dans des couples homosexuels de structures complémentaires et hiérarchiques considérées comme typiquement hétérosexuelles :

"On ne peut expliquer la "présence" des prétendues conventions hétérosexuelles dans des contextes homosexuels ni la prolifération de discours typiquement gais sur la différence sexuelle - telles ces entités historiques que sont les termes "butch" et "fem" pour parler du type sexuel - comme s'il s'agissait de représentations chimériques d'identités d'origine hétérosexuelle. Pas plus qu'on ne les comprendra en partant de l'idée que les dynamiques hétérosexistes persistent pernicieusement dans les sexualités et les identités gaies et lesbiennes."<sup>466</sup>

La philosophe entend ainsi, en réaction à certains courants féministes, réhabiliter des identités délégitimées au sein même des groupes discriminés que sont les femmes et les homosexuel-

---

<sup>464</sup> Butler Judith (1990-trad. 2005). *Trouble dans le genre. pour un féminisme de la subversion*. Paris : La découverte, p. 31 ; "D'utilisation récente en France, les termes ["butch" / "fem"] sont apparus dans les années 1940 dans le milieu des bars fréquentés par des lesbiennes de la classe ouvrière aux Etats-Unis. Littéralement, *butch* signifie costaud-e -*butch* est d'ailleurs parfois utilisé pour qualifier des gays "virils"-, et *femme* ou "*fem*" a pour racine *female*. D'abord adjectifs (*a butch woman, a fem lesbian*, etc.) et péjoratifs, ils ont été repris avec fierté pour désigner les identités, expériences, érotismes, relations sociales de certaines lesbiennes, l'une adoptant souvent une apparence dite "masculine", l'autre plutôt une apparence dite "féminine". Lemoine Chistine (2003). *Butch/fem*. Dans Eribon Didier (dir.). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse, p. 85

<sup>465</sup> Butler Judith (1990-trad. 2005). *Op. cit.*, p. 31

<sup>466</sup> Butler Judith (1990-trad. 2005). *Op. cit.*, p. 107

le-s, pour montrer qu'elles ne sauraient être considérées comme de simples copies de certaines situations de domination des hommes sur les femmes. Les propos de Camille montrent cependant que le livre *Jean a deux mamans* nécessite un accompagnement en classe afin d'éviter de la part des élèves des interprétations contre-productives par rapport aux objectifs poursuivis, les enfants pouvant analyser cette histoire comme la recherche dans des couples homosexuels d'une complémentarité constitutive des relations hétérosexuelles, révélatrice d'un manque et pourtant seule garante de la réussite d'une relation amoureuse :

*ce bouquin comme tout le reste / je pense il est à utiliser comme un outil mais pas comme une fin en soi et / et du coup à partir du moment où on discute de ces modèles de mamans // je pense que c'est un outil intéressant // (Camille 709-712)<sup>467</sup>*

Pour autant, si certaines personnes rencontrées entendent banaliser les familles habituellement considérées comme atypiques mais également dénigrées comme peuvent l'être encore actuellement les familles homosexuelles<sup>468</sup>, grâce à une littérature en phase avec la réalité du monde, le choix des livres lus ou racontés en classe montre clairement qu'il n'est pas question pour elles de taire les difficultés auxquelles peuvent être confrontées ces familles dans la société actuelle. Ici aussi, l'horizon d'attente de l'œuvre constitue un instrument efficace pour rappeler aux élèves le poids des normes que la société véhicule et qu'ils-elles ont souvent pleinement incorporées comme le confirment la similarité des récits de deux enseignantes :

*"on a aussi interrogé les stéréotypes sur l'homosexualité / c'était drôle parce que je leur ai lu / [...] Marius / [...] / alors quand je leur ai lu le livre / il y a un passage voilà j'ai dit / "maintenant ma maman a un amoureux et mon papa aussi" / ils me disent" ah on a cru que c'était un homme" / "ah ben non vous avez pas seulement cru / c'est un homme" (rire) / et donc du coup on a parlé de l'homosexualité et il y avait déjà des enfants notamment un enfant*

---

<sup>467</sup> Ce livre peut par ailleurs être mis en réseau avec d'autres albums pour des enfants du même âge qui présentent des familles homoparentales dans lequel les rôles sont moins différenciés : Newman Lesléa et Thompson Carol (ill.) (2009). *Mommy, Mama, and Me*. Berkeley : Tricycle Presse ; (2009). *Daddy, Papa, and Me*. Berkeley : Tricycle Press. Les enfants peuvent alors découvrir diverses situations qui ne sont pas "des modèles" mais des possibilités parmi d'autres.

<sup>468</sup> Le récent débat sur l'ouverture du mariage aux personnes de même sexe en France a montré que derrière les dénégations d'homophobie pouvaient s'avancer des propos d'une grande violence : l'ancien président de la République Nicolas Sarkozy a parlé de "traçabilité des enfants" dans le magazine Valeurs Actuelles du 7/03/2013 ; à l'Assemblée Nationale le 3/02/2013, le député Jacques-Alain Benisti a quant à lui parlé des "enfants Playmobil", en référence à une marque de jeu célèbre, pour désigner les enfants des familles homoparentales.

/ c'est d'ailleurs celui qui veut faire de la danse / à qui les parents avaient dit qu'il était hors de question qu'un garçon ait des relations avec un garçon / ça ne pouvait être qu'avec une fille" (Nathalie 361-371)

"[j'ai] travaillé sur les albums sur l'homosexualité / sur Marius si vous connaissez / et puis y'a aussi L'heure des parents / alors / au début c'était assez drôle parce que quand j'ai commencé à leur lire Marius / donc c'est l'histoire de parents qui se séparent / la maman va avec un monsieur et le papa avec un autre monsieur / et alors plusieurs m'ont dit "mais non maîtresse tu t'es trompée tu t'es trompée" (rire) / et alors c'est assez étonnant "mais / non non je ne me suis pas trompée et voilà" (Stéphanie 338-XXX)

Comme le préconisent les documents d'application des programmes : "ce monde imaginaire, qui vient compléter le monde réel et permet de mieux le comprendre, [...] s'explore comme un continent dont il faut retrouver les routes et les paysages familiers, ne serait-ce que pour mieux s'étonner devant ceux qui échappent aux attentes"<sup>469</sup>. La littérature est alors, par la discussion qui s'engage dans la classe, une porte d'accès vers des réalités du monde social qui demandent parfois à être décryptées et débarrassées des préjugés qui les déforment. *Marius*, comme *Je ne suis pas une fille à papa* de Christophe Honoré cité par Sandrine, parle en effet de la difficulté pour des enfants à vivre des situations familiales non conformes à ce que la société considère habituellement comme acceptable, difficulté qui ne tient pas à l'homosexualité de l'un ou des deux parents mais aux jugements que certaines personnes portent sur ce qui n'est pas conforme à leurs choix<sup>470</sup>.

## **2. Des livres pour parler de soi et du monde**

La proposition de personnages diversifiés s'inscrit en général dans la perspective de permettre l'identification des élèves aux héros et héroïnes rencontrés mais aussi de réfléchir au fonctionnement d'un monde que les enfants découvrent souvent par la littérature.

---

<sup>469</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002 et 2008). Une culture littéraire à l'école. Paris : Scéren-CNDP. Document disponible en ligne : [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole\\_121469.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf), page consultée le 10/05/2013, p. 5

<sup>470</sup> Lagabrielle Renaud (2007). *Représentations des homosexualités dans le roman français pour la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*, pp. 261-296

### a. Toucher à l'intime de l'enfant par la médiation du livre

Le choix des œuvres lues ou étudiées en classe par les enseignant-e-s rencontré-e-s visent donc à permettre aux enfants qui les découvrent, qu'il s'agisse d'histoires imaginaires ou réalistes, de mieux comprendre le monde mais également de mieux se comprendre eux-mêmes grâce aux mots d'auteur-e-s susceptibles de nourrir leurs pensées et leurs réflexions :

*"alors moi / ça m'est arrivé la dernière année où j'enseignais où j'ai eu une classe à moi / j'avais un couple de parents homosexuels dans la classe / et comment ça c'était passé /// (8 secondes) ah oui y'avait / la psychologue scolaire qui en avait un peu rajouté / en disant que ça pouvait être source d'échec scolaire de la gamine gnagnagna / bon / et puis / c'est vrai que / moi à l'époque j'étais présidente du Planning Familial de XX / et donc [les mères] étaient venues me voir et puis / elles m'avaient en fait exprimé leur souci / et c'est vrai qu'elles l'avaient jamais formulé / et le CP c'est une année terrible / parce que les enfants ils apprennent à lire et ils apprennent à lire aussi leur vie<sup>471</sup> / et puis souvent y'a des secrets des choses non-dites par exemple / un grand-frère d'un autre lit dont on a jamais parlé / et ben c'est à ce moment-là que ça ressort / donc / j'avais fait lire Marius de Latifa Alaoui / et puis je leur avais lu / en lecture offerte Je ne suis pas une fille à papa / voilà / parce que c'était des CP donc Je ne suis pas une fille à papa c'était un peu long / j'avais lu ça / et puis / moi après je m'étais pas occupée du reste / en tout cas / voilà / y'avait une parole qui s'était instaurée entre / les mamans et cette petite fille et voilà elles avaient résolu / enfin elles s'étaient dit les choses / et je trouve que / c'est bien pour ça quoi / après / moi / jamais je ne mets de valeurs derrière le fait que c'est mieux d'être un couple bisexuel<sup>472</sup> et d'être ou d'être voilà"* (Sandrine 522-547)

La littérature est ainsi explicitement conçue par Sandrine comme un moyen pour ne pas se montrer intrusive vis-à-vis de son élève en abordant directement en classe sa situation personnelle, mais aussi pour ne pas lui donner l'impression pour autant de considérer que ce qui la préoccupe n'a pas sa place dans l'enceinte scolaire. Elle constitue un détour, un chemin de traverse qui laisse voir aux élèves qu'ils-elles ne sont pas nécessairement seul-e-s face aux questions qu'ils-elles se posent mais qu'au contraire, certains chemins ont parfois été défrichés par d'autres esprits qui peuvent occasionnellement leur servir de guide. Les livres sont

---

<sup>471</sup> C'est moi qui souligne

<sup>472</sup> Sandrine entend parler de couples "bisexués" ou plus exactement hétérosexuels et non de "couples bisexuels".

l'occasion de valoriser la diversité des identités et des familles au travers de récits où, pour ce qui est des deux titres cités, les enfants font face avec humour aux aléas de leur vie mais aussi à l'ignorance, plus qu'à l'intolérance des remarques de certains adultes surpris par leur situation. Surtout, ces livres permettent de montrer à ces enfants et à leurs camarades que la situation de leurs parents ne constitue pas pour eux-elles un destin, qu'un père ou une mère homosexuel-le n'implique pas qu'ils-elles le soient aussi mais que si d'aventure cette orientation sexuelle et sentimentale s'avérait être la leur, leur vie n'en mériterait pas moins d'être vécue.

La présence d'enfant de famille homoparentale dans la classe mentionnée dans plusieurs entretiens est alors conçue comme une occasion privilégiée de lire des livres qui abordent cette situation :

*"alors là pour les 3 ans parce que y'avait un gamin qui avait deux mamans / ah ah / donc beaucoup de questionnement des autres enfants assez vite quand même / enfin y'a que seulement il est né / et j'avais utilisé un peu la littérature de jeunesse j'avais utilisé Jean a deux mamans je leur avais lu ça"* (Matthieu 9-13)

Matthieu entend ainsi répondre aux questions que se posent spontanément les camarades de cet élève, sans pour autant faire de sa situation particulière un sujet de discussion pour l'ensemble de la classe. Le livre permet alors de parler de personnages de papier et de raisonner, même avec des enfants de trois et quatre ans, à partir de situations qui ne portent pas la même charge affective que celles qu'ils-elles connaissent personnellement ; tout en sachant qu'ils-elles seront amenés à établir des liens entre ce quotidien et l'histoire racontée. C'est cette justification que donne Matthieu à un père venu se renseigner sur ce livre lu en classe dont le titre rapporté par sa fille l'avait surpris au premier abord :

*"j'ai que des très bonnes réactions / en fait j'ai pas eu de retour spécialement / j'en ai eu un d'un papa / que ça avait un peu intrigué parce que sa fille lui avait parlé du livre / parce qu'elle avait bien aimé / donc je lui ai expliqué / parce que les parents savaient qu'il avait deux mamans / c'était un petit quartier les gens se connaissent / les gens se connaissent bien / donc je lui ai expliqué pourquoi / qu'ils se posaient des questions et que je voulais pas laisser les choses comme ça sans réponse / et que y'avait possibilité d'apporter des réponses adaptées à leur maturité donc rien n'empêchait de le faire"* (Mathieu 570-575)

Et c'est ainsi qu'il l'expose également aux deux mères de l'enfant concerné qui sont, comme dans la classe de Sandrine, informées de sa démarche :

*"j'en ai parlé aux mamans que j'allais en parler / je leur ai dit que y'avait des questions qui se posaient et que moi j'allais en parler de toute façon / mais je [leur] ai fait comprendre que c'était dans un souci de bien enfin c'est de la bienveillance c'est pas en parler pour en parler c'était vraiment dans le / aussi dans le souci de / bon ça franchement ce serait peu probable que ça arrive mais que y'ait un souci de discrimination entre enfants"* (Matthieu 130-134)

Pour autant, les élèves ne sont pas pour la plupart dupes de l'artifice pédagogique utilisé par l'enseignant-e, ce qui n'affecte toutefois en rien sa légitimité. Si la littérature permet d'aborder des situations réelles de façon détournée, les enfants font rapidement le rapprochement entre ces deux univers :

*"je leur ai lu après leur questionnement aussi sur les deux mamans du petit qui était dans la classe donc je pense que d'eux-mêmes aussi ils font des liens par rapport à ce qu'on fait / enfin ils sont pas complètement naïfs sur ce qu'on fait avec eux / ils arrivent des fois quand même à trouver eux-mêmes du sens / ils commencent à trouver des fois un peu du sens dans ce qu'on peut faire / donc euh voilà / [...] alors par rapport à la maman du petit oui ils ont fait le rapprochement / oui oui oui / parce qu'ils ont dit "c'est comme les mamans d'Alan" // parce qu'ils en avaient parlé parce qu'ils avaient posé des questions"* (Matthieu 118-129)

Comme l'indiquent les documents d'application des programmes, "apprendre à lire des textes littéraires suppose de mettre en relation des expériences personnelles, des textes et du monde [...]".<sup>473</sup> La particularité de ces situations de classe tient cependant au fait que l'enseignant-e s'il-elle sème des petits cailloux grâce aux livres choisis, laisse ses élèves décrypter seul-e-s ses intentions pédagogiques, et s'interdit de révéler de sa propre initiative les liens qui unissent le texte au monde proche des élèves, au risque de ne pas permettre à certains enfants de comprendre ce qui se passe à ce moment-là dans la classe. Il n'en reste pas moins qu'elles participent à la banalisation de l'homoparentalité et de l'homosexualité, comme le montrent parfois certaines interprétations inattendues :

---

<sup>473</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*, p. 9

*"ils [les élèves] en ont reparlé récemment / parce que y'a un petit garçon qui a perdu son papa / dans l'année / et en fait la mère a une amie qui apparemment l'a beaucoup épaulée et il a pensé / ça c'est rigolo que cette amie était devenue une maman elle aussi en fait / mais la maman m'avait prévenue qu'il avait tendance à penser ça / elle lui a expliqué que non mais il y tenait un peu dur quand même / donc il en parlait aux autres / donc j'ai essayé de recadrer un peu en lui expliquant que c'est pas parce que sa maman avait des amies filles que forcément elle allait les aimer comme dans le livre (rire) / que c'était un peu différent et que lui aussi il avait des copines filles dans la classe / et que c'est pas pour ça qu'il était / amoureux de toutes / voilà // bon pour eux l'amour c'est un sentiment vague c'est un peu abstrait mais bon // même si ça reste abstrait c'est des choses qui restent plus tard ces questions enfin c'est des réponses et je pense qui restent donc ils s'en serviront au moment où ils comprendront un peu mieux"* (Mathieu 596-606)

Que ce soit pour évoquer les familles homoparentales ou déconstruire les stéréotypes de sexe, certains livres sont donc conçus comme des adresses à un-e élève de la classe en particulier, des clins d'œil qui au détour d'une leçon indiquent des chemins de vie possibles :

*" ça m'a fait plaisir dans une classe de d'aborder ce bouquin là [Fous de foot de Fanny Jolly] parce que au tout début de l'année en CM1-CM2 et CM2 je leur ai fait faire des blasons pour se présenter / j'avais envie d'un peu mieux les connaître et y'a une fille qui a un an de retard c'est la seule dans la classe / c'est une classe qui est quand même assez bonne / et qui a dit qu'elle était folle de foot et c'était assez drôle parce que voilà elle est pas forcément valorisée dans d'autres matières / mais du coup / grâce à ce texte-là je pense qu'elle pourra se valoriser "* (Elise 206-212)

Les enseignant-e-s interrogé-e-s sont donc soucieux-ses de favoriser les rencontres avec les livres et de permettre aux élèves d'y revenir en fonction de leurs désirs, de leurs préoccupations. L'incipit des documents d'accompagnement aux programmes rappelle en effet qu'« une culture littéraire se constitue par la fréquentation régulière des œuvres » et qu'il importe en conséquence de trouver en classe et dans l'école des dispositifs qui permettent autant que possible d'atteindre cet objectif. Les solutions mises en place par les personnes rencontrées sont variées et concernent dans leur majeure partie le travail réalisé collectivement. Mais plusieurs d'entre elles s'assurent aussi que ces livres soient à disposition des élèves, conformément là aussi à ce qu'indiquent les programmes, afin que ceux-celles-ci

puissent nouer avec eux une relation personnelle indépendante du groupe classe et de l'ordre du jour des enseignements<sup>474</sup> :

*"quand je lisais des livres je les laissais dans leur bibliothèque de classe" (Matthieu 585)*

*"quand j'avais travaillé sur les discriminations par exemple on avait vu des extraits de / je sais plus dans quel bouquin j'avais été prendre des choses enfin voilà des extraits d'histoires/ on trouve quand même beaucoup de littérature sur l'homoparentalité aussi / pour les gamins donc on peut aussi s'appuyer sur ce versant-là pour commencer / j'avais aussi mis à disposition pendant tout le travail par exemple / ça prend des formes très très simples des fois / j'avais mis à disposition un certain nombre de bouquins / une espèce de valise de livres / sur les différents sujets les différentes discriminations / et les gamins prenaient ceux qu'ils voulaient / mais y'en a qui prenaient par exemple Je suis pas une fille à papa / voilà tu vois enfin voilà chaque gamin ensuite y'en a plusieurs même qui prenaient ce genre de choses / moi j'ai essayé de doter l'école d'un ensemble de bouquins qui touchent à l'ensemble des discriminations par exemple voilà donc / après aux gamins d'aller chercher aussi des / c'est important qu'ils puissent aussi avoir à un moment donné des espèces de bouquins dans lesquels ils puissent se retrouver" (Eric 549-562)*

Ce dispositif permet à la fois aux élèves d'aborder ces questions collectivement en étant guidé-e-s par l'enseignant-e mais aussi de construire leur propre intimité littéraire sans nécessairement en faire part aux autres. D'autres enseignant-e-s associent toutefois la mise à disposition de livres choisis à des rituels de la vie de la classe où certain-e-s enfants sont amené-e-s à présenter à leurs camarades des livres qui leur ont particulièrement plu ou non, en les résumant et justifiant leur choix. Ce système en même temps qu'il laisse une liberté aux enfants sur les œuvres dont ils-elles souhaitent parler, les encourage en même temps à devenir des lecteur-ric-e-s autonomes, objectif général poursuivi par l'enseignement de la littérature à l'école<sup>475</sup> :

*"en fait moi je leur lis pas forcément / comme on est beaucoup en activité / ils ont du temps individuel pour lire et écrire et tout ça / et du coup c'est en libre accès dans la bibliothèque /*

---

<sup>474</sup> "Il est nécessaire qu'un exemplaire de chaque texte lu reste dans la BCD [Bibliothèque Centre de Documentation]<sup>474</sup> ou dans la bibliothèque de classe" (Ministère de l'Éducation Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*, p. 9)

<sup>475</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*, p. 5 et 11



*mais ce qui arrive souvent c'est qu'au comité de lecture / on fait un comité de lecture où ils présentent des ouvrages qu'ils ont appréciés donc / là comme c'était des petits ils les lisaient déjà à la classe / et donc souvent je voyais un gamin / qui s'emparait d'un bouquin qui parlait de parents homosexuel-le-s et tout / et qui lisait ça à la classe sans que ça fasse de débat en particulier / ils trouvaient ça normal / bon / ça m'a étonné aussi / enfin selon les classes selon les enfants j'ai des réactions vraiment très différentes / alors là je me dis peut-être que / c'est possible que ça soit devenu quelque chose de normal parce qu'on l'a abordé qu'on a travaillé la chose" (Camille 727-735)*

Les propos de Camille et d'Eric mettent l'un et l'autre l'accent sur l'importance d'avoir de tels livres dans la bibliothèque de l'école. À ce titre, il est encore une fois possible de regretter que la liste d'ouvrages de référence publiée par le ministère n'intègre que peu ou pas de livres évoquant les questions relatives à l'égalité des sexes ou l'homosexualité, car il est possible de supposer à l'instar de Josette Costes et Virginie Houadec que les livres de cette liste sont, pour des raisons financières qui permettent rarement de multiplier les acquisitions et de conformité aux textes officiels, prioritairement achetés dans les écoles<sup>476</sup>.

Ces dialogues qui s'instaurent, parfois à l'insu de la classe, entre un enseignant-e et un-e élève en particulier à travers les histoires qui sont lues, n'en visent pas moins à instaurer un univers de référence et de travail commun, dans la lignée de ce que préconisent les documents d'application des programmes de 2002 repris en 2008 concernant la littérature à l'école qui "vise aussi à faire de la culture scolaire une culture partagée"<sup>477</sup> :

*"pour moi l'éducation à l'égalité fille garçon ou l'éducation au genre ça rejoint d'autres thématiques qui pour moi sont importantes à l'école / qui sont aussi la valorisation des cultures populaires / et puis la coopération / et je sais que par exemple dans ce bouquin là Fous de foot y'a une tonne de vocabulaire footballistique / et moi je suis nulle en football c'est vraiment pas une culture que j'ai /mais j'ai cherché un peu des pistes d'exploitation pédagogique / et il y avait une piste qui disait "vous coupez votre classe en deux / ceux qui sont vraiment doués en foot qui connaissent le vocabulaire qui connaissent tout ça et puis l'autre moitié qui connaît pas" / et puis ceux qui connaissent vont apprendre le vocabulaire aux autres / voilà et c'est un champ lexical et c'est un vocabulaire qu'on peut apprendre au*

---

<sup>476</sup> Costes J. et Houadec V. (2013). Le château, quelle valeur ajoutée aux modèles amoureux dans la littérature de jeunesse ? Dans *L'amour au château, Actes des XXe Rencontres d'archéologie et d'histoire en Périgord*, Périgueux, 28-30 septembre 2012. A paraître.

<sup>477</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*, p. 5

*même titre que d'autres types de vocabulaire / et pour moi ça rejoint la thématique sur laquelle on travaille / de valoriser les minorités en gros enfin on peut regrouper ça comme ça" (Elise 213-225)*

Elise met en évidence dans ses propos qu'un véritable travail en faveur de l'égalité des sexes ne saurait se faire sans les garçons, y compris ceux qui semblent les plus conformes aux rôles de sexe traditionnels. La situation qu'elle met en place, qu'elle rattache à son souci de valoriser les minorités ou les identités dénigrées, ici, celle des filles qui adoptent des comportements atypiques vis à vis de leur sexe et les garçons dont la culture footballistique peut sembler parfois méprisée par l'univers scolaire car elle est supposée s'incarner dans une masculinité triviale et caricaturale, vise donc à donner l'occasion à ces deux catégories d'élèves de montrer leurs compétences à l'ensemble de la classe. Elle les place donc dans une situation de transmission d'un vocabulaire spécifique et technique qui n'est pas sans importance pour la compréhension de l'histoire étudiée et, ce faisant, poursuit l'un des objectifs de l'enseignement de la littérature à l'école primaire : l'enrichissement du lexique des élèves.

Ce dispositif pédagogique permet, même s'il entend valoriser les enfants qui adoptent des comportements atypiques vis à vis des rôles de sexe et à terme remettre en question l'hégémonie des garçons, de ne pas stigmatiser ces derniers mais au contraire de les associer au travail entrepris. Car si les recherches sur la mixité montrent que les garçons sont l'objet en classe de plus d'attention de leur part des enseignant-e-s mais bénéficient aussi de plus de supports d'identification dans les supports utilisés, leur situation n'en est pas moins paradoxale, tout comme celle des filles qui ne parviennent pas à traduire leur réussite à l'école dans l'univers professionnel<sup>478</sup>, ils sont davantage touchés par l'échec scolaire et les phénomènes de violence :

*"parce que moi je pense que quand même / l'échec scolaire il est masculin / on a les chiffres de l'Education Nationale c'est très très clair / l'illettrisme il est masculin / donc la violence à l'école / elle est masculine / moi j'avais fait une plaquette là quand j'étais à la mission égalité / où j'avais pris trois ans d'enquête SIGNA<sup>479</sup> / et donc j'avais regardé où se passaient les phénomènes de violence / qui étaient les violents et cætera / et puis ensuite après y'avait une*

---

<sup>478</sup> Vouillot Françoise (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, p. 60

<sup>479</sup> Cette enquête rescence les événements graves de violences qui se sont déroulés dans les écoles ou les établissements scolaires

*fiche technique sur ben le B A BA de ce qu'il faut faire quand on est témoin d'une situation de violence / donc là très clairement hein c'est 82% je crois des violences qui étaient l'œuvre de garçons / donc je veux dire les principaux problèmes de l'école ils ont un genre / et il faudrait bien s'attaquer aux problèmes un par un / par tous ces morceaux la violence l'illettrisme / et l'échec scolaire / qui est lié à l'illettrisme les deux à mon avis marchent ensemble" (Sandrine 306-318)*

Au vu des enquêtes réalisées sur un plan national et international, la question de l'apprentissage de la lecture, du développement du goût de lire mais aussi de la compréhension de ce qui est lu constitue une question sensible pour les garçons qui rencontrent plus fréquemment des difficultés dans ce domaine que les filles<sup>480</sup>. Certain-e-s enseignant-e-s, en même temps qu'ils-elles questionnent les stéréotypes de sexe, cherchent donc également à déconstruire ceux associés à la lecture qui en font essentiellement une activité féminine<sup>481</sup> :

*"c'est tout un tas de domaines que ce soit l'art plastique / leur permettre aussi je pense plus pour les garçons // de développer leur sensibilité / c'est aussi dans la lecture on se rend compte que les filles lisent beaucoup plus que les garçons donc c'est aussi ainsi que je vous parlais de la danse tout à l'heure mais c'est aussi la lecture les inciter à lire développer ce goût de la lecture chez les garçons / c'est permettre oui d'ouvrir les portes d'ouvrir les possibles de déconstruire et tout en étant pour que ça ait du sens pour eux au plus près de situations qu'ils peuvent rencontrer et surtout à partir de supports / on peut pas dire "aujourd'hui on va parler de l'égalité fille garçon qu'est-ce que vous en pensez ?"" (Nathalie 330-336)*

---

<sup>480</sup> Les résultats pour la France du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) dirigé par l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE) qui évalue les compétences des jeunes de 15 ans dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences depuis 2000, montrent pour l'année 2009 que les garçons ont des performances en lecture beaucoup plus faibles que les filles. Cette situation n'est pas spécifique à la France : en compréhension de l'écrit, « il ressort des résultats des épreuves de compréhension de l'écrit du cycle PISA 2009 que les filles devancent les garçons dans tous les pays participants, de 39 points en moyenne, dans les pays de l'OCDE, soit l'équivalent de plus d'un demi-niveau de compétence ou d'une année d'études » (OCDE (2010). Résultat du PISA 2009 : synthèse. Document disponible en ligne : <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>,. Page consultée le 10/05/2013, p. 7)

<sup>481</sup> Ces poncifs sexistes ont même été repris par l'Education Nationale dans sa campagne de recrutement de juin 2011 constituée de deux affiches dont l'une mettait en scène une femme en train de lire sous la phrase "Laura a trouvé le poste de ses rêves", tandis que l'autre montrait un homme face à un ordinateur "qui avait trouvé un poste à la hauteur de ses ambitions".

La question de "l'entrée en littérature" constitue un objectif complexe qui entre pleinement dans les missions de l'école mais à laquelle on ne saurait donner une réponse univoque. À ce titre, le dispositif pédagogique mis en place par Elise qui consiste à utiliser les intérêts supposés de certains garçons pour développer leur motivation constitue une piste intéressante pour remédier à cette situation. Il ne saurait cependant être systématisé sans discernement, puisque cela conduirait à la mise en place de pédagogies sexospécifiques qui auraient alors comme effet de renforcer les stéréotypes de sexe. Il risquerait en outre, sachant qu'il s'agit avant tout d'encourager les garçons à lire, d'accentuer le déficit de modèles dont souffrent déjà les filles et de véhiculer une représentation figée des rôles de sexe. Le livre choisi par Elise, à l'instar d'autres livres abordant le même sujet<sup>482</sup>, réussit toutefois habilement à déjouer ces deux écueils par le choix du sexe du personnage principal qui invite le-la lecteur-riche à déconstruire ces stéréotypes.

### **b. Des supports de discussion**

Le souhait de certain-e-s enseignant-e-s d'encourager les élèves à se constituer une bibliothèque intérieure de textes de référence pour eux-elles-mêmes ne doit toutefois pas masquer ce que peut avoir de public dans la classe la réception des livres. Car, comme le montrent les anecdotes racontées à propos de *Fous de foot* ou de *Marius*, avant d'être un objet textuel et/ou imagé permettant de se poser des questions littéraires, les livres suscitent des échanges qui les dépassent. La lecture interrompue de *Marius* est ainsi suivie de discussion sur l'homosexualité en général, sans lien direct avec le livre :

*"il y a des autres qui découvraient / "ah oui ah oui alors moi j'en ai jamais vu" [des homosexuel-le-s] / "ah ben moi j'en ai vu" / alors ils avaient une façon assez inhabituelle pour moi d'en parler "j'en ai vu j'en ai pas vu" (rire) / et après "mais est-ce que ça existe aussi pour les femmes?" / donc là aussi c'est ouvrir les possibles c'est dire à un petit garçon qu'il peut aimer un petit garçon comme une petite fille que un garçon peut aimer un homme ou une femme et qu'une femme peut aimer un homme ou un garçon et que et que / ça n'a pas d'importance en tout cas ça n'a pas à avoir d'importance pour les autres" (Nathalie 361-371)*

---

<sup>482</sup> Brisac Geneviève (2000). *Monelle et les footballeurs*. Paris : Ecole des loisirs, coll. Neuf

D'autres ouvrages, mais aussi les films, sont aussi prétextes à donner des informations relatives à l'actualité :

*"comme il est question de manifestations aussi [dans Billy Elliot] je leur ai expliqué par exemple que les lesbiennes les homos les trans les bi et puis tous ceux qui sont contre les discriminations faites aux homosexuels défilaient manifestaient samedi puisque c'était la marche des Fiertés donc je leur ai expliqué tout ça"* (Nathalie 382-389)

Le questionnement des stéréotypes de sexe par la littérature de jeunesse est ainsi bien souvent associé dans les entretiens à l'éventualité d'un débat comme le demandent d'ailleurs les programmes qui font figurer dans les compétences à acquérir au Cycle 3 la capacité à "participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée"<sup>483</sup> :

*"par rapport aux albums jeunesse donc y'a un éditeur qui a vu le jour y'a pas très longtemps qui s'appelle Talents hauts / donc là je t'ai amené un livre / un des nombreux livres et donc y'a une fiche pédagogique aussi c'est par l'IUFM de Créteil / donc voilà on peut utiliser ces albums jeunesse pour faire un petit peu débat dans la classe"* (Aude 12 -18)

Celui-ci semble en quelque sorte un passage obligé et doit permettre aux élèves par les arguments qu'il met en présence de s'approprier les questions soulevées par le texte :

*"on entend parler des représentations après avoir lu certains albums / qu'on mettait en commun je sentais que y'avait vraiment des enfants qui avaient pris conscience et qui trouvaient que c'était effectivement / par exemple je leur ai lu là récemment Menu fille menu garçon<sup>484</sup> / vous connaissez de Thierry Lenain c'est sur un papa qui va au Mac Do avec sa petite fille et bon déjà il a pas très envie d'aller au Mac Do / et puis après la vendeuse elle croit que c'est un garçon la petite fille donc elle lui met une fusée dans le sac / et le papa il dit "mais pourquoi vous avez mis une fusée ?" / "parce que je pensais que c'était un garçon" / "mais c'est pas un garçon c'est une fille" alors elle lui met une poupée / il dit "mais non mais ma fille elle veut pas de poupée ma fille (rire) qu'est-ce que tu veux ?" " je veux une fusée"*

---

<sup>483</sup> Ministère de l'Education Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 35

<sup>484</sup> Lenain Thierry et Proteaux Catherine (ill.) (1996). *Menu fille ou menu garçon ?* Paris : Nathan

*donc / à ce moment là c'est scandale et tout donc c'était assez intéressant je trouve / et après donc ils ont énormément discuté par rapport à ça / et ils sont tous allés au Mac Do au moins une fois dans leur vie donc du coup ça leur a rappelé en fait une situation / et ça beaucoup de filles m'ont dit "moi effectivement j'aurais pas choisi la poupée j'aime pas le rose j'aime pas les choses de filles enfin voilà" donc je pense que les filles ont pas mal intégré / certains garçons aussi mais j'ai trouvé que pour la majorité des garçons sinon enfin une majorité silencieuse c'était pas évident / silencieuse ou parfois "est-ce que t'aimerais être une fille toi ?" / si on leur demande précisément je sais qu'il y a certains garçons où [ils disent] non quoi / ça ils font une tête / de dégoût quoi / donc voilà c'est un peu difficile à savoir comment faire pour leur faire / pour modifier ça mais / en même temps je pense qu'il faut enfin j'estime que mon rôle c'est pas de brusquer non plus et c'est de / voilà ça passe pas ça passe pas c'est pas grave / l'essentiel c'est d'essayer d'en toucher enfin de faire en sorte qu'il y en ait quelques-uns qui soient concernés" (Stéphanie 275-308)*

La différence de réception de la problématique du livre par une partie des garçons et des filles s'explique notamment par le fait que les unes et les autres n'occupent pas des positions symétriques : les filles trouvent dans une telle histoire des potentialités d'accès à des domaines valorisés alors que s'offrent aux garçons la possibilité d'investir des activités qui le sont moins et qui leur font en conséquence moins envie. Pour autant, le récit de Stéphanie montre bien que la littérature est en grande partie utilisée par cette enseignante pour sa capacité à susciter l'identification des lecteur-rice-s et par extension pour l'influence qu'elle pourra avoir sur leur vie. En se centrant sur les conséquences immédiates ou à long terme des textes lus en classe pour ses élèves, elle semble occulter une dimension importante du livre dont elle parle. L'enjeu de *Menu fille Menu garçon* n'est pas en effet uniquement de permettre aux filles et aux garçons d'accéder aux jeux qu'ils-elles souhaitent mais de questionner les mécanismes d'identification et de catégorisation des individus selon leur sexe et leurs conséquences sur leur construction personnelle et leur vie dans ce qu'elle a de plus banale et quotidienne. L'incompréhension entre la serveuse et le père ne tient donc pas tant au fait qu'elle donne une fusée à l'enfant, puisque la narratrice indique dès les premières pages qu'elle préfère ce jouet, mais aux critères qui ont motivé la serveuse. L'apparente absurdité de la situation vise ainsi à révéler la bêtise des mécanismes d'assignation des individus.

Pourtant, dans les propos de plusieurs enseignant-e-s, les débats semblent surtout ponctuer la lecture faite en classe sans s'y rattacher pleinement et sans toujours permettre aux élèves de poser des questions au texte, d'y revenir pour se l'approprier et en faire apparaître

des aspects insoupçonnés qu'une première lecture ou écoute n'a pas pu révéler. Alors qu'il évoque *Les Lettres de mon petit frère*, roman épistolaire dont l'un des ressorts est l'absence inexplicquée au lecteur et à la lectrice du grand frère du narrateur auquel celui-ci écrit, Christophe note ainsi lorsqu'il évoque la révélation de l'homosexualité du grand frère à la fin de l'ouvrage : *"en fait ils s'y attendent pas / parce que c'est la dernière lettre / y'a eu un débat mais ça a été / y'a pas eu de / c'était très bon enfant quoi"* (253-254). Cette dernière lettre invite pourtant à relire le texte à la manière d'un roman policier dont on chercherait à apprécier la facture, à repérer les ficelles, mais surtout, elle permet de mieux saisir le malaise perceptible tout au long du récit et la lente reconfiguration des valeurs lézardées d'une famille bourgeoise prise au piège de ses propres préjugés. Il est possible que la situation d'entretien n'ait pas fourni à Christophe l'occasion de présenter plus finement le travail qu'il a accompli avec ses élèves de 6e en SEGPA sur ce roman mais la manière dont il l'évoque laisse supposer que le ressort du livre n'a pas servi d'initiation à un plaisir littéraire mais a juste conduit à parler d'homosexualité en général, alors que ce texte ne saurait se résumer à cette question. Tout se passe comme si les sujets abordés par certaines œuvres les vidaient de leurs potentialités didactiques pour n'en faire que des supports de discussions plus ou moins institutionnalisées.

Les réactions des élèves sont ainsi bien souvent le prétexte recherché par l'enseignant-e pour s'en éloigner et nous verrons dans le premier chapitre de la cinquième partie que ce choix pédagogique n'est pas sans conséquence dans la perception que certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s ont de la légitimité d'un travail en faveur de l'égalité des sexes à l'école : il leur donne en effet l'impression de faire quelque chose en plus qui s'ajoute à un programme déjà chargé, à côté des savoirs disciplinaires, et donc périphérique par rapport à leurs missions principales. Le recours fréquent aux débats rapproche ainsi ce qui se fait en littérature des séances d'éducation civique au cours desquelles sont interrogés les stéréotypes attachés aux jouets ou aux professions. Certes, certaines personnes rencontrées n'en rattachent pas moins ces moments de débats à un véritable apprentissage de l'argumentation et de la confrontation d'idées, qui se poursuit parfois dans le cadre d'une production d'écrit :

*"je leur ai lu cet album [Sitâ, au Royaume d'Agra] et après je les ai fait travailler en expression écrite par exemple sur pourquoi / alors la question que j'avais posée c'était "pourquoi une femme peut-elle diriger un pays aussi bien qu'un homme ?" / alors / ça c'était que pour les CE2 / j'ai eu des réponses vraiment extraordinaires sur le fait qu'elles montaient aussi bien à cheval que une couronne ça lui allait encore mieux / mais y'a aussi eu des*

*enfants qui / enfin y'a un enfant qui m'a fait juste une phrase comme réponse c'était qu'elles ont les mêmes droits que les hommes / donc ça c'était vraiment étonnant / et puis d'autres parce qu'elles sont aussi intelligentes ou parce qu'elles sont plus intelligentes / donc enfin voilà y'a eu plein de réponses données / et moi j'ai bien aimé ce temps-là avec les enfants / et après j'ai repris un peu ça dans des petits textes courts de dictées que je leur fais / le matin ben une dictée c'était "une femme peut diriger un pays aussi bien qu'un homme" / " (Elise 150-160)*

Il n'en demeure pas moins que les propos de certain-e-s enseignant-e-s témoignent de la confusion qui existe dans les objectifs assignés aux débats et ceux rattachés à l'étude d'un texte littéraire :

*"c'était plutôt au moment où on étudiait le texte qu'il y avait un débat"<sup>485</sup> / de toute façon y'avait obligatoirement des réactions des enfants surtout sur Mademoiselle Zazie parce que bon en plus y'a des images donc du coup ça leur parlait davantage / donc à partir de là effectivement on faisait un débat / où chacun exposait ses idées et puis on essayait d'argumenter et puis de faire avancer les choses / que petit à petit en fin de compte les élèves aussi comprennent pourquoi est-ce qu'un bouquin comme ça existe / c'était ça l'intérêt de la chose // mais malgré tout même si au départ ça les interpellait disons c'est moi qui suis venu avec ce bouquin c'est pas un élève qui s'est ramené avec" (Jérôme 99-111)*

*"là c'est pas de la lecture plaisir / là on analyse / [...] on fait toujours un débat / enfin on lit le texte / on l'exploite pour ce qu'il est c'est-à-dire un texte de lecture et après / " alors qu'est-ce que nous dit ce livre ? / pourquoi ? " / sinon si y'a pas ça derrière ça sert à rien en fait / ça sert à rien du tout je pense / y'a toujours débat derrière toujours / puis c'est valable pour la plupart des lectures en fait / même si je leur demande pas / séance de lecture "qu'est-ce que vous avez compris ? qu'est-ce qui qu'est-ce qui se passe ?"" (Mireille 440-450)*

*"alors pour la CLIS / tous les matins c'est un rituel / donc avec les neuf les plus jeunes / donc je lisais des livres et donc parmi tous ces livres et ben y'en avait qui traitaient bah de l'homophobie du sexisme / du racisme et cætera / et donc c'est après chaque livre je leur*

---

<sup>485</sup> C'est moi qui souligne.



*demande ce qu'ils en pensent / de reformuler l'histoire / est-ce que ça leur rappelle quelque chose et puis à partir de là ça / ça crée une discussion" (Aude 199-203)*

Il serait stérile d'opposer les deux aspects d'un travail, l'analyse et les discussions que peuvent entraîner une œuvre et qui la concernent plus ou moins directement, ceux-ci sont bien souvent complémentaires et la réalité des situations d'enseignement, faites d'imprévus, de réactions spontanées de la part des élèves, amènent bien souvent à juste titre les enseignant-e-s à les entremêler. Pour autant, il nous semble que ces situations peuvent générer des "malentendus" au sens où l'entendent Elisabeth Bautier et Patrick Rayou<sup>486</sup> sur la manière dont certains élèves vont ensuite percevoir le travail sur des textes littéraires. Celui-ci doit-il se baser sur le texte, la construction des phrases, des personnages et l'agencement du récit, bref une réalité matérielle avec ses éléments repérables, ses informations mais aussi ses obscurités et ses ambiguïtés, ou doit-on l'entendre comme une discussion générale où chacun apporte ses idées sans forcément tenir compte de ce qui est écrit ? Cette confusion est particulièrement perceptible dans les propos de Stéphanie qui après avoir mené un travail très précis en ce domaine lors d'une année scolaire avec ses élèves, ne semble plus toujours savoir l'année suivante ce que la littérature et le travail sur des textes littéraires réalisé à l'école peuvent offrir en termes de valeur ajoutée à l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités :

*"j'ai abordé le sujet donc la question de l'égalité des sexes à travers la littérature jeunesse / alors je voulais vous dire aussi si ça vous intéresse j'ai fait un mémoire là-dessus sur comment c'est les représentations des filles et des garçons dans la littérature jeunesse [...]/ donc comment j'ai abordé les questions alors / c'est pas très original mais j'ai essayé à chaque fois j'ai commencé les séances en essayant de voir leurs représentations a priori / et voilà donc en général les représentations étaient très stéréotypées et donc c'est à partir de là que j'ai commencé à mettre en place des séances sur des albums de littérature jeunesse / donc des albums non-sexistes ou vraiment franchement antisexistes et en fait plus largement antisexistes pour bien forcer un peu le trait et puis pour voir après comment ils réagissaient à ça / et essayer et faire en sorte de redresser un peu leurs représentations initiales / voilà / donc ça c'était le but de mon travail que j'ai fait dans / deux classes de CM1 l'an dernier / et cette année / j'avais une classe de CE2 donc je travaillais un petit peu / différemment / je travaillais aussi de cette manière là en début d'année et puis après les enfants étaient assez*

---

<sup>486</sup> Bautier Elisabeth et Rayou Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

*sensibles à la question enfin je trouvais qu'ils avaient bien accroché et / du coup j'ai pas considéré que c'était utile de retravailler profondément / enfin j'ai travaillé au fil de l'année après avec des albums mais des lectures d'albums **essentiellement des lectures et / sans trop de travail autour** enfin la lecture d'album se terminait par un débat en fait / voilà / un débat voilà / les enfants avaient envie de dire certaines choses par rapport à eux / enfin ils s'approprièrent des choses qu'ils avaient vues dans entendues dans l'album sur leur propre vie" (Stéphanie 15-37)*

Cette enseignante a ainsi commencé lors de son année de stage par mettre en place un projet ambitieux destiné à faire évoluer les représentations de ses élèves. Elle emploie d'ailleurs un terme extrêmement fort, "redresser", pour qualifier son objectif comme s'il s'agissait de faire passer ces dernières de la déviance à la norme. Son mémoire professionnel témoigne ainsi d'une véritable réflexion sur les stratégies de questionnement des élèves afin de les amener à une perception fine, mais sans doute parfois trop univoque, des enjeux des textes lus en classe. Elle raconte cependant avoir en partie abandonné ce travail l'année suivante parce que ses nouveaux élèves lui ont semblé suffisamment sensibles à la question de l'égalité des filles et des garçons. Autrement dit, elle laisse entendre que l'étude approfondie des ouvrages qu'elle avait choisis, *Rose Bonbon*<sup>487</sup>, *Arthur et Clémentine*, *L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, *La fée sorcière*, *La nouvelle robe de Bill*, ne se justifiait que par rapport à un objectif qui les dépassait, comme s'ils ne présentaient finalement que des qualités littéraires médiocres. Elle se contente donc ensuite de lectures en classe sans accompagnement, rituel fréquent à l'école maternelle et élémentaire, et qu'elle ponctue là aussi d'un débat destiné à en faire la synthèse et sans doute à lui permettre de vérifier la bonne compréhension de l'histoire par ses élèves. Il ne s'agit pas ici de dénigrer les moments de "lecture plaisir", complémentaires des moments d'études, utiles à l'acquisition d'une culture littéraire adaptée à l'âge des enfants, et bien souvent vecteurs d'envies de lire et ne retenir comme valables pédagogiquement que les moments de réflexions sur un texte donné dont ils sont complémentaires. En revanche, il est sans doute regrettable de limiter le rôle de la littérature de jeunesse dans le travail en faveur de l'égalité des sexes à l'école, à une simple déconstruction des stéréotypes qui aurait lieu dès le premier contact avec l'œuvre, indépendamment de l'étude et des questions auxquelles cette dernière peut donner lieu dans un contexte scolaire ; comme si les livres s'offraient de manière transparente, sans résistance

---

<sup>487</sup> Le titre original de cet ouvrage était *Rose bonbonne* mais la féminisation a été supprimée lors de la réédition, tout comme *Clémentine s'en va* est devenue *Arthur et Clémentine*

ni zones d'ombres à celles et ceux qui les lisent et qu'il n'était en quelque sorte plus besoin d'école pour les comprendre mais aussi les aimer.

### **3. L'égalité des sexes comme moyen d'analyser des œuvres et d'interroger les formes littéraires**

Comme l'indique Marie-France Bishop, il s'agit toutefois, pour certain-e-s enseignant-e-s de dépasser "le clivage entre deux modalités de lecture, identification ou réflexion, puisque l'une et l'autre sont au service de la même finalité qui n'est pas uniquement la réflexion, mais la construction d'un lecteur"<sup>488</sup>.

#### **a. Construire un corpus d'œuvres littéraires adaptées à l'âge des enfants**

Comme l'indiquent les documents d'application des programmes, « passer d'un livre à l'autre est difficile. Il appartient au maître de montrer comment on peut suivre un thème (ou au contraire, jouer sur le contraste, retrouver un auteur ou un personnage, en découvrir un qu'on ne connaissait pas, explorer un genre... »<sup>489</sup>. Les enseignant-e-s rencontré-e-s ont bien souvent ce souci de constituer des ensembles cohérents, tant sur le plan littéraire qu'en termes de valeurs qu'ils-elles souhaitent transmettre à leurs élèves :

*"en fin d'année je leur offre à tous Matin brun<sup>490</sup> / voilà avec un tout petit mot pour leur souhaiter une bonne chance au collège et leur dire on va dire un ultime message / ce livre-là / qui pour moi est le reflet / de tous les fascismes / et de tout ce qu'ont pu vivre toutes les personnes qui ont été victimes de fortes discriminations allant jusqu'à l'anéantissement voilà / c'est tout ce dont on a pu parler / je sais pas la condition des femmes l'homosexualité la condition de certains peuples / la conditions des sans-papiers aussi / puisqu'on en a discuté puisqu'à l'école on a eu une maman sans-papiers qui a été arrêtée / voilà / donc y'a eu toute une discussion / toutes ces questions-là voilà on j'essaie de les aborder / mais ça c'est important pour moi / jamais sous l'angle de la victimisation / voilà sauf pour certaines choses*

---

<sup>488</sup> Bishop Marie-France (2009). La littérature de jeunesse est-elle scolaire ?. *Le français aujourd'hui* 2009/4, n°167, pp. 119-123

<sup>489</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*, p. 12

<sup>490</sup> Pavloff Franck (1998). *Matin Brun*. Paris : Editions du Cheyne

*très particulières / on peut pas parler de la Shoah voilà / je leur ai parlé aussi des révoltes dans les tranchées en 1916 / enfin toutes ces choses-là "* (Delphine 505-517)

L'égalité des sexes et des sexualités deviennent alors des entrées thématiques parmi d'autres au cours d'une année scolaire qui permettent de rencontrer des textes souvent peu étudiés par les collègues. Plusieurs enseignant-e-s notent ainsi l'importance d'avoir ces outils à disposition, que ce soit pour permettre aux élèves de les côtoyer facilement ou pour les enseignant-e-s de bénéficier d'un fond de livres dans lequel ils-elles pourront puiser :

*"une bonne nouvelle d'ailleurs c'est que les outils se sont pas mal multipliés ces derniers temps alors qu'avant on était un peu démunis / y'avait dix albums à tout casser / bon après le truc c'est qu'il faut les trouver / là cette année la directrice a / nous a donné carte blanche pour commander un ensemble d'ouvrages jeunesse sur la question donc sexisme homophobie donc ça c'est cool mais / voilà y'en a pas partout y'en a pas toujours / et puis moi je me suis constitué aussi un certain nombre d'outils donc / des petits courts métrages pour les enfants voilà / divers moyens d'amener la question / parce que l'idée c'est que / comme je suis en pédagogie alternative j'ai pas envie d'amener le sujet de l'imposer quoi finalement / et donc j'essaye vraiment de partir d'eux des élèves de leurs questions // et euh et voilà c'est ma façon de lutter / pour l'instant"* (Camille 246-255)

La présence d'une bibliothèque d'ouvrages non-sexistes, antisexistes et parlant d'homosexualité dans l'école s'avère ainsi être primordiale pour être réactif-ve en cours d'année en fonction des questions abordées par les élèves mais aussi pour faire face aux changements d'affectations réguliers pour les enseignant-e-s en début de carrière :

*"c'est vrai que là par exemple on a eu une commande de livres à faire dans une école puisque la mairie a beaucoup d'argent / et là j'ai donné à mon directeur la liste des Cent ouvrages pour l'égalité<sup>491</sup> tu sais qui a été faite par la Drôme / et je lui ai demandé enfin je lui en ai surlignés pas mal d'Adela Turin / et je me dis j'ai envie de faire une mise en réseau et je pense que d'ici la fin de l'année sur une des périodes je vais faire toute une période sur Adela Turin comme auteure / donc ça s'est pas encore concrétisé mais en tout cas les bouquins vont*

---

<sup>491</sup> L'Atelier des Merveilles (2009). *Pour l'égalité entre filles et garçons. 100 albums jeunesse*. Paris : fascicule édité en partenariat avec l'Education Nationale

*être achetés donc déjà ils seront dans la bibliothèque de l'école donc c'est déjà pas mal / et puis après je vais au moins moi je vais m'en servir" (Elise 306-314)*

L'entrée choisie par Elise est particulièrement intéressante bien que non évoquée dans les autres entretiens. Si la majorité des ouvrages de littérature de jeunesse mettent en scène davantage de garçons que de filles, des hommes que des femmes et recourent bien souvent aux stéréotypes de sexe, il est également nécessaire de signaler qu'ils-elles sont majoritairement écrits et illustrés par des hommes<sup>492</sup>. Certes, le fait qu'un récit soit écrit et illustré par une femme n'a pas nécessairement d'incidence sur son contenu mais elle en a beaucoup en termes de modèles proposés aux enfants. Le choix d'Elise d'associer une thématique et une auteure, puisque dans le cas d'Adela Turin, les deux sont indissociables permet ainsi de rompre avec une certaine invisibilité des femmes en tant que créatrices de fiction.

Une difficulté pointée par Elise dans le cadre de son entretien est également la difficulté, en raison du peu d'œuvres existantes ou connues des enseignant-e-s, la difficulté de certains textes au niveau des élèves :

*"cette journée-là je l'ai organisée sur différents temps / donc je leur avais préparé des albums de littérature de jeunesse // qui détruisaient certains stéréotypes y'avait Sophie la vache musicienne de Geoffroy de Pennart / qui est un peu dur pour des petits mais qui parle d'une vache qui veut s'intégrer dans un groupe et puis on lui dit toujours qu'elle est pas qu'elle correspond pas à la norme et tout et donc après elle crée son propre groupe / donc voilà je sais plus j'ai lu plusieurs livres comme ça dans la journée" (Elise 37-44)*

Certes en Petite section, *Sophie la vache musicienne* est un livre complexe pour des enfants de trois ans, construit autour d'un texte long maniant les références et les sous-entendus pour faire rire le lecteur ou la lectrice, humour que des enfants de trois ans n'ont certainement pas saisi. D'autres titres, comme *Mon singe et moi* d'Emily Gravett<sup>493</sup>, *Ma maman* de Rascal et Emile Jadoul<sup>494</sup>, *Il y a un cauchemar dans le grenier* de Mercer Mayer<sup>495</sup>

---

<sup>492</sup> Dafflon Nouvelle Anne (2006). *Op. cit.*, p. 311 ; Brugeilles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie (2009). *Op. cit.*.

<sup>493</sup> Gravett Emily (2007). *Mon singe et moi*. Paris : Kaleidoscope.

<sup>494</sup> Rascal et Jadoul Emile (2000). *Ma Maman*. Paris : Pastel - Ecole des loisirs

<sup>495</sup> Mayer Mercer (2000). *Il y a un cauchemar dans le grenier*. Paris : Ecole des loisirs

ou encore la série des *Zuza* d'Anaïs Vaugelade<sup>496</sup> eussent été plus appropriés pour des élèves de cet âge. Pour autant, cette complexité ne remet pas en cause la pertinence de l'objectif poursuivi qui consiste à mettre en avant des personnages sympathiques et valorisés, peu conformes aux stéréotypes de sexe afin d'amener les élèves à questionner pour eux-mêmes leur bien-fondé.

### **b. Comment étudier les contes traditionnels ?**

L'étude des contes traditionnels ou de certains textes appartenant au patrimoine reste problématique pour certains enseignant-e-s interrogé-e-s comme l'ont montré les propos de Sandrine au sujet des modèles amoureux qu'ils proposent :

*"c'est-à-dire on ne peut pas donner à lire des textes sans les avoir relus / parce qu'à chaque fois on découvre surtout sur les textes anciens les textes traditionnels / c'est terrible parce qu'on ne peut pas revoir un conte sans remettre en perspective l'égalité fille garçon du coup / c'est-à-dire que l'égalité fille garçon existe finalement dans le droit que depuis 1970 dans les faits elle n'existe pas encore et dans les textes traditionnels ça nous rejette ça tout le temps à la figure / donc on ne peut lire finalement que des textes contemporains et encore à surveiller parce que y'a des textes contemporains qui sont / enfin les auteurs ne s'en sont pas aperçus mais qui laissent évidemment traîner des tas de vieux stéréotypes / alors ça c'est pour la littérature"* (Mireille 52-61)

La réponse apportée par Mireille est cependant forcément insatisfaisante puisque ces textes anciens ont pourtant toute leur place à l'école qui est supposée les faire connaître, la liste d'ouvrages de référence publiée pour le Cycle 3 leur faisant ainsi une place de choix : 35 contes européens ou internationaux sont présents pour 180 œuvres. Carole Brugeille, Sylvie Cromer et Nathalie Panissal les ont d'ailleurs exclus de leur étude consacrée à la représentation des femmes et des hommes dans cette liste, car elles considèrent que « même décantés par le temps et visant à transmettre une sagesse intemporelle, [ils] sont les produits des cultures qu'ils reflètent. Ils viennent d'époques et de civilisations patriarcales, où la valeur égalité entre les sexes n'avait pas cours »<sup>497</sup>.

---

<sup>496</sup> Vaugelade Anaïs (2010). *Zuza!* Paris : L'école des loisirs

<sup>497</sup> Brugeilles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie (2009). *Op. cit.*, p. 112

La manière d'aborder les contes en classe constitue donc une question cruciale mais aussi piégée comme le remarque Samia :

*"lors de mon deuxième stage par contre là / au Cycle 2 / j'ai eu un CE1 / là j'ai mis en place en fait mon mémoire / et donc j'ai travaillé / mon mémoire s'articulait en trois parties / la femme en littérature la femme à travers le temps et la représentation de la femme dans les arts / et là j'ai vraiment exploité enfin j'ai vraiment mis en place des choses intéressantes avec les enfants / et pour la littérature j'ai abordé les contes de fées mais avec du recul je me suis rendu compte que c'était pas ce qui ce qui était le mieux en fait / parce que dans les contes de fées il y a une image un peu (rires) / mais / sur le coup en fait moi ce qui m'intéressait c'était de sensibiliser les élèves / pas sur la place enfin d'introduire des femmes dans l'enseignement / parce que le savoir est à dominante masculine / il y a très peu enfin voir quasiment pas de femmes et moi ce qui m'intéressait c'était de d'attirer leur attention et leur dire qu'on peut aborder les savoirs en incluant des femmes donc les contes de fées / il y a énormément de personnages féminins et j'ai travaillé sur les personnages féminins"* (Samia 99-109)

Le choix de Samia d'utiliser les contes de fées pour visibiliser les femmes dans les enseignements, pour surprenant qu'il soit en raison de la prégnance des représentations traditionnelles qui y sont à l'œuvre, n'en est pas totalement injustifié. Comme le remarquent Josette Costes et Virginie Houadec dans leur étude de la violence genrée dans la littérature de jeunesse menée à partir de la liste d'ouvrages de référence du ministère, "un héros sur deux est une héroïne", même si les femmes sont moins nombreuses que les hommes dans le reste des personnages principaux (37%) ou secondaires (20%)<sup>498</sup>. Elles notent par ailleurs, à la suite des travaux d'Esther Benureau, qu'une partie de ces contes datent du XVIIe siècle, période d'épanouissement de ce genre littéraire dans les salons mondains dont *L'Oiseau Bleu* de Madame d'Aulnoy inscrit dans la liste du Ministère constitue le premier exemple : « les contes de fées ont majoritairement été écrits par des femmes qui, sur fond de querelle entre Anciens et Modernes, ont participé à la constitution d'un genre devenant dès lors le support privilégié

---

<sup>498</sup> Costes Josette et Houadec Virginie (2012). *Violence et genre dans la littérature de jeunesse en France*. Communication au 6e congrès de recherche féministes francophones qui s'est déroulé à Lausanne du 29/08 au 02/09/2013. Communication des auteures. Nous les remercions de nous avoir indiqué ces informations et ces références.

d'une écriture féminine en quête de reconnaissance »<sup>499</sup>. Par ailleurs, les contes de cette époque peuvent présenter des perspectives intéressantes car, comme l'indique Françoise Héritier, « Le XVIIe siècle reconnaît l'héroïsme des femmes, à condition qu'elles soient de haut rang. C'est la condition sine qua non pour qu'elles soient autorisées à s'approcher des valeurs masculines ; la catégorie "noble" est dans l'ordre des catégories binaires associées au masculin, au supérieur, à l'héroïsme, alors que la catégorie "ignoble" est associée à l'inférieur, à la lâcheté, au féminin. Du chiasme nécessaire de ces catégories, une femme certes - mais noble - peut échapper, au moins provisoirement, à l'ignoble lâcheté ordinaire de la féminité »<sup>500</sup>.

Il n'en reste pas moins que tous les contes ne manifestent pas de telles valeurs, à commencer par ceux de Perrault, dont certaines morales fréquemment lues aux enfants comme celles du *Petit chaperon rouge* ou de *Barbe Bleue*, sont l'expression de représentations des filles et des femmes qui seraient aujourd'hui considérées comme sexistes. A posteriori, Samia considère donc à juste titre que son choix n'était pas nécessairement le plus judicieux, impression que renforce l'énoncé des figures archétypales qu'elle a choisi d'étudier qui pour être diversifiées, n'en restent pas moins le témoignage de valeurs inégalitaires aujourd'hui dépassées :

*"pour les personnages féminins on a fait un petit album / donc on a fait un petit album sur tous les personnages féminins / la reine la princesse la marâtre la sorcière et donc comme c'était en littérature en français un peu de production d'écrit / des descriptions des personnages"* (Samia 174-177)

Pour autant, Samia tempère cette critique par la présence dans son corpus de textes d'une parodie de contes moquant certains schémas :

*"j'ai également travaillé sur / un petit album moderne qui est un peu un conte détourné enfin pas un conte détourné / qui présente un personnage de conte de fées / en fait une princesse qui n'est pas conforme aux exigences / Galatée la princesse à la gomme<sup>501</sup> / donc ça allait un peu à contre-courant des contes de fées et ça cassait un peu cette image de princesse "je suis*

---

<sup>499</sup> Benureau Esther (2009). *Le Conte de fées littéraire féminin de la fin du XVIIe siècle*. Québec, Université de Québec, p. 15.

<sup>500</sup> Héritier Françoise (2002). *Masculin/féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob p.79

<sup>501</sup> Guillaumond Françoise et Mourrain Sébastien (2002). *La princesse à la gomme*. Paris : Magnard, coll. *Que d'histoires*



*belle et j'attends le prince charmant" et tout ça (rire) / donc bon je trouvais que / ça s'équilibrait en fait / mais c'est vrai que le fait d'avoir travaillé sur les contes de fées avec du recul je me suis dit que ça n'était peut-être pas / le meilleur moyen en fait" (Samia 110-118)*

Le propre de Galatée est en effet de préférer au chant et à la danse, deux enseignements typiques des jeunes filles "de bonnes familles", le cirque et les bêtises. La déconstruction de la figure littéraire de la princesse est plusieurs fois évoquée dans les entretiens par l'intermédiaire des ouvrages cités :

*"en littérature de jeunesse / je leur ai lu aussi d'autres bouquins / en lecture offerte / qui déconstruisaient les stéréotypes / je me souviens pas de tout mais je me souviens d'un c'était La petite princesse nulle<sup>502</sup> je crois que ça s'appelle / c'est une petite princesse / qui sait pas lire qui est moche qui est grosse (rire) enfin bon qui a tous les / et qui veut pas de prince charmant et puis à la fin ben elle en trouve un quand même qui l'aime bien comme elle est parce que voilà on a le droit d'être comme on est (rire) / et voilà enfin / c'était pas forcément sur la déconstruction de stéréotypes de genre mais / voilà je j'essaye // de leur amener quand même des œuvres un peu décalées et pas trop stéréotypées" (Elise 298-306)*

Contrairement à ce que laisse entendre Elise, le fait pour une princesse de ne pas correspondre aux canons de beautés dominant dans notre société et de ne pas souhaiter rencontrer un prince charmant participe à la déconstruction des stéréotypes de sexe. Catherine Monnot note ainsi que l'idéal de la princesse et du prince charmant reste très présent dans l'univers des « petites filles d'aujourd'hui » et qu'il continue d'être véhiculé sous des formes à peine renouvelées par tout un répertoire de chansons populaires qui participe à leur éducation sentimentale<sup>503</sup>. La possibilité de contrecarrer ces modèles par des ouvrages appréciés des enfants est donc particulièrement recherchée par certain-e-s enseignant-e-s :

*" La princesse Elisabeth et le dragon<sup>504</sup> c'est l'histoire d'une princesse à qui il arrive plein d'aventures qui d'ordinaire arrivent plutôt au prince dans les albums classiques / et à la fin [...] elle va délivrer son prince / bon elle a bravé plein d'épreuves et elle est toute sale et mal habillée et le prince il lui dit "mais t'es trop moche va te rhabiller" et elle elle est venue le*

---

<sup>502</sup> Nadja (2006). *La petite princesse nulle*. Paris : Ecole des loisirs

<sup>503</sup> Monnot Catherine (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement, coll. *Mutations*, pp. 114-119

<sup>504</sup> Munsch Robert et Martchenko Michael (2005). *La princesse et le dragon*. Paris : Ed. Talents hauts

*sauver pour se marier avec (rire) donc là elle lui dit "bon ben va te faire voir" (rire) / et voilà donc ça les ça leur plaît beaucoup parce qu'en même temps y'a un peu d'humour et ça renverse les schémas traditionnels / et je l'ai vu parce que je mets en place un journal de classe et je l'ai vu à cette occasion là c'est-à-dire que les enfants s'expriment assez librement ils font plusieurs rubriques et y'a des rubriques histoires inventées et j'ai vu qu'ils avaient essayé de reprendre un peu une histoire de prince et de princesse alors c'était pas très habile la façon dont c'était fait mais c'était un peu c'était pas l'histoire traditionnelle quoi // bon c'est des petites choses alors maintenant je sais pas si euh si ça va se prolonger ou pas / j'ose espérer que oui mais bon" (Stéphanie 77-95)*

Le récit de cette professeure montre que ces parodies qui dérangent l'ordonnancement habituel des événements, permettent aux élèves de prendre conscience de la structure narrative représentative d'un genre littéraire et de se l'approprier en la faisant dysfonctionner à leur tour par rapport aux standards habituels. Car si les étapes du texte restent les mêmes, avec une situation initiale, un élément perturbateur, le déroulement, un élément de résolution et la situation finale, autant d'éléments qu'il ne s'agit bien évidemment pas de formaliser à l'école élémentaire, leur contenu est en grande partie modifié. Le simple fait que le dragon décide d'enlever le prince et non la princesse, provoque un renversement de l'ordre sexué du récit et rend évident aux enfants ce qui leur demeurerait auparavant transparent : la sexualisation des valeurs et des rôles. Aussi, ce changement entraîne à son tour le dysfonctionnement des mécanismes de résolutions et ouvre des perspectives nouvelles pour les deux personnages principaux sans que ces modifications soient montrées sous un jour négatif : "et finalement, ils ne se marièrent pas".

Une telle situation se retrouve également dans un autre conte cité lors des entretiens *Camélia et Capucine*, dans lequel le même artifice qui permet à Peau d'Ane de provoquer son mariage avec le prince, empêche, parce que l'héroïne refuse l'union qui lui est proposée, la résolution apparente du récit que les lecteur-riche-s attentif-ve-s sauront tout de même lire dans la dernière image et l'implicite du texte : longtemps après, Camélia et Capucine forment un couple et élèvent deux enfants.

### **c. Comprendre et interpréter des textes et des images**

Ne pas faire de l'égalité des sexes un thème prétexte à discussion ou à lire des histoires, thème qui pourrait tout aussi bien être remplacé par un autre, mais trouver l'occasion

à la lumière des questions spécifiques portées par cette préoccupation de poser et nourrir de vraies questions littéraires, constitue donc une ambition essentielle. Car le soupçon reste grand, de vouloir faire lire aux élèves une littérature militante, sans réelle ambition esthétique et langagière, en d'autres termes des sous-œuvres dont la place à l'école serait sujette à caution. Dans le travail réalisé en classe sur la littérature se joue par ailleurs l'une des conditions pour que les élèves et plus particulièrement certain-e-s d'entre-eux-elles, se saisissent de certaines œuvres, les apprivoisent, et établissent avec elles un rapport intime dans un va-et-vient entre soi et le texte. Il n'est pas possible en effet de compter sur la seule identification aux personnages pour que les élèves apprennent à la fois à devenir des lecteurs autonomes et questionnent de conserve les stéréotypes de sexe à travers le concept d'égalité.

Les enseignant-e-s rencontré-e-s ont donc pour certain-e-s d'entre-eux-elles l'exigence de choisir dans le corpus de livres qu'ils-elles proposent à leurs élèves des œuvres suffisamment résistantes pour supporter d'être analysées et interprétées en classe et dans lesquelles la question de l'égalité des filles et des garçons ou des stéréotypes de sexe prend place au cœur de l'analyse en apportant un éclairage particulier :

*"je leur ai lu à voix haute / c'est une histoire de / Histoires pressées / de Friot<sup>505</sup> // et qui est c'est super / c'est "il elle" / toutes les phrases commencent par il slash elle / et à la fin on ne sait pas qui parle / et on s'aperçoit que c'est un enfant / et qu'il n'a pas envie de choisir / voilà qui veut faire ou comme son père ou comme sa mère mais / et à qui on demande de choisir mais qui n'a pas envie de choisir // ça c'était pas mal comme euh comme induction" (Hélène 179-184) )*

Hélène choisit ainsi d'étudier un livre qui sème le trouble car il peut susciter un certain nombre d'interprétations dans un sens ou dans un autre mais empêche le lecteur ou la lectrice d'opter définitivement pour une option ou une autre : ce-tte dernier-ère doit accepter de ne pas choisir le sexe du personnage<sup>506</sup>. Le texte constitue ainsi une énigme à déchiffrer, situation qu'Hélène semble particulièrement apprécier :

---

<sup>505</sup> Friot Bernard (2007). *Histoires pressées*. Paris : Milan coll. *Poche Junior*

<sup>506</sup> Dans son document pédagogique à destination des enseignant-e-s qui souhaitent aborder les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités, le SNUIPP propose une fiche pédagogique sur ce texte (Syndicat National Unitaires des Instituteur-riche-s, Professeur-e-s des écoles et PEGC (SNUIPP) (2013). *Eduquer contre l'homophobie dès l'école primaire. Des outils théoriques et pratiques pour avancer*. Paris : Snuipp-FSU, pp. 133-135

"après je leur ai donné / des scénettes que j'ai tiré du livre *Les goûters philo*<sup>507</sup> / et / sur lesquels ils devaient réfléchir / alors c'étaient différentes scénettes ils travaillaient à deux ou à trois / et après ils devaient la présenter à la classe / et pareil sous forme de débat un peu informel on discutait de ce que nous avaient appris les scénettes [...] je les ai pas fait jouer mais en fait ils expliquaient / pourquoi cette scénette était sujette à réflexion " (Hélène 70-292)

Une autre enseignante décide de travailler sur un "genre" propre à la littérature pour enfant, l'imagier, à travers un ouvrage qui nécessite de questionner la relation texte/image et la polysémie des mots :

"un livre qui est très bien c'est Un imagier renversant<sup>508</sup> / où là c'est une double page qui est divisée en deux dans le sens de la diagonale / par exemple c'est un homme avec un gant donc c'est pour le mot gant / avec un gant de cuisine et de l'autre côté à l'envers c'est une femme qui met un gant de moto / où sachant que le motard est traditionnellement associé à un homme et la cuisine à la femme donc ça permet de revoir un petit peu les rôles sexués de chacun dans les familles" (Aude 19-26)

Même si l'imagier est un type d'ouvrage qui peut habituellement s'ouvrir à n'importe quelle page, celui-ci pousse cette logique à son comble puisqu'il est réversible du bas vers le haut et de droite à gauche. La diagonale plus que la juxtaposition des images sur deux pages permet également d'accentuer pour le lecteur ou la lectrice l'imbrication des deux facettes de ce qui est montré. Cet imagier offre ainsi à lire dans sa matérialité même son projet de renversement des codes habituels non pas pour placer les hommes à la place des femmes et réciproquement mais pour permettre un jeu avec les normes de sexe en fonction des désirs ou de l'individualité de chacun. Si, à l'instar des deux triangles séparés par une diagonale qui composent le rectangle de la page, les contenus des images associées à chaque mot ne sont pas pleinement symétriques, c'est-à-dire que les hommes et les femmes ne sont pas montrés dans la même occupation, c'est justement parce qu'il s'agit pour celui ou celle qui les regarde de percevoir que les enjeux pour chacun des sexes, pour être aussi importants, ne sont cependant pas du même ordre. Il s'agit donc pour l'enseignant-e par l'accompagnement qu'il-elle propose de

---

<sup>507</sup> Labbé Brigitte et Puech Michel (ill.) (2000). *Les goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse

<sup>508</sup> Mélo et Telleschi Sébastien, 2006, *Imagier renversant*, Paris, Ed. Talents Hauts.

permettre aux élèves d'interpréter une œuvre à partir des signes qui la composent pour rendre son propos intelligible et donner à voir sa consistance qui peut leur échapper au premier abord<sup>509</sup>. Aude opte ainsi pour un dispositif destiné à susciter la réflexion des élèves : "*avec L'imagier renversant où là je faisais un jeu de cache / où y'avait donc l'homme avec le gant et je leur ai mis / je leur demandais d'imaginer à l'inverse voilà ce qui pouvait bien // voilà*" (Aude 210-212)

Elle reprend également cette stratégie dans le cadre d'une production d'écrits pour questionner la pertinence de certaines propositions d'élèves :

*"une autre anecdote / alors là j'étais en CMI / donc c'était encore avant / et j'ai travaillé sur la poésie / et parmi tous les poèmes que j'avais proposés y'en avait un de Jacques Prévert que j'ai pas amené qui s'appelle Cortège / et Cortège en fait c'est des jeux de mots / donc c'est par exemple un vieillard en avec alors c'est non c'est euh / mince / un vieillard en deuil avec une montre en or / donc en fait c'est / un vieillard en or avec une montre en deuil / voilà / et donc voilà / tout est fait comme ça / et donc après je leur ai demandé d'écrire à la manière de / et donc là ils m'ont sorti un garçon avec une jupe / et une fille en pantalon / voilà / et / alors le garçon avec la jupe ça a fait rire tout le monde / par contre la fille en pantalon personne / donc là aussi ça a permis à partir des supports traditionnels de travailler un petit peu sur les représentations filles garçons / donc c'était c'est intéressant"* (Aude 103-114)

Ce travail d'analyse n'est certes pas propre aux livres qui traitent de questions relatives à l'égalité des sexes mais cette dernière, offre lorsqu'il s'agit d'étudier certaines œuvres des possibilités de compréhension fine, notamment en travaillant avec les élèves sur les différentes positions des personnages de femmes et d'hommes :

*"J'essaie toujours euh de partir de supports / ou de situations / donc ça peut être à partir de lecture de texte / donc je lis un texte par exemple un texte qui s'appelle Je veux une*

---

<sup>509</sup> L'ouvrage de Roger Marie-Sabine et Sol Anne (2009). *A quoi tu joues ?* Paris : Ed. Sarbacane, propose une perspective similaire mais présente l'inconvénient de laisser parfois entendre qu'une personne peut se permettre de déroger aux stéréotypes de sexe, à partir du moment où elle possède un talent exceptionnel. (Mercie-Faivre Anne-Marie (2013). *Corps en jeu dans la littérature de jeunesse*. Dans Christine Morin-Messabel et Muriel Salle (dir). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, p. 88.)

quiziine<sup>510</sup> / c'est l'exemple d'un petit garçon qui veut une cuisine pour son anniversaire / le grand frère en crache son yaourt tellement il est étonné / la mère bon s'étonne et on lui propose "ben pourquoi pas une voiture ou une grosse moto ?" / donc après je fais un questionnement déjà pour voir si ils ont bien compris le texte / "pourquoi la mère s'étonne ? pourquoi l'enfant crache son yaourt ? / pourquoi on lui propose un autre jouet ? / est-ce que si c'était une fille est ce que les parents auraient réagi de la même façon ?" / il y a aussi là / pour interroger ces stéréotypes c'est intervertir les rôles / filles garçons pour leur montrer que la situation semble différente et pourquoi // et donc je pars toujours de / de documents" (Nathalie 52-61)

Comme pour n'importe quel texte littéraire, il s'agit donc de mettre en place par les stratégies de questionnement de l'enseignant-e, les conditions de sa réception et de sa compréhension par les élèves. L'interversion des rôles proposée par Nathalie semble particulièrement féconde pour faire apparaître le déséquilibre entre les positions des filles et des garçons et la différence que revêt le questionnement des stéréotypes de sexe et l'égalité des sexes pour les unes et pour les autres.

Un autre récit autour de ce livre montre cependant que sa compréhension dans certains contextes est loin d'être évidente :

"alors par rapport à la cuisine c'est là que les élèves ont réagi / ils voyaient pas trop enfin certains ne voyaient pas trop le problème / en fin de compte qu'un petit garçon veuille une cuisine / mais disons que dans le fil du texte il y avait un moment une intervention du grand frère il me semble qui lui disait "mais pourquoi tu prends pas des Biggys ?" ou je sais plus quoi ou des soldats ou des mitraillettes / bref / et / bon ils ont compris le cheminement du texte / ce qu'il essayait de montrer / mais disons que / la classe avec laquelle j'avais travaillé ce texte là ça leur a pas parlé / enfin c'était pas quelque chose qui était dérangerant quoi / qu'un petit garçon veuille une cuisine / bon peut-être je sais pas l'évolution des cuisines fait que même des garçons peuvent s'y intéresser actuellement / enfin (rire) / c'était ma première année / aussi en ZEP / c'était des élèves que j'avais eus deux ans de suite et c'est la deuxième année où j'avais travaillé avec eux ce texte là / mais bon après / (rire) je suis pas sûr qu'ils aient pensé ça à cause de ce qu'on avait pu travailler auparavant" (Jérôme 211-223)

---

<sup>510</sup> Dieuaide Sophie et Allag Mélanie (2008). *Je veux une quiziine !* Paris : Editions Talents Hauts

Le récit de Jérôme, quelle que soit la justesse de l'analyse de l'enseignant, est intéressant car il pose la question de la compréhension d'un texte dont certains enjeux sociétaux ne seraient plus d'actualité pour les élèves. Est-il alors encore pertinent de le lire en classe ? Dans le cas de l'égalité des sexes, la réponse pourrait dans un premier temps tenir au fait que cette question est encore loin d'être réglée dans nos sociétés et qu'en conséquence, la lecture de tels ouvrages continue à se justifier, même s'il ne s'agit de toucher que quelques élèves. Mais plus généralement, cet exemple montre l'importance de toujours ne pas séparer la question de l'égalité des sexes de celle des enjeux disciplinaires. La non compréhension par les élèves de Jérôme des ressorts du texte n'incite pas en effet à s'en écarter pour engager une discussion générale sur la liberté pour chacun-e de pouvoir choisir les jouets qu'il-elle souhaite : celle-ci semble vouée à l'échec, les enfants ne pouvant que manifester leur accord. En revanche, tout un travail reste à faire sur la compréhension des personnages, l'analyse de leurs motivations, la surprise amusée et complice de la mère et du père, les raisons de l'opposition du frère, narrateur de l'histoire et les événements qui, petit à petit, l'amènent à modifier sa perception de la situation à l'aune de ses valeurs. Il ne s'agit donc pas d'amener les enfants à embrasser les positions de tel ou tel personnage de l'histoire pour ensuite les porter dans une discussion collective mais de prendre le texte pour ce qu'il est, une histoire qu'il importe d'analyser et d'interpréter pour en comprendre les mécanismes.

L'identification aux personnages, la possibilité de se projeter dans l'histoire, de la vivre par procuration ne doit donc pas être considérée comme une fin en soi mais comme une possibilité parmi d'autres d'aborder une œuvre pour ensuite travailler un texte ou une construction narrative, en dégager l'explicite et l'implicite, le comprendre et l'interpréter :

*"y'a un film je l'ai repassé encore / juste avant Noël je l'ai repassé / à des élèves / le département travaille sur une opération enfin c'est une opération nationale / qui s'appelle Collèges au cinéma / y'a aussi Ecole au cinéma / pour les primaires et là Collèges au cinéma / donc moi tous les ans j'inscris deux classes les 6<sup>e</sup> et les 4<sup>e</sup> / et dans la liste des films / donc chaque année y'a trois films qui sont programmés par niveau / et là il y a quelques années il y a eu Billy Elliott / qui est passé dans ce cadre-là / et donc y'a tout un dossier pédagogique qui a été monté et bon j'ai travaillé sur le film avec les élèves / et depuis comme j'ai gardé / le DVD je travaille souvent avec dans le cadre de la classe / sans que ce soit au cinéma / bon c'est moins bien / c'est dans la classe mais quand même le film avec un vidéo projecteur sur un grand écran / ça reste quand même / et c'est un film qui est extraordinaire pour travailler justement sur justement sur son identité sur l'identité sexuelle / que je trouve formidable /*

*parce que / moi déjà je le trouve extraordinaire parce que ça me prend aux tripes à chaque fois que je le vois je fonds parce que je suis comme ça / ça me prend ça me prend au tripes / et je trouve que c'est un support de réflexion pour les élèves qui est extraordinaire / parce qu'il les amène à positiver tout ce qui se passe / enfin chaque personnage et bien on arrive à trouver à travailler sur chaque personnage et son évolution / et donc ça c'est un travail que j'aime bien mener avec eux pour justement travailler / sur l'homophobie sur tout ça quoi"*  
(Yves 191-212)

Les propos d'Yves mettent ainsi bien en évidence que l'émotion ne vise qu'à susciter la réflexion mais que celle-ci a ensuite besoin pour se construire d'être guidée par l'enseignant-e et portée par une attention particulière à la construction des personnages, qui permettra alors d'aborder plus finement certaines questions relatives à l'égalité des sexes et à la lutte contre l'homophobie.

Celles-ci, loin d'être secondaires, permettent alors de porter un autre regard sur des textes régulièrement étudiés en classe, mais qui sans cet éclairage, auraient pu véhiculer des valeurs problématiques :

*"je me rappelle très bien d'une année où j'ai une collègue qui avait travaillé sur un roman et ça se passait en Afrique / et tous les hommes étaient partis travailler à l'étranger et tout le village du coup se cassait la figure / et plus rien ne fonctionnait / les femmes ne savaient plus rien faire enfin vraiment le village tombait en désuétude et / les maisons se cassaient la figure // et ça faisait la deuxième fois qu'elle le faisait / ça faisait la deuxième année qu'elle faisait le même roman / et elle s'est aperçue du truc parce qu'on en avait parlé de l'égalité hommes femmes / et donc ensuite elle a fait un débriefing et ils ont fait plein de dossiers sur justement / ces villages africains désertés effectivement par les hommes / et où c'est les femmes qui tiennent qui font le commerce et qui font tout et du coup ils ont rééquilibré avec cette étude en géographie d'un pays africain où c'est les femmes qui détenaient qui étaient obligées de tout faire et de tout assumer et qui le faisaient / et ils ont étudié les Mamas Benz / ces femmes très très connues alors je sais plus dans quel pays [le Bénin] / ils les appellent les Mamas Benz parce qu'elles deviennent très riches et elles peuvent s'acheter des Mercedes Benz (rires)"*  
(Mireille 255-270)

L'intervention de sa collègue amène alors cette enseignante à ne pas se satisfaire du texte et à adopter une perspective documentaire susceptible d'écarter certains clichés à l'aide de



connaissances plus fiables. Cette confrontation entre une création imaginaire et la réalité permet alors de porter un autre regard sur la fiction et servir à distinguer des genres différents et leur spécificité pour ne pas être dupe de la fiction et de ses prétentions parfois injustifiées à dire et représenter le monde.

La déconstruction des stéréotypes de sexe permet alors parfois de porter des regards nouveaux sur des œuvres qui constituent des classiques mais que l'usage amène à présenter toujours de la même façon, sans saisir la part de liberté qu'elles laissent au lecteur et à la lectrice :

*"ça se joue dans les albums qu'on lit parfois où il y a des réflexions un peu vous l'avez lu ? / [...] l'album Petit bleu et Petit jaune<sup>511</sup> / dans l'album Petit bleu et Petit jaune vous connaissez / [...] [de] Léo Lionni / il y a la famille de Petit Jaune et on ne voit que des formes / donc il y a une grande forme longue et grande / il y a une plus petite et grosse et une petite qui est l'enfant / là il n'y a pas d'ambiguïtés / et moi je montre aux enfants l'album et je leur montre la grosse forme comme étant la maman / et le papa et l'enfant / il y a un garçon qui me dit / mais "pourquoi tu dis que c'est la maman celle- là ?" / "ben c'est la maman" / donc moi j'en déduis / qu'ils ont l'idée de domination masculine entre guillemets par la taille / enfin l'homme est plus grand plus fort / et la maman est forcément plus petite plus grosse et donc j'ai insisté là-dessus en disant que / non ça pouvait être la maman / et comme dans le texte il n'y avait rien pour venir contredire ce que j'avais à dire c'était tant mieux" (Samia 18-33)*

Les enseignant-e-s mais aussi les enfants sont alors invité-e-s à un véritable travail d'interprétation qui interroge leur propre réception du texte et sa légitimité à l'aune de ce qui est écrit. Ainsi que l'indique Catherine Tauveron à la suite de Bertrand Gervais : « il n'est plus question de dire que "lire c'est comprendre un texte", mais qu'il existe différentes façons de comprendre »<sup>512</sup> et qu'apprendre à lire « c'est "apprendre à passer de l'une à l'autre" »<sup>513</sup>, étant entendu que le passage de l'une à l'autre caractérise la "lecture littéraire"<sup>514</sup>. Certains textes peuvent ainsi être revisités à partir d'entrées en apparence secondaires et jusque-là invisibles mais qui ne sont pas moins légitimes que les autres :

---

<sup>511</sup> Lionni Léo (1970). *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. Paris : L'école des loisirs.

<sup>512</sup> Riffaterre Michel (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil., p. 14

<sup>513</sup> Riffaterre Michel (1979). *Op. cit.*, p. 40

<sup>514</sup> Tauveron Catherine (1999). Comprendre et interpréter la littérature à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* n°19, p. 15

*"alors si j'ai une anecdote que j'avais beaucoup aimée et en plus c'était absolument pas prémédité dans mes préparations je sais pas si tu connais l'album Petit Bleu Petit Jaune / bon c'est un grand classique qui s'étudie surtout en maternelle mais moi j'avais eu envie de travailler dessus en CM2 y'a deux ans / et j'avais reproduit les illustrations sans le texte / puis on avait essayé d'imaginer ce que ça pouvait être d'imaginer une histoire / puis effectivement à la fin on avait lu l'histoire / et y'a une élève qui m'avait dit une élève en plus bon c'est des élèves que j'avais suivis deux ans et je savais que cette petite fille là par sa famille elle était très très ouverte à toutes les questions qui concernaient les femmes en particulier elle était très mûre à ce niveau-là pour une gamine de CM2 / et c'est justement elle qui me dit mais "mais moi j'y vois une histoire d'amour un petit peu dans Petit Bleu Petit Jaune / j'y vois une histoire d'amour" mais elle dit "simplement Petit Bleu Petit Petit Jaune on dirait que c'est deux garçons" / elle aurait aimé que y'ait Petite Bleue peut-être par exemple / et alors je la regarde et puis je lui dis "mais ça peut être aussi une histoire d'amour entre deux petits garçons" / et là elle me regarde et elle dit / "ah oui" / et donc elle c'était un petit peu comme si elle se disait mais encore une fois c'était étonnant pour une gamine de cet âge d'avoir autant de maturité / d'un air de dire "oh ben oui c'est vrai j'aurais dû y penser / j'aurais dû le savoir" / alors que le reste de la classe y'en a qui se sont tus y'en a qu'ont eu un rire gêné / mais bon voilà tu vois c'est des petites choses comme ça / ça la gênait pour elle ça ressemblait à une histoire d'amour elle était déjà à interpréter dans la phase d'interprétation tu vois elle allait plus loin que le texte / seulement c'était Petit bleu et Petit Jaune / donc ça collait pas / alors j'ai dit "mais si ça peut coller" (rire)" (Sophie 72-92)*

La position de cette enseignante par rapport à la remarque de son élève est particulièrement intéressante car elle ne la renvoie pas à une question morale ou à un débat de société mais constate juste que dans cette œuvre, rien n'infirme sa supposition. Elle n'adopte donc pas une position dogmatique qui consisterait à affirmer qu'il s'agit d'une histoire amicale entre deux garçons ou que la proposition de cette fille serait finalement la bonne, mais elle lui montre à elle et peut-être également à l'ensemble de sa classe qu'un texte est riche de possibles et que ceux-ci restent concomitamment recevables, si aucun élément du texte ou des images ne permettent de les réfuter. Un livre peut ainsi devenir un objet passionnant parce qu'il est parfois polysémique ou univoque, cohérent ou contradictoire, limpide ou obscur, prévisible ou inattendu, et qu'il appartient au lecteur ou à la lectrice de dégager le sens qu'il entend lui donner à partir des signes qui sont mis à sa disposition. Il semble cependant possible de se demander à écouter Sophie, si elle n'établit un moment de complicité avec cette petite fille

qu'elle apprécie, en excluant le reste de la classe de ce qui se passe : l'ensemble des élèves ont-ils-elles compris la proposition qui a été faite ? N'aurait-il pas été intéressant de questionner le "rire gêné ?

Une interprétation proche de celle évoquée par les propos de Sophie se retrouve dans un autre entretien :

*"dans la liste Cycle 3 / il n'y a que Otto<sup>515</sup> de Tomi Ungerer / voilà / mais on peut avoir une lecture d'Otto juste sur une question d'amitié / on peut avoir uniquement cette lecture-là / je pense qu'il faut être bon connaisseur de Tomi Ungerer pour voir qu'il s'agit d'une amitié amoureuse / et ça les enfants le voient pas les enseignants non plus / moi je m'amuse beaucoup quand je fais des animations de littérature de jeunesse / Otto a beaucoup de succès / Tomi Ungerer est adoré par les enseignants // alors après quand on leur raconte que c'est un spécialiste du bondage ils sont un peu euh / mais il est vraiment adoré par les enseignants / et / vraiment quand je leur demande de me raconter Otto / alors y'a quelque chose qui ressort qui est étonnant / c'est que pour eux c'est une histoire qui se déroule pendant la Deuxième Guerre Mondiale / c'est pas vrai / ça se déroule de la Deuxième Guerre Mondiale jusque aux années 80 / et ils ne voient que ça / c'est-à-dire que quand / alors je leur demande pas comme ça bien évidemment / je leur demande de faire des corpus de textes / et donc celui-là, Otto, se retrouve dans le corpus Nazisme / Deuxième Guerre Mondiale / alors que y'a pas que ça dedans / et euh et ensuite sur l'histoire d'amour entre David et Oscar / mais alors personne ne la voit " (Sandrine 499-518)*

Tomi Ungerer ne fait pas en effet mystère de son homosexualité et une lecture similaire pourrait être faite de son livre *Les Trois Brigands*<sup>516</sup>, qui à la lumière des préoccupations de l'auteur et de l'actualité peut être lue comme une fable sur l'homo et la pluriparentalité au masculin<sup>517</sup>. Aussi, la question de l'égalité des sexes et des sexualités, loin de constituer une approche militante de littérature, permet au contraire de susciter la fécondité des textes et d'engager les apprenti-e-s lecteur-ric-e-s à un jeu avec eux qui n'est pas un jeu sans règles mais au contraire un travail guidé par les informations que ces livres donnent ou occultent et qui

---

<sup>515</sup> Ungerer Tomi (1999). *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs.

<sup>516</sup> Ungerer Tomi (1963). *Les trois brigands*. Paris : L'école des loisirs.

<sup>517</sup> Karaboudjan Laureline (2013). Et si les trois brigands étaient un hymne à l'adoption par des parents homosexuels. *Slate.fr*, 02/02/2013. Article disponible en ligne : <http://www.slate.fr/culture/67887/trois-brigands-tomi-ungerer-adoption-homosexuel>. Page consultée le 10/05/13

confrontent parfois les élèves certaines formes d'indécidabilité qui peuvent devenir source de plaisir<sup>518</sup>.

### **Conclusion :**

Le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à travers la littérature de jeunesse se situe donc sur trois niveaux : le premier entend diversifier les représentations pour fournir des supports d'identification aux élèves, le second utiliser les livres comme prétexte à réflexion et discussion sur le fonctionnement du monde, le troisième, relier l'ensemble de ces aspects dans le cadre d'un travail sur le texte et la littérature dans la lignée de ce que peuvent proposer Virginie Houadec et Michèle Babillot dans l'ouvrage pédagogique de proposition d'activités pour l'égalité filles/garçons<sup>519</sup>. Il nous semble en effet que la capacité à relier ces trois aspects dans le cadre du travail réalisé en classe est essentiel même s'il reste important de continuer à permettre différents modes d'approche des oeuvres. La spécificité de ce que l'école a à apporter dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à travers la littérature de jeunesse a en effet parfois, nous semble-t-il, tendance à être oubliée. Cette attitude, qui apparaît dans certains de nos entretiens, nous semble perceptible également dans les conclusions de la recherche exploratoire menée par Christine Morin-Messabel et Séverine Ferrière visant à déterminer l'influence d'albums présentant des contre-stéréotypes auprès d'enfants de Grande section de maternelle, c'est à dire à un stade de développement psychique où ceux-celles-ci sont supposé-e-s entretenir un rapport relativement rigide aux rôles de sexe<sup>520</sup>. Les auteures considèrent en conclusion de leur article portant sur des situations de lectures offertes, que les albums trop ouvertement contre-stéréotypés auraient finalement des effets contre-productifs à cet âge car ils activeraient des résistances trop fortes de la part des enfants. Il leur semble ainsi plus judicieux d'utiliser des livres qui présentent des modèles similaires pour les filles et les garçons sans prendre systématiquement le contre-pied des rôles de sexe traditionnels. Elles oublient cependant de tenir compte de la spécificité de leur protocole de recherche qui réduit l'intervention de l'enseignante à la simple lecture des

---

<sup>518</sup> Tauveron Catherine (1999). Op. cit., p. 11. Voir aussi Tauveron Catherine (2002). De jeunes chasseurs sur le pied de guerre. *Le français aujourd'hui* 2002/2, n°137, pp. 19-28

<sup>519</sup> Houadec Virginie et Babillot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*. Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées

<sup>520</sup> Morin-Messabel Christine et Ferrière Séverine (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans Morin-Messabel Christine et Salle Muriel (dir.). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, série *Genre et Education*, pp. 43-74

livres et néglige donc l'apport de l'école dans leur réception. Il est en effet possible de supposer qu'à l'issue d'un travail réalisé en classe sur ces albums, les résultats de la recherche n'auraient pas été les mêmes, les situations imaginées par l'enseignante ayant favorisé l'appropriation de l'œuvre par les élèves, permis de l'apprécier sous un jour nouveau et sans doute évité quelques contresens. Si elle invite à l'identification et à l'introspection, au débat et à la réflexion sur le monde, l'un des objectifs de la littérature à l'école consiste en effet à fabriquer des lecteur-rice-s actif-ve-s et curieux-ses, qui prennent plaisir à interroger un texte et/ou des images pour progressivement construire leur signification dans le rapport qu'ils-elles établissent avec ceux-ci.

**CHAPITRE VII :**  
**ENSEIGNER L'HISTOIRE : L'INTRODUCTION DES FEMMES ET**  
**DES MINORITES SEXUELLES COMME MODE DE COMPREHENSION**  
**DU FONCTIONNEMENT D'UNE DISCIPLINE**

En France, l'enseignement de l'histoire à l'école occupe une place particulière, héritière du projet républicain de la fin du XIXe siècle. Il était en effet chargé de développer "le patriotisme et l'adhésion aux institutions" chez les enfants du peuple<sup>521</sup> et reste encore aujourd'hui bien souvent un enjeu national comme l'a encore montré en 2009 la polémique sur sa suppression du programme de terminale scientifique. Pendant plus d'un siècle, la discipline a pourtant connu de profonds bouleversements. Il n'existe plus, comme à l'époque des historiens méthodiques ou des Annales, d'école historique qui domine une discipline qui peut sous certains aspects apparaître en crise<sup>522</sup>. Dans cette "histoire en miettes" selon l'expression de François Dosse<sup>523</sup>, l'histoire des femmes s'est progressivement conquise une place depuis trente-cinq ans<sup>524</sup>. Elle a profondément remis en cause une histoire traditionnellement écrite par des hommes et sur des hommes pour renouveler les approches, réfléchir à de nouvelles problématiques, questionner de nouvelles sources propres à rendre compte de la place des femmes et de leur expérience dans les époques passées. Comme Michelle Perrot l'a souvent écrit, ce mouvement de recherche s'est en grande partie inscrit dans la continuité des hypothèses et des analyses de Michel Foucault<sup>525</sup>, qui, s'il n'a pas directement écrit sur les femmes, n'en a pas moins "donné des armes utiles à la critique féministe : ainsi, sur le pouvoir, le corps sexuel comme cible et véhicule du biopouvoir, les stratégies de résistances et les technologies du soi"<sup>526</sup>. C'est également en référence à cette œuvre que se sont

---

<sup>521</sup> Prost Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil, coll. *Points Histoire*, p. 27-28.

<sup>522</sup> Prost Antoine (1996). *Op. cit.*, p. 10 ; Thébaud Françoise (2007). *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, 2e édition revue et augmentée d'un ouvrage paru en 1997. Paris : ENS Editions, p. 17.

<sup>523</sup> Dosse François (1987). *L'Histoire en miettes. Des "Annales" à la "nouvelle histoire"*. Paris : La Découverte.

<sup>524</sup> Pour une histoire de ce mouvement, on se reportera au livre de Françoise Thébaud (2007). *Op. cit.*.

<sup>525</sup> Perrot Michelle (2001). Faire l'histoire des femmes : bilan d'une expérience. Dans Laufer Jacqueline, Marry Catherine et Maruani Margaret (2001). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Sciences sociales et sociétés*, p. 237

<sup>526</sup> Perrot Michelle (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Paris : Flammarion, coll. *Champs histoire*, p. 414

développées les recherches sur l'histoire des homosexualités dont le livre de Georges Chauncey est un des exemples les plus accomplis<sup>527</sup>.

L'objectif de ce chapitre est de rendre compte de la manière dont les enseignant-e-s rencontré-e-s ont pris en compte ces avancées scientifiques pour les intégrer dans leurs leçons, de leurs difficultés et de leurs réussites. En introduction à son ouvrage consacré à l'enseignement de l'histoire des femmes, Nicole Lucas remarquait qu'"enseigner le genre à l'Ecole, constitue une question majeure, pertinente et formatrice, loin d'être concrètement résolue et encore peu mise en œuvre dans les pratiques quotidiennes des classes, alors même que des potentialités multiples sont à la portée de chacun(e)"<sup>528</sup>. Si, l'histoire des homosexualités n'a pas encore sa place officielle à l'école, l'histoire des femmes a en effet progressivement réussi à franchir la porte des programmes mais de manière encore trop marginale. Malgré des rapports publics très bien documentés sur cette question<sup>529</sup>, les enjeux de cet apprentissage ne sont pas pleinement considérés.

Les enseignant-e-s rencontré-e-s pour cette recherche parlent, quant-à eux-elles, peu d'histoire dans les entretiens<sup>530</sup>, mais ce premier constat doit être confronté aux nombres d'enseignant-e-s travaillant ou ayant récemment travaillé en Cycle 3 au moment où a été réalisé l'entretien<sup>531</sup>. L'histoire en tant que discipline scolaire ne fait en effet véritablement son apparition qu'en CE2. Auparavant, les programmes de 2002 comme de 2008 mettent l'accent sur la sensibilisation au temps qui passe et à quelques événements historiques majeurs, souvent en lien avec le patrimoine de plus ou moins grande ampleur géographiquement proche des élèves. Nous nous intéresserons donc à la manière dont les personnes rencontrées intègrent l'histoire des femmes mais aussi des homosexuel-le-s dans leur enseignement, pour ensuite envisager comment cette introduction donne l'occasion dans bien des cas de permettre aux élèves de mieux comprendre le fonctionnement même de la discipline historique et de ses bases conceptuelles.

---

<sup>527</sup> Chauncey Georges (1994). *Gay New York. Gender, Urban Culture, and the Making of the Gay Male World, 1890-1940*. New-York : BasicBooks ; traduction française par Didier Eribon en 2003 sous le titre *Gay New-York, 1890-1940*. Paris : Fayard.

<sup>528</sup> Lucas Nicole (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris : Armand Colin, coll. *Débats d'école*, p. 7.

<sup>529</sup> Wieviorka Annette (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée, Avis et rapports du conseil économique et social* ; Rignaut Simone et Richert Philippe (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Rapport au premier ministre. Paris : La Documentation française.

<sup>530</sup> Huit enseignant-e-s sur vingt abordent cette question durant les entretiens.

<sup>531</sup> Se reporter au chapitre consacré à la méthodologie de la recherche

## **1. Les femmes et les minorités sexuelles dans l'histoire enseignée : une place qui reste à conquérir**

Enseigner l'histoire des femmes et des minorités sexuelles, c'est tout d'abord rendre compte d'une apparition dans une discipline de groupes, de personnages et de questions qui n'y figuraient pas auparavant. C'est aussi innover dans la mesure où il s'agit d'inventer et de concevoir ses propres leçons pour transmettre ces nouvelles perspectives, bien souvent sans l'aide d'une tradition d'enseignement construite et transmise par des collègues et des formateur-ric-e-s et formant la culture d'une discipline scolaire depuis de nombreuses années. Les enseignant-e-s rencontré-e-s sont donc amené-e-s par essai et tâtonnement, à forcer les portes d'un savoir qui leur a été transmis depuis leurs propres années d'élève-e-s pour permettre à leurs élèves de mieux comprendre, à l'aune de ce récit historique renouvelé, le sens et l'importance des questions d'égalité.

### **a. Autour de quelques femmes célèbres : quelle place accorder à celles qui sont l'exception?**

Alors que les programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002 souhaitaient "éviter la mise en mémoire d'éléments fragmentés"<sup>532</sup>, ceux de 2008 témoignent d'un retour à une conception de l'histoire construite autour de la figure des "grands hommes". "Parmi les repères indispensables que le maître pourra compléter en fonction de ses choix pédagogiques"<sup>533</sup> figurent ainsi par ordre chronologique Jules César et Vercingétorix, Clovis, Charlemagne, Hugues Capet, Saint-Louis, Gutenberg, Christophe Colomb, François Ier, Copernic, Galilée, Henri IV, Richelieu, Louis XIV, Voltaire, Rousseau, Louis XVI, Napoléon Ier, Jules Ferry, Pasteur, Clémenceau, Charles de Gaulle et Jean Moulin, là où l'on ne comptait en 2002 que le seul Louis XIV<sup>534</sup>. À ces hommes illustres s'ajoutent seulement deux femmes, Jeanne d'Arc et Marie Curie, illustrations s'il en était besoin que les concepteur-ric-e-s

---

<sup>532</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*. Paris : CNDP-XO éditions, p. 210.

<sup>533</sup> Ministère de l'Education Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Numéro Hors-série n°3, 19/06/2008, p. 24

<sup>534</sup> Les documents d'applications des programmes qui listent des personnages et groupes significatifs pour chaque période mentionnent cependant soixante personnages parmi lesquels sept femmes : Jeanne d'Arc, Georges Sand, le reine Victoria, Louise Michel, Marie Curie, Hélène Boucher et Anne Frank. (Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche (2002). *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, cycle des approfondissement (Cycle 3)*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique).



des programmes peinent à échapper à une certaine représentation traditionnelle de l'histoire dans laquelle la place réservée aux femmes se limite à une portion congrue. La première femme citée, Jeanne d'Arc, a longtemps compté parmi "les jeunes filles héroïnes" qui, aux côtés des femmes souveraines "soupçonnées *ipso facto* d'être des femmes de pouvoir donc "dénaturées" et néfastes"<sup>535</sup>, ont délimité pendant longtemps les contours des seules apparitions possibles des femmes dans les manuels d'histoire de l'enseignement primaire. La seconde, Marie Curie, semble échapper à ces deux catégories paradigmatiques mais, comme a pu le remarquer Muriel Salle, la manière dont elle est présentée par certains manuels la rattache bien souvent à d'autres stéréotypes : physicienne et chimiste ayant obtenu deux Prix Nobel grâce à ses travaux sur la radioactivité, le polonium et le radium, certes, elle n'en reste pas moins une femme amoureuse... des sciences et de son mari...<sup>536</sup>.

Lorsqu'elles et ils parlent d'histoire au cours des entretiens, les enseignantes et les enseignants rencontré-e-s évoquent quant à elles-eux Emilie du Châtelet (Samia), Olympe de Gouges (Agnès 277, Jérôme 55, Delphine 407) et Simone Veil (Jérôme 599). La deuxième est également mentionnée en Education civique, où elle figure aux côtés de Marie Curie (Agnès 280), mais aussi "des symboles de la République" donc très certainement de la figure allégorique de Marianne (Agnès 277). Dans cet enseignement, mais pour le cycle 2, est également citée Diane Fossey (Elise 246), qui doit cette apparition à une fiche pédagogique consacrée aux "grandes dames et [aux] grands hommes" proposée par *Les P'tits égaux*<sup>537</sup>, un "répertoire d'activités visant la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons de maternelle et de primaire" conçu par la Mission départementale aux droits des femmes et à l'égalité et l'Inspection d'Académie de Haute-Savoie, ainsi que l'association Espace Femmes Geneviève D.. Cet ensemble, qui peut à juste titre sembler disparate et lacunaire, témoigne de la difficulté pour les professeur-e-s interrogé-e-s à faire émerger dans leur enseignement d'autres figures que celles qui sont habituellement convoquées pour conter l'histoire de France. Elles et ils ont recours à certaines femmes célèbres mais peinent à étoffer cet ensemble, sans doute parce que se pose toujours à leurs yeux la question de légitimité de ces introductions. Ainsi, alors que Béatrice affirme sa volonté de diversifier les modèles qu'elle propose à ses élèves, "j'essaye de mettre des références comme ça dans un petit peu toutes les

---

<sup>535</sup> Lelièvre Françoise et Lelièvre Claude (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Sciences sociales et sociétés*, p. 84

<sup>536</sup> Salle Muriel (2012). Femmes ? Genre ? Mixité ? Quelles nouvelles perspectives pour un enseignement égalitaire de l'histoire. Communication orale au colloque "Le genre comme dimension de la profession enseignante, enjeux et pratiques", organisé dans le cadre du XVII<sup>e</sup> Congrès mondial de l'AMSE -AMCE-WAER, "Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui", Reims, 5 juin 2012

<sup>537</sup> [http://www.lespitsegaux.org/de\\_grandes\\_dames\\_et\\_de\\_grands\\_hommes.html](http://www.lespitsegaux.org/de_grandes_dames_et_de_grands_hommes.html). Page consultée le 03/08/2012

*matières euh des femmes / qu'ils voient que ça existe qu'il y a des femmes scientifiques voilà / ou des artistes"* (Agnès 281-283), elle se défend plus tard au sujet de son travail en Education civique de ne faire que ça : *"mais bon je fais attention hein / je commence par ces textes-là / je vais prendre Olympe de Gouges mais je vais prendre Nelson Mandela aussi / hein je vais pas montrer que des modèles féminins / y'a pas que des femmes qui font des grandes choses quoi je veux dire / enfin je veux vraiment montrer que c'est l'un et l'autre / c'est ouvert à tout le monde"* (Béatrice 740-744). Cette remarque semble d'autant plus étonnante que l'on sait par les programmes et les recherches sur les manuels que les femmes sont loin d'être aussi nombreuses que les hommes à être évoquées dans ces disciplines. La convocation d'autres "minorités" et d'autres combats comme, ici, celui contre le racisme et l'apartheid, en effet tout aussi importants que celui des femmes, prend donc l'apparence d'une stratégie défensive qui vise également à se protéger, en tant que femme, de toute accusation de militantisme féministe. Demeure ainsi toujours la crainte d'être soupçonné-e de vouloir renverser l'ordre établi et de dessiner une représentation de l'histoire et de la réalité qui relèverait plus de l'idéologie que de la science. Ce risque demeure cependant hautement improbable comme le reconnaît une autre enseignante :

*"je pense qu'il faut habituer dès le plus jeune âge les enfants / à un discours incluant la place des femmes / parce que quand on pose des questions à des gens aujourd'hui "ben les femmes dans l'histoire / ben elles ont rien fait / enfin / les femmes qu'est-ce que tu veux que je te dise ?" / ce discours je l'ai eu avec des PE2<sup>538</sup> l'an dernier / "les femmes mais qu'est-ce que tu veux qu'on en dise ?" / et donc / moi ça me choque quoi / enfin ça me choque / il y a une vérité historique qui fait que les femmes n'étaient pas présentes dans la sphère publique et que c'est plus le privé qui domine mais il y a des femmes intéressantes / enfin certaines femmes qu'on peut évoquer / et dire qu'elles sont là / qu'elles agissent moins mais qu'elles sont présentes"* (Samia 244-235)<sup>539</sup>

Il s'agit en effet de questionner profondément des représentations du monde largement partagées et qui apparaissent tellement évidentes que les remettre en cause semble immédiatement saugrenu. Les propos de Samia sont extrêmement révélateurs de cette intériorisation d'un système de valeurs qui entérine la moindre importance des femmes

---

<sup>538</sup> Professeur-e des écoles stagiaire en deuxième année d'IUFM (avant la réforme de la formation des enseignant-e-s en mise en place en septembre 2010.

<sup>539</sup> Samia a fait des études d'histoire jusqu'en maîtrise.

puisqu'après avoir affirmé qu'"il y a certaines femmes intéressantes" toute la suite de son argumentation consiste à en minorer l'influence pour finalement concéder que leur action ne saurait rivaliser avec l'ampleur de celle des hommes et que seule leur présence, qui est certes en soi un fait remarquable, mérite d'être signalée. Si les enseignant-e-s interrogé-e-s rejoignent Michèle Riot-Sarcey lorsqu'elle affirme que "c'est une nécessité aujourd'hui reconnue par tous ceux qui considèrent que les élèves filles manquent de repères historiques identitaires, indispensables à la structuration de l'individu et nécessaires au processus d'individuation"<sup>540</sup>, l'émergence de figures de femmes dans leurs leçons reste donc pour elles implicitement problématique. Elle est par ailleurs toujours susceptible d'être victime d'autres contraintes comme la difficulté à "finir le programme" : "*malheureusement la fin du vingtième on a rarement le temps d'en parler parce que le programme d'histoire est assez chargé donc finalement Simone Veil j'en parle rarement / mais bon si je pouvais aller jusque là j'en parlerais*" (Jérôme 597-600). Les rares personnalités de femmes qui ont acquis une dimension incontestable dans le récit national contemporain<sup>541</sup> par leur destinée exemplaire risquent donc de disparaître, d'être oubliées faute de temps disponible ou faute de figurer parmi les priorités de l'enseignant-e-s.

Puisqu'elles ne sont pas ou peu citées par les programmes, l'apparition de femmes dans l'enseignement de l'histoire est également totalement dépendante de la culture et de la volonté des enseignant-e-s, parfois aussi des propositions des manuels. Elle n'en est que plus fragile car elle ne bénéficie pas des mêmes assises que les savoirs enseignés depuis des années. Ce sont des leçons entières qu'il s'agit de concevoir ou de revoir, de sa propre initiative, sans pression de l'institution, et qui s'ajoutent donc à la charge de travail habituelle de la profession d'enseignant-e qui ne diminue pas :

*"il y a le programme qui fait qu'on doit s'y tenir et il nous est pas franchement favorable / après il y a des manières de le contourner / mais je pense qu'il faut qu'il y ait des décisions plus haut placées / pour qu'on puisse avoir une marge de manœuvre plus importante en fait / parce que quand on propose des personnages féminins dans les programmes ben ils sont là et puis c'est un programme qu'on doit appliquer donc on va le faire / on le fera nécessairement /*

---

<sup>540</sup> Riot-Sarcey Michèle (1995). Histoire : écriture et enseignement et Mang Philippe (1995). Les manuels d'histoire ont-ils un genre ?. Dans Manassein Michel de (dir.), *De l'égalité des sexes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, coll. *Documents actes et rapports pour l'éducation*, p. 63

<sup>541</sup> Simone Veil occupe la quatrième place du traditionnel classement des "personnalités préférées des français " pour l'année 2011 établi par le *Journal du Dimanche* ; voir également la sous-partie intitulée "L'assomption de Simone Veil au début du XXIe siècle" dans Pavard Bibia, Rochefort Florence et Zancarini-Fournel Michelle (2012). *Les lois Veil, contraception 1974, IVG 1975*. Paris : Armand Colin, coll. *Les événements fondateurs*, pp. 173-176

*par contre quand il y a que deux personnages féminins / et en histoire seulement / on est plus ou moins limités / enfin les enseignants ne vont pas aller se prendre la tête à aller chercher un personnage féminin alors qu'ils ont déjà une liste toute faite quoi / il y a aussi ça hein / il y a // je dis pas ce manque d'intérêt mais cette volonté qui manque aussi / enfin c'est fatigant / enfin c'est épuisant / quand on a un programme qui est tel quel et qu'on doit déjà le suivre pourquoi aller se prendre la tête à faire autre chose" (Samia 743-754)*

La présence de certaines femmes à cheval sur l'enseignement d'histoire et celui d'éducation civique montre bien également l'hésitation des enseignant-e-s à insérer des femmes dans une chronologie où l'institution ne les a pas placées. Il ne s'agit pas pour elles d'évoquer deux fois plus de femmes en utilisant ces deux disciplines mais de réserver à la deuxième dont les savoirs à transmettre semblent moins rigides et faire appel à une plus grande ouverture, l'essentiel du travail en faveur de l'égalité des sexes. Béatrice, comme Jérôme choisissent ainsi d'évoquer Olympe de Gouges ou Marie Curie sur des heures dont elle et il contrôlent seul-e-s le contenu. Elle et il enseignent en effet en Alsace, région encore régie par le régime concordataire et utilisent ce qu'elle et il appellent "*le cours de morale*" (Béatrice 34 -Jérôme 56) pour travailler avec les élèves qui ne suivent aucun enseignement religieux sur les questions liées à l'égalité des sexes. Elle et il sont donc sur ce temps soumis-e-s à une moindre contrainte institutionnelle mais, en conséquence, ne touchent qu'une petite partie de leurs élèves, celle dont les parents, soit par athéisme, soit par méfiance vis à vis des religions instituées ou des personnes chargées de les enseigner, ou encore parce que leur religion, comme l'Islam ne figure pas parmi celles étudiées, ont fait les démarches nécessaires pour que leur enfant ne suive pas "*l'heure de religion*" hebdomadaire (Agnès 34). Les femmes apparaissent donc comme des vignettes en marge de ce qui est important et mérite d'être enseigné à toutes et à tous, à l'instar de ce qu'ont montré certaines analyses consacrées à la place des femmes dans les manuels d'histoire<sup>542</sup>.

Le recours à l'évocation de "grandes femmes", bien qu'indispensable pour "donner chair et sang"<sup>543</sup> à l'histoire, reste en outre particulièrement complexe. Il s'agit à la fois de redonner toute leur mesure à des figures d'exception, sans pour autant masquer ce que leur situation a justement d'exceptionnel et ce en quoi elle reste une manifestation de la place

---

<sup>542</sup> Riot-Sarcey Michèle (1995). *Op. cit.*, p. 63; la tendance à marginaliser l'histoire des femmes n'est d'ailleurs pas le propre des manuels comme le remarque Annette Wieviorka mais se retrouve dans certains ouvrages issus de la recherche universitaire (Wieviorka Annette (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?*. Dans Conseil National des Programmes. *Quelle mixité pour l'école ?*. Actes du colloque "L'enseignement est-il mixte ?" qui s'est déroulé le 6 avril 2004 à Paris. Paris : Scérén/CNDP-Albin Michel, p. 87).

<sup>543</sup> Lucas Nicole (2009). *Op. cit.*, p. 130

habituellement réservée aux femmes dans une société patriarcale, fût-ce justement parce qu'elles constituent un contre exemple. Il implique également de contextualiser leur histoire afin de ne pas uniquement attribuer la place qu'elles ont acquise à des facteurs individuels et donc de mettre en évidence certains éléments qui permettent d'explicitier pourquoi elles ont réussi à échapper aux déterminismes sociaux qui pèsent sur leur sexe, cela, sans pour autant dévaluer leur mérite. La présentation que fait Samia d'Emilie du Châtelet est révélatrice des ambiguïtés qui peuvent parfois miner la tentative de concilier ensemble tous ces facteurs :

*"c'est une scientifique du XVIIIe qui a été la maîtresse de Voltaire / et en fait quand on parle de Madame du Châtelet habituellement on l'associe à la maîtresse de Voltaire / tout de suite / alors que ça a été une scientifique / c'est une femme qui a repris les écrits de Newton et qui les a vulgarisés en fait / pour un accès / moins difficile / et en fait oui c'est une scientifique du XVIIIe et personne ne la connaît "* (Samia 303-307)

Elle commence ainsi à énoncer ce qu'en dit habituellement l'historiographie traditionnelle avant de tenter de la mettre à distance pour reconnaître son statut de scientifique ; mais c'est alors pour la présenter en référence à Newton et dans le cadre d'une répartition des tâches marquée par les rapports sociaux de sexe traditionnels : l'homme découvre et produit le savoir, la femme y permet un accès plus facile. En fait, comme l'explique Mireille Touzery, si Emilie du Châtelet peut être qualifiée de "passeur scientifique", le travail qu'elle a accompli est d'une toute autre envergure qu'une simple traduction à des fins de vulgarisation :

"La difficulté allait au-delà d'une traduction du latin en français, même si Newton écrivait un latin très elliptique. Se produisait en effet alors une révolution du langage et des concepts scientifiques. Les mathématiciens du XVIII<sup>e</sup> utilisent les nouveaux outils de l'analyse ; ceux du XVII<sup>e</sup>, et encore Newton, restaient toujours très dépendants des raisonnements par figure de la géométrie euclidienne. Du Châtelet fait donc d'abord une traduction de l'ancien langage scientifique dans le nouveau, point fondamental pour éviter les contresens croissants chez les lecteurs de Newton du XVIII<sup>e</sup> siècle. Au courant des progrès de l'analyse post-newtonienne et maîtrisant l'apport du physicien anglais, elle put réaliser cette transposition capitale. Le contexte scientifique et le texte de M<sup>me</sup> Du Châtelet ne peuvent être séparés, sans passer à côté

de l'originalité de sa contribution. Elle poussa enfin Newton dans ses retranchements, ramenant au statut de conjectures plusieurs de ses résultats."<sup>544</sup>

Introduire les femmes dans l'histoire enseignée nécessite donc de changer son regard sur le passé, de poser de nouvelles questions et en tant qu'enseignant-e de disposer des réponses nécessaires à l'exercice de son métier : quelle est la nature réelle des travaux d'Emilie du Châtelet mais aussi, comment se fait-il qu'une femme du XVIIIe siècle ait eu accès à cette éducation qui lui a permis de les réaliser ? Et qu'en était-il des autres femmes, celles de l'aristocratie et de la bourgeoisie mais aussi du peuple à la même époque ? Car comme le remarquait déjà en 2004 Michèle Zancarini-Fournel, "les ressources existent dans la recherche universitaire sur l'histoire des femmes" mais "les acquis [...] sont encore récents et ne sont pas encore routinisés"<sup>545</sup>, et pourrait-on dire, en faisant usage du concept utilisé en didactique des mathématiques : n'ont pas encore été l'objet d'une "transposition didactique". C'est tout un pan du passé nouvellement mis à jour qui nécessite lui aussi ses passeuses et ses passeurs pour pouvoir être étudié dans des classes et transformer les découvertes de la recherche en contenu d'enseignement et donc en culture commune.

Pour finir, nous remarquerons que les enseignant-e-s rencontré-e-s ne parlent pas des femmes qui figurent traditionnellement dans les manuels scolaires : "les jeunes filles héroïnes" et "les mauvaises reines". La revalorisation de ces personnages, souvent évoqués dans les classes mais glorifiés ou disqualifiés pour de mauvaises raisons comme Catherine ou Marie de Médicis, constitue pourtant un axe essentiel du travail possible<sup>546</sup>. Béatrice, ne précise pas non plus de quelle manière elle aborde les symboles de la République parmi lesquels figure probablement Marianne. Françoise et Claude Lelièvre écrivent à son sujet que "c'est parce que les femmes ne sont pas amenées à représenter le peuple que la femme peut représenter la République..."<sup>547</sup>. Cette citation montre bien l'ampleur du travail à réaliser pour introduire dans des salles de classes non seulement des femmes exceptionnelles qui ont réussi

---

<sup>544</sup> Touzery Mireille (2008). Emilie du Châtelet, un passeur scientifique au XVIIIe siècle. D'Euclide à Leibniz. *La revue pour l'histoire du CNRS* [En ligne], 21 | 2008, <http://histoire-cnrs.revues.org/7752>. Page consultée le 03/08/2012 ; des synthèses sur Emilie du Châtelet à destination des enseignant-e-s sont proposées par Nicole Lucas ((2009). *Op. cit.*, p. 135) et par Annie Pellegrin dans Dermenjian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie et Thébaud Françoise (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris : Mnemosyne et Belin, p. 136

<sup>545</sup> Zancarini-Fournel Michelle (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 93 | 2004, <http://chrhc.revues.org/1289>. Page consultée le 04/08/2012.

<sup>546</sup> Lelièvre Françoise et Claude (2001). *Op. cit.*, pp. 35-120

<sup>547</sup> Lelièvre Françoise et Claude (2001). *Op. cit.*, p. 128

à participer à l'histoire événementielle de leur temps mais aussi celles qui, autour d'elles, restent encore trop souvent dans "les silences de l'histoire"<sup>548</sup>.

### **b. Raconter l'histoire des femmes ou d'autres groupes anonymes**

La présence des femmes dans l'histoire enseignée ne saurait en effet se résumer à quelques figures mises en avant pour masquer leur relative absence de l'espace public, là où se produisent les seuls événements qui pendant longtemps ont mérité d'être racontés aux yeux des historiens. Les programmes de 2002 se montraient très incitatifs sur ce point : "Chaque époque a été marquée par quelques personnages majeurs, dans l'ordre politique, mais aussi littéraire, artistique ou scientifique. On n'oubliera pas, pour autant, le rôle de groupes plus anonymes ni celui des femmes dont on soulignera la faible place dans la vie publique."<sup>549</sup> Le XIXe siècle qui comprenait un "point fort" consacré à l'inégalité entre l'homme et la femme, exclue du vote et inférieure juridiquement, n'était donc pas la seule période concernée. Les documents d'applications qui accompagnent ces programmes demandaient ainsi aux enseignant-e-s de traiter plus spécifiquement "des femmes de la Révolution"<sup>550</sup> pour l'histoire moderne et pour le XXe siècle, "des femmes au travail" ainsi que des "résistantes et résistants"<sup>551</sup>. Ils inscrivent également dans la chronologie du XXe siècle l'année 1944 pour l'obtention du droit de vote des femmes en France. Toutefois, ces documents font un usage très irrégulier du féminin qui induit un curieux raccourci quant à la présence des femmes en histoire. Alors qu'il est question pour le XXe siècle des femmes résistantes, déportées ou immigrées<sup>552</sup>, le féminin n'est pas utilisé pour les groupes sociaux, professionnels, politiques ou d'âge cités pour les périodes précédentes. Celles-ci comptaient donc des artisans gaulois et gallo-romains mais aucunes artisanes gauloises et gallo-romaines même pour le tissage, ou des écoliers et des ouvriers au XIXe siècle mais pas d'écolières, ni d'ouvrières. Les femmes semblent ainsi faire leur apparition à la Révolution mais restent encore en marge du récit principal sans doute parce qu'elles demeurent sous la domination des hommes durant tout le XIXe siècle, et sont enfin intégrées au cours de l'histoire au même titre que ces derniers pour la période contemporaine. Les programmes de 2002, même s'ils encourageaient à la prise en compte de la place spécifique des femmes pour toutes les périodes, véhiculaient donc une

---

<sup>548</sup> Nous reprenons cette expression au titre de l'ouvrage de Michelle Perrot ((1998). *Op. cit.*).

<sup>549</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002). *Op. cit.*, p. 209.

<sup>550</sup> Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche (2002). *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, cycle des approfondissement (Cycle 3)*, p. 14

<sup>551</sup> Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche (2002). *Op. cit.*, p. 17

<sup>552</sup> Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche (2002). *Op. cit.*, p. 17

représentation orientée de l'histoire qui, faute de la mentionner explicitement, faisait passer pour négligeable l'expérience des femmes de la préhistoire jusqu'au XVIIIe siècle. Seul l'un de leur surgissement dans la vie publique à la Révolution permet finalement de les faire apparaître pour progressivement systématiser leur présence dans les faits étudiés.

Les enseignant-e-s rencontré-e-s semblent en partie partager cette représentation. Seule Samia, mais aussi Jérôme, précisent qu'elle et il ont tenu à travailler sur les femmes pour une époque précédent le XVIIIe siècle : "*j'ai demandé aux enfants s'ils voulaient faire des exposés concernant les femmes pendant la Préhistoire / c'était facultatif / il y a un groupe de filles qui m'a fait un petit exposé sur les femmes pendant la Préhistoire / c'est tout*" (Samia 94-96). Du fait de la répartition des époques étudiées sur les trois niveaux du cycle 3 dans son école, Samia est en effet amenée durant un stage à travailler sur cette période encore peu documentée quant à la place des femmes. Elle propose toutefois à ses élèves de s'emparer de cette question, défi relevé par un groupe de filles. Cette précision ne semble pas anodine puisque leur participation à cet exposé peut s'expliquer à la fois par un souci de répondre favorablement au désir de l'enseignante, préoccupation qui serait alors conforme à leur catégorie de sexe, mais aussi par un intérêt, en tant que filles, à mener un travail qui prend en compte l'expérience des femmes. Cet élément, associé au caractère facultatif du travail demandé laisse cependant entendre au reste de la classe que l'étude de la place des femmes en histoire n'a que peu d'importance et qu'elle concerne avant tout... les femmes. Chaque tentative de prendre en compte les femmes, malgré son importance dans le cadre d'un enseignement qui d'habitude ne le fait pas, risque ainsi par son caractère encore exceptionnel d'être perçu par les élèves à l'aune du contexte dans laquelle elle prend place, contexte qui peut sembler la marginaliser.

Jérôme mentionne également la préhistoire dans son entretien comme attestant de l'ancienneté de la valence différentielle des sexes : "*c'est vrai qu'en histoire on parle aussi quand on fait de la préhistoire / qu'il y a des choses / des façons de faire / qui sont apparues qui finalement sont restées avec le temps / qui expliquent en partie la place des hommes et des femmes à certains moments dans la société*" (Jérôme 246-250). Il semble faire référence à une répartition différente des activités selon le sexe des individus : chasse et pêche pour les hommes, cueillette, culture et élevage pour les femmes. Sa démarche permet donc de réhistoriciser certaines différences entre les sexes, qui pour être anciennes n'en sont pas moins construites, en proposant une datation lâche de leur apparition. Elle risque cependant d'être en partie fautive historiquement. Certaines recherches ont en effet montré que, malgré un grand nombre d'incertitudes, la division des tâches entre hommes et femmes auraient été durant cette



très longue période souvent moins systématique et beaucoup plus complexe que ce que laisse entendre Jérôme<sup>553</sup>.

Les femmes ne semblent pas ensuite réapparaître dans les entretiens avant leur combat pour l'obtention des droits civiques à partir de la Révolution française dont Olympe de Gouges est l'une des figures. Jérôme fait par exemple lire à son propos un texte en "morale" à ses élèves pour qu'elles-ils "*essaient de comprendre [son] parcours et pourquoi elle s'était battue*" (Jérôme 56-57). Cette démarche est essentielle car, outre qu'elle permet de ne pas "oublier" le rôle des femmes dans les événements étudiés, elle met surtout en lumière que la question du droit de vote des citoyennes a bien été posée par les contemporain-ne-s des événements révolutionnaires et même âprement discutée. S'en préoccuper ne constitue donc pas un anachronisme, sans grande pertinence pour l'époque, mais permet au contraire de faire œuvre d'historien-ne en explicitant les arguments qui sont alors mobilisés de part et d'autre et les représentations sur lesquels ils reposent.

Les programmes d'histoire de 2002, parce qu'ils abordent la longue conquête des droits civiques et juridiques par les femmes semblent ensuite avoir constitué une impulsion forte pour les enseignant-e-s interrogé-e-s qui devaient étudier le XIXe siècle dans leur programmation :

*"en Histoire c'est assez souvent quand même quand on parle du suffrage universel en 1848 bon ben c'est pas le suffrage universel / c'est le suffrage universel que pour 50 % de la population quand même / on insiste bien donc ça c'est des choses qui rentrent et puis les enfants aussi / bon c'est vrai que parfois on leur présente les choses de façon un petit peu caricaturale mais enfin quand même la femme comment elle était considérée dans les siècles précédents / ben ils sont effarés ils découvrent et / c'est un peu logique qu'ils en aient jamais entendu parler mais donc ça aussi j'enfonce le clou / une femme elle était pas capable de travailler elle était pas capable de voter elle était pas capable de faire des études ou elle était*

---

<sup>553</sup> "Quant aux reconstructions sur l'évolution des hominiens et des hominidés, elles sont le lieu des mythologies savantes sur l'homme organisateur du social, stratège à la chasse, etc., et de la femme comme incapable de bouger, totalement engluée dans ses maternités, sédentaire, etc. (Une partie de la critique féministe porte sur ces reconstructions qui lient les progrès de l'humanité aux activités masculines, notamment la chasse, négligeant les femmes)" (Mathieu Nicole-Claude (1991). Critiques épistémologiques de la problématique des sexes dans le discours ethno-anthropologique. Dans Mathieu Nicole-Claude. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris : Côté-femmes.

Voir aussi Sally Slocum (1975). Woman the gatherer: male bias in anthropology. Dans Reiter, Rayna Rapp (dir.). *Toward an anthropology of women*. New York : London Monthly Review Press, pp. 36-50.

Reiter Rayna Rapp (1977). The search for origins: Unraveling the threads of gender hierarchy. *Critique of anthropology* 3, pp. 9-10.

*pas faite pour / "ah bon c'était comme ça maîtresse avant ?" (rire) / "oui en général" "*  
(Sophie 381-390)

Une attention particulière est ainsi accordée au suffrage universel masculin de 1848 afin de ne pas en donner "une vue tronquée"<sup>554</sup> comme cela a longtemps été le cas dans les manuels et les programmes scolaires puisque ce suffrage est encore qualifié d'universel sans autre précision dans ceux de 1995<sup>555</sup>. La question du droit de vote permet aussi de parler du statut inférieur des femmes dans la société durant tout le XIXe et la première moitié du XXe siècle. Il est intéressant de constater que Sophie craint d'être "*caricaturale*" alors même qu'elle rend compte d'une réalité historique qui peut encore être attestée par des témoignages contemporains : ce n'est que depuis 1945 que les femmes ont le droit de vote, 1965 qu'elles peuvent gérer leurs biens propres, ouvrir un compte en banque et travailler sans l'autorisation de leur mari, 1970 qu'elles partagent l'autorité parentale avec le père de leur enfant. Son impression d'exagération ne semble donc pas justifiée mais elle est révélatrice de la crainte de manquer à son devoir de neutralité, lorsqu'il s'agit d'aborder la question de l'égalité des sexes dans un contexte scolaire. La simple évocation de faits habituellement ignorés et que d'autres collègues peuvent considérer comme sans importance, donne une impression d'engagement et questionne sur la légitimité de son action. Mais elle permet aussi de mesurer le chemin parcouru comme en témoigne l'incrédulité des élèves face à une situation qui semble injustifiable aujourd'hui dans nos sociétés démocratiques contemporaines.

Les luttes des femmes, l'acquisition progressive de leur droits civiques et juridiques, sont également le prétexte à l'étude d'autres réalités sociales comme la scolarisation séparée et différenciée des filles et des garçons jusque dans les années 1960 qui n'apparaît pourtant pas dans les programmes de 2002 ni de 2008 mais qui permet de marquer l'interdépendance sur le plan historique de l'ensemble de ces questions :

*"en histoire [...] ils s'en rendent bien compte aussi que l'apparition des femmes sur le plan politique il arrive très tardivement / et quand on étudie aussi toute l'histoire du XXe siècle on en parle effectivement de cette lutte / et puis c'est intéressant quand on parle de l'éducation des enfants à l'époque tu parlais du XIXe / le fait que les femmes soient cantonnées à certaines choses / enfin même des petites filles alors on leur apprend des choses mais de toute façon elles vont être mariées à un monsieur qu'on choisira pour elles / un monsieur de bonne*

---

<sup>554</sup> Lelièvre Françoise et Claude (2001). *Op. cit.*, p. 17

<sup>555</sup> Programmes pour chaque cycle de l'école primaire, BOEN du 9 mars 1995

*famille et ainsi de suite / sachant que ça bon ça correspond aussi à certaines classes de la société après dans d'autres ça se passe différemment mais / pour ceux qui avaient accès à l'instruction en tout cas / donc oui on en parle effectivement / et ils se rendent compte aussi qu'il y a une différence quoi / eux-mêmes / qu'il y a eu une évolution et que / mais bon c'est vrai que cette évolution finalement elle est à la fois pour les sexes mais aussi pour les classes toutes les classes quoi / parce que finalement ben ouais l'éducation devient gratuite et obligatoire seulement à la fin du XIXe donc / je mets presque plus en avant le fait que tout le monde a enfin accès à l'éducation plutôt que / de dire en tout cas pour la partie éducation hein / plutôt que dire que la façon dont étaient traités les garçons ou les filles était différente / et voilà / mais bon après c'est vrai que par rapport à la lutte des féministes j'en parle plutôt quand on fait le vingtième siècle / ben justement le droit de vote dans les années quarante / puis les luttes politiques [...] et puis après ils s'en rendent compte aussi quand y'a eu les élections présidentielles / le fait qu'il était question que ce soit une femme qui soit peut-être présidente / bon en regardant les médias vu que y'en a quand même qui s'y intéressent ils voient bien que y'a quelque chose de nouveau qui se passe / donc c'est des questions qui surgissent" (Jérôme 578-604)*

Jérôme relie ainsi l'implicite des leçons et l'entourage médiatique des élèves au travail spécifique qu'il réalise en classe. S'il semble compter sur une sorte d'évidence dans la manière dont ses élèves vont percevoir la part plus importante que prennent progressivement les femmes dans la vie publique du XIXe siècle jusqu'à nos jours, il ne considère pas pour autant superflu d'en parler, même s'il inféode le temps imparti à l'évocation de certains faits à d'autres qui lui paraissent plus essentiels. L'intersection entre ce qui relève des classes sociales et de sexes relève davantage à ses yeux d'un rapport hiérarchique qui légitime l'occultation d'une question par l'autre que d'une réelle complémentarité pour rendre compte de la complexité du réel. Ce primat accordé à certains faits sur d'autres n'est cependant pas sans conséquences puisqu'il risque de fabriquer une représentation partielle du passé qui confère au masculin une dimension universelle alors même que ce n'est pas le cas. Il n'empêche pas cependant de mentionner l'acquisition du droit de vote par les femmes à la fin de la seconde Guerre Mondiale également évoquée par Delphine en même temps que l'histoire des suffragettes (Delphine 404) pour ensuite aborder des questions plus contemporaines avec les lois Veil, la parité et l'accès ou non des femmes aux postes de représentation politique pour lequel Ségolène Royal constitue un exemple d'actualité.

Les deux Guerres mondiales ne sont pas du tout évoquées dans les entretiens dans une perspective genrée alors même que ces périodes sont bien documentées que ce soit pour les transformations que la guerre de 1914-1918 a engendrées quant à la place des hommes et des femmes et aux représentations de la féminité et de la virilité, ou pour l'implication des femmes dans la Résistance entre 1939 et 1945<sup>556</sup>. En revanche, une enseignante fait le choix d'évoquer la déportation des homosexuels<sup>557</sup> :

*"quand on étudie la guerre de 39-45 / avec eux / en classe / je parle toujours et on fait des recherches sur l'extermination du peuple juif des tsiganes mais aussi des homosexuels / donc y'a ça aussi quand même en CM2 qui est quand même important / oui c'est pas dans le programme d'histoire / mais moi j'en parle / et l'an dernier les élèves avaient travaillé sur le triangle rose enfin tout ça quoi ces questions-là"* (Delphine 368-373)

En effet, alors que dans les programmes de 2008, la déportation des Tsiganes est ajoutée à celles des Juifs pour la seconde Guerre Mondiale sous la thématique, "les violences du XXe siècle", celle des homosexuels n'est toujours pas mentionnée, malgré les reconnaissances officielles dont elle a récemment fait l'objet au plus haut sommet de l'Etat par des hommes politiques de gauche et de droite<sup>558</sup> et d'une visibilité médiatique nouvelle<sup>559</sup>. Delphine choisit l'aborder en classe et ce, de manière récurrente :

---

<sup>556</sup> Capdevila Luc, Rouquet François, Virgili Fabrice et Voldman Danièle (dir) (2003). *Hommes et femmes dans la France en guerre* (1914-1945). Paris : Payot ; réédité en 2010 sous le titre *Sexes, genre et guerre*. Paris : Petite Bibliothèque Payot ; Morin-Rotureau Evelyne (dir). (2004). *1914-1918 : Combats de femmes. Les femmes piliers de l'effort de guerre*. Paris : Autrement ; Morin-Rotureau Evelyne (dir.) (2001). *1939-1945 : Combats de femmes. Françaises et Allemandes, les oubliées de la guerre*. Paris : Autrement.

<sup>557</sup> Florence Tamagne ((2006). La déportation des homosexuels durant la Seconde Guerre mondiale. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2006/2, n°239, p. 77-104) note que "le sort des gays et des lesbiennes sous le régime nazi mérite cependant d'être différencié" (p. 78) : "Les lesbiennes n'ont pas subi de persécutions comparables à celles des homosexuels. Si elles acceptaient d'abdiquer leur personnalité et de se conformer aux normes en vigueur, elles avaient peu de risques d'être inquiétées." (p. 92) Toutefois, elles ont parfois été déportées sous d'autres prétextes et dans ce cas ont souvent été victimes "de violence de nature sexuelle et de viols"(p. 100)

<sup>558</sup> Le 26 avril 2001, le premier ministre Lionel Jospin a évoqué la déportation pour motif d'homosexualité lors d'une cérémonie à l'Hôtel des Invalides, quelques jours avant la Journée Nationale du Souvenir des victimes et des héros de la déportation : "*Il est important que notre pays reconnaisse pleinement les persécutions perpétrées durant l'Occupation contre certaines minorités - les réfugiés espagnols, les Tziganes ou les homosexuels. Nul ne doit rester à l'écart de cette entreprise de mémoire.*" Le 24 avril 2005, c'est lors de cette journée que le Président de la République Jacques Chirac, précise dans son discours : "*En Allemagne, mais aussi sur notre territoire, celles et ceux que leur vie personnelle distinguait, je pense aux homosexuels, étaient poursuivis, arrêtés et déportés. Aujourd'hui, nous savons que la tolérance et le refus des discriminations appartient au socle intangible des droits de l'homme. Nous savons aussi que ce combat de l'acceptation de l'autre et de ses différences n'est jamais achevé. Il demeure l'un des plus ardents pour notre République.*". Malgré ces déclarations, la reconnaissance de la déportation des homosexuels a fait l'objet d'une polémique publique initiée par le député Christian Vaneste qui a évoqué dans une interview donnée au site [libertépolitique.com](http://libertépolitique.com) le 10 février 2012 "*la fameuse légende de la déportation des homosexuels*" et affirmé qu'"*en Allemagne, il y a eu une*

"quand je travaille avec eux sur les questions de la guerre 39-45 mais aussi sur 14-18 / voilà y'a toujours les mêmes questions qui reviennent / et notamment avec 39-45 la question du handicap comment Hitler et le système hitlérien avaient mis à l'écart les personnes handicapées / les homosexuels enfin tous les gens qui étaient contre lui / voilà / et tout le système fas[ciste] euh toutes les dictatures qui mettent à l'écart les gens on va dire qui ne sont pas considérés comme normaux / voilà" (Delphine 384-390)

L'évocation de la barbarie nazie que Delphine mène dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage basé sur la recherche d'informations sur internet par ses élèves (Delphine 378) s'inscrit dans le cadre d'un travail plus large sur le totalitarisme et le fascisme. Elle travaille notamment sur la nouvelle *Matin Brun* de Franck Pavloff<sup>560</sup>, texte inspiré du célèbre poème écrit à Dachau par le pasteur Martin Névoler<sup>561</sup>, qui montre comment les Nazis par la progressivité des lois répressives et d'extermination ont su limiter une prise de conscience politique d'une population minée par son individualisme. Dans ses propos, Delphine a toutefois recours à une simplification contestable en affirmant que l'hostilité du régime nazi s'est avant tout manifestée contre ses opposant-e-s. Ce fut certes vrai sur un plan politique puisque des communistes, des socialistes, des syndicalistes comme des sociaux-démocrates comptent au nombre de leurs victimes, mais cela ne suffit pas à rendre compte de la base idéologique qui a permis de justifier l'extermination des Juifs, des Tsiganes, des homosexuels ou des handicapés mentaux. Florence Tamagne, indique par ailleurs que l'attitude des Nazis vis à vis des homosexuels a parfois été contradictoire et ambiguë puisque "l'homosexualité de Ernst Röhm, chef de la SA (Sturmabteilung : Section d'assaut), mais aussi membre du BfM (Bund für Menschenrecht : Union pour les droits de l'homme), un mouvement homosexuel créé sous la République de Weimar, était de notoriété publique et avait été exploitée par la

---

*répression des homosexuels et la déportation qui a conduit à peu près à 30 000 déportés. Et il n'y en a pas eu ailleurs. (...) Il n'y a pas eu de déportation homosexuelle en France".*

<sup>559</sup> Florence Tamagne ((2006) *Op. cit.*, p. 77) mentionne le film documentaire *Paragraphe 175* de Rob EPSTEIN et Jeffrey FRIEDMAN sorti en 2001 et le téléfilm de fiction *Un amour à taire* de Christian Faure qui a connu un grand succès lors de sa première diffusion sur France 2 en 2005 et de sa rediffusion en février 2008. Nous pouvons également ajouter à ces deux titres le film de Jacques Martineau et Olivier Ducastel, *L'arbre et la forêt*, sorti dans les salles de cinéma en mars 2008, quelques mois avant la promulgation des nouveaux programmes d'enseignement de l'école primaire.

<sup>560</sup> Pavloff Franck (1998). *Matin Brun*. Paris : Editions du Cheyne

<sup>561</sup> "Lorsque les nazis sont venus chercher les communistes / Je n'ai rien dit / Je n'étais pas communiste. / Lorsqu'ils sont venus chercher les sociaux-démocrates / Je n'ai rien dit / Je n'étais pas social-démocrate. / Lorsqu'ils sont venus chercher les syndicalistes / Je n'ai rien dit / Je n'étais pas syndicaliste. / Lorsqu'ils sont venus chercher les catholiques / Je n'ai rien dit / Je n'étais pas catholique. / Lorsqu'ils sont venus chercher les Juifs / Je n'ai rien dit / Je n'étais pas Juif. / Puis ils sont venus me chercher / Et il ne restait plus personne pour protester". Ce poème a fait l'objet d'autres adaptations en littérature de jeunesse notamment l'album *Ubu* de Jérôme Ruillier (2004). Paris : éditions Bilboquet.

presse de gauche dès 1932 comme un moyen de discréditer le parti nazi, diffusant, de manière particulièrement dommageable, l'idée que nazisme et homosexualité feraient bon ménage, voire seraient intimement liés."<sup>562</sup> Même si les homosexuels étaient déjà victimes de discriminations avant la Nuit des longs couteaux en 1934, ce n'est qu'à partir de cette date qu'il furent les victimes d'une répression systématique et théorisée comme l'indique l'historienne :

"[Hitler] n'avait pas non plus développé un discours spécifique sur l'homosexualité, et il toléra, lorsque cela était utile, l'homosexualité au sein de son propre parti. S'il a finalement penché pour la répression, c'est parce que cette solution était la seule logique dans le cadre de la politique raciale et démographique. Ainsi Ernst Rohm ne fut-il inquiété que lorsque ses penchants apparurent en contradiction ouverte avec la thématique du retour aux valeurs morales développé par Hitler après la prise de pouvoir, et parce qu'il devenait, du fait de ses positions en faveur de la "seconde révolution" et de sa volonté de faire de la SA le noyau d'une Reichswehr rénovée, un danger pour l'autorité du Führer et sa tentative de se concilier les milieux traditionnels, notamment militaires."<sup>563</sup>

Delphine est la seule enseignante rencontrée à mentionner l'homosexualité ou les homosexualités dans ses leçons d'histoire. Elle le fait également au sujet de personnages célèbres du passé :

*"voilà par exemple une fois on discutait de poètes / ben je leur disais ben voilà lui il était homosexuel / voilà / je sais plus si c'était Rimbaud ou Verlaine enfin bon / voilà / parce que ça moi je me souviens on ne nous le disait pas ni au collège ni au lycée"* (Delphine 395-398)

Rendre publique l'homosexualité d'écrivain-e-s ou de personnages historiques étudié-e-s permet en effet de rompre avec l'invisibilité habituelle dont celle-ci est l'objet dans l'espace scolaire qui laisse en général supposer que l'ensemble des personnages évoqué-e-s en son sein sont hétérosexuel-le-s. Même si la vie sentimentale et sexuelle de ceux et celles qui font l'histoire entre peu en général dans les leçons dispensées à l'école primaire, il est occasionnellement question de la situation matrimoniale des rois, des reines, des empereurs ou des impératrices, dans la mesure où elle n'est pas sans incidences sur la destinée du pays et

---

<sup>562</sup> Tamagne Florence (2006). *Op. cit.*, p. 81

<sup>563</sup> Tamagne Florence (2006). *Op. cit.*, p. 86

peut être utile à la compréhension de certains événements historiques comme la guerre de Cent Ans, les Guerres de Religion, la Révolution Française ou le Premier Empire. Il est parfois également fait allusion à la liaison entre Louis XIV et la nièce de Mazarin, Marie Mancini, et, lorsque ceux-celles-ci sont évoqué-e-s, aux liens sentimentaux qui unissent Marie et Pierre Curie, Lucie et Raymond Aubrac. Bien qu'un mariage ou une liaison entre deux personnes de sexes différents ne donnent que des informations partielles sur la sexualité de celles et ceux qu'ils concernent, ils la mettent toutefois en lumière et la place du côté de ce qui peut être dit. Ne pas mentionner l'homosexualité de personnages célèbres revient donc à laisser supposer, volontairement ou par omission, qu'ils ou elles ne sont pas homosexuel-le-s ou bien que cette réalité doit être tue. Cette pratique qui, comme le fait Delphine, consiste à préciser, lorsque l'occasion se présente, qu'une personnalité du passé a eu des relations sentimentales ou sexuelles avec des personnes de même sexe, peut donc constituer, tout comme la visibilité des femmes, un enjeu fort dans l'enseignement de l'histoire qui est, ainsi que l'indique Nicole Lucas, "porteur de modèles d'identification chez les élèves"<sup>564</sup>. Même sous le sceau de l'anecdote, elle permet de rendre visible d'autres constructions possibles de la masculinité et de la féminité et d'élargir ainsi le cercle des références légitimes<sup>565</sup>. Pourtant, l'homosexualité en histoire ne relève pas tout à fait des mêmes problématiques que la question des femmes. Comme le remarque Eric Fassin, "si Elisabeth Ière apparaît comme une femme au même titre qu'Elisabeth II, il n'est pas évident de faire entrer Sapho dans la même catégorie que Gertrud Stein, dût-on l'appeler "saphisme"."<sup>566</sup> Il est donc nécessaire d'être extrêmement prudent-e afin d'éviter toute anachronisme du à la projection sur le passé de préoccupations et de catégories de pensées contemporaines. Michel Foucault a en effet montré dans son premier volume de son *Histoire de la sexualité, La Volonté de savoir*<sup>567</sup> que le personnage de l'homosexuel est une construction du discours psychiatrique de la fin du XIXe siècle et qu'en conséquence "les relations sexuelles entre personnes de même sexe au cours des époques lointaines ne se laissent assurément pas décrire à l'intérieur des cadres conceptuels forgés au

---

<sup>564</sup> Lucas Nicole (2009). *Op. cit.*, p. 31

<sup>565</sup> Michel Larivière, qui tient dans le magazine *Têtu* une chronique intitulée "On vous l'a caché à l'école" dont l'un des objectifs est d'évoquer l'homosexualité de certains hommes célèbres comme Shakespeare, Erasme, Lully, Tchaïkovski, Pierre Ier, Aragon... rapporte amusé dans un entretien accordé au site internet du mensuel le 19 novembre 2009 la réaction de certains lecteurs que sa démarche conforte ou aurait pu conforter dans la décision de rendre publique leur orientation sexuelle : «Si j'avais su que tous ces grands hommes étaient homosexuels je n'aurais pas attendu aussi longtemps pour oser sortir du placard!», <http://www.tetu.com/actualites/culture/les-gays-censures-par-lhistoire-quon-arrete-le-delire-leonard-de-vinci-etait-homo-20544/20>, page consultée le 10/08/2012

<sup>566</sup> Fassin Eric (2007). Histoire. Dans Eribon Didier (dir.). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse, p. 247

<sup>567</sup> Foucault Michel (1976). *La Volonté de savoir*. Paris : Gallimard, p. 13

XIXe siècle ou au XXe siècle" ainsi que le remarque Didier Eribon dans son avant propos au *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*<sup>568</sup>. Dans cette lignée, Florence Dupont et Thierry Eloi notent par exemple, que les « catégories modernes de la sexualité sont inapplicables aux sociétés antiques »<sup>569</sup> ; parler d'homosexualité, d'hétérosexualité ou même de bisexualité pour cette époque serait donc absurde, puisque la sexualité n'est alors pas pensée autour de la distinction entre les sexes<sup>570</sup>. Ces questions extrêmement complexes n'entrent bien sûr pas dans le cadre de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire. Elles permettent néanmoins de poser un cadre à l'évocation de l'homosexualité en histoire, en particulier pour les périodes contemporaines.

## **2. De la connaissance historique**

La reprise pour cette seconde partie du titre d'un classique de la littérature historique<sup>571</sup> vise à montrer comment la question des femmes et des groupes discriminés en histoire permet de repenser dans un contexte d'enseignement l'appropriation par les élèves des fondements conceptuels d'une discipline<sup>572</sup>. Elle rend en effet possible d'aborder sous un jour nouveau la méthode de fabrication de l'histoire à partir de la question essentielle des sources et des stratégies mises en place par les historiens pour les utiliser. Elle interroge aussi les catégories d'analyses spontanément mobilisées par les élèves, qui constituent bien souvent des entrées pertinentes pour l'enseignant-e-s, dans la mesure où le contexte de la discipline les incite ensuite à les relativiser.

---

<sup>568</sup> Eribon Didier (dir). (2003). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse, p. 9

<sup>569</sup> Dupont Florence et Eloi Thierry (2001). *L'érotisme masculin dans la Rome antique*. Paris : Belin, p. 17

<sup>570</sup> Pour une autre période, les recherches de Nicolas Le Roux ((2000). *La faveur du Roi, Mignons et courtisans au temps des derniers Valois (vers 1547-vers 1589)*. Seyssel : Editions Champ-Vallon) incitent également à se méfier des légendes historiques comme celle de l'homosexualité supposée d'Henri III, contemporaines de son règne (Lever Maurice (1985). *Les bûchers de Sodome*. Paris : Fayard) et abondamment relayée par les sous-entendus d'Alexandre Dumas dans *La Dame de Monsoreau* et *Les Quarante-Cinq*. Il retire en effet toute connotation sexuelle à l'entourage des Mignons, pour décrire ce phénomène de cour comme une étape dans la construction de l'absolutisme royal.

<sup>571</sup> Marrou Henri-Irénée (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.

<sup>572</sup> Notre réflexion développée dans cette partie rejoint celle exposée par Valérie Opériol lors de sa communication orale intitulée "La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire" au colloque "Le genre comme dimension de la profession enseignante, enjeux et pratiques", organisé dans le cadre du XVIIe Congrès mondial de l'AMSE -AMCE-WAER, "Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui, Reims, 5 juin 2012.



## **a. Questionner les silences de l'histoire pour mieux poser la question des sources**

Etudier l'histoire des femmes, c'est aussi interroger leur absence de l'historiographie traditionnelle : *"je leur ai dit mais est-ce que vous savez que les livres d'histoires présentent aujourd'hui / 90% des exemples qu'on vous propose dans ces livres d'histoire sont des exemples masculins / voilà je leur ai dévoilé / des résultats de recherches actuelles / et alors ils étaient complètement étonnés / enfin ça a engagé un débat vraiment sur "ben non c'est pas juste mais comment ça se fait ?" ou quoi et cætera"* (Elise 247-251). Au-delà de la simple constatation d'une injustice, c'est en effet tout un système de domination qu'il s'agit d'éclaircir afin de rendre compte des raisons d'une exclusion comme y incitaient d'ailleurs les documents d'application des programmes de 2002 : *"À chaque fois que cela est possible, on souligne le rôle des femmes dans la vie publique, en s'interrogeant sur leur faible place."*<sup>573</sup>

L'absence des femmes conduit donc à s'intéresser avec les élèves à l'écriture de l'histoire, à la manière dont s'est longtemps effectué le tri entre ce qui méritait d'y figurer et ce qui semblait négligeable. Introduire les femmes dans ce récit, c'est donc poser avec eux-elles la question des sources qui permettent de l'écrire, appréhender l'importance de la trace sans laquelle il n'est pas d'histoire possible. Dans la mesure où les femmes étaient moins présentes dans l'espace public et figuraient donc rarement sur les documents traditionnellement utilisés, d'autres manières de reconstituer leur passé doivent en effet être envisagées. Les programmes de 2002 invitaient implicitement les enseignant-e-s à y être attentif-ve-s en notant que *"pour l'époque actuelle, l'historien peut faire appel à des documents oraux relevant des mêmes exigences critiques que le document écrit, et qui conduisent donc les élèves à porter un regard différent sur les paroles"*<sup>574</sup>. Même si l'histoire des femmes n'est pas la seule entrée possible pour aborder cette dimension de la démarche historique, elle peut être un domaine privilégié pour considérer avec les élèves d'autres traces possibles qui peuvent les amener à saisir autrement l'écoulement du temps et à enrichir la perception d'un passé parfois très proche :

*"pour la femme à travers le temps donc au Cycle 2 c'est le temps mais c'est assez vague encore / on n'aborde pas les périodes historiques à proprement parler / donc je me suis servi de deux documentaires / Quand maman avait mon âge<sup>575</sup> et Quand mamie avait mon âge<sup>576</sup> / [...] qui présentent la maman / enfin des mamans / aux âges des enfants mais donc à leur*

---

<sup>573</sup> Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche (2002). *Op. cit.*, p. 17

<sup>574</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Op. cit.*, p. 210

<sup>575</sup> Lasserre Hélène et Bonotaux Gilles (1999) *Quand maman avait mon âge...* Paris : Autrement jeunesse.

<sup>576</sup> Lasserre Hélène et Bonotaux Gilles (2000). *Quand mamie avait mon âge...* Paris : Autrement jeunesse.

*époque / et Quand mamie avait mon âge donc ça remonte encore plus loin / et c'est intéressant parce que les enfants ils sont complètement dedans mais / autocritique aussi / dès la première page de l'album il y a la femme dans une cuisine (rire) / qui prépare à manger et / et le pire, c'est que j'ai travaillé sur cette image là / donc j'ai fait des comparaisons en fait entre la maman et la mamie / j'ai comparé un peu les époques et je me suis servi / de cette première page / mais en fait ce qui m'intéressait c'était de voir la différence enfin / mais on présentait une femme dans une cuisine et alors que / enfin je ne dis pas que je condamne ça mais / [...] il y a aussi des vérités qui ne peuvent pas être / et j'ai comparé aussi l'institutrice"* (Samia 120-140)

Samia, entreprend ce travail en CE1, à un niveau où, comme elle l'explique, les programmes scolaires ne comprennent pas à proprement parler de volet consacré à l'histoire mais demandent aux enseignant-e-s de sensibiliser les élèves au "temps qui passe"<sup>577</sup>. Elle choisit d'aborder un domaine chargé affectivement et propre à susciter un fort investissement de ses élèves mais se trouve confrontée à une question qu'elle n'avait pas anticipée : quelle place accorder aux activités traditionnelles des femmes dans l'évocation du passé et donc dans l'enseignement de l'histoire ? Cette question est d'autant plus légitime qu'une partie du travail entrepris dans cette discipline consiste, au contraire, comme nous l'avons vu précédemment, à faire émerger des figures atypiques ou à étudier l'apparition progressive des femmes dans l'espace public. Dès les premières pages de son livre, Samia se trouve donc en butte au stéréotype d'une femme occupée à des activités domestiques dans un contexte familial<sup>578</sup>. Bien que réducteur, il lui permet d'envisager une part de l'expérience des femmes habituellement considérée comme sans importance dans le cadre du récit historique. Cette évocation ne prend cependant un sens que dans la mesure où elle est contextualisée et n'est pas présentée comme un invariant qui traverserait les époques jusqu'à nos jours. C'est en partie la direction adoptée par Samia notamment par la comparaison du quotidien de deux générations, qui est ensuite mis en perspective avec le quotidien des élèves :

*"ça a bien marché / les garçons autant que les filles étaient vraiment dedans / enfin ça concernait leur maman donc / ils étaient vraiment investis [...] il y a des enfants qui m'ont*

---

<sup>577</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Op. cit.*, p. 117-118

<sup>578</sup> La série d'Hélène Lasserre et Gilles Bonnetaux compte également deux albums consacrés au père et au grand père. Comme le note Anne-Marie Mercier-Faivre, elle "propose [dans son ensemble] des images ultra conventionnelles des enfances des générations antérieures". (Mercier-Faivre Anne-Marie (2013). *Corps en jeu dans la littérature de jeunesse*. Dans Christine Morin-Messabel et Muriel Salle (dir). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, p. 87.

*apporté des livres / il y a un enfant qui m'a apporté un livre sur Les Hommes du XXe siècle / avec un grand H où il y avait des femmes / une petite qui m'a apporté Avant la télé de Yvan Pommaux<sup>579</sup> / bon on ne voit pas nécessairement / bon il y a des femmes mais bon / ils étaient vraiment intéressés / ils m'ont apporté des photos / de leur maman enfin ils étaient vraiment dedans quoi"* (Samia 140-147)

Si Samia se montre un peu déçue parce que ses élèves réinvestissent davantage la dimension temporelle de son travail plus que la mise en lumière du passé de certaines femmes, et s'amuse de l'ironie du sort qui amène un élève à apporter un livre, qui même s'il tient compte des femmes, les dissimule dans son titre par le recours à un masculin générique, son travail porte ses fruits. Et cela d'autant plus qu'il permet à ses élèves d'introduire dans un cadre scolaire et disciplinaire des traces de leur propre passé ou de leur passé familial, et de déplacer ainsi le regard qu'ils-elles portent habituellement sur elles. Un souvenir, une photo de famille, qui n'ont habituellement pas de place dans l'enceinte scolaire, permettent ici d'approfondir un champ de connaissances dans la mesure où ils se trouvent réunis et confrontés à d'autres documents ou d'autres traces. L'utilisation de ces sources permet ainsi de donner une autre signification à des objets familiers mais aussi d'approcher d'une manière adaptée à l'âge des élèves, les prémisses d'une démarche historique par la mise en place d'un questionnement qui permet de mettre à distance la charge affective pour produire un savoir. Certes, nous l'avons dit, l'histoire des femmes n'est pas la seule à permettre ce déplacement, mais dans la mesure où la connaissance de ce passé nécessite de ne pas se contenter des documents habituellement utilisés pour écrire une histoire événementielle, choisir cette entrée permet de sortir les femmes des marges de l'histoire pour les inscrire au cœur de l'apprentissage de la discipline.

La prise de conscience de Samia au cours de son travail quant au caractère problématique de certaines images représentant des femmes, si elles étaient présentées sans prise de recul, montre bien également l'importance de la manière dont vont être interrogées les sources. Il ne s'agit bien évidemment pas de se contenter de mesurer l'évolution des appareils domestiques présents sur la photo mais d'engager une réflexion sur la manière dont les femmes sont représentées, sur les lieux où elles se trouvent, sur ce qu'elles font, avec toujours l'idée qu'il pourrait en aller, et qu'il en va d'ailleurs souvent aujourd'hui, autrement. Les supports utilisés pour prendre en compte les femmes dans l'enseignement de l'histoire peuvent

---

<sup>579</sup> Pommaux Yvan (2002). *Avant la télé*, Paris : Ecole des loisirs, coll. *Archimède*.

en effet véhiculer des informations totalement différentes en fonction de la manière dont ils sont abordés par l'enseignant-e. Cette question de la représentation des femmes sur les documents disponibles traverse également l'enseignement de l'histoire des arts qui a officiellement fait son entrée à l'école élémentaire dans les programmes de 2008<sup>580</sup> mais qui était déjà présente sous une autre forme dans ceux de 2002<sup>581</sup>. Certaines enseignantes rencontrées font part de leur préoccupation de présenter des œuvres réalisées par des artistes femmes comme Sonia Delaunay (Agnès 281) ou Nicky de Saint Phalle, et se trouvent confrontées à une insuffisance des ressources connues ou accessibles :

*"l'année dernière je faisais attention à essayer de leur présenter des artistes femmes / et ça c'est vrai que c'est dur parce que y'en a pas tant que ça quand on cherche des reproductions d'œuvres d'art et cætera / au CDDP à la bibliothèque de l'IUFM tout ça / enfin si on veut des grands formats et cætera il y'a peu il y'a peu / alors il y'a Nicky de Saint Phalle moi j'ai trouvé Deborah Chock des choses comme ça mais / faut se creuser un peu plus la tête / bon après / je leur faisais écouter de la musique en maternelle / des styles très différents donc là j'avais trouvé des chanteuses par exemple / mais quand même en musique classique c'est dur de trouver des compositrices (rire) / y'en a peu / et donc là c'est vrai que ben parfois j'étais un peu coincée quoi / j'ai cherché mais / bon voilà // mais j'ai essayé de faire attention quand même à ne pas leur présenter que des hommes"* (Madeleine 284-296)

Mais c'est aussi et surtout la manière dont les femmes sont représentées qui doit être l'objet d'un questionnement. Michelle Perrot explique ainsi que les cinq volumes de *L'Histoire des femmes en Occident* "avaient tenté de répondre à cette question : quelles sont les représentations dominantes - ou marginales - que les hommes (car il s'agit d'eux presque exclusivement) ont données des femmes ? Et comment les interpréter ?"<sup>582</sup> Montrer des images de femmes, et elles sont nombreuses, nécessite toujours de poser la question du sexe de celui qui les a représentées, photographiées, filmées. Samia commet un lapsus représentatif du risque de l'oublier lorsqu'elle évoque l'une de ses professeure d'IUFM qui "*prépare toute une séquence sur les femmes dans l'art / la représentation de la femme dans les arts à travers l'histoire en fait / elle est allée au Louvre pour repérer les reproductions les auteurs*

---

<sup>580</sup> Ministère de l'Education Nationale (2008) *Op. cit.*, p. 26

<sup>581</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002). *Op. cit.*, p. 260-261 ; voir également Ministère de la jeunesse de l'Education Nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2002). *La sensibilité, l'imagination, la création, école maternelle - Éducation artistique, école élémentaire, Documents d'application des programmes*. Paris : Centre National de Documentation pédagogique.

<sup>582</sup> Perrot Michelle (1998). *Op. cit.*, p. 377.

*tout ça*" (Samia 300-302). Ces représentations, majoritairement conçues par des hommes à partir de leur regard et de leur imaginaire, invitent en effet bien souvent à oublier le pluriel "les femmes" au profit d'un singulier "la femme", célébrée, adorée, désirée, fantasmée, mais aussi critiquée, crainte ou méprisée. L'emploi du pluriel dans les recherches sur les femmes a donc une signification théorique et idéologique qui ne peut être considérée comme anecdotique ou secondaire comme le remarque Christine Bard : « Si nous employons le pluriel « histoire des femmes », c'est non seulement pour éviter le piège du stéréotype, du mythe, de la Femme, de « l'éternel féminin », mais aussi pour suggérer la diversité : il nous faut à la fois montrer ce que les femmes ont en commun et ce qui les différencie les unes des autres»<sup>583</sup>. Le travail engagé par Samia avec sa classe sur les représentations des femmes dans les arts, s'il part d'une intention louable, rendre visible les femmes, souffre de cette absence de prise en considération de l'origine des images qui sont offertes à la contemplation et dont beaucoup certainement sont conçues à partir d'un point de vue masculin :

*"pour les représentations de la femme dans les arts je me suis servi de la Vénus de Milo / alors la Vénus de Milo pourquoi (rire) / c'est une femme / et d'ailleurs je me suis fait critiquer le jour de la soutenance de mémoire / le [maitre formateur] m'avait dit mais quel est l'intérêt / de prendre une femme qui a été sculptée / et c'est vrai que sur le coup je / j'étais un peu coincée quoi / je me suis dit / moi ce qui m'intéressait c'était de voir que les hommes les femmes étaient représentées dans l'art quoi / c'était la présence enfin mettre en avant la présence des femmes / [...]et ce que j'ai fait en parallèle c'est que j'ai apporté plein de reproductions où il y a des femmes / et je les ai affichées dans toute la classe / mais sans travail quelconque / c'était juste pour que les enfants les observent [...] / on aurait pu faire toute une séquence sur les femmes dans l'art / comment elles sont représentées et encore / au Cycle 2 c'était pas évident évident"* (Samia 149-170)

Cet extrait de l'entretien de Samia montre bien qu'il ne suffit pas de montrer des femmes pour questionner les représentations dominantes dont elles sont l'objet. La préoccupation esthétique, primordiale lorsqu'il s'agit d'œuvres d'art qui peuvent susciter l'admiration, l'enthousiasme, l'incrédulité, le malaise ou le rejet, ne peut en effet s'exonérer d'une contextualisation. Cette exposition, en fonction des images choisies, constitue probablement un répertoire de stéréotypes que les élèves n'ont pas été amenés à interroger

---

<sup>583</sup> Bard Christine (2004). *Les femmes dans la société française du 20<sup>ème</sup> siècle*. Paris : Armand Colin, p.9

faute d'être accompagnés dans leur observation. Les questions relatives à la manière dont sont représentées ces femmes, au sexe de la personne qui les a représentées, à ce que ces images nous disent des rapports sociaux de sexe sur le plan des occupations, des attributs, des corps et de leur symbolique, ou du regard masculin, n'ont visiblement pas été posées. Cette mission revenait pourtant à l'enseignant-e qui seule pouvait inciter les enfants à déconstruire ce qu'ils et elles sont bien souvent amené-e-s à accepter comme une vérité transhistorique universellement partagée.

### **b. Les habits neufs de Louis XIV : l'étrangeté du passé comme source de questionnement**

Les images constituent ainsi un moyen privilégié d'entrer dans la discipline historique par la construction d'un questionnement propre à aider les élèves à appréhender la complexité du passé et à en acquérir des représentations qui ne soient pas caricaturales. Dans bien des cas, ces images suscitent d'ailleurs des réactions spontanées des élèves qui sont autant de possibilités d'interroger leurs certitudes sur le masculin et le féminin. Lors d'une visite au château de Versailles, un enseignant raconte qu'un élève « *qui avait vu un tableau de Louis XIV avec les cheveux longs commence à dire que c'était un travelo* » : puis « *un autre dit « c'est un transsexuel », enfin ils commençaient à employer des mots qu'ils avaient entendus mais dont ils ne maîtrisaient pas le sens ; et je me souviens que le guide était particulièrement choqué par tout ce qu'ils pouvaient dire parce que bon ça sort comme ça sort ; moi, posément je leur ai expliqué les mots, ce que ça voulait dire, la différence entre un travesti, un transsexuel* » (Matthieu 47-55). Ce jeune professeur des écoles décide dans un premier temps de réagir sur ce qu'il considère être le plus urgent : l'utilisation d'un vocabulaire adéquat afin de différencier des réalités qui ne sont pas les mêmes et faire un premier tri parmi les représentations confuses, et souvent dévalorisantes, de ses élèves. Ce travail essentiel aurait pu être complété par d'autres questions qui se seraient appuyées sur la légitime surprise des élèves, travail qui a peut-être été réalisé par le professeur mais qu'il ne mentionne pas dans l'entretien : qui est ce personnage ? Pourquoi porte-t-il des cheveux longs et frisés, des bas, des talons, des couleurs voyantes ? Que cherche à montrer celui qui l'a représenté ? Le portrait de Louis XIV peint par Hyacinthe Rigaud constitue en effet une image surprenante pour des visiteur-se-s du début du XXI<sup>e</sup> siècle et il nécessite de la part des élèves une mise à distance de leurs propres représentations pour éviter tout anachronisme : ce travail est le même que celui qui est accompli par un-e historien-ne devant n'importe quel document historique.

L'étonnement des élèves qui voient représenté dans une pièce importante d'un des plus grands châteaux français qu'elles-ils vont visiter avec leur enseignant, une personne habillée de telle manière qu'elle devrait se situer à la marge de la société, selon leurs représentations et les valeurs qui leur ont été transmises, permet de sortir de l'évidence d'une virilité atemporelle. Celle-ci, à l'image du travail qui est fait pour les femmes, doit aussi être déconstruite. En même temps qu'il nécessite de s'interroger sur la représentation du pouvoir, ce questionnement permet donc en filigrane de s'intéresser à l'évolution de la mode masculine et par ce biais de relativiser les stéréotypes de sexe. Cela, tout en continuant à faire de l'histoire et sans s'éloigner des programmes officiels parmi lesquels figure comme repère, *Louis XIV, un monarque absolu*. Il ne s'agit donc pas de dissocier l'étude d'une histoire considérée comme officielle en y adjoignant de manière éparses des moments consacrés aux femmes ou à l'égalité des sexes, mais d'intégrer à l'apprentissage même de la méthode historique une perspective genrée.

Les habits et leur évolution offrent de ce point de vue, une entrée particulièrement efficace et mettent en évidence un déplacement dans ce qui est objet de questionnement puisque la féminité n'est pas la seule à devoir être interrogée. La masculinité doit également être dénaturalisée, détachée de l'universel auquel elle est implicitement associée, afin que puisse être observés les mécanismes qui participent à sa construction<sup>584</sup> :

*"je voulais aussi utiliser des images / par rapport aux codes vestimentaires / pour leur montrer que en fait tous les stéréotypes sont construits / et peuvent changer au cours des sociétés et aussi dans différentes sociétés / par exemple aujourd'hui un homme qui se promènerait en jupe dans la rue ici paraîtrait vraiment bizarre / or quand on voit comment était habillé Louis XIV / à l'époque c'était pas forcément curieux / vous prenez aussi / dans certains pays des pagnes ou des costumes qui peuvent plus ressembler à des jupes à des robes / donc il y a cette partie-là et puis inversement / aujourd'hui les femmes ont conquis une certaine égalité par exemple dans les codes vestimentaires on peut mettre des pantalons / mais par exemple au début du siècles les femmes qui faisaient des compétitions de ski devaient avoir des robes longues // donc c'est aussi leur montrer qu'il y a des évolutions"*  
(Nathalie 78-89)

---

<sup>584</sup> Bard Christine (2010-a). *Une histoire politique du pantalon*. Paris : Seuil et Bard Christine (2010-b). *Ce que soulève la jupe, Identités, transgressions, résistances*. Paris : Autrement, coll. *Mutations / Sexe en tout genres*. Voir aussi Sohn Anne-Marie (2009). *"Sois un homme", la construction de la masculinité au XIXe siècle*. Paris : Seuil.

Cet exemple illustre l'intérêt du passage de l'histoire des femmes à l'histoire du genre dans une situation d'enseignement et l'infléchissement que permet ce changement de paradigme par "le déplacement du regard, des femmes vers la conjonction hommes et femmes, la comparaison des sexes" comme le note Muriel Salle<sup>585</sup>. Les deux approches ne doivent bien évidemment pas être opposées mais sont complémentaires l'une de l'autre afin de produire et pouvoir enseigner une histoire renouvelée, apte à rendre compte de la richesse et de la complexité des expériences des hommes et des femmes du passé et de la diversité de leurs modes de socialisation respectifs selon les époques et les lieux.

### **c. Des questions d'hier mais aussi d'aujourd'hui**

Enfin, un des aspects important du travail engagé par les enseignant-e-s rencontré-e-s est de construire un rapport entre passé et présent qui ne donne pas l'impression à leurs élèves que les combats dont ils-elles parlent, les mécanismes de domination qu'ils-elles décrivent et les questions qu'ils-elles abordent sont aujourd'hui dépassés et résolus dans un présent sans histoire :

*" j'essaye de leur montrer aussi que quand même dans notre société actuelle il reste des choses de ça / parce que c'est un peu facile de dire oui ben ça c'était les dinosaures de l'histoire et puis maintenant c'est plus du tout ça donc non / leur montrer que / là en géographie par exemple on a fait la population au travail on a beaucoup parlé des travailleurs immigrés et puis du travail des femmes / bon il y a quand même au niveau des disciplines il y a quelques sujets qui se prêtent quand même assez / donc en géographie je t'ai dit tout ce qui concerne la population / pas seulement le travail d'ailleurs mais tout ce qui est espérance de vie / vieillissement de la population ben ça nous amène à la contraception aussi au choix des femmes au choix des familles et cætera" (Sophie 390-400)*

L'histoire des femmes peut en effet parfois donner l'impression d'un progrès qui laisserait supposer que tout a été fait et gagné une fois pour toute. Il s'agit donc pour ces enseignant-e-s, sans nier cette évolution, de la mettre en perspective avec des luttes présentes comme Jérôme par exemple qui tient à montrer "*l'importance qu'[Olympe de Gouge] pouvait*

---

<sup>585</sup> Salle Muriel (2006). Genre et Histoire. Communication au colloque « Le genre en éducation. L'éducation des filles et des garçons à l'école. Quelles limites ? Quels défis ? », organisé à Fort-de-France (Martinique) par les IUFM de Fort-de-France, Grenoble et Lyon du 30 janvier au 2 février 2006,. Communication disponible en ligne : <http://brouillonpro.blogspot.com/media/01/02/2068327549.pdf>. Page consultée le 24/08/2012.



*avoir dans le mouvement féministe"* (Jérôme 58). Ce dialogue entre passé et présent passe aussi par la géographie même si le témoignage de Sophie montre bien qu'il est important pour elle de ne pas faire entendre à ses élèves à travers des thématiques comme le travail ou la contraception que les seules conquêtes à mener seraient ailleurs, dans d'autres pays et d'autres continents, et ne les concerneraient plus. Cependant, bien que la géographie se prête particulièrement à une approche genrée<sup>586</sup>, cette dernière n'est pas prise en compte dans les programmes. Cette discipline n'apparaît pas dans les entretiens en dehors de cette évocation, même sur des sujets comme la scolarisation des filles dans le monde.

Ce souci de maintenir en alerte l'esprit des élèves et de susciter leur vigilance, peut néanmoins faire craindre à certain-e-s enseignant-e-s d'en faire trop et de transmettre une représentation de l'histoire trop dépendante des combats de l'enseignant-e et des cadres conceptuels contemporains :

*"je me pose beaucoup de questions sur l'interaction que peu avoir la personnalité de l'enseignant sur la classe / et sur les apprentissages / par exemple on a travaillé beaucoup l'esclavagisme / Louis XIV / et je leur ai demandé ce qu'ils avaient retenu en histoire / donc y'en a qui m'ont écrit "ouais Louis XIV c'était vraiment affreux ce qu'il faisait c'était un roi ignoble il pensait qu'il avait tous les pouvoirs en plus c'était un méchant / et ils ont bien fait de lui couper la tête à Louis XVI" / voilà / et je me suis dit oh la la j'espère que j'ai pas interagi parce que bon je suis une militante quand même aussi"* (Delphine 416-427)

Toutefois, l'histoire des femmes ou des minorités, et de leurs combats est aussi susceptible de faire bouger les représentations des enseignant-e-s eux-elles-mêmes sur la société actuelle en leur faisant percevoir d'autres formes d'inégalités contemporaines ne concernant pas seulement les femmes qu'ils-elles n'avaient pas perçues ou qu'ils-elles envisageaient à partir d'une grille de lecture inadaptée :

*"J : il y en a même qui pensaient / que les femmes n'avaient toujours pas le droit de vote / cette année donc ça m'a pas mal surprise / quand même j'ai dit "mais attendez les enfants faut peut-être un petit peu (rire) / vos parents" et puis bon malheureusement comme on est dans un quartier où euh beaucoup d'immigrés et tout ça c'est vrai que si ça se trouve les*

---

<sup>586</sup> Lucas Nicole (2009). *Op. cit.*, pp. 88-93

*mamans ne vont pas forcément voter même les papas enfin bon / pas très impliqués dans la société française / mais et donc voilà /*

*M : ou ils n'ont pas le droit de vote tout simplement /*

*J : voilà donc forcément n'ont pas le droit de vote et puis encore moins pour les femmes ça c'est sûr hein / donc bon on a fait une recherche sur Internet euh depuis quand le droit de vote est passé / et pour les hommes et pour les femmes (rire) / donc bon on a fait une recherche sur Internet depuis quand le droit de vote est passé / et pour les hommes et pour les femmes (rire) " (Julie 208-223)*

C'est dans le cadre de ses propres préoccupations sur le vote des femmes que Julie est amenée à interroger la situation de ses élèves et de leur famille au cours de l'entretien. Elle passe ainsi d'une interprétation basée sur une problématique d'intégration des étrangers qui constitue un poncif du discours médiatique et politique de ces dernières années pour poser la question du droit de vote des étrangers, qui concerne peut-être certains de ses parents d'élèves.

### **Conclusion :**

La relative absence des femmes et des minorités sexuelles des programmes n'est pas sans conséquence sur la manière dont sont enseignées leurs histoires. Leurs apparitions dans un contexte scolaire est essentiellement dépendante de la personnalité de l'enseignant-e-s, de sa culture, de ses préoccupations et de ses engagements comme de sa capacité à les retranscrire en leçon pour les faire partager à ses élèves. Le travail réalisé n'est donc pas uniforme et peut même revêtir des aspect extrêmement différents d'un-e enseignant-e à l'autre. Les récits des enseignant-e-s rencontré-e-s apparaissent ainsi comme des tentatives d'enseignement d'une histoire réellement mixte qui procède par essai et réajustement en fonction des réactions des élèves, des réussites mais aussi des manques qui n'étaient tout d'abord pas apparus. Deux directions paraissent cependant particulièrement intéressantes dans les pistes explorées : la coexistence d'une histoire des femmes avec le développement d'une histoire du genre qui permet de déplacer le regard sur le système de normes différenciées et hiérarchisées qui régissent les relation des hommes et des femmes et de ne pas uniquement se focaliser sur les unes ou sur les autres ; l'utilisation de l'histoire des femmes pour mettre à jour une "grammaire de l'histoire scolaire" pour reprendre les termes employées par Charles

Heimberg et Valérie Opériol<sup>587</sup>. Cette dernière proposition permet à la fois de mettre l'accent sur la question des contenus et du pourquoi de leur transmission :

"il s'agit tout d'abord de savoir à la construction de quelle(s) identité(s), locale ou plus générale, nationale ou mondiale, singulière ou plurielle, assignée ou librement investie, l'histoire qui s'enseigne s'efforce de contribuer. Il s'agit ensuite de se demander si l'apprentissage de l'histoire porte sur un récit linéaire et fermé, ou s'il mène à exercer une pensée particulière autour des problématiques de société qui le permettent. Il s'agit enfin d'interroger la nature des contenus de l'histoire scolaire en fonction de leurs liens avec le présent et des questions socialement vives qu'ils soulèvent ou qu'ils évitent."<sup>588</sup>

Mais aussi, d'aborder la question de la fabrication de l'histoire et de la transposition entre l'histoire produite par la recherche et celle enseignée dans les classes. Il ne s'agit donc plus uniquement d'introduire des femmes dans les contenus d'enseignements mais de voir comment cette introduction permet de poser autrement la question des sources, des temporalités, de la création des récits historiques ou encore de la manière dont le présent influence la perception du passé... En même temps que l'enseignement de l'histoire des femmes, des minorités sexuelles et du genre permet de rendre compte des mécanismes de pouvoir et de domination, elle permet d'associer les élèves à différentes tentatives mises en œuvre par certain-e-s historien-ne-s pour éviter de les reproduire dans le champs du savoir et de la connaissance.

---

<sup>587</sup> Heimberg Charles et Opériol Valérie (2010). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Communication au colloque "Les didactiques en questions : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation", 7 et 8 octobre 2010, Université de Cergy-Pontoise. Communication disponible en ligne :

<http://www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations2010/Heimberg.pdf>,. Page consultée le 29/09/2012

<sup>588</sup> Heimberg Charles et Opériol Valérie (2010). *Op. cit.*, p. 6

## CHAPITRE VIII :

### EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE, DES ENSEIGNANT-E-S PARFOIS DEMUNI-E- S POUR PROMOUVOIR L'EGALITE

"En EPS, la suprématie des garçons est associée à l'émergence et à l'utilisation de capacités physiques et physiologiques présumées supérieures"<sup>589</sup>. Parce qu'elle met en jeu le corps des élèves, cette discipline est en effet supposée mettre en jeu des caractéristiques physiques différenciées selon les filles et les garçons contre lesquelles les enseignant-e-s ne pourraient rien. "Aujourd'hui pourtant, remarque Cécile Vigneron, la communauté scientifique dans son ensemble modère ces constats : les recherches et analyses antérieures sont souvent fortement marquées par une idéologie qui prône le déterminisme biologique ou souffrent de carences méthodologiques. Les travaux plus récents attestent que le sexe serait un facteur de peu d'importance dans la prédiction ou la limitation des performances physiques"<sup>590</sup>. Il n'en reste pas moins que ce savoir de sens commun qui prône la supériorité physique des garçons et des hommes reste particulièrement prégnant. Il est par ailleurs conforté par la manière dont les enseignant-e-s perçoivent la réalité de leur classe en EPS entre des garçons qui, majoritairement, s'engagent volontiers dans les pratiques de sports collectifs alors que la plupart des filles se place en retrait ou est souvent enthousiaste vis-à-vis de l'expression corporelle tandis que les garçons manifestent leur désapprobation. Si la situation semble caricaturale, elle n'en correspond pas moins à ce que disent observer les chercheurs en éducation et les praticiens : les filles et les garçons manifestent en classe des aptitudes physiques différenciées. Pour palier à cette disparité dans les apprentissages moteurs et l'investissement dans les activités de la part des élèves des deux sexes, Claire Pontais s'interroge : "Quel rôle l'école, qui a pour mission de forger une culture commune, doit-elle jouer dans l'apprentissage des activités physiques ? Doit-on proposer une alternance activité "féminines" activités "masculines", ou ne proposer que des activités neutres"<sup>591</sup>. Quelle programmation envisager en EPS et comment organiser les séances de l'entrée dans l'activité à l'évaluation, pour dépasser le constat récurrent de certain-e-s enseignant-e-s formulé en 1999 par Annick Davaisse dans un article qui figure aujourd'hui parmi les classiques de la

---

<sup>589</sup> Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie* n°154, janvier-février-mars 2006, p. 112

<sup>590</sup> Vigneron Cécile(2006). *Op. cit.*, p. 113

<sup>591</sup> Pontais Claire (2008). Education Physique et Sportive. "Sois gentil, donne lui la balle !". Dans Houadec Virginie et Babillot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*. Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées, p. 165

littérature consacrée à la gestion de la mixité en EPS : "elles papotent, ils gigotent"<sup>592</sup>. Comment prendre en compte également la diversité qui caractérise les enfants d'un même sexe de manière à ne pas présupposer que les garçons seraient tous sportifs et l'ensemble des filles peu concernées par cette discipline ?

Ce chapitre s'organise en deux temps. Tout d'abord, nous nous intéresserons aux activités programmées par les enseignant-e-s rencontré-e-s, aux dispositifs qu'ils-elles tentent de mettre en place pour favoriser l'engagement des enfants des deux sexes dans les activités physiques et sportives et aux difficultés qu'ils-elles rencontrent. Nous nous centrerons ensuite plus particulièrement sur l'expression corporelle et la danse, qui occupent une place importante dans les entretiens. Alors qu'elles sont en général programmées pour permettre aux filles de s'investir dans une discipline, l'EPS, supposée les intéresser modérément, et donner l'occasion aux garçons de questionner les stéréotypes attachés à leur sexe, les séances d'expression corporelle semblent en effet être caractérisées par une reconfiguration de la domination des garçons, souvent à l'insu des enseignant-e-s rencontré-e-s.

## **1. Choisir, programmer et enseigner des activités physiques et sportives pour favoriser la réussite des filles et des garçons**

Parler d'EPS, c'est aborder un domaine "*bourré de stéréotypes*" (Sandrine 750), parfois redouté par les enseignant-e-s rencontré-e-s, même lorsqu'ils-elles manifestent des affinités avec cette discipline : "*c'est plus dur au niveau du sport que du langage finalement (rire)*" (Camille 883); "*l'EPS, c'est assez complexe aussi / il faut réfléchir à l'avance*" (Julie 97-98). Les représentations sociales attachées à de nombreux sports et par extension à certaines pratiques qui leur sont associées, sont en effet autant d'obstacles à leur égal investissement par les filles et les garçons. La question du choix des activités et de leur traitement dans le cadre des programmations d'EPS est donc centrale, notamment lorsqu'il s'agit d'aborder des activités particulièrement porteuses de connotations sexuées comme la danse ou les sports collectifs.

---

<sup>592</sup> Davisse Anick (1999). "Elles papotent ils gigotent". L'indésirable différence des sexes... *Ville Ecole Intégration* n°116, mars 1999

## **a. Le cadre institutionnel**

Contrairement aux programmes d'histoire, ceux d'EPS ne font aucune mention de la question de l'égalité des sexes ni de celle des stéréotypes de sexe, que ce soit en 2000 ou en 2008. Étonnamment, ces préoccupations semblent être restées étrangères à leur conception et à leurs objectifs, alors même que cet enseignement met en jeu le corps et qu'il aurait donc été possible de supposer que ces programmes devaient y être particulièrement attentifs. Ces derniers ont la particularité de ne pas cibler l'apprentissage de disciplines sportives identifiées. Ils se déclinent sous forme de quatre compétences générales au sein desquelles ces dernières viendront progressivement prendre place au cours de la scolarité de l'enfant, sans constituer un objet d'enseignement exclusif, ni majoritaire. Même si la familiarisation avec certains sports identifiés figure parmi les objectifs de l'EPS, ceux-ci ne se résument pas à leur apprentissage. Selon la définition qu'en donne Eric Dugas, "le sport est une situation motrice, une compétition réglée et une institutionnalisation des règles sous l'égide de fédérations internationales"<sup>593</sup>. Or en 2002, si "l'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses activités physiques, sportives et artistiques, pratiques sociales de référence"<sup>594</sup> est spécifiquement mentionné en Cycle 3, aucun sport notamment collectif n'est cité explicitement. En 2008, certains le sont mais de manière à ne pas se confondre avec les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) : "jeux sportifs collectifs (type handball, basket-ball, football, rugby, volley-ball...)"<sup>595</sup>. Si l'on reprend la typologie établie par Eric Dugas, les enseignant-e-s sont donc amené-e-s à déterminer leur programmation tout au long de l'année parmi un choix d'activités beaucoup plus vaste que les sports officiels allant des activités non institutionnalisées que sont les quasi-jeux, les jeux de rue et les jeux traditionnels aux activités institutionnalisées parmi lesquelles figurent les quasi-sports et les sports<sup>596</sup>.

Une grande liberté est donc laissée aux enseignant-e-s dans la programmation de leurs apprentissages : elles et ils doivent simplement veiller "à proposer des situations et des

---

<sup>593</sup> Dugas Eric (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie* n°149, octobre-novembre-décembre 2004, p. 6

<sup>594</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, Paris, CNDP-XO éditions, p. 270

<sup>595</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 23.

<sup>596</sup> Dugas Eric (2004). *Op. cit.*, p. 8. Les quasi jeux ne comportent activités libres sans règles ni compétition, les jeux de rue ont des "règles fluctuantes auto-instituées en milieu urbain", les jeux traditionnels utilisent des "règles existantes non officielles" et connaissent "maintes variantes", tandis que les quasi-sports "ont des règles établies par des instances régionales ou nationales" ce qui les distingue des sports régis par des "règles établies par des instances internationales".

activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive [, s'attacher] à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser et leur [faire] prendre conscience des nouvelles possibilités acquises"<sup>597</sup>. Les programmes de 2002 optent ainsi pour "des compétences de nature identique pour les trois cycles, mais [qui] se situent à des niveaux de maîtrise différents, et dans différentes activités" et ceux de 2008, bien qu'ils choisissent parfois des formulations légèrement différentes en fonction du niveau des élèves, conservent ce principe d'organisation. En 2000, les quatre grandes compétences à travailler étaient donc :

- "-réaliser une action que l'on peut mesurer ;
- adapter ses déplacements à différents types d'environnements ;
- coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ;
- réaliser des actions à visées artistique, esthétique ou expressive"<sup>598</sup>.

Elles réapparaissent dans les programmes de 2008, parfois inchangées comme pour la deuxième et la troisième compétences, parfois avec de légères modifications : afin de mettre l'accent sur les différentes étapes nécessaires à la réalisation d'un objectif, la quatrième compétence devient ainsi "concevoir et réaliser des actions à visées artistique, esthétique ou expressive". Seule la première compétence est davantage modifiée puisqu'elle n'apparaît pas explicitement en maternelle et qu'en cycle 2 et 3, "réaliser une performance" se substitue à "réaliser une action que l'on peut mesurer". Même si le terme performance apparaissait déjà en 2002 parmi la déclinaison des sous-compétences associées à cet item, son utilisation ne manque pas d'être problématique pour la question de l'égalité des sexes. S'il désigne en effet le "résultat chiffré obtenu dans une compétition (par un cheval, un athlète)"<sup>599</sup>, il introduit également par extension parmi les objectifs d'apprentissage la notion de "résultat optimal", d'exploit et de prouesse sportive. La réalisation de performances est donc également dans ce cas une recherche de performance. Si cet objectif peut certes s'inscrire dans un but purement pédagogique visant à faire progresser individuellement chaque élève par rapport à un niveau initial constaté en début d'apprentissage, il met aussi en avant la dimension compétitive de certaines APSA. Or, les recherches menées sur la mixité en EPS indiquent qu'il s'agit précisément de l'un des aspects de cette discipline auquel une grande partie des filles mais aussi une minorité de garçons adhèrent le moins, ce qui peut avoir pour conséquence de compliquer leur entrée dans l'activité. La compétition contribue en effet à construire une

---

<sup>597</sup> Ministère de l'Education Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p. 15.

<sup>598</sup> Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*. Paris : CNDP-XO éditions, p. 113-118 ; *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, p. 145-151 et p. 271-277.

<sup>599</sup> *Le petit Robert* (2003). Paris : Seuil - Le Robert

représentation du sport conçue à partir de valeurs considérées comme masculines : " le défi, la dépense énergétique, la moindre écoute de soi, la non-expression des émotions personnelles, la recherche de domination, la résistance face aux obstacles et aux difficultés, etc."<sup>600</sup> Elle est donc particulièrement susceptible de motiver un engagement différencié des filles et des garçons en Education Physique et Sportive.

Ce contexte institutionnel incite donc particulièrement à s'intéresser aux choix des APSA enseignées par les personnes rencontrées et à la manière dont elles-ils les justifient en lien avec les questions d'égalité des sexes et des sexualités.

---

<sup>600</sup> Cogérino Geneviève (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. Dans Cogérino Geneviève (dir.). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*.



Tableau des APSA citées dans les entretiens et enseignées dans les classes des enseignant-e-s rencontré-e-s :

	Réaliser une action que l'on peut mesurer	Adapter ses déplacements à différents types d'environnements	Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ;	réaliser des actions à visées artistique, esthétique ou expressive
<b>Cycle 1 dont Grande Section</b>	- corde à sauter (Samia), -lancer (Elise)	-parcours de grande motricité (Elise), -vélos et trottinettes (Elise)	-jeux collectifs (Elise) -jeu du loup ou de la louve (Samia), -jeux de ballon ou football (Samia), -hockey (Elise)	-rondes et jeux dansés, danse (Elise et Samia)
<b>Cycle 2 hors GS</b>	- tir à l'arc (Isabelle)	-vélo (Isabelle)	-badminton (Elise), -jeux collectifs et coopératifs (Camille), -jeux de ballons dont football et handball (Camille)	-danse (Isabelle, Elise), - gymnastique (Camille)
<b>Cycle 3</b>	-athlétisme (Agnès, Julie, Stéphanie), -corde à sauter (Camille), -endurance (Stéphanie, Julie), -courses de vitesse (Agnès)	-natation (Julie), -ballade en raquettes (Christophe pendant une classe de neige)	-tennis (Agnès avec intervenant), -ping-pong (Agnès avec intervenant), -badminton (Elise), -aikido (Mireille, Agnès), -lutte (Agnès), -judo (Julie), -boxe (Camille, Mireille avec intervenant) -sports collectifs (Danièle, Jérôme), -basket (Agnès avec intervenant, - volley (Julie), -football (Christophe, Delphine), -rugby (Jérôme, Delphine, Mireille avec intervenant), - handball (Stéphanie avec intervenant, Julie, Delphine)	-danse ou expression corporelle (Danièle, Elise, Nathalie, Sophie, Stéphanie, Béatrice avec intervenante, Julie, Delphine, Matthieu, Christophe, Mireille avec intervenante, Eric, Jérôme), -gymnastique (Agnès, Julie, Delphine), -acrosport (Julie, Mireille), -yoga (Mireille)

La méthodologie de l'entretien choisie ne permet pas d'avoir une connaissance exhaustive des APSA pratiquées en classe, mais elle en donne un aperçu en lien avec la question de l'égalité des sexes et des préoccupations des enseignant-e-s rencontré-e-s. Ces APSA, se répartissent dans l'ensemble des compétences ciblées par les programmes même si certaines sont plus représentées que d'autres, comme la danse et les jeux d'opposition collectifs et individuels, pour le nombre d'enseignant-e-s qui les citent et le volume de discours qui leur est consacré.. Cette visibilité plus importante s'explique notamment parce que la danse, qui fera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre, est bien souvent connotée sur le plan des stéréotypes de sexe, à l'instar certains sports collectifs.

Les APSA citées par les enseignant-e-s rencontrées, font souvent référence à des sports institutionnalisés, notamment lorsqu'il s'agit de jeux collectifs, sauf en maternelle où ils ne sont pas cités car implicitement considérés comme trop complexes. Ces références montrent un attachement au sport comme élément d'une culture commune à l'école élémentaire. Pour autant, elles semblent bien souvent un système pratique d'identification, qui n'indique en rien que ces sports sont enseignés conformément à leurs formes standardisées. Au contraire, il est probable qu'ils font l'objet d'adaptations didactiques afin de moduler leurs règles selon l'âge des élèves et les compétences visées dans les apprentissages afin d'assurer leur progressivité.

### **b. Les affinités avec la discipline : un critère de choix**

La plupart des enseignant-e-s rencontré-e-s manifestent le souci de permettre à l'ensemble de leurs élèves de participer pleinement aux APSA proposées. Néanmoins, leurs critères de choix sont extrêmement variables. Alors que la question de l'affinité des personnes interrogées avec les disciplines enseignées apparaît peu dans les entretiens, elle est particulièrement visible lorsqu'il s'agit de l'EPS. La plus ou moins grande proximité avec cette discipline ou avec certaines APSA est ainsi régulièrement invoquée comme critère de choix, parfois en lien avec d'autres variables comme la disponibilité des installations sportives ou le profil d'une classe : "*je prends des sports que j'aime bien a priori / du handball par exemple / j'ai la chance d'avoir des filles très sportives (rire) / et du coup / l'entrée dans ces domaines là ça se passe plutôt bien*" (Jérôme 277-279). Ce critère, habituellement marginal, n'est donc pas sans incidence sur les apprentissages moteurs des élèves, puisque ceux-ci sont en partie dépendants des goûts de l'enseignant-e, même si ses effets sont parfois atténués par les

possibilités d'arrangement avec d'autres collègues ou la présence d'intervenant-e-s rémunéré-e-s par la municipalité :

*"en sport euh // j'avoue que j'aime pas trop trop le sport (rire) / donc en fait y'a un intervenant hand-ball cette année [...]/ moi j'ai fait pas mal de théâtre / enfin de l'expression corporelle ou du mime du travail sur le corps [...]/ je suis pas très très sport / mais on a fait de l'endurance aussi"* (Stéphanie 626-637)

Se mettent ainsi en place des stratégies destinées à éviter d'enseigner une discipline peu appréciée :

*"G.P : et quand tu fais du sport /// (4 secondes)*

*M : oui (rires) oui oui /*

*G.P : si tu en fais /*

*M : (rires)*

*G.P : avec tes élèves /*

*M : oui (rires) / [...] alors en sport alors là c'est facile parce que j'en fais pas énormément / j'en fais pas énormément parce que ça fait quatre ans que je suis déchargée syndicale et que je file le sport et la conjugaison et la géométrie (rires) [à l'enseignant-e qui travaille avec moi]"* (Mireille 605-621)

Mireille caricature volontairement sa situation en évoquant un partage autoritaire des disciplines à son seul profit, qu'elle nuance ensuite au cours de l'entretien :

*"sinon cette année ils font de la lutte et de l'acrosport / mais pas avec moi je fais un échange de service moi je fais (rires) / moi je fais anglais dans la classe de mon collègue et lui fait sport avec mes élèves"* (Mireille 674-675)

Ses propos montrent clairement que des stratégies d'évitement peuvent être mises en oeuvre par certain-e-s enseignant-e-s afin de ne pas enseigner cette discipline à l'instar de ce que remarque Thierry Philippot : "un abandon relatif, associé à une très forte propension à une

délégation à des intervenants extérieurs, caractérisent les disciplines sportives et artistiques<sup>601</sup>.

Par ailleurs, les personnes exerçant à Paris, bénéficient par exemple de la présence de professeur-e-s de sport employé-e-s par la municipalité et chargé-e-s de l'ensemble de cet enseignement<sup>602</sup>. Certaines personnes rencontrées font alors le choix de s'en désintéresser complètement : "*je ne m'en occupe pas du tout / on est déchargé à ce moment là / donc je fais autre chose (rire)*" (Hélène 361-362). D'autres peuvent s'y investir davantage sans pour autant être systématiquement présentes : "*[l'année dernière] pendant le sport / le professeur de sport était très sensible à ces questions-là donc on travaillait ensemble sur la place des garçons et des filles / cette année je suis moins à l'aise avec le professeur de sport donc je participe peut-être moins aussi au cours de sport que l'année dernière où j'allais quasi à tous les cours / donc du coup il y a eu moins de synergie entre nous sur ces questions-là*" (Nathalie 234-237) Même si elle reste, selon la réglementation de l'Education Nationale, officiellement responsable des enseignements dispensés sur le temps scolaire et de ses élèves, Nathalie choisit donc de se mettre à l'écart de peur d'entrer dans un relation conflictuelle avec le professeur de sport si elle lui faisait part de ses préoccupations liées à l'égalité des sexes. Même si ces situations ne sont pas propres à l'EPS et peuvent aussi concerner ainsi que nous l'avons mentionné, l'enseignement des langues ou l'enseignement artistique, elles ne sont pas sans conséquences sur la manière dont les élèves peuvent percevoir les apprentissages moteurs et leur légitimité. Ceux-ci sont en effet pris en charge par une personne dépositaire d'un savoir technique mais qui n'a pas toujours le même statut que le maître ou de la maîtresse de la classe. Aussi, cette répartition des tâches vient-elle à son tour confirmer aux yeux des élèves la moindre importance dont souffre bien souvent l'EPS dans la hiérarchie des disciplines scolaires.

Le sexe de l'enseignant-e et de la personne chargée d'enseigner l'EPS peuvent également avoir une incidence sur ces représentations puisque lorsque l'enseignant-e titulaire est une femme et celui d'EPS un homme, qu'il s'agisse d'un collègue ou d'un intervenant, leurs

---

<sup>601</sup> Philippot Thierry (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne-Ardenne, p. 105

<sup>602</sup> La ville de Paris rémunère des professeur-e-s d'art plastique, de musique et d'EPS qui interviennent dans l'ensemble des écoles élémentaires de la ville. Ilse et elles "ont pour mission d'apporter une prestation supplémentaire spécialisée d'enseignement aux enfants des écoles publiques de la ville de Paris. En qualité d'enseignants ils sont habilités, pendant le temps scolaire, à faire pratiquer toutes les activités relevant de leur spécialité, conformément aux programmes et instructions officielles de l'Education Nationale pour les écoles élémentaires." Mairie de Paris (1990-2011). Statuts des professeurs de la ville de Paris. *Délibération du Conseil de Paris du 10-11 décembre 1990* ; dernière réactualisation les 12, 13 et 14 décembre 2011, [http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/\\_Pdf/30\\_40\\_30\\_PVPStatuts.pdf](http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/30_40_30_PVPStatuts.pdf). Page consultée le 10/11/2012

attributions différentes participent de l'image de deux sexes complémentaires. Les savoirs ayant trait au corps, aux apprentissages moteurs et aux efforts physiques deviennent une affaire d'homme, alors que les femmes restent cantonnées au monde de l'esprit. Lorsque le titulaire de la classe choisit d'enseigner certaines APSA, cette complémentarité peut également se manifester au sein même des apprentissages d'EPS entre des activités considérées comme féminines et d'autres masculines : *"alors comme on est deux / mon collègue fait beaucoup de sports collectifs et moi j'ai beaucoup travaillé sur l'expression du corps dans l'espace / le théâtre et les jeux d'impros"* (Delphine 225-226). Les propos de Delphine confirment, si besoin en était, que le fait de se conformer aux représentations masculines ou féminines des activités dans les choix des APSA enseignées n'est pas propres aux femmes et pourrait également tout aussi bien concerner un homme qui ferait appel à une intervenante pour la danse et l'expression corporelle<sup>603</sup>. Bien que cette enseignante précise également avoir fait du rugby (579), du football (593) et du handball (591) avec ses classes au cours des deux années précédentes, sans toutefois mentionner si elle a bénéficié ou non d'un-e intervenant-e, c'est bien le rapport que les personnes rencontrée-s entretiennent personnellement avec les stéréotypes, les rôles et les normes de sexe, qui est en jeu dans ces répartitions. La manière dont s'incarnent les savoirs en classe, en fonction du sexe de l'enseignant-e n'est pas neutre. Ce n'est peut-être pas un hasard si quatre des enseignantes hommes interrogé-e-s<sup>604</sup>, qui se qualifient tous d'homosexuels, font figurer la danse dans leur programmation d'APSA : ils ont sans doute questionné dans le cadre de leur vie personnelle les valeurs d'ordinaire associées à la masculinité et manifestent consciemment ou non, cette prise de distance dans le cadre de leur enseignement. Ni, si certaines enseignantes choisissent prioritairement des sports traditionnellement considérés comme "féminins" : *"[cette année] avec les CE1-CE2 / c'est la seule classe où j'ai EPS / et oui c'est vrai que j'y pensais tout à l'heure (rire) parce que / la première période je leur ai fait faire du badminton / et la deuxième période j'avais prévu de faire de la danse"* (Elise 504-508).

Très investie dans les apprentissages d'EPS de ses élèves et particulièrement ceux des filles, une professeure des écoles raconte au cours de l'entretien comment a évolué sa réflexion sur cette question :

---

<sup>603</sup> Jabouin Yveline (2008). La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant en maternelle. Dans Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle et Vilbrod Alain (Dir.) *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 251

<sup>604</sup> Du fait de son poste en SEGPA, Eric n'est pas en charge de cette discipline.

*"[je fais] gymnastique handball et puis au départ beaucoup de jeux collectifs et de jeux coopératifs / parce que comme c'est des petits [de CP et CE1] là cette année / au niveau activités dites féminines genre danse et tout j'en fais pas parce que c'est pas mon truc / c'est une question qu'on s'est posée parce que j'ai participé enfin j'ai organisé aussi un stage avec Sud éducation sur la question du sexisme à l'école / et du coup y'avait un prof d'EPS notamment qui parlait de ça et qui disait que / voilà le sport c'était quelque chose de viriliste / et puis y'avait aussi un sociologue qui expliquait que c'était un des derniers bastions masculins / c'est pour ça que je m'attaque au sport en particulier (rire) / et qu'il fallait faire attention / que quand on proposait aux gamins des activités qui sont masculines dans la société comme le foot par exemple / on induisait aussi / que finalement ces sports là étaient supérieurs ou étaient le vrai sport et que / tout le reste la natation la danse qui sont plutôt dévolus aux filles c'était pas vraiment du sport / et du coup j'avais un peu cette réflexion là aussi de bon ben moi c'est vrai que je fais plutôt des activités masculines finalement / voilà / après au niveau de la danse j'ai quand même essayé des choses en ne sachant pas moi-même en faire / donc j'ai essayé la danse avec objets j'ai essayé diverses choses [...] / enfin voilà c'est quelque chose qui m'interroge / ce que j'essaye de faire c'est d'avoir une offre assez variée sur l'année pour que tout le monde puisse s'y retrouver / et découvrir des sports qu'ils connaissent pas qu'elles connaissent pas" (Camille 643-663)*

Ce cheminement montre bien la position complexe des enseignant-e-s du premier degré, qui du fait de la pluridisciplinarité de leur profession, doivent enseigner des disciplines vis à vis desquelles ils-elles ont peu d'appétence ou au sein desquelles certains domaines leur sont peu familiers ou complètement inconnus. En EPS, elles et ils sont donc amené-e-s à transmettre des connaissances et des compétences motrices à partir d'activités qu'elles et ils n'ont jamais pratiquées et qui sont parfois étrangères à leur propre culture sportive. Ces observations rejoignent celles réalisées par André Terrisse sur "les nouveaux professeurs d'EPS, qui, du fait des modifications de leur recrutement et de leur formation, se trouvent dans la situation d'enseigner ce qu'ils-elles ne connaissent pas"<sup>605</sup>. Or, comme le note ce chercheur, "un des déterminants essentiels à la pratique enseignante en EPS est le rapport qu'entretient l'enseignant à la pratique physique, qui influence sa façon de transmettre cette expérience ou cette absence de connaissance, ce que nous appelons un phénomène de "conversion

---

<sup>605</sup> Terrisse André (2008). Les nouveaux professeurs d'E.P.S. ou comment enseigner ce que l'on ne connaît pas ?. Dans Talbot Laurent (dir.). *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition*. Paris, : L'Harmattan, pp. 225-244

didactique"<sup>606</sup>. Si ce phénomène n'est pas propre à l'EPS, il peut prendre dans cette discipline une importance accrue du fait de la dimension corporelle du savoir enseigné. Il semble également pouvoir partiellement expliquer que certain-e-s enseignant-e-s délaissent cette discipline ou n'y consacrent pas la durée préconisée par les programmes ainsi que le relevait en 2012 un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche : "Le nombre d'heures d'EPS, dans l'emploi du temps d'une classe, est variable d'une école à une autre, la moyenne constatée étant proche de 2 heures par semaine. Les 3 heures demandées sont très rarement effectives."<sup>607</sup> Le haut pourcentage des femmes exerçant dans le premier degré renforce la pertinence de cette hypothèse puisque les enquêtes montrent que les femmes en France, bien qu'elles pratiquent beaucoup plus facilement et régulièrement une activité physique ou un sport qu'il y a quelques décennies, le font encore moins que les hommes<sup>608</sup>. Elles privilégient également "les disciplines de forme, d'entretien du corps et de loisir physique"<sup>609</sup> mais sont encore moins nombreuses que les hommes à être inscrites dans un club sportif où elles se concentrent dans peu d'activités, souvent conformes aux stéréotypes de sexe comme la danse, la gymnastique ou l'équitation.

Les programmes et l'organisation de leur profession peuvent donc placer les enseignant-e-s du premier degré dans une situation problématique qui les conduit :

- à faire moins d'EPS avec leur classe et/ou se concentrer sur les APSA qu'ils-elles connaissent, au risque de ne pas répondre à la demande institutionnelle ;
- ou, à l'instar de Camille, à enseigner des activités qu'ils connaissent peu ou mal, au risque que les apprentissages des élèves souffrent de cette absence de rapport de familiarité de l'enseignant-e avec le savoir qu'il-elle transmet ;
- ou enfin, à privilégier des stratégies d'échange de services avec des collègues ou à avoir recours à un-e intervenant-e lorsque la situation locale le permet, au risque dans certaines situations de véhiculer une représentation stéréotypée des sexes.

Ces stratégies ne sont pas exclusives les unes des autres et peuvent se combiner au cours d'une année scolaire. Plusieurs enseignant-e-s manifestent en effet au cours de l'entretien le souci de

---

<sup>606</sup> Terrisse André (2008). *Op.cité*, p.241

<sup>607</sup> Inspection Générale de l'Education Nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*, Rapport à monsieur le ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, rédigé par Loarer Christian et Sallé Joël, n° 2012-035, mars 2012. Paris : Ministère de l'Education Nationale.

<sup>608</sup> DAVISSE Annick et LOUVEAU Catherine (2005). Pratiques sportives : inégalités et différences. Dans Maruani Margaret (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris : La découverte, pp. 139-147

<sup>609</sup> DAVISSE Annick et LOUVEAU Catherine (2005). *Op. cit.*, p. 141

proposer à leurs élèves des activités diversifiées qui permettent de travailler l'ensemble des compétences au programme, et ce, quelle que soit leur familiarité avec le sport en général :

*"j'ai eu jusqu'à présent des animateurs en boxe / donc mes élèves ont fait de la boxe / [...] ils ont fait du rugby / alors c'est pas moi qui choisis les sports en fait /si on a l'occasion de sortir de l'école d'aller un peu plus loin et d'aller avec d'autres gens faire du sport / je trouve ça beaucoup mieux / parce que bon / je fais de la danse et du yoga / (rires) je leur fais faire des fois des séances de yoga mais / pour les passionner de sport je pense qu'ils sont mieux avec des passionnés de sports qu'avec moi / moi / quand je fais sport je fais beaucoup d'athlétisme dans la cour / je fais aussi de l'expression corporelle [...] mais je peux pas tout travailler" (Mireille 605-633)*

Même si Mireille minore et plaisante sur l'importance de ce qu'elle peut transmettre à ses élèves dans le cadre de l'enseignement de l'EPS, ses propos montrent au contraire que sa représentation du sport, davantage centrée sur l'hygiène de vie, le bien-être, le souci de respecter son corps et de l'entretenir sur le long terme, lui permet de mettre en avant des valeurs sportives qui ne sont pas moins importantes que la confrontation et la compétition. La crainte que ce type de proposition, qui peut constituer dans d'autres situations une réponse à "l'échec relatif des filles dans les activités sportives" entraîne "la résurgence d'une vieille tendance hygiéniste de l'EPS" formulée par Annick Davaisse, qui oppose "passion, et plaisir, risque et aventure", à ce qu'elle considère être "un bien triste retour à "l'éternel féminin" sous sa forme "corps/santé"<sup>610</sup>, ne se vérifie pas ici. Car ce choix d'APSA, pour illégitime qu'il paraisse, y compris à la principale intéressée qui le propose comme un palliatif à son propre sentiment d'incompétence à enseigner des APSA plus traditionnelles, offrent d'autres possibilités d'épanouissement aux élèves, d'autant plus intéressantes et justifiées qu'elles ne sont pas les seules. Le discours de Mireille confirme en effet que, même si les affinités des enseignant-e-s avec les APSA apparaissent davantage dans les entretiens lorsqu'il s'agit d'enseigner l'EPS que d'autres disciplines scolaires, elles ne sauraient être considérées comme le seul critère de choix dans l'établissement des programmations.

---

<sup>610</sup> Davaisse Annick (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue Française de Pédagogie* n°171, avril-mai-juin 2010, p. 88



### **c. Les représentations à l'œuvre dans le choix des APSA**

Malgré ces contraintes, une des préoccupations des enseignant-e-s rencontré-e-s est en effet de proposer à leurs élèves des APSA qui ne les cantonnent pas aux rôles de sexe traditionnels. Dans la programmation idéale qu'elle esquisse, une conseillère pédagogique note ainsi qu'une succession d'activités diversifiées peut constituer une base intéressante pour un travail en faveur de l'égalité des sexes :

*"le cadre de l'école nous permet puisque les activités sont pour tout le monde / un choix pédagogique dans le choix des activités / alors ça suffit pas mais dans une programmation d'EPS sur une année / si t'essayes qu'il y ait un sport connoté très masculin un sport connoté très féminin un sport plus dit neutre et cætera et puis d'équilibrer tout ça / et que les élèves passent par tout / après c'est plus facile de leur expliquer / " vous avez fait ça / ça vous plaît peut-être enfin y'a peut-être des choses qui vous plaisent " et puis est-ce qu'on peut savoir si ça nous plaît si on ne l'a jamais fait ?" (Danièle 562-568)*

La découverte d'activités inconnues ou peu connues, la possibilité de les expérimenter physiquement et d'y prendre plaisir, constituent des ressources d'autant plus précieuses qu'elles font appel à d'autres compétences que celles habituellement mises en avant dans l'enceinte de la classe. L'engagement corporel dans une APSA est ainsi perçu comme une voie privilégiée pour questionner les représentations des élèves :

*"c'est peut-être proposer des sports comme la danse parce que je pense qu'on va plus facilement proposer foot ou basket pour tout le monde même si le foot les filles y joueront pas alors qu'on va peut-être moins proposer des sports comme la danse ou / peut-être développer aussi autant chez les garçons que chez les filles tout l'aspect artistique sensibilité " (Nathalie 119-122)*

Ces choix peuvent cependant, comme nous le verrons pour la danse, confronter les enseignant-e-s à des situations qu'ils ou elles trouvent menaçantes du fait de l'opposition ouverte ou larvée qu'ils peuvent susciter de la part de certaines filles ou de certains garçons. Ces comportements sont en effet susceptibles d'être dirigés contre eux-elles ou de s'exprimer entre élèves et de compliquer la gestion de classe :

*"évidemment ce qu'il ne faut pas je pense [c'est] commencer par le football par exemple / effectivement les filles y'a des filles c'est pas possible quoi / je comprends les garçons qui s'énervent / parce que d'abord elles ont pas envie elles sont pas motivées et puis comme elles y elles y jouent très rarement ben elles savent pas"* (Mireille 682-685)

Dans ces propos destinés à justifier l'exclusion du football des programmations d'EPS en début d'année, Mireille reprend à son compte sans les interroger les stéréotypes sur la motricité des filles considérée comme molle, faible, sans dynamisme et peu adaptée aux situations sportives. Les filles sont tenues pour responsables de leur propre échec et de l'hostilité que leur manifestent des garçons. Ceux-ci deviennent même les victimes de leur désintérêt pour le football puisqu'il les empêche de s'investir dans une activité qu'ils affectionnent. Alors qu'elle se montre à plusieurs reprises très sensible à la question des rapports sociaux de sexe et informée sur les mécanismes à l'œuvre dans la reproduction de la domination masculine, cette enseignante n'analyse donc pas la situation qu'elle rapporte, en termes de socialisation différenciée. Les filles, en raison des normes de sexe, ont en effet rarement pu effectuer les apprentissages nécessaires pour s'intégrer au jeu et sont par ailleurs souvent confrontées à des stratégies mises en place par les garçons afin de les en exclure :

*"dès le début en fait rien que dans leur corps / moi je vois déjà à six ans / je fais beaucoup de sport parce que j'aime ça et que ça me semble important et un moyen d'émancipation / et avec les filles quand je vois que déjà elles ont deux pieds gauches alors qu'elles ont six ans et comment finalement leurs possibilités physiques n'ont pas du tout été exploitées ni entretenues / et c'est ce qui fait après qu'il y a des attitudes de peur de retrait d'effacement et tout ça et / et du coup / j'essaye de trouver des petits moyens de changer les choses à mon niveau"* (Camille 277-284)

Toutefois, l'investissement différencié des filles et des garçons dans les activités considérées comme masculines ou féminines exposé dans les entretiens est d'ailleurs parfois tout autant un constat qu'une attente des enseignant-e-s qui préexiste aux situations qu'ils-elles mettent en place:

*"A : par contre en sport / je ne dirais pas que les filles soient / moins investies dans les sports collectifs de ballon que les garçons / alors le foot oui / ça c'est à part / mais sinon les autres"*

*sports non / par contre la / ouais la danse aussi / foot et danse / et gym éventuellement / où là c'est pareil les garçons sont très réticents /*

*GP : tu en faisais toi ou /*

*A : non / j'ai jamais fait de danse et ni de foot d'ailleurs" (Aude 453-461)*

L'emploi du subjonctif à la place de l'indicatif montre que les propos d'Aude sont davantage une supposition qu'une réalité qu'elle a pu observer, comme l'indique également sa réponse à la question qui lui est ensuite adressée. Aussi, si elle conteste les poncifs concernant la motricité des filles, c'est avant tout parce qu'elle les considère comme discutables mais, sans doute en raison de ce qu'elle a pu constater dans la cour de récréation sur le football qu'elle mentionne au cours de l'entretien, leur concède-t-elle tout de même une part de réalité pour les sports les plus stéréotypés, sans que cette seconde supposition soit plus étayée que la première.

Ces représentations encouragent cependant certaines personnes rencontrées à rechercher des activités supposées neutres dans lesquelles les enfants des deux sexes pourront s'engager plus facilement, mais pour lesquelles l'objectif de travailler sur l'égalité des sexes semble en partie s'estomper au profit du désir de simplifier l'entrée dans l'activité et le déroulement des séances : *"j'ai fait un petit peu athlétisme et gymnastique / mais là y'a pas de soucis / enfin vraiment aucun souci / là je vais faire natation y'aura pas de problèmes non plus / c'est vraiment plus les jeux qui sont euh / ou quand on fait danse par exemple"* (Béatrice 315-332) La présence de la gymnastique dans cette catégorie peut surprendre mais s'explique sans doute parce qu'elle est considérée comme plus sportive que la danse et qu'en élémentaire comme en maternelle, elle nécessite l'exécution de figures peu sexuées comme les roulades ou des roues. Dans l'ensemble, les APSA considérées comme neutres se pratiquent souvent individuellement : *"je fais de l'endurance alors c'est pareil / tout ce qui est athlétisme en général ça passe bien c'est normal c'est individuel donc il n'y a pas trop de problèmes"*. Toutefois, cette neutralité peut également tenir au fait que la plupart des élèves ne les ont jamais pratiquées. L'absence de représentations et d'entraînement préalable constitue alors un gage que l'enseignant-e place les enfants à égalité de réussite possible en choisissant cette activité :

*"il y a d'autres sports individuels comme le patinage / c'est du patin à glace finalement enfin / c'est difficile de faire une distinction de sexe là pour le coup / en tout cas ils sont vraiment*

*tous égaux sur la glace hein / il n'y en a pas enfin rarement qui ont fait du patin à glace avant / donc là c'est différent / le badminton c'est pareil" (Jérôme 304-307)*

Cette stratégie nécessite cependant d'être attentif-ve à la médiatisation dont les sports sont l'objet, car celle-ci influe sur les représentations même lorsque les enfants ne les ont jamais pratiqués :

*"[parmi] les sports où il n'y a pas de représentations à la base / il y a des sports comme / le volley / le volley ça ne leur pose pas de problèmes de se mélanger / ils débutent tous / voilà il y a aussi ça ils débutent dans le volley / ils ont rarement pratiqué avant le CM1 / CE2 à la limite on pourrait commencer mais les collègues ne le font pas forcément / ils débutent tous donc il n'y a pas "moi je suis le plus fort moi je connais moi ninin"/ et puis il n'y a pas de star / dans le volley on connaît pas les stars du volley / donc il n'y pas de soucis / à la limite basket ça va reposer des problèmes / et ça c'est flagrant hein ça c'est sûr / sûr sûr sûr" (Julie 732-740)*

Pour autant, bien que le volley-ball et le badminton soient en effet des activités "très rarement pratiquées par les élèves hors de l'institution scolaire", ce sont celles pour lesquelles les écarts maximaux entre les résultats des filles et des garçons sont observés dans les résultats des élèves de terminale, note Cécile Vigneron<sup>611</sup>. Elles sont néanmoins couramment considérées par les enseignant-e-s comme pouvant susciter l'adhésion des filles comme des garçons. Les représentations des personnes rencontrées ne diffèrent donc pas vraiment sur ce point de celles exprimées dans d'autres recherches<sup>612</sup> : la différence de niveau qui est certainement déjà constatable dès le Cycle 3 leur demeure invisible. Le statut du basket, variable d'un-e enseignant-e à l'autre, puisqu'il est parfois cité parmi les APSA associées à l'absence de connotation sexuée, semble renforcer cette hypothèse :

*"normalement il faut faudrait mieux commencer par le volleyball / des sports de non contact que des sports de contact / évidemment il ne faut pas commencer je pense par le football par exemple / (...) / donc[pour] commencer / il faut tenir bon parce que les garçons veulent*

---

<sup>611</sup> Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie* n°154, janvier-février-mars 2006, p. 118

<sup>612</sup> Coltice Michelle et Couchot-Schiex Sigolène (2006). Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS. Dans Cogérino Geneviève (dir.). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*, Paris, Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*, p. 129

*toujours faire des foot et ils savent pas jouer par exemple au basket aussi c'est bien mieux / enfin vaut mieux enseigner / pour avoir une classe et mixte et des équipes mixtes vaut mieux enseigner le basket et le volleyball et l'expression corporelle" (Mireille 679-689)*

Les propos de Mireille confirment que, pour certain-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s, la possibilité de faire agir ensemble filles et garçons, c'est-à-dire dans des situations ou avec des équipes mixtes, équivaut pour eux-elles à garantir l'égalité de traitement des élèves et une mise en concurrence équitable quel que soit leur sexe. Aussi, prêtent-ils-elles moins attention à la réussite effective des filles et des garçons dans une APSA qu'à l'acceptation par leurs élèves d'une organisation mixte. Ce que le football rend inenvisageable peut donc éventuellement être considéré comme acceptable pour l'expression corporelle, citée par Mireille, pourtant unanimement considérée comme féminine. Mireille suppose donc aux filles une attitude compréhensive pour les faiblesses des garçons, alors même qu'elle justifiait l'agacement de ses derniers vis-à-vis des filles qui ne savaient pas jouer au football. Elle révèle ainsi malgré elle un présupposé sous-jacent dans plusieurs entretiens lorsqu'il s'agit de l'EPS, présupposé, rarement remis en cause, selon lequel la réussite de la mixité tient davantage à la bonne adaptation des filles qu'au caractère conciliant des garçons.

Cette attention accordée à la réalisation d'un mélange serein des filles et des garçons dans les activités d'EPS croise donc régulièrement les questions d'égalité des sexes et peut supplanter ces dernières comme axe de réflexion :

*"ma première année à X j'avais commencé par la danse parce que je pensais qu'en commençant par la danse ils apprendraient à se connaître et que ça faciliterait les rapports par la suite dans les autres sports collectifs dans les autres activités / et j'ai revu ma position dès la deuxième année je fais passer ça au troisième trimestre / je pense qu'il faut qu'ils se connaissent bien d'abord pour que ça se passe bien au niveau de la danse au troisième trimestre / et ils adorent / garçons filles ils adorent / alors je commence par des petits exercices bêtes et méchants / vous avez cinq minutes pour je sais pas choisir un mot et me l'écrire avec votre corps / et hop hop hop et là ils le font sans problème / maintenant c'est au troisième trimestre / ça avait posé un petit peu plus de soucis à X au premier trimestre // alors après je leur dis / parce que pour les lettres par exemple ça reste un enfant fait une lettre ou alors c'est dur / alors je dis "vous pouvez essayer de vous toucher de vous tenir les mains la taille" et là effectivement j'ai vu la différence entre mon test début d'année et test fin d'année / début d'année ils se touchent pas" (Julie 756-770)*

La question du corps et des contacts corporels entre enfants dans les APSA pratiquées devient alors centrale dans certains entretiens. Une mixité réussie demande du temps afin de permettre aux élèves de se connaître et de supprimer progressivement les barrières et les protections qui les empêchent de se faire confiance et de s'accepter. Pour autant, les corps à corps et les risques de dénudation dans l'activité constituent des obstacles en partie indépendants de ce facteur temps :

*"judo ça a posé un gros problème / là on a eu une activité judo avec un professeur un intervenant qui faisait judo / là ça a posé problème ne serait-ce qu'au niveau de la tenue du kimono (rire) / parce que bon ils ont fait comme ils ont pu mais le club de judo a prêté les kimonos ce qui est déjà très bien / mais il y avait des kimonos un petit peu moulant et puis ça descend et puis on voit la culotte et puis sous la sous la veste de kimono les filles avaient le droit de garder leur haut / les garçons étaient torse nus donc il y a eu des réflexions / "et pourquoi les filles elles ont le droit de garder un petit un petit t-shirt et pourquoi pas moi ?" / je dis "mais si tu veux prendre un petit T-shirt prends un petit T-shirt il n'y a pas de soucis" / un kimono qui se déchire enfin qui s'enlève / il y a des garçons très pudiques aussi / on a eu du mal / ça aussi on a on a eu du mal" (Julie 683-692)*

Julie montre bien qu'une des explications aux problèmes rencontrés tient à la supposition d'un sentiment de pudeur différencié entre les filles et les garçons. En commençant l'activité, il lui a semblé évident de proposer aux filles de garder leur T-shirt, d'autant qu'en CM1, les transformations de leur corps lui ont sans doute paru prochaines alors que celles du corps des garçons sont souvent considérées comme moins visibles et moins problématiques à l'aune des stéréotypes de sexe<sup>613</sup>. La tenue de ces derniers s'est donc modelée sans questionnement sur celle des judokas traditionnels qui n'en portent pas sous leur kimono pour éviter de proposer des possibilités de prises supplémentaires à l'adversaire. Il lui faut la remarque de certains garçons pour s'apercevoir de ce double standard mais la réponse qui leur est apportée laisse entendre qu'ils se montrent bien délicats à l'aune de ces préjugés et par rapport à leurs camarades.

La crainte d'être vu nu-e ou quasi nu-e par une personne de l'autre sexe plus encore que de son sexe puisque les modes de sociabilité, notamment sportifs rendent la seconde

---

<sup>613</sup> Ferrand Annie (2010-b). Le "zizi sexuel" ou comment l'oppression marque les outils. Dans Guyard Laurence et Mardon Aurélie (dir.). *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, pp. 97-114

situation acceptable alors que la première est proscrite, devient une préoccupation d'autant plus prégnante que les enfants avancent en âge :

*"une prise de conscience je sais pas une pudeur aussi je sais pas / une pudeur aussi qui se gagne pas mal / pour avoir fait la piscine avec les CP et la piscine avec les CM ça n'a rien à voir / rien à voir les petits CP bon hop / la maîtresse elle rentre « oh ben on s'en fiche » hop hop hop / et puis bon les CM d'emblée si on rentre pour gronder un petit peu c'est l'hécatombe quoi ça se cache"(Julie 664-668)*

C'est d'ailleurs plus la dénudation ou le risque de dénudation que les contacts corporels entre enfants en EPS qui peuvent être une source de difficulté dans les activités pratiquées :

*"un sport qui fonctionne bien aussi où ils n'ont aucun problème pour échanger et pourtant on on se touche c'est l'acrosport / alors ça pour eux c'est unisexe il n'y a pas de problèmes / l'acrosport c'est pour les garçons et c'est pour les filles à la fois / ça passe ça passe bien en général ça fait deux ans qu'on en fait c'est ma collègue qui le prend l'acrosport [...] mais l'acrosport pourtant on fait des groupes mixtes / et donc il y a contact physique / faut porter faut soulever parfois même toucher les fesses / ça ne pose aucun problème alors pourquoi // stéréotypes / stéréotypes très certainement / donc acrosport ça passe bien" (Julie 671-676)*

L'acrosport est en effet une activité de plus en plus fréquemment programmée en milieu scolaire. Elle est conçue par les enseignant-e-s comme un moyen de renouveler les apprentissages gymniques dont les contraintes sont parfois peu appréciées par les élèves<sup>614</sup> mais aussi de contourner les connotations sexuées qui leur sont associées. Pourtant, le poids des stéréotypes de sexe portant sur les APSA demande parfois à être nuancé : *"c'est vrai que le rugby par exemple je trouvais que c'était pas mal / qui est un sport de contact"* (Mireille 680-681). Jérôme fait de son côté le même constat, tout comme Bernard David qui remarque dans sa recherche consacrée au rugby mixte en milieu scolaire qu'en Cours Moyen, "l'image culturelle de celui-ci ne semble pas encore perturbée par la différenciation sexuelle apparaissant à l'approche de la puberté. Aucun obstacle ne s'oppose donc à la pratique du

---

<sup>614</sup> Musard Mathilde (2005). L'acrosport en EPS : réalité(s) et problèmes. Revue *Contre Pied* n°16, février 2005, p. 57

rugby à l'école élémentaire, sinon les représentations des enseignants et des parents"<sup>615</sup>. Il s'agit en effet de la seule difficulté mentionnée par Mireille : "*des parents étaient venus me dire " mais enfin le rugby / ma fille faire du rugby mais enfin" / (rire) "mais oui madame bien-sûr qu'elle va en faire du rugby"*" (Mireille 666-667).

Les propos des personnes rencontré-e-s montrent que le choix des APSA programmées en EPS par les enseignant-e-s qui se disent préoccupés par la question de l'égalité des sexes, reposent sur des représentations variées selon que les objectifs poursuivis consistent à déconstruire les stéréotypes de sexe, faciliter l'entrée dans l'activité, promouvoir des situations de réelle mixité ou, question peu évoquée jusqu'à présent, favoriser l'égalité de réussite des filles et des garçons. Ces différents objectifs peuvent être conciliés mais aussi entrer en tension, voire même en concurrence, selon les situations rencontrées : la nécessité de questionner les stéréotypes de sexe peut s'effacer devant le souci de proposer des situations où les filles et les garçons ont le même niveau au moment d'entrer dans l'activité, mais le souci d'assurer l'égalité de réussite des filles et des garçons peut également être éclipsé par le désir de travailler dans une ambiance agréable où les filles et les garçons se mélangent. Cette dernière préoccupation peut alors pousser à minorer les questions d'égalité des sexes, notamment pour le volleyball ou le badminton, au profit d'une exigence qui, en certaines occasions, semble plus essentielle pour quelques-un-e-s des enseignant-e-s interrogé-e-s : assurer le bon fonctionnement relationnel de leur classe. Elle peut toutefois, comme nous allons le voir, également disparaître en certaines occasions lorsque les différences de niveau et de réussite amènent à renoncer, au moins temporairement, à cet idéal d'un mélange harmonieux entre les sexes.

#### **d. Pour favoriser la réussite des filles et des garçons : apprendre ensemble ou séparés ?**

La question de la réussite de tous et de toutes dans les apprentissages moteurs constitue en effet l'un des défis majeur de l'EPS mais aussi l'un des plus difficiles à atteindre aux vues des différences constantes de résultats entre les filles et les garçons au baccalauréat<sup>616</sup>. Comme l'indique en effet Annick Davisse, "la tension est réelle entre cet objectif éducatif de l'"apprendre ensemble et la non moins éducative nécessité que les élèves qui en sont les moins familiers (ici les filles) acquièrent réellement une culture commune dans

---

<sup>615</sup> David Bernard (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, p. 57

<sup>616</sup> Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie* n°154, janvier-février-mars 2006, pp. 111-124



le champ des activités physiques sportives et artistiques"<sup>617</sup>. Pour certain-e-s des enseignant-e-s rencontré-e-s, le simple mélange des filles et des garçons est censé assurer l'égalité : *"il y a un intervenant hand-ball cette année / et donc il mélange enfin il fait pas de différence / moi j'ai fait pas mal de théâtre / enfin de d'expression corporelle ou de mimes de travail sur le corps / pareil pas de différence [...] donc le sport pas de différences /[ ..]/ mais on a fait de l'endurance aussi / je fais pas de différence"* (Stéphanie 627-638). Pourtant, l'analyse de leur entretien révèle que faute de prendre en compte la socialisation différenciée de leurs élèves selon leur sexe, ces professeur-e-s semble passer dans certaines situations à côté des causes de leur échec, notamment lorsqu'il s'agit de composer des équipes (Jérôme) ou, comme nous le verrons dans la deuxième partie de ce chapitre, de pratiquer l'expression corporelle (Stéphanie). L'égalité de traitement ne suffit pas à produire de l'égalité et peut au contraire accentuer des différences au lieu de les gommer, puisque les élèves n'entrent pas dans les activités avec les mêmes acquis.

C'est donc autour de l'habillage de la tâche et des variables didactiques que certaines personnes interrogé-e-s tentent d'agir afin de jouer sur la connotation des activités et les possibilités d'investissement des filles et des garçons :

*"j'ai fait de la boxe / et c'est pas mal non plus / mais faut avoir le matériel / je l'ai fait plusieurs années de suite avec mes CM2 / c'était bien parce que c'est mixte / et c'est de la boxe éducative / donc les points c'est on tape sur les épaules et uniquement sur les épaules et on touche l'épaule / on ne frappe pas / donc il faut être rapide il faut écouter il faut esquiver / mais faut pas de force / et il faut du sang-froid il faut du calcul / et pour le coup / c'était pas les petits nerveux qui enquiquinent tout le monde qui étaient les meilleurs à ce sport mais bien / des petites filles toniques mais intelligentes et perspicaces qui arrivaient tout à fait à esquiver et à donner le plus de coups"* (Mireille 633-645)

L'objectif est alors d'amoindrir la place accordée à la force physique dans les situations de confrontation et de valoriser l'aspect tactique des activités, la mise en place de stratégies, la capacité d'adaptation et la prise de décision rapide. Car même dans les APSA considérées comme neutres, tel le badminton, les images spontanément mobilisées par certain-e-s enseignant-e-s montrent la prégnance des références considérées comme masculines : *"il peut y avoir des **chocs** garçon garçon **des chocs** garçon fille / **enfin des chocs (rire)** / des*

---

<sup>617</sup> DAVISSE ANNICK (2010). *Op. cit.*, p. 87

*matches*<sup>618</sup>" (Jérôme 304). La violence de la confrontation constitue implicitement l'un des objectifs visés et le critère à partir duquel s'évalue une rencontre sportive réussie. La sueur et les larmes sont garantes de l'engagement des participant-e-s, de leur combativité, de leur ténacité face à l'adversité et de leur résistance.

Il s'agit ainsi pour certain-e-s des enseignant-e-s rencontré-e-s de se servir des sports traditionnels mais en les transformant, de manière à les rendre conformes à leurs objectifs pédagogiques et à questionner certaines valeurs de l'EPS considérées comme trop masculines :

*"c'est être vigilante par exemple en sport collectif on se rend compte que les filles sont très rapidement exclues et s'auto-excluent elles-mêmes donc comment on favorise en sport la participation des filles et le fait que les garçons jouent effectivement collectivement et pas contre garçons parce que là c'est plus collectivement"* (Nathalie 115-118)

A partir de ce constat, une formatrice en IUFM rencontrée au cours de la recherche, considérait que, dans bien des cas, il était compréhensible que certains garçons ne passent pas la balle aux filles lors des matchs organisés en classe dans le cadre de sports collectifs : ils exposeraient en effet leur équipe au risque d'une défaite, ce qui serait contraire à la logique compétitive des sports collectifs. Pour autant, reconnaissait-elle, ils oublient en adoptant cette attitude l'un des objectifs essentiels de ces disciplines qu'il appartient alors aux enseignant-e-s de revaloriser : jouer ensemble en intégrant tous les membres de leur équipe. Cette formatrice proposait donc une modification des règles afin que ces deux objectifs, gagner et jouer collectif, soient pris en compte, en attribuant deux points au lieu d'un pour chaque but ou panier marqué par un membre différent de chaque équipe. Cette solution offre l'avantage de ne pas négliger la dimension culturelle de l'EPS en familiarisant les élèves avec les règles et les valeurs des pratiques sportives instituées. Mais elle valorise également une dimension de l'activité habituellement négligée par les élèves, souvent des garçons, les plus performants, en leur donnant l'occasion de mettre en œuvre différemment leurs compétences. Elle les oblige à tenir compte de leurs camarades les moins à l'aise dans le jeu pour les placer eux-elles aussi en situation de réussite, c'est-à-dire leur donner la possibilité d'attraper la balle, d'être capables de la garder, de la transmettre à un coéquipier ou de marquer un but ou un panier sans se la faire prendre.

---

<sup>618</sup> C'est nous qui soulignons

D'autres enseignant-e-s choisissent de prendre en compte dès le début de leur séquence l'hétérogénéité de niveaux des élèves de la classe afin de fournir à toutes et à tous des possibilités de progresser :

*"je fais des ateliers souvent au cours de la séquence / donc tu as la découverte au début avec tout le monde / voilà et là c'est pareil c'est moi qui prend les observations je le fais pas avec eux parce que ça / prendrait trop de temps / et du coup je constate les groupes de besoins / et en général du coup y'a des groupes non-mixtes de filles / que ce soit pour attraper ou lancer un ballon / les écarts sont tellement énormes que / on fait pas mal de groupes de besoins pour renforcer / et puis dès qu'il y a des élèves qui maîtrisent l'activité par exemple si on fait du basket / je vais mettre la moitié sur un terrain avec des mômes qui arbitrent et puis moi je m'occupe des deux groupes de besoins et je renforce / leurs aptitudes athlétiques ou autres / mais c'est une réflexion qui est en cours aussi" (Camille 484-494)*

Camille indique ainsi volontairement passer plus de temps avec les élèves les plus faibles, en général des filles, pour tenter de les doter de certaines compétences de base et de laisser en autonomie celles et ceux qui sont déjà les plus avancé-e-s. D'autres enseignant-e-s préfèrent utiliser l'hétérogénéité de niveau pour mettre en place un apprentissage coopératif dans un climat serein :

*"pour le foot / le travail va être beaucoup plus gros / c'est mon mari qui fait ça lui / qui est footballeur lui-même et ça fait trois ans aussi qu'il fait du foot avec ses élèves et il a tout un travail sur l'acceptation de l'autre au départ / avant même de commencer quoi que ce soit / parce qu'il veut pas / pourtant il n'est pas branché égalité des sexes mais il est pas quand même dans l'esprit je vais faire des matchs de filles je vais faire des matchs de garçons / il fonctionne en tutorat aussi / les garçons aident les filles à comprendre les règles du jeu / et il arrive à un super travail et à la fin / alors forcément les garçons qui y jouent depuis très longtemps et qui pratiquent dans la cour sont plus doués / mais les filles suivent connaissent les règles et participent de plus en plus après au cours de l'année / elles s'investissent / alors au départ elles restent comme des piquets et puis au fil des séances elles participent elles s'investissent / marquent des buts donc / il effectue aussi mais quasiment un trimestre un trimestre / il me dit toujours jusqu'à janvier travail sur l'acceptation de l'autre"*

(Julie 712-732)

Tel que le présente Julie, le travail effectué par son mari, vise, contrairement à ce que fait Camille, à éviter le passage par les groupes de niveau tout en permettant aux élèves de jouer immédiatement ensemble en évitant les tensions et les frustrations. Son objectif est de tenir compte du niveau d'acquisition des savoirs de chacun d'entre eux-elles pour proposer des situations d'apprentissage en tutorat destinées à valoriser les élèves les plus performants en mobilisant leurs connaissances au profit des plus faibles. Toutefois, si la solution du travail en tutorat peu sembler stimulante et enrichissante en termes d'apprentissage et de prise en compte de l'autre, elle reste toujours ambivalente sur le plan des rapports sociaux de sexe lorsque les groupes de niveau sont susceptibles de se superposer aux groupes de sexe. Car, soit elle place les garçons en position haute, puisqu'ils sont détenteurs d'un savoir que les autres, c'est-à-dire les filles, n'ont pas. Dans ce cas, même si elle les oblige à s'en soucier, elle risque de renforcer leur domination sur un mode paternaliste, en espérant que les filles pourront également profiter de la situation en terme d'apprentissage. Soit elle place les filles en position d'aider les garçons, et dans ce cas, cette situation n'est pas le symétrique de la précédente, puisque les filles redeviennent les habituelles auxiliaires de pédagogie de l'enseignant<sup>619</sup> qui leur enjoint implicitement de trouver leur épanouissement dans l'aide apportée aux autres :

*"même des garçons très costauds physiquement / qui n'arrivent pas à faire la roue la roulade et cætera / oui y'en a / malgré le tutorat en sport / des filles un petit peu costauds et un petit peu sportives / ont aidé certains garçons qui n'arrivent pas à se mouvoir dans l'espace / à progresser puisque là aussi j'ai fait du tutorat"* (Delphine 750-754)

Cette situation invite ainsi à se méfier de toute demande adressée différemment aux enfants selon leur sexe puisqu'elle les engage dans des apprentissages différenciés qui construisent les inégalités :

*"par exemple dans les rangements / les enseignants demandent toujours aux filles de ranger sauf en Education Physique et Sportive pourquoi ? / parce que y'a souvent des bancs des choses lourdes et alors là systématiquement c'est / "ah j'ai besoin d'un petit costaud" (rire) / et alors c'est rigolo parce que des fois en Petite Section de maternelle franchement les petits*

---

<sup>619</sup> Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 75-109  
Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*

*garçons les petites filles y'a pas beaucoup de différences physiques / et ben c'est les garçons qui sont les petits costauds qui vont ranger la chaise le grand seau où y'a tous les ballons et tout ça voilà" (Sandrine 751-757)*

Pourtant, malgré le jeune âge des enfants souligné par Sandrine, la question des différences de niveaux entre les élèves qui peuvent recouper les groupes de sexe reste centrale dans les entretiens lorsqu'il s'agit de l'EPS. Ces différences peuvent être le fruit d'une pratique en club<sup>620</sup> ou d'un fort investissement dans l'activité en dehors du temps de classe mais certains enseignant-e-s notent que cela ne permet pas d'en rendre entièrement compte ; elles sont bien souvent les effets d'une socialisation plus générale, dès le plus jeune âge de l'enfant, qui ne valorise pas les mêmes acquisitions pour les filles et les garçons :

*"j'ai plus le temps d'y réfléchir / mais j'aimerais bien me poser la question "pourquoi est-ce que les filles avaient vraiment un niveau inférieur à celui des garçons [en ping-pong] ?" / vraiment alors est-ce qu'elles s'interdisent ? est-ce qu'elles n'osent pas? je ne sais pas j'ai pas poussé l'analyse [...]j'avais pas une classe de sportifs / il me semblait pas que les garçons (rire) / ont plus joué au ping-pong / j'en avais qu'un mais c'était même pas lui le père était un bon joueur de ping-pong donc je pense qu'il jouait avec son père quand même / mais là je ne sais pas comment aborder les choses / comment faire ? ou alors vraiment elles partent du principe qu'elles sont nulles" (Béatrice 363-375)*

La confiance en soi, le fait de s'autoriser ou non à s'investir dans une activité sportive semblent donc parfois aussi importants que les compétences techniques.

Ces différences entre les filles et les garçons, dans leur grande majorité, posent donc clairement pour certaines personnes rencontrées la question des modalités de regroupement sollicitées dans l'activité : est-il possible de continuer à encourager la mixité quand la majorité des filles se retrouve systématiquement en échec ? Des enseignant-e-s continuent à se dire attaché-e-s au mélange des sexes et choisissent d'encourager plus spécifiquement les filles et

---

<sup>620</sup> Vigneron Cécile (2006). *Op. cit.*

de valoriser leurs réussites en espérant qu'elles leur donnent confiance et diminuent l'arrogance des garçons :

*"par exemple / une fois on était revenu de classe de mer / on était arrivé trois heures trop tôt et je ne savais pas trop quoi faire faire aux gamins avant que les parents viennent les chercher et puis je dis "ben on va faire un foot" / mais alors moi dans ma classe la balle ça a toujours été pour toute la classe / donc si les filles voulaient jouer / soit elles jouaient soit personne n'avait de baballe quoi / et j'ai toujours été comme ça pour tout / toutes mes activités sont mixtes et / donc cette fois là / j'ai dit la même chose et là y'avait vraiment il y avait un blocage parce que d'habitude en cour de récré y'a plein d'autres jeux donc les filles elles faisaient autre chose / mais ce jour là y'avait que la balle / et on s'est mis à jouer au ballon il se trouve que y avait une fille (rire) / mais alors elle était archi forte / au foot à l'époque elle a intégré depuis un club de foot / et elle a foutu une pâtée aux garçons quelque chose de bien quoi (rires) / et donc là vous vous pensez que dans le dans le reste de l'année je me suis pas gêné" (Christophe 380-393)*

Mais ces réussites sont bien souvent isolées et réservées à un nombre restreint d'élèves :

*"y'en a toujours [des filles] / y'en a toujours une ou deux (rire) / sans que t'aies besoin de faire grand chose elles sont déjà / ben c'est par leur frère oncle et cætera / donc elles ont été initiées à la pratique du football ou du basketball par exemple / et donc dans le cadre de l'activité d'EPS elles vont aller sur le terrain et puis se confronter aux garçons / dans les faits la plupart du temps elles perdent quand même / techniquement elles n'ont pas l'égalité" (Camille 498-503)*

Il importe alors par le choix des APSA et les possibilités qu'elles offrent de ménager et multiplier les occasions qui permettent à l'ensemble des filles d'acquérir de nouvelles compétences et de montrer leur valeur sportive :

*"j'ai fait du rugby / et j'ai trouvé ça très étonnant / j'ai trouvé ça pas mal / alors c'était toujours mixité moi évidemment il aurait été hors de question de faire un groupe filles un groupe garçons / pour moi les équipes / devaient être mixtes [...] / et au rugby c'était pas mal parce qu'il faut quand même plaquer il faut quand même / accepter la mêlée / et j'avais trouvé ça assez intéressant // c'était un monsieur de soixante ans qui faisait bénévolement*

*l'entraînement du rugby / donc il leur parlait de rugby c'est super / je le trouvais passionnant enfin de connaître déjà ce genre de personnalité / et je me souviens très bien qu'une fois il a dit "allez allez Fatou montre montre leur que t'es une lionne" (rires) / et ça m'est resté la pauvre Fatou / c'était super j'avais trouvé ça super même dans leur relation / enfin le sport en groupe de toute façon déjà / je pense que ça peut diminuer effectivement les tensions garçons filles / de faire des sports co où y'a les deux sexes par équipe" (Mireille 636-651)*

Une enseignante, après des moments d'apprentissage en commun, raconte utiliser la différence des sexes comme critère de composition d'équipes afin de mettre en évidence, aux yeux des garçons, mais surtout des filles elles-mêmes, leur combativité et leur capacité de réussite :

*"des fois je mélange garçons filles et il m'arrive de faire des oppositions garçons filles c'est-à-dire que quand je travaille par exemple on a travaillé sur le hand / et au début je mélange je fais des équipes mixtes / et à la fin quand je suis sûre que tout le monde a son capital de d'entraînement / donc arrive à avoir des performances et que filles garçons à la limite ça se vaut / parce que avec un entraînement tout le monde / surtout le hand ils ont pas l'habitude de le pratiquer / si c'était du foot encore ça serait différent mais le hand bon je veux dire en général ils en ont jamais pratiqué à l'école / donc au début je fais un entraînement collectif / ils jouent ensemble sous forme de jeux collectifs et tout ça / et vers la fin de la séquence je mets en place des oppositions garçons filles / pour montrer à la fois que les filles ne sont pas forcément toujours perdantes / et de l'autre côté que un coup effectivement les garçons peuvent gagner remporter un match et un coup non / alors sous forme de tournoi bon ben des équipes de filles arrivent à battre des garçons / des garçons arrivent à battre des filles / et ça fonctionne très bien / les filles aiment beaucoup d'ailleurs / d'un seul coup il y a une forme de solidarité qui se met en jeu dans l'équipe (rire) / non ça ça plaît beaucoup / donc comment dire en temporisant les choses aussi parce que dès que c'est "les filles vont rencontrer les garçons aujourd'hui" / "oui oui oui" ça y est ça part vraiment en esprit compétition et c'est pas non plus le but / et on a toujours un petit retour à la fin dialogue / sur ce qui s'est passé et tout ça et en général / ça se passe bien / et ça aussi je pense que ça aide au niveau des jeux de cour / ça aide énormément / enfin tout ça en fait c'est un continuum / ça va dans le même sens / ils se retrouvent ensemble en cour / maintenant ils osent" (Julie 108-122)*

Dans le cadre des sports collectifs, la formation des équipes reste cependant problématique si elle n'a pas été anticipée par l'enseignant-e en fonction d'objectifs précis :

*"quand on laisse par contre les équipes se faire toutes seules les enfants y'a une équipe de garçons une équipe [de filles] / si pour compléter y'a cinq garçons deux filles / les garçons ils veulent bien accepter deux filles pour compléter mais / mais c'est tout"* (Mireille 639-641)

Lorsqu'elle est dévolue aux élèves, elle doit en effet être pensée comme une véritable situation d'apprentissage, sous peine d'activer des mécanismes de domination et de fragiliser les élèves les plus faibles :

*"y'en a qui vont être doués pour rattraper une balle que ce soit des garçons ou des filles effectivement / y'en a qui sont des quiches aussi bien chez les filles que chez les garçons / et c'est plutôt ces quiches entre guillemets qui vont être mises de côté / (rire) voilà / pour le coup certains sont stratégiques effectivement / mais malheureusement quand parfois des élèves qui sont en difficultés en sport demandent à être capitaines d'une équipe / ils vont faire une équipe qui tiendra pas la route quoi / donc c'est dommage mais c'est comme ça"* (Jérôme 314-320)

Les propos de Jérôme sont surprenants dans la mesure où il semble considérer que l'acquisition des compétences sportives dépend des dons de chacun-e : sa marge de manœuvre en tant qu'enseignant s'en trouve d'autant plus limitée. Aussi attribue-t-il l'échec de celles et ceux qui sont en difficulté à la nature de ses élèves, "doués" ou "quiches", terme qui est par ailleurs extrêmement dévalorisant, et non aux situations d'apprentissage qu'il met en place et qui pourraient faire évoluer la situation de départ. Il suppose que ses élèves savent ou ne savent pas composer une équipe mais qu'il ne peut en aucun cas les aider à réfléchir et mettre en place des stratégies efficaces dans le choix de leurs partenaires :

*"par rapport au choix des équipes / bon je me suis jamais retrouvé avec une équipe de filles face à une classe de garçons / finalement ça se mixe assez bien quand les élèves / j'essaye enfin y'a différents cas de figure / soit c'est un élève qui choisit qui est chef d'équipe et du coup qui choisit ses son équipe / soit c'est moi qui choisit ça dépend / ça va varier / ça dépend des classes déjà et puis ça dépend aussi / de qui veut être capitaine ou pas / puisque y'a certains élèves qui malgré tout vont se planter complètement / les filles très très timides*



*qui vont parfois prendre que leurs copines et du coup elles se retrouvent avec une équipe de copines mais qui va se faire écraser juste derrière quoi voilà enfin / des gens qui vont pas faire la part des choses finalement / qui vont pas comprendre que c'est stratégique" (Jérôme 294-303)*

Cette conception des savoirs moteurs et tactiques le conduit soit à lui-même prendre en charge cette tâche dans un souci d'efficacité, soit à la déléguer à celles et surtout ceux qu'il considère comme les plus aptes à la mener à bien :

*" y'a des classes c'était impossible d'avoir des équipes qui soient équilibrées / du coup pour ces classes-là c'est moi qui choisissais systématiquement / d'autres vont vraiment prendre ça à cœur et puis le faire correctement et se distribuer aussi la parole correctement puisque bon on peut aller jusqu'à quatre équipes / donc là il faut que chacun fasse attention à qui a été appelé et qui va où et ainsi de suite / et bon c'est aussi intéressant de les laisser gérer ça tout seuls / quand c'est possible / et malheureusement c'est pas tout le temps possible / et là ça dépendra effectivement du groupe classe qu'il y a / et aussi le facteur temps / c'est vrai quelquefois quand je suis pressé il peut m'arriver de faire effectivement les équipes moi-même pour que ça aille plus vite / mais bon / ils s'y tiennent finalement / que ce soit moi qui choisisse ou eux / ils s'y tiennent sachant que les chefs d'équipes vont varier / c'est pas toujours les mêmes quand même (rire) / mais bon même si il m'est effectivement arrivé de choisir quatre élèves qui étaient très doués dans une matière sportive pour qu'ils soient les chefs d'équipes / parce que fréquemment effectivement ils vont aussi avoir la stratégie et tous vont pas l'avoir quoi / donc / après bon effectivement / ça c'est normal aussi y'en a qui sont bons en sport qui vont se mettre en valeur en sport et puis qui ont moins des fois l'occasion de se mettre en valeur en classe habituellement donc bon c'est aussi un truc que je peux comprendre quoi de leur part" (Jérôme 330-347)*

Jérôme semble considérer que ce rituel de sélection constitue une revanche légitime pour les élèves les plus faibles dans les apprentissages scolaires traditionnellement valorisés. Il en vient donc à valider implicitement dans ses propos la distinction sportif-ve / intellectuel-le, sans questionner la pertinence de cette schématisation caricaturale. Surtout, il n'identifie pas que cette sélection des élèves par leur pair-e-s, si elle n'est pas guidée par l'enseignant-e par l'introduction de contraintes didactiques, peut s'avérer particulièrement humiliante pour certain-e-s enfants, qu'elle soit réalisée par les élèves les plus performant-e-s ou les plus en

difficultés. Les chefs d'équipes choisissent en effet leurs camarades en fonction de leurs affinités ou de leur valeur supposée dans l'activité, laissant les élèves les moins intégrés dans le groupe classe ou celles et ceux considérés comme les plus faibles attendre qu'au terme de la sélection une équipe finisse par les choisir faute de disposer d'une autre alternative. En 2010, suite à un appel à témoignage lancé auprès de ses lecteurs hommes sur leurs souvenirs de l'EPS à l'école, le magazine *Têtu*, surpris de l'abondance des réponses reçues, notait que nombre d'entre eux évoquaient la "honte" et le "rejet" ressentis lors des moments de constitution des équipes ; certains des témoignages recueillis évoquant même la responsabilité aveugle des "instits" qui infligeaient ces épreuves destructrices<sup>621</sup>.

Les difficultés rencontrées dans les regroupements d'enfants en raison des différences de niveaux entre élèves amènent donc d'autres enseignant-e-s à réfléchir à la possibilité de séparer leurs élèves en fonction de leur sexe afin de leur proposer des situations d'apprentissage plus conformes à leurs besoins et pouvoir travailler également à valoriser l'estime de soi de certaines filles :

*"[s'interroger sur] l'entrée dans l'activité alors ça je t'ai dit j'ai fait ça il y a vingt-cinq ans et j'avais pas encore Claire Pontais sous la main et c'est pour ça qu'après je me suis rendue compte que ça suffisait pas et qu'à l'intérieur de l'activité / y'a des stratégies qui font que tu peux par moment démixer / mais dans un objectif bien particulier / parce que si on fait un sport co par exemple même le football et puis que les gars ont fait ça en club / même au niveau du premier degré et pas les filles / les filles vont être complètement paumées donc tu vois" (Danièle 561-567)*

Il s'agit toutefois précise Danièle de bien poser en amont les objectifs de cette non-mixité qui, comme la mixité, demande à être préparée, sous peine de mettre en place des compromis vécus comme des solutions de facilité sans objectifs précis :

*"là pour l'instant j'ai fait un cycle gymnastique donc ça va c'est bien mixte / mais c'est vrai que l'année dernière j'étais confrontée en ping-pong où là on avait un intervenant / et lorsqu'en fin de séance quand on faisait des matchs / il me dit "bon on sépare les filles et les garçons" / j'étais pas entièrement d'accord mais le problème c'est que / on peut pas mélanger comme ça / les filles se sentent de toute façon / mal assurées face à un garçon et les garçons*

---

<sup>621</sup> Lerch Arnaud et Aubert Antoine (2010). Le vestiaire de la peur. *Têtu*, février 2010, pp. 102-107

*se sentent dévalorisés / lorsqu'on les fait jouer contre une fille / donc là pour ça j'avais pas prévu le coup et j'aurais dû faire un travail d'abord / là ça se travaille" (Béatrice 315-324)*

Pour autant, bien qu'il puisse paraître insatisfaisant, le démixage n'est pas sans présenter des avantages pour certaines filles et peut sembler constituer un moindre mal, faute d'avoir trouvé en tant qu'enseignant-e d'autres outils permettant de faire jouer les enfants des deux sexes ensemble : *"valait mieux qu'elles fassent les matchs entre elles" (Béatrice 366)*. Ces situations permettent en effet que les filles ne se trouvent plus en butte à l'hostilité de certains garçons et puissent apprendre dans un climat d'apprentissage serein puisque la séparation des sexes évite parfois que s'installent certaines tensions :

*"c'était vraiment flagrant les filles étaient vraiment enfin c'était catastrophique le niveau / enfin y'en avaient une ou deux qui s'en sortaient bien / et les garçons globalement jouaient très bien / alors je sais pas si c'est un hasard ou pas là je sais pas / quasiment tous les garçons et j'en avais peut-être deux ou trois qui étaient très maladroits et qui ne savaient pas jouer et puis pareil chez les filles à peu près / j'avais une classe assez équilibrée / donc là c'était vraiment flagrant / si c'était à refaire je ne sais pas comment je l'aborderais je pense qu'il faut les faire jouer dès le départ ensemble / mais bon c'était très conflictuel / parce que lorsqu'on les laisse se mettre ensemble c'est vrai que les filles se séparent des garçons enfin les deux se séparent / et dès qu'il y a un nombre impair qu'il faut mettre un garçon avec une fille ou l'inverse / ça râle (rire) ah ouais ouais (rire) de tous les côtés" (Béatrice 358-394)*

Béatrice met toutefois en avant une objection de taille à ce recours : les groupes de sexe sont rarement homogènes et se pose donc dans les groupes de garçons, la question de la place de ceux qui sont en difficulté et dans les groupes de filles, celle des élèves qui sont en réussite et qui ne peuvent pas toujours progresser, faute de situation d'apprentissage et de partenaires le leur permettant. Les situations de non-mixité ne permettent donc pas de prendre en compte la diversité réelle des élèves et ne sauraient constituer une différenciation pédagogique adaptée :

*"parce que finalement il n'y a pas que les filles qui ne savent pas jouer au foot on se rend compte aussi qu'il y a des petits garçons qui ne pratiquent pas forcément le foot / c'est rare c'est rare de nos jours mais il y en a / moi j'en ai quelques-uns dans ma classe qui n'aiment pas le foot / des garçons qui n'aiment pas le foot parce que ça aussi c'est pareil / on part du principe que tous les garçons vont forcément aimer le foot / non pas obligatoirement / pas du tout même moi j'en ai bien cinq dans la classe qui sur vingt à vingt-deux / cinq garçons qui ne*

*sont pas branchés foot / bon ben voilà donc eux aussi ils apprennent quelque chose d'autre"*  
(Julie 725-732)

La non-mixité risque au contraire, si elle est utilisée sans discernement, d'imposer une séparation factice qui n'est pas toujours sans effets sur la représentation que les élèves se font des activités et des différences supposées entre les sexes :

*"après on a des choses très stéréotypées notamment sur la course / où on fait courir les filles puis les garçons enfin des choses comme ça / alors que y'a pas de raisons objectives / c'est-à-dire que là quand je suis confrontée à ça / je dis [aux stagiaires ou aux enseignant-e-s] "quel est quel est l'objectif pédagogique?" / et y'en a pas / donc ils sont un peu / ils me disent "oui c'est plutôt de l'organisation" bon / mais du coup ils se rendent compte / ce qui est intéressant "* (Sandrine 758-762)

Car, dans bien des situations, comme l'endurance ou la course de vitesse, la séparation des filles et des garçons ne se justifie pas :

*"pareil aussi une fois on avait été en classe de neige / on avait fait une balade en raquettes sous une tempête / alors une tempête entendons-nous j'ai pas mis les gamins en danger non plus / enfin disons il y avait du vent de la neige tout ça / et il se trouve que les filles pan pan elle tenaient le rythme elles étaient derrière moi / et les garçons qui tombaient qui chouinaient "oh j'en ai marre gnagnagnagna""* (Christophe 393-398)

*"alors par contre lorsque je fais des courses la vitesse ça je les mélange et là / enfin je leur dis "vous faites deux colonnes" et puis c'est un peu au hasard et là ça pose pas de problèmes dans ce cas-là / en plus y'a des filles qui courent plus vite que les garçons donc bon (rire)"*  
(Béatrice 327-330)

Comme le sous-entend Mireille, ces situations posent d'autant moins problème à ses yeux que les filles sont en réussite. La composition des couples dans les sports d'opposition duelle<sup>622</sup> gagne cependant à être réalisée à partir de critères définis par l'enseignant-e et dont la

---

<sup>622</sup> Darnis Florence et Lafont Lucile (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Education Physique et Sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* n°79, pp. 69-83 ; Darnis-Paraboschi, Lafont Lucile et Menaut André (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dyssymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps* n°7, pp. 25-38.

pertinence est expliquée aux élèves afin d'assurer l'équilibre des forces :

*"la lutte c'est pas mal parce que je leur demande de se mettre par deux et ils doivent être de la même hauteur / et quand même les filles sont grandes enfin / pour les hauteurs et les grandeurs jusqu'au CM2 / si y'a pas de petit garçon à la hauteur alors je le force pas non plus / par contre je dis pas" aaahhh un garçon une fille" (rires) / parce que ça ça aurait à mon avis l'effet inverse / du truc recherché / mais quand effectivement / soit c'est un grand garçon et t'es sûr de perdre soit c'est une fille de ta taille et là t'as ta chance / par contre les garçons en lutte l'année dernière quand ils perdaient c'était catastrophique / mais l'année dernière c'était cette classe que je t'ai décrite donc / c'était carrément violent / c'était la honte / et tous les garçons s'y mettaient c'est-à-dire que / "aaahhh il s'est fait battre par une fille aaahhh" / c'était terrible / et ça se voyait que c'était un affront vraiment" (Mireille 665-701)*

Ces réactions hostiles des garçons illustrent bien toute la complexité de certaines situations de mixité en EPS qui n'entendent pas entériner la domination de certains garçons. Les enjeux ne se limitent pas en effet aux simples prouesses physiques ; ils les dépassent amplement pour embrasser des sentiments d'amour-propre dans le cadre d'un système de genre qui construit le mépris des femmes et de ce qui est considéré comme féminin et l'inculque dans les consciences dès le plus jeune âge. En même temps qu'il s'agit de doter les filles de certaines compétences motrices qui leur font bien souvent défaut, le travail entrepris doit donc déconstruire progressivement au yeux des élèves et avec eux-elles, ces valeurs qui reposent sur des représentations sexistes mais également homophobes. Les récits des enseignant-e-s rencontré-e-s montrent bien par ailleurs que ces situations doivent à chaque fois être contextualisées dans un groupe classe donné et qu'il n'est pas possible lorsqu'il s'agit de mixité mais aussi de non mixité, de se contenter de réflexions abstraites qui ne tiennent pas compte de la réalité des élèves à un moment et dans un lieu donné. Il reste toutefois étonnant que dans le cadre des solutions envisagées par les personnes interrogées, aucune d'elles ne mentionne la possibilité de renoncer à la visée compétitive de la plupart des APSA enseignées pour valoriser la coopération entre partenaire soucieux de la réussite de chacun-e<sup>623</sup>. La deuxième partie de ce chapitre concerne justement une APSA au sein de laquelle la compétition ne constitue pas un enjeu, la danse, et qui cristallise bien souvent un ensemble de représentations

---

<sup>623</sup> Liotard Philippe (2008). Politique du ludique : l'institution des Gay Games 1982-2006. De la nécessité à la pérennité. Dans Liotard Philippe (dir.). Sport et homosexualité. Lyon : Quasimodo et fils, pp. 23-38

traditionnellement proches de l'univers des femmes afin d'envisager la place respective qui est faite aux filles et aux garçons dans une activité où les unes sont traditionnellement davantage en réussite que les autres.

## **2. Danser en classe : l'implication des garçons, gage de la réussite des enseignant-e-s ?**

La danse bénéficie d'un statut particulier dans le cadre d'un travail qui vise à questionner les stéréotypes de sexe et favoriser l'égalité des sexes à l'école. Elle est en effet évoquée, parfois longuement, dans quinze entretiens, ce qui montre qu'elle est largement pratiquée par les enseignant-e-s du corpus dans le cadre de leur classe. Elle l'est cependant de manière plus ou moins ponctuelle, puisque certain-e-s enseignant-e-s semblent se limiter à une expérimentation d'une seule séance (Nathalie) mais peuvent aussi opter pour un cycle d'apprentissage de plusieurs semaines encadrées par des vacances scolaires. Derrière le terme, "danse", se retrouvent par ailleurs des réalités diverses et non exclusives qui vont des danses traditionnelles (Sophie 153, Nathalie 318, Elise 510) à la création chorégraphique (Eric, Jérôme, Nathalie, Sophie, Stéphanie, Agnès avec intervenante, Julie, Delphine, Matthieu, Christophe, Mireille avec intervenante) en passant par la répétition de mouvements dansés sur une musique de type "aérobic" (Jérôme 351), la danse avec objet (Camille 659) ou d'activités se situant entre la gymnastique au sol et la danse (Delphine). Se rattachent également à cet enseignement des activités de mimes (Stéphanie 628) conformément à ce qu'indiquent les programmes de 2002 et 2008. Ces derniers placent en effet la danse et les activités dansées dans un regroupement plus vaste d'"activités à visée artistique, esthétique et expressive", appellation derrière laquelle se retrouvent les rondes et les jeux dansés, le mime et la composition de chorégraphies destinées à "exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments et [à] communiquer des émotions"<sup>624</sup>. Il ne s'agit donc pas d'apprendre aux élèves une ou des techniques précises qui pourraient être ici celles de la danse classique, mais au contraire de leur permettre d'acquérir des compétences motrices afin qu'elles-ils puissent traduire gestuellement des intentions en lien ou non avec un accompagnement musical, intentions qui devront être perçues et comprises par des spectateurs et des

---

<sup>624</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, p. 23

spectatrices. Les termes d'expression corporelle<sup>625</sup> sont cependant relativement peu employés par les enseignant-e-s interrogé-e-s (Sophie 131, 158, 192; Mireille 633, 689 ; Julie 750, 752 ; Stéphanie 628-653) comparativement à celui de danse, ce qui pourrait indiquer que cet objectif d'apprentissage leur semble secondaire dans le contexte de l'entretien par rapport au simple fait de danser, dont la simple évocation continue de mobiliser les stéréotypes de sexe les plus traditionnels. Que ce soit en primaire, au collège ou au lycée, la danse scolaire s'est pourtant construite à partir des standards de la danse contemporaine. Ceux-ci, bien qu'ils soient souvent propres à chaque chorégraphe et ne constituent pas un courant homogène, ne visent en général pas la perpétuation de techniques héritées d'une époque précise mais entendent se servir de toutes les possibilités expressives du corps, qu'elles aient été codifiées ou non. En conséquence, la danse contemporaine se distingue également de la danse classique et de certaines formes de danse traditionnelle, par "une volonté de ne pas différencier sexuellement les pratiques : filles et garçons ont la possibilité de porter ou d'être portés, il n'y a pas de distinction de rôle ni de technique entre les filles et les garçons".<sup>626</sup>

Malgré le recours à des pratiques susceptibles de faciliter la mise en place d'une égalité entre les filles et les garçons, la danse à l'école n'en reste pas moins associée à l'univers des filles et à la mise en œuvre de compétences physiques qui leur seraient proches comme la grâce, la légèreté, la souplesse ou l'expression des émotions. Elle est donc supposée les intéresser davantage que les garçons, supposition renforcée par le fait qu'en dehors de l'enceinte scolaire, comme le note Cécile Vigneron, "les jeunes filles concentrent leurs pratiques sportives autour de peu d'activités largement étiquetées féminines : gymnastique, danse et patinage"<sup>627</sup>, auquel il est possible de rajouter l'équitation et la natation, sous certaines formes<sup>628</sup>.

Dans le cadre de l'école primaire, Sylvie Coupey remarquait en 1995 dans une étude consacrée aux différences de performance entre les filles et les garçons dans les pratiques d'éducation physique et sportive au CP, qu'"en EPS, la majorité des activités proposées sont connotées masculines. Les sports collectifs de petit terrain, puis l'athlétisme (c'est-à-dire des

---

<sup>625</sup> Sur les débats que le choix de ce terme a pu provoquer, voir Mons Gil (1992). Les représentations du corps expressif en éducation physique et sportive. *Revue Française de Pédagogie*, n°98, janvier-février-mars 1992, pp. 21-22

<sup>626</sup> Adès Tissa (2006). La mixité et l'enseignement de la danse hip-hop à l'école. Dans Cogérino Geneviève (dir.), (2006). *Op. cit.*, p.100-101 ; cf. également : Thorez-Hallez Sabine (2011). De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation physique et sportive. Paris : L'Harmattan

<sup>627</sup> Vigneron Cécile (2006). *Op. cit.*, p. 113

<sup>628</sup> Davisse Annick (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives. Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 291

activités sportives qui se sont féminisées assez récemment) puis seulement la gymnastique constituent le classement des activités physiques et sportives les plus pratiquées à l'école ; la danse ou la gymnastique rythmique et sportive arrivant très loin derrière."<sup>629</sup> Il est donc remarquable que les deux tiers des personnes rencontrée-e-s dans le cadre de notre recherche l'enseignent<sup>630</sup> et ceci suscite d'autant plus l'attention que, dans le cadre d'une école où les savoirs scolaires peuvent être qualifiés de masculinistes<sup>631</sup>, tout comme certaines pratiques enseignantes, la danse constituerait l'une des rares apparitions d'une discipline se référant à d'autres standards. La plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s semble avoir intériorisé cet état de fait et le caractère exceptionnel que revêt la programmation d'un cycle de danse puisque la majeure partie des propos portant sur cette discipline concerne les garçons et leur réception de l'activité. La danse est en effet souvent explicitement choisie par les personnes rencontrées parce qu'elle est supposée questionner les stéréotypes de sexe en donnant l'occasion aux garçons de pratiquer une activité dont ils ne sont pas familiers. En conséquence, il n'est question des filles qu'à de très rares occasions, comme si leur adhésion était acquise et qu'il n'était de ce fait plus nécessaire de s'occuper d'elles.

Cette approche peut en partie s'expliquer par les relances de l'interviewer : si certaines d'entre elles sont neutres "*et il n'y avait pas de problèmes dans l'entrée dans l'activité*" (Jérôme 371), "*ça c'est passé comment la réaction première?*" (Christophe 609), d'autres se révèlent plus orientées, "*et au départ il y a des réticences de certains élèves*" (Sophie 170), "*ça n'a pas posé plus de problèmes que ça aux garçons?*" (Stéphanie 648), même si elles peuvent concerner aussi les filles, "*les filles c'était pas une entrée qui les gênaient*" (Matthieu 397). Certains propos sont donc à entendre comme des réponses apportées par les personnes rencontrées à des questions qui leur sont posées et au cours desquelles ils-elles reprennent en partie les propos et les catégories d'analyse qui leur sont proposées.

Toutefois, ce biais ne semble pas pouvoir expliquer à lui seul la position centrale des garçons dans les discours portant sur la danse. Certain-e-s enseignant-e-s semblent en effet rendre compte, souvent à leur insu, d'une prise de pouvoir des garçons sur cette activité : ces derniers sont parfois mis en position de définir les conditions de leur participation ou

---

<sup>629</sup> Coupey Sylvie (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie* n° 110, janvier-février-mars 1995, p. 41

<sup>630</sup> Il faut tenir compte dans le cadre de notre corpus des enseignant-e-s qui ne sont pas amenés à enseigner l'EPS du fait de la spécificité de leur poste (SEGPA, hôpital pédopsychiatrique, conseillère pédagogique), où qui bénéficient d'intervenant-e-s auquel-le-s elles-ils délèguent entièrement l'EPS.

<sup>631</sup> Nicole Mosconi reprend ce terme à Michèle Le Doeuff, qui appelle "masculisme" "ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire et la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue" Le Doeuff Michèle (1989). *L'étude et le Rouet. Des femmes, de la philosophie, etc*, Paris : Editions du Seuil, p. 55)



d'imposer au maître ou à la maîtresse la modification de ses objectifs d'apprentissage, quant celui-ci ou celle-ci ne les a pas initialement adaptés à leur présence.

#### **a. Modifier l'habillage de la tâche pour contrer le refus et l'échec des garçons**

L'enjeu pédagogique essentiel associé à l'enseignement de la danse ou des activités d'expression corporelle semble ainsi consister à permettre l'investissement des garçons dans une APSA mettant en œuvre des compétences éloignées de leur univers. La simple programmation d'une activité de danse est ainsi vécue comme un acte de transgression, susceptible d'activer leur rejet : *"j'ai été un peu fort j'avoue (rires) / danse contemporaine en plus / donc au début ça a pas marché du tout"* (Matthieu 333-334). Deux raisons sont ainsi avancées par Matthieu pour expliquer son échec et chacune d'elles est en lien avec la question des rapports sociaux de sexe même s'il ne semble pas en avoir pris conscience. La première, la plus évidente, est le choix d'une activité considérée comme féminine et donc peu appréciée des garçons ; la seconde, est le recours à une forme de danse jugée trop éloignée de l'univers culturel de référence des élèves, la danse contemporaine, alors que d'autres types de danse, comme le hip-hop, le R'n'B, ou la tecktonick, qui leur sont plus familiers et que cet enseignant utilisera par la suite, auraient sans doute permis d'échapper à cette situation d'opposition frontale. Sans lien apparent avec la première, cette seconde explication, en découle pourtant directement, puisque, comme nous le verrons par la suite, ces trois styles de danse permettent aux élèves de se référer à des pratiques corporelles mettant en jeu la différence supposée entre les sexes, alors même qu'il s'agissait au départ pour l'enseignant de la dépasser.

Proposer parmi les activités d'EPS de l'année scolaire, un cycle de danse ou d'expression corporelle consiste ainsi à s'exposer à des réactions hostiles de certains garçons destinées à remettre en cause le choix de l'activité et à déstabiliser l'enseignant qui en a pris l'initiative : *"l'année dernière j'ai fait trois séances de danse / donc là y'avait beaucoup d'a priori / des petites moqueries des choses comme ça [...] / les premières minutes ils ricanaient un peu les garçons "* (Béatrice 340-345). Ceux-ci, comme le note Matthieu pour expliquer le refus de danser de deux garçons de sa classe, semblent en effet s'opposer à la remise en cause d'un accord tacite qui fait de l'EPS une activité qui leur est destinée et dans laquelle ils sont

habituellement en réussite :

*"c'est vrai que c'est des gamins qui étaient aussi pas mal en échec / et je pense que derrière leur peur de danser il y avait pas que l'appréhension du corps et cætera / ils se sentaient tellement dans l'impossibilité de le faire qu'ils se sont dit encore un échec quoi / et là un échec en EPS c'est pas possible parce que pour eux l'EPS c'est le truc où il faut pas avoir d'échec / enfin c'est le truc à la limite qu'ils réussissent globalement tous / donc là un échec en EPS en plus je crois que c'était le trop plein pour eux"* (Matthieu 412-417)

L'EPS serait ainsi pour certains garçons le dernier bastion de réussite qu'il leur serait possible de sauvegarder, et dans lequel, du fait d'une socialisation en grande partie orientée vers le développement de leurs capacités motrices et sportives, un échec ne leur serait pas permis. Aussi, la difficulté de certaines filles et de certains garçons à entrer dans l'activité danse, ne saurait s'expliquer de la même manière malgré les apparences :

*"parce que faut comprendre pourquoi / là en l'occurrence c'est un problème de corps / c'est toujours pareil hein d'exposition du corps de bouger son corps / mal à l'aise avec son corps / son image aussi / y'a une gamine qui était assez enrobée qui était complexée elle me l'avait dit / et en même temps elle a fini par danser alors que ces deux gamins là non"* (Matthieu 407-411)

Soumises à l'injonction de se préoccuper et de contrôler leur apparence, les filles seraient d'autant plus réticentes à exposer leur corps lorsque celui-ci n'est pas conforme aux standards esthétiques définis par les représentations majoritaires de la société occidentale. Mais même si Matthieu ne le précise pas, un tel souci ne semble pas devoir être spécifique à la danse et pourrait certainement se retrouver dans d'autres APSA qui, par définition, mettent le corps en jeu. Au contraire, la danse pourrait permettre de lever cet obstacle plus facilement, puisqu'il s'agit d'une activité attractive pour une majorité de filles<sup>632</sup> et que certain-e-s chorégraphes contemporain-e-s, à l'instar de Pina Bausch et Thierry Thieû Niang ont eu à cœur de mettre en mouvement des corps considérés comme atypiques, car âgés, déformés, handicapés, "enrobés" dans l'univers de la danse professionnelle. En revanche, le refus des garçons, dans

---

<sup>632</sup> Monnot Catherine (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement, coll. *Mutations*, p. 82-88

la mesure où il se manifeste dans une catégorie d'activité particulière, demande à être interprété différemment :

*"alors là ça venait pas du fait que / bon si / j'avais des rires nerveux des ricanements liés à la pratique et puis / ils ont du mal avec leur corps / ils ont du mal à se mettre eux-mêmes en scène ils ont du mal à se montrer aux autres donc forcément quand il s'agit de se montrer vraiment et de pas être dans de la provocation essayer de faire rire les autres mais d'être juste soi dans son corps / gros problème hein gros problème"* (Matthieu 335-340).

Matthieu ne précise pas explicitement le sexe des élèves dont il parle, le pronom "ils" pouvant tout à fait constituer un "masculin générique". Mais les propos qui précèdent cet extrait suggèrent qu'il s'agit de garçons, tout comme les comportements décrits, "*provocation, essayer de faire rire les autres*", qui peuvent se rattacher à un mode de sociabilité que ces derniers investissent fréquemment. Matthieu semble tout d'abord vouloir minimiser leurs réactions d'hostilité, afin de leur donner une origine psychologique, un besoin de pudeur, que des élèves de CM2 éprouveraient d'autant plus facilement que le corps de certains d'entre eux, mais aussi d'entre elles, commence à se transformer. S'il recourt spontanément à cette explication, sans doute en raison de son parcours universitaire<sup>633</sup>, il semble toutefois s'apercevoir en même temps qu'il l'énonce, de son insuffisance à rendre compte de l'opposition des garçons. En effet, ce n'est pas tant l'exposition et la mise en scène de leur propre corps qui semble poser problème aux élèves garçons de Matthieu, puisqu'ils y recourent à d'autres occasions, mais l'exigence spécifique et certainement implicite attachée à la tâche qu'il leur demande d'accomplir : "*être juste soi dans son corps*", c'est-à-dire exprimer gestuellement ce que l'on ressent, une part d'intimité, sans le rempart de l'humour ou de la dérision.

Dès lors, les attentes de Matthieu vis à vis de ses élèves sont en contradiction avec la manière dont ont été socialisés certain-e-s d'entre eux-elles, des garçons, à qui il a été appris à ne pas exprimer leurs émotions sous peine de ne pas correspondre aux exigences d'une masculinité traditionnelle. Comme l'indiquent Nadine Le Faucheur et Stéphanie Mulot, "si, dans leurs rapports avec leurs pairs et dans leurs démonstrations de virilité, les (jeunes) hommes disposent d'un cadre de communication commun codifié - bourrades, plaisanteries, insultes, narration enjolivée des exploits sexuels, etc. - il n'y a pas, en revanche, dans ce mode

---

<sup>633</sup> Matthieu a fait des études de psychologie (Matthieu 93)

de socialisation, d'apprentissage de l'expression de l'intime, qui reste le champ du non-dit, de l'implicite. On peut même parler d'un tabou de l'intime car exprimer des sentiments tendres, dévoiler son intimité, n'est pas "viril".<sup>634</sup> Matthieu demande donc à certains de ses élèves de s'investir dans un exercice pour lesquels ils ne disposent pas des pré-requis nécessaires et, cela, sans leur apporter les outils nécessaires à sa réalisation, ni expliciter ses attentes qui relèvent pour lui de l'évidence. Répondre au désir de l'enseignant impliquerait par ailleurs pour ces garçons qu'ils dérogent à cet idéal de masculinité qui leur a été transmis pour s'inscrire dans des pratiques et adhérer à des préoccupations dénigrées au sein du système de genre dans lequel ils ont été socialisés. La notion de "malentendu" telle qu'elle est définie par Elisabeth Bautier et Patrick Rayou, c'est-à-dire le décalage entre les intentions de l'enseignante et la réception par les élèves des tâches scolaires semble pertinente pour rendre compte de la situation rapportée par Matthieu<sup>635</sup>. Ce dernier confronte ses élèves à des exigences qui n'ont sans doute pas été clairement formulées ni identifiées par ses élèves, d'autant que derrière l'idée "d'expression corporelle" peuvent se cacher des préoccupations diverses<sup>636</sup>, et qui nécessitent de la part de certains d'entre eux-elles, les garçons les plus conformes aux rôles de sexes traditionnels, de rompre avec les valeurs qui leur ont été transmises, en dehors mais aussi dans l'école. Il ne s'agit pas ici de justifier les attitudes d'opposition des garçons mais d'identifier les mécanismes à l'œuvre dans les situations rapportées par les personnes interrogées et cette hypothèse est d'autant plus intéressante qu'elle permet de ne pas se contenter d'une explication psychologique, insuffisante à rendre compte de l'échec des garçons dans cette discipline sportive :

*"c'est vrai que certains garçons avaient des difficultés plus par rapport au mime en fait je trouvais / quand il fallait faire tout un travail sur l'expression corporelle essayer de rigoler de pleurer / ça c'était plus délicat / enfin je sais que les filles certaines filles avaient vraiment été passionnées par l'exercice / et y'a des garçons qui avaient plus de difficultés mais je pense que c'est plus lié à leur personnalité / c'est des garçons qui s'expriment pas forcément en classe aussi en fait / il se trouve que c'est vrai j'ai des filles qui sont plutôt très / très expansives très / elles ont pas trop de difficultés par rapport à ça"* (Stéphanie 651-658)

---

<sup>634</sup> Lefaucheur Nadine et Mulot Stéphanie (2012). La construction et les coûts de l'injonction à la virilité en Martinique. Dans Dulong Delphine, Guionnet Christine et Neveu Erik (dir.) (2012). *Boys Don't Cry! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le lien social*, p. 216

<sup>635</sup> Bautier Elisabeth et Rayou Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

<sup>636</sup> Mons Gil (1992). *Op. cit.*, pp. 21-27

Stéphanie attribue ainsi à des caractéristiques individuelles les difficultés rencontrées par certains garçons de sa classe, sans se référer aux modes de socialisation différenciés des filles et des garçons. Même si ceux-ci n'empêchent pas les variations à l'intérieur d'une même catégorie de sexe comme elle le note très justement en passant du collectif "*les filles*" à "*certaines filles*", ils semblent plus aptes à expliciter ce qui se passe en classe que la simple évocation de la "personnalité des élèves".

La question de l'entrée dans l'activité va donc s'avérer primordiale pour les enseignant-e-s rencontré-e-s, à l'exception de celles et ceux exerçant en maternelle pour lequel-le-s la pratique de la danse à l'école paraît revêtir un caractère d'évidence, notamment parce que les rondes et les jeux dansés sont traditionnellement associés à l'univers de la petite enfance : "*j'avais fait ronde et jeux dansés aussi / mais ça / ils étaient tous partant (rire) / en maternelle ils se posent pas trop de questions (rires)*" (Elise 538-539) ; "*avec toutes les classes de maternelle / j'en faisais tous les jours / l'année dernière j'étais en maternelle / ouais j'en faisais tous les jours*" (Elise 508-509). Il s'agit dans les classes plus âgées de ne pas activer le rejet des garçons, qui sont alors perçus comme les principaux destinataires des consignes et des objectifs énoncés en classe. Une enseignante, Elise, choisit par exemple d'anticiper un possible rejet des garçons, en jouant sur la dénomination de l'activité, en vain :

"[lors de ] *la deuxième période j'avais prévu de faire de la danse / et (rire) c'est vrai que j'ai pas utilisé le mot danse parce que j'ai eu peur de la réaction des garçons / j'ai dit qu'on allait faire une chorégraphie pour un spectacle / en fait je leur apprend le madison / sur une musique / et donc y'en a quelques-uns qui ont dit / mais c'est de la danse / mais je veux pas faire de danse (rire) / c'est pas pour les garçons / enfin y'a eu quelques réactions comme ça / je me souviens plus exactement je les ai pas notées / mais je me souviens les avoir entendues oralement*" (Elise 508-514)

Comme la modification du nom de l'activité n'entraîne pas de modification dans la tâche réalisée par les élèves, l'illusion est en effet de courte durée. Il est possible de percevoir dans la réaction de ces garçons, ce que Gayle Rubin qualifie de « tabou de la similitude »<sup>637</sup> entre femme et homme, fille et garçon, dans lequel se lit ici la crainte d'être assimilé aux filles et en conséquence de perdre son identité en dérogeant aux normes de la masculinité, normes qui déterminent également des privilèges. Même si dans cette situation, ce n'est donc pas

---

<sup>637</sup> Rubin Gayle (1975 - trad. 2011). Le marché aux femmes. Dans Rubin Gayle. *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*. Paris : Epel

nécessairement la peur d'échouer dans l'activité qui motive le rejet des garçons, le subterfuge utilisé par Elise, l'est aussi par une autre enseignante afin d'éviter d'activer par l'emploi du mot danse ce que des chercheur-e-s en psychologie sociale ont appelé la menace du stéréotype, c'est-à-dire l'adoption par les membres d'un groupe social, de comportements susceptibles de confirmer le stéréotype d'infériorité dont ce groupe est victime, dans des situations où ces personnes risquent d'être évaluées en fonction de cette réputation négative<sup>638</sup> :

*"je fais de la danse au troisième trimestre / alors c'est pas de la danse / je fais de l'expression corporelle déjà / pour justement qu'il n'y ait pas la comparaison "ah moi je sais danser toi tu sais pas danser" / donc expression corporelle comme ça tout le monde est à la même à la même enseigne" (Julie 750-753)*

La menace du stéréotype ne concerne pas, en effet, uniquement les groupes sociaux discriminés mais "n'importe quelle personne qui est la cible d'une réputation négative peut en subir la menace un jour ou l'autre"<sup>639</sup> ; les garçons peuvent donc en être victimes, tout comme les filles, mais il est révélateur que ce soit à leur sujet que cette enseignante s'en soucie alors que l'attitude inverse ne se vérifie pas nécessairement lorsqu'il s'agit des sports collectifs.

Une autre professeure des écoles fait le choix de formuler des objectifs qui minimisent la dimension esthétique de l'activité pour privilégier sa dimension socialisatrice:

*"j'ai pris le parti de démarrer sur des danses pour s'amuser / on cherche pas du tout à faire quelque chose de beau on a appris deux trois danses très faciles et très codifiées pour s'amuser juste pour le plaisir de danser ensemble" (Sophie 150-152)*

Alors que certain-e-s optent pour une entrée progressive dans l'activité, soit par l'intermédiaire d'activités théâtrales comme le mime pour progressivement arriver à faire de la "*danse mais danse création artistique*" (Stéphanie 642), soit en partant d'activités gymniques, dont la

---

<sup>638</sup> Desert Michel, Croizet Jean-Claude, Leyen et Jean-Philippe (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique* vol. 102, n°3. pp. 555-576.

<sup>639</sup> Desert Michel, Croizet Jean-Claude et Leyens Jean-Philippe (2002). *Op. cit.*

dimension sportive semble plus évidente :

*"alors au début on attaque un peu par la gym et puis après on essaye de mettre de la musique et / d'aller du mouvement gymnique vers le comment on appelle ça ? vers quelque chose de plus stylisé esthétisé" (Christophe 612-615)*

Une enseignante insiste ainsi au préalable sur la technicité de certains mouvements gymniques avant d'engager ses élèves à en réaliser d'autres, très vite considérés par ses élèves comme féminins :

*" on a travaillé [...] sur l'expression du corps dans l'espace / en début d'année c'était roulades roues enfin toutes les activités on va dire enfin je sais plus comment on appelle ça / les activités gymniques / faire une roulade apprendre à faire une roulade et une roue c'est assez technique / et donc / je leur ai proposé [de réaliser un enchaînement au cours duquel les garçons réalisent ce que les filles ont qualifié de "sauts de biches"]/ " (Delphine 228-232)*

La présence des garçons semble donc pour certain-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s nécessiter de modifier certaines caractéristiques de l'activité proposée lorsque celles-ci sont considérées comme peu à même de les intéresser du fait de l'association de ces activités à l'univers des filles et des femmes. Ces professeur-e-s cherchent ainsi à se protéger d'une réaction négative susceptible de les déstabiliser face au groupe classe et de compromettre les apprentissages visés. L'adhésion des filles étant présumée acquise, ils et elles semblent donc moins s'en soucier et ils-elles préfèrent jouer sur la dénomination de l'activité, sa présentation mais aussi ses objectifs afin de ne pas la rendre répulsive pour une partie des garçons.

Se retrouvent dans ces stratégies spontanément mises en œuvre par les enseignant-e-s rencontré-e-s, les hypothèses émises en didactique des mathématiques ou de l'EPS dans des travaux portant sur l'habillage de la tâche, hypothèses qui retravaillent en contexte scolaire les résultats des recherches autour de la menace du stéréotype.

Suite aux travaux de Christine Morin-Messabel qui a montré que "réussir une tâche en mathématiques est davantage valorisé [par les élèves] que réussir la même tâche en arts

plastiques"<sup>640</sup>, Sigolène Couchot-Schiex a ainsi mené une expérimentation en EPS pour déterminer si les filles et les garçons investissent différemment le même enchaînement gymnique lorsque celui-ci est supposé valorisé l'expression corporelle ou lorsqu'il était qualifié de "parcours du combattant". Ses résultats confirment ses hypothèses, à savoir que l'habillage de la tâche modifie l'implication des élèves selon leur sexe<sup>641</sup>.

Il n'en reste pas moins que dans les entretiens réalisés et contrairement aux perspectives de ces recherches, les filles n'apparaissent pas dans cette réflexion qui est entièrement menée de manière à profiter aux garçons.

### **b. Un travail d'accompagnement de l'activité danse ou expression corporelle entièrement centré sur les garçons**

Ce point est d'autant plus sensible que tout un travail d'accompagnement peut également être mis en place autour de ces séquences d'apprentissage afin d'affaiblir les résistances de certains garçons et susciter leur adhésion :

*"je leur ai montré des films comme Chantons sous la pluie ou Billy Elliot / ils ont vraiment apprécié ce genre de choses / les films et l'idée de faire une comédie musicale aussi leur plaisait / donc à partir de là garçon ou fille y'avait pas de pas de soucis"* (Jérôme 374-377)

Même si le souci d'associer l'ensemble de la classe à l'apprentissage de la danse est affiché, le choix des œuvres montre clairement que la place des filles est secondaire. Il s'agit avant tout de proposer aux garçons des possibilités d'identification à travers la représentation d'hommes danseurs et ce, dans des contextes qui véhiculent des valeurs que ces garçons pourront plus facilement s'approprier. *Chantons sous la pluie* met en effet en scène un acteur interprété par Gene Kelly, grand séducteur, dont le goût des femmes et son succès auprès d'elles, empêchent que soit remise en cause sa virilité au sens traditionnel du terme. Par ailleurs, même s'il danse, il a fait le choix d'un type de danse historiquement pratiqué par des hommes : les claquettes. Le film *Billy Elliott* raconte quant à lui l'histoire d'un jeune garçon de milieu populaire qui s'enthousiasme pour la danse classique au détriment de la boxe et réussit, grâce à sa ruse et à son entêtement, à obtenir l'adhésion et le soutien de son entourage tout d'abord hostile à son

---

<sup>640</sup> Couchot-Schiex Sigolène (2013). Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en Education Physique et Sportive. Etude longitudinale de la maternelle au collège. Dans Christine Morin-Messabel et Muriel Salle (dir). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, p. 187

<sup>641</sup> Couchot-Schiex Sigolène (2013). *Op. cit.*, pp. 185-202



projet ; à force de volonté et d'entraînement, il devient grâce à ses efforts et à sa ténacité danseur professionnel, rachetant ainsi sa transgression par son excellence. Malgré la connotation féminine de son activité, qui reste toutefois dépeinte sous un jour sportif puisque le saut est une composante essentielle de l'activité de danseur classique, ce que le film montre abondamment, Billy fait donc preuve de qualités physiques et morales qui le dédouane de tout risque d'"efféminement". Car c'est bien cette menace, souvent présente dans l'esprit des élèves et parfois même formulée, qu'il s'agit de conjurer : *"aucun ne m'a dit "ouais euh ça fait pédé" / personne ne m'a dit ça hein / voilà c'était "ça fait fille / parce que je leur demande / d'avoir de la grâce c'est-à-dire voilà pas être fou / faire un départ correct avec les bras tendus et les pieds en pointes / voilà (rire)"* (Delphine 260).

Lorsqu'il évoque la question de l'homosexualité dans Billy Elliott, Jérôme renforce cette analyse puisqu'il fait le choix de passer sous silence ce qui aurait pu infirmer l'implicite de son propos, à savoir que Billy pourrait, les spectateur-rice-s n'en savent rien, être homosexuel :

*"en plus dans le film y'a les réflexions bon effectivement du frère qui sont assez // bon elles sont explicites quoi / ah oui oui oui / il dit effectivement ce qu'il pense de ce sport là de ce sport de danse / et disons je fais pas d'arrêt sur image à ce moment là / mais c'est pas un truc qui ressort à la fin du film / oui on en parle mais finalement ces points là ne ressortent pas du tout / c'est vraiment la danse et puis le fait que le gamin s'éclate dedans / pareil son camarade je sais plus comment il s'appelle mais bon qui / enfin lui pour le coup il est effectivement homo / et il vient après au spectacle avec son copain a priori / donc certains je les entends vont faire la remarque juste pendant le film / ah oui c'est le machin / mais / finalement / alors soit ils ont pas envie d'en parler / soit mais en tout cas c'est pas quelque chose / oui soit ils ont pas envie d'en parler soit ça les choque pas / voilà / mais en tout cas c'est pas quelque chose / dont ils parlent après le film"* (Jérôme 395-407)

Le film prend en effet le parti de ne pas préciser l'orientation sexuelle de Billy lorsqu'il devient un jeune homme, alors que celle de son meilleur ami semble aller de soi et se trouve par ailleurs présentée sous un jour positif. Jérôme, même s'il attribue ce silence à ses élèves, prend toutefois explicitement le parti de ne pas aborder cette question en classe au prétexte que ceux-celles ci ne l'évoqueraient pas à l'issue de la projection. Il mentionne cependant des remarques entendues durant le film qui montrent clairement qu'ils et elles n'y sont pas insensibles. Il est même possible qu'ils-elles aient perçu l'aspect transgressif des expressions

entendues dans le film et ne s'autorisent pas à en parler ensuite devant leur professeur au-delà des quelques remarques entre pairs qu'il a surprises.

Si cette stratégie qui consiste à créer une dynamique de classe à partir des résistances supposées des garçons en compensant par des signes de masculinité la féminité supposée de l'activité, n'est pas toujours consciente, notamment pour Jérôme, elle peut être également parfaitement assumée :

*"je suis dans une école ZEP où y'a au moins 80% de population d'origine maghrébine / et j'aime bien leur montrer plusieurs extraits de danse contemporaine / et en fait je leur montre systématiquement un extrait de Sidi Larbi Sherkaoui / j'aime bien ce qu'il fait mais c'est pas tellement ça qui me motive / ce qui me motive c'est que c'est quelqu'un d'origine maghrébine et que rien que ça c'est un électrochoc en fait pour les gamins / rien que de leur dire cette personne d'origine maghrébine est chorégraphe et fait de la danse / pour le dire vite c'est plutôt un truc de pédé hein voilà pour être clair / et donc voilà et donc du coup déjà y'a un espèce d'électrochoc / et je trouve ça extrêmement intéressant qu'il y ait cet aspect / parce que du coup l'électrochoc permet de discuter / et on peut entrer dans l'échange et autorise aussi / certains enfants à faire des choses qu'ils ne se seraient peut-être pas autorisés si facilement que ça / donc je trouve qu'il y a plein de petits ressorts de petits trucs qu'on peut utiliser à certains moments"* (Eric 327-339)

Il s'agit en effet d'amener certains garçons à dépasser la crainte de ne plus être des hommes à partir du moment où ils pratiquent une activité habituellement exercée par des femmes. Même si Delphine, insiste sur l'absence de référence à l'homosexualité de la part de ses élèves alors que l'insulte "pédé" est fréquente dans son école, l'association de la danse à l'univers des femmes et donc à des attitudes corporelles qui leur seraient propres, en amène d'autres à considérer qu'un homme danseur ne serait plus tout à fait un homme et deviendrait donc par extension un homosexuel. Le danseur et l'homosexuel vont en effet traditionnellement de pair dans l'imaginaire collectif occidental comme le remarque Sylvain Ferez, "traiter un adversaire de "danseuse", dans le monde sportif, est une manière de dire le manque de force, de courage, de puissance, de virilité. Bref, une autre façon de dire "pédé"<sup>642</sup>. Accoler à la danse et au danseur des valeurs et des représentations apparemment en rupture avec cette image maniérée et fragile permet ainsi de dissocier l'exercice d'une activité d'une orientation sexuelle. Quitte à

---

<sup>642</sup> Ferez Sylvain (2007). *Le corps homosexuel en-jeu*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, p. 33

se servir pour cela, en ne le déconstruisant que partiellement, d'un autre stéréotype, celui du "garçon arabe" supposé incarner la quintessence d'une virilité traditionnelle hors d'âge<sup>643</sup>. L'exemple utilisé par Eric laisse en effet entendre qu'un homme "d'origine maghrébine" ne saurait, même s'il est danseur, être homosexuel, et renforce auprès de ses élèves cette dissociation comme si elle allait de soi. Certaines tentatives de questionnement des stéréotypes peuvent ainsi solliciter d'autres représentations schématiques et caricaturales, souvent à l'insu de celles et ceux qui les emploient. Les mots utilisés par l'enseignant-e, la formulation de ses propos prend en conséquence une importance considérable :

*"on a vu que si on mime quelqu'un qui danse c'est pas forcément une fille / "ah ben oui y'a Guillaume qui est comme ça" / tu vois c'est l'inverse c'est en fait / pour eux c'était normal que Guillaume fasse de la danse / ils avaient pas / non y'avait pas de moqueries rien du tout"*  
(Sophie 214-217)

Derrière le raccourci, *"y'a Guillaume qui est comme ça"*, utilisé pour désigner le fait que Guillaume danse régulièrement en dehors de l'école, se niche en effet une confusion entre l'activité pratiquée par l'enfant et son identité. Bien que les élèves reconnaissent volontiers que Guillaume n'est pas une fille, il ressort de l'expression employée pour signifier qu'il exerce une activité majoritairement exercée par des femmes, la supposition qu'il n'est pas non plus tout à fait comme les autres garçons, qu'il pourrait justement avoir une identité particulière. Celle-ci, du fait de l'identification du danseur à une orientation sexuelle, et de la conception contemporaine de l'homosexualité comme une identité qui ne serait pas le résultat de pratiques mais qui au contraire les conditionnerait<sup>644</sup>, semble justement et implicitement être celle d'un homosexuel, même s'il est probable que ni Sophie, ni ses élèves n'ont conscience de l'affirmer.

### **c. Une négociation permanente avec les garçons**

Certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s disent avoir réussi à briser rapidement, parfois avec l'aide d'une intervenante chargée des séances d'EPS, l'opposition des garçons pour

---

<sup>643</sup> Sur cette question, se reporter à Guénif-Souilamas Nacira et Macé Eric (2004). *Les féministes et le garçon arabe*. Paris : Editions de l'Aube.

<sup>644</sup> Pour une discussion de l'apparition de l'idée "d'identité homosexuelle", cf. Eribon Didier (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard, pp. 398-410

ensuite se consacrer entièrement à l'activité danse :

*"l'intervenante qui a fait le cour était vraiment très bien et ça c'est bien passé [...] d'autant qu'elle a fait des choses / très intéressantes pour eux / pourtant c'est une danseuse mais elle a fait des choses auxquelles ils ont été réceptifs / c'était vraiment très bien fait ce cours / donc du coup c'est vrai que les premières minutes c'était les ricanements mais après / elle les a bien remis en place / quand ils faisaient n'importe quoi elle disait "ah toi t'as pas bien compris" / donc sa façon / de les aborder / a fait qu'ils / se sont finalement intéressés ils se sont investis / c'est vrai que j'étais d'ailleurs très surprise par rapport à ces garçons-là / donc ça s'est bien passé / je pense que c'était la personne / enfin son attitude qui a fait que c'était pour tout le monde" (Béatrice 397-409)*

La réussite de cette intervenante semble tenir en partie dans sa capacité à ne pas se laisser déborder par les garçons en recentrant constamment leur attention sur les enjeux de son travail avec eux mais aussi avec les autres élèves de la classe, à savoir sur ses consignes et les apprentissages. Béatrice se dit d'ailleurs surprise par la clarté de ses objectifs pédagogiques et sa capacité à susciter l'attention des élèves, même de ceux qu'elle aurait supposé plus récalcitrants, alors même qu'il ne s'agit pas, dit-elle, d'une professionnelle de l'enseignement. De fait, les tentatives de détournement de l'activité de certains garçons n'ont pas fonctionné, le cadre mis en place permettant à l'ensemble des élèves, filles ou garçons, de dépasser leurs réticences, pour viser au cours d'un travail en commun l'acquisition des compétences motrices souhaitée par l'intervenante.

Les discours de certain-e-s enseignant-e-s mentionnent ainsi un cap à franchir pour dépasser un premier rapport de force entre certains garçons et les élèves, avant de pouvoir travailler sereinement :

*"au début c'était "non" / alors là j'ai dit "mon bonhomme je te demande pas ton avis / c'est ça ou ça va mal se passer entre nous" / [...] et puis à la fin on a fait des petites représentations ça allait / c'est des gamins je veux dire vous le savez aussi bien que moi / je veux dire on peut quoi / si on veut" (Christophe 598-636)*

D'autres enseignant-e-s racontent toutefois s'être trouvé-e-s confronté-e-s à des oppositions de certains garçons qui ont nécessité de longs moments de discussion. Le choix de privilégier une approche destinée à contrer les résistances des garçons par l'activation de

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

*"on a mis en place un enchaînement avec des pas des sauts style un petit peu classique moderne voilà / et des garçons refusaient de faire ça parce que pour eux c'étaient pour les filles voilà / c'est les filles qui ont appelé ça comme ça des sauts de biches (rire) / je dois dire que je m'en suis amusée / gentiment / c'est très drôle / et les garçon ont dû faire ce type d'enchaînements / mais y'en a qui m'ont dit "non nous on veut pas c'est des trucs de filles"* (Delphine 234-254)

Cette contestation des garçons s'explique en partie par le cadre mis en place par Delphine dans sa classe, qui encourage l'expression des désaccords des élèves :

*" je leur propose / après ils me disent si enfin l'apprentissage de la démocratie voilà / je leur propose certaines choses et si tout le monde est d'accord j'ai mon droit de veto de toute façon mais si tout le monde est d'accord c'est mis en place"* (Delphine 228-235)

Ses propos témoignent d'ailleurs à plusieurs reprises du plaisir qu'elle a pris à mener ces séances d'expression corporelle : *"c'était assez rigolo et je me suis je dois dire amusée"* (Delphine 227). Or ce plaisir semble provenir en grande partie des temps de confrontation avec les garçons. Même si Delphine valorise à de nombreuses reprises au cours de son entretien la capacité de ses élèves, filles ou garçons, à manifester leurs désaccords, que ce soit au sein de la relation pédagogique ou vis à vis des inégalités politiques et sociales en général, il est possible de retrouver dans ses remarques le constat de Marie Duru-Bellat : "dès le niveau primaire, si les maîtres reconnaissent que les filles leur facilitent la vie par leur bonne adaptation à la vie quotidienne de la classe, ils trouvent les garçons plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner"<sup>645</sup>.

De fait, les séances d'EPS peuvent devenir un moment de négociations permanentes, à l'initiative des garçons et avec l'assentiment de l'enseignant-e, négociations dont les

---

<sup>645</sup> Duru-Bellat Marie (1995). *Op. cit.*, p. 77

principaux protagonistes sont les garçons et dans lesquelles les filles ne tiennent qu'une place marginale :

*"oui ils s'amuse bien et /ils sont très demandeurs maintenant de ça / on est passé à un autre stade / ça n'a pas été facile mais je pense que comme il y a une relation de confiance forte / et que malgré tout quand il y a une réticence on en discute / ce qui prend du temps / pas facile de discuter à chaque fois parce que y'a des fois voilà y'a pas de discussion / mais pour des choses très minces / très essentielles je veux dire / pour moi mais pour eux aussi / parce que je vois pas pourquoi un garçon ferait pas des sauts de biches / voilà / bon y'en a qui ont dit "ben ça peut être un saut de cerf" / "bon d'accord bon alors on y va" voilà (rire) / voilà mais je dois dire que je me suis bien amusée"* (Delphine 263-272)

Le lapsus de Delphine est révélateur de la complexité de la situation car ces "*choses très minces*" en apparence, sont de celles qui peuvent déstabiliser une séance et engager les élèves dans un refus complet de l'activité. Elles obligent cependant l'enseignante à passer un temps important à obtenir l'assentiment de certains élèves, sans doute peu nombreux car il est probable que tous les garçons de la classe ne manifestent pas la même opposition, pour ne pas céder sur l'un de ses objectifs d'apprentissage. Or, ce temps n'est pas extensible puisque dans un certain nombre de cas, les séances d'EPS dépendent de la disponibilité d'installations partagées entre plusieurs classes : Delphine utilise ainsi pour ses séances de danse "*une salle de dojo très calme très bien avec plein de tapis partout*" (Delphine 228), probablement intégrée à un gymnase municipal dont différentes écoles de la ville ont l'usage. Le temps passé à négocier est donc un temps de pratique en moins qui ne peut pas être rattrapé. S'il n'est pas question d'en contester l'importance dans un cadre pédagogique, il importe toutefois que ce soient majoritairement des filles qui sont ainsi privées d'une activité supposée leur plaire. Comme avec les œuvres culturelles utilisées pour accompagner l'activité, ce sont essentiellement des valeurs et des représentations à destination des garçons qui sont mobilisées :

*"j'ai discuté avec eux du fait que de nombreux artistes hommes et des danseurs hommes avaient commencé par la danse classique / et nous avions vu un spectacle au théâtre d'Ivry LOL / c'est un spectacle contemporain de danse pas mal hip-hop / et l'artiste homme avait dit qu'il avait commencé par des choses très classiques et il en était venu à ça mais parce qu'il avait une discipline un travail / donc j'ai rappelé ça aux garçons en leur disant ben voilà vous*

*êtes toujours en train de vouloir danser la tecktonik / mais est-ce que vous savez d'où ça vient est-ce que vous connaissez le mouvement voilà en général les grands danseurs commencent par du classique / et en tout cas s'ils ne commencent pas spécifiquement par du classique c'est tout un entraînement toute une gestion du corps qui peut paraître comme ça un petit peu fille / mais c'est très garçon / je leur ai dit "est-ce que l'artiste [du] spectacle que vous avez vu ressemble à une fille ?" / "ben non voilà" / donc on peut y aller les garçons ont suivi"* (Delphine 241-254)

L'ensemble de l'argumentation de Delphine consiste ainsi à convaincre ses élèves que la réalisation de mouvements qui leur semblent ne pas pouvoir convenir à un homme, ne les empêchera pas, d'une part de rester des garçons, mais leur permettra d'autre part d'accéder à un niveau de maîtrise plus important dans des domaines qui leur sont chers. La situation du danseur qu'elle cite en exemple est d'autant plus probante que le spectacle *LOL* de la chorégraphe Bintou Dembélé, auquel ont assisté ses élèves, utilise la danse hip-hop comme matériau de création, danse qui est "à l'origine une danse de défi produite et pratiquée par des garçons" et dans laquelle les gestuelles des filles et des garçons sont en général clairement différenciées : "la break-dance pour les garçons et la danse debout pour les filles"<sup>646</sup>, même si ce n'est pas tout à fait le cas dans le cadre de ce spectacle. En France, la danse hip-hop a par ailleurs historiquement été investie par des jeunes habitants des quartiers populaires de banlieue et issus de familles ayant immigré plus ou moins récemment : « Qualifié par certains de culture de révolte, on peut voir en la culture Hip Hop un miroir de doléances de la part de ceux qui se sentent à part : du système urbain, social, professionnel, scolaire... mais si l'on se penche sur le sens de leurs revendications on s'aperçoit qu'ils ne souhaitent pas rompre avec le système, seulement y avoir une place »<sup>647</sup>. Habitant en banlieue parisienne et fréquentant une école classée en ZEP, ses élèves y sont donc d'autant plus sensibles.

#### **d. Faire danser les garçons : un objectif en soi**

Les personnes rencontrées semblent ainsi faire des garçons les principaux destinataires des activités de danse. Dans un certain nombre de cas, il ne s'agit pas de

---

<sup>646</sup> Adès Tessa (2006). La mixité et l'enseignement de la danse hip-hop à l'école. Dans Cogérino Geneviève (dir.), *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*, Paris, Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*.

<sup>647</sup> Dieynébou Fofana (2004). La culture hip hop, espace de rencontre de cultures d'Ici et d'Ailleurs. *Recherche sociale* n°172, oct-déc 2004, p. 45

permettre à l'ensemble des élèves, filles ou garçons, d'acquérir ou de perfectionner des compétences, même si les filles sont amenées à danser en même temps que les garçons, mais d'offrir à ces derniers la possibilité de déconstruire intellectuellement et physiquement les stéréotypes de sexe et les normes de sexe, pour eux-mêmes, mais aussi dans le regard qu'ils portent sur ceux d'entre eux qui les transgressent :

*"l'idée effectivement de cette éducation antisexiste c'est d'ouvrir les possibles c'est permettre à un petit garçon de s'épanouir dans la danse s'il en a envie / par exemple on est allé faire une journée sportive où il y avait trois sports / tir à l'arc vélo et danse orientale / et en fait pour le premier groupe ça s'est passé comme ça / "qui veut faire danse orientale ?" / forcément il n'y a eu qu'une fille et un petit garçon et c'est permettre à ce petit garçon d'aller faire de la danse orientale sans être jugé sans lui-même se sentir coupable / alors après ceux qui étaient à la danse orientale sont allés au tir à l'arc puis au vélo et tout le monde y est passé / et les petits enfants / qui auraient pu se moquer ou qui se sont moqués je ne me souviens plus exactement de Mamoudou qui allait faire de la danse orientale se sont éclatés en danse orientale / c'est-à-dire qu'à partir du moment où vous leur faites faire ils adorent / ils ont tout un tas de schémas mais comme les adultes sur ce qui est dit féminin ou dit masculin mais eux prennent beaucoup de plaisir / eux-mêmes à faire de la danse orientale / donc c'est aussi ouvrir / c'est pas ouvrir les possibles qu'intellectuellement d'ailleurs c'est aussi leur permettre d'essayer la danse orientale" (Nathalie 315-330)*

L'adhésion volontaire des garçons au projet de l'enseignant-e lorsqu'il s'agit de danser prend donc une importance toute particulière lorsqu'elle fait suite à un premier refus difficile à dépasser :

*" y'a vingt-cinq ans / puisque déjà justement je pensais déjà à tout ça / j'avais une classe de CMI ou CM2 à XX / et en fait j'ai fait ça sur l'EPS sur toute l'année donc pareil / mais y'a vingt-cinq ans les gens c'était encore plus stéréotypé que maintenant / donc j'avais proposé de la danse à mes élèves / alors la première fois les gosses m'ont dit "ça va pas nous on va pas faire ça et puis na na" / et puis après j'avais proposé je sais plus des sports co y'avait pas de problèmes / et puis je sais plus / enfin y'avait eu deux trois choses / et j'avais eu vraiment des réactions surtout du côté des garçons / de s'interdire de faire des choses / et en fait dans les dernières séances d'EPS j'ai dit "bon ben tiens on a fait ça ça ça" / enfin on rappelle ce qu'on a fait en séance d'EPS / je dis "qu'est-ce que vous aimeriez bien faire?" / et ils m'ont*



*dit "de la danse" / donc y'a quand même des choses // c'est vrai même pour des gamins de CM faut passer le cap déjà de la pression que dans la société enfin dans leur famille // [...] mais par exemple si j'avais comment tenu compte de leurs réactions quand ils ont dit "ah ben non nous on va pas faire danse" / j'aurais fait autre chose ça aurait été idiot donc en fait tout le monde a fait / mais c'est vrai que là il faut une politique volontariste à ce moment-là"* (Danièle 527-548)

Le simple fait de faire pratiquer les garçons de manière à ce qu'ils y prennent du plaisir, peut même dans certains cas devenir le principal objectif de l'activité et faire passer au second plan l'acquisition de compétences motrices:

*"là ça y est c'est passé / parce que ils ont bien aimé parce que c'est assez motivant / mais c'est vrai que j'ai pris la danse / par un côté un peu facile peut-être / mais je me dis" si ils ont vu une fois dans leur vie que la danse ça pouvait être bien rien que par ce biais-là / peut-être qu'ils auront moins peur d'aller sur une autre session de danse après"* (Elise 514-520)

Ce phénomène peut par ailleurs être accentué par l'absence de familiarité de certain-e-s enseignant-e-s avec l'APSA : ce qui les conduit d'une certaine manière à enseigner ce qu'ils ne savent pas et donc, à minimiser ses objectifs proprement physiques au profit de sa dimension socialisatrice<sup>648</sup> :

*"j'ai déjà fait [de la danse] / oui / et exprès (rires) / exprès / ça a pas été facile / d'autant que j'y connais pas [grand chose] / en fait ça a pas été facile surtout parce que j'étais pas très bien formé pour / parce qu'en fait je l'ai pas fait par souci d'EPS / c'est le cas de beaucoup de choses / moi je tire beaucoup mes progressions et mes programmations sous l'angle de la citoyenneté / donc je me suis pas dit "tiens on va faire de la danse" parce que je m'y connaissais en danse j'y connaissais rien / mais je me suis dit "on va faire de la danse" parce que c'est bien qu'on fasse de la danse pour les garçons / mais bon grosso modo on a quand même fait des trucs quoi ça a marché"* (Christophe 600-607)

---

<sup>648</sup> Sur cette question, se référer à l'article d'André Terrisse (2008). *Op. cit.*, pp. 225-244

D'autres se disent démunis pour construire des séances qui permettent à l'ensemble des élèves de progresser :

*" alors de la danse / j'en ai pas fait vraiment ce que j'ai fait c'est des échauffements dansés / donc là il s'agissait que les élèves répètent une chorégraphie que je faisais face à eux / une chorégraphie simple ce qu'on peut retrouver dans des cours collectifs quand vous allez dans des clubs de sports des trucs comme ça / mais de la danse vraiment non / j'ai eu des collègues qui font de la danse africaine en dehors de l'école qui ont fait de la danse africaine avec les enfants / mais moi j'ai pas eu l'envie on va dire tout simplement (rire) / si ce que ce que j'ai essayé de faire par contre / enfin c'était les élèves plutôt qui devaient travailler sur ça c'était des chorégraphies sur certaines musiques / enfin on avait pris un morceau de Daft Punk à ce moment-là où ils devaient essayer par groupes / de fabriquer quelque chose / mais bon c'est compliqué quand même / à gérer / parce que ça part vite dans tous les sens / parce qu'ils ont du mal à se mettre d'accord / parce que finalement c'est pas quelque chose d'inné du tout / la danse / ou alors chez certains ça l'est trop et du coup (rire) / et du coup y'a des différences énormes qui vont se créer / je me sentais pas forcément la compétence non plus de rattraper tout ça / donc du coup je l'ai fait avec un groupe classe qui me paraissait / apte à faire ça puisque je voulais faire à la base une comédie musicale / mais / c'était trop dur / bon je devais avoir un intervenant qui n'est pas venu mais j'ai essayé de m'y atteler tout seul mais bon c'était compliqué à gérer" (Jérôme 349-372)*

La nécessité de choisir des activités permettant de travailler l'ensemble des compétences au programme, jointe à la volonté de questionner les stéréotypes de sexe, conduit Jérôme, qui espère bénéficier de la présence d'un intervenant, à choisir une activité dont il ne maîtrise pas forcément les objectifs. Il reconnaît alors lui-même ne pas avoir réussi à organiser une progressivité dans les apprentissages et à prodiguer des *feedback* bénéfiques à tous, faute d'avoir clairement identifié ce que ses élèves doivent apprendre et les étapes qui leur permettront d'y parvenir. De fait, ses élèves passent d'une activité extrêmement guidée, au cours de laquelle ils-elles ne bénéficient d'aucune marge de manœuvre puisqu'ils-elles doivent uniquement reproduire les gestes de l'enseignant à une situation où ils et elles sont quasiment livrés à eux-mêmes. Le vocabulaire qu'emploie Jérôme et sa syntaxe illustrent d'ailleurs cette rupture puisque les élèves commencent par "répéter" ses mouvements avant de devenir pleinement sujets de leurs actions, Jérôme leur cédant en effet le pas pour se mettre en retrait :

*" ce que ce que j'ai essayé de faire par contre / enfin c'était les élèves plutôt qui devaient*

*travailler*". A la différence de ses collègues qui enseignent en classe un type de danse qu'elles expérimentent en dehors de l'école en tant qu'élève, Jérôme se sent capable de reproduire avec sa classe une situation d'enseignement répétitive qu'il a certainement lui-même connue et appréciée dans le cadre d'un club de sport. Mais le passage à une situation méconnue pour laquelle il ne semble pas avoir de représentations autres que les comédies musicales qu'il a montrées à ses élèves, s'avère problématique puisqu'il n'a plus de connaissances précises à leur transférer. Dans une remarque confondante de naïveté pour un enseignant-e, Jérôme constate alors à ses dépens mais aussi aux dépens de ses élèves que danser s'apprend et n'est pas inné.

#### **e. Céder ou ne pas céder sur les objectifs d'apprentissage et la participation des élèves à l'activité**

Dans le cadre de la négociation mise en place avec les garçons principalement, se pose également la question des objectifs d'apprentissage définis par l'enseignant-e, outre celui de les faire danser, et des possibilités de les poursuivre ou non, tout au long des séances. En recentrant ses élèves sur l'aspect technique "des saut-de-biches", Delphine réussit à obtenir de ses élèves garçons ce qu'elle attendait d'eux, même si ceux-ci tentent parfois d'avoir recours à la dérision pour justifier ce que certains considèrent très certainement comme une transgression des rôles de sexe :

*"mais chaque fois qu'ils font les sauts de biches (rire) // ils sont très mal à l'aise / j'ai interdit aux filles de rigoler / mais maintenant ça se passe bien / ça c'était au début et ils ont fait vraiment de gros efforts pour être techniques / et certains garçons se prêtent au jeu bon avec quelques réticences parfois c'est-à-dire que parfois ils s'arrêtent ils regardent dans tous les sens ils ont envie de se marrer mais il le font / et j'étais très contente de ça / oui / parce qu'on avait vu LOL / voilà" (Delphine 254-260)*

Il semble évident pour Delphine que les garçons doivent être techniques et elle ne parle pas d'expressivité. Elle reconnaît toutefois avoir dû redéfinir ses objectifs initiaux, à la fois pour faire face à l'échec de certains élèves auquel elle n'a pas su remédier au moment de l'entretien mais aussi pour ne pas se heurter à d'autres réactions négatives qui auraient pu

remettre en cause l'équilibre et la confiance qu'elle a su instaurer :

*"malgré [le tutorat] y'en a qui n'arrivent toujours pas à faire la roue la planche la chandelle la roulade avant et cætera / donc je leur ai demandé y'a deux garçons comme ça dans la classe / de me faire que des petits sauts / c'est ce qu'ils ont fait / avec difficulté / physique / mais ils le font / voilà / je n'ai pas poussé la chose je voulais leur proposer à un moment donné de prendre des petits rubans et cætera / bon je me suis dit on va en rester là / oui voilà / mais j'étais très contente d'eux / donc ils travaillent avec de la musique et voilà ils sont super contents / ils adorent ce moment-là" (Delphine755-790)*

La possibilité d'un refus de la part de certains garçons de participer à l'activité doit en effet toujours être envisagée :

*"y'a toujours deux trois qu'on aurait tendance à qualifier de petits machos d'ailleurs mais bon / d'ailleurs y'en a deux qui ont / enfin j'ai pas trop insisté au niveau de la danse ils participaient de temps en temps et puis de temps en temps ils voulaient pas participer sous prétexte qu'ils seraient pas là le jour de la kermesse les deux / donc je leur ai dit "ok ben à ce moment-là vous nous servez d'observateurs" / bon ils ont pris leur rôle au sérieux puis ils sont même revenus dans la danse après mais bon / comme ils étaient pas là pour le jour du spectacle j'ai pas trop insisté" (Sophie 172-178)*

Ces deux élèves garçons de Sophie trouvent ainsi par la conjonction de leur refus et de leur absence le jour du spectacle, le moyen de convaincre l'enseignante de réenvisager les conditions de leur participation à l'activité. Sophie, pour pouvoir mener à bien ses séances sans devoir en permanence faire œuvre de persuasion, et sans doute également pour ne pas se mettre en difficulté face au reste de la classe, choisit alors d'utiliser une caractéristique particulière de l'activité danse pour donner un rôle à ces élèves qui soit acceptable pour eux comme pour elle : l'acceptation par celle et celui qui danse du regard d'autrui. Les élèves deviennent donc des observateurs visiblement consciencieux de l'activité, position qui se justifie d'autant plus qu'une valorisation des chorégraphies est prévue sous forme de spectacle ; mais il est intéressant de constater que ce rôle a été créé explicitement pour eux. L'enseignante ne semble pas l'avoir prévu en amont de l'activité et n'a pas envisagé de permettre aux autres élèves de l'expérimenter à tour de rôle. Apprendre à regarder, adopter un regard bienveillant mais néanmoins critique sur la production de ses camarades par rapport à

des critères définis en amont constitue pourtant l'un des objectifs essentiels de l'EPS, notamment en expression corporelle, qu'il aurait été possible de travailler avec toute la classe. Ce statut à part a essentiellement été bénéfique aux deux intéressés en leur permettant de réintégrer l'activité, à leur propre initiative.

Ces garçons, qui refusent de danser, se trouvent donc en position de négocier avec l'enseignant-e les conditions de leur participation aux séances de danse. Celui-celle-ci peut alors être amené-e à leur proposer un statut valorisant pour pouvoir poursuivre son travail avec le reste du groupe et ne pas perdre la face :

*"y'en a eu deux qui ont refusé de danser donc là c'est toujours un peu compliqué / [...] donc c'est vrai que ça a été très dur pendant trois semaines avec eux / pour les faire danser ça a été très très dur / et j'ai pas réussi // [...] ils étaient vraiment dans un refus total et je voyais bien que c'était vraiment / si j'avais insisté ça faisait foirer en gros mes séances avec les autres et j'aurais de toute façon peut-être pas réussi donc j'ai à un moment donné / je leur ai confié d'autres tâches / d'observer les gestes est-ce que les consignes étaient respectées par rapport au groupe / enfin ils sont devenus collaborateurs donc au moins ils sont devenus observateurs de quelque chose / et ils ont pu voir comment pouvait éventuellement se construire peut-être une chorégraphie / sur quelles choses ont pouvait réfléchir / comment on pouvait s'exprimer avec son corps donc ils avaient quand même la vision mais bon / c'est dommage de pas avoir réussi à les amener à pratiquer directement // [...] quand on leur donne un rôle de second entre guillemets second maître / ils sont fiers généralement c'est hyper efficace / donner des responsabilités // ils sont demandeurs donc là quand je leur ai demandé ça y'a pas de problèmes // par contre sous couvert qu'il y ait aucune moquerie / ça c'est la condition indispensable / (Matthieu 406-440)*

Comme dans la classe de Sophie, les compétences travaillées avec ces deux garçons qui refusent de danser leur semblent réservées. Il s'agit d'un travail spécifique, certes, très bien argumenté de la part de Matthieu, mais qui ne donne pas l'occasion à l'ensemble des élèves d'expérimenter alternativement les positions de danseur-se-s et de spectateur-ric-e-s de manière à enrichir leur expérience corporelle à partir de ce qui a été vu, de gagner en précision dans ses mouvements grâce aux critères de réussite définis au poste d'observateur-ric-e et de bénéficier d'un regard surplombant l'activité de manière à mieux en comprendre les enjeux.

Les résistances des élèves amènent donc certain-e-s enseignant-e-s à accepter que certains d'entre-eux-elles dérogent aux règles communes afin de conserver leur adhésion :

*"c'est eux qui créent leur chorégraphie en fait // ils se sont mis par groupe d'affinité / après ils faisaient des thèmes en fait / donc y'avait des thèmes sur les animaux y'en a qu'ont voulu faire du rap / mais c'est pas forcément des garçons / enfin"* (Stéphanie 742-746)

Alors qu'elle avait défini une entrée à partir d'un thème qu'il s'agissait d'explorer par le mouvement, Stéphanie est donc amenée à accepter des réalisations qui ne tiennent pas compte de sa consigne. Ces résistances n'ont toutefois pas que des effets négatifs. D'autres professeur-e-s, face à l'échec de leur première proposition, reconfigurent entièrement l'approche de l'activité qu'ils-elles avaient initialement prévue afin de conserver leurs objectifs d'apprentissage :

*"du coup j'ai pris des chemins de traverse / j'ai lâché complètement ma séance je voulais faire un truc progressif sans leur montrer vraiment que c'était de la danse qu'ils allaient faire mais construire ça de manière très gestuelle / bon là je leur ai dit "ok vous savez danser la techtonick certains le hip-hop / alors on va faire un truc c'est que ceux qui savent danser le hip-hop vous vous mettez d'un côté ceux qui savent danser la techtonick vous vous mettez de l'autre et puis vous allez vous débrouiller ensemble vous avez une demi-heure pour faire une chorégraphie" / voilà / donc ils ont fait chacun leur truc / et moi après j'ai repris ce qu'ils avaient fait en demandant par exemple de changer certains gestes / alors c'est-à-dire on va faire le même geste que tel gamin / par contre ce qu'on va faire c'est qu'on va le faire plus vite plus lentement au sol en haut / enfin j'ai joué sur les toutes les dimensions / sur lesquelles on peut jouer en danse / et puis finalement ce qu'ils auront construit eux-mêmes alors je vais pas rentrer dans les détails parce que c'est un peu long comme procédé mais ce qu'ils ont construit eux-mêmes finalement c'était vraiment ça devenait de la danse contemporaine / et donc ils ont été face à ça à un moment donné c'est-à-dire qu'ils se sont rendu compte en devenant spectateurs / on regarde les autres en coupant la classe en deux / ils se sont rendu compte que ça n'avait plus rien à voir avec ni du hip-hop ni de la techtonick et que c'était autre chose / mais que c'était pas autre chose de désagréable à voir / et pas quelque chose de désagréable à faire / et donc / là je leur ai dit ben voilà / là on est dans ce qu'on appelle un peu plus de la danse contemporaine / en leur expliquant un peu ce que c'était"* (Matthieu 341-361)

Pour susciter la motivation des élèves, Matthieu renverse donc son approche : alors qu'il imaginait des élèves vierges de toute représentations concernant la danse, leurs ricanements et la mauvaise volonté ostentatoire de certains l'obligent à modifier son approche en partant de ce qu'est pour eux la danse pour progressivement déconstruire leur gestuelle et atteindre ce qu'il s'était préalablement fixé. Ce qui était conçu au départ comme une relation à sens unique où le maître transférait à ses élèves un savoir qu'il était le seul à posséder devient une co-construction de l'activité par l'enseignant et les élèves, sans pour autant que l'enseignant perde de vue certains de ses objectifs d'apprentissage :

*"donc c'est pareil / il a fallu les prendre entre guillemets / de manière détournée les amener de manière détournée vers ce qu'on voulait atteindre / faut partir de ce qu'ils connaissent eux / en tout cas pour la danse c'était le cas / faut vraiment partir de ce qu'ils connaissent eux déjà / parce qu'ils ont peur de ce qu'ils connaissent pas parce que ils sont toujours ils sont souvent dans le "je sais pas donc ça va être trop dur donc je le fais pas" / ou alors "je sais pas donc ça m'intéresse pas" / faut les tirer de là et c'est pas toujours simple / donc passer par des choses qu'ils connaissent déjà / une base de ce qu'ils savent déjà faire en le valorisant / c'est une des pistes qui fonctionnent"* (Matthieu 361-369)

Dans le cadre de leur recherche consacrée à l'acroport Mathilde Musard, Jean-François Robin, Michael Nachon et Jean-François Grehaigne, remarquent que les enseignant-e-s qui intègrent dans la programmation cette activité gymnique de plus en plus fréquemment pratiquée à l'école, la connaissent en général peu et ne maîtrise pas toujours ses fondamentaux, ce qui les conduit bien souvent à accepter les propositions des élèves "pour maintenir leur motivation, même s'ils ne se sentent pas toujours suffisamment compétents"<sup>649</sup>. Même si Matthieu montre dans l'entretien qu'il possède des connaissances sur la danse, au moins en tant que spectateur, il semble possible de lui appliquer cette analyse en raison de son inexpérience en tant que professeur qui le conduit, sans doute à juste titre, à être peu sûr de ses choix didactiques initiaux.

Par ailleurs, même s'il justifie la modification de son approche par le recours à une vulgate de la pédagogie qui encourage les enseignant-e-s à partir des représentations des élèves, se pose la question de la position respective des filles et des garçons dans le nouveau dispositif qu'il met en place. La reconfiguration de la stratégie d'apprentissage de l'enseignant

---

<sup>649</sup> Musard Mathilde, Robin Jean-François, Nachon Michael et Grehaigne Jean-François (2008). La "composition sous influences" des curricula : un exemple en acroport. *Sciences et Motricité*, n°64, 2008/2, p. 65

valorise en effet une motricité qui est davantage pratiquée par les garçons que par les filles comme l'analyse très bien Matthieu :

*"alors le hip-hop je pense déjà parce que c'est assimilé à quelque chose de très masculin / parce qu'ils connaissent aussi les paroles de certaines chansons et donc c'est vu comme un univers très macho / alors tecktonick oui moi ça me surprend toujours autant / parce que le look tecktonick est quand même très androgyne / alors eux n'ont pas ce look-là encore mais bon c'est quand même un look très androgyne / et puis même il y a une androgynie de gamins de cité en général hein des ados des cités et ils se sapent de plus en plus de manière androgyne enfin en tout cas dans des vêtements qu'on aurait qualifiés dans les années 90 de vêtements de pédé grosso modo / et / ils le voient pas ça / alors c'est vrai que la tecktonick j'ai vu plus de garçons la danser que de filles / et euh je pense que la gestuelle est assimilée à quelque chose d'assez brutal en fait / donc qui dit brutal pour eux dit forcément masculin / donc c'est une éventualité j'en sais rien / je crois que ça mériterait presque une étude sociologique / mais effectivement y'avait pas de filles mais / pas mal les garçons dansaient la tecktonick encore un peu maladroitement mais / bien quand même / pour leur âge et le temps qu'ils y passent / mais bon en même temps c'est malheureux parce que / où j'étais la tecktonick ils l'ont apprise mais en regardant sur internet / et passer ses samedis après-midi à regarder internet pour danser la tecktonick je trouve ça très triste quand même à dix ans / très très triste / mais bon ils ont pas d'autres possibilités non plus enfin pas facilement / donc ils font avec ce qu'ils ont" (Matthieu 375-394)*

Même s'il déplore ce qui pourrait également apparaître comme un signe de curiosité d'enfants confinés dans leur quartier par le contexte social dans lequel ils-elles vivent, il est intéressant de constater que Matthieu décrit, pour les garçons, un apprentissage de la danse en autodidacte, alors que cette activité est traditionnellement associée aux filles. Les garçons semblent cependant l'effectuer en solitaire et l'associer à un but compétitif associé et à une ambition de maîtrise technique peut être moins mise en avant dans les modes de sociabilité traditionnellement mis en place par les filles. Dans la séance construite par Matthieu, celles-ci semblent par ailleurs peiner à trouver leur place :

*"alors les filles ben du coup elles ont fait "on danse pas le hip-hop on va danser du r'n'b" donc ça ressemblait à tout sauf à du R'n'B mais j'étais très ouvert on va dire très ouvert à ce qu'ils proposaient spontanément / parce que les quelques filles qui ont fait du hip-hop avec*



*les garçons c'était vraiment du hip-hop par contre ils maîtrisaient quelques trucs / mais bon là le r'n'b c'était un peu bon voilà / j'ai laissé faire / et tant pis / y'en a qui ont été avec ceux qui dansaient la tecktonick et qui savaient pas du tout la danser j'ai laissé faire aussi / j'ai pas / je les laissais vraiment" (Matthieu 399-405)*

Les propos de Matthieu laissent deviner en filigrane l'affrontement de deux logiques en partie contradictoires qui peuvent ici aussi donner lieu à un "malentendu" dans la situation d'apprentissage : d'une part, celle des élèves qui recourent à une gestuelle spécifique acquise hors de l'école pour se mettre en avant, de l'autre, celle de l'enseignant-e qui entend l'utiliser comme matériau de création pour permettre à ces mêmes élèves de dépasser leurs représentations en vue de les amener vers autre chose. Du fait du fonctionnement de l'activité qui contraint dans sa phase préparatoire chaque élève à se rattacher à un groupe caractérisé par un style (hip-hop, tecktonick, R'n'B), rien n'indique en effet que les valeurs portées par l'enseignant n'entrent pas en concurrence avec celles défendues par les élèves qui se montrent détenteur-riche-s d'un savoir technique valorisé au sein du groupe de pair-e-s et auquel les autres sont implicitement tenus de se rattacher. Alors que Matthieu entend déconstruire la motricité initiale de ses élèves en jouant sur les paramètres spatiaux et temporels, le fonctionnement en groupe encourage au contraire la transmission spontanée d'un savoir de manière horizontale entre les élèves, savoir qui se trouve placé au premier plan, faute peut-être d'avoir été clairement identifié mais surtout peut-être reconnu comme secondaire de la part des enfants.

Du fait des changements introduits par les enseignant-e-s pour faire face aux réactions de certain-e-s élèves, la situation de départ se trouve par ailleurs inversée par rapport à ce qu'elle était initialement : les filles, qui, dans leur majorité, auraient dû être en réussite dans cette APSA se trouvent marginalisées par l'acceptation des propositions spontanées des garçons, faute de pouvoir comme eux, s'inscrire dans un type de danse identifié et connu d'elles ou d'avoir osé l'imposer. Elles s'essayaient toutefois au R'n'B, d'une manière qui est jugée moins convaincante par l'enseignant que les autres styles de danse urbaine choisis par ses élèves. Cette moindre considération accordée aux filles, qu'elles soient en position de réussite ou d'échec se retrouve dans d'autres entretiens qui confirment que les enseignant-e-s comptent

pour la réussite de leur travail sur leur docilité et leur plus grande acceptation des contraintes liées à la mixité :

*"les garçons étaient revêches mais les filles se sont pas montrées particulièrement heureuses / et elles l'ont fait / et les garçons ont fini par être pareils c'est-à-dire bon ben on le fait puisqu'il faut le faire"* (Christophe 598-636)

Même lorsqu'elles manifestent certaines réticences, leur moindre résistance est utilisée pour produire un effet d'entraînement de leurs camarades. Et lorsqu'elles font part de leur enthousiasme et d'une attirance pour l'activité danse, ceux-ci peuvent paradoxalement servir de prétexte à une baisse des objectifs poursuivis, puisque leur capacité d'attente et d'endurance permet à l'enseignant-e de se concentrer sur les élèves les plus en difficulté, sans proposer à celles et ceux qui sont les plus performant-e-s une différenciation pédagogique qui leur permettrait de continuer à progresser :

*"les filles sont un petit peu plus à l'aise les filles s'entraînent à la maison / y'en a une qui est venue là vendredi en disant je me suis entraînée sur une musique à la maison / donc / y'a des filles qui me disent qu'elles s'ennuient parce que ça y est elles ont bien pigé toute la chorégraphie et puis y'en a qui sont un peu à la traîne et tout ça / mais / j'ai l'impression que les filles sont plus investies / ça leur fait peut-être plus plaisir ou / ça leur parle peut-être encore plus mais les garçons se sont bien pris au jeu et / je pense"* (Elise 508-531)

#### **f. Encourager le mélange des sexes en expression corporelle ?**

Les résistances manifestées par certain-e-s enfants peuvent cependant être considérées comme des atouts par certain-e-s enseignant-e-s dans le cadre d'un travail consacré à l'égalité des sexes. La danse et l'expression corporelle sont en effet bien souvent l'occasion de travailler le rapport au corps de chacun avec soi mais aussi avec les autres :

*"j'aime bien travailler autour de la danse / parce que je trouve que c'est une entrée intéressante en fait / alors c'est une entrée justement qui se dispense du langage / voilà et je trouve intéressant de pouvoir à certains moments se dispenser du langage aussi pour pouvoir mettre en place les apprentissages / et là je dirais qu'il y a deux options après quand on décide de faire un projet autour de ça bon évidemment y'a tout ce qui s'apprend dans le*

*cadre de l'EPS et cætera / mais y'a aussi soit on décide de travailler le sujet / vraiment directement autour de fille garçon / y'a une année je pourrais en parler j'ai fait ça / soit on décide de faire de la danse tout simplement / mais rien que le fait de mettre le corps en jeu dans un groupe mixte y'a des choses qui se passent / et donc ça a une importance" (Eric 315-325)*

Sans que cet objectif soit clairement explicité en amont avec les élèves, cette APSA pose la question du "vivre ensemble" pour reprendre la terminologie utilisée par les programmes de 2002, en mettant l'accent sur les liens qui peuvent s'établir avec les enfants de son sexe et de l'autre sexe, liens qui sont parfois loin d'être spontanés du fait de la socialisation différenciée des unes et des autres :

*"je l'ai fait avec une fille que je connais qui est intervenue dans la classe / et je trouvais ça même bien par rapport au contact garçons filles / ça c'était super" (Mireille 633-635)*

Il s'agit donc d'accepter d'engager un contact corporel, fut-il minime, avec une autre personne, que celle-ci soit ou non de son sexe. Comme le note Eric :

*"parfois l'objectif / parfois c'est des musiques y'a pas un sens y'a pas forcément de paroles des fois / et plus souvent d'ailleurs / et ça peut-être tout simplement le fait d'arriver à faire qu'à un moment donné dans la chorégraphie des filles et des garçons vont être en contact / rien que ça déjà c'est un enjeu très fort là où je travaille / et donc ça peut être ça / tout simplement l'objectif des trois minutes de danse / et c'est rare que ça marche pas / il peut y avoir un ou deux enfants qui vraiment sont résistants sur ces questions et / globalement ça finit pas se mettre en place" (Eric 358-366)*

L'expérimentation des liens possibles entre la musique et le mouvement n'est donc bien souvent qu'un objectif parmi d'autres, car une multiplicité d'entrées s'offre aux enseignant-e-s. Cet enseignant tente ainsi de susciter chez ses élèves un plaisir à danser en espérant que celui-ci minore l'activation de certaines résistances et/ou de certains mécanismes de défense.

Le contexte mixte pose par ailleurs la question des modalités de regroupement des élèves : faut-il encourager la mixité ou laisser les élèves libres au risque de travailler avec des groupes unisexes ? Parce qu'elle respecte les affinités des élèves et facilite en conséquence l'entrée dans l'activité en ne suscitant pas une difficulté supplémentaire, cette dernière option

est choisie par plusieurs enseignant-e-s : *"je les avais laissés quand même fallait pas que je les force jusqu'au bout donc je les ai laissés un peu libres de leurs choix / et c'est vrai que y'a eu deux groupes filles trois groupes garçons et un groupe mixte"* (Christophe 633-635) ; *"quand on faisait quand même par groupe y'avait quand même / un groupe un peu de garçons majoritairement de garçons et un groupe majoritairement de filles / (rire)"* (Béatrice 397-409). Car si la plupart des enseignant-e-s valorisent en général le mélange des sexes, la constitution de groupes voire même de couples unisexes constitue une situation propice pour questionner les stéréotypes de sexe :

*"c'est d'ailleurs intéressant aussi / la résistance qu'il y a est aussi intéressante parce que qui dit résistance à faire que ce soit fille garçon / ça veut dire qu'ils dansent entre enfant du même sexe et donc à d'autres moments tu vas pouvoir réinterroger cette question là sur / "ben tiens là ça vous gêne pas je comprends pas pourquoi vous faites des remarques par exemple homophobes à un moment donné" / voilà donc il peut avoir aussi des interrogations alors / les mots que j'utilise là c'est des mots qu'on a dans l'entretien / je vais pas forcément leur dire remarques homophobes là directement dans le discours avec eux"* (Eric 365-372)

Laisser les élèves du même sexe danser ensemble offre donc la possibilité de remettre en cause la complémentarité supposée des hommes et des femmes véhiculée par certaines traditions, qu'il s'agisse de la danse classique, des danses traditionnelles ou de couple telles le tango, la valse ou le rock, et qui reposent bien souvent sur un rapport hiérarchique puisque *"l'homme guide et la femme suit"*<sup>650</sup>. Au contraire, il est en classe intéressant d'interchanger les rôles, y compris lorsque ceux-ci ont été initialement sexués dans les discussions qui ont précédées l'élaboration de la chorégraphie :

*"alors la danse je trouve ça extrêmement intéressant une année on avait on avait travaillé vraiment frontalement / sur le sujet sur la question du sexisme sur les activités des filles de garçons / et on avait fait toute une chorégraphie de vingt-cinq minutes à peu près où tu avais plusieurs tableaux qui traitaient de ce genre de questions / c'était très intéressant / [...] alors on abordait / de ce que je m'en souviens / donc je sais qu'on avait sur une chanson de Zazie à un moment donné / alors c'est sur celle / où elle parle des garçons là / elle fait le ménage et cætera / je me rappelle plus le titre / mais tu vas le retrouver / et donc c'est intéressant parce*

---

<sup>650</sup> Apprill Christophe (2009). L'hétérosexualité et les danses de couple. Dans Deschamps Catherine, Gaissad Laurent et Taraud Christelle. *Hétéros. Discours, lieux, pratiques*. Paris : Epel, p. 99

*que du coup y'avait aussi des paroles à un moment donné / du coup tu peux travailler sur les paroles aussi / voilà et par exemple et avec les enfants t'es amené à discuter qui va représenter quoi qui va jouer quel rôle euh / est-ce que ce sont les filles qui vont forcément être dans le rôle de fille ? / est-ce que enfin voilà t'as tout un échange qui va se faire autour / ensuite des choix qui sont faits / comment on se comporte dans les choix qu'on fait / donc on a travaillé là-dessus" (Eric 339-357)*

Ce parti pris n'est cependant pas systématique chez les enseignant-e-s rencontré-e-s et peut également varier en fonction des danses pratiquées. Sophie choisit ainsi de ne pas différencier les rôles en fonction du sexe dans certaines danses :

*"on avait travaillé aussi pas mal l'expression corporelle dans l'année donc après on a fait une petite chorégraphie sur Face à la mer de Calogero et Passy / donc en bossant sur le sens des paroles et tout bon là / y'avait rien de sexué je dirais / c'était des individus qui dansaient ensemble y'avait pas de couples / enfin si y'a eu des couples mais je les ai laissés se mettre comme ils voulaient c'était juste pour la fin de la danse où on se retrouvait par deux tu vois en marchant l'un vers l'autre des trucs comme ça donc / là oui ça devait pas être tellement mixte / y'a eu à un moment une rencontre entre une fille et un garçon dans la danse aussi qui s'est faite mais encore une fois / c'était pas une danse où les rôles étaient sexués / ils avaient tous des jeans et des casquettes ils avaient choisi de s'habiller comme ça" (Sophie 158-168)*

Mais considérer ce paramètre comme provisoirement pertinent pour d'autres, par exemple dans un souci de fidélité au folklore :

*"ça se passe pas si mal / faut dire qu'ils en ont fait un petit peu les années avant / [...] et là j'ai imposé fille et garçon / j'avais même fait un cercle circassien donc en expliquant bien que si les cavaliers changeaient de cavalière à chaque tour c'était dans une optique de séduction donc je leur avais expliqué un petit peu tout ça" (Sophie 149-155)*

Afin de transmettre un patrimoine populaire important à ses yeux, cette enseignante rend donc explicite les valeurs sous-jacentes à ces danses traditionnelles ainsi que leurs fonctions, pour en permettre une plus grande intelligibilité. Cette préoccupation qu'elle qualifiera de militante dans une conversation postérieure à l'entretien semble au premier abord concurrencer le désir que Sophie manifeste à d'autres moments dans son discours de ne pas véhiculer de représentations hétérosexistes dans sa classe, notamment parce qu'un membre de son

entourage proche est homosexuel et qu'elle est sensible à cette question. L'affrontement des deux logiques n'est ainsi que provisoire puisqu'avec humour, Sophie introduit ensuite par son attitude un regard critique sur la différenciation des rôles selon le sexe : "*à la fin j'étais venue mettre le chantier au milieu en prenant n'importe quelle cavalière / donc ça avait un côté ludique qui les avait bien amusés*" (156-157). Elle laisse ainsi entendre que l'importance accordée à la transmission et la compréhension de ce patrimoine ne doit pas pour autant le figer mais qu'au contraire, les valeurs contemporaines d'égalité des sexes peuvent le revivifier et lui redonner un sens actuel. Elle fait ainsi apparaître la dimension évolutive des rapports sociaux de sexe, mais ce détour par l'histoire réalisé dès le début de l'activité ne va pas sans activer certaines résistances qui auraient peut-être été moins vivaces si ces informations avaient été données en aval :

*"quand on avait fait le cercle circassien aussi y'avait des filles qui manquaient puisque y'en a qu'un tiers donc des garçons qui ont fait les filles / donc là aussi y'en a "ah tu fais la fille" et tout / bon y'a fallu réexpliquer dire qu'on tournerait que ce serait pas toujours les mêmes et puis que toute façon faire la fille c'était pas gênant / que si une fille faisait le garçon dans une danse ils trouvaient pas ça drôle"* (Sophie 182-187)

Les propos de Sophie montrent clairement que les rôles dits "féminins" restent toujours associés à une baisse de prestige pour les garçons, alors que lorsque cette enseignante propose à ses élèves de choisir une tenue pour une autre chorégraphie, les filles n'opposent aucune résistance à opter pour des jeans, un t-shirt, des baskets et une casquette.

## **Conclusion**

Nos analyses croisent celles menées dans d'autres recherches sur l'enseignement de l'EPS. Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia ont ainsi décrit la manière dont les garçons s'approprient et détournent les objectifs pédagogiques des enseignant-e-s qui décident de pratiquer des "dances urbaines" dans leur programmation d'EPS pour imposer leurs propres critères dans la construction de l'activité<sup>651</sup>. Marie Coltice et Sigolène Couchot-Schiex ont par ailleurs montré les difficultés rencontrées par des enseignant-e-s stagiaires en EPS amené-e-s

---

<sup>651</sup> Faure Sylvia et Garcia Marie-Carmen (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute

à s'interroger sur la gestion de la mixité : "les jeunes enseignants pensent aujourd'hui qu'il n'y a pas de solutions pour remédier au renforcement des stéréotypes de sexe"<sup>652</sup>. Nos entretiens révèlent également des enseignant-e-s souvent démuni-e-s, aux prises avec des rapports de pouvoir qu'ils-elles peinent à déconstruire d'autant que ceux-ci réapparaissent au moment même où ils-elles ont l'impression de les avoir contournés. Il semble qu'en abordant des activités de danse et d'expression corporelle dans lesquelles les garçons sont supposés être davantage en difficulté, les personnes rencontrées abandonnent toute leur vigilance, alors même que dans d'autres contextes, dans la gestion de la prise de parole par exemple, elles proposent des analyses fines des mécanismes de domination. L'EPS reste donc une discipline où le double standard d'attente vis-à-vis des filles et des garçons reste très présent dans les propos des personnes rencontrées, qui peinent à le questionner et à le rééquilibrer malgré leur engagement en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités.

---

<sup>652</sup> Coltice Michelle et Couchot-Schiex Sigolène (2006). Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS. Dans Cogérino Geneviève (dir.). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*, p. 139

## **CHAPITRE IX :**

### **EDUCATION A LA SEXUALITÉ : LA RECHERCHE D'UNE PAROLE ADAPTÉE À L'ÂGE DES ÉLÈVES**

La nouvelle *Convention interministérielle pour l'égalité des filles et des garçons, des hommes et des femmes dans le système éducatif* de 2013 réinscrit clairement parmi les objectifs poursuivis par l'éducation à la sexualité à l'école, au collège et au lycée, la construction d'une culture d'égalité et de respect entre les sexes et entre les orientations sexuelles (hétérosexuelle, homosexuelle, bisexuelle). Elle rompt ainsi avec certaines ambiguïtés des documents publiés en 2008 par la Direction générale de l'enseignement scolaire, "L'Éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées" et "L'Éducation à la sexualité au collège et au lycée. Guide du formateur", qui, par le choix de certaines références naturalistes et différentialistes parfois empruntées à la psychanalyse, développaient des orientations contraires à l'égalité des sexes et en rupture avec les préconisations institutionnelles antérieures<sup>653</sup>. Pourtant, même si le ministère de l'Éducation Nationale a réaffirmé durant l'année scolaire 2012-2013 par la voix de son ministre<sup>654</sup> l'importance de l'éducation à la sexualité dès l'école primaire et son souhait de voir appliquer la circulaire de 2003 consacrée à *L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées*<sup>655</sup>, force est de constater que les trois séances annuelles que prévoit cette dernière sont encore loin d'être une réalité effective en maternelle et en élémentaire<sup>656</sup>.

L'objectif de ce chapitre est d'étudier le contenu que les personnes interrogé-e-s donnent à l'éducation à la sexualité et la manière dont ils-elles la conçoivent. La circulaire de 2003 donne à cet enseignement une ouverture sociale évidente : "L'éducation à la sexualité à l'école est inséparable des connaissances biologiques sur le développement et le fonctionnement du corps humain, mais elle intègre tout autant sinon plus, une réflexion sur les dimensions psychologiques, affectives, sociales, culturelles et éthiques. Elle doit ainsi

---

<sup>653</sup> Ferrand Annie (2010-a). L'éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle". *Nouvelles Questions Féministes* n°29/3

<sup>654</sup> <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2012/10/23/01016-20121023ARTFIG00548-vincent-peillon-se-penche-sur-l-education-a-la-sexualite.php>. Page consultée le 24/09/2013

<sup>655</sup> Circulaire n°2003-027 du 17/2/2003

<sup>656</sup> Ces séances peuvent être regroupées à l'échelle du cycle 1, 2 ou 3, les élèves suivants alors trois modules d'éducation à la sexualité en primaire, par exemple à la fin de chaque cycle en Grande Section, CE1 et CM2 (Picod Chantal (2004). Du côté de l'éducation à la mixité, l'éducation à la sexualité. *Ville Ecole Intégration* 138, septembre 2004, p. 93 ; Gentil Didier (2010). La vie affective et sexuelle : un sujet omniprésent en milieu scolaire. *Actions santé* 170, décembre 2010, p. 15)



permettre d'approcher dans leur complexité et leur diversité, les situations vécues par les hommes et les femmes dans les relations interpersonnelles, familiales et sociales". Toutefois, aucune indication précise n'est donnée aux enseignant-e-s pour la mise en place de ce programme ambitieux, et ce, alors que l'éducation à la sexualité a constitué et constitue toujours un sujet de polémique médiatique et politique intense, notamment lorsqu'il s'agit d'enfants en bas âges. Il leur est seulement demandé de suivre "la progression des contenus fixée par les programmes", bien que ceux-ci ne parlent de sexualité qu'à partir du Cycle 3. Ils le font d'ailleurs sans préciser les éléments qui doivent être abordés dans cet enseignement, ni la manière dont ils pourraient l'être, et l'ensemble des documents officiels chargés d'aider les enseignant-e-s à parler de ces questions ne concernent explicitement que celles et ceux du secondaire. Il s'agit donc pour les enseignant-e-s du primaire de délimiter eux-elles-mêmes les domaines qu'ils-elles souhaitent aborder en classe, la pédagogie qu'ils-elles entendent mettre en œuvre et les limites qu'il leur semble approprié de fixer en fonction de l'âge des enfants. Ils et elles doivent également déterminer eux-elles-mêmes ce qu'ils-elles entendent par une éducation non-sexiste et non-homophobe, c'est-à-dire qui n'entend pas hiérarchiser les sexes ou certaines relations affectives et sexuelles en fonction du sexe des protagonistes. Historiquement, les mouvements féministes ont en effet défendu des conceptions diverses et parfois opposées de l'éducation à la sexualité ou plutôt, puisque cette terminologie n'apparaît qu'à partir de 2001 dans le code de l'éducation, de l'éducation sexuelle<sup>657</sup>. Même si ces oppositions ne sont aujourd'hui plus les mêmes, les différentes approches que ces mouvements peuvent avoir de questions sexuelles relatives à la pornographie, à la prostitution ou encore au port du voile, laissent également supposer qu'il n'existe pas actuellement de consensus en matière d'éducation à la sexualité<sup>658</sup>.

Nous nous intéresserons dans un premier temps, à la manière dont les enseignant-e-s interrogé-e-s disent aborder les questions de sexualité et aux dispositifs mis en œuvre, pour ensuite nous attarder sur les contenus : tout d'abord ceux ayant trait au corps de l'enfant et à

---

<sup>657</sup> "Les féministes luttèrent pour la généralisation de l'éducation sexuelle, avec toutefois deux attitudes différentes. Certaines féministes, très méfiantes à l'égard de la sexualité en général, insistèrent sur la nécessité d'éduquer les garçons pour leur imposer les mêmes principes de pureté sexuelle et les mêmes obligations de chasteté qu'aux filles. Elles invoquèrent également la nécessité d'avertir les filles des dangers du vice masculin. D'autres, en revanche, percevaient l'éducation sexuelle comme un moyen de faciliter l'épanouissement sexuel des hommes et des femmes, en ne mentionnant toutefois que la sexualité des femmes mariées. Ce qui, en fin de compte, revenait à poursuivre le même but que les féministes qui prônaient la maîtrise des pulsions sexuelles, à savoir le renforcement des familles. Mais seule une petite minorité parmi les féministes revendiqua ouvertement le droit des femmes au plaisir sexuel." (Löwy Ilana et Marry Catherine (2007). *Pour en finir avec la domination masculine. De A à Z*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond, p. 109)

<sup>658</sup> Tarraud Christelle (2005). *Les féminismes en questions. Éléments pour une cartographie*. Paris : Editions Amsterdam

sa protection, puis ceux portant sur les questions de diversité des sexualités, de choix et de consentement.

## **1. Parler de sexualité**

En premier lieu, les enseignant-e-s rencontré-e-s doivent déterminer la manière et les moments dont ils-elles entendent parler de sexualité à l'école. Ils-elles doivent bien souvent faire face à la gêne des enfants, mais aussi à leur propre gêne, ainsi que celle de leur collègues. Les entretiens montrent ainsi qu'il n'existe pas de stratégies homogènes. Certain-e-s le font à l'occasion d'un incident, d'autres de manière systématique en établissant ou non une programmation en amont de leur travail. Chacun et chacune, en fonction de l'âge de ses élèves, de ses convictions, ou de son aisance à parler de ces questions, détermine des dispositifs ou des occasions qui lui permettent d'aborder ces dernières. En conséquence, les propos des personnes interrogé-e-s tracent comme nous le verrons par la suite des curriculums souvent très diversifiés, dont les limites sont fixées en fonction de leurs propres conceptions.

### **a. Les enfants et la sexualité : entre gêne et curiosité**

Plusieurs enseignant-e-s soulignent que leurs élèves ont un rapport ambivalent aux questions de sexualité, entre gêne et curiosité. L'approche de l'adolescence semble notamment renforcer ce phénomène :

*"c'est très particulier à cet âge là [en CM2] les questions de sexualité / ils sont à la fois très demandeurs mais sur un plan on va dire scientifique voilà / ils sont aussi très demandeurs sur un autre plan c'est-à-dire "je t'aime mais je veux pas le dire"" (Delphine 94-104)*

Cette enseignante s'amuse à un autre moment de ce qui peut, dans certains cas, s'apparenter à de la fausse pudeur et consiste surtout en un jeu entre pair-e-s et vis-à-vis de l'enseignante pour ne pas trop se dévoiler et manifester un intérêt réel pour des questions souvent identifiées comme taboues :

*"y'a des petits mots qui circulent et cette année nous sommes allés voir l'expo sur le Zizi sexuel<sup>659</sup> donc qui a été un moment assez important sympathique ils ont super bien réagi / c'était très intéressant / [...] jeudi dernier ils sont allés sur le site de la Cité des sciences où y'a un jeu interactif sur le Zizi sexuel / donc ils sont allés s'amuser et il y avait les "comment on fait l'amour ?" / alors là ça a été / moi j'étais écroulée de rire parce que voilà ils disaient tous "ouais c'est dégueulasse" mais ils regardaient en cachette en fait / voilà ils tournaient la tête pour voir si j'étais là / ils allaient regarder et de suite après ils faisaient "ohhh" puis ils y retournaient enfin c'était très rigolo / tout à fait / oui c'est une grande question la question de la sexualité à cet âge-là" (Delphine 106-125)*

Ces réactions ne sont donc pas considérées comme des obstacles, mais comme le signe d'un intérêt qui ne sait comment se manifester ouvertement et utilise cette stratégie pour obtenir des réponses à des questions qui en raison du développement physiologique et psychique des enfants se font de plus en plus pressantes :

*"c'est d'ailleurs très ambigu pour eux et ils sont à la fois à la recherche de la signification de la sexualité / et d'un autre côté pour eux c'est encore sale / CM1 CM2 et CM2 y'a déjà une évolution ils vivent les questions de la puberté de la sexualité à la fois d'une façon très curieuse / ils sont en attente de réponses mais d'un autre côté ils ne veulent pas / voilà donc ce qu'on fait sur l'école, c'est que les infirmières scolaires viennent discuter avec eux des questions de puberté de changement du corps de la sexualité " (Delphine 82-92)*

Mettre des mots sur ces situations n'en demeure donc pas moins impératif, d'autant que certaines de ces transformations corporelles peuvent parfois être vécues douloureusement par ces enfants, notamment par les filles qui se sentent davantage exposées aux remarques des garçons dans un contexte de domination masculine :

*"avec les CM2 / c'est juste la question de la sexualité enfin c'est-à-dire par rapport à certaines choses aux changements de leur corps / voilà / y'a des filles qui se cachent la poitrine parce qu'elles commencent à en avoir un tout petit peu et elles se cachent et elles*

---

<sup>659</sup> Annie Ferrand a toutefois montré le caractère problématique de cette exposition organisée par la Cité des Sciences et de l'Industrie à Paris, au regard de l'exigence d'égalité des sexes : Ferrand Annie (2010-b). Le "zizi sexuel" ou comment l'oppression marque les outils. Dans Guyard Laurence et Mardon Aurélia (dir.). *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, pp. 97-114

*mettent leur bras en croix pendant un moment en classe et lorsqu'elles veulent lever le doigt pour intervenir elles tiennent compte du fait qu'il faut se cacher / elles font comme ça pendant un moment" (Delphine 96-101)*

Il est d'ailleurs probable que ces gestes de défense ne visent pas uniquement à se protéger du regard d'autres enfants mais anticipent également les réactions méfiantes de certains adultes : des recherches ont en effet montré que « la puberté avancée des filles pèse de manière négative sur les représentations que les adultes, les enseignants ont d'elles et de leur niveau scolaire » ; « elles seront plus surveillées avec un préjudice qui est observé jusque dans la notation »<sup>660</sup> alors que la maturité chez les garçons est davantage associée à un comportement réfléchi et à la prise de responsabilité.

L'objectif de l'éducation à la sexualité à l'école est donc de réunir par la confiance qui s'installe entre un-e enseignant-e et ses élèves, les conditions nécessaires à la construction d'un questionnement et d'un savoir adapté à la situation de ces dernier-ère-s :

*"le but c'était aussi de démystifier ce truc-là et de dire / " on peut en parler simplement" et / je sais qu'à la maison ils peuvent pas en parler donc autant qu'on en parle ensemble dans un cadre sain et respectueux / où je peux leur apporter quelques réponses et puis ça permettra peut-être // de faire moins de conneries pour certains / [...] donc c'est des petites choses en fait un peu comme ça partout" (Camille 264-269)*

Les élèves sont en effet socialisés dans des milieux qui leur délivre bien souvent des informations contradictoires : d'un côté, certains parents cherchent à couper leurs enfants de toutes sources d'informations concernant la sexualité ou à les protéger de celles qui sont considérées, parfois à juste titre, comme trop crues et violentes ; de l'autre, les enfants sont confronté-e-s à certaines sollicitations, notamment par l'intermédiaire des médias, qui invalident ces tentatives et les confrontent à des images qu'ils-elles ont rarement été préparés à aborder avec un regard critique. Ces sollicitations expliquent l'utilisation du qualificatif sain par Eric, même si celui-ci n'est peut-être pas le mieux approprié. Certains parents choisissent en effet de formuler des interdits qui peuvent placer leur enfant face à un conflit de loyauté entre leur famille et l'école :

---

<sup>660</sup> Duru-Bellat Marie et Marin Brigitte (dir.) (2009). *La mixité à l'école : filles et garçons*. Conférence de consensus de l'académie de Créteil - Université Paris 12. Créteil : Scéren-CRDP, coll. *Professeur aujourd'hui*, p. 16

*"il y a trois ans ou deux ans deux ans il y a une gamine qui m'a dit / en éducation à la sexualité "moi ma mère elle m'a dit qu'il fallait pas / parce qu'elle était comme ça / les mains sur les oreilles pendant toute la séance / elle m'a dit qu'il fallait pas que j'écoute" / alors j'étais embêté j'ai pas trop su comment réagir la première fois / et puis au bout la séance d'après enfin on peut pas rester comme ça cent-sept ans quoi / j'ai dit "est-ce que tu veux que j'en parle à ta maman ?" "non non non non non" / "bon" j'ai dit "écoute tu fais comme tu veux / elle t'as dit de pas écouter si toi t'as envie d'écouter tu écoutes et puis après tu en fais ce que tu veux / si tu veux raconter tu racontes si tu veux pas lui raconter tu racontes pas" / elle a très vite enlevé ses mains des oreilles (rires) / voilà il y a de temps en temps des enfants qui veulent pas ramener les cahiers à la maison non plus je pense que y'a des famille dans lesquelles ça peut pas être parlé voilà / c'est comme ça / c'est lié à des questions d'ordre culturel / mais je pense qu'on pourrait avoir des soucis dans un milieu très favorisé catho de la même façon" (Eric 618-630)*

Cet enseignant opte pour une réponse qui situe ce qui se passe en classe au sein d'un cadre protecteur et confidentiel dont les élèves n'ont pas nécessairement à rendre compte à leurs parents. A elles et eux de gérer ensuite les informations dont-ils-elles souhaitent leur faire part ou non. A ce titre, il est extrêmement pertinent de laisser les élèves libres de ramener ou non leur cahier chez eux-elles, à l'inverse des autres cahiers de la classe auxquels les parents doivent pouvoir avoir accès régulièrement : ce dispositif crée en effet les conditions d'un apprentissage de l'intimité, intimité à laquelle les élèves ont accès à des degrés divers dans leur famille. Certains passages de la circulaire de 2003 ne sont donc pas uniquement à entendre dans le sens d'un respect des opinions et croyances des familles qui empêcherait l'école d'aborder certaines questions ; il s'agit également d'apprendre aux élèves à s'autoriser à penser par eux-mêmes : "C'est pourquoi il est fondamental qu'en milieu scolaire l'éducation à la sexualité repose sur une éthique dont la règle essentielle porte sur la délimitation entre l'espace privé et l'espace public, afin que soit garanti le respect des consciences, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun."<sup>661</sup> Cette posture est d'autant plus intéressante qu'Eric est l'un des rares enseignant-e-s rencontré-e-s à organiser des réunions d'information à destination des parents avant de réaliser ses séances d'éducation à la sexualité conformément à ce que préconise cette circulaire. Il instaure donc un cadre

---

<sup>661</sup> Circulaire n°2003-027 du 17/2/2003

particulièrement clair vis-à-vis de ses différents interlocuteur-riche-s qui lui permet ensuite de travailler sereinement avec ses élèves :

*"pour l'éducation à la sexualité nous on s'est fait un principe de faire une réunion d'information / parce que quand même si le gamin revient avec des dessins avec des questions enfin ça nous semble important que les parents soient informés / en gros ce qui se passe les parents beaucoup ne viennent pas à la réunion y'a très peu de parents qui viennent en fait / c'est quand même une parole pas facile pour les parents je pense là où je travaille / y'a que des mamans / celles qui viennent sont en général des mamans assez impliquées dans la vie de l'école et / elles peuvent échanger entre elles / alors c'était très rigolo là la réunion qu'on a fait cette année / il y avait donc les maternelles on a décidé de faire un peu des débuts de travaux cette année en Grandes Sections CE1 CM / et en fait même les [parents de ] Grandes Sections qui venaient là trouvaient ça assez normal enfin y'avait pas de / on craignait un peu leur réaction / les instits avaient très peur en Grandes Sections "mais qu'est-ce qu'on va dire aux parents quand on va donner le papier si ils viennent nous voir ?" / et en fait non / y'a pas de réactions / en fait les mamans se mettent à parler entre elles de comment elles font elles à la maison / c'est assez étonnant la discussion qui s'enclenche / et en fait il y aurait besoin d'un espèce de travail sur la parentalité c'est ça que ça fait ressortir comme manque / alors il y a des associations de quartiers qui le font évidemment mais / alors après il y a toute une frange de la population [...] sinon je pense qu'ils ont confiance / enfin là aussi ça serait peut-être quelqu'un qui arrive dans l'école qui déboule qui est là la première année qui plante ça partout sans arrêt / ça poserait peut-être question / moi en plus de quinze ans y'a une espèce de confiance des familles je les connais / y'en a qui sont grands qui sont à l'université ou je sais pas où que j'ai eus / bon voilà / donc y'a une espèce de relation qui s'est mise en place aussi avec les parents qui savent que si je propose ça c'est pas pour les embêter / enfin qu'a priori c'est que je pense que c'est quelque chose d'intéressant" (Eric 597-638))*

Comme l'indique cet enseignant à un autre moment de son entretien, il n'est pas certain que la situation qu'il rapporte soit spécifique aux quartiers de ZEP mais qu'au contraire, l'importance de lieux d'échanges entre parents sur leur manière d'éduquer leurs enfants est commune à tous les milieux sociaux. Ses propos mettent par ailleurs l'accent sur l'un des aspects essentiels de la réussite de son travail : la confiance des parents vis à vis de l'école, confiance qu'il n'est pas possible de décréter mais qui se construit progressivement au fil des années scolaires. Ils insistent également sur l'écart qui existe bien souvent entre les craintes des enseignant-e-s au

moment d'aborder ces questions et les réactions effectives de parents, écarts sur lequel nous reviendrons dans le cadre de notre cinquième partie.

Un certain nombre de parents sont en effet conscient-e-s de l'importance pour les enfants de pouvoir parler de sexualité dans un lieu neutre où leur parole sera entendue. Ces dernier-ère-s visionnent en effet dans l'espace public des images à caractère sexuel, humiliant pour les femmes, dont il n'est pas possible de contrôler l'accès :

*"c'est là que je me suis aperçu justement que y'avait toutes ces idées préconçues qui étaient véhiculées / par la société / notamment on s'arrêtait souvent devant les / on s'arrêtait parce que bon comme je les[des élèves de SEGPA] déplace pour aller au Collège au cinéma<sup>662</sup> et / qu'on fait des visites en ville / on s'arrêtait devant les kiosques à journaux où la représentation de la femme est quand même assez extraordinaire / sur les devantures des marchands de journaux / ce sont forcément les hot magazines et cætera qui sont mis en grand<sup>663</sup> / donc forcément / les garçons c'est tout de suite "ah t'as vu ah" / et puis les filles "ah vous pensez qu'à ça" " (Yves 222-232)*

Ces images s'imposent à tous dans la rue et participent de la construction d'identités dites "masculines" et "féminines" en donnant à voir comme quelque chose de banal et de socialement acceptable des femmes apparemment disponibles pour satisfaire les désirs sexuels des hommes. L'influence de ces images dans la construction de l'intimité des individu-e-s doit être mise en relation avec la généralisation de la consommation de pornographie : "le visionnage de films pornographiques est un phénomène banal, puisque 92 % des hommes et 73 % des femmes de 18 à 69 ans en ont déjà vu."<sup>664</sup> En revanche, "l'âge auquel la moitié des personnes ont vu leur premier film pornographique a baissé chez les jeunes générations (17,6 ans pour les femmes de 18 et 19 ans, et 15,7 ans pour les hommes)"<sup>665</sup>. Cette différence a cependant tendance à diminuer. Comme le note Michel Bozon<sup>666</sup>, ces chiffres ont motivé un

---

<sup>662</sup> Projet pédagogique qui consiste pour une classe à découvrir trois films par an dans une salle de cinéma.

<sup>663</sup> Les éditions antisexistes *Talents hauts* ont publié un album de fiction sur ce thème, assez naïf et paternaliste, puisque l'histoire laisse entendre qu'il suffirait d'écrire à un roi pour que les femmes placées en couverture soient habillées : Christos et Bucamp Philippe (ill.) (2011). *Dis, pourquoi la dame est toute nue ?* Paris : Talents hauts.

<sup>664</sup> Bozon Michel (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 2012/1 n° 60, p. 127

<sup>665</sup> Bozon Michel (2012). *Op. cit.* p. 128

<sup>666</sup> Bozon Michel (2012). *Op. cit.* p. 127

discours alarmiste à la fois médiatique et scientifique<sup>667</sup> autour de la pornographie et des jeunes qui se retrouve dans l'un des entretiens réalisés :

*"je pense qu'effectivement il faut en parler dès les petites classes parce que du coup / enfin y'a plein de personnes qui peuvent parler de ça / j'ai entendu notamment celle [la personne] qui s'occupe des violences faites aux femmes // qui est passionnante // y'a eu toute une campagne l'année dernière sur les violences faites aux femmes en Seine Saint-Denis / dans le métro et y'a sa photo c'est celle qui a des lunettes // qu'est-ce que je voulais dire à ce propos / qu'elle disait que la sexualité il fallait en parler tôt parce qu'à force de dire / il faut pas qu'ils découvrent la sexualité par le biais des films pornos/ c'est ce que font la plupart des jeunes de banlieues / enfin / faut pas généraliser non plus mais de nombreux préados ados découvrent la sexualité par le biais de films pornos / évidemment ils voient pas de films ne serait-ce qu'érotiques à la maison / leurs parents leur ont jamais surtout c'est hyper tabou / on ne parle jamais de sexualité / mais ça à la limite c'est pas grave nos grands-parents ne parlaient jamais de sexualité à la maison / c'était complètement tabou / mais par contre on était hyper protégé parce qu'on n'avait pas accès / à des images violentes / donc découvrir la sexualité se dire que la sexualité c'est ça / sans se dire avant que ça peut être beau que l'amour ça peut être beau ça fait des enfants ça fait plaisir aux deux enfin / sans passer par le biais du plaisir, du respect / avant de découvrir des films pornos qui sont / le contraire du respect et le contraire du plaisir euh ça dépend duquel mais / pour moi je pense que c'est très très grave dans leur développement futur / dans leur rapport avec eux les rapports qu'ils auront avec leur femme ou avec leur homme / enfin dans toute leur sexualité / ça biaise complètement la sexualité // et je pense que c'est très important / c'est peut-être même plus important de parler finalement de sexualité que d'égalité enfin je sais pas / enfin y'a pas d'ordre d'importance en fait les deux sont égaux pareil c'est bête / mais c'est très important aussi de parler de la sexualité "* (Mireille 575-602)

Les propos de Mireille pour marquer son opposition à la pornographie ne manquent toutefois pas d'ambiguïté car ils recourent à des poncifs sur une sexualité qui ne se légitimerait que par sa capacité à donner la vie ; ils peuvent donc servir d'arguments à certains discours homophobes, comme cela s'est vu dernièrement lors des débats sur l'ouverture du mariage aux couples homosexuels. Ce discours inquiétant doit par ailleurs être nuancé. Il serait en effet

---

<sup>667</sup> Poulin Richard (2011). La pornographie, les jeunes, l'adocentrisme. *Les Cahiers Dynamiques* 2011/1, n°50, pp. 31-39



erroné de croire que la pornographie constitue la seule source d'information dont les adolescent-e-s disposent sur la sexualité : « Les institutions qui transmettaient les préceptes de la bonne sexualité – religion, communautés locales, organisation sociale du mariage et de la famille – ont certes perdu une grande part de leur pouvoir d'imposition et de contrôle. Mais très diverses sont les nouvelles sources d'informations et de normes diffuses en matière de sexualité qui occupent le terrain : médias, Internet, psychologie vulgarisée, médecine, école, campagnes de prévention, littérature, publicités, cinéma, enquêtes sur la sexualité, etc. Les mouvements sociaux (féminisme, mouvements gay et lesbien, mouvements de personnes handicapées) mettent en avant de nouvelles normes, qui sont débattues sur la place publique. »<sup>668</sup> La médiatisation des questions sexuelles participe en effet à la profusion d'informations qui surgissent lors de ces séances mais aussi à leur richesse, car elle permet de privilégier la parole entre pair-e-s :

*"même ces questions [liées à l'homosexualité] là je trouve pas qu'elles soient si difficiles que ça à aborder / enfin c'est pas / les enfants enfin les jeunes / peut-être au collège c'est un peu plus difficile parce qu'ils sont en plein questionnement personnel mais en primaire / ils trouvent ça normal ils en voient à la télé / non mais en gros c'est ça c'est ça qui se passe / après tout ils ont vu un film y'en avait / "ah ben tiens si moi j'en ai vu des" / même quand tu dis / "oui alors pour faire un bébé il faut un homme et une femme" / mais dans toutes les classes pratiquement où on a travaillé sur ce genre de choses y'a toujours un gamin qui a répondu "ben non c'est pas vrai moi j'en ai vu il avait deux mamans" / parce qu'ils ont vu un reportage à la télé sur l'homoparentalité / et du coup c'est hyper intéressant parce que ça permet de travailler / c'est plus peut-être en filigrane comme ça qu'on va aborder cette question là / que frontalement" (Eric 574-585)*

Les élèves réutilisent donc les catégories utilisées par les médias, et notamment la télévision, pour penser le monde. La banalisation des personnages d'homosexuel-le-s dans les fictions qui n'apparaissent plus uniquement dans le cadre d'épisodes ou de films spécifiquement consacrés à l'homosexualité mais participent de la fiction indépendamment de ces seuls enjeux contribue donc à l'acceptation de certaines réalités sociales auparavant stigmatisées :

---

<sup>668</sup> Bozon Michel (2012). *Op. cit.*. pp. 128-129

*"avant de rentrer en classe / ils parlent de Plus belle la vie / je trouve que les sujets traités [dans cette série] sont assez intéressants par rapports aux minorités et aux problèmes / sociaux [...] alors quand on parlait de d'homosexualité [en classe] par exemple / il [un élève] disait "ben regarde dans Plus belle la vie y'a machin et machin ils sont ensemble / et voilà c'est normal" / alors c'est peut-être pas le mot normal qu'il a employé mais en tout cas c'était un argument pour dire qu'on n'avait pas à être homophobe"* (Aude 519-534)

Il n'en reste pas moins que l'accès, fût-il exceptionnel, à des images d'ordre sexuel, dans lesquelles se donne à voir l'expression de rapports de domination des hommes sur les femmes<sup>669</sup> interroge nécessairement les éducateur-riche-s, notamment sur les outils à leur disposition pour amener les enfants à les décrypter le jour où ils-elles y seront confronté-e-s :

*"je pense qu'il y a aussi une obligation maintenant à partir du CM1 CM2 qui commence à pointer / c'est le décryptage d'images en particulier l'accès à internet je pense que ça devient vraiment une responsabilité parce qu'ils accèdent aux images pornographiques très jeunes / et y'a un travail à faire parce que là aussi / ça véhicule des stéréotypes de façon incroyable / et ça peut même mettre en difficulté psychique par rapport à la sexualité moi je crois certains jeunes au bout d'un moment parce que / "est-ce que est-ce que j'assume ? est-ce que je suis assez bien foutu ? est-ce que ?" / enfin je veux dire y'a toute une image comme ça à un moment donné et la fille "est-ce que moi je vais être suffisamment euh / je sais pas comment je pourrais dire mais salope à la limite pour pouvoir accepter n'importe quoi ou voilà ?" / et donc y'a quand même cette réalité là à un moment donné qui peut aussi finalement inconsciemment rentrer peu à peu dans la tête / et peut à mon avis poser problème / donc là y'a un vrai travail je pense"* (Eric 510-520)

Même si les jeunes de milieux populaires rencontré-e-s par Isabelle Clair pour sa recherche consacrée à l'expérience amoureuse des adolescent-e-s vivant dans des "cités", semblent faire la distinction entre fiction et réalité<sup>670</sup>, l'un des objectifs de l'éducation à la sexualité consiste

---

<sup>669</sup> La production pornographique hétérosexuelle classique continue à être caractérisée par la soumission des femmes au plaisir des hommes et les humiliations et violences qui s'exercent contre elles malgré l'apparition de films pornographiques hétérosexuels réalisés par des femmes et à destination des femmes qui prônent des rapport plus tendres et respectueux entre les sexes : Mazaurette Maia (2011). On a testé : le porno pour femmes. *Madmoizelle.com*, 28/01/2011, article disponible en ligne : <http://www.madmoizelle.com/porno-pour-femmes-28841>, page consultée, le 30/01/2011 ; Edgard-Rosa Clarence (2012). Porno pour femmes: "ça manque de sale, de bestial". *Rue89*, 18/08/2012, article disponible en ligne : <http://www.rue89.com/rue69/2012/08/18/porno-pour-femmes-ca-manque-de-sale-de-bestial-234454>, page consultée le 30/08/2012.

<sup>670</sup> Clair Isabelle (2008). *Les jeunes et l'amour dans les cités*. Paris : Armand Colin, coll. *Individu et société*

en effet à les accompagner dans cette déconstruction des normes et des rôles de sexe traditionnels. Il s'agit de mettre des mots et de rendre explicite dans des situations adaptées ce qui n'est bien souvent que de l'ordre de l'implicite, afin de ne pas laisser les enfants ou les adolescent-e-s seul-e-s face à cette tâche, qui peut générer souffrance et trouble chez celles et ceux qui ne réussissent pas à l'accomplir.

## **b. Construire des programmations d'apprentissage**

Que ce soit dans le cadre des dispositifs mis en place par l'enseignant-e comme un brainstorming ou dans un moment d'apprentissage particulier directement consacré ou non à la sexualité, les questions de sexualité lorsqu'elles surgissent en classe amènent les élèves à effectuer spontanément des associations qui convoquent de façon désordonnée des représentations plus ou moins exactes, parfois particulièrement explicites, auxquelles les enseignant-e-s vont devoir faire face :

*"à partir du moment où ça fait partie des programmes quand tu fais ton brainstorming avec les enfants / c'est encadré / enfin nous la façon dont on fait éducation [à la sexualité] / [...] donc / quand on fait le brainstorming et que tu parles de filles garçons / que tu annonces dans ton programme de classe de la journée par exemple que tu vas faire de l'éducation à la sexualité / les enfants ils font des liens quand même ils sont pas complètement idiots / et donc à un moment donné / quand il vont faire la liste de mots qui sort au niveau du brainstorming t'as tout / enfin je veux dire tu vas avoir la prostitution tu vas avoir l'homosexualité ou l'homophobie ou les deux des fois / même la transsexualité j'ai eu souvent enfin / tu vas avoir toutes les questions de zizi machin / tu vas avoir sodomie j'ai déjà eu / masturbation fellation enfin / eux ils disent sucer / mais tu vas rentrer dans les voilà / et donc tout sort en fait quasiment / parce qu'on est dans un univers qui est tellement bourré qui véhicule quand même quelque chose d'extrêmement fort au niveau de ces questions-là / un peu partout autour de nous tout le temps quand même que ce soit dans la presse écrite que ce soit dans les pubs à la télé sur internet partout / et les gamins ils y ont accès à ça / sans forcément faire de sens autour" (Eric 422-433)*

Plusieurs enseignant-e-s, dont Eric qui est formateur en éducation à la sexualité, souligne en conséquence le besoin de former les enseignant-e-s à ces questions, notamment celles et ceux

qui sont confronté-e-s à des problématiques particulières comme les instituteur-riche-s ou les professeur-e-s des écoles travaillant en Institut Educatif Thérapeutique et Pédagogique (ITEP) :

*"dans les stages qu'on encadre c'est une question qui marche beaucoup maintenant / chez les enseignants / oui cette question du rapport à l'image à internet / et la deuxième chose qui émerge aussi récemment / on a beaucoup de demandes de comment on gère cette question de l'éducation à la sexualité dans les établissements spécialisés / alors là ça croise certainement les pulsions / et du coup elles sont peut-être un peu exacerbées dans ces établissements-là / et alors pour l'instant on manque de formation donc on a demandé à être formé parce que voilà (rires) / c'est la réalité donc / là il faut croiser quand même avec une formation plus psy pour voir la prise en compte en particulier dans les ITEP de ce genre de difficultés / effectivement tu peux avoir des ados / dans des lieux d'hébergement souvent non mixtes par exemple / donc comment est-ce qu'on travaille cette question aussi" (Eric 520-531)*

Il importe en effet que l'enseignant-e-s dispose des connaissances et des outils adéquats pour faire le tri dans toutes ces informations, pour en aborder certaines mais aussi en laisser d'autres de côté, si possible en le justifiant auprès des élèves, en fonction de ses objectifs:

*"bon ces questions là enfin / différence entre les sexes les interpellent de toute façon ça c'est clair / et bon du coup ça se remarque davantage quand on travaille en science sur la reproduction humaine où là dès qu'il est question effectivement de la chose sexuelle y'a obligatoirement débat / parce qu'il y a des choses à recadrer des choses à comprendre / c'est quoi l'amour ? / et tout ça donc toutes ces choses-là effectivement c'est intéressant d'en parler avec eux / [...] donc quand il avait été question d'amour par exemple / ben du coup on a essayé un petit peu de développer ce qu'était l'amour et toutes les formes d'amour qui existaient quoi du coup / et à partir de là la petite lorgnette dans laquelle ils regardaient au début ils voient que c'est un peu plus vaste / et que dans l'amour y'a plein de choses différentes / bon ça c'est toujours intéressant aussi justement puisqu'on arrive après à la notion de couple à la notion ben "qu'est-ce qu'un couple et puis qu'est-ce qu'une famille ?" / bon ces choses je pense que c'est important d'en parler avec eux parce que (rire) / effectivement ils ont des idées relativement arrêtées quoi / un papa une maman des enfants / si c'est pas autre chose donc bon" (Jérôme 111-128)*

Certaines réactions de rejet doivent également parfois être interprétées avec distance et circonspection, même si elle peuvent, dans certains cas, continuer à exprimer certaines formes de discriminations<sup>671</sup> :

*"à un moment donc il était question de qu'est-ce que c'est la famille ? qu'est-ce que c'est l'amour ? / et donc "c'est un homme une femme" certains le disaient mais je demandais si ça ne pouvait pas être autre chose / "ben non" / et puis après / "ah si l'autre fois j'ai vu un film" (rire) / et donc évidemment dès que l'homosexualité est vaguement abordée là c'est tout de suite / "ouèè hèè berk" enfin tout un tas de berk finalement / mais le truc qui est marrant / enfin qui est marrant entre guillemets / mais en tout cas qui est intéressant c'est que finalement et ça je l'ai compris aussi quand j'ai abordé la reproduction humaine / les rapports sexuels les dégoutent et ça je leur ai bien fait comprendre / qu'ils soient hétérosexuels ou homosexuels finalement ils ont les mêmes "hèè heuuu" / que l'on parle d'homos ou d'hétéros mais seulement quand on parle d'homosexuels y'a tout de suite cette vision sexuelle qui apparaît / donc le "hèèè" vient plus rapidement / de toute façon le mot hétérosexuel on l'emploie pas / on dit un couple normal ou je sais pas quoi enfin bref / on dit ce qu'on veut mais / les enfants ont en tout cas cette idée-là préconçue ou qui est installée donc / du coup ils pensent pas au sexe / ils pensent à l'amour dans le sens on va dire spirituel du terme et pas à l'amour physique / et ça pour le coup c'est un débat que j'avais eu déjà au tout début avec la première classe que j'ai eue / il était question de ce que c'était un couple de ce que c'était l'amour également "* (Jérôme 415-430)

Les relations sentimentales et sexuelles entre deux personnes de même sexe sont en effet bien souvent prioritairement perçues dans leur dimension sexuelle, ce que renforce sans doute leur dénomination : "homosexuel-le-s". Cette déformation amène de manière amusante cet enseignant à reprendre la distinction chère à certaines religions entre amour charnel et spirituel. Cette distinction entre l'affectif et le sexuel est également reprise par un autre enseignant pour justifier l'évocation de l'homosexualité en maternelle dès la petite section :

*"mais je pense que c'est la majorité des enseignants qui sont mal à l'aise avec ce sujet-là c'est évident / parce que le problème c'est que y'a une assimilation / ils arrivent pas à détacher / c'est pas à se mettre dans la peau des enfants mais bon à cet âge enfin je veux dire*

---

<sup>671</sup> Sur cette question, cf. le chapitre consacré à la gestion des insultes.

*quand ils sont en élémentaire / c'est pas des adolescents quoi ils sont pas encore dans l'univers masturbatoire pas dans toute la construction sexuelle ils sont pas là-dedans / il faut aborder les choses normalement / enfin je pense qu'on peut parler clairement d'homosexualité sans parler de sexe c'est pas difficile / puisque après y'a quand même le domaine affectif le côté un peu dégât collatéral de l'homosexualité si je peux me permettre l'expression (rires) c'est un peu grossier mais bon voilà / y'a quand même l'univers affectif / c'est un mot que je répète beaucoup mais c'est vrai que pour moi c'est le mot clé quand même qu'on peut exploiter en élémentaire / après c'est sûr qu'on va pas leur parler de sexualité déjà / ça serait extrêmement maladroit / alors ils se poseront sûrement la question après un peu plus tard / ou des fois en CM2 alors là après j'ai pas de réponse ça m'est pas arrivé qu'ils me demandent en pratique comment / parce qu'en CM2 y'en a qui sont quand même éveillés / enfin qui ont des grands frères qui ont des fois été exposés à des choses qui ont trait avec la pornographie / ça y'en a quand même c'est rare mais y'en a quand même // donc effectivement ces cas -là peuvent je pense demander comment pratiquement ça se passe / et là effectivement on arrive à la limite pour de ce qu'on doit aborder pas aborder et ça je sais pas comment je m'en sortirais mais je l'aborderai pas / je l'aborderai pas" (Matthieu 203-223)*

Les propos de Matthieu passent de l'évocation de sa propre gêne aux difficultés qu'il identifie dans l'éducation à la sexualité lorsque les élèves posent des questions d'ordre technique face auxquelles il n'envisage pas non plus de réponse possible. Sa stratégie consiste donc, en prenant appui sur des références d'ordre psychologique, à insister sur la dimension affective de l'homosexualité, qu'il qualifie de manière surprenante de "dégât collatéral". Il entend sans doute souligner par là que l'occultation de cet aspect sert en général de prétexte à ses collègues pour ne pas parler d'homosexualité, mais que sa mise en avant pourrait les y contraindre. Matthieu a accueilli un enfant élevé dans une famille homoparentale en Petite section est c'est en effet trouvé confronté à cette question. Sa réponse est donc en quelque sorte de "désexualiser" l'homosexualité, pour qu'à l'instar de l'hétérosexualité, il soit possible d'en parler de façon ordinaire dans une classe.

A partir de son expérience, un enseignant réfléchit donc à la manière d'établir une programmation en éducation à la sexualité en fonction de l'âge des enfants :

*"l'idée du brainstorming que moi j'essaye de faire sur deux séances d'une heure quasiment à chaque fois quand même / entre la première partie de d'émergence des mots et la partie tri / c'est de constituer un peu des familles / ça permet justement de cerner ce qu'on va pouvoir*

*travailler / et donc l'idée ça serait dans l'idéal d'arriver à avoir une espèce de programmation au moins d'école voir de groupe scolaire si c'est possible / en commençant en maternelle / pour faire que les enfants aient pu avoir différentes entrées de l'éducation à la sexualité tout au long de leur scolarité / un peu sur le modèle de ce qui peut se faire au Québec depuis quand même un certain nombre d'années maintenant / [...] et donc ensuite quand les enfants ont / déterminé mais qu'on a parlé qu'on a pu échanger essayer de cerner nous ce que ce que ils veulent dire derrière leurs mots / à ce moment-là on décide avec les enseignants concernés ce qu'on va plutôt travailler comme entrée / voilà / alors après il peut y avoir des préalables / moi je trouve extrêmement difficile par exemple parfois on essaie de parler du SIDA avec des CM2 / ou enfin de tout ce qui est autour des questions de santé / voire d'abus sexuel d'ailleurs / et je trouve difficile de parler de ça si y'a pas quand même une connaissance minimum au niveau biologique par exemple / parce que je vois pas comment tu parles de capote et de pénétration et de tout ce que tu veux si le gamin il a pas / dit qu'il y'a une érection par exemple enfin des choses toutes basiques / et donc y'a besoin de travailler sur la connaissance sur les organes génitaux / sans oublier le clitoris enfin voilà pour travailler aussi la question de plaisir toutes ces entrées / et ensuite essayer de développer au fur à mesure des années" (Eric 463-493)*

Il s'agit donc pour Eric d'identifier des étapes indispensables pour établir une progression mais aussi de défendre la nécessaire adaptation d'un canevas général à la situation particulière d'une classe et d'une école : pour éviter les redites inutiles ou passer plus rapidement sur certains éléments évoqués les années antérieures et mettre en place une cohérence qui n'existe pas souvent dans le cadre de l'éducation à la sexualité ; mais aussi pour tenir compte des préoccupations des enfants, qui ne sont pas nécessairement les mêmes d'une année sur l'autre ou d'une école à l'autre. Il est également possible de supposer que certaines questions se posent différemment en Cycle 3 lorsque des enfants qui ont déjà participé à des séances d'éducation à la sexualité, en Cycle 1 et en Cycle 2, ou lorsqu'ils les abordent pour la première fois. Eric esquisse ainsi une progression possible pour l'école primaire mais prend garde à ne pas lui donner un caractère définitif ; elle ne sert que de piste de travail qu'il sera ensuite nécessaire d'affiner :

*"alors il semble que sur la tranche CE1 CM1 voir CP CM CM1 je pense / on est vraiment sur des questions filles garçons au centre / c'est-à-dire qu'à ce moment-là les questions qui se posent elles sont plutôt là / alors je sais que les psy sont pas tous d'accord aujourd'hui sur la*

*période de latence au niveau du développement psychosexuel y'a des désaccords / mais je pense malgré tout que les préoccupations essentielles des gamins elles tournent autour de ces questions-là / donc ça c'est incontournable / et ensuite le reste à mon avis c'est modulable / selon le groupe que tu as enfin / c'est mon sentiment / ça n'a que cette valeur / et on va travailler en Grande Section de maternelle donc au mois de juin on l'a jamais fait encore / donc là on va partir de littérature d'album de jeunesse pour voir autour de la maternité / si on en trouve il en existent qui représentent aussi l'acte sexuel de façon relativement rigolote donc des choses intéressantes / et on verra ce que ça va donner / on va bien voir / et ensuite après sur les CM2 on peut entrer davantage sur différents / enfin CM1 CM2 on peut selon les groupes / en plus en ZEP ils sont quand même assez matures sur ces questions parce qu'ils ont côtoyé / en bas de l'immeuble machin enfin tout simplement" (Eric 494-509)*

Au moment de l'entretien, Eric n'a pas encore expérimenté de séances d'éducation à la sexualité en maternelle et reconnaît ne pas encore être à l'aise avec ce niveau, ce qu'illustre d'ailleurs ses propos :

*"on va travailler en Grande Section de maternelle donc au mois de juin on l'a jamais fait encore / donc là on va partir de littérature d'album de jeunesse pour voir autour de la maternité en fait / voilà si on en trouve il en existent qui représentent aussi l'acte sexuel de façon relativement rigolote enfin voilà donc on peut être quand même sur des choses intéressantes / et on verra ce que ça va donner" (Eric 501-562)*

Il peut en effet sembler restrictif de limiter l'évocation de la sexualité en Grande section à la simple question de la maternité, sans envisager par exemple dans leurs dimensions affectives comme le suggère Matthieu, des relations hétérosexuelles et homosexuelles.

### **c. Mettre en place des situations d'apprentissage adaptées à l'âge des enfants**

Les entretiens mettent également en évidence que les moments où il est question de sexualité en classe ne sont pas toujours préparés et anticipés mais qu'un certain nombre d'enseignant-e-s préfère privilégier pour en parler les occasions où ces questions surgissent à l'improviste :



*"mais ce sont des paramètres que je prends en compte dans la gestion de classe / à plusieurs reprises ça dépend aussi de la gestion de la classe / comment elle est comment elle évolue / il y a eu de longues discussions sur les questions de sexualité / ou sur c'est arrivé en fonction de l'actualité des questions de pédophilie [...] et à plusieurs reprises il a été question de qu'est-ce que l'homosexualité ? / notamment dans les semaines de lutte contre les discriminations / voilà / qu'est-ce que l'homosexualité ? / qu'est-ce que alors bisexuels et transsexuels ? non / j'en ai jamais vraiment discuté / mais la question de l'homosexualité oui / parce que des enfants pensent que soit c'est sale mais tout comme la sexualité / c'est sale"* (Delphine 31-43)

Cette professeure des écoles remarque ainsi ne pas manquer de prétextes pour évoquer certaines questions. Elle relève également que ce choix d'intervention lui permet d'être réactive aux propos de ses élèves qui amènent parfois en classe des informations venues de l'extérieur de l'école qui nécessitent d'être décryptées et explicitées :

*" la première année que j'ai enseigné des CE1 c'est une question que j'avais abordé aussi avec eux / voilà / mais suite à quelque chose qui était arrivé dans la classe / on faisait un "Quoi de neuf ?" et y'a un élève qui a dit qu'il avait vu deux garçons s'embrasser dans la rue et que c'était trop dégueulasse / c'était un petit CE1 donc j'avais abordé ça avec eux / après avec les grands puisque de CE1 je suis passé en CM1 puis en CM2 / j'ai enseigné en tout cas / les questions se posent d'elles mêmes / oui oui / mais je pense que dans les pratiques de classe il faut toujours se servir à mon avis de quelque chose / on peut pas en parler comme ça quoi / soit la semaine de lutte contre le racisme et les discriminations soit la Gay Pride soit / quelque chose qui s'est passé en classe ou dans la cour / et alors ça je veux dire y'a des exemples tous les jours/ et je pense qu'il faut que ça vienne de quelque chose qu'ils ont vécu [...] en tout cas c'est comme ça que j'aborde les choses à chaque fois /et les moments institutionnels où là on prend du temps pour discuter plus largement des questions de sexualité d'homosexualité et cætera / de toute façon on peut se servir toujours de quelque chose qui s'est passé / parce que y'a toujours quelque chose qui se passe / soit dans l'actualité / une fois il y avait eu des homosexuels qui s'étaient fait tabasser / y'a des élèves qui en avaient parlé donc je m'étais servi de ça / mais je pense qu'il est nécessaire qu'il y ait quelque chose qui vienne d'eux / pour pas que ce soit juxtaposé"* (Delphine 599-623)

Une autre enseignante s'amuse de la facilité qu'elle rencontre pour introduire de nouveaux mots de vocabulaire pour nommer le sexe :

*"les enfants quand ils parlent / quand il n' ya pas bite zizi zezette qui vient dans une conversation ou dans le couloir / "oh il s'est fait mal" "oh maîtresse je me suis fait mal à la bite" / c'est des choses qui viennent quand même / "ah il m'a donné un coup de pied aux parties" ou des choses comme ça tiens les parties bon / si l'enfant a un peu plus de vocabulaire il va dire "oh la la il m'a donné un coup de pied dans les parties" / on peut partir de là / "ah les parties tiens tu connais un autre mot pour dire parties ? / comment on dit ?" / et là on peut tout faire ressortir / comme j'ai déjà fait pour les gros mots<sup>672</sup>" (Mireille 520-530)*

Il s'agit donc pour certain-e-s d'exploiter ces situations quotidiennes où l'humour va parfois servir à dédramatiser des questions qui n'en sont pas moins essentielles :

*"comme je disais sur la sexualité / à partir du moment où on en parle / tranquillement et / ça va / ça se passe bien / après y'a quelques enfants quand même qui se bouchent les oreilles qui ne veulent pas en parler / y'a vraiment des réactions très très diverses / y'a ceux qui font les fanfarons et tout mais en fait qui connaissent rien au truc / et qui me disent "quand même ça doit faire mal quand le bébé sort par les fesses" / "ouais ok bon (rire) / finalement tu sais peut-être pas tant de choses que ça sur la question / on va reprendre au début" / et puis voilà j'essaye de le prendre avec humour avec distance parce que c'est des sujets quand même pas faciles hein / moi je stressais un peu d'aborder ça au début / mais c'est tellement urgent et nécessaire / que je me suis poussée un peu pour le faire / et que je regrette pas du tout et que j'ai bien envie de continuer (Camille 752-762)*

Le simple fait de parler des questions de sexualité occasionnellement amène par ailleurs certains enfants à s'autoriser à questionner les adultes qui le font sans craindre de poser des questions qui leur paraîtraient inadaptées :

*"je me rappelle très bien qu'une élève / je sais pas si elle aurait posé ça à toutes les maîtresses elle m'avait demandé une élève une petite élève / "maîtresse comment on appelle*

---

<sup>672</sup> Sur cette question, se reporter au chapitre consacré aux insultes.

*le sexe des garçons ?" / parce que elle savait pas / et je voyais que c'était une question un peu embarrassante pour elle / et comme je leur parlais de sexualité d'égalité des sexes tout ça / et que je disais le mot sexe en classe / je pense qu'à une autre maîtresse je suis pas sûre qu'elle l'aurait posée // donc on avait parlé / du coup j'avais fait un vrai on avait fait un..."(Mireille 471-478)*

Car la possibilité de permettre aux élèves de poser leurs questions librement, avec leurs mots, même si ceux-ci sont parfois violents et mal choisis constitue un préalable important à la réussite du travail entrepris, que les enseignant-e-s recourent ou non à des séances spécifiques.

Il n'est cependant pas toujours possible de compter sur le seul hasard du quotidien qui peut donner dans certains cas l'impression d'un bricolage. Bien qu'elle estime être peu formée à l'instar de ces collègues, une enseignante explique associer petit à petit les moments de discussions informelles qu'elle a d'abord privilégiés à des dispositifs institués dans la vie de la classe toujours construits pour partir des préoccupations des élèves :

*"comme je suis en pédagogie alternative j'ai pas envie d'amener le sujet de l'imposer finalement / et donc j'essaye vraiment de partir d'eux des élèves de leurs questions // c'est ma façon de lutter / pour l'instant / j'ai aussi été en CM2 confrontée à beaucoup de questions sur la sexualité / la plupart des collègues que j'ai connus / même si on a normalement cette obligation l'éducation à la sexualité en cycle 3 / ne le font pas / donc moi je l'ai fait un peu à l'arrache / c'était ma deuxième / troisième année comme enseignante / donc en fait on a fait une petite boîte avec leurs questions / on a commencé à répondre" (Camille 253-260)*

Un enseignant, Eric, formateur en éducation à la sexualité insiste lui aussi sur l'importance de mettre en place des dispositifs qui permettront de partir des représentations des élèves en lieu et place de celles que leur prêtent parfois à tort les adultes :

*"comment alors ça dépend du travail qu'on entreprend mais / moi ce que j'essaie de / mettre en place comme dispositif maintenant quand je travaille sur ce type de questions en général d'ailleurs / toutes les questions qui touchent à la citoyenneté en fait / je trouve qu'il faut vraiment se méfier de la parole d'adultes / c'est-à-dire de ce que nous on projette dans ce qu'on pense que les élèves peuvent savent ou disent / et donc j'essaie de trouver des systèmes pour faire émerger leurs représentations / alors je vais plutôt parler de Cycle 3 parce que j'ai pas trop travaillé ça en Cycle 2 / on commence à mettre en place des choses mais on l'a pas*

*encore du tout expérimenté on va commencer en juin donc je pourrais en parler un petit peu mais voilà mais j'ai pas d'éléments fiables là-dessus / nous on parle beaucoup de brainstorming par exemple / j'utilise beaucoup le brainstorming en première séance avec les élèves pour arriver à savoir un peu ce qu'ils ont dans la tête et d'où on parle et ce qu'on peut faire / alors évidemment ça fait un peu séance / les gens se disent "ah qu'est-ce que c'est ? est-ce que c'est vraiment de l'apprentissage ?" / voilà on met un mot et on dit plein de mots autour enfin voilà c'est vrai que c'est pas forcément classique dans des pratiques de premier degré mais / dans tous les cas moi je trouve ça très intéressant" (Eric 251-265)*

*"ça je pense que ça dépend de la façon d'être des adultes avec qui ils travaillent mais à d'autres moments / voilà et je pense que je ça fait longtemps ça fait très longtemps que je suis à l'école ça fais quinze ans maintenant / et donc je crois qu'ils ont les enfants savent qu'ils peuvent s'autoriser ce langage-là avec moi / même s'ils savent qu'à un moment donné on peut pas dire n'importe quoi n'importe quand / et du coup là y'a une espèce de libération de la parole aussi qui est autorisée / voilà / et moi ça me paraît très important parce que si y'a pas cette espèce / de moment où on fait émerger ce que les enfants pensent vraiment / on projette nous des espèces de généralités" (Eric 280-287)*

En même temps qu'il entend permettre aux élèves de prendre la parole librement, ce dispositif est également un moyen pour inciter les enfants à réfléchir sur un sujet pour se l'approprier et progressivement élaborer une pensée qui se structurera ensuite au fil des séances. Un autre enseignant décrit une situation dont les objectifs sont sensiblement les mêmes, bien que le passage à l'écrit l'inscrit dans une dynamique scolaire qui était moins apparente dans la situation présentée par Eric, ce qui pouvait décontenancer certain-e-s de ses interlocuteur-ric-e-s :

*"qu'est ce que l'amour ?" / tout simplement donc eux jettent sur leur cahier de brouillon différentes choses qu'ils raccrochent à ce mot-là / ensuite on fait une mise en commun / moi je note au tableau les différentes idées sachant que bon j'essaie de par rapport à ce qu'ils disent déjà de faire des petits regroupements / et une fois qu'ils ont fini de dire ce qu'ils avaient trouvé j'essaie de leur faire comprendre pourquoi est-ce que j'ai noté certains mots d'une certaine façon enfin à certains endroits du tableau pourquoi j'en ai regroupés / et puis après on essaye à nouveau d'organiser en fin de compte ce qui a été noté au tableau / en développant certains points / qu'ils puissent s'exprimer aussi parce que bon / quand je les*

*fais passer d'abord la phase écrite / finalement ils vont pas écrire grand-chose / en tout cas ceux que j'ai en classe / donc / je leur dis aussi pour pas les stresser parce que bon le passage à l'écrit va les bloquer quelquefois donc / du coup les quelques mots qu'ils avaient pu écrire vont donner quand même un peu plus de choses quand ils pourront s'exprimer directement à l'oral / et puis après dans les phases orales effectivement ils rebondissent aussi sur ce qui est dit par les autres / des idées qu'ils avaient pas forcément eues / vont amener un raisonnement chez eux" (Jérôme 111-159)*

Cette situation demande toutefois que les élèves aient bien identifié la fonction d'un passage à l'écrit qui ne donnera lieu à aucun contrôle, de manière à ce que, comme l'indique Jérôme, ils-elles ne focalisent pas leur attention sur un objectif annexe, écrire quelque chose sur le cahier, qui les détourne de celui poursuivi par l'enseignant. Elle peut en effet provoquer certains malentendus scolaires au sens où l'entendent Elisabeth Bautier et Patrick Rayou<sup>673</sup> mais il n'est pas certain que la situation de brainstorming n'en génère pas non plus, certain-e-s élèves pouvant se montrer plus soucieux de donner ce qu'ils-elles pensent être la bonne réponse que de s'engager dans le travail d'association initié par l'enseignant-e. Ce risque se retrouve d'ailleurs dans un autre dispositif présenté par Eric :

*"sinon on essaye de mettre en place un espèce d'objet d'apprentissage c'est-à-dire / ça peut être des extraits de textes ça peut être moi j'aime bien travailler avec certains outils du Québec aussi / qu'on réaménage par exemple tu peux prendre des espèces de phrases sur des stéréotypes sociaux de genre vrai faux par exemple / on s'en fout qu'ils cochent vrai ou qu'ils cochent faux / mais enfin l'idée c'est après on discute de ce qu'ils ont coché / du coup là on est de suite dans un échange voilà ça ça peut être intéressant " (Eric 469-473)*

Pour l'ensemble de ces situations, la tâche première qui est demandée aux élèves ressemble à d'autres exercices scolaires traditionnels qu'ils-elles ont l'habitude d'effectuer. Elle est cependant secondaire pour l'enseignant-e qui ne la conçoit que comme le déclencheur d'une réflexion plus vaste sur une thématique choisie. La complexité de la situation tient alors à la difficulté d'explicitier et de faire percevoir aux élèves un objectif d'apprentissage qui tient davantage du processus que du résultat et dans lequel l'écoute, l'attention mais aussi l'engagement permettent autant la réussite collective qu'individuelle du travail entrepris :

---

<sup>673</sup> Bautier Elisabeth et Rayou Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

*"ce qui est un peu compliqué dans ce travail là pour la population avec laquelle je suis moi / c'est que y'a beaucoup d'oral / donc il faut beaucoup d'écoute et c'est quand même pas leur fort / (rires) l'écoute durable / donc ça c'est un petit peu difficile"* (Eric 1026-1029)

Ce souci de développer un climat d'écoute et d'attention propice à la réflexion collective et l'introspection amène par exemple cet enseignant à adapter dans l'espace scolaire un dispositif psychanalytique habituellement utilisé dans un champ thérapeutique, se situant sans doute à la limite de ce qu'il est possible d'expérimenter à l'école dans ce domaine :

*"après ça peut prendre aussi la forme je l'ai pas cité mais je le dis comme ça juste au passage / on peut travailler ces questions aussi au moment des ateliers philo / parce qu'on fait des ateliers philo aussi dans l'école et c'est aussi une entrée intéressante je trouve / alors nous on les fait un peu en suivant le dispositif de [incompréhensible] je sais pas si tu connais / et donc c'est un dispositif qui est un peu lacanien quand même / c'est très court y'a deux phases / et donc en fait / on aborde ces questions alors mais ça s'aborde pas ils parlent jamais on va parler d'homosexualité j'ai jamais vu ça par exemple ou de sexualité / par contre ils on va parler de la famille ils vont parler de voilà / et donc indirectement c'est quand même les mêmes questions qui sont abordées / sauf que là l'adulte intervient quasiment pas / y'a un système de prise de parole autogéré avec un système d'enregistrement de réécoute de réinterventions sur l'écoute / donc ça c'est hyper cadré et la place de l'adulte est la plus petite possible / [...] les enfants / sont en cercle enfin moi j'avais utilisé un micro et un enregistreur / au premier tour / ils ne peuvent parler qu'au moment où ils ont le micro qui passe devant eux / le but c'est de leur faire élaborer de la pensée en fait uniquement / ça dure dix minutes à peu près et ensuite y'a une deuxième phase où on réécoute ce qui a été dit par les uns les autres et n'importe qui enfant ou adulte peut demander à stopper pour réinterroger l'autre pour faire une remarque sur ce qu'il a entendu / les premières séances ils réagissent pas trop puis petit à petit ça se construit quand c'est fait régulièrement voilà / donc ça dure aussi une dizaine de minutes et après on en reparle plus enfin bon / voilà ça reste là"* (Eric 639-662)

En raison de la gêne ressentie par certain-e-s enseignant-e-s vis à vis de l'éducation à la sexualité, une conseillère pédagogique envisage de son côté d'inscrire ce travail dans un domaine d'apprentissage connu des enseignant-e-s mais aussi des élèves :

*"en lisant tous ces ouvrages [de la Liste de référence de 180 œuvres de littérature de jeunesse pour les élèves de Cycle 3 publiée par le Ministère de l'Education Nationale en 2002] je me suis rendu compte que dans quasiment tous y'avait des scènes d'émois amoureux / alors d'abord en tant que pédagogue ça m'a beaucoup plu parce qu'on a une difficulté au niveau de l'école primaire / c'est qu'on a la sexualité humaine au programme de Cycle 3 / les enseignants deviennent rouges verts écarlates et sont pas capables de traiter le problème / parce que c'est au programme de sciences / et là moi je me suis dit " en fait on a un moyen de travailler la question de l'émoi amoureux de l'éducation affective / par la littérature de jeunesse / au moins les enfants qui veulent exprimer des choses ils les exprimeront et puis ceux qui ont pas envie ou qui ont rien à dire et bien voilà / ça permet d'aborder le sujet au moins du choix de l'autre / de si on accepte de si on n'accepte pas / mais moi je trouve que c'est ça le plus important à cet âge-là" (Sandrine 430-446)*

La littérature de jeunesse permet alors de laisser de côté, au moins temporairement, l'aspect directement sexuel de certaines questions pour mettre l'accent sur les aspects affectifs, psychologiques et sociaux de cette éducation. N'en demeurent pas moins certaines notions essentielles comme celle du consentement, qui se trouvent alors incarnées et médiatisées dans des situations mettant en scène des personnages de fiction. Ce côté rassurant de la littérature pour les enseignant-e-s, qui permet également de construire des séances à partir d'un support au lieu d'être entièrement dépendant de ce que vont dire les élèves se retrouve également dans l'entretien d'Eric qui compte commencer à expérimenter des séances d'éducation à la sexualité en Grande section de maternelle :

*"y'a plein d'entrées je crois / on peut travailler en maternelle on disait donc la littérature de jeunesse / donc plutôt essayer de faire un espèce de truc un peu de lecture en réseau" (Eric 1039-1041)*

Les propos de ces deux enseignant-e-s sont également motivés par le souci d'éviter ce qu'elle et il considèrent être un travers de l'éducation à la sexualité telle qu'elle est parfois conçue en milieu scolaire :

*"il me semble que c'est pas pertinent de parler des MST<sup>674</sup> et cætera à des enfants de CM2 / en tout cas pour moi mais ça c'est mon vieux fond planning familial qui revient / c'est que / aujourd'hui en France les enfants l'éducation sexuelle qu'ils reçoivent par l'école c'est "attention c'est mauvais ça peut vous faire avoir des maladies très graves" / alors moi je trouve qu'au contraire / aimer quelqu'un avoir un partage avec quelqu'un c'est ce qui peut arriver de mieux / c'est quelque chose de très épanouissant et / voilà / ça m'énerve moi je me souviens / j'ai deux enfants / j'ai un fils qui a vingt ans maintenant / et une fille qui a dix-sept ans / et je me souviens mon fils quand il était au lycée / une fois il avait eu il devait être en seconde / une association de lutte contre le SIDA qui était venue leur faire cours / et il était rentré à la maison en disant "si c'est ça faire l'amour alors là moi jamais" (rire)" (Sandrine 423-446)*

Le risque est grand en effet de ne considérer que la dimension médicale et préventive de l'éducation à la sexualité pour ne faire de ces séances qu'un répertoire de dangers effrayants qui occulte l'essentiel : l'épanouissement personnel présent et futur des élèves, respectueux d'autrui :

*"je ne me suis pas étendue sur ça à ce moment-là / c'était en tout début d'année et on avait la classe transplantée à préparer / beaucoup de choses et ensuite on savait que les infirmières scolaires viendraient dans les classes pour discuter" (Delphine 115-118)*

Car même si l'éducation à la sexualité est en effet, selon la circulaire de 2003, « constitutive d'une politique nationale de prévention et de réduction des risques -grossesses précoces non désirées, infections sexuellement transmissibles, VIH/sida - et légitimée par la protection des jeunes vis-à-vis des violences ou de l'exploitation sexuelles, de la pornographie ou encore par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes », cet aspect important ne doit pas se substituer aux autres :

*"j'ai travaillé aussi à partir des discriminations / alors en essayant vraiment de croiser les différentes discriminations / avec du recul c'est pas forcément l'entrée que je préfère / je suis un peu agacé parce que je trouve qu'on travaille toujours les questions d'homosexualité d'orientation sexuelle par les questions d'homophobie / et là aussi je trouve qu'on répond*

---

<sup>674</sup> Maladies sexuellement transmissibles



*plutôt à une demande institutionnelle c'est-à-dire qu'à partir du moment où c'est grave / alors là y'a une sursuicidalité avérée en ce moment donc ça y est y'a le texte enfin c'est sur la circulaire de rentrée sur l'homophobie / bon très bien ça va permettre de faire des choses / mais je pense que là aussi pourquoi il faut qu'on soit absolument sur quelque chose qui est autour de la santé / je pense que parler d'homosexualité c'est pas parler de questions liées à la santé / c'est parler de façons de vivre des personnes et de façons d'être des personnes / et donc je vois pas pourquoi on aurait besoin de s'appuyer sur des raisons de santé ou tout autre / là aussi je trouve qu'à un moment donné on utilise un mauvais argument finalement qu'on utilise nous aussi y compris d'un point de vue militant pour le coup pour essayer de faire des choses mais voilà je trouve c'est un peu dommage / c'est comme l'égalité filles garçons au niveau professionnel quoi je veux dire voilà y'a pas que ce ressort / et je trouve un peu dommage qu'on soit toujours en train de montrer du doigt ce qui va pas justement parce que / il est avant tout question d'une façon de vivre différente mais il est pas question forcément de malheur de misère de suicide enfin / tu peux vivre aussi des choses très bien (rire)" (Eric 373-393)*

Cette analyse d'Eric pose des questions essentielles. Dans le domaine de la lutte contre l'homophobie, ce sont les chiffres de sursuicidalité des adolescent-e-s qui se questionnent sur leur orientation sexuelle qui ont permis de légitimer l'évocation de l'homosexualité à l'école<sup>675</sup>. L'épidémie de Sida a quant à elle conduit, mais de manière relativement lente, à la mise en place par l'institution d'une information renforcée justifiée, mais un peu tardivement, par l'urgence de la situation : la note de service du 26.06.1992, adressée aux rectrices et aux recteurs, par le ministre de l'Éducation Nationale de l'époque, Jack Lang, déjà citée dans notre première partie appelle ainsi "chaque éducateur à considérer qu'en cette circonstance (l'apparition récente du SIDA, l'extension de la maladie, la gravité et la rapidité de son évolution), c'est la vie de nos élèves qui est en jeu". S'il n'y a pas de lien systématique entre certaines catastrophes sanitaires et la mise en œuvre du développement de l'éducation à la sexualité, il n'en reste pas moins que celles-ci, relayées par des mouvements militants, ont souvent constitué des aiguillons pour amener les pouvoirs publics à passer à l'action. Pour autant, cette conception restrictive de l'éducation à la sexualité a également conduit à ne porter attention qu'au secondaire et à négliger l'école primaire.

---

<sup>675</sup> Castel Philippe (2010). Réflexions autour d'une intervention syndicale. Dans Bareille Christophe (dir.). *Homosexualités. Révélateur social ?*. Rouen : Publications des universités de Rouen et du Havre, pp. 187-195

Elle incite également parfois à ne voir dans l'éducation à l'égalité des sexes une question annexe à l'Education Nationale, qui n'intéresse pas au premier chef les apprentissages et ce qui se passe en classe :

*"alors après les relations avec ma hiérarchie / j'avais envoyé mon mémoire de PE2 à l'inspecteur d'Académie / en lui disant que j'avais fait ce travail là / en PE2 y'avait une dizaine de mémoires qui avait été sélectionnée pour être publiable sur le site de l'IUFM [dont celui-ci] / donc voilà j'avais dit qu'il avait été un peu reconnu et [que] / je m'intéressais à la question puis je lui ai proposé de le lire (rire) / et puis je me proposais moi d'être voilà j'avais lu dans la Convention interministérielle que normalement par Académie il devait y avoir des chargés de mission sur cette thématique là / donc j'avais dit que moi c'était un sujet qui m'intéressait donc si y'avait possibilité d'être chargée de mission /la dessus j'étais candidate en gros / j'avais reçu un réponse bon qui était entendable le fait que j'étais très jeune dans le métier/ et que cette question était déjà traitée par le l'assistante sociale / de l'Académie" (Elise 438-449)*

La réponse de cet inspecteur d'Académie est en effet tout à fait compréhensible. En revanche, le choix d'une chargée de mission assistante sociale, s'il peut se justifier, n'en reste pas moins problématique dans la mesure où il laisse entendre que l'éducation à l'égalité des sexes consiste avant tout à gérer des situations particulières ou à faire de la prévention mais dans une optique propre aux travailleur-se-s sociaux-ales. Il est par ailleurs possible de supposer que celle-ci, quelle que soit par ailleurs ses compétences, ne bénéficie pas de la même légitimité au yeux des enseignant-e-s qu'une personne justement issue de l'enseignement. Cela risque par ailleurs de renforcer la représentation extrêmement restrictive que ces dernier-ère-s ont parfois, par gêne, choix ou manque de formation, du travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités :

*"je me souviens je disais mais quand même / parce que dans la cour il y a beaucoup / "ta mère la pute PD enculé machin" tout ça / mais je disais "ce serait bien quand même qu'on fasse intervenir des associations" et puis je disais je parlais notamment pour l'égalité filles garçons / et / et ils me disent "on a déjà fait la reproduction" / j'ai failli répondre "oui moi j'ai fait les droites parallèles mais c'est quoi le rapport ?" / c'est très difficile de faire passer ces idées-là quand même / dans le milieu enseignant / moi je trouve que c'est assez difficile" (Nathalie 571-577)*

Les propos d'Eric, Sandrine ou d'Elise, visent donc à défendre la spécificité et l'importance de la parole enseignante lorsqu'il s'agit d'aborder ces questions, pour entendre, à l'instar de ce que préconisent les textes officiels la sexualité humaine comme un domaine plus vaste, ne supposant pas uniquement la mise en place de bonnes conduites et l'apport d'un savoir expert spécifique :

*"après qu'est-ce qu'on a comme approche // sur l'homosexualité est-ce qu'on a fait un sujet spécifique là-dessus / souvent y'a des questions quand-même autour du SIDA aussi / donc alors l'idée c'est de travailler tout ce qui est de l'ordre de la prévention à la fin / en fait y'a un bouquin intéressant sur ça de Nicole Athea qui s'intitule Parler de sexualité aux ados<sup>676</sup> / je suis en train de le lire j'ai pas fini / c'est intéressant parce que ça reprend un peu ce qu'on dit dans ces stages de formation en fait / enfin c'est plutôt nous qui reprenons ce qu'elle dit je sais pas très bien comment ça s'est fait (rire) / et c'est intéressant parce qu'elle dit que la première prévention finalement c'est de parler de ça autrement justement et de faire que l'on puisse en parler / alors que quand on aborde la prévention d'entrée genre le SIDA genre l'IVG au bout d'un moment tu parles plus du tout de sexualité / et donc c'est pareil quand les gamins si on travaille sur les abus sexuels ou si on travaille sur la question du SIDA par exemple / ou des maladies en général / d'abord tu t'aperçois qu'ils mélangent tout parce que très souvent ils veulent parler de ça et puis en fait y'a plein de questions sur le cancer par exemple / enfin ils ont pas du tout pigé"* (Eric 1010-1025)

Il arrive d'ailleurs parfois que les infirmier-ère-s scolaires ne soient pas plus à l'aise que les enseignant-e-s pour évoquer la question de l'homosexualité, et recourent à des références psychanalytiques empruntées d'homophobie<sup>677</sup> :

*[l'infirmière à qui Aude a demandé que l'homosexualité soit évoquée lors d'une intervention qu'elle faisait dans sa classe] a été très mal à l'aise quand je lui en ai parlé / moi aussi je pense que je l'étais bêtement mais bon / et donc on a effectivement parlé de / le mot homosexuel lesbienne a été écrit au tableau / ont été écrit au tableau / par contre elle a eu un discours / enfin après c'était bien parce qu'elle intervenait j'étais en fond de classe et / je pouvais dire ce que je voulais / en disant que forcément / l'homosexualité / que c'était normal*

---

<sup>676</sup> Athea Nicole (2006). *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle*. Paris : éditions CRIPS Eyrolles.

<sup>677</sup> Eribon Didier (2005). *Echapper à la psychanalyse*. Paris : Editions Léo Scheer

*à l'âge ado d'avoir des attirances pour une personne du même sexe / tout à fait normal mais ne vous inquiétez pas / vous redeviendrez normal à l'âge adulte // donc là je suis intervenu en disant que c'était pas / (rire) /et que quand bien même on restait attiré par une personne du même sexe c'était tout à fait / d'un part légal autorisé / et puis possible envisageable quoi // et là / plus belle la vie (rire)" (Aude 571-621)*

Les propos de cette infirmière, tels qu'ils sont rapportés par Aude, font en effet explicitement référence aux différents stades de développement de l'enfant et de l'adolescent-e-s établis par Freud, dans lesquels l'homosexualité est uniquement conçue comme une étape pour les adolescent-e-s, et constitue chez les adultes un signe d'immaturité puisque les personnes homosexuelles n'auraient pas réussi à atteindre le stade de l'hétérosexualité.

Il est toutefois possible que le recours à des professionnel-le-s de santé participe du désir de rassurer les parents, comme le choix de certains supports qui empruntent les aspects de l'éducation familiale :

*"tout ce qui est lié à la biologie moi j'ai travaillé deux fois avec une cassette qui s'appelle Le bonheur de la vie / c'est pas mal c'est une grand-mère qui raconte sous forme de bande dessinée à ses petits enfants différentes choses autour de la sexualité / ça permet de travailler la puberté par exemple / sans être dans des trucs gningnin voilà qui seraient pas dits et puis tout en étant quand même avec une parole assez bien posée assez à distance tout en disant les choses / enfin voilà donc ça peut prendre cette forme-là autour de d'outils vidéo ça peut"* (Eric 994-999)

Ce positionnement tient à la spécificité de l'éducation à la sexualité qui est souvent conçue comme relevant des familles et a souvent engendré de fortes polémiques lorsque l'Education nationale s'en est saisie. Il n'est pourtant pas inintéressant dans la mesure où il peut contribuer à rassurer certaines familles réticentes et ne préjuge en rien du contenu que l'enseignant entend donner à son enseignement<sup>678</sup>.

---

<sup>678</sup> La référence à des figures rassurantes comme une grand-mère qui serait l'expression de la sagesse de l'expérience se retrouve parfois sous une autre forme dans les adresses et les photographies des auteur-e-s figurant sur certains ouvrages consacrés à l'éducation à la sexualité. Si l'usage des dédicaces comme des photographies n'est pas propre à ce type de livres, il prend néanmoins une signification particulière en raison du sujet abordé. Ainsi, Denise et Pierre Stagnara (1992) se font photographier pour leur livre *L'éducation affective et sexuelle en milieu scolaire* (Toulouse : éditions Privat, coll. *Formation/Pédagogie*) prenant le thé en extérieur, lui, un peu plus grand qu'elle, la pipe à la bouche, légèrement en retrait pour pouvoir encadrer son épouse avec son bras en posant la main sur son dossier ; elle, en blanc, une tasse à la main. Chantal Picod et Christophe Guigné ((2010). *Education à la sexualité au collège*. Grenoble : Scéren - CRDP) adressent leurs remerciements

## 2. Connaître son corps et le protéger

L'une des difficultés que pose l'éducation à la sexualité aux enseignant-e-s rencontré-e-s est de la doter d'un contenu. Il n'est donc pas surprenant que, pour certaines personnes d'entre-eux-elles, éduquer à la sexualité consiste en premier lieu à parler du corps : "*quand je parle [de]/ la sexualité chez les CP c'est déjà la découverte de son corps pour eux parce qu'ils connaissent pas forcément leur corps*" (Nathalie 563-564). Cette entrée figure en effet dans les programmes dès le cycle 1, qui notent en 2002 que "la découverte de son corps dans sa globalité et dans ses différentes parties, leur désignation sont source d'intérêt pour le jeune enfant"<sup>679</sup> et inscrivent en 2008 parmi les compétences à acquérir pour la fin de l'école maternelle la capacité à "nommer les différentes parties du corps humain et leur fonction"<sup>680</sup>. Les organes génitaux ne sont cependant jamais mentionnés et l'accent est uniquement mis sur la découverte des cinq sens et les règles d'hygiène. La question du corps est reprise de manière moins précise pour le cycle 2, particulièrement dans les programmes de 2008<sup>681</sup>, même si ceux-ci mentionne la croissance et reproduction des êtres vivants. Elle est également associée en cycle 3 à "la reproduction des humains et l'éducation à la sexualité"<sup>682</sup> qui n'apparaissent pas auparavant.

Toutefois, même lorsqu'il ne s'agit pas d'évoquer les organes génitaux, la sexualité ou la reproduction, le corps n'en est pas moins sexué comme le remarque une enseignante : "*en bio[logie] j'ai essayé de travailler sur l'évolution du personnage en fait / sur les étapes de la vie / mais j'ai pris des femmes / j'ai pris des femmes et voilà donc une femme bébé*" (Samia 200-202). Le terme de "personnage" employé par Samia montre qu'elle réinvestit dans le domaine scientifique les constatations faites dans le cadre des recherches sur la littérature de jeunesse ou les manuels scolaires qui mettent en évidence une sous-représentation des femmes "absorbées" par les hommes et le masculin supposé générique. Ce souci, même lorsqu'il s'agit de représenter la croissance des individus de ne pas recourir systématiquement

---

en page 5 : "A nos conjoints respectifs, pour leur présence au monde et dans nos cœurs". Ces exemples ne visent pas à être représentatifs de la production d'ouvrages pédagogiques sur cette question mais témoignent que, lorsqu'il est question d'éducation à la sexualité, certain-e-s jugent pertinent d'afficher une vie conjugale épanouie et stable, comme si elle était le gage de la qualité de leur propos, et même lorsque qu'ils-elles n'entendent pas adopter un discours conservateur et moralisateur.

<sup>679</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP-XO éditions, p. 124

<sup>680</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 16

<sup>681</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP-XO éditions P. 120 ; MEN (2008). *Op. cit.*, p. 19

<sup>682</sup> MEN (2008). *Op. cit.* p. 24

au "masculin neutre"<sup>683</sup>, c'est-à-dire au corps d'un homme supposé représenter à lui seul l'ensemble des êtres humains, filles ou garçons, hommes ou femmes, se justifie d'autant plus que les rédacteur-rice-s des programmes eux-mêmes ne sont pas toujours soucieux d'employer un vocabulaire ou des formules épicènes : en 2008, la formule "la reproduction des humains" est en effet remplacée par "la reproduction de l'Homme" alors que rien ne paraît nécessiter un tel changement.

### **a. Nommer et représenter son sexe**

Malgré le flou des programmes, certains enseignant-e-s intervenant au Cycle 2 et/ou 3, choisissent donc de travailler spécifiquement sur la représentation et la désignation des organes sexuels :

*"très souvent je commence par leur demander de dessiner les organes génitaux / je leur dis "dessine le sexe des garçons le sexe des filles / faites un dessin scientifique essayez de légènder"" (Eric 1000-1002)*

Cette approche permet de constituer le sexe des individu-e-s comme un objet de connaissance scientifique qu'il importe de connaître et de savoir représenter, décrire, nommer avec des termes précis, cela, pour les deux sexes. La question de l'égalité n'est en effet pas étrangère à celle de la représentation et de la nomination puisque comme le remarque Eric :

*"déjà tu t'aperçois que / y'a du boulot / surtout pour les filles en fait / y compris par les filles elles-mêmes d'ailleurs / alors c'est intéressant parce que là tu t'aperçois "comment ça se fait que vous savez faire le sexe des garçons vous savez dessiner représenter à peu près / vous connaissez les mots / pour les filles vous savez pas enfin ou il en manque" / et t'as très vite les enfants dès que les deux premières séances sont passées par exemple ils utilisent vagin pénis machin enfin tout ça / y'a pas de problème" (Eric 1002-1009)*

Cette étape est donc essentielle car si les élèves, filles ou garçons, semblent avoir une représentation relativement exacte du sexe masculin, celle du sexe féminin est beaucoup plus approximative, voire inexistante. Ce constat est partagé par une autre enseignante interrogée :

---

<sup>683</sup> Mosconi Nicole (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ? Paris : PUF

"pour les filles quand on voit qu'elles sont même pas capables de nommer leur sexe à dix ans / bon je dis qu'il y a du boulot aussi (rire)" (Camille 264-269). Il tient d'un côté à la représentation traditionnelle d'un sexe masculin dirigé vers l'extérieur donc visible, facile à connaître et qui constitue dès l'enfance un organe valorisé, fréquemment objet de discussion et de commentaires de la part des adultes<sup>684</sup> ; de l'autre, à celle d'un sexe féminin obscur, car enfoui à l'intérieur du corps, secret et insondable, mais également considéré comme sale et devant de ce fait rester caché en raison de ses sécrétions et plus précisément des menstrues qui apparaissent à l'adolescence. La dissymétrie entre les deux organes est d'autant plus évidente que les sécrétions du sexe masculin ne sont pas l'objet d'un tel traitement<sup>685</sup>. De fait, comme l'indique Annie Ferrand, l'anatomie des femmes est bien souvent "escamotée" au prétexte que "rien ne se voit", réduite à un "trou noir", une "fente" dont tout semble indiquer qu'il n'a été conçu que pour la pénétration<sup>686</sup>. La connaissance de leur propre corps par les femmes a ainsi constitué l'un des axes du travail militant féministe dans les années soixante-dix et le demeure encore aujourd'hui. Michelle Zancarini-Fournel remarque qu'elle a été symbolisée par l'une des photographies figurant dans un livre devenu "emblématique du combat féministe pour la libre disposition de leur corps [par les femmes] : *Notre corps, nous-mêmes*, titre français de l'ouvrage, *Our Bodies, Ourselves*, édité par un collectif de Boston pour la santé des femmes, traduit et adapté de l'américain en 1977"<sup>687</sup> : "une femme allongée en position gynécologique, peut voir ses organes sexuels grâce à un miroir tenu par une autre femme située face à elle"<sup>688</sup>. Pour l'historienne, "le cliché résume les enjeux des combats du Mouvement des femmes : connaissance intime de soi, solidarité et sororité qui peut aller jusqu'à la fusion des corps, autonomie sur les pouvoirs et savoirs médicaux"<sup>689</sup>. Si le travail engagé par Eric ne poursuit pas l'ensemble de ces objectifs, il reprend toutefois à son compte ce souci de doter les filles comme les garçons d'informations sur leur corps et celui des autres afin de leur permettre de dépasser et questionner les savoirs de sens commun sur le sexe et en l'occurrence, l'ignorance ou les inexactitudes que ceux-ci véhiculent quant au sexe des femmes. Il est à ce titre particulièrement intéressant que cet enseignant aborde cette question en interrogeant ses

<sup>684</sup> Belotti Elena Gianini (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Editions des femmes

<sup>685</sup> Ferrand Annie (2010-b). *Op. cit.*, p. p 65

<sup>686</sup> Ferrand Annie (2010-b). *Op. cit.*, p. 63 et 68

<sup>687</sup> Zancarini-Fournel Michelle (2004). *Notre corps, nous-mêmes*. Dans Gubin Eliane, Jacques Catherine, Rochefort Florence, Studer Brigitte, Thébaud Françoise, Zancarini-Fournel Michelle (dir.) *Le siècle des féminisme*. Paris : Les éditions de l'Atelier, p. 209

<sup>688</sup> Zancarini-Fournel Michelle (2004). *Op. cit.*, p. 210

<sup>689</sup> Zancarini-Fournel Michelle (2004). *Op. cit.*, p. 210 ; Cette image a fait l'objet d'adaptations variées, sous forme de dessin notamment, la femme figurant alors parfois seule.

élèves sur les raisons de leur ignorance à décrire le sexe des filles, car cette approche permet justement de faire émerger ces conceptions erronées mais extrêmement répandues.

La représentation du sexe des hommes et particulièrement des femmes est en effet un exercice délicat, tant elle est l'objet d'erreurs et d'imprécisions, y compris dans des ouvrages de références : "Une étude rapide de l'évolution des schémas des organes génitaux féminins dans les manuels scolaires nous fait voir qu'après une timide apparition en 1975 (sans vulve, ni poils), dans les années 1985-1995 les schémas étaient complets, souvent de face et de profil, avec une représentation détaillée des organes génitaux externes (poils, grandes lèvres, petites lèvres, clitoris). [...] Depuis 2002, on assiste à un retour en arrière, les organes sont représentés sans vulve, ni poils [...]."<sup>690</sup> Ces inexactitudes ne sont pas sans conséquences quand à la manière dont les filles et les garçons vont percevoir leur sexe mais aussi l'autre sexe, et construire leur identité sexuée comme le note Annie Ferrand dans une étude consacrée aux ouvrages d'éducation à la sexualité à destination de la jeunesse<sup>691</sup>. Connaître son sexe, savoir le nommer avec des termes appropriés constitue donc un enjeu fort de l'éducation à la sexualité :

*"c'est une infirmière qui venait en classe / pour parler [de pédophilie] // et la première chose qu'elle a fait c'est "quels sont les mots pour désigner le sexe ?" / et j'avais une élève qui avait levé la main et qui avait dit / " ma mère quand je prends mon bain et elle me dit "est-ce que tu t'es bien lavé la chatte ?" / et ça m'avait / frappé à quel point / c'est pareil là on tombe de haut / à quel point un vocabulaire grossier qu'on utilise qui est le plus souvent irrespectueux / finalement pour eux c'est quotidien donc où est l'irrespect ? / enfin comment parler des choses l'importance des mots ?" (Mireille 482-489)*

Les expressions courantes et familières employées pour parler de sexualité et désigner le sexe des femmes et des hommes sont en effet bien souvent empreintes de représentations sexistes qui illustrent de quelle manière les mécanismes de domination informent la sexualité hétérosexuelle. Le mot "chatte" aurait plusieurs étymologies possibles : l'une, où se lit la métaphore animalière encore courante aujourd'hui ; l'autre, où ce terme trouverait son origine dans le "chas d'une aiguille", c'est à dire le trou situé à l'extrémité d'une aiguille par lequel est

---

<sup>690</sup> Pelège Patrick et Picod Chantal (2010). *Eduquer à la sexualité*, Ed. Chronique sociale, p. 164

<sup>691</sup> Ferrand Annie (2010-b). *Op. cit.*, p.. 64-65.



introduit un fil à coudre<sup>692</sup>. Il réduit donc encore une fois le sexe des femmes à un orifice destiné à être traversé par une verge, orifice dont la fonction se limiterait à cela. Inversement, une enseignante de Petite section rencontrée dans le cadre d'une présentation de notre recherche, nous racontait avoir entendu un garçon lui parler de "*son petit revolver*". L'assimilation particulièrement violente de la verge à une arme à feu destinée à tirer sur une cible montre bien que se joue autre chose dans la nomination du sexe que sa simple désignation. Celle-ci est investie d'un pouvoir dont certaines analyses féministes contestent l'aspect uniquement symbolique. Comme le note Annie Ferrand à la suite des travaux de Catharine MacKinnon : "le pouvoir idéologique des hommes consiste à faire aux opprimées ce que les mots "sexuels" disent"<sup>693</sup>.

Ces termes employés par les élèves sont bien souvent ceux que leurs parents utilisent comme le montre le récit de Mireille. Ils questionnent donc sur la manière de les aborder et parfois de les reprendre en classe pour en souligner la connotation familière et la violence dans un travail sur les registres de langue, sans pour autant déconsidérer leurs parents aux yeux des enfants et de leurs camarades :

*"à chaque fois je trouvais un biais pour parler de ça et on donnait les mots pour parler du pubis de la verge des testicules des lèvres des vrais mots pour parler du sexe / et de leur dire / alors c'est eux qui me disaient moi je disais rien / mais je disais que ces mots-là [les mots correspondants à un registre de langue vulgaire] n'étaient pas beaux / je pouvais pas dire non plus que c'était des mots à bannir du vocabulaire puisque les parents parlent comme ça / c'est hyper dur de dire "ah la la mais c'est un vilain mot ouh / ouh faut pas le dire ouh" (rires) / au contraire il fallait bien qu'ils le dise et dire "bon / il y a des petits mots mignons qu'on peu dire aussi bon la zezette on peut dire" / enfin décliner un peu la désignation du sexe // moi ça m'avait terriblement choquée / et c'était pas la famille dans une pauvreté culturelle extrême non plus / c'est juste // je pense que c'est dans l'apprentissage de la langue // de la mère / la mère était seule et s'occupait de ses filles seule / elle était d'origine magrébine / et je pense que dans l'apprentissage de la langue elle a eu que ce mot-là pour désigner / et malheureusement c'est ce que je donne quand même souvent en conseil aux mères c'est de parler dans leur langue quand elles parlent des choses surtout intimes / parce qu'elles savent les mots / qui sont pas grossiers / parce que là la chatte c'était vraiment enfin*

---

<sup>692</sup> Montreynaud Florence (2004). *Appeler une chatte... Mots et plaisirs du sexe*. Paris : Petite Bibliothèque Payot, p. 12 et 326

<sup>693</sup> Ferrand Annie (2010-a). L'éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle". *Nouvelles Questions Féministes* n°29/3

*// c'était pas possible quoi / et je pense que là il y a aussi un problème de vocabulaire du coup / les petites filles quand même s'aperçoivent que ce mot est utilisé dans des expressions grossières / que c'est insultant / et / je pense que pour la construction d'une sexualité saine // entre les films pornos comme premier apprentissage de ce que c'est la sexualité et ce vocabulaire-là qu'on entend dans les films pornos // donc j'ai fait pendant quatre ans toute une séance sur le vocabulaire / sur la sexualité et le vocabulaire les termes / pour tout ce qui était le sexe" (Mireille 482-515)*

Les mots employés par les élèves sont donc prétexte pour Mireille à l'introduction d'un vocabulaire scientifique pour parler du sexe conformément à ce que préconisent les textes officiels pour le secondaire qui voient dans ces situations pédagogiques l'occasion d'élargir le vocabulaire de toutes et tous en associant les mots populaires, scientifiques, familiers ou argotiques de même sens<sup>694</sup>. Pourtant, si Mireille n'ignore pas la question de l'égalité des sexes dans le discours qu'elle adresse à ses élèves en tentant de valoriser certains termes au détriment d'autres jugés dévalorisants pour les femmes, ses propos la transforment en question esthétique. Les mots employés pour parler du sexe sont qualifiés de "beaux", "vilains", "mignons", "petits" et non pas de respectueux, discriminants, dévalorisants, ou, en fonction des registres de langue de scientifiques, familiers ou vulgaires. Par crainte de dévaloriser certains parents, il est donc possible que cette enseignante ne permette pas à tou-te-s ses élèves de comprendre l'importance du choix de certains termes, sur le plan sémantique et axiologique, faute d'avoir adopté des critères de sélection pertinents.

Mireille met toutefois bien en évidence la force des représentations communes dans la conception que les enfants se font de la sexualité : "la sexualité est [en effet] encore largement comprise comme une "action sur" - comme l'indiquent la plupart des verbes transitifs directs utilisés pour la décrire. En fait, les schèmes de la conquête et de la possession (de la femme par l'homme), de la défloration et de l'effraction voire de la souillure et du viol, imprègnent de nombreux aspects de la définition dominante du rapport sexuel"<sup>695</sup>. La question du vocabulaire et des tournures syntaxiques interpellent donc sur la manière dont les enfants apprennent à se désigner dès le plus jeune âge. Les mots entendus puis employés participent de l'apprentissage de la domination et de la soumission par les enfants. Elle interroge aussi sur la manière dont ces dernier-ère-s peuvent intérioriser et se construire à partir de valeurs

---

<sup>694</sup> Ministère de l'Éducation nationale. DGESCO (2008). L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées. Paris : Scéren-CNDP, p. 16

<sup>695</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck, coll. *Ouvertures politiques*, p. 55

implicites qu'ils et elles sont rarement amené-e-s à décrypter et qui font pourtant partie de leur quotidien. Car si Mireille affiche son inquiétude vis-à-vis d'un apprentissage de la sexualité par l'intermédiaire de la pornographie auquel les adolescent-e-s ont accès de plus en plus tôt<sup>696</sup>, il n'en reste pas moins que le terme qu'elle cite "chatte" n'a pas été entendu par son élève dans l'un de ces films mais à la maison, dans un contexte familial. Il ne s'agissait pas non plus d'une conversation entre adultes surprise par son élève mais de mots qui lui étaient expressément destinés dans le cadre de l'apprentissage de sa toilette intime. Même si l'enseignante tente d'expliquer cette situation par le contexte d'apprentissage de la langue française de la mère de cette élève, ce récit montre bien comment certains mots peuvent passer d'un univers à l'autre parce qu'ils véhiculent bien souvent sous des formes différentes des représentations communes sur la place des femmes et des hommes dans la sexualité.

### **b. La masturbation**

Si la représentation du sexe et l'apprentissage des mots pour le désigner concerne les filles et les garçons, il est significatif que l'évocation de la masturbation se centre en grande partie sur les filles, situation qui s'explique par l'utilisation par certaines enseignantes rencontrées d'un classique de la littérature féministe, *L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*<sup>697</sup> :

*"si j'ai eu une fois peur / parce que je leur avais / attends je vais vous montrer un autre livre / Histoire de Julie / [...] / je leur avais donné ce texte / en fait je l'avais tout tapé parce que comme il est épuisé et qu'on ne peut pas faire de photocopies / et je leur avais donné le texte mais sans le relire et il y a [...] / il y a un passage où elle dit qu'elle se caresse doucement / ah oui "elle n'est peut-être qu'un garçon manqué en plus avec cette fente entre les cuisses qu'elle aime bien toucher doucement" / et là en fait j'étais dans une école qui s'est écroulée donc le matin on allait en bus à l'école / et là j'entends dans le car "oh t'as vu le passage et tout" / enfin je me rends compte que en douce ils se disent "tu as vu ce qu'elle nous a donné la maîtresse" / [...] et on a discuté de ce passage avec les enfants / pourquoi ils étaient gênés quoi / et on en a rediscuté l'année dernière [...] et du coup ils ont parlé de ce qu'ils*

---

<sup>696</sup> Poulin Richard (2011). *Op. cit.*, p. 33 ; Bozon Michel (2012). *Op. cit.*, pp. 128-129

<sup>697</sup> Bruel Christian, Galland Anne, Bozellec Anne (1976). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris : Le sourire qui mord

*discutaient avec leurs parents ou pas pourquoi ça les gênait / donc l'année dernière on avait pu aborder cette question" (Nathalie 534-551)*

Cette enseignante ne prononce pas le terme masturbation et son récit montre clairement que cette question s'est invitée par effraction dans la classe. Mais malgré ou en raison de sa crainte d'être mise en difficulté par les parent-e-s d'élèves qui ont été amené-e-s pour certain-e-s à lire le texte en surveillant les devoirs à la maison de leur enfant, Nathalie choisit de ne pas occulter ce passage mais au contraire de l'aborder à partir de la curiosité mêlée de gêne de ses élèves de CM2. Avec ce livre, c'est donc non seulement la question de la masturbation qui entre dans la classe, mais aussi celle du plaisir sexuel et de la culpabilité à laquelle il est associé dans nos sociétés :

*"cette année je leur ai pas lu [L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon] parce que je l'ai obtenu qu'après / mais l'année dernière / du coup on a beaucoup parlé de ça / de voilà pourquoi elle fait ça / parce que ça lui fait du bien machin / "et vous vous faites ça ? " / bon voilà on débat à partir / moi j'ai pas trop amené de choses là-dessus // mais déjà de dire / on a établi ensemble que quand même bon / une fois passés les interdits religieux culturels et tout ça / si on avait envie de le faire c'était cool de le faire mais peut-être pas forcément en public pas forcément n'importe où / parce que / l'année d'avant j'avais un gamin qui se masturbait en classe / donc quelques problèmes psychologiques / du coup c'était lui qui m'avait fait aborder cette question au départ" (Camille 744-750)*

L'une des questions posées par Camille est intrusive vis-à-vis de l'intimité de ses élèves mais l'ensemble de son approche vise à banaliser une pratique qui a pu jusqu'à une période encore récente être associée aux conséquences les plus fantaisistes sous couvert de scientificité. Comme le remarque en effet Thomas Laqueur dans son ouvrage consacré au sexe en solitaire, "l'aspect santé publique de notre sujet - tout au moins dans ses aspects négatifs - touche à sa fin quelque part entre la fin du XIXe siècle et la troisième décennie du XXe. La plupart des médecins et de ceux qui sollicitaient leurs conseils cessèrent de croire que la masturbation tuait, estropiait ou rendait fous ceux qui s'y livraient"<sup>698</sup>. En fonction des époques et des contextes, elle était en effet supposée entraîner les maux les plus divers comme la cécité, la surdité, la paresse, la psychanalyse n'ayant fait dans un premier temps que donner des habits

---

<sup>698</sup> Laqueur Thomas (2003). *Le sexe en solitaire. Contribution à l'histoire culturelle de la sexualité*. Paris : Gallimard, coll. NRF essais, p. 375.

nouveaux à ces maladies masturbatoires<sup>699</sup>. L'histoire de la scolarité en France rappelle d'ailleurs que la lutte contre la masturbation a été pendant longtemps active dans les établissements, en particulier ceux bénéficiant d'un internat<sup>700</sup>. Les propos de Camille montrent ainsi qu'il s'agit aujourd'hui d'aborder cette question sous un jour nouveau puisque la masturbation est à la fois présentée comme un moyen de découverte, d'exploration et de connaissance de son propre corps, mais aussi d'initiation au plaisir sans autre finalité que lui-même. Que cette évocation se fasse à partir d'un personnage de fille n'est donc pas anodin. Car si la masturbation semble "universellement" pratiquée par les garçons et les hommes, qui la découvrent majoritairement "vers 14 ans en moyenne, en France, sans évolution marquée depuis un demi-siècle"<sup>701</sup>, il en va tout autrement pour les filles et les femmes. Celles-ci semblent la découvrir plus tardivement et moins la pratiquer. Par ailleurs, les enquêtes réalisées permettent de mettre à jour un phénomène de sous-déclaration de leur part qui ne se constate pas chez les hommes,<sup>702</sup> qui atteste de la persistance d'une réprobation sociale différenciée selon le sexe de la personne qui s'y livre, alors même si la masturbation n'a pas été affublée des mêmes conséquences funestes pour les femmes que pour les hommes<sup>703</sup>. Se masturber ne présente donc pas les mêmes enjeux pour les filles et les garçons, ce que confirment les usages de la pornographie selon le sexe : alors que cette dernière est associée pour les hommes à la découverte de la masturbation, seuls ou entre pairs, les femmes découvrent et voient bien souvent ces films, plus tardivement en compagnie de leur partenaire sexuel. Michel Bozon en conclut qu'« à travers l'initiation à la masturbation dès la préadolescence, les hommes continuent à faire l'apprentissage précoce d'un désir individuel adossé à des représentations culturelles, plutôt qu'à des relations. Inversement les jeunes femmes sont toujours éduquées à considérer majoritairement l'entrée dans la sexualité comme une expérience sentimentale / relationnelle, et donc plutôt dissuadées de se masturber à l'adolescence. »<sup>704</sup> Par la banalisation positive de la masturbation se joue donc pour les filles,

---

<sup>699</sup> Laqueur Thomas (2003). *Op. cit.*, p. 398

<sup>700</sup> Picod Chantal (2004). *Op. cit.*, p. 88

<sup>701</sup> Bozon Michel (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 2012/1 N° 60, p. 124

<sup>702</sup> Ce phénomène de sous-déclaration est variable selon l'âge des personnes interrogées et le sexe de l'enquêteur-riche. Les femmes auraient moins de réticences à déclarer s'être masturbées à un homme, sans doute parce qu'elles savent que ceux-ci se masturbent davantage et que cette pratique est l'objet de fantasmes de leur part lorsqu'elle est exercée par des femmes ; face à d'autres femmes, elles anticiperaient en revanche un jugement négatif. (Béjin André (1993) La masturbation féminine : un exemple d'estimation et d'analyse de la sous-déclaration d'une pratique. *Population*, 48e année, n°5, p. 1446).

<sup>703</sup> Laqueur Thomas (2003). *Op. cit.*, p. 19

<sup>704</sup> Bozon Michel (2012). *Op. cit.*, p. 128

outre la découverte de leur corps, celle d'un plaisir débarrassé de la tutelle des hommes<sup>705</sup> et l'affirmation de leur autonomie, ainsi que l'ont revendiqué certains mouvements féministes des années soixante-dix<sup>706</sup>.

L'évocation de la masturbation est également l'occasion d'introduire des informations sur le fonctionnement du sexe, ses différentes parties et certains mécanismes physiologiques : *"c'est parti super loin on a parlé de clitoris d'éjaculation de choses comme ça"* (Camille 261). Elle permet également de poser une distinction entre ce qui relève de l'intimité et du public. La situation qu'évoque cette enseignante d'un enfant qui se masturbe en classe, geste récurrent qu'elle associe dans ce cas précis à des troubles psychologiques, se retrouve également dans un autre entretien :

*"en CM2 l'autre jour j'ai intercepté un message entre des filles / y'avait deux filles qui s'écrivaient pour dire qu'elles regardaient une troisième fille qui se grattait / alors / elles avaient marqué" regarde un tel se gratte le zizi" / alors c'était drôle / enfin moi j'ai trouvé ça drôle qu'elles utilisent le mot zizi mais bon / enfin voilà c'était ce qu'elles avaient écrit / j'ai intercepté ça pendant le cours / je l'ai lu tout de suite / je l'ai posé sur la table j'ai continué le cours / mais par contre à la récré je leur ai dit de rester aux deux filles / et je l'ai pas abordé sur le thème de la sexualité / je leur ai juste dit "qu'est-ce que vous en pensez ? / est-ce que vous trouvez ça bien d'écrire sur quelqu'un d'autre ? / sur quelque chose qui est un peu gênant peut-être / l'intimité" / elles étaient très gênées elles deux (rire) / et je leur ai dit " écoutez" / je leur ai pris les enfin les pieds dans le plat / je leur ai dit " moi quand je vais au restaurant si je mange de la salade et que j'ai un bout de salade dans les dents et que je souris toute la journée et que personne me dit que j'ai un bout de salade / je trouverais pas ça très sympa de la part de mes amis autour de pas me le dire" / alors je leur ai dit " mais je pense qu'il faudrait que vous disiez à Anaïs / que vous l'avez-vue et que peut-être vous ça vous gêne et lui expliquer pourquoi / et / en tout cas faudrait que vous lui disiez / je pense que ça serait bien" / parce qu'elles me disaient qu'elles l'avaient remarqué depuis le début de l'année quand elles étaient à côté d'elle et que / apparemment ça les gênait / alors j'ai fait aller chercher l'Anaïs en question / et là gros blocage / elles arrivaient vraiment pas à lui dire / elles se sont mises à pleurer toutes les deux enfin c'était (rire) / waouh / bon / alors / je leur disais "mais elle va rester votre amie Anaïs" / et puis du coup je leur ai proposé qu'elles*

---

<sup>705</sup> Simone de Beauvoir a notamment dénoncé avec force dans *Le Deuxième sexe* (1976) dans son chapitre consacré à l'initiation sexuelle des femmes, une sexualité conçue par et pour les hommes.

<sup>706</sup> Laqueur Thomas (2003). *Op. cit.*, p. 19

*écrivent / et donc elles ont écrit toutes les deux / y'en a une qui a écrit "que tu te grattes" juste elle a pas été plus loin et l'autre "que tu te grattes entre les jambes" // elle a dit ça / et donc l'Anaïs en question a lu ça / elle a juste dit / "ah ben oui / en fait j'ai des boutons / ça me gratte" // et puis après elle est allée prendre une des amies dans les bras en lui disant "mais je suis toujours ton amie et tout ça" (rire) / enfin bref / voilà c'était une histoire mais / après elles sont allées en récré et puis je les ai vues discuter / c'était la semaine dernière / je les ai vues discuter toutes les trois // mais j'étais contente quand-même d'avoir réussi à les faire se parler entre elles / parce qu'on était quand même sur // un sujet d'ordre intime enfin là ça touchait le sexe des filles / les autres étaient gênées / et je me suis dit "mais il faut qu'elles apprennent qu'on peut parler de ça" / c'était ça que j'avais dans la tête / je me suis dit "il faut qu'ils apprennent que c'est des sujets dont on peut parler sans en avoir honte et simplement avec les gens en face et d'autant plus avec ses amis si on dit que c'est des amis" / si on n'en parle pas à ses amis à qui on en parle ? / c'était un peu ça moi que j'avais dans la tête" (Elise 603-639)*

La confusion que fait Elise entre deux expressions familières "mettre les pieds dans le plat" et "se prendre les pieds dans le tapis" lorsqu'elle interpelle ses deux élèves constitue un bon résumé de la manière dont celles-ci semblent vivre la situation : en mettant les pieds dans le plat par l'intermédiaire de leur message, elles se sont, du fait de l'intervention de leur enseignante, pris les pieds dans le tapis. Pour autant, la stratégie de cette professeure des écoles est intéressante dans la mesure où elle ne donne pas un aspect pathologique au fait qu'une fille de sa classe paraisse se masturber. Elle choisit au contraire de privilégier la parole entre paires et ne reprend pas à son compte la gêne qu'elle évoque mais l'attribue bien à ses élèves. Elle choisit d'ailleurs d'évacuer l'aspect sexuel de la situation pour l'aborder sur le plan de la confiance que des ami-e-s doivent pouvoir se faire en toute circonstance et la nécessité de dialoguer avec sincérité sur ce qui semble poser problème, en justifiant ses avis. De fait, son intervention semble être une réussite puisqu'elle a réussi à réinscrire dans le cadre d'une parole respectueuse d'autrui, des remarques qui risquaient de dériver vers des moqueries. Elise semble toutefois négliger deux aspects dans l'immédiateté de la situation :

- elle ne revient pas sur le choix du terme que ces dernières ont utilisé, "gratter" qui n'est peut-être pas le plus approprié pour parler de masturbation bien qu'il se révèle adéquat lorsqu'il s'agit de parler de boutons ;

-elle n'indique pas s'être assurée auprès de son élève que celle-ci était bien suivie par un médecin ou en avait parlé à ses parents.

Mais en choisissant de différer le règlement de l'incident à la récréation pour ne pas en faire un événement public et en parlant simplement, sans périphrases inutiles, de ce qui posait problème à ses élèves, elle a réussi malgré les pleurs à dénouer une situation sans lui donner une importance et une gravité qu'elle n'avait pas.

### **c. Protéger son corps**

L'attention portée à la connaissance par les enfants de leur propre corps peut également s'articuler au souci de leur donner les outils nécessaires pour le protéger dans l'immédiat ou à long terme des agressions dont il pourrait être victime à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Celles-ci ne sont en effet pas toujours extérieures au milieu scolaire comme l'a montré l'enquête de victimation en milieu scolaire réalisée sous la direction d'Eric Debarbieux. Cette réalité se retrouve dans les entretiens de manière plus ou moins étayée :

*"mais pour en revenir au primaire on a aussi ce côté "je force les filles" / c'est assez présent / c'est là par exemple / où j'emploie aussi le petit adage de tout à l'heure à savoir "on ne force jamais le corps de l'autre jamais" / parce que y'a une tentative alors / on peut pas dire que ce sont des tentatives sexuelles dans le sens où à mon avis psychologiquement elles ne sont pas vues comme sexuelles par les enfants / elles sont vues comme moyen de coercition mais il n'en reste pas moins que ce sont des gestes sexuels // [...] [un] moyen de montrer son pouvoir / "j'ai le pouvoir sur toi" // c'est des enjeux de pouvoir essentiellement / dont la sexualité est un moyen" (Christophe 579-584)*

Se retrouvent dans ces propos qui demanderaient à être précisés à l'aide de faits repérables les analyses de certaines théoriciennes féministes pour lesquelles "non seulement la sexualité entre hommes et femmes est empreinte d'inégalité mais, plus profondément [...] n'existe que pour érotiser les inégalités sexistes, elle *est* l'inégalité sexiste érotisée"<sup>707</sup>. Par la sexualité peut ainsi s'exprimer une violence à l'égard des femmes qui est tout autant verbale et symbolique que réelle :

*"y'a des jeunes filles de CM2 6<sup>e</sup> qui l'an dernier ont été obligées à faire des fellations en bas de l'immeuble" (Eric 476)*

---

<sup>707</sup> Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Op. cit.* p. 52



*"alors même s'ils sont petits on a déjà eu des problèmes d'agressions de garçons envers les filles / qui suivent les filles jusqu'à la maison oui à la maison / on a eu des problèmes c'était / quand je suis arrivée dans l'école il y a deux ans / agression de petites gamines dans la cage d'escalier"* (Julie 139-142)

Plusieurs entretiens mentionnent en effet de tels événements vis à vis desquels certaines équipes enseignant-e-s préfèrent aussi parfois fermer les yeux et qui installent un véritable climat d'insécurité que les enseignant-e-s rencontré-e-s tentent de mettre en cause par leur travail, tout en reconnaissant parfois ne pas toujours avoir les outils pour le faire :

*"y'avait aussi une histoire de harcèlement dans cette classe / de plusieurs garçons sur une jeune fille de dix ans donc voilà y'a eu ce problème là-aussi et apparemment ça durait depuis des années dans l'école mais / beaucoup de monde l'avait laissé faire / là c'est allé assez loin parce qu'on a été en classe découverte et du coup / il a fallu replacer les choses / y'a eu aussi au "Quoi de neuf" cette année-là un élève qui parlait tout le temps de viol / tout le temps tout le temps / donc pareil il a fallu se saisir de cette question-là / débattre avec la classe / tout en sachant que certains déjà l'avaient vécu / et en fait y'a un garçon qui était dans cette classe qui était plus ou moins placé parce que sa sœur avait été victime d'inceste enfin y'a eu plein d'histoires qui sont sorties / et l'idée avec les enfants c'étaient de / avec les filles c'était de savoir dire non finalement d'apprendre à dire non / j'ai pas vraiment pu mener ce travail à... / enfin pas assez mais y'avait une esquisse sauf que y'avait quelque chose quoi / mais rien que ça de voir qu'une gamine de dix ans on lui a pas appris les limites de son propre corps et à dire non / c'est affligeant moi je trouve quoi mais / après on s'étonne que / voilà quoi que y'ait autant de pédophiles de violeurs et tout ça mais euh / bon je pense que c'est lié à l'éducation qu'on donne aux enfants et / et voilà / moi je conçois vraiment l'éducation comme un combat et / et ouais pour moi c'est la base / l'enfance c'est là qu'on peut agir et qu'on peut peut-être espérer des changements futurs"* (Camille 363-380)

Ces actes de violence et de coercition s'appuient sur des argumentations qui montrent que certain-e-s enfants ont parfaitement compris le fonctionnement des différents systèmes de domination que ceux-ci soient liés au sexe, à la couleur de peau ou à la situation sociale. Ils, et parfois elles, entendent ainsi prendre appui sur eux pour légitimer leurs conceptions :

*"l'année dernière j'avais déjà des gros problèmes avec un CM2 qui me disait maîtresse c'est les chinoises qu'il faut violer parce qu'elles ont pas de papiers elles disent rien // en CM2 l'année dernière j'avais ça / j'avais une classe de préados / donc j'avais déjà beaucoup de choses à faire sur le respect filles garçons pauvres riches / c'était vraiment très très difficile l'année dernière / j'avais déjà beaucoup de mal à gérer la classe d'ailleurs / (Mireille 314-320)*

*"on a travaillé aussi euh sur des choses un peu comme la violence faite au femmes et cætera / "ben de toutes façons / si elles se font taper c'est qu'elles le cherchent c'est qu'elles le méritent" / donc on avait quand même des réponses comme ça "* (Yves 68-70)

Ces témoignages illustrent que l'âge des enfants ne saurait constituer une garantie d'innocence mais qu'au contraire, par leur socialisation, les garçons comme les filles intègrent les injonctions à une sexualité agressive pour les hommes et soumises pour les femmes. Ce double standard se retrouve également à l'école dans des gestes en apparence anodins auxquels les enseignant-e-s ont tendance à ne pas toujours prêter attention comme lorsque des garçons soulèvent les jupes des filles en cours de récréation (Mireille 467), gestes qui participent de l'instauration de ce rapport de pouvoir qui conduit certains hommes à extorquer de la sexualité aux femmes. Une enseignante se fait ainsi le relais d'une parole médiatique concernant le port de la jupe par les filles dans les établissements scolaires ou plutôt de l'impossibilité d'en porter sous peine d'être agressées verbalement et parfois même physiquement : *"on l'a abordé un petit peu [avec une collègue formatrice] mais là avec des adultes puisque c'était des stagiaires premier et second degrés / et le but c'était aussi l'éducation à la sexualité mais tout ce qui va faire le respect de l'autre / et tout ce qui est après violence sexiste violence verbale tu vois des choses comme ça / alors / tu connais Jupe, ou pantalon ? / le documentaire [...] / donc y'a eu tout un travail en Bretagne fait avec des jeunes d'un lycée / parce que les filles / [...] / à l'intérieur d'un établissement mixte / s'interdisaient mais sans l'avoir dit vraiment ouvertement de se mettre en jupe par exemple / parce que si elles se mettaient en jupe c'était / tout de suite des mots de pute ou de machin / donc y'a eu tout un travail de fait par rapport à ça / mais je pense qu'il faudrait le faire / au niveau de l'école primaire effectivement mais c'est une question de temps une question de choix"* (Danièle 697-715). Ces propos font référence à un documentaire de Brigitte Chevet diffusé à la télévision en 2008, la même année que le film polémique de Jean-Paul Lilienfeld,

*La journée de la jupe* avec Isabelle Adjani, dont Mona Chollet a montré qu'il véhiculait un certain nombre de stéréotypes racistes<sup>708</sup>.

La question des agressions et des violences sexistes ne semble pas être directement traitée en classe, probablement parce qu'elle ne semble pas adaptée à l'âge des enfants, même si certains garçons y recourent et certaines filles y sont confronté-e-s. Pour autant, une partie du travail réalisé en classe autour de l'égalité des sexes et des sexualités s'y rattache indirectement :

*"mais je pense que ça c'est aussi des problématiques propres je ferais pas ça si j'étais instit là [dans l'école où elle enseigne au moment de l'entretien] déjà cette année y'a quand même une grande partie de la classe qui sont bobos / bon ben on voit qu'on n'a pas besoin de faire de telles séances [sur les manières de nommer le sexe ] et on peut construire des séances beaucoup plus en Education Civique vraiment sur des textes / d'égalité des droits / beaucoup plus que de sexualité / elles ont déjà conscience c'est-à-dire que quand la petite fille s'était fait agresser dans la cour de récréation elle avait conscience que c'était une agression une agression et que c'était terrible / et que c'était de l'irrespect / tandis qu'à X/ dans l'école de la cité là / je suis pas sûre que toutes les petites filles seraient venues se plaindre et auraient été aussi choquées / si je l'avais vu je serais intervenue / mais je suis pas sûre qu'elle l'ait pas pris comme un jeu / ce qui est d'autant plus dangereux d'ailleurs que ce genre de chose passe en jeu / ou semble normal / c'est pas top non plus"* (Mireille 515-528)

L'agression dont parle Mireille est une jupe soulevée dans la cour de récréation. La distinction que cette enseignante fait entre les milieux sociaux ne paraît cependant pas pertinente car contrairement à une idée reçue, les violences faites aux femmes adultes sont aussi fréquentes dans les milieux financièrement aisés que dans les milieux populaires<sup>709</sup>. En revanche, ces propos illustrent les résultats de recherches en éducation réalisées dans d'autres disciplines scolaires, notamment en EPS, qui ont mis en évidence une baisse des exigences vis à vis de leurs élèves en terme d'apprentissage des enseignant-e-s travaillant en ZEP ou dans des écoles accueillant majoritairement des enfants de milieux populaires, par rapport à celles et ceux qui

---

<sup>708</sup> Chollet Mona (2009). Ils ne comprennent que la force. Sur *La Journée de la jupe*. *Le Monde Diplomatique*, 12/04/2009. Article disponible en ligne : <http://blog.mondediplo.net/2009-04-12-Ils-ne-comprennent-que-la-force>. Page consultée le 27/07/2009

<sup>709</sup> Jaspard Maryse (dir.). (2003). *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*. Paris : La documentation française.

exercent dans des quartiers de classes moyennes ou supérieures<sup>710</sup>. Mireille suppose en effet que le travail qu'elle faisait dans son ancienne école sur les différents mots existants pour nommer le sexe, relève de l'apprentissage d'un vocabulaire de base déjà maîtrisé par ses nouveaux élèves en raison de leur origine sociale, et qu'il est donc plus judicieux d'effectuer avec eux-elles un travail plus approfondi de compréhension de textes autour de notions plus abstraites qu'elle n'aurait sans doute pas osé entreprendre auparavant. Ce faisant, elle néglige la dimension symbolique de ce vocabulaire et ne permet pas nécessairement à ses élèves d'articuler les apprentissages qu'elle leur demande sur les questions de droit avec des enjeux quotidiens tout aussi importants. Cette distinction, pour contestable qu'elle paraisse, permet néanmoins de mieux cerner l'un des objectifs de cette enseignante qui consiste à favoriser la prise de conscience des inégalités et ici, des actes de harcèlement et des situations de domination. Il s'agit donc pour elle de trouver les outils adéquats pour permettre ce travail d'identification et d'analyse qui donnera ensuite les moyens à ses élèves, et notamment aux filles, de se protéger vis à vis de certaines agressions plus ou moins graves dont ils-elles pourraient être victimes. Il ne s'agit donc pas de construire la sexualité comme un domaine à part, en ce qu'il appartiendrait à une intimité au sein de laquelle la question des rapports de pouvoir n'aurait pas de sens, mais au contraire de la rattacher à ce qui se passe dans l'ensemble du monde social en tant qu'expression et révélateur de rapports sociaux de sexe, communs aux différents espaces, privés et publics.

Le récit que fait un enseignant dans le but d'expliquer les raisons qui l'ont amené à aborder ce domaine en classe est à ce titre éclairant :

*"il me semble que le plus simple c'est peut-être que je retrace pourquoi je me suis mis à faire ça au début / voilà parce que en fait c'est pas banal de se lancer dans ce genre de choses et j'imagine que y'a des liens ensuite / donc / moi la première fois où j'ai fait de l'éducation à la sexualité / j'en ai fait quand j'étais en formation d'institut à l'époque puisque j'ai fait partie je fais partie de la dernière promo d'institut maintenant je suis prof d'école j'ai passé le concours interne mais au début j'étais instit / et en fait j'ai fait un dossier en biologie à l'époque / sur les questions qui s'appelaient plutôt reproduction / et que moi j'avais appelé "reproduction et sexualité" mais si on collait au programme on était plutôt dans la reproduction à l'époque / et j'ai mis en place ce projet en fait parce que je me suis retrouvé*

---

<sup>710</sup> Isambert-Jamati Viviane (1995). *Les savoirs scolaires. enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*. Poggi-Combaz Marie-Paule (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue Française de Pédagogie* n° 139, pp. 53-69

*confronté en stage en responsabilité en ZEP dans un CM2 / à une classe extrêmement difficile qui était prise en charge depuis le début de l'année scolaire moi ça devait être en avril mai un truc comme ça / et elle était prise en charge par une enseignante liste complémentaire<sup>711</sup> qui avait beaucoup beaucoup de mal à gérer le relationnel / et qui avait réussi à pas se perdre dans tout ça on va dire ça comme ça / parce qu'elle arrivait à tenir un peu des choses quand même / en créant il me semble une relation affective un peu privilégiée avec les filles et en essayant de tenir un peu des règles avec les garçons ce qui fait que quand je suis arrivé dans ce groupe-là / j'ai vu moi des garçons très autoritaires qui avaient tendance à commander les filles mais qui finalement vivaient les choses pas si mal puisque elles avaient une relation un peu privilégiée avec la maîtresse / grosso modo voilà y'a une espèce d'équilibre qui s'était créé comme ça / et donc / ça m'a choqué au début parce que j'ai vu des attitudes par exemple / un garçon qui disait à une fille "ramasse ma trousse" enfin des choses un petit peu comme ça et ça a très vite été une question pour moi / donc je me suis dit "comment je pourrais faire en fait pour régler ce genre de choses ?" / et là je me suis dit "faut pas y aller par quatre chemins on va aborder les choses frontalement" (rire) et donc je me suis dit on va parler de reproduction de sexualité puisqu'en fait c'était des CM2 plusieurs avaient déjà été maintenus donc on était déjà dans la préadolescence pour certains / et je me suis lancé un peu comme ça / sans trop savoir où j'allais pour être clair à ce moment-là / et donc effectivement j'ai trouvé que c'était intéressant parce que au bout de trois semaines à peu près c'était des stages de quatre semaines à l'époque / ça avait modifié quand même le relationnel entre les élèves et en particulier j'avais réussi à / enfin ça avait amené les élèves à jouer entre eux par exemple à la récréation à organiser des jeux collectifs et à jouer filles et garçons / donc je trouve que y'avait quelque chose qui s'était passé en termes de relationnel voilà / mon but peut-être à l'époque c'était pas tant de travailler sur la sexualité ou l'éducation à la sexualité c'était plutôt de voir comment on pouvait améliorer les relations dans le groupe / c'était y'a dix-sept ans un truc comme ça" (Eric 55-93)*

Eric est ainsi parti de l'hypothèse que ce qui est travaillé dans un domaine d'apprentissage précis, l'éducation à la sexualité, allait faire écho à des relations où ne figurent pas à proprement parler d'enjeux sexuels mais dans lesquels se retrouvent des mécanismes de

---

<sup>711</sup> Les enseignant-e-s issu-e-s de la liste complémentaire sont celles-ceux qui n'ont pas réussi le concours mais ont néanmoins été affecté-e-s dans une classe à la rentrée afin de pallier un manque d'enseignant-e-s dans une académie. Durant leur première année, ils-elles enseignent donc sans avoir été formé-e-s ; ils-elles ne reçoivent une formation dans une école normale ou un Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), aujourd'hui appelé Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), qu'à la rentrée scolaire suivante.

domination que ces élèves auraient appris à décrypter : les catégories d'hommes et de femmes en lien avec les stéréotypes et les rôles de sexe sont en effet opérantes dans un cas comme dans l'autre.

Enfin, même si elles apparaissent peu, les questions de violence sexuelle peuvent être abordées lorsqu'elles concernent des enfants dans des moments spécifiques :

*"une année une infirmière était venue c'était / à l'époque y'avait un grand truc sur la pédophilie / y'avait les passeports de Ségolène Royal / les passeports qui s'appelaient euh / je sais plus quoi et y'avait eu toute une campagne pour se protéger / de la pédophilie / et de quand on a mal quand on n'a pas mal et c'est une infirmière qui venait en classe pour / pour en parler"* (Mireille 478-482)

Mireille fait ici référence à la circulaire du 4 septembre 1997 intitulée "Instructions contre les violences sexuelles"<sup>712</sup>, dite "circulaire Royal", du nom de la ministre déléguée à l'Education Nationale qui l'a portée politiquement. Cette circulaire a été promulguée dans un contexte d'emballage médiatique autour des questions de pédophilie, suite à la révélation en Belgique de l'affaire Dutroux et, en France, aux accusations d'attouchements portées contre un professeur d'EPS par l'un de ses élèves, accusations qui se sont révélées mensongères après le suicide de l'enseignant<sup>713</sup>. Ce texte a été particulièrement décrié, car en sacralisant la parole de l'enfant, il a donné lieu à un nombre important d'accusations infondées contre des enseignant-e-s<sup>714</sup>. Ces conséquences parfois dramatiques ont amené Marcela Iacub et Patrice Maniglier à ironiser sur la lecture qu'il est possible de faire de la circulaire de 2003 sur l'éducation à la sexualité, à la lumière de la circulaire Royal toujours en application, en citant le témoignage d'un médecin au service de santé scolaire de la Mairie de Paris recueilli par Marcela Palacios dans son ouvrage *Enfant, sexe innocent ?*<sup>715</sup> : ""Pour les "maternelles", parler du sexuel c'est une forme de prévention : peut-être pas des abus sexuels, mais "prévention" des agressions en matière sexuelle. C'est important que les enfants aient une meilleure connaissance d'eux-mêmes, de leur corps, qu'ils sachent nommer une partie de leur corps dès la maternelle..." On peut en donner la raison plus précise : si jamais ils ont à témoigner devant les policiers, cela

---

<sup>712</sup> Ministère de l'Education Nationale (1997). Circulaire 97-175. Instruction contre les violences sexuelles. BOEN Hors série n°5 du 4/091997.

<sup>713</sup> Lelièvre Claude et Lec Francis (2005). *Les profs, l'école et la sexualité*. Paris : Odile Jacob, pp. 18

<sup>714</sup> Lelièvre Claude et Lec Francis (2005). *Op. cit.*, pp. 18-20

<sup>715</sup> Palacios Marcela (2005). *Enfant, sexe innocent ?* Paris : autrement, coll. *Mutations*, pp. 117-118

aidera à écrire le rapport."<sup>716</sup> Le manque de discernement vis à vis des propos que peuvent tenir des enfants ont en effet conduit à des excès policiers et judiciaires, dont le procès d'Outreau constitue l'exemple le plus frappant<sup>717</sup>. Pour autant, protéger les enfants contre les abus sexuels et la maltraitance dont ils-elles pourraient être victimes n'en reste pas moins l'un des objectifs légitimes et primordiaux de l'éducation à la sexualité, à la réalisation de laquelle participe la connaissance de son propre corps et de son inviolabilité, même si les enseignant-e-s rencontré-e-s n'y font pas prioritairement référence lorsqu'ils-elles apprennent à leurs élèves le vocabulaire destiné à nommer le sexe des filles et des garçons et les différentes parties de leur corps.

Ce détour, suite aux propos de Mireille, par l'histoire scolaire et judiciaire récente permet par ailleurs de souligner un point important sur lequel nous serons amenés à revenir. Dans le cas de la prévention des violences sexuelles sur les enfants ou des actes de maltraitance, les enseignant-e-s se placent dans un certain nombre de cas en retrait pour faire appel à une parole médicale supposée experte et plus appropriée :

*"après en instruction civique avec les CE1-CE2 quand l'infirmière est venue / on a évoqué très rapidement la maltraitance // mais on n'a même pas évoqué / enfin les enfants ont demandé que l'infirmière définisse plus précisément ce que c'était que la maltraitance / mais c'est vrai qu'on n'a pas abordé le problème d'inceste / [...] / moi j'étais un peu en retrait c'était pas moi qui intervenait mais / elle a parlé d'enfants mis dans des placards / d'enfants qui étaient battus / y'a une petite fille qui a dit que voilà elle avait une amie / on lui écrasait des mégots de cigarette dessus / voilà on a cité des exemples de violence / on n'a rien insisté autour de la sexualité et je me suis fait la réflexion / je me suis dit "qu'est-ce qu'on en fait de ça ?" / et on l'a pas dit et peut-être on aurait dû"* (Elise 639-648)

Même si cette enseignante regrette de ne pas avoir parlé des questions d'inceste et de pédophilie, les exemples donnés par l'infirmière sont choisis de manière à induire clairement l'idée que la maltraitance infantile, qu'elle soit ou non sexuelle, est comme la violence à l'égard des femmes, majoritairement exercée dans un contexte familial et par des personnes proches. Les résultats des recherches permettent ainsi de déconstruire le mythe d'un danger

---

<sup>716</sup> Iacub Marcela et Maniglier Patrice (2005). *Antimanuel d'éducation Sexuelle*. Paris : Editions Bréal, p. 10

<sup>717</sup> Iacub Marcela et Maniglier Patrice (2005). *Op. cit.*, pp. 135-186 ; Doron Claude-Olivier (2010). France. D'une victime à l'autre : le problème de la pédophilie de l'affaire Dutroux à l'affaire d'Outreau. Dans Blanchard Véronique, Revenin régis et Yvrel Jean-Jacques. *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, identités (XIXe-XXIe siècle)*. Paris : Autrement, coll. *Mutations / Sexe en tout genres*, pp. 265-279

sexuel qui viendrait obligatoirement de l'extérieur et de personnes inconnues<sup>718</sup>. Le recours à l'intervention d'une infirmière, même s'il ne s'agit pas toujours d'un véritable partenariat, met par ailleurs en évidence la complémentarité des regards entre enseignant-e-s et personnel-le-s de santé. Toutefois, comme nous l'avons signalé, si cette collaboration est parfois nécessaire et souvent précieuse, le risque de faire dans un certain nombre de cas de l'éducation à la sexualité un enjeu uniquement sanitaire ne doit pas être négligé ; et ce d'autant plus qu'elle a bien souvent été justifiée et imposée pour cette raison dans l'univers scolaire : contraception et prévention des grossesses non désirées, maladies sexuellement transmissibles. Cette conception explique notamment qu'une telle éducation ait pu paraître inadaptée à l'école primaire.

### **3. Choisir et consentir : autour de l'actualité des questions de sexualités**

L'incipit de la circulaire de 2003 consacrée à l'éducation à la sexualité précise "l'évolution des mentalités, des comportements, du contexte social, juridique et médiatique dans le domaine de la sexualité, ainsi que des connaissances scientifiques liées à la maîtrise de la reproduction humaine a conduit les pouvoirs publics à développer l'éducation à la sexualité en milieu scolaire comme une composante essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen". L'analyse des entretiens montre que les thématiques citées dans cette introduction peuvent rarement être isolées les unes des autres mais qu'au contraire, les questions liées à la sexualité sont imbriquées lorsqu'elles sont évoquées en classe : en fonction des objectifs de l'enseignant-e-s mais surtout des réactions des élèves, il est possible de passer très rapidement de l'une à l'autre sans que cela ait été prémédité. Les situations évoquées par les personnes rencontrées peuvent donc occasionnellement donner une impression désordonnée. Notre objectif est ici d'en restituer la cohérence, tout en pointant certaines limites ou encore certains paradoxes.

---

<sup>718</sup> Jaspard Maryse (dir.). (2003). *Op. cit.* ; Jean-Raphaël (2012). La violence pédophile au féminin : une figure sociale impensable. Dans Cardi Coline et Pruvost Geneviève (Dir.). *Penser la violence des femmes*. Paris : La découverte, p. 214



## **a. De la reproduction à la parentalité, en passant par l'orientation sexuelle et la transsexualité**

Parler de sexualité en classe, consiste bien souvent à évoquer des questions qui s'entremêlent ou des sujets qui vous amènent à passer de l'une à l'autre à la faveur de la réaction d'un-e élève. Aussi, bien que les programmes distinguent la reproduction des animaux de celles des humains à laquelle ne se réduit pas leur sexualité, il est parfois difficile de les traiter isolément :

*"en fait il se trouve que dans le programme de science et vie de la terre de CE2 y'a les êtres vivants et puis alors on voit les végétaux les animaux et cætera / et donc dans la progression j'ai toujours commencé par "ah ben comment définir un être vivant ?" / alors avec cette leçon là on arrivait à définir que les végétaux les animaux étaient des êtres vivants / quels étaient leurs points communs et tout / et que l'être humain est un animal / et puis de là on poursuit les leçons et arrive un moment où on parle de la reproduction des animaux / sauf que les gamins qui ont bien capté la première leçon (rire) inévitablement la reproduction des animaux boum ils posent des questions sur la reproduction des êtres humains / donc on attaque la reproduction des êtres humains à la sauvage entre guillemets puisque c'est pas l'objet d'une leçon spécifique c'est plus l'illustration / de comment dire ? / de la reproduction entre les animaux mais on prend aussi d'autres exemples / mais évidemment c'est toujours sur les êtres humains qu'on s'appesantit le plus" (Christophe 84-96)*

En effet, l'objectif n'est pas de réduire la sexualité humaine à celle des animaux mais d'établir des liens de l'une à l'autre permettant d'en définir mais surtout d'en distinguer les enjeux :

*"il y a des petites choses aussi qui me gênent enfin / là je sais pas si j'ai raison ou pas / on a travaillé sur les dinosaures / et j'ai trouvé un petit album et je commence à lire / je découvre / on était en bibliothèque / pendant qu'ils empruntaient leur livre moi je regarde un peu et / donc j'ai découvert / bon d'habitude je le lis avant de le faire lire aux enfants parce que parfois on peut tomber sur / enfin bon ça va c'est des livres accessibles aux enfants (rire) / enfin il vaut mieux parfois être prudent / mais là / je me suis dit "bon c'est sur les dinosaures ça va / pas de risques" / donc quand ils ont fini leur prêt je leur lis souvent un livre / comme on travaille sur les dinosaures je commence à lire / et à un moment il y a une phrase où on dit / "le mâle domine euh domine / est le plus fort" enfin vraiment un / des qualificatifs vraiment*

*très / et je me suis arrêtée / j'ai pas pu la lire (rire) / je sais pas si c'est / j'ai pas pu la lire et les enfants se sont rendus compte de mon / les enfants m'ont dit mais pourquoi tu t'arrêtes / euh parce que / alors je montre l'image / et ça m'a bloqué j'ai pas réussi à la lire / [...] et ensuite j'ai essayé / d'y réfléchir et me dire "mais pourquoi ?" / parce que / je voulais pas / il ne me viendrait pas à l'idée de dire la femelle est la plus puissante et la plus / enfin / je l'aurais pas dit non plus donc alors pourquoi je dirais l'homme est le plus puissant le plus fort le plus / en fait je combats pas ces idées / enfin // enfin / je les combats // je pense pas qu'il faut imprégner les enfants de cette idéologie-là / voilà / donc leur dire // c'est adhérer soi-même aussi / enfin maintenant après il y a mes convictions personnelles et / et là / faut qu'il y ait une distance entre les enfants et moi / je ne peux pas non plus / mais voilà est-ce que / est-ce que c'était légitime de ma part ? / est-ce que j'ai bien fait ? est-ce que j'ai pas bien fait ? / est-ce que j'aurais pu / est-ce que ça aurait eu un impact sur les enfants finalement / je pense pas finalement // le fait de leur dire que le mâle est le plus fort plus puissant plus / je sais pas / oui / peut-être oui / je sais pas" (Samia 591-619)*

Même si elle ne parle pas directement de sexualité, Samia aborde ici une question essentielle notamment parce qu'elle pose des problèmes théoriques et scientifiques complexes. La domination supposée des mâles sur les femelles chez les animaux a en effet pu servir des thèses naturalistes qui ont cherché à justifier ainsi celle des hommes sur les femmes et l'existence de sphère de compétences différenciées et hiérarchisées entre les deux sexes. Ce postulat a notamment été discuté par Sarah Blaffer Hrdy qui a montré dans *La femme qui n'évoluait jamais*<sup>719</sup> que le fonctionnement de nombre d'espèces animales ne saurait s'y réduire. Pour autant, son analyse pose la question de la possibilité de transférer, lorsqu'il s'agit de sociétés humaines, des connaissances concernant le règne animal, et s'il n'est pas nécessaire de supposer à l'instar de la philosophe Françoise Collin, une rupture fondamentale entre les deux, "même si cette rupture n'est pas localisable en un point déterminé du temps et de l'espace" : "le travail politique de transformation de la condition des femmes peut certes être éclairé ou conforté par des exemples pris dans le passé de l'espèce ou des sociétés - comme on a tenté de le faire assez malheureusement en ethnologie avec l'hypothèse du matriarcat - mais il n'en tire ni sa justification ni ses modèles. Même s'il n'y avait jamais eu nulle part de pouvoir des femmes, ce travail aurait sens, dans la mesure où il se donne

---

<sup>719</sup> Blaffer Hrdy Sarah (2002). *La femme qui n'évoluait jamais*. Paris : Payot. Réédition revue et augmentée d'un ouvrage paru en 1984, *Des Guenons et des femmes*. Paris : Ed. Tierce.

sens"<sup>720</sup>. Les travaux de Sarah Blaffer Hrdy montrent toutefois que le refus de Samia de lire le texte qui la dérange idéologiquement peut tout à fait se justifier au regard des connaissances scientifiques actuelles qui démontrent que la biologie que ce soit dans l'étude du corps humain ou des sociétés animales, a souvent placé sous le signe de l'objectivité et de la neutralité scientifiques des connaissances qui n'étaient en fait que le reflet des croyances d'une époque et de certain-e-s chercheur-e-s en particulier<sup>721</sup>. Les propos de cette enseignante invitent également à la prudence et dans une situation comme celle rapportée par Christophe, à éviter les parallèles hasardeux entre les humains et les animaux, et les expressions qui expriment trop ouvertement une idéologie, afin de ne pas amener les enfants à en tirer des conclusions qui ne s'imposent pas.

Les questions liées à la reproduction n'en restent pas moins une entrée pour parler de sexualité, sujet qui amène bien souvent les enseignant-e-s à dialoguer avec les ignorances et les confusions de leurs élèves :

*"je me rappelle une fois on avait quand même rigolé sur la sexualité enfin j'avais rigolé parce qu'eux n'ont pas compris / c'est que j'avais un petit garçon qui avait dit "mais moi mes parents ils ne font jamais l'amour" / alors on parlait de ça des sexualités / et c'était en CE1 aussi / il m'avait dit "mais moi mes parents ils ont jamais fait l'amour" / alors je l'avais regardé l'air étonné j'ai dit "ah bon t'es un petit Jésus toi (rires)?" / et il m'a regardé et je rigolais évidemment intérieurement et je lui avais dit après "écoute si forcément on fait l'amour pour avoir des bébés" / et pareil j'avais pas eu de plaintes de parents / pourtant c'était pas l'éducation sexuelle" (Mireille 567-575)*

---

<sup>720</sup> Collin Françoise (1985). Compte rendu critique de Des guenons et des femmes de Sarah Blaffer Hrdy. *Les Cahiers du GRIF*, Volume 31, Numéro , p. 122 - 124. Une telle remarque pourrait également concerner l'homosexualité dont l'existence ou l'inexistence parmi la plupart des espèces animales ne saurait constitué une quelconque justification quand au caractère pathologique ou normal du tel comportement et la validité des revendications relatives à l'égalité des droits.

<sup>721</sup> Sur l'ensemble de ces questions, les travaux de Catherine Vidal, Ilana Löwy et Thomas Laqueur pour ne citer qu'eux, sont extrêmement éclairants et invitent à la plus grande prudence lorsqu'il s'agit de justifier des inégalités par la biologie ou la médecine. Laqueur Thomas (1990). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard, coll. NRF essais. Löwy Ilana (2006). *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La dispute, coll. *Le genre du monde*. Vidal Catherine et Benoit-Browaey's Dorothée (2005). *Cerveau, Sexe et Pouvoir*. Paris : Belin

Etonnamment, seules deux enseignant-e-s évoquent les questions de contraception dans les entretiens. La première le fait alors qu'elle liste les différentes thématiques qu'elle aborde en classe autour de l'égalité des sexes :

*"la contraception on en a reparlé aussi en biologie bien sûr au moment de la reproduction / là pareil moi je dis que je suis ouverte à toutes les questions quand il s'agit de la reproduction / donc on voit déjà un petit peu la reproduction des animaux après le développement du bébé donc embryon fœtus / on va pas parler de l'IVG on va parler de la contraception on va parler un petit peu de sexualité / cette année on a même parlé de l'adoption par les couples homo / ah oui oui / aucun retour des parents / alors tant mieux / tant mieux ça veut dire que ça choque personne ou alors ça veut dire que les enfants racontent pas c'est possible aussi / mais si ça les avait choqués ils auraient raconté"* (Sophie 401-409)

Sophie ne précise pas davantage comment elle évoque ces sujets. Explique-t-elle qu'ils ont été pour la contraception ou l'adoption par les couples homosexuels, objet de longues luttes ? Que le contrôle par les femmes de leur corps, de leur sexualité et de leur capacité reproductrice, même s'il nous semble tout à fait compréhensible qu'elle fasse le choix de ne pas parler d'IVG, leur a longtemps été dénié au mépris de leur liberté, de leur vie et de leur santé<sup>722</sup> ? De la même manière, envisage-t-elle les questions liées à la contraception comme relevant des femmes mais aussi des hommes ? Car parler uniquement de pilule, ou encore d'IVG, laisse supposer que seules les femmes sont responsables des conséquences possibles d'un acte sexuel. Est-il alors question par exemple du préservatif ? Et dans ce cas, est-il simplement présenté comme un moyen de se protéger de certaines maladies sexuellement transmissibles comme le SIDA ou également comme un instrument utile pour ne pas avoir d'enfant ?

---

<sup>722</sup> Héritier Françoise (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob ; Tabet Paola (1998) *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan; coll. *Bibliothèque du féminisme*

La distinction est d'importance car, dans un cas, les garçons sont principalement invités à se soucier d'eux-mêmes et de leur santé tandis que, dans l'autre, s'ajoutent à cette préoccupation des responsabilités vis à vis d'autrui, comme le remarque une enseignante dans un autre contexte que celui de la classe<sup>723</sup> :

*"il peut y avoir des retours en arrière aussi assez importants / et il y a des choses qui me dérangent / alors je vais prendre dans l'actualité / deux choses je vais essayer de pas oublier / c'est autour de la contraception aussi / une fille est enceinte elle attend un enfant elle cache les parents le savent pas personne le sait / elle accouche toute seule elle zigouille son gamin / c'est toujours elle qui est condamnée / personne se pose la question de rechercher qui était le père et est-ce qu'il a une responsabilité là-dedans ou pas / en France j'entends / donc ça ça me choque énormément / donc je sais pas si un jour la justice fera quelque chose pour pas que y'ait que la mère qui soit condamnée / je dis pas qu'il faut qu'elle soit condamnée en plus mais bon"* (Danièle 765-774)

Les propos de Danièle, deuxième enseignante à parler de contraception montrent bien, au-delà de l'émotion que suscite légitimement ce fait divers, que les questions soulevées ne sont pas uniquement théoriques mais qu'elles engagent des individu-e-s, leur vie, et les représentations que l'on se fait de la justice. Ils pointent ainsi les conséquences que peut entraîner le manque d'informations délivrées aux enfants, aux adolescent-e-s, aux jeunes adultes mais aussi aux plus âgés. Ces enjeux concernent l'école mais la dépassent également, puisqu'il s'agit d'un problème de santé publique autrement plus vaste, qui pose certes des questions d'informations mais aussi de possibilité d'accès aux dispositifs existants, comme l'a notamment montré en 2010 le Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales consacré à *l'Evaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesses suite à la loi du 4 juillet 2001*<sup>724</sup>. L'un des objectifs de l'éducation à la sexualité, si elle était effective,

---

<sup>723</sup> Les enquêtes réalisées en France montrent en effet que le préservatif peut être investi différemment par les hommes et les femmes, les uns se montrant davantage soucieux d'éviter les risques d'infections sexuellement transmissibles tandis que les autres sont plus sensibles aux questions de contraception. (Belzer Nathalie et Bajos Nathalie (2008). De la contraception à la prévention : les enjeux de la négociation aux différentes étapes des trajectoires affectives et sexuelles. Dans Bajos Nathalie et Bozon Michel (dir.). *Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte, pp. 437-460. )

<sup>724</sup> Aubin Claire, Jourdain Menninger Danièle et Chambaud Laurent (2010). *Evaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesses suite à la loi du 4 juillet 2001. Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales*. Paris : La documentation française

pourrait toutefois consister à éviter certains drames et placer les individu-e-s, quel que soit leur sexe, en mesure d'effectuer des choix documentés et libres afin de garder, autant que faire se peut, la maîtrise de leur vie. Les questions liées à l'avortement, ainsi que l'attestent les propos de Danièle, sont donc complexes et restent extrêmement vives dans nos sociétés : elles interrogent en effet la responsabilité des hommes et des femmes engagé-e-s ensemble dans un acte sexuel, la dissymétrie des conséquences pour les unes et les autres en cas de grossesse, dans l'immédiat, mais aussi à long terme, puisque si les recherches en maternité sont interdites pour les femmes en France dans le cas d'un accouchement sous X, les hommes ne peuvent s'y soustraire pour ce qui concerne leur paternité. Se retrouve ainsi dans l'entretien de Danièle, des propos fréquents dans les débats autour de l'avortement, qui continuent à attester de la fragilité de cette loi, près de quinze ans après son adoption :

*"par exemple au niveau de la sexualité j'ai lu un article très inquiétant sur les jeunes ados de maintenant par rapport à la contraception / parce que y'a autant d'IVG que au départ où ça s'est mis en place / la pilule enfin les moyens contraceptifs y'en a plus qu'avant et ils sont pratiquement enfin pas très utilisés / et qu'en fait maintenant c'est dramatique parce que / chez certaines jeunes filles et c'est plus facile d'avoir un / enfin c'est plus facile / on fait un enfant c'est une construction de son identité quoi / c'est une reconnaissance on est quelque chose parce qu'on fait un enfant enfin bon y'a plein de dérives comme ça c'est très inquiétant je trouve / mais" (Danièle 736-743)*

La manière dont Danièle présente la situation est pourtant biaisée car elle pose la pilule comme une alternative à l'IVG alors que le rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales de 2010 montre que, même si le nombre d'IVG ne diminue pas, il n'en reste pas moins que 72% des femmes qui y ont recourt sont sous contraception (pilule, stérilet ou préservatif). Ces résultats suscitent donc d'autres questions quant aux informations dispensées sur les modes de contraception, leur utilisation, leurs limites, mais aussi les conséquences de certains oublis et les moyens d'y remédier. Ce rapport montre en effet que l'utilisation des contraceptifs d'urgence tels que "la pilule du lendemain" n'est pas systématique et souffre, au-delà des déformations médiatiques et des polémiques publiques sur leur présence en milieu scolaire au collège et au lycée, d'un déficit d'information et de difficultés d'accès. Les questions soulevées par Danièle méritent donc d'être formulées autrement pour en révéler les

enjeux véritables. Il en va certainement de même pour la suite de son propos qui reprend un lieu commun des critiques sur certains dispositifs d'allocations familiales. Certes, ces questions sont en partie annexes par rapport à notre sujet mais elles mettent en évidence l'interpénétration des sphères publiques et privées. Elles amènent également à s'interroger sur la manière dont l'éducation à la sexualité d'aujourd'hui peut participer à la construction des femmes et des hommes de demain, et ce faisant sur l'âge adapté pour aborder certains sujets sans en évacuer la complexité de manière à ce que les enfants soient le mieux préparés possible aux situations qu'ils-elles auront peut-être un jour à vivre.

Par ailleurs, bien que ni Sophie ni Danièle, ne l'évoquent directement, la contraception est aussi un moyen d'opérer une distinction entre reproduction et sexualité, ce qu'un autre enseignant effectue à partir de l'homosexualité :

*" l'action que j'ai / c'est / à chaque fois [que] ça vient sur le tapis même quand ça vient pas mais que je peux l'amener en douceur / déconnecter la reproduction du sentiment amoureux / et il m'est arrivé plus d'une fois de parler justement des homosexuels qui eux n'ont pas comment dire / ne se mettent pas en couple pour la reproduction mais parce qu'ils ont un sentiment amoureux / alors souvent là j'ai des gamins qui font "aaaahhhh" / et puis je dis "ben c'est quoi le problème en quoi ça vous gêne ?" / alors là ils sortent toutes leurs petites représentations je dis "mais / à partir du moment où comment dire ils vous obligent pas à faire pareil / où est le souci ?" / et donc en sciences et vie de la terre j'ai tendance toujours à glisser ça / et puis j'y reviens dans l'année à plusieurs occasions" (Christophe 98-104)*

Les moments d'enseignement scientifique, parce qu'ils amènent à différencier certaines situations à partir de critères précis, posent ainsi en même temps des questions morales et politiques : est-ce le seul désir d'avoir des enfants qui poussent deux personnes à avoir ensemble un acte sexuel ? Si les partenaires ne souhaitent pas se reproduire, disposent-ils-elles de moyens pour ne pas prendre ce risque ? Est-il possible d'avoir un acte sexuel avec une personne de son sexe ? Christophe associe néanmoins le couple, au sentiment amoureux et par extension à l'acte sexuel alors que ces trois réalités mériteraient elles aussi d'être dissociées. Il laisse aussi entendre que tous les hétérosexuel-le-s en couple ont pour objectif d'avoir des enfants. Il lui a sans doute semblé plus simple dans un premier temps de ne pas le faire avec ses élèves de CE2 en raison de leur âge, même si les informations qu'il leur donne s'en retrouvent biaisées. Pour autant, il en vient à la question primordiale du consentement, qui

bien que complexe<sup>725</sup>, constitue l'une des pierres angulaires de l'éducation à la sexualité : comme le demandent Marcella Iacub et Patrice Maniglier dans leur *Antimanuel d'éducation sexuelle*, "pourquoi faudrait-il distinguer entre des rapports sexuels virtuellement féconds, comme les rapports hétérosexuels, et des rapports structurellement féconds" dans la mesure où ceux-ci mettent en présence des adultes ? « Tous les plaisirs, pour autant qu'ils ne s'obtiennent pas au détriment d'autrui, ne se valent-ils pas ? »<sup>726</sup>. Dans l'esprit de ces auteur-e-s, cette interrogation s'associe à des positions vis à vis de la prostitution ou le sado-masochisme qui les opposent à certains mouvements et auteur-e-s féministes ou pro-féministes - oppositions qui ne seront pas examinées ici. Mais pour ce qui nous préoccupe, elle a l'avantage de mettre en évidence que, dans le cadre d'une éducation à la sexualité, l'évocation de l'homosexualité ne saurait être subordonnée à celle de l'hétérosexualité, y compris lorsqu'il s'agit d'évoquer la possibilité d'avoir des enfants :

*"y'avait eu une insulte à la base [de la discussion] / enfin une insulte / un élève qui avait été traité d'homo / et donc on est venu à expliquer ce que c'était un homosexuel / alors après certains disaient que c'était normal d'autres disaient que c'était pas normal donc c'est toujours intéressant que eux expliquent pourquoi c'est pas normal si ils pensent que c'est pas normal / et donc / ce qu'ils exposaient / apparemment "des gens qui s'aiment c'est fait pour avoir des enfants / deux hommes ou deux femmes ils peuvent pas avoir d'enfants ensemble" / je dis alors "mais comment ça se passe si la femme ou l'homme ne peut pas avoir d'enfant dans le couple / ils sont pas normaux non plus ?" / "euh ah oui euh" (rire) / ben je dis "quelle est la différence au bout du compte / entre cet homme et cette femme et puis ces deux hommes ou ces deux femmes ?" / dans ce cas-là ben c'est vrai que certains arrivaient "ben y'en a pas" / c'est deux personnes qui s'aiment / puis voilà quoi / mais bon ce cheminement là tous ne l'avaient pas / ça dépend des enfants" (Jérôme 432-445)*

Plusieurs entretiens montrent que la réflexion sur l'amour et/ou la sexualité reste parfois prisonnière de la configuration du couple, même s'il n'est fait aucune mention de sa stabilité. D'autres configurations sont cependant évoquées notamment en littérature avec la

---

<sup>725</sup> Mathieu Nicole-Claude (1991). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. Dans Mathieu Nicole-Claude. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies de sexe*. Paris : Éd des Femmes, pp.131-225 ; Fraisse Geneviève (2007). *Du consentement*. Paris : Seuil, coll. *Non conforme*.

<sup>726</sup> Iacub Marcella et Maniglier Patrice (2005). *Op. cit.* p. 75



lecture de *L'heure des parents* de Christian Bruel et Nicole Claveloux<sup>727</sup> qui montre par le récit que les relations amoureuses et familiales peuvent ou pourraient s'affranchir de cette norme (Camille). Mathieu aborde également cette question suite à une scène à laquelle il a assisté où une animatrice demandait à des enfants de Petite Section sur un temps périscolaire avec qui ils-elles souhaitent se marier :

*"[en Petite Section] pour eux l'amour c'est un sentiment vague c'est un peu abstrait mais // même si ça reste abstrait c'est des choses qui restent plus tard ces questions enfin c'est des réponses je pense qui restent donc ils s'en serviront au moment où ils comprendront un peu mieux / parce que c'est très très volatil chez eux l'amour / ils en aiment un le matin et un autre l'après-midi / et l'amour n'a pas de sexe / donc ça aussi je l'avais abordé avec eux parce que / [...] quand on crée des mensonges comme ça à l'école ça reste / c'est-à-dire que par exemple y'a beaucoup d'enfants qui souffrent des divorces mais je pense que parce qu'on leur parle tellement d'une espèce / de destin marital / mais même cette question qu'a posée l'animatrice dans le fond / "avec qui tu veux te marier plus tard ?" / comme si quelque part le mariage était une obligation de fait / plus tard ils seront mariés / et c'est vrai que ces détails là moi des fois ça me dérange parce que je me dis mais après tout / c'est leur enseigner des leures / leur communiquer le leurre qu'ils se marieront / et s'ils se marient pas // et ça risque d'être le cas de beaucoup / et puis s'ils ont des parents qui divorcent enfin / voilà c'est les entraîner dans des confusions / voilà faut faire attention à ça / parce que finalement je pense que l'école et puis même les parents sont responsables aussi / des fois de mauvaises adolescences qui se passent justement quand y'a des fois des conflits de représentations qui d'un coup rentrent en contact avec la réalité et puis de manière très brutale / et c'est déstabilisant / et je crois vraiment que lever des tabous et justement l'éducation sans tabous c'est vraiment la meilleure solution pour éviter ces clashes-là / même si c'est dur à comprendre / bien-sûr qu'en Petite Section pour eux marié amoureux enfin tous ces mots-là / des garçons ensemble des filles ensemble / bon je pense qu'au bout d'un moment ils se noient un peu aussi / mais au fur à mesure du temps ça se structurera / faut pas prendre les enfants pour des idiots non plus / faut dire les choses simplement / quand elles sont difficiles à comprendre éventuellement les reprendre différemment ou les simplifier un petit peu / encore plus / mais pas non plus rentrer dans le mensonge / ou dans les choses bêtes // mais ça on le retrouve souvent ce thème du mariage // et puis de même dans les contes enfin c'est le côté*

---

<sup>727</sup> Bruel Christian et Claveloux Nicole (1999). *L'heure des parents*. Paris : Editions Être, coll. Alter ego

*contes traditionnels mais ils se marient toujours et ils ont toujours des enfants à la fin quoi"*  
(Matthieu 605-630)

Matthieu propose une analyse extrêmement fine de la situation au cours de laquelle il s'interroge en des termes parfois poétiques sur les représentations de l'amour que peuvent avoir des enfants de petite section et questionne le bien-fondé de l'assignation des élèves à un destin marital, fût-il imaginaire et littéraire. Il analyse les modèles amoureux majoritairement proposés aux élèves dans le cadre de l'école, mais aussi de leur famille comme susceptibles de fabriquer des sentiments de mal-être immédiats ou futurs pour celles et ceux qui ne se reconnaîtraient pas dans cette norme ou ne pourraient y avoir accès. Ses propos sont d'ailleurs confirmés par les recherches sur le suicide qui montrent que les garçons et les filles qui se questionnent sur leur orientation sexuelle font davantage de tentative de suicide, réussies ou non, que les autres adolescent-e-s, filles ou garçons<sup>728</sup>.

Si cet enseignant parle d'une "*éducation sans tabous*", formule dont la pertinence sera discutée au cours de ce chapitre, c'est parce qu'il ne craint pas d'aborder certains sujets avec des enfants en bas-âge et entend à l'instar de certain-e-s de ces collègues, questionner la légitimité de certaines normes, notamment au regard des souffrances qu'elles provoquent :

*"alors ça va au-delà du féminisme c'est essayer de faire en sorte que chacun soit bien dans sa vie en fait / je sais qu'il y a des enfants qui n'ont pas de papa ou de maman / j'ai pas de situation de d'enfants de couple homosexuel mais / ça fait partie d'une même chose des enfants dont les parents sont divorcés / d'essayer de montrer qu'y a pas une seule famille en fait / que la famille c'est complexe c'est pas forcément un papa ou une maman et / il peut y avoir différente forme et c'est bien de s'accepter / le plus difficile en fait je leur dis que c'est pas la différence c'est les gens qui se moquent de cette différence / c'est vraiment en grande partie pour ça que je fais ce métier quoi c'est ça qui me passionne / voilà"* (Stéphanie 112-121)

À travers ce renversement de perspective, il s'agit donc d'ouvrir aux enfants d'autres possibilités d'épanouissement et de diversifier les représentations des élèves. Une enseignante

---

<sup>728</sup> Dorais Michel (2001). *Mort ou Fif. La face cachée du suicide chez les garçons*, Montréal : VLB Editeur ; Firdion Jean-Marie et Verdier Eric (2003). *Homosexualités et suicides. Etudes, témoignages et analyse*, Montblanc : H&O Editions

utilise ainsi l'ambiguïté de ses dessins au moment de faire un arbre généalogique pour faire apparaître l'éventualité d'une famille homoparentale :

*"et ensuite d'en parler j'en ai parlé plusieurs fois par exemple en CEI / c'était très facile parce qu'on fait l'arbre généalogique / et / j'avais fait exprès j'avais fait des schémas / et j'avais fait très très rapidement y'avait mère père enfant et y'avait une mère avec / alors comme c'était que des petits ronds y'avait une mère avec / j'avais pas fait des cheveux / et y'a un élève qui m'a dit "ah c'est un couple homosexuel" / "ah ben j'ai dit oui oui oui" effectivement "tiens / y'a un couple homosexuel" / alors ils ont bien rigolé tout ça on a expliqué / et puis c'est passé comme ça / et on a dit "ben oui tiens" / on avait parlé du PACS on avait parlé de plein de choses / du mariage homosexuel / et ça avait pas posé de problèmes du tout aux élèves de CEI" (Mireille 223-232)*

La remarque de cet élève a peut-être été faite pour amuser ses camarades de classe et déstabiliser un court instant l'ordre scolaire. Pour autant, son enseignante a la bonne idée de la prendre au sérieux et valide son hypothèse comme quelque chose de plausible, faisant échos à des questions d'actualité et à des réalités existantes porteuses de revendications. Le rire et le désordre scolaire parfois redouté par les enseignant-e-s lorsqu'il s'agit de parler de sexualité peuvent donc aussi devenir des instruments pédagogiques : des questions ou des propos qui constituent parfois des tentatives de provocation, mais aussi les manifestations d'une curiosité qui n'oserait pas s'exprimer autrement, prennent en effet un sens nouveau lorsqu'elles sont reçues par l'enseignant-e d'une manière que n'escomptaient pas nécessairement celles ou ceux qui les ont proférés. Le rire est alors un moyen d'introduire dans l'espace de la classe des questions jusque-là inaudibles, latentes et invisibles.

L'homoparentalité constitue en effet encore bien souvent une réalité méconnue des enfants et qui, au regard de leurs connaissances, ou plutôt de leur absence de connaissances et du silence qui l'entoure, demeure à leurs yeux de l'ordre de l'inenvisageable :

*"j'ai l'impression alors ça c'est pas dit on va dire ouvertement par les filles / j'ai l'impression que les filles pour elles la question de pédé alors elles s'en moquent éperdument c'est pas pour elles c'est pas leur problème / d'après ce qu'elles disent [...] il y a eu la question de l'enfant aussi c'est vrai / je m'en souvenais plus / et qu'elles comprenaient pas comment on pouvait faire des enfants en étant homosexuels / voilà / donc ensuite il a été question de faire des bébés / comment on fait des bébés / puisque ça a dévié / la question de c'était très rigolo*

*ça comment on fait des bébés mais comment si on peut pas en avoir comment on en fait c'est-à-dire par assistance médicale puis après ça a viré sur la question de l'accouchement / [...] / mais la question de comment on fait des enfants / donc c'était "beurk tac tac" mais la question a été posée / un homme une femme voilà / mais si on est homosexuel et qu'on veut des enfants pour elles pour les filles en tout cas ce n'était pas possible / voilà / et elles se posaient la question de comment on fait / techniquement voilà parce que c'est pas possible et puisqu'il faut un homme et une femme / voilà / oui et puis pour elles ce n'était pas entendable / si on est homosexuel on ne peut pas avoir d'enfants / c'était pas ça elles ne comprenaient pas / c'est-à-dire que pour elles avoir un enfant y'a un homme une femme c'est le papa la maman d'accord et ça s'arrête là / et y'en a qui ont dit "mais non y'a des homosexuels qui ont des enfants moi j'en connais" / donc voilà c'était les grands yeux les bouches ouvertes euh voilà" (Delphine 160-185)*

Que ces réactions viennent principalement des filles n'est pas nécessairement étonnant puisque ce sont elles qui sont majoritairement éduquées dans la perspective de devenir mères et de s'occuper des enfants. Elles révèlent en revanche que certaines formes d'homoparentalité nécessitent de remettre en perspective la manière dont peut être conçu un enfant, notamment à la lumière des avancées médicales et scientifiques<sup>729</sup>. Les recherches de Virginie Descoutures et Emmanuel Graton montrent d'ailleurs que les stratégies mises en œuvre par les homosexuel-le-s hommes et femmes sont multiples et ne se limitent pas à l'insémination artificielle, encore interdite en France pour les lesbiennes, ni à la gestation pour autrui qui l'est également pour les hommes ou les couples hétérosexuels. Car ce que Delphine ne semble pas préciser à ses élèves, c'est que ces techniques ne sont pas utilisées par les seuls homosexuel-le-s mais qu'un nombre non négligeable d'hétérosexuel-le-s seul-le-s ou en couple, y ont recours. En choisissant d'en parler en classe, elle donne néanmoins à voir à ses élèves toute la complexité de la réalité et à travers les modalités pratiques utilisées pour avoir un enfant, interroge implicitement, à l'instar de ce que suppose Agnès Fine, le sens même de la filiation<sup>730</sup>. Comme l'ont très bien compris les élèves de Delphine, les homosexuel-le-s qui choisissent d'avoir des enfants ensemble n'ont pas des enfants par hasard<sup>731</sup>, ils-elles les ont

---

<sup>729</sup> Le livre de Thierry Lenain et Serge Bloch (2003). *Graine de bébé*. Paris : Nathan, constitue un support possible pour aborder ces questions à l'école primaire.

<sup>730</sup> Fine Agnès (2013). Avoir deux pères ou deux mères : révolution ou révélation du sens de la filiation ? Dans Théry Irène (dir.). *Mariage de même sexe et filiation*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Etudes et Sciences Sociales, coll. *Cas de figure*, pp. 115-128.

<sup>731</sup> Un certain nombre d'enfants qui vivent dans des familles homoparentales sont toutefois issus d'une précédente union hétérosexuelle de l'un ou l'autre de leur parent.

par choix et doivent faire face à un certain nombre de difficultés. Ces situations mettent alors en évidence la dimension sociale et politique de la parentalité et les réponses qui s'offrent à la société pour l'encadrer en fonction de l'importance qu'elle entend donner au biologique ou au social<sup>732</sup>.

Il est ainsi intéressant de constater que l'évocation de l'homosexualité permet dans certains cas d'adopter un autre regard sur des réalités supposées connues et de poser des questions, essentielles, qui semblaient moins pertinentes lorsqu'il ne s'agissait que de la seule hétérosexualité. Une enseignante, Delphine, raconte ainsi avoir été confrontée dans sa classe à un garçon de CM2 au comportement agité, cherchant continuellement la bagarre et les confrontations physiques avec les garçons, mais aussi les filles. Il lui confie au cours d'une conversation s'interroger sur son orientation sexuelle et avoir besoin de "*prouver qu'il était un homme*" (Delphine 144). Même si l'enseignante n'ébruite pas cette conversation, elle se saisit de cette situation pour initier une réflexion collective dans la classe :

*"donc ça a été un moment de discussion avec la classe sans le nommer lui mais pour l'aider à réfléchir sur "qu'est-ce qu'un homme ?" / est-ce qu'un homme qui est homosexuel est un homme ? / voilà / qu'est-ce que l'homosexualité qu'est-ce que l'hétérosexualité ? / voilà et cætera et cætera / j'ai discuté avec lui à plusieurs reprises de ces questions-là / il ne comprenait pas qu'on pouvait être un homosexuel tout en étant un homme / donc je l'ai amené au bout de d'une conversation intellectuelle / à discuter avec le psychologue scolaire / de ces questions / s'il le souhaitait / mais dans la classe ça a été un moment de longue discussion / sur le fait de [savoir] qu'est-ce qu'un homme ? déjà / et un homme au sens large du terme et au sens sexuel du terme / et est-ce que voilà un homosexuel est un homme ? est-ce qu'une lesbienne est une femme ? / "qu'est-ce que c'est pour vous un homme et une femme ?"* (Delphine 150-158)

Il s'agit ainsi tout autant de lever les préjugés qui pèsent sur les homosexuel-le-s, hommes et femmes, que de les inscrire dans une réflexion plus vaste qui interroge également l'hétérosexualité et les représentations traditionnelles qui l'accompagnent. Un homosexuel est-il nécessairement fragile ? Une lesbienne, musclée et agressive ? Est-ce qu'un homme se caractérise nécessairement par sa force et son endurance physique ou une femme par sa sensibilité ? Ces questions mettent en pratique dans un contexte scolaire ce qu'Eric Fassin a

---

<sup>732</sup> Iacub Marcela (2004). *L'empire du ventre. Pour une autre histoire de la maternité*. Paris : Fayard

nommé "l'inversion de la question homosexuelle" pour désigner à la suite des travaux de Michel Foucault, le renversement scientifique et politique provoqué par les revendications des mouvements minoritaires : "L'homosexualité serait un pli du savoir, une invention des discours savants qui constituent la sexualité en la prenant pour objet. On pourrait tout aussi bien inverser la formule : c'est l'homosexualité qui donne naissance aux savoirs sur la sexualité"<sup>733</sup>. La distinction entre le sexe, l'orientation sexuelle, les rôles et les stéréotypes de sexe s'avère ainsi particulièrement féconde dans la mesure où elle ne concerne pas les seuls homosexuel-le-s mais aussi certaines conceptions attachées à l'hétérosexualité. Elle laisse émerger d'autres relations possibles, d'autres manières d'être et d'autres comportements pour les hommes et les femmes indépendamment de leurs orientations sexuelles et affectives.

Les questionnements relatifs à l'égalité des sexes et des sexualités amènent en effet assez logiquement les élèves à s'interroger sur la manière dont il est possible de caractériser les hommes et les femmes, notamment sur un plan biologique :

*"on a également étudié des petites choses / bon y'a eu des petits albums Le zizi de Zazie je crois que ça s'appelle comme ça / [Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi<sup>734</sup>]/ voilà / j'ai essayé toute la matinée de me souvenir du titre mais bon / voilà donc / effectivement pour les faire réagir aussi par rapport à ça / bon ça remonte vraiment à la première année où j'en ai parlé donc / je sais que ça avait plu aux enfants d'en parler / sachant qu'en classe au CM1 ou au CM2 on voit la reproduction humaine donc / il faut parler de ces sujets là quoi / différence entre homme ou femme / enfin physiques disons / donc c'était intéressant"* (Jérôme 59-69)

La question des différences biologiques entre les hommes et les femmes est particulièrement complexe. Aucun-e enseignant-e interrogé-e ne précise la manière dont elle-il l'aborde et il semble pour l'ensemble d'entre elles et eux que cette question va de soi. Il apparaît toutefois aujourd'hui à certain-e-s chercheur-se-s que la bicatégorisation de l'espèce humaine en homme et femme constitue une fiction juridique et sociale<sup>735</sup>. Le sexe biologique est une construction complexe : il associe des chromosomes, des hormones, des organes génitaux internes et externes, éléments qui ne concordent pas toujours et ne sauraient se limiter dans leurs associations à deux sexes distincts. Les connaissances scientifiques actuelles réfutent

---

<sup>733</sup> Fassin Eric (2005). *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Editions Amsterdam, p. 161.

<sup>734</sup> Dorlin Elsa (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF, coll. *Philosophies*, p. 43 ; Bohuon Anaïs (2012). *Le test de féminité dans les compétitions sportives, une histoire classée X ?*. Paris : Editions Ixe

<sup>735</sup> Dorlin Elsa (2008). *Op. cit.* ; Fausto-Sterling Anne (2000-trad. 2012). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La découverte, coll. Genre et Sexualité, bibliothèque de l'Institut Emilie du Châtelet.

donc le dimorphisme sexuel et invitent à concevoir le sexe biologique comme un *continuum* ou une sexuaton à n-sexes ainsi que l'a proposé le philosophe Jean Maniglier suite aux propositions d'Anne Fausto-Sterling<sup>736</sup>. La biologiste et historienne des sciences a en effet préconisé pendant un certain temps une catégorisation à cinq sexes<sup>737</sup>. Ces conceptions ne sont pas sans implications réelles : même s'il est extrêmement difficile d'obtenir des estimations, d'autant que celles-ci semblent variables selon les aires géographiques, les personnes intersexes représenteraient environ 2% des naissances<sup>738</sup>. Les nouveaux-elles-né-e-s dont les organes génitaux sont considérés comme ambigus parce qu'ils ne respectent pas la dichotomie homme/femme sont réassignés à la naissance ou peu après par des opérations chirurgicales ou des traitements hormonaux dans l'une ou l'autre de ces deux catégories, alors même que dans la majorité des cas, leur santé n'est pas en danger. Ces interventions, qui suppriment bien souvent "toute possibilité orgasmique à des individus sains"<sup>739</sup> sont dénoncées par certaines associations de personnes intersexes ; celles-ci revendiquent une modification de la législation imposant la mention du sexe sur les documents d'état civil qui justifie en partie cet état de fait et la possibilité pour chacun-e d'entre elles-eux de s'autodéfinir indépendamment du binarisme homme-femme<sup>740</sup>.

Une réflexion sur la manière dont ces questions pourraient être présentées à l'école primaire afin d'éviter de leur transmettre des informations fausses qui nourrissent ensuite les mécanismes de domination et de discrimination<sup>741</sup> n'est donc pas engagée par les enseignant-e-s rencontré-e-s. Elle commence d'ailleurs seulement à l'être dans le secondaire suite à la mise en place de nouveaux programmes dans les classes de Première ES et L, et bien que leur transcription dans des manuels scolaires ait donné lieu à de vives polémiques<sup>742</sup>. Pour autant, une telle réflexion est loin d'être superflue, car des élèves intersexes sont inscrit-e-s dans des écoles comme les autres enfants, et ce, sans que leurs enseignant-e-s soient nécessairement informé-e-s de leur situation. La manière dont est présentée la catégorisation de l'humanité entre hommes et femmes exclusivement participe donc de leur marginalisation à leurs propres

---

<sup>736</sup> Maniglier Patrice (2008). Bien plus que cinq sexes : par-delà masculin et féminin. Dans Birbaum Jean (dir.). *Femmes, hommes : quelle différence ?* Paris : Presses Universitaires de Rennes, p. 134).

<sup>737</sup> Fausto-Sterling Anne (2013). *Les cinq sexes. Pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisants ?* Paris : Editions Payot et Rivages

<sup>738</sup> Krauss Cynthia, Perrin Céline, Rey Séverine, Gosselin Lucie et Guillot Vincent (2008). Démédicaliser les corps, politiser les identités : convergences des lutes féministes et intersexes. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 27, n°1, pp. 4-15 ; Dorlin Elsa (2008). *Op. cit.*, p. 45.

<sup>739</sup> Dorlin Elsa (2008). *Op. cit.*, p.47.

<sup>740</sup> Guillot Vincent (2008). Intersexes : ne pas avoir le droit de dire ce que l'on ne nous a pas dit que nous étions. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 27, n°1, pp. 37-48

<sup>741</sup> *Nouvelles Questions Féministes* (2008). *A qui appartient nos corps ? Féminisme et lutes intersexes*. NQF-vol 27/1. Bohuon Anaïs (2012). *Op. cit.*. Paris : Editions Ixe.

<sup>742</sup> Cf. premier chapitre

yeux et à ceux de leurs camarades et de leurs enseignant-e-s qui ne soupçonnent bien souvent pas que de telles situations puissent exister.

En revanche, la transsexualité qui ne saurait en aucun cas se confondre avec l'intersexualité, est évoquée en classe par trois professeurs des écoles :

*"les enfants ont très très souvent des questions sur la transsexualité par exemple / ils ont vu un reportage où quelqu'un changeait de sexe / alors c'est le fait de changer de sexe je crois qui leur fait émerger tout un tas de questions / bon ben là on s'appesantit pas là-dessus / moi j'explique un petit peu "oui y'a des gens qui se sentent vraiment fille dans un corps de garçon par exemple et qui ont envie de" voilà / et puis en général c'est eux qui expliquent ce qu'ils ont vu grosso modo je rectifie quand ils disent des conneries / et puis c'est tout enfin ça se limite un peu à ça et on passe à autre chose / des fois le fait d'en parler trois minutes ou quatre minutes ou dix minutes ça suffit "* (Eric 694-700)

Comme l'a montré Karine Espineira dans sa thèse consacrée à "la construction médiatique des transidentités"<sup>743</sup>, les figures de "trans" font en effet partie d'une culture "connue de tous", et à laquelle les enfants peuvent avoir accès sans pour autant associer la transsexualité à des connaissances précises et identifiées :

"J'aime donner un exemple certes réducteur à certains égards mais parlant. Combien d'entre nous ont déjà rencontré des papous de Nouvelle Guinée, des chamans d'Amazonie ? Peu, on s'en doute. Pourtant, pour la majorité d'entre nous ils sont "connus". Nous en avons une représentation mentale, dans certains cas : une connaissance. De quelle nature est cette modélisation ? Sommes-nous en mesure d'explicitier plus avant ? Cette représentation et cette connaissance sont-elles issues d'écrits de voyageurs plus ou moins romancés, plus ou moins occidentaux et occidentalisant, culture coloniale ou post-coloniale ? Connaissance sur la base de croquis, de bandes dessinées, de dessins animés, de films, de documentaires, de reportages ? Comment trier ? Il n'y a pas une seule représentation qui puisse se targuer d'une

---

<sup>743</sup> Espineira Karine (2012). La construction médiatique des transidentités : une modélisation sociale et médiaculturelle. Thèse de doctorat réalisée sous la direction de Marie-Joseph Bertini. Université de Nice-Sophia Antipolis.



autonomie totale face à l'industrie culturelle médiatique. Cette grande soupe confronte et mélange nos imaginaires."<sup>744</sup>

Comme l'illustre la scène rapportée par Matthieu au cours de laquelle ses élèves de CM2 parlent de travestis et de transsexuels lors d'une visite au château de Versailles devant le portrait de Louis XIV peint par Hyacinthe Rigaud<sup>745</sup>, les enfants peuvent convoquer ces figures spontanément mais de manière confuse car ils-elles ne maîtrisent pas toujours le sens de ces mots :

*"alors c'est vrai que y'a plein de gens qui diront que c'est délicat à dix ans avant la puberté de parler notamment de transsexualité / mais pareil je l'ai abordée vraiment dans le sens le plus humain et le moins technique possible / c'est-à-dire que j'ai pas parlé d'opération / encore moins de sexualité en elle-même / mais plus pareil sous l'angle de tout ce qui est affectif amour et cætera / et après sous l'angle un peu plus identitaire en leur expliquant / en disant tout bêtement si eux par exemple étaient / pour qu'ils se mettent un peu dans la peau d'un transsexuel / c'est dire à un garçon par exemple "imagine si tu te voyais là dans la glace tu te lèves demain et tu es devenu une fille" / et donc il me disait "oh je le vivrais mal et puis ça serait pas" voilà / donc j'essayais de les amener à réfléchir un peu sur ça" (Matthieu 54-61)*

La question posée par Matthieu semble en grande partie artificielle et il est peu probable que ses élèves réussissent à percevoir l'ensemble de ses implications. Toutefois, elle les invite de façon sans doute un peu maladroite à penser la situation et le vécu "des enfants en devenir trans", terminologie que nous empruntons à Arnaud Alessandrin<sup>746</sup>. Comme le préconise en effet l'Observatoire Des Transidentités, « il faut défaire la question trans' de l'âge adulte : l'image d'hommes et des femmes dans le mauvais corps dont les uniques épreuves et résolutions seraient médicales. Si tel est le propos, on considère que c'est la transition qui est problématique. Or, en regardant plus en amont, on se rend compte que la disjonction entre genre assigné et expériences de genre recouvre d'autres problématiques et concerne d'autres

---

<sup>744</sup> Espineira Karine (2012). Entretien sur la construction médiatique des trans. Observatoire des transidentités. Article disponible en ligne : <http://www.observatoire-des-transidentites.com/article-karine-espineira-entretien-sur-la-construction-mediatique-des-trans-111847731.html>. Page consultée le 08/08/2013

<sup>745</sup> Cette partie des propos de Matthieu est analysée à la fin du chapitre consacré à l'enseignement de l'histoire.

<sup>746</sup> Alessandrin Arnaud (2013). Ecole : quelle place pour les garçons "trans" ? Communication au colloque "Ecole, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons". Bordeaux, 13 et 14 mai 2013

sphères »<sup>747</sup> et notamment l'école. Le simple fait de parler et de mettre des mots sur ces réalités, sans les inscrire dans des catégories psychanalytiques et médicales, même s'il est insuffisant, peut donc participer d'une meilleure compréhension mais aussi de la banalisation de situations qui en raison du rejet social qu'elles occasionnent sont sources de souffrance mais aussi de décrochage scolaire<sup>748</sup>.

L'ensemble des distinctions qui sont faites par les enseignant-e-s rencontré-e-s dans le cadre de l'éducation à la sexualité, même si elles ne sont pas toujours les mêmes en fonction des personnes interrogé-e-s entre sexualité et reproduction, amour et sexualité, sexe, identité sexuée et orientation sexuelle, reproduction et filiation contribuent donc à progressivement constituer la sexualité comme un fait social qui n'a pas de signification en soi mais prend celle qu'un ensemble de personnes inscrites dans un lieu et un temps donnés, héritières d'une histoire individuelle et collective, lui donne. Il s'agit ainsi d'apporter aux élèves des informations d'ordre biologique précises en essayant au maximum de ne pas établir de liens entre celles-ci, un rôle à jouer dans la société ou des représentations restrictives de ce que peuvent être un homme, une femme, des parents, une histoire d'amour ou une relation sexuelle pour les amener progressivement à percevoir d'une manière adaptée à leur âge, les enjeux symboliques, philosophiques, politiques, sociaux, mais aussi, comme nous allons le voir, juridiques et légaux de ces derniers. Car, derrière ces informations, c'est bien la question de l'égalité qui reste en jeu à travers l'éducation à la sexualité, même si à certains moments, elle peut sembler passer au second plan :

*"il y avait eu aussi beaucoup plus de discussions [que lors de cette année scolaire en CP] à partir de situations que eux vivaient dans la classe ou en dehors / en plus ils avaient dix ans donc ils commençaient à rentrer dans l'adolescence // on avait eu aussi des interventions sur la puberté la sexualité et la prévention des abus sexuels donc on avait aussi parlé des questions d'homosexualité / euh alors c'est un peu / oui là c'est plus de l'éducation / c'est moins de l'éducation à l'égalité que de l'éducation aux sexualités / et à la sexualité"* (Nathalie 194-200)

---

<sup>747</sup> [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Introduction\\_trans\\_amp\\_scolarite-8482361.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Introduction_trans_amp_scolarite-8482361.html). Page consultée le 20/08/2013. Le terme de genre est ici utilisé dans une acception psychologique qui n'est pas celle à laquelle nous nous référons habituellement

<sup>748</sup> Latour David (2011). Des élèves trans à l'école des filles et des garçons. *Cahiers pédagogiques* n°487, pp. 19-20. Pour une version augmentée de ce texte : Latour David (2011). La transphobie en milieu scolaire. Article disponible en ligne : [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/La\\_transphobie\\_en\\_milieu\\_scolaire-8482465.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/La_transphobie_en_milieu_scolaire-8482465.html). Page consultée le 15/08/2013. Voir aussi Alessandrin Arnaud et Espineira Karine (2013). Transidentités : l'épreuve scolaire. Article disponible en ligne : [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites\\_lepreuve\\_scolaire-8482429.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites_lepreuve_scolaire-8482429.html). Page consultée le 15/08/2013

## **b. La loi et le droit : des références parfois paradoxales**

Même si les personnes rencontré-e-s entendent questionner certaines normes sociales en matière de sexualité, de parenté et de filiation, ce qui conduisait Matthieu à qualifier son travail d'"éducation sans tabous", leurs propos ne consistent bien évidemment pas à prôner un relativisme général en matière de sexualité sous couvert d'égalité, et ce d'autant moins que relativisme et promotion de l'égalité ne sont pas toujours conciliables. Aussi, dans la profusion de questions et de représentations parfois confuses que peuvent amener les élèves dans la classe, deux enseignant-e-s disent utiliser la référence à la loi pour baliser leurs séances :

*"alors tout se passe d'une manière soft sauf une fois où il y a eu un débordement on va dire / on était sur la reproduction des animaux / c'était lors d'une leçon de sciences et vie de la terre et alors là j'ai eu droit à une espèce de tsunami de questions / je dis tsunami parce que je me suis senti submergé par les questions de la classe où ils se sont mis à lever la main / et à même pas attendre que je leur demande que je leur dise de parler et à me poser des questions / et puis alors des gamins de huit ans qui me demandent qui me posent des questions / "est-ce que c'est vrai que l'homosexualité c'est interdit ?" / "est-ce que c'est vrai que la zoophilie ?" / un gamin de 8 ans zoophilie / et puis ils m'ont balancé toutes les perversités du monde quoi / et alors là j'ai dit "hop hop hop hop hop comment je vais m'en sortir ?" / j'avais rien préparé en plus et je sentais que là il fallait quitter les sciences et vie de la terre / parce que / les questions étaient trop à la fois il y avait un sentiment d'urgence chez les gamins / et à la fois il y avait des représentations euh ffffou / parce que pour eux homosexuel zoophile pédophile tout ça c'était pareil / donc je me suis dit "bon on va faire un tri entre ce qui est permis par la loi et ce qui est pas permis par la loi" / c'est comme ça que je m'en suis tiré / et petit à petit en faisant le tri ben on a mis homosexualité hétérosexualité d'une part et tous les autres si je puis dire (rire) d'autre part / et je dis "ben pourquoi l'homosexualité va avec l'hétérosexualité ? et pourquoi là / les autres vont ensemble ?" / alors bon ils avaient compris que c'était interdit par la loi mais pourquoi interdit par la loi / parce que là on en vient au fameux truc / là on force / y a pas de liberté / on force l'objet entre guillemets / à subir une sexualité / alors que dans l'autre la sexualité est libre / ça en mes quatre ans de primaire ça a été vraiment le truc qui m'a le plus saisi à la gorge j'ai envie de dire / ce jour-là je savais plus où donner de la tête / il m'a fallu cinq minutes avant d'arriver à remaîtriser la classe / enfin bon / voilà les le tableau peint" (Christophe 120-141)*

Tout comme son choix de ne pas différer le moment d'apporter des réponses aux questions soulevées par les élèves sous prétexte qu'elles ne s'inscrivent pas dans la leçon du jour, la réponse de Christophe à l'urgence de la situation de classe à laquelle il est confronté est intéressante dans la mesure où elle lui permet d'introduire deux notions essentielles, le consentement et la liberté sexuelle, derrière des informations relatives à la légalité de certaines pratiques. La distinction entre le légal et l'illégal utilisée par Christophe pour classer les différentes formes de sexualité citées par ses élèves, n'est en effet pas présentée comme arbitraire. Au contraire, il met en évidence par les questions qu'il pose à ses élèves les fondements de certaines interdictions : le consentement et la possibilité du consentement. Le terme d'"*objet*" sexuel qu'il utilise "*entre guillemets*" mais fort à propos pour qualifier une sexualité subie et l'imposition d'un désir montre d'ailleurs que la réflexion de cet enseignant sur le sujet ne souffre pas d'ambiguïtés, bien qu'il n'ait pas anticipé la réaction de ses élèves de CE2. La pédophilie, bien que ce terme soit "inexistant dans la terminologie juridique"<sup>749</sup> est donc résolument écartée des sexualités légitimes dans la mesure où légalement « le consentement à la relation sexuelle d'un mineur de 15 ans [et de moins de 15 ans] est vicié par une présomption irréfragable d'imaturité »<sup>750</sup>. Cette législation concerne les relations entre un adulte et un mineur puisque les relations entre mineur-e-s ne sont pas pénalisées, même si l'un-e d'entre eux-elles a atteint la majorité sexuelle fixée à 15 ans<sup>751</sup>. La "zoophilie" est quant à elle interdite depuis la loi du 9 mars 2004 portant adaptation de la justice aux évolutions de la criminalité, à l'article 521-1 du Code pénal<sup>752</sup>.

Toutefois, la réponse de Christophe pertinente par sa clarté dans l'emballement de la situation pose également d'autres questions relatives à l'ambivalence de la loi française dans certains domaines :

*"dans les réunions de parents première partie / y'a des questions quand même / sur alors cette année y'en a pas eu / l'an dernier y'avait des parents un peu plus pointilleux qui étaient venus et qui avaient posé / "mais qu'est-ce que vous leur dites ninnin et cætera" / moi j'y vais franco en général c'est plutôt moi qui attaque un peu / c'est-à-dire que / je leur dis "moi j'ai un cadre / je suis dans l'école de la république et mon cadre c'est la loi / donc si les enfants*

<sup>749</sup> Borillo Daniel (2009). *Le droit des sexualités*. Paris : PUF, p. 90

<sup>750</sup> Chassaing Jean-François (2005). Le consentement. Réflexions historiques sur une incertitude du droit pénal Dans Borillo Daniel et Lochak Danièle (dir.). *La liberté sexuelle*. Paris : PUF, p. 86

<sup>751</sup> Borillo Daniel (2009). Op. cit., p. 90 et Chassaing Jean-François (2005). *Op. cit.*, p. 86

<sup>752</sup> "Le fait, publiquement ou non, d'exercer des sévices graves ou de nature sexuelle ou de commettre un acte de cruauté envers un animal domestique, ou apprivoisé, ou tenu en captivité, est puni de deux ans d'emprisonnement et de 30 000 euros d'amende. À titre de peine complémentaire, le tribunal peut interdire la détention d'un animal, à titre définitif ou non."

*posent des questions sur la prostitution par exemple" / je prends cet exemple exprès parce qu'il est extrêmement complexe en fait / je dis "c'est difficile parce que la prostitution justement dans le cadre de la loi / on a du mal à discuter avec les enfants sur cette question y compris en stage de formation adulte d'ailleurs c'est difficile pour nous parce que c'est quelque chose que la loi n'interdit ne condamne pas mais en même temps condamne" / donc et je leur dis "moi j'essaie de me référer à la loi si y'a des questions" / alors avec des petits on va plutôt dire quand même grosso modo que c'est pas trop autorisé quand même / et puis après avec des plus grands il faudrait un peu discuter quand même autrement /si les enfants je reprends l'exemple toujours je leur dis que si les enfants posent des questions sur l'homosexualité on leur dit que c'est autorisé voilà la loi en France l'autorise / dans d'autres pays c'est interdit enfin on peut même développer / et après je m'arrête à ça si tu veux je m'en réfère à ce genre de questions autour de la question de la loi "( Eric 670 - 688)*

Les lois sur la prostitution en France, sont en effet complexes<sup>753</sup> et les débats qu'elle suscite passionnés, y compris entre les différentes mouvances féministes<sup>754</sup> : il est donc difficile d'apporter des informations simples aux élèves qui aborderaient cette question en classe, ce qui explique la proposition d'Eric d'ajuster les réponses à l'âge des enfants. Elle peut en effet être avec les élèves plus âgés le prétexte à amorcer une discussion sur ce que Geneviève Fraisse appelle "les défauts du consentement" dans lequel il faut démêler l'écheveau du oui et du tant pis, de l'accord et de l'asservissement<sup>755</sup>, notamment au regard de la situation économique des personnes prostituées.

Sur le plan juridique et moral, l'évocation de la transsexualité peut introduire quant-à-elle d'autres questions ;

*" à chaque fois que y'a un truc qui se passe dans l'actualité j'essaie de le prendre comme support / j'avais enregistré l'émission Arrêt sur image qui parlait sur comment elle s'appelait / Florence / enfin qui était un homme qui est devenu une femme et qui avait monté toute une histoire / toute une histoire que la presse avait suivie en fin de compte c'était que de l'esbroufe // et au départ c'était un homme qui s'est c'est un transsexuel / donc c'est pareil quand tu vois toutes les images de cette femme et puis qu'après ils apprennent qu'en fait*

---

<sup>753</sup> Borillo Daniel (2009). *Op. cit.*, pp. 141-148.

<sup>754</sup> Fabre Clarisse et Fassin Eric (2003). *Liberté, égalité, sexualités*. Paris : éditions 10/18, coll. *Fait et cause*, pp. 167-188. Pour une discussion des concepts de prostitution et de prostituée : Pheterson Gail (2001). *Le prisme de la prostitution*. Paris : L'Harmattan.

<sup>755</sup> Fraisse Geneviève (2007). *Op. cit.*, p. 74

*avant c'était un homme / tout ça voilà / donc je leur dis "ben voilà ça existe / est-ce qu'il a le droit est-ce qu'il a pas droit ?" / donc toutes les questions de normalité reviennent sur le dessus quoi / qu'est-ce qui est normal qu'est-ce qui est pas normal ? / est-ce que là le mot normal est-ce que / voilà bon"* (Yves 270-282)

La présentation qu'Yves fait de ce document vidéo qu'il présente à ses élèves de SEGPA est confuse et ne permet pas d'avoir une représentation précise de la situation dont il parle : s'agit-il d'une supercherie ou tout simplement d'une personne ayant réalisé une transition "Male to Female" ? Il semblerait qu'il évoque la situation rencontrée par Robert Stoller et qu'Eric Fassin résume en ces termes :

"Agnès s'était d'abord présentée en consultation en 1958 : la jeune femme était née de sexe masculin, mais déclarait avoir vu son corps se féminiser spontanément à la puberté - aux organes génitaux près. Autrement dit, il se serait agi, phénomène rare, d'une intersexualité tardivement révélée. psychologues, psychiatres et médecins s'accordèrent pour harmoniser, par la chirurgie, son anatomie à sa nouvelle condition - d'autant plus qu'en femme, elle était parfaitement "convaincante". [...] Huit ans plus tard, après l'opération, et une fois rassurée par un spécialiste sur la normalité de son nouveau vagin, Agnès révéla soudain qu'à l'insu de tous, elle avait pris des œstrogènes depuis l'âge de douze ans"<sup>756</sup>.

Les interrogations de cet enseignant synthétisent en peu de mots la complexité de la situation des transexuel-le-s en France, notamment dans leur possibilité de changement de sexe, que ce soit sur le plan corporel ou simplement dans leur état civil. En posant la question en termes de droit, c'est-à-dire en termes de possibilité offerte par la loi mais aussi en termes d'obligations vis-à-vis de soi-même, Eric met, sans doute, l'accent involontairement sur un des points particulièrement sensibles de la législation française. Les contraintes imposées aux personnes transsexuelles sont en effet extrêmement rigoureuses et témoignent d'une violence et d'un contrôle médical et étatique sur les parcours de changement de sexe : les individu-e-s concerné-e-s n'ont pas la possibilité de recourir à "l'autodiagnostic"<sup>757</sup>. Ils-elles restent dans l'obligation de se soumettre à certaines procédures médicales que le législateur qualifie

---

<sup>756</sup> Fassin Eric (2009). *Le sexe politique. genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Editions de l'EHESS, coll. *Cas de figure*, p. 50

<sup>757</sup> Alessandrin Arnaud (2013). Dépsychiatrisez dit-elle. Dans Vergely Pascale (dir.). *Médias et santé publique*. Paris : AFK éd., coll. *texto* (à paraître)

d'irréversibles, procédures qui déterminent à leur tour la possibilité d'entamer des procédures administratives. Yves ne semble pas aborder ces questions dans sa classe mais ce document vidéo lui permet d'évoquer avec ses élèves les notions de normes pour les amener progressivement à déconstruire leurs premières représentations.

Aussi, bien que la référence à la loi constitue un outil légitime dans le cadre d'un tel enseignement, n'en confronte-t-elle pas moins les enseignant-e-s à certaines ambiguïtés qui dans certains cas s'apparentent à des injonctions contradictoires :

*"[en Petite Section] au moment de la sieste avant d'aller se coucher ils se déshabillaient ils étaient avec l'animatrice / ils parlaient avec l'animatrice moi j'étais pas de service / et elle leur demande pendant qu'ils se déshabillent pour les occuper avec qui ils voulaient se marier / donc ils citaient des prénoms et forcément il y avait des petites filles qui voulaient se marier avec des filles et des garçons avec des garçons / seulement y'en a quand même qui leur ont dit "ben non on peut pas / une fille ça se marie forcément avec un garçon" / et donc moi j'ai fait "est-ce que tu es sûr de ça ?" / alors il me fait "oui" / "mais tu sais y'a des endroits dans le monde / pas où on est nous mais ailleurs / où il y a des fois des hommes qui peuvent se marier entre eux et des femmes aussi / c'est possible" / et j'ai fait "ça existe / en France où on est, nous, on n'a pas le droit pour l'instant mais bon" je fais "ça n'empêche pas les gens de s'aimer" / mais ils étaient quand même sur le / bon je sais pas si ils distinguent vraiment le registre juridique du registre voilà / mais bon j'ai essayé de leur expliquer / mais je leur ai redis "par contre ça n'empêche pas que les gens peuvent s'aimer sans se marier" " (Matthieu 605-616)*

Cet entretien a été réalisé avant le vote de la loi de 2013 sur l'ouverture du mariage aux couples de même sexe. Toutefois, malgré les avancées certaines qu'elle apporte, cette loi ne règle pas tous les problèmes d'égalité des droits entre les homosexuel-le-s et les hétérosexuel-le-s, notamment en matière d'accès à la procréation médicalement assistée pour les couples de lesbiennes. Par ailleurs, si l'un-e des conjoint-e-s dans un couple de même sexe est ressortissant du Maroc, de la Pologne, de Bosnie-Herzégovine, du Monténégro, de Serbie, du Kosovo, de Slovaquie, de Tunisie, d'Algérie, du Laos et du Cambodge, le mariage ne peut être célébré car les accords entre ces pays et la France prévoient que la loi relative au mariage

applicable est celle du pays d'origine<sup>758</sup>. Lors d'une conversation téléphonique en vue d'un entretien qui n'a pas pu avoir lieu, un professeur des écoles exerçant dans une classe de CM1 en région parisienne a également exposé une situation similaire : alors qu'il affirmait la liberté et l'égalité des choix sexuels et amoureux quel que soit le sexe de la personne sur laquelle portent ces derniers, une élève a relevé que cette affirmation n'était pas vraie, puisque le mariage restait alors interdit pour les personnes de même sexe ainsi que l'adoption. Les enseignant-e-s peuvent donc être confrontés à des remarques venant de leurs élèves qui pointent les paradoxes de l'Etat français qui pénalise l'homophobie mais refuse simultanément d'accorder l'égalité des droits en matière d'union et de filiation aux personnes homosexuelles, et ce, alors même que le droit français interdit les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle<sup>759</sup>. Pour répondre à ces contradictions, sans nier cette contradiction législative mais sans pour autant délégitimer les amours homosexuels, Matthieu propose judicieusement deux distinctions à son élève de trois ou quatre ans : la première entre les différentes législations existantes selon les pays qui soulignent la relativité des lois ; la seconde, entre les liens et les sentiments amoureux existant entre deux personnes et leur institutionnalisation. Comme le suggère cet enseignant, cette réponse aurait également pu prendre une forme plus précise et complexe avec des élèves d'élémentaire. Car c'est toute la complexité du système démocratique que cette situation convoque en classe : si les lois s'imposent à tous les individus et reposent sur des principes qui les dépassent (la liberté, l'égalité, l'absence de dommage à autrui), leur légitimité s'appuie sur la délibération du peuple souverain par l'intermédiaire de ses représentants et donc sur leur interprétation de ces principes. Pour reprendre la formule de Virginie Descoutures, l'institution des normes constituent des constructions politiques nationales<sup>760</sup> dont il importe de connaître et comprendre les mécanismes dans notre pays, d'autant que les élèves ont bien souvent conscience des disparités législatives qui existent entre les différents pays concernant l'homosexualité :

*"alors cette année les autres années je sais plus trop / ce qu'elles [les filles de la classe] ont pu dire cette année c'est que voilà on avait le droit / d'être homosexuel-le-s euh garçons voilà filles / y'en a qui m'ont même dit que dans certains pays c'était absolument interdit et que y'a*

---

<sup>758</sup> Le Figaro (2013). Mariage homo : 11 nationalités exclues. Le Figaro.fr, 21/06/2013. Article disponible en ligne : <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2013/06/21/97001-20130621FILWWW00642-mariage-pour-tous-11-nationalites-exclues.php>, page consultée le 5/08/2013

<sup>759</sup> Borillo, Daniel (2009). *Op. cit.*, p. 108

<sup>760</sup> Descoutures Virginie (2008). *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales*. Paris : Autrement, p. 13



*des gens qui pouvaient payer cher l'homosexualité / en tout cas le fait de le vivre / que c'était pas normal"* (Delphine 162-166)

Une mise en pratique de ces réflexions sur le caractère évolutif de la loi se retrouve dans un autre contexte, sans lien direct avec l'éducation à la sexualité, dans l'entretien de Christophe :

*"vous connaissez la pédagogie institutionnelle parce que / c'est à la fois très formaté au niveau des règles / mais pour le compte très souple au niveau des concepts dans le sens où / les gamins apprennent par exemple qu'une règle, c'est quelque chose qui ne fait pas qu'interdire, c'est quelque chose qui protège aussi / et ils comprennent aussi qu'une règle n'est pas intangible / une règle, si elle est plus bonne on en change / c'est la décision du conseil / et comme ça passe par le vote et que les timides comme les pas timides les filles comme les garçons et ainsi de suite / ont exactement le même comment on appelle ça ? / le même poids et ben ça change la donne // et par contre faut être très carré / dans les conseils il y a ce qu'on appelle les gêneurs / quelqu'un qui est gêneur deux fois est exclu du conseil et ne peut plus voter / alors ça dépend parce que le conseil moi je l'utilisais soit pour que les gamins montent des projets / soit pour régler des conflits / alors les plus expansifs les plus euh caïds les plus tous ceux-là / les deux premiers mois des conseils mais ils se font rétamer quoi (rires) / parce que évidemment ils sont dans une frustration incroyable / mais petit à petit pour plus être frustrés ben qu'est-ce qu'ils font ? / ils rentrent dans le moule c'est-à-dire qu'ils respectent les autres / c'est ça le moule du conseil / c'est respecter les autres / et petit à petit / ils se transforment en leaders positifs / parce qu'ils continuent d'avoir envie d'être des leaders mais en comment dire en respectant la communauté / des élèves / pas en les forçant"* (Christophe 534-552)

Cette situation vise à permettre aux élèves de saisir l'importance de la loi, des règlements, mais aussi des raisons qui les justifient et peuvent conduire à les modifier lorsqu'ils ne semblent plus pertinents. Christophe inscrit également son travail dans la perspective de promouvoir l'égalité entre les élèves dans la classe en construisant un espace de délibération serein qui ne perpétue pas l'hégémonie des garçons dans les prises de décisions collectives.

## Conclusion

Comme le remarque Didier Gentil, "la vie affective et sexuelle [est] un sujet omniprésent en milieu scolaire"<sup>761</sup>. Les questions de sexualité ne sont pas isolées du reste des interactions sociales mais s'inscrivent dans une perspective plus large à l'instar de ce qu'ont montré les recherches sur les femmes et le genre. Les entretiens montrent clairement qu'accepter de l'aborder conduit à s'engager à chercher des réponses en classe à une multitude de questions posées, directement ou indirectement, par les enfants et leurs propos : ces derniers relient en effet entre elles les thématiques, les confondent parfois, de telle sorte qu'il semble parfois, à écouter les enseignant-e-s interrogé-e-s, qu'il s'agit de dérouler un fil qui amène en quelques secondes à balayer un spectre relativement large d'interrogations et de réalités sociales, en observant parfois des détours inattendus. Il est ainsi intéressant de constater que c'est parfois à partir de l'homosexualité que se pose la question de la parentalité ; ici encore, le fait minoritaire permet de porter un autre regard sur ce qui semblait la plupart du temps une évidence partagée. Cette situation donne toutefois parfois l'impression d'initiatives un peu disparates, solitaires, auquel-le-s il est parfois difficile de donner une cohérence en raison du peu d'implication des autres membres des équipes enseignantes. Les personnes rencontré-e-s n'apportent pas toutes et tous les mêmes réponses aux questions que soulèvent l'éducation à la sexualité : alors que certain-e-s préfèrent pas exemple se concentrer sur la maternité et la question des origines en maternelle, d'autres jugent nécessaire de parler aussi de l'homosexualité. Comme dans l'ensemble des recherches menées sur cette thématique d'enseignement, notre corpus révèle donc des contenus extrêmement diversifiés, tout comme les pratiques : chaque enseignant-e essaie de mettre en œuvre des stratégies qui lui permettent de se sentir à l'aise mais aussi d'être en accord avec ses convictions. Plusieurs personnes rencontrées disent ainsi avoir mis en œuvre des séances d'éducation à la sexualité bien qu'ils-elles estimaient ne pas être suffisamment formé-e-s ou appréhendaient les réactions des parents. La question de la formation est en effet le point obscur de l'éducation à la sexualité, d'autant que le premier degré reste bien souvent à l'écart des initiatives en ce domaine. L'ensemble des entretiens montre cependant que toutes et tous en abordant les questions de

---

<sup>761</sup> Khazmi Salah-Eddine, Berger Dominique et al. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé publique* 2008/6, vol. 20, pp. 527-545 ; Berger Dominique, Sandie Bernard, Wafi François, Hyrai Sameh, Balcou Marivette et Carvalho Graça S. (2011). Education à la santé et à la sexualité : qu'en pensent les enseignantes ? Etude comparative dans 15 pays? *Carrefours de l'éducation* n°32, juillet-décembre 2011, 81-104 ; Rochogneau Jean-Claude, Berger Dominique, Courty Pascal, Jourdan Didier (2007). Education à la sexualité en SEGPA : analyse des pratiques et des représentations pédagogiques. *Carrefours de l'éducation* n°24, juillet-décembre 2007, pp. 73-87

sexualité, sont persuadé-e-s du caractère primordial de leur démarche, en particulier dans une perspective d'égalité des sexes et des orientations sexuelles, car les occulter conduit ici encore à reproduire les mécanismes de domination.

## CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE

La manière dont les enseignant-e-s rencontré-e-s modifient les savoirs scolaires dépend à la fois de leur familiarité avec les disciplines et des connaissances qu'ils ont de la manière dont celles-ci sont traversées par le système de genre. Elle témoigne d'une réelle inventivité mais aussi d'obstacles, dont le premier, régulièrement dénoncé dans les entretiens, tient au manque d'outils disponibles pour aider les enseignant-e-s dans leur tâche et au manque de formation. Toutes et tous, quelle que soit la discipline concernée semblent à un moment ou à un autre avoir été persuadé-e-s qu'il était nécessaire de modifier certains aspects de leur enseignement sans savoir comment s'y prendre ou disposer des outils nécessaires pour le faire. Cette situation est d'autant plus complexe que les personnes rencontrées mettent également en évidence l'importance des supports d'enseignement pour les enfants, ceux-ci servant d'ancrage à une réflexion qui serait à leurs yeux impossible d'initier en classe sans représentations concrètes. Cette exigence d'outil et de formation n'est pas tant un souhait de bénéficier de recettes toutes faites qui ne demanderaient plus qu'à être appliquées. La recherche pédagogique et didactique dont témoignent certains propos en atteste. En revanche, elle pose la question de la possibilité pour les enseignant-e-s rencontré-e-s de s'approprier un savoir nouveau issu de la recherche universitaire sur les femmes, le genre et les sexualités, et des pratiques militantes dans le cadre de leur enseignement. Celui-ci doit en effet faire face à de multiples contraintes : l'âge des élèves, leur peu de familiarité ou leur trop grande familiarité avec certains savoirs traditionnels, la représentations qu'ils-elles se font de la discipline mais aussi qu'une communauté éducative composée de parents, d'élèves, d'enseignant-e-s, d'inspecteur-ric-e-s se fait de ce qui doit être enseigné à l'école et sous quelle forme. Nous avons utilisé au cours de ces chapitres le concept de transposition didactique. Comme le remarque Jonathan Philippe, "Dans le langage des sciences de l'éducation, la transposition didactique est devenue un lieu commun (c'est-à-dire une notion utilisée par tous) pour parler de choses très diverses. Sa signification s'est stabilisée de manière schématique : une *réalité* complexe liée à des activités et à des enjeux scientifiques (c'est le savoir savant) est transposée en une *autre réalité* liée elle aussi à une activité et à des enjeux, à savoir l'enseignement (c'est le savoir enseigné)"<sup>762</sup>. Philippe Perrenoud a montré, à partir des apports de la sociologie du curriculum sur la scolarisation de la culture, comment cette

---

<sup>762</sup> Philippe Jonathan (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie* n°149, octobre-novembre-décembre 2004, p. 32

transposition ne saurait se limiter à la question des savoirs savants et englobait également les pratiques de référence, notamment, mais pas uniquement, en Education Physique et Sportive<sup>763</sup>. Savoirs savants, pratiques de référence et savoirs scolaires sont souvent envisagés à partir d'une "relation de ressemblance-distance" qui vise à déterminer comment s'effectue le passage de l'un à l'autre et à mesurer les écarts que cette opération de transposition aurait introduits. La transposition didactique semble alors se résumer à une opération qui serait réalisée une fois pour toutes. Ce dont témoignent ces entretiens à la suite des réflexions de Jonathan Philippe et de Philippe Perrenoud, c'est que cette transposition est indissociable de la pratique dans lequel elle voit le jour. En ce sens, il est particulièrement remarquable que les propos des personnes rencontrées ne dessinent pas un curriculum commun mais témoignent de la transmission de savoirs fortement dépendants de celui ou celle qui les enseigne, de ceux qui les reçoivent et des contraintes particulières de chaque situation. Ceci n'est pas différent de ce qui se passe pour d'autres savoirs scolaires. En revanche, les discours des personnes interrogées semblent montrer que l'isolement dans lequel ils-elles se trouvent lorsqu'ils-elles cherchent à prendre en compte l'exigence de l'égalité des sexes dans les savoirs enseignés, rend pour elles plus difficile la construction de ce nouveau savoir qui ne peut souvent faire l'objet de discussion, d'échange de pratiques, s'étayer à l'aide d'ouvrages pédagogiques qui sans brider leur inventivité, constituerait visiblement une aide bienvenue.

---

<sup>763</sup> Perrenoud Philippe (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514

**PARTIE IV**  
**DE LA CLASSE À L'ÉCOLE : PROMOUVOIR UN NOUVEAU CADRE**  
**D'ENSEIGNEMENT**

Le savoir enseigné n'est pas indépendant des situations dans lequel il l'est. Les recherches sur la mixité scolaire ont mis en évidence que le masculinisme des savoirs scolaires allait de pair avec un cadre d'enseignement qui utilise la différenciation entre les sexe et les attentes différenciées vis à vis des filles et des garçons comme mode de gestion pédagogique, que les enseignant-e-s en soient conscient-e-s ou non. Cette partie entend se consacrer à la manière dont les maîtresses et les maîtres rencontré-e-s modifient le cadre d'apprentissage de manière à promouvoir l'égalité des sexes et des sexualités, et à proposer aux élèves dans la classe et peut-être dans l'école, une expérience concrète de l'égalité. Cet enjeu est d'importance. Au cours de la troisième affaire du foulard à l'école, prenant position contre son interdiction et contre l'exclusion des jeunes filles qui le porte, Monique Canto-Sperber et Paul Ricoeur remarquaient : "On peut souhaiter que les jeunes filles finissent par renoncer au foulard. Elles ne le feront que pour autant que l'école leur aura permis de vivre jour après jour l'égalité entre les sexes et une forme de respect mutuel"<sup>764</sup>. Celle-ci est pour l'instant bien souvent inexistante. Même si les enseignant-e-s sont persuadé-e-s traiter de la même manière les filles et les garçons, ils et elles ne le font pas la plupart du temps. Nous allons donc envisager comment les personnes rencontrées tentent de transformer l'expérience quotidienne des enfants à l'école, tout d'abord en examinant la gestion de la prise de parole, souvent présentée comme l'exemple emblématique de la reproduction des rapports de sexe traditionnels par le système d'enseignement à travers la forme du cours dialogué, puis la manière dont les enfants se placent dans la classe sous la direction de l'enseignant-e. Puis, nous nous intéresserons à un lieu représentatif des multiples fonctions des enseignant-e-s du premier degré, la cour de récréation, pour voir comment les enseignant-e-s interrogé-e-s tentent de rééquilibrer les rapports inégaux entre les sexes qui s'y manifestent et s'y construisent. Enfin, le dernier chapitre portera sur une question particulière : la profération d'insultes homophobes en milieu scolaire.

---

<sup>764</sup> Canto-Sperber Monique et Ricoeur Paul (2003). Une laïcité d'exclusion est le meilleur ennemi de l'égalité. *Le Monde*, jeudi 11 décembre 2003, p. 20

## CHAPITRE X :

### LA GESTION DE LA PRISE DE PAROLE : DU CONTROLE DE SOI A L'IMPLICATION DES ELEVES

Gérer l'attribution de la parole dans une classe est un exercice complexe. Il implique de s'inscrire pleinement dans l'immédiateté de la situation d'enseignement, de traiter dans l'urgence une multitude d'informations, de tenir compte de différents paramètres sans s'octroyer le temps de la réflexion. Même si la communication est ritualisée dans l'enceinte scolaire et fait l'objet d'une codification destinée à assurer le bon fonctionnement des apprentissages, la vie de la classe, les réactions des élèves, celles de l'enseignant-e sont autant d'éléments déstabilisateurs susceptibles de mettre ces règles à l'épreuve et de modifier ce qui avait été initialement prévu par l'enseignant-e dans le cadre de ses préparations. La classe est donc pour ce-cette dernier-ère un espace d'incertitudes et chaque séance une unité temporelle durant laquelle elle-il va devoir négocier un certain nombre d'équilibres : équilibre entre son temps de parole et celui des élèves, entre les élèves entre eux-elles, entre la transmission de connaissances à un groupe et la construction d'un savoir par chacun-e, entre des moments de réflexion et d'institutionnalisation du savoir, entre des moments de concentration et de détente encadrée...

Pour reprendre la définition donnée par Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier, une interaction est "une séquence où l'enseignante s'adresse à un élève en particulier pour lui donner une consigne, lui poser une question ou lui faire une remarque et où l'élève réplique ou répond, en fonction de cette incitation ou bien, à l'inverse, une séquence où un (ou une) élève s'adresse à l'enseignante qui, à son tour, lui répond."<sup>765</sup> Cette circulation de la parole en classe a été étudiée sous de multiples facettes afin de comprendre avec précision comment fonctionne ce lieu d'enseignement et d'apprentissage mettant en présence un-e maître-sse avec des élèves<sup>766</sup>. Les recherches sur la mixité scolaire s'y sont également intéressées et ont mis en lumière, comme le rappelle Claude Zaidman, "l'existence d'une forme de prise de pouvoir des

---

<sup>765</sup> Mosconi Nicole et Loudet-Verdier Josette (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Dans Blanchard-Laville Claudine (dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques, Analyses d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*. Paris : L'Harmattan, p. 134

<sup>766</sup> Altet Marguerite (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n°107, avril-mai-juin 1994, pp. 123-139 ; Tardif Maurice et Lessard Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval : Presses Universitaire de Laval, pp. 319-357 ; voir aussi la courte synthèse proposée par Jarlégan Annette, Tazouti Youssef, Flieller André, Kerger Sylvie et Martin Romain dans l'introduction de leur article "Les interactions individualisées maître élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg". *Revue Française de Pédagogie* n° 173, octobre-novembre-décembre 2010.

garçons dans la classe avec la complicité active des maîtres et maîtresses"<sup>767</sup>. Celle-ci se manifeste notamment par une domination de l'espace pédagogique et sonore<sup>768</sup> de la classe par les garçons et une répartition différenciée et inégalitaire des interactions verbales par les enseignant-e-s en fonction du sexe de l'élève. Même si la gestion des interactions verbales en classe interfère avec une multitude d'autres variables comme l'origine sociale des élèves, leur niveau scolaire, leur couleur de peau ou leur nationalité, l'objectif de ce chapitre est de se mettre du côté des maîtresses et des maîtres pour mieux appréhender ce qui se passe lorsque figure dans leurs intentions la volonté d'assurer une égalité entre les filles et les garçons sur le plan de la prise et de l'attribution de la parole. Il s'agit tout d'abord de mieux percevoir ce qui les pousse à prendre ou non en compte cette exigence d'égalité, de s'intéresser ensuite aux stratégies de rééquilibrage qu'elles-ils utilisent et la manière dont celles-ci influent sur leur travail ; enfin de regarder comment elles modifient la manière dont ces enseignant-e-s se perçoivent dans l'acte d'enseigner et comment leurs élèves acceptent ce nouvel ordre scolaire.

## **1. Equilibrer les interactions verbales des filles et des garçons : motivations et résistances**

Prendre en compte l'inégale répartition de la prise de parole en fonction du sexe de l'élève, apprécier la différence d'engagement des filles et des garçons dans la classe pour mieux la remettre en cause, implique de reconnaître la validité d'un certain nombre d'analyses genrées de la relation pédagogique. Ce processus dépend des enseignant-e-s mais surtout de la perception qu'ils-elles ont d'eux-mêmes, de leur métier, de leur pratique, de leurs élèves et prend des formes différentes pour chacun-e d'eux-elles

### **a. Nous, les enseignant-e-s**

La question de la gestion de la prise de parole en classe figure dans la majorité des entretiens<sup>769</sup>. Elle est posée pour la plupart des enseignant-e-s interrogé-e-s à partir des résultats de recherches en éducation qui ont montré une inégale répartition des interactions

---

<sup>767</sup> Zaidman Claude (1996)? *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, p. 100

<sup>768</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 103 : "Nous parlons ici d'espace sonore plutôt que d'espace pédagogique comme le font un grand nombre de recherches, parce que c'est le nombre des interactions et non leur contenu ou leur durée que nous avons cherché à mesurer".

<sup>769</sup> Quinze entretiens sur vingt



entre les filles et les garçons. Ces recherches ne sont pas toujours mentionnées explicitement mais n'en semblent pas moins à la base des réflexions engagées sur la mise en place d'une distribution équitable de la parole. Elles ont été découvertes au cours d'une discussion avec une amie (Jérôme), d'une conférence dans le cadre de la formation continue (Mélanie) ou le plus souvent au cours de lectures qui ont amené ces professionnel-le-s à s'interroger sur leur propre manière de faire classe et sur les phénomènes qui échappent à leur vigilance : "*j'avais lu un article comme quoi les enseignants on avait tendance à solliciter plus les garçons*" (Sophie 134) ; "*donc je fais extrêmement attention suite à des travaux que j'ai pu lire sur / on interroge plus facilement un garçon ou une fille*" (Julie 77) ; "*quand on a fait les premières enquêtes pour voir si on avait des réactions pareilles avec les mêmes interactions avec les élèves garçons que les élèves filles / toutes les études sur le sujet montraient bien qu'il y avait plus d'interactions avec les garçons / enfin tout ce genre d'études donc j'ai tout de suite fait attention à ça au début*" (Mireille 10-14)

La dimension quantitative des résultats de recherche occupe donc une place importante dans les préoccupations de ces enseignant-e-s. Elle apparaît comme emblématique de la domination masculine dans la classe, certainement parce qu'elle désigne un "plus" et un "moins", des gagnants et des perdantes dans ce qui peut s'apparenter à un jeu de hasard. Les enseignant-e-s semblent en effet avoir perdu, malgré eux-elles, la maîtrise de qui parle dans la classe. C'est donc avant tout un problème numérique qu'il s'agit de résoudre à partir des informations dont disposent les personnes rencontrées sur le nombre d'interactions accordées aux filles et aux garçons ou le temps de parole dont bénéficie les enfants de chaque sexe. Il se double d'un problème qualitatif plus subtil à appréhender : "*par exemple il semblerait selon une étude que les questions ouvertes dans une classe soient posées systématiquement aux garçons / donc les questions qui nécessitent / d'expliquer / de créer aussi enfin de rechercher réfléchir / et par contre les questions fermées ou les questions de récitation donc les questions où on doit répondre oui non ou juste réciter la leçon / là elles sont posées à des filles*" (Aude 145-149)

A l'inverse des phénomènes de résistance passive ou déclarée souvent rapportés par les formatrices et les formateurs d'enseignant-e-s qui abordent la question des rapports sociaux de sexe en éducation<sup>770</sup>, les enseignantes citées ne manifestent pas de méfiance vis à vis des

---

<sup>770</sup> Plateau Nadine (2007). "Donner une voiture aux garçons et une poupée aux filles, on le fait sans s'en rendre compte et je trouve bien qu'on en ait pris conscience", Module de sensibilisation à une pédagogie de l'égalité des filles et garçons à l'école. Dans Coulon Nathalie et Cresson Geneviève (2007). *La Petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan, p. 95 ; Baurens Mireille et Schreiber Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six

recherches qu'elles rapportent. Au contraire, elles les perçoivent comme porteuses d'un savoir sur le système éducatif en général auquel elles acceptent d'étendre les résultats obtenus et, ce faisant, porteuses également d'un savoir sur elles-même, savoir qui leur échappait auparavant et auquel elles n'auraient pas eu accès sans cette forme d'objectivation. Elles passent donc sans hésitations dans leur discours du collectif "*les enseignants*" au pronom personnel "*on*" qui les inclut dans le groupe étudié quand bien même elles ne faisaient pas directement partie de l'échantillon observé. La reconnaissance de cette appartenance constitue un élément important dans la mise en place d'une attitude active vis à vis des phénomènes décrits par les chercheurs-ses même si elle ne se fait pas sans surprise ni sans écorner la représentation idéale que les personnes interrogées peuvent avoir de leur métier. Elle contraint à accepter une relative absence de contrôle dans ses actes professionnels quotidiens, fut-ce avec l'objectif de les corriger pour les rendre conformes à ses valeurs : "*bon j'essaye d'y penser quand même parce que j'avais lu ça et ça m'avait drôlement épaté qu'inconsciemment nous les enseignants qui sommes quand même plutôt sensibilisés à tout ça en fait on perpétue les schémas quand même*" (Sophie 141-144). Il s'agit de se défaire d'un certain nombre d'illusions et de protections "de bon sens" contre les remises en cause, car ni le sexe, ni les sensibilités, ni les engagements personnels n'empêchent d'être soi-même vecteur d'inégalités : "*il semblerait que même les institutrices enfin professeures des écoles femmes / qui sont sensibles à la question de l'égalité filles-garçons / reproduisent encore inconsciemment ce schéma*" (Aude 149-151). Le sexe de l'enseignant-e n'a en effet pas ou peu d'influence sur la place accordée aux filles et aux garçons dans la classe sur le plan de la prise de parole, que ce soit sur le plan quantitatif ou qualitatif<sup>771</sup>. Ce savoir théorique se double d'ailleurs parfois d'observations pratiques comme celles d'une conseillère pédagogique lors de ses visites de classe : "*parce que moi j'ai pas vu de différences entre les jeunes enseignants et les jeunes enseignantes*" (Sandrine 216). Il n'est donc pas possible pour ces enseignantes de se désolidariser du reste de leurs collègues sur cette question et de les renvoyer à un sexisme dont elles seraient libérées.

---

ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, Lausanne : ed. Antipodes, p. 82 ; Pétrovic Céline (2010). Partage d'expérience sur les formation "genre et éducation" et évolutions. Dans Christine Morin-Messabel. *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 187-202 ; Houadec Virginie (2013). Former les jeunes enseignantEs à la mixité : une nécessité, et Costes Josette (2013). La formation des enseignant-e-s à l'égalité filles/garçons : quel contenu ?. Dans *Actes du colloque Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*, Bordeaux, 12-13 novembre 2009, à paraître aux Presses Universitaires de Rouen et du Havre, communication des auteures.

<sup>771</sup> Duru-Bellat Marie (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. Note de synthèse, 2e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes, *Revue Française de Pédagogie*, n°110, janvier-février-mars 1995, p. 79

L'invocation de l'inconscient dans deux des extraits d'entretiens précédemment cités montre bien le pouvoir qui est accordé aux mécanismes de reproduction et de production des inégalités entre les filles et les garçons. Ceux-ci sont considérés comme profondément enracinés dans l'esprit des individus et les actes parfois infimes qui conduisent à favoriser les uns aux dépens des autres semblent bien souvent relever de l'évidence, de ce qui va de soi : ils sont réalisés "*facilement*" (Julie 77), "*systématiquement*" (Aude 146) ou dessinent une "*tendance*" (Sophie 134). Et c'est justement parce qu'ils sont faciles et systématiques que les remettre en cause implique de prendre une voie difficile, complexe et incertaine.

## **b. Convaincre et se convaincre**

Questionner ses propres pratiques et déconstruire ses automatismes professionnels ne vont en effet pas de soi. Certain-e\_s enseignant-e-s ont découvert les recherches sur la mixité scolaire en amont ou au moment de leur entrée dans le métier. Leur apprentissage professionnel s'est donc fait à l'aune de ces connaissances qui n'ont pas provoqué de remises en cause profondes de manières de faire héritées de plusieurs années de travail : "*j'ai tout de suite fait attention à ça au début / enfin au début de ma carrière donc / y'a douze ans*" (Mireille 14-15). Leurs premières expériences en classe leur ont d'ailleurs parfois confirmé la nécessité d'être attentifs-ve-s et méfiant-e-s vis à vis de elles-eux-mêmes : "*c'est vrai que la première année j'avais remarqué qu'effectivement j'avais tendance à laisser la parole plus souvent aux [garçons]*"<sup>772</sup> (Julie 88). D'autres enseignant-e-s pourtant déjà sensibilisé-e-s au genre ont suivi un autre cheminement et sont passé-e-s par une étape de prise de conscience à la faveur d'un élément déclencheur imprévu :

*"je suis venue à ces sujets là dans ma PE2*<sup>773</sup>*/ je faisais un mémoire [professionnel] sur le langage / j'étais en maternelle et / en fait c'est en enregistrant des séances pour les analyser que je me suis aperçue que les petits garçons et les petites filles avaient une place complètement différente dans les séances de langage que moi je menais / et en fait j'étais sensibilisée au genre depuis une dizaine d'année je participais enfin // voilà j'avais assisté à des conférences à des pièces de théâtre j'avais lu quelques trucs là-dessus / à la fac j'ai eu quelques cours / j'ai fait des études de sociologie aussi donc bon / voilà on peut dire que*

---

<sup>772</sup> Dans cette phrase, Julie commet un lapsus illustrant la prégnance de ce que Nicole Mosconi appelle le "masculin neutre", le terme "enfants" remplaçant celui de "garçons".

<sup>773</sup> Année de formation après la réussite du concours durant laquelle le-la stagiaire fait classe en alternance : pour Elise, il s'agissait d'un jour par semaine en Petite Section tout au long de l'année scolaire.

*j'avais une conscience de ça / mais j'ai quand même été super surprise de trouver ça / enfin je cherchais pas du tout ça / je pensais pas que ça allait sortir / et ça m'a quand même bluffée dans les proportions dans lesquelles je l'ai vu / et je me suis dit si moi qui suis sensibilisée je fais ça dans ma classe c'est vraiment grave quoi" (Elise 10-20)*

De fait, Elise est passée d'une interrogation sur la place de la parole de l'enfant dans un contexte scolaire où l'enseignant-e est bien souvent celui-celle qui parle le plus et entretient "un système de communication centré sur l'adulte"<sup>774</sup> à un questionnement sur la manière de favoriser une prise de parole équitable entre les filles et les garçons dans la classe. Il lui a fallu en chemin se défaire d'une illusion consistant à croire que le sexisme ne pouvait pas passer par elle, justement parce que cette question lui était familière et s'inscrivait dans certaines de ses préoccupations intellectuelles et politiques. Le détour par une technique objectivante, l'enregistrement, lui a permis de réaliser que les mécanismes de domination n'en étaient pas moins opérants dans sa classe à un degré qu'elle n'imaginait pas.

Pourtant, le fait d'accepter l'existence de phénomènes qui dépossèdent l'individu de sa part de libre arbitre n'est pas systématique. Elise raconte ainsi qu'elle s'est confrontée à l'incrédulité de l'un des membres de son jury, lui même formateur en EPS, lors de sa soutenance de mémoire (Elise 114) ou de certain-e-s professeur-e-s de français de son IUFM<sup>775</sup>. Une grande partie des enseignant-e-s est en effet sincèrement convaincue de traiter ses élèves de façon identique quel que soit leur sexe, leur origine sociale ou leur couleur de peau, conviction qu'une enseignante du corpus reconnaît avoir longtemps reprise à son compte : *"j'avais pas conscience que je pouvais influencer à ce niveau là"* (Mélanie 493-494). Les mécanismes de résistance vis à vis des résultats de recherches qui interrogent la neutralité supposée des enseignant-e-s sont ainsi multiples et peuvent s'avérer extrêmement vivaces. Deux conseillères pédagogiques détaillent au cours de leurs entretiens ce qu'elles ont pu observer chez leurs collègues et les stratégies qu'elles ont mis en place pour les contrer avec plus ou moins de réussite :

*"y'a toutes les réactions possibles / donc par exemple par rapport à la prise de parole quand Nicole Mosconi dit "deux tiers un tiers" comme bon on le sait tous là / "ah beh oh non non pas chez moi pas chez moi" / et puis en fait elle a fait sa conférence / elle énonce des choses comme ça et puis ça fait plus ou moins réagir / les gens se sont dit elle exagère bien-sûr et*

---

<sup>774</sup> Florin Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Ellipses, p. 129

<sup>775</sup> Institut Universitaire de Formation des Maître-sse-s

*tout ça / et en fait quand tu donnes la parole aux gens la deuxième partie c'était sous forme de débat / bien que les hommes soient minoritaires dans l'assistance puisque dans l'enseignement c'est quand même 80 au mieux 85 % / ben ça a été pratiquement que des hommes qui ont pris la parole / et là quand on dit ça ça fâche encore plus (rire)" (Danièle 280-288)*

*" je suis très dure / par exemple ce qui arrive souvent c'est qu'ils<sup>776</sup> interrogent pas les filles / alors je leur dis "pourquoi est-ce que vous avez interrogé que des garçons ?" // alors en général ils me regardent l'air éberlué ils me disent / "mais c'est pas vrai" / ils le voient pas ils sont très sincères / ils le voient pas du tout / alors moi en fait / la première chose que je fais quand j'arrive dans une classe / je note le positionnement des enfants / donc je note le plan des tables et puis je regarde si c'est des filles ou des garçons / voilà / donc ça c'est la première chose que je fais / et puis après j'ai toujours un moment quand y'a une leçon qui s'installe / en fait je note toutes les questions / que pose l'enseignant / et alors moi je connais pas les prénoms des enfants je peux pas / mais par contre j'entoure qui a été interrogé / donc voilà je lui dis après / "t'as interrogé celui-là" et / et alors ce qui est rigolo c'est que souvent / en fait quand ils me répondent / "mais non c'est pas vrai j'ai interrogé des filles" / je reviens avec eux sur ce qu'ils ont dit aux filles parce que souvent ce qui se passe c'est que une fille qui lève le doigt / effectivement l'enseignant lui parle / mais pas pour avoir la réponse à la question / ça peut être pour la renvoyer à un rangement qu'elle a pas effectué / par exemple on vient de finir la leçon de géographie il fallait ranger le cahier de géographie / et y'a une fille qui lève le doigt pour répondre à une question de maths et l'enseignant lui dit "tu n'as pas rangé ton cahier de géographie" / voilà / il la renvoie à un rangement / si le rangement n'a pas été fait / ou alors il lui dit "oui oui c'est bien tu vas répondre tu vas répondre / attends" / et il interroge un garçon" (Sandrine 195-215)*

Dans la plupart des cas cependant, le rapport aux résultats de recherche peut dans bien des cas sembler irrationnel et s'apparenter à un acte de foi. Bien que ces dernières montrent que la tendance à interroger davantage les garçons se vérifie chez la majorité des enseignant-e-s, à tous les niveaux d'enseignement et quel que soit le public<sup>777</sup>, nombreux sont celles et ceux qui estiment y échapper. Danièle et Sandrine ont en conséquence mis en place des stratégies qui visent à administrer la preuve de ce qu'elles avancent : l'une en illustrant les

---

<sup>776</sup> Les stagiaires, hommes ou femmes, visité-e-s par Sandrine

<sup>777</sup> Duru-Bellat Marie (1995). *Op. cit.*, p. 76

propos discutés à partir du débat auquel ils ont donné lieu au risque de mettre le feu aux poudres, l'autre en mettant en place toute une méthodologie d'observation qui lui permet d'avancer des faits concrets là où ses interlocuteur-riche-s ne perçoivent qu'une déformation de la réalité. L'exercice peut s'avérer cruel dans un certain nombre de cas car il vise à mettre la personne qu'il s'agit de convaincre face à ses propres ambiguïtés, à porter l'estocade là où elle était persuadée d'être protégée. Après la conférence de Nicole Mosconi organisée dans sa circonscription, Danièle revient ainsi lors d'une animation pédagogique, sur ce qui a été dit : *"on reprend les idées qu'elle avait développées et puis je dis "vous avez vu ça dans les classes ?" / et y'a une petite jeune qui me dit "ah non ça y'a jamais ça dans ma classe" / le lendemain j'étais dans sa classe en visite conseil / et c'est pareil elle commence alors je lui ai fait remarquer / alors la première fois je lui dis "attends là tu demandes que à telle personne et qu'à telle personne" / "ah oui ah oui" / bon elle continue / cinq minutes après je lui dis / et "là tu vois" / alors qu'elle venait de me dire la veille / "non non non chez moi dans ma classe y'a pas" / mais parce que c'est aussi très difficile d'être conscient quand on est aussi acteur ou actrice / et de se regarder au quotidien"* (Danièle 839-846). Il s'agit donc continuellement de viser juste pour emporter la conviction de son interlocuteur-riche.

### **c. De quelques résistances**

Les recherches sur la mixité peuvent en effet remettre profondément en cause le sentiment que les enseignant-e-s ont de leur propre compétence. Il n'est ainsi pas étonnant d'observer des attitudes de déni ou de défense qui visent à désamorcer ce qui est perçu comme un danger, une menace. Mélanie, qui a assisté à la même conférence organisée par Danièle avec Nicole Mosconi, la reformule au cours de son entretien mais de manière à en minimiser une partie des enjeux : *"ce que nous a mis en lumière plutôt Nicole Mosconi à la conférence c'est pas tant qu'on va donner la parole à un garçon une fille tout ça / mais le fait souvent malheureusement / on dit un garçon c'est fatigant une fille c'est plus calme / donc comme on le dit souvent on va dire on va interroger les enfants en fonction de nos attentes / le bon élève le moins bon élève / la fille et le garçon / donc ça il faut en faire y faire attention"* (Mélanie 493-499). Si le double standard d'attente des enseignant-e-s vis à vis des filles et des garçons est bien perçu, il est énoncé de manière à minimiser les écarts quantitatifs qu'il peut engendrer du point de vue des catégories de sexe pour ne plus être envisagé que sur un plan disciplinaire et pédagogique qui confond le sexe des élèves avec leur position scolaire. Mélanie a ainsi perçu cette conférence d'une manière très différente de Danièle, partagée entre un sentiment

de compréhension vis à vis de ses collègues et sa loyauté envers Danièle avec laquelle elle travaillait dans le cadre d'un projet consacré à l'expérimentation de séances pour promouvoir l'égalité des sexes :

*"faut quand même dire qu'à cette réunion ça c'est pas forcément bien passé y'a des collègues qui n'ont pas trop apprécié parce que elle employait des fois un ton un peu provocateur / elle voulait provoquer pour nous choquer pour nous [faire] prendre conscience plus vite / parce qu'on n'avait que trois heures / et certains ont pris "oh ben non je fais pas ça" et / y'a plein de collègues qui ont un peu râlé parce que ils [se] sont dit "oh elle nous prend pour qui ? mais on n'est pas comme ça / mais c'est sûr qu'on n'est pas comme ça" / mais quelque part moi en rentrant je me suis dit "mais on est tous quelque part un peu comme ça" parce que en fait pour un bon ou un mauvais élève on attend une réponse rapide on demande à un bon on veut... / enfin y'a quand même forcément quelque chose / je dis pas qu'on le fait / mais il faut si elle le dit c'est que ça a été observé sur une multitude d'enseignants et donc même si on est pas comme ça tant mieux mais c'est bien de nous l'avoir éclairé / et ceux qui n'ont pas travaillé dessus ont peut-être pas compris et y'en a qu'ont réagi dans les questions ça a pas été simple à la fin de la réunion c'était des questions et c'était pas sympa parce que certains ont pas compris que le ton était un peu / un peu dur parce que en fait elle voulait pas perdre de temps je pense / comme on a pas le temps donc / certains enseignants ont compris / la susceptibilité des enseignants là était mise à rude épreuve mais bon après on se sent pas concerné tout le temps faut pas se sentir toujours concerné par ce qu'on dit" (Mélanie 504-521)*

Les propos de Mélanie visent autant à la dédouaner des accusations de sexisme qu'elle a perçues dans le discours de la conférencière qu'à, petit à petit, se convaincre que celle-ci n'avait peut-être pas complètement tort. C'est donc sur l'aspect provoquant de ce qu'elle a entendu qu'elle insiste même si elle concède à Nicole Mosconi d'avoir "*mis en lumière*" des mécanismes qui, en conséquence, restent habituellement dans l'obscurité. Aussi, oscille-t-elle entre deux positions, se perd-elle en circonvolutions et en contradictions qu'elle tente de rationaliser et qui témoignent autant de la difficulté qu'elle éprouve à accepter de ne pas être complètement maîtresse de ses actes que du malaise de réaliser qu'elle a pu à son insu promouvoir certaines formes d'inégalité pendant plusieurs années d'enseignement.

Un autre enseignant, Jérôme, a de son côté, été sensibilisé à la problématique de l'égalité des sexes en éducation par l'une de ses amies, également formatrice en IUFM.

Toutefois, au lieu de considérer les informations qu'elle lui a apportées comme des éléments déstabilisateurs, propres à questionner le fonctionnement qu'il a instauré dans sa classe, il les présente comme susceptibles de renforcer la légitimité de ses pratiques de distribution de la parole, sans percevoir que ce que ces informations le concerne peut-être également : *"alors qu'est-ce que j'ai mis en place avec les élèves / ça a été d'abord des observations / essayer quand je donne la parole enfin / disons ce qui était assez curieux la dedans c'est que finalement ça m'a fait réfléchir à des choses qu' inconsciemment je faisais déjà pour certaines / par exemple ne pas faire la différence entre une fille et un garçon en classe bon / c'est déjà des choses que je faisais déjà normalement c'est-à-dire que je vais pas interroger plus les garçons plus les filles / je vais essayer de [les] interroger tous / mais c'est vrai que des fois j'y fais quand même attention"* (Jérôme 19-25). Ce faisant, il reconnaît tout de même devoir exercer une certaine vigilance mais il la justifie alors par le sentiment d'injustice ressenti par ses élèves lorsqu'il ne fait pas attention et interroge plus les enfants d'un sexe que les autres, sentiment qui risque alors de remettre en cause son autorité. Par ailleurs, comme la gestion des interactions est parfois délégué aux élèves, ceux-celles-ci deviennent au yeux de cet enseignant les seul-e-s fautifs-ves lorsque des déséquilibres surviennent occasionnellement : *"c'est-à-dire que / enfin même les élèves me font la remarque / "oui vous avez déjà interrogé... / y'a que des filles qui passent ou y'a que des garçons" ou machin et tout / donc moi j'essaye de distribuer la parole aux uns et aux autres donc à partir de là c'est vrai que j'essaye de faire attention en fin de compte à qui a eu la parole avant quelque part / parce je sais très bien que eux systématiquement s'il y a disons trois garçons qui sont interrogés de suite et y'a pas eu de filles / les filles feront la remarque et puis inversement quoi / donc du coup y'a une distribution de la parole qui ne se fait pas quand c'est les élèves qui doivent choisir qui parle / c'est-à-dire fréquemment les garçons vont choisir leurs copains et puis les filles vont choisir leurs copines"* (Jérôme 25-34). En même temps qu'il se déresponsabilise de tout risque d'injustice, Jérôme prend soin de relativiser la portée de celles qui pourraient être commises. Les filles comme les garçons sont en effet également suspecté-e-s de favoriser les camarades de leur sexe et de la même manière que cette attitude peut entraîner un déséquilibre momentané dans la prise de parole, elle devient également la garantie du rétablissement de l'égalité : les excès des unes sont mathématiquement corrigés par ceux des autres et les annulent automatiquement. Aussi, quand il envisage des mesures correctrices, Jérôme le fait pour ses élèves et non pour lui, et c'est avant tout pour mettre en doute leur légitimité et leur possible efficacité : *"ça pour le casser de la part des élèves c'est relativement compliqué au bout du compte / après je me demande si c'est // utile ou pas je sais pas / franchement pour*



*l'instant / le fait de dire à un élève à un garçon de choisir obligatoirement une fille*" (Jérôme 34-37). D'autant que, nous y reviendrons, une telle décision pourrait paraître arbitraire et introduire une certaine animosité dans les rapports entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant.

Cette solidarité des élèves au sein de leur catégorie de sexe est par ailleurs ce qui va permettre à Jérôme de contester toute légitimité aux récriminations des filles lorsqu'elles se sentent lésées : "*ça va venir quand justement y'a un élève au tableau qui doit interroger ou qui passe la parole à un autre et comme je disais tout à l'heure quoi donc un garçon va plus filer la parole à ses copains et du coup à un moment y'a une des filles qui va le dire quoi qui va faire la remarque obligatoirement / parce que / mais / je me demande est-ce que la fille en fin de compte va dire ça parce que de toute façon elle est pas dans le réseau d'amis des élèves / voilà / elle sait que de toute manière elle sera jamais interrogée / ou c'est par solidarité féminine dire "eh nous on va pas être interrogées" / donc je pense qu'elle prêche plutôt pour elle-même que pour des filles de la classe / enfin j'ai cette impression là*" (Jérôme 180-188). Les filles sont ainsi renvoyées à leur égocentrisme supposé -elle ne s'intéresseraient qu'à leur petite personne- qui les empêche de percevoir la situation de manière neutre et objective ; leurs remarques sont contestées à la fois parce que ces élèves les formulent en tant qu'individu isolé et partial mais aussi parce qu'elles sont suspectes d'être la manifestation d'une solidarité entre enfants d'un sexe "naturellement" opposées aux garçons. Petit à petit, Jérôme dessine sans s'en apercevoir un type de fonctionnement de sa classe où l'emporte la loi du plus fort. Il s'agit de se battre, de faire reconnaître ses droits dans ce nouvel ordre scolaire où sont données aux élèves de manière sauvage certaines prérogatives mais sans les outils ou les apprentissages nécessaires pour y faire face : "*des fois un élève doit faire une devinette au tableau / présenter quelque chose et donc c'est à lui d'interroger // et puis même / on fait souvent aussi des travaux de groupes où y'a un élève ou deux élèves qui vont présenter ce qui a été fait qui doivent répondre aux questions / donc pareil quand y'a des questions qui sont posées / je les laisse gérer ce temps là / tout en chapotant la chose mais disons que c'est eux qui doivent aussi se battre / enfin donner la parole à ceux qui veulent parler / donc effectivement oui je sollicite les élèves un maximum évidemment et j'essaye que eux aussi soient sollicités voilà / pour qu'ils prennent conscience aussi de ça / [que] la transmission de la parole dans la classe c'est pas forcément facile à gérer / bon ça ils s'en rendent compte ils s'en rendent compte / ils comprennent aussi pourquoi le ton monte parfois (rire)*" (Jérôme 195-206).

On retrouve dans cette attitude certaines des réactions d'enseignant-e-s du secondaire analysées par Anne Barrère<sup>778</sup> qui rendent leurs élèves responsables de l'échec des méthodes actives, de la même manière que Jérôme impute aux siens les manifestations d'inégalité qui peuvent se produire dans sa classe. On peut y lire comme elle l'expression d'un rapport de pouvoir dans la relation pédagogique qui permet à l'enseignant-e de se dédouaner sur ses élèves de son impossibilité à affronter certaines situations dans lesquelles, par confort autant que par souci de se protéger, il perçoit le risque d'une déstabilisation. Mais dans le cadre de notre recherche, le discours de Jérôme relève également d'une autre problématique qui a trait au rapport qu'entretient un individu avec un savoir donné et à la nécessaire reconnaissance pour lui et par lui de la pertinence de ce savoir afin de pouvoir s'inscrire dans une dynamique d'action. Ce n'est pas parce qu'un individu "sait" qu'il identifie dans son expérience ce qui a trait à ses connaissances ou pour le formuler autrement et de manière concise ce n'est pas parce qu'un individu "sait" qu'il "fait" : il n'existe pas de rapport de cause à effet entre le savoir scientifique et sa prise en compte par le-la praticien-ne. Le premier nécessite d'être "investi" par le second pour reprendre le terme de Gérard Malglaive<sup>779</sup> dans un processus que Michel Corbillon qualifie de "réappropriation"<sup>780</sup>..

## **2. Quelles solutions?**

La prise en compte des résultats de recherches implique donc un retour sur soi à la fois pour apprécier leur pertinence dans sa propre pratique mais aussi pour réfléchir à la manière dont il est possible d'en tenir compte afin de les transformer. C'est à partir de ce diagnostic porté sur leur situation quotidienne, diagnostic construit à l'aide d'un savoir en grande partie livresque et dans un va-et-vient constant entre les deux que les enseignant-e-s rencontré-e-s traduisent ou transforment les informations dont ils-elles disposent en programme d'action.

---

<sup>778</sup> Barrère Anne (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan, p. 99

<sup>779</sup> Malglaive Gérard (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France

<sup>780</sup> Corbillon Michel (1996). *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Université de Paris X-Nanterre, p. 28. Nous reprenons à Nicole Mosconi l'association de ces deux concepts dans Mosconi Nicole (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? Dans Blanchard-Laville Claudine et Fablet Dominique (dir.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, p. 24-25

### **a. Equilibrer le nombre des interactions : des stratégies aux implications variées**

A partir de leur connaissance sur les mécanismes de reproduction des inégalités entre filles et garçons, les enseignant-e-s rencontré-e-s tentent de mettre en place un certain nombre de stratégies empiriques destinées à les enrayer. Elles et ils se préoccupent avant tout des éléments sur lesquels elles et ils pensent avoir prise et c'est donc en premier lieu un problème quantitatif qu'elles et ils vont tenter de résoudre : équilibrer le nombre d'interactions pour les enfants des deux sexes. Puisque les comptages montrent que les garçons sont avantagés par rapport aux filles, il importe de mettre en place des garde-fous propres à assurer un traitement égalitaire des deux sexes.

Plusieurs solutions sont envisagées :

- interroger alternativement une fille et un garçon ;
- suivre l'ordre des rangées ou l'ordre alphabétique ;
- noter sur une feuille, une affiche, au tableau les élèves qui prennent la parole ou les cocher sur une liste préparée à cet effet ;
- faire appel à un-e observateur-riche extérieur-e (maître-sse-s formatrice, collègue, ATSEM<sup>781</sup> ...), utiliser un enregistreur ou utiliser une grille d'auto-observation.

Ces stratégies, dont certaines sont déjà mentionnées par Nicole Mosconi<sup>782</sup> dans son article "Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?" ne sont toutefois pas équivalentes, ni exclusives les unes des autres : elles peuvent se compléter, se succéder dans le temps selon les choix des enseignant-e-s mais également les préoccupations des élèves. Dans la mesure où elles peuvent également s'inscrire dans des temporalités différentes, elles ne seront pas utilisées de la même manière en fonction de l'enseignant-e ou des situations de classe. La quatrième proposition, recourir à l'observation d'un tiers, est par exemple davantage envisagée comme une situation initiale qui permet d'engager un questionnement plus approfondi en fonction des résultats obtenus ou comme un outil de vérification et d'évaluation après la mise en place de l'une ou des trois autres propositions précédentes. Elle entraîne donc dans la plupart des cas des réponses différées, en amont lorsqu'elle cherche à évaluer un changement ou en aval de son utilisation, lorsqu'il s'agit d'un diagnostic. Les trois premières propositions constituent quant à elles des réponses immédiates à l'exigence d'équilibre entre

---

<sup>781</sup> Agent territorial spécialisé des écoles maternelles

<sup>782</sup> Mosconi Nicole (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Article disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>. Page consultée le 17/07/2012.

les prises de parole des filles et des garçons et impliquent que l'enseignant-e soit réactif-ve et vigilant-e tout le long de la séance.

Toutefois, ces stratégies ne produisent pas la même égalité et se heurtent chacune à un certain nombre de limites. La première proposition, interroger alternativement une fille et un garçon, offre en raison de sa systématité, l'assurance de ne pas introduire de distinction entre les deux sexes quel que soit le moment d'apprentissage ou le sujet de l'échange. Elle est censée produire une égalité en nombre d'interactions, égalité concomitante de la progression de la séance, tout comme la deuxième proposition, suivre l'ordre des rangées, pour peu que filles et garçons soient répartis équitablement dans tout l'espace de la classe. Contrairement à cette dernière, elle offre néanmoins davantage de souplesse à l'enseignant-e dans le choix des élèves à interroger puisque l'enseignant-e peut à chaque fois opter pour n'importe quel garçon ou n'importe quelle fille de la classe sans que son choix lui soit dicté par la disposition des élèves. La correction quantitative qu'elle apporte peut cependant s'avérer approximative puisque le choix de l'alternance entre fille et garçon dans la prise de parole ne produit pas le même rééquilibrage selon le nombre de filles et de garçons dans la classe : *"j'essaye toujours j'interroge un garçon tac j'interroge une fille après / mais cette année c'était pas facile et je me demande même si j'ai pas plus sollicité les filles du coup parce qu'elles étaient un tiers et c'était difficile / alors il faudrait que j'interroge deux garçons pour une fille"* (Sophie 136-139).

La troisième proposition, cocher sur un liste les élèves interrogés, plus contraignante puisqu'elle nécessite de recourir à l'écrit et donc de prendre le temps de noter les enfants qui prennent la parole, présente également plus d'incertitudes quant aux moments d'apprentissages durant lesquels sont interrogés filles et garçons (rappel de la leçon précédente ou des consignes, production de savoir, disciplines habituellement considérées comme masculines ou féminines...). Elle ne garantit donc pas l'égalité des filles et des garçons sur le plan qualitatif mais elle apporte la prise en compte d'une dimension importante : dans la mesure où elle permet de conserver une trace de ce qui s'est passé, elle autorise les vérifications et ouvre surtout une possibilité de corriger un éventuel déséquilibre a posteriori. Elle réunit par ailleurs certains des avantages des stratégies de l'alternance et de l'ordre des rangées : elle n'impose pas d'interroger un élève en particulier et conserve à l'enseignant-e un éventail de choix plus large tout en l'assurant de ne pas oublier certain-e-s élèves ; surtout, alors que l'alternance entre les filles et les garçons dans la prise de parole offre une réponse globale qui ne prend en compte les élèves qu'en tant qu'ils et elles s'inscrivent dans une catégorie de sexe, suivre l'ordre des rangées ou cocher les enfants interrogé-e-s sur une liste, permet d'être attentifs-ves

à la fois à l'élève en tant que membre d'une catégorie de sexe mais aussi en tant qu'individu qui ne s'y réduit pas. Dans l'un des cas, peu importe quel enfant prend la parole, il suffit qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon ; dans les autres, l'égalité entre les interactions des deux groupes de sexe se double ou peut se doubler du soucis d'équilibrer la prise de parole entre chaque élève de la classe et permet donc de considérer son identité individuelle au même titre que son identité collective.

### **b. Une dimension souvent oubliée : l'équilibre du temps de parole**

Pour autant, le nombre d'interactions accordées aux filles et aux garçons ne dit rien du temps de parole qui leur est effectivement accordé. Il ne constitue donc qu'une réponse partielle même s'il engendre parfois des confusions involontaires entre le nombre d'enfants sollicité-e-s et le temps qui leur est laissé pour s'exprimer : "*j'avais carrément mon tableau de la journée où moi je cochais pour être sûre de donner **autant de temps de parole et autant le même nombre de paroles**<sup>783</sup> aux garçons et aux filles dans la classe*" (Julie 79-81). Un premier obstacle levé, c'est donc un deuxième écueil qui apparaît au risque d'entraîner une forme de surenchère et de découragement : "*ça devient un peu compliqué (rire) / on va faire des calculs*" (Elise 380) ; "*il faudrait aussi calculer le temps de parole pendant qu'on y est*" (Sophie 140). Et de fait, peu d'enseignant-e-s du corpus prennent en compte cette dimension du temps dans le rééquilibrage des prises de parole entre garçons et filles. Seule l'une d'entre elles, qui travaille dans le cadre d'une pédagogie Freinet opte avec ses élèves pour l'usage d'un sablier dans les temps de conseils d'enfants ou de "Quoi de neuf ?"<sup>784</sup> : "*du coup après c'est là où ils m'ont proposé cette solution de / on va garder le sablier pour chaque intervention pour que y'ait égalité justement dans la prise de parole / et puis on va alterner fille garçon systématiquement*" (Camille 329-332) ; "*donc déjà pour ces moments là donc / on décide la prise de parole alternée et limitée avec le sablier / donc deux minutes*" (Camille 140). Cette enseignante a ainsi fait le choix de concentrer sa vigilance et celle de ses élèves lors des temps institutionnalisés de la vie de la classe où de telles pratiques lui semblaient pouvoir être mises

---

<sup>783</sup> Les passages inscrits en gras dans les entretiens le sont par nos soins et ne correspondent à une intonation particulière de la personne interviewée.

<sup>784</sup> Le "Quoi de neuf ?" est un moment rituel en pédagogie institutionnelle qui se déroule habituellement le matin après l'entrée en classe : les élèves qui le souhaitent peuvent alors raconter à l'ensemble de leurs camarades quelque chose qu'il-elle souhaite partager avec eux. Il s'agit de créer des situations de communication véritable en classe, de permettre aux élèves d'apprendre à gérer eux-mêmes leur prise de parole mais aussi de permettre à certains enfants de laisser à la porte de l'école certaines préoccupations qui pourraient ensuite les empêcher d'être disponibles pour les apprentissages.

en œuvre et laisse ainsi volontairement de côté d'autres moments où l'usage du sablier aurait été inadapté ou trop compliqué à mettre en place.

### **c. Des solutions contraignantes et parfois fragiles**

L'apparente simplicité de ces stratégies, qui peut parfois laisser supposer qu'il y a peu de choses à faire, ne doit cependant pas masquer la complexité de leur mise en œuvre. Aussi, lorsque Elise confie un peu dépitée, qu'elle "*n'avai[t] pas trouvé mieux*" (Elise 37) au sujet de la règle de l'alternance qu'elle a mis en place avec ses élèves, ou lorsque Sandrine remarque à propos des stagiaires qu'elle suit qu'"*ils mettent en place des choses toutes bêtes*" (Sandrine 249), c'est avant tout l'absence de solutions miraculeuses aux questions qu'elles se posent qu'elles entendent souligner plus qu'un supposé manque d'imagination. D'autres enseignantes sont d'ailleurs amenées à nuancer immédiatement ce qu'elles ont tout d'abord annoncé un peu rapidement : "*alors / qu'est-ce que je fais dans ma classe / ben c'est très simple / enfin c'est à la fois très compliqué et très simple* (Mireille 9-10) ; " *finalement ça peut être peut-être un peu facile [...] mais bon ça devient un peu compliqué (rire)*" (Elise 378-379).

Car ces solutions modifient profondément les habitudes de gestion de classe, en premier lieu parce qu'elles donnent à ces enseignant-e-s l'impression de se priver d'une certaine richesse dans les échanges qui s'établissent avec les élèves. Ils-elles leur reprochent par exemple de ne pas tenir compte de la complexité de la communication en classe en substituant un principe comptable à une gestion de la parole qui serait idéalement fondée sur la réactivité et l'adaptabilité : "*faire vraiment un garçon une fille un garçon une fille / j'ai essayé c'est pas possible / parce que y'a des débats où si tu / "ah ben toi vas-y" et puis on a pas envie d'interroger cet élève là parce qu'il parle tout le temps et même si c'est une fille enfin / y'a plein de choses qui rentrent en compte*" (Mireille 30-34). Ces nouvelles règles amplifient en effet l'un des dilemmes de la communication en classe identifié par Philippe Perrenoud : "comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir?"<sup>785</sup>. En ajoutant aux règles habituelles de prise de parole une nouvelle variable qui s'apparente à une nouvelle contrainte, elles font courir à l'enseignant-e le risque de se trouver face à des élèves qui, mis dans l'impossibilité de rebondir sur ce qui vient d'être dit, ne participent plus, se découragent, oublient ce qu'ils avaient à dire faute d'avoir trop attendu pour prendre la parole. En refusant toute spontanéité ces enseignant-e-s craignent de

---

<sup>785</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, coll. *Pédagogies recherche*, p. 59.

voir leur autorité contestée et d'encourager le développement d'un réseau de communication parallèle qu'ils-elles ne réussiront pas à contrôler<sup>786</sup>.

Ces nouvelles règles ne font d'ailleurs pas que s'ajouter aux habitudes d'organisation des échanges dans un contexte scolaire mais sont également perçues comme concurrentes dans la mesure où elles risquent d'empêcher l'enseignant-e de faire correctement son travail. Alors que les nécessités de lever le doigt, d'attendre d'être interrogé-e pour prendre la parole, d'écouter ses camarades sans les interrompre, de rester dans les propos de l'échange semblent aller de soi au cours des entretiens et ne sont pas remise en cause lorsqu'elles sont évoquées, même si elles sont sans doute appliquées avec plus ou moins de souplesse, les solutions proposées susceptibles d'assurer plus d'égalité dans les échanges de la classe sont quant-à-elles perçues comme pouvant perturber le bon fonctionnement des apprentissages. Mireille souligne ainsi que l'enseignant-e peut souhaiter effectuer d'autres régulations dans la prise de parole que celles liées au sexe des élèves : canaliser un-e gros-se parleur-se, choisir d'interroger un-e élève qui lui permettra d'avancer plus rapidement, en solliciter un-e autre qui, justement parce qu'il-elle n'apporte pas la bonne réponse mais risque de soulever une question intéressante, lui permettra d'apporter de nouvelles explications, vérifier l'acquisition d'un savoir par un enfant en particulier, récupérer l'attention d'un-e élève en passe de se disperser... Croiser l'ensemble de ces impératifs qui facilitent l'avancée du temps didactique avec les catégories fille-garçon peut donc parfois paraître trop complexe même si cette professeure des écoles est consciente que le choix d'interroger tel ou telle enfant n'est pas neutre en termes d'égalité ou de lutte contre les stéréotypes. Les nouvelles règles inventées par les enseignant-e-s rencontré-e-s pour assurer un équilibre entre les interventions des filles et des garçons n'ont donc pas toujours à leurs yeux la même légitimité que celles habituellement utilisées pour encadrer la communication dans la classe et ne sont pas, contrairement à ces dernières, considérées comme garantes d'un bon fonctionnement. Elles peuvent même être vécues comme ingérables, notamment dans les périodes où il est nécessaire de faire face à d'autres difficultés. Suite à un changement de niveau de classe Elise renonce ainsi à recourir à nouveau à l'alternance fille/garçon dans la prise de parole : *"pour l'instant c'est trop compliqué pour moi je / je peux pas / et je me vois pas faire comme dans la classe de maternelle alternance fille-garçon"* (Elise 370-371). Face à la multiplicité des tâches et des situations auxquelles elle est confrontée, elle préfère se concentrer sur ce qui lui semble

---

<sup>786</sup> Nous reprenons cette distinction à Régine Sirota, qui, dans sa recherche consacrée à l'école primaire a mis en évidence en classe l'existence de deux réseaux de communication, l'un officiel contrôlé par l'enseignant-e, l'autre secondaire ou parallèle que les élèves établissent entre eux-elles : Sirota Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France.

essentiel de peur de ne pas pouvoir tout gérer à la fois et fixer des priorités parmi lesquelles ne figurent pas ou à un moindre degré la question de l'égalité du temps de parole selon le sexe de l'élève. Elle n'exclut pas cependant que ce critère de choix réapparaisse mais à des moments où aucune autre motivation particulière n'interférera avec lui : "*alors peut-être qu'une fois où la question va se poser où trois élèves auront levé la main en même temps et il faudra que j'en prenne qu'un parce qu'on n'a plus le temps...*" (Elise 371-372).

Pour répondre à ces difficultés, certaines enseignantes ont choisi d'identifier des moments de classe où ces stratégies leur semblent plus faciles à mettre en place : "*j'essaye de faire attention dans les lectures par contre si on lit tout un texte à voix haute toute la classe*" (Mireille 34). Cette situation scolaire, lire à tour de rôle, qui recourt à une certaine systématisme, le peu de communication qu'elle nécessite entre les individus, le calme et l'attention qui doit alors régner en classe, autorisent à être attentif-ve-s à des paramètres qui dans un autre contexte apparaîtraient comme trop déstabilisants. Ils instaurent les conditions d'une vigilance sans doute habituellement plus flottante et constituent donc des repères journaliers pour se soucier de cette question : "*quand ils veulent lire oralement / ça j'essaye toujours (rire) / de faire attention à être équitable oui*" (Sophie 145). Pour une autre enseignante qui exerce cette fois-ci en maternelle, c'est quand les élèves sont tou-te-s réuni-e-s autour d'elle qu'elle peut recourir à la règle de l'alternance. Après avoir mentionné les difficultés qu'elle rencontre dans l'équilibrage quotidien des interactions verbales et de son attention selon le sexe des élèves, notamment parce que quelques garçons sollicitent avec insistance son attention, elle ajoute : "*mais ça c'est globalement dans toute la journée / après quand on est en regroupement quand je pose des questions / je demande à une fille puis à un garçon*" (Samia 490-492). Les moments collectifs institués, où les élèves ne sont pas engagé-e-s dans des activités différentes, sont assis-ses et ne sont pas amené-e-s à se déplacer comme c'est souvent le cas en maternelle lui permettent ainsi de retrouver pleinement prise sur le groupe et sur elle-même.

#### **d. Prendre en compte la dimension qualitative des interactions**

Ce souci de limiter la domination numérique et quantitative d'une catégorie de sexe sur une autre, bien que parfois complexe à mettre en œuvre, peut également s'articuler à celui d'examiner plus précisément le contenu des interactions verbales et le moment où elles interviennent. Les recherches en éducation ont en effet montré que l'occupation de l'espace pédagogique et sonore par les garçons avec le consentement tacite des maîtresses et des



maîtres se doublait d'une différence dans la manière dont ces dernier-ère-s s'adressaient aux filles et aux garçons. Marie Duru-Bellat note ainsi, à la suite des travaux de Gilah Leder, que dans les "matières connotées comme masculines comme les mathématiques les constats sont convergents, mais encore plus marqués : moins d'interactions avec les filles, moins d'encouragements à trouver la bonne réponse (et moins de temps laissé pour répondre), moins de remarques d'ordre cognitif (et de haut niveau cognitif) en direction des filles..."<sup>787</sup> Une enseignante envisage ainsi de construire à partir de ces résultats un contre programme, *"essayer ne pas interroger plutôt les garçons en sciences et les filles en français"* (Béatrice 15), au risque d'ailleurs d'en faire un peu trop : *" je suis même en train de penser qu'en calcul mental j'ai l'impression que j'interroge plus les filles finalement"* (Béatrice 448). Certaines matières comme les mathématiques sont en effet considérées à juste titre comme des domaines sensibles : *"c'est redoutable quand je suis en classe / je note les questions que les enseignants posent aux filles et aux garçons / et en maths par exemple c'est pas les mêmes / c'est vraiment pas les mêmes / c'est quand on a besoin d'émissions d'hypothèses on va interroger un garçon quand on a besoin de rappels de synthèses on va interroger une fille / et donc on crée un curri[culum] euh des apprentissages différent / sans leur dire en fait"* (Sandrine 636-641). Ces propos font échos aux analyses de Nicole Mosconi et Josette Loudet-Verdier qui ont remarqué que les filles étaient souvent sollicitées pour rappeler les savoirs déjà institués dans la classe, probablement parce que les maîtres et maîtresses supposaient qu'elles avaient été attentives et leur prêtaient naturellement un bon esprit de synthèse, alors que les garçons ayant de bonnes performances scolaires "étaient amenés à construire les savoirs nouveaux et à le faire publiquement"<sup>788</sup>. Sandrine note également que ces stratégies d'interrogations des enseignant-e-s reposent bien souvent sur des représentations erronées : *"alors deuxième réaction qui suit à chaque fois [de la part des enseignant-e-s] c'est / oui mais les filles elles savent / donc je les interroge pas"* (Sandrine 228) mais *"parfois on suppose qu'elles savent et peut-être qu'elles savent pas tant que ça"* (Sandrine 247)<sup>789</sup>, ce que confirme une certaine invisibilité de l'échec scolaire des filles en comparaison de celui des garçons, fortement médiatisé.

Bien plus qu'une simple histoire de discipline scolaire, c'est donc l'ensemble des stratégies d'interrogation qui sont à revoir, en particulier pour les filles : *"j'asticote un peu*

<sup>787</sup> Duru-Bellat Marie (1995). *Op. cit.*, p. 78

<sup>788</sup> Mosconi Nicole et Loudet-Verdier Josette (1997). *Op. cit.*, p. 149

<sup>789</sup> Marie Duru-Bellat note par ailleurs que "dans les cours de mathématiques, les filles n'essaient pas de répondre à une question qui ne leur est pas spécifiquement posée" (1995. *Op. cit.*, p. 80) contrairement aux garçons. Ne pas les interroger renforce donc leur invisibilité et empêche l'enseignant-e de vérifier leurs acquisitions.

*plus les filles pour que / enfin c'est pas très joli comme mot mais / pour qu'elles ne s'ancrent pas qu'elles ne s'enferment pas dans un rôle de bonne élève enfin scolaire / qui réfléchit pas / et valoriser au maximum tout ce qui / enfin que ce soit filles garçons après faut pas non plus / mais notamment sur ce profil de filles / premières de la classe / qui apprennent tout par cœur / et valoriser en fait chez ces filles là / la création la recherche / l'ouverture d'esprit"* (Aude 475-483). Aude semble presque s'excuser, en tant que femme et à propos de filles, d'utiliser un terme qu'elle ne considère pas comme "joli", preuve s'il en était besoin, qu'il est souvent compliqué, même avec beaucoup de bonne volonté, de déconstruire et de se détacher des représentations et des valeurs attachées à un sexe. Elle met cependant en évidence qu'il s'agit pour elle d'encourager les filles et en particulier certaines filles en réussite scolaire, à aller plus loin que ce qu'on semble habituellement attendre d'elles, qui tout en étant "*scolaire*" ne les pousse pas, selon elle, à réfléchir. Elle souhaite leur donner plaisir à apprécier une certaine complexité de pensée qui nécessite de faire appel à des traits de caractère qui ne leur sont pas souvent associés : le goût de l'aventure intellectuelle, l'obstination ou encore l'inventivité. Cette stratégie d'interrogation renvoie aux recherches qui ont montré que les garçons bénéficient de plus de relances dans les questionnements qui leur sont adressés par des enseignant-e-s mais aussi d'un temps de réflexion plus long pour donner leurs réponses, "ce qui mérite d'autant plus d'être souligné que le temps laissé à l'élève a une influence sur la qualité de la réponse qu'il fournit"<sup>790</sup>. Elle s'inscrit donc à la fois dans l'ici et le maintenant de la classe mais vise également un objectif à long terme, certes ambitieux mais essentiel pour faire progresser l'égalité et la liberté de chacun-e : "*c'est vraiment une réflexion aussi sur l'égalité des genres enfin / je pense que c'est aussi / en appuyant sur ce point là / leur faire prendre conscience que / avec des bonnes notes / après c'est pas gagné mais / elles ont la possibilité de faire des métiers / et lesquels et puis pourquoi ne pas en parler /// parce qu'avoir des bonnes notes à l'école c'est très bien c'est valorisé / mais par rapport à l'orientation / qu'est-ce qu'on envisage quand on a des bonnes notes / et qu'est-ce que les parents peuvent bien dire aussi à leurs enfants quand ils ont des bonnes notes / tu réussiras dans la vie mais finalement ça veut dire quoi / enfin / voilà ouvrir les carcans ouvrir la possibilité de faire le métier qu'elles souhaitent et notamment les filières scientifiques et technologiques / enfin voilà offrir / ouvrir au maximum"* (Aude 483-494).

A chaque instant, ces enseignant-e-s cherchent donc à modifier en profondeur, bien plus que seulement renverser, leurs attentes vis à vis des garçons et des filles pour ouvrir les

---

<sup>790</sup> Duru-Bellat Marie (1995). *Op. cit.*, p. 78

possibles et ne pas les enfermer dans une image normative de ce qu'ils-elles doivent être. Cette attitude passe également par une attention portée à des automatismes en apparence plus anodins comme " *essayer de / ne pas insister plutôt sur le soin pour les filles*" (Béatrice 16) et à l'inverse puisque " *visiblement les enseignants sont plus tolérants avec une écriture moins soignée chez les garçons que chez les filles*" essayer " *chez les garçons [d]'être aussi exigeante*" (Nathalie 123-124). Il s'agit de questionner l'ensemble des stéréotypes de sexe pour enrayer autant que possible les phénomènes de production et de reproduction des inégalités. Certes, ces enseignant-e-s traversent parfois des moments de doute quand à la réalité de leur changement d'attitude, comme Elise qui dit ignorer si elle " *interroge plus les filles sur tel type de questions*" (Elise 368) ; mais chacun-e conserve à l'esprit que la nécessité d'accepter que certains phénomènes échappent à leur volonté n'implique pas de s'y résigner. Il est par ailleurs difficile de déterminer l'importance de certains gestes en apparence anodins mais qui, à force de répétition, finissent par prendre une importance considérable dans la vie des enfants :

*"c'est aussi vérifier ses comportements / je crois que c'est une étude qui a été menée à Montpellier par je ne me souviens plus de son nom Leïla [Acherar]<sup>791</sup> / qui dit quand on dit aux petite filles "ah qu'est ce que tu es jolie aujourd'hui" et aux petits garçons "qu'est ce que t'as fait hier soir ?"/ alors / du coup je ne sais pas si c'est la bonne solution je dis aux petits garçons / quand je trouve que les petits garçons se sont joliment habillés surtout en CP / "ah qu'est ce que tu es joli aujourd'hui" / et / essayer de diversifier / ne pas attribuer / ne pas projeter certains comportements uniquement sur les filles ou uniquement sur les garçons mais peut-être que certaines choses aussi ne sont pas importantes je sais pas / est-ce que est-ce qu'il faut dire ça aux deux enfants ou est ce qu'il ne faut pas du tout le dire ?"* (Nathalie 105-114)

L'hésitation de Nathalie entre l'inversion des remarques et des questions habituellement posées aux filles et aux garçons, et une forme de neutralité qui consisterait à les adresser indifféremment aux unes et aux autres ne doit pas être vue comme une hésitation entre un renversement des stéréotypes de sexe et le choix d'une véritable neutralité. Si cette enseignante fait part de ses doutes c'est parce qu'elle sait qu'à l'extérieur de l'école mais aussi au sein de l'école dans les rapports que les enfants entretiennent avec d'autres adultes, le type de sollicitations stéréotypées qu'elle dénonce continue à être majoritaire et qu'il lui semble

---

<sup>791</sup> Acherar Leila (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : Académie de Montpellier

peut-être plus opportun dans ce contexte de les contrebalancer dans sa classe plutôt que de les équilibrer entre les deux sexes au risque d'être inefficace.

### **3. Agir sur soi, agir sur les autres**

Le travail entrepris par les enseignant-e-s interrogé-e-s autour de la prise de parole n'est pas sans conséquence pour eux-elles-mêmes et sur la vie de la classe. Il part de leurs intentions éducatives, de leurs souhaits et de leurs craintes, notamment celle d'être chahuté-e-s, mais se confronte aux réactions des élèves, parfois déstabilisés par ce nouveau cadre. Le travail sur soi, les tentatives de réponse en actes aux recherches scientifiques sont donc mis à l'épreuve de la réalité dans laquelle ils s'inscrivent et concernent tout autant les maîtresses et les maîtres que les enfants à qui ils-elles proposent ouvertement ou à leur insu, pour leur faire vivre au quotidien, l'expérience d'une forme d'égalité.

#### **a. Une discipline personnelle de défiance vis à vis de soi même**

Pour les enseignant-e-s rencontré-e-s, modifier sa gestion des interactions s'apparente en grande partie à un travail sur soi. Celui-ci passe par une nécessaire méfiance vis-à-vis de ses propres automatismes contre lesquels les stratégies mises en place sont autant de protections : *"j'essaye [...] d'interroger par ordre des rangées et pas du tout un ordre aléatoire puisqu'on sait que l'ordre aléatoire va forcément en faveur des garçons"* (Mireille 34-36). Se laisser aller à interroger au hasard au fil d'une séance sans prendre garde au sexe des élèves c'est prendre le risque de l'injustice, car ce qui semble s'apparenter au hasard dans la prise de parole participe à la construction du genre. Les doutes, la principale surveillance, doivent donc être portés sur soi, non pour s'observer complaisamment mais pour déterminer les règles de conduite qui permettront de se transformer : *"alors j'ai remarqué que ce n'était pas du tout facile parce que même en connaissance de cause / on est rattrapé par notre culture en fait"* (Béatrice 17-18). Il s'agit de mettre en place un contrôle de soi, un système d'autodiscipline qui vise à rendre son attitude professionnelle conforme à ses valeurs car *"on a beau être féministe / enfin se dire féministe / et puis en même temps / avoir un comportement / qui l'est pas"* (Aude 143-144). Les enseignant-e-s interrogé-e-s se méfient donc des évidences, des moments de fatigue ou de relâchement, qui laissent parfois s'exprimer malgré elles-eux mais à travers elles-eux un système qu'ils-elles dénoncent : *"même quand on a réfléchi au problème*

*on se surprend quelquefois à dire des choses ou à faire des choses / si on est dans la précipitation*" (Danièle 847-848) ; *"maintenant je ne me suis pas aperçue si j'avais de nouveau des déviances enfin / je me suis pas reposé la question là cette année / et ça fait longtemps que je me suis pas reposé la question / je devrais peut-être le refaire (rire)"* (Mireille 41-43)

Cette défiance vis à vis de soi-même, qui amène Mireille à utiliser le terme très dur de déviance pour évoquer les attitudes sexistes dont elle pourrait être responsable, est d'autant mieux acceptée que certaines enseignantes connaissent les recherches déjà anciennes menées sur des enseignantes qui ont tenté de rééquilibrer l'attribution du temps de parole dans leur classe : *"celles qui sont allées le plus loin ont accordé environ 45% de leur temps aux filles (au lieu d'un tiers), et avec force culpabilité, ayant l'impression de faire du favoritisme..."*<sup>792</sup> envers les garçons. Ces résultats sont ainsi reformulés fidèlement par une conseillère pédagogique : *"pour l'histoire des deux tiers un tiers / l'expérimentation / donc les gens savent bien qu'ils sont chronométrés sur le temps de parole / et quand on leur donne les résultats on refait en leur disant bon / et là ils se disent on va essayer d'améliorer les choses et en fait ça améliore effectivement la répartition mais ça arrive à 56% / donc ça se rapproche quand même de l'égalité / et ils ont eu l'impression à ce moment là de vraiment favoriser beaucoup beaucoup les [filles]"* (Danièle 854-859). Une enseignante du corpus, elle aussi conseillère pédagogique, a même renouvelé l'expérience en comptant les interactions et en mesurant le temps de parole sur des séances de français filmées pour le CRDP parmi lesquels deux séances étaient menées par elle et une collègue sensible à la question de l'égalité des sexes en éducation : *"et alors / effectivement X et moi on interroge beaucoup plus les filles que les garçons mais on arrive pas à 50% / c'est marrant hein / pourtant vraiment / on est formée on connaît / on arrivait à 45 %" (Sandrine 272-274).*

Se répète ainsi au fil des entretiens tout un vocabulaire de la tentative, de l'essai, sur lequel repose toujours l'incertitude de la réussite : *"alors ce que j'ai mis en place c'est surtout essayer [de faite attention à] mon attitude en tant qu'enseignant"* (Béatrice 13-14) ; *"ah j'essaye d'être / de faire très attention"* (Samia 482), *"j'essaye d'équilibrer / j'essaye de // oui // d'équilibrer"* (Samia 492) ; *"j'essaye toujours"* (Sophie 136), *"j'essaye d'y penser quand même"* (Sophie 141), *"j'essaye toujours / à faire attention"* (Sophie 145) ; *"ouais j'essaie / j'essaie de / j'essaie de donner la parole"* (Stéphanie 578) ; *"j'essaye de faire attention"* (Julie 79) ; *"donc essayer de faire"* (Mireille 29). Travailler sur la prise de parole s'apparente à un

---

<sup>792</sup> Duru-Bellat Marie (1995). *Op. cit.*, p. 79

travail sans fin, sans cesse recommencé pour maintenir sur pied un équilibre que la moindre inattention peut défaire : *"c'est vraiment une vigilance tout le temps / dire ah oui c'est vrai je l'ai ... c'est vrai que je l'interroge elle / on est en français faudrait que... enfin / il faut tout le temps s'auto contrôler / faire attention à ce qu'on dit"* (Béatrice 86-89). Et c'est donc la difficulté à le mener à bien qui se donne à voir dans les entretiens où chaque enseignante décline ses difficultés et ses efforts pour maintenir sa vigilance : *"c'était pas facile"* (Sophie 137) ; *"ce qui n'est pas forcément évident"* (Stéphanie 579) ; *"j'ai remarqué que ce n'est pas du tout facile"* (Béatrice 17), *"c'est une vigilance de tous les instants"* (Béatrice 83) ; *"je fais extrêmement attention"* (Julie 77), *"la deuxième chose c'est plus difficile ça va être de donner la parole à tout le monde"* (Mireille 28-29), *"j'ai essayé c'est pas possible"* (Mireille 31); *"je fais attention dans la journée"* (Julie 83), *"c'est trop compliqué"* (Elise 369), *"je trouve ça difficile"* (Elise 374), *"vraiment c'est dur"* (Elise 375).

Dans le feu de l'action, il est en effet difficile de savoir avec exactitude le temps de parole accordé aux unes et aux autres. Comme le reconnaît Elise, *"quand on est à l'extérieur on voit des choses mais quand on est en plein dedans vraiment c'est dur"* (Elise 375). Et de fait, le temps accordé à chacun *"est difficilement mesurable"* (Elise 375). Une bonne partie du travail entrepris en faveur de l'égalité repose donc sur des impressions, un ressenti que ces enseignantes savent ne pas être fiable et qui n'offre aucune assurance. Ainsi, lorsque Sophie, parce qu'elle a moins de filles que de garçons dans sa classe, ou Béatrice se demandent si elles n'ont pas favorisé les filles, leur question demeure sans réponse. Car les chances restent grandes qu'il en aille autrement. Interpellée par un élève, Béatrice (71-72) est d'ailleurs amenée à récapituler avec lui les élèves interrogés lors de l'échange qui vient d'avoir lieu et constate que le nombre des interactions reste très légèrement en faveur des garçons. De son côté, Sandrine a également fait le même constat dans les films du CRDP. Ces enseignant-e-s sont donc dans une incertitude constante quant à la réussite de leurs efforts et disposent finalement de peu d'informations sur ce qui se passe dans la réalité. Elles craignent donc souvent, et sans-doute à juste titre, que cette dernière ne soit pas à la hauteur de leurs attentes : *"on se rend compte quand même qu'on a tendance à interroger souvent les mêmes et très souvent les enfants qui se font remarquer donc malheureusement les garçons très souvent"* (Julie 84-85) ; *"je pense que je fais attention mais / je serais curieuse si on me filmait dans ma classe je serais quand même curieuse de voir / ma réaction / bon là j'ai envie de dire que je pense être égalitaire mais bon je connais (rire) / je sais très bien que quand on est quand on prend du recul je sais très bien que "* (Béatrice 436-440)...

Les efforts fournis par ces enseignantes n'en demeurent pas moins un pari sur elles-mêmes et sur l'avenir. Julie choisit d'ailleurs une métaphore sportive pour parler des stratégies mises en place : *"maintenant je crois que c'est un peu rentré pour l'avoir fait une année vraiment comme un entraînement quoi en fait / c'est un peu rentré dans ma façon de faire c'est instinctif"* (Julie 82-83). Sandrine, quand à elle, estime que les stagiaires qu'elle visite en classe doivent prendre le temps de *"s'approprier"* (249) les stratégies qu'ils choisissent d'utiliser. Les tentatives de rééquilibrage mises en place peuvent en effet constituer des compromis temporaires qui visent à acquérir des réflexes, des automatismes que les personnes concernées espèrent conserver par la suite. Julie, Elise ou encore Mireille, ont surtout travaillé sur cette question au début de leur carrière, encore proche pour les deux premières qui sont dans leurs premières années d'enseignement, plus lointaine pour la dernière qui a douze ans d'ancienneté au moment de l'entretien. Cette dernière entendait ainsi mettre en place de nouvelles habitudes, créer à force d'exercice et d'auto-surveillance dans sa manière d'enseigner une disposition spontanée à l'égalité mais a tout de même besoin de se rassurer sur la constance des conséquences de ses efforts : *"en même temps si on y fait pas attention une seule journée je me demande / je me suis pas interrogée / ça fait longtemps que je ne me suis pas réinterrogée sur / je le fais tout le temps / c'est arrivé en début de fonctionnement de la classe donc je le fais tout le temps"* (Mireille 37-41). Elise reste cependant sceptique quand au résultat de sa réflexion de l'an passé même si elle espère que ses efforts et leurs effets se font encore sentir dans sa pratique quotidienne : *"cette année j'ai aucune idée de // du fait de savoir si je répartie équitablement la parole ou pas à tous les élèves / je sais que enfin j'ai l'impression d'avoir quand même cette vigilance pour essayer d'interroger / de pas oublier les filles"* (Elise 364-366)

Du fait du profil de certaines classes, de certain-s comportement acquis par les élèves et du ressenti de l'enseignant-e, il est ainsi aisé fr tomber dans certains travers qui consistent à davantage réprimander les garçons que les filles, à l'instar de ce que montrent les recherches sur la mixité scolaire, sans réfléchir à la possibilité de les canaliser autrement :

*"surtout que là vraiment j'ai une classe cette année par exemple très stéréotypée avec des garçons qui sont chahuteurs et des filles très sensibles / alors j'ai des parents qui viennent se plaindre par exemple parce que je crie trop et je fais peur aux filles / et c'est vraiment ça / je fais peur aux filles et alors effectivement je crie je m'aperçois que cette année je crie beaucoup sur les garçons / "ça suffit calmez vous" / "calmez vous les garçons" // et*

évidemment c'est dur à entendre quand on essaye d'avoir une éducation [égalitaire]" (Mireille 43-50)

### **b. Du côté des élèves, des réactions contrastées**

Le rééquilibrage de l'utilisation de l'espace sonore de la classe ne concerne cependant pas que l'enseignant-e. Il nécessite la contribution des élèves que les maîtres ou les maîtresses aient choisi ou non de leur en parler. Le nouveau cadre que ceux-celles-ci essayent de mettre en place modifie en effet le fonctionnement auquel les enfants ont été habitués tout au long de leur scolarité et dans lequel ils-elles se sont construit-e-s : "*depuis la petite section de maternelle ça doit créer des habitudes*" (Sandrine 649). Questionner ces habitudes, c'est donc déstabiliser un rapport de force qui leur semble souvent évident, naturel, et dans lequel les élèves, garçons ou filles, ont essayé de trouver une place qui leur convient. Les premiers par la relation privilégiée qu'ils ont réussi à construire avec l'enseignant-e : "*j'ai remarqué / que les garçons ils prennent la parole / plus spontanément et le souci c'est que / les garçons ont la pêche / ça c'est vrai c'est une évidence / enfin c'est une évidence / je pense que / ils ont plus la pêche que certaines que les filles / mais il y a certaines filles qui sont aussi dynamiques hein / moi dans ma classe par exemple j'ai quatre garçons qui s'imposent / dans la classe / et / c'est toujours eux qui embêtent les autres / on les voit dans la classe / ils sont là et c'est des garçons / et du coup c'est vrai que ça pousse l'enseignant à être plus avec eux finalement*" (Samia 483-490)<sup>793</sup>. Les secondes en utilisant la moindre attention dont elles sont l'objet pour se ménager des espaces de libertés qui, malgré les apparences relevées par une enseignante, ne sont pas uniquement un signe de soumission<sup>794</sup> : "*très souvent en classe c'est vrai que les garçons sont plus remuants / ils participent plus / les filles sont plus réservées*" (Julie 84-87). On retrouve dans ces propos certaines des analyses de Claude Zaidman sur la perception de la mixité scolaire par les enseignant-e-s : les filles font moins ou pas assez alors que les garçons font plus et donc accaparent plus l'enseignant-e, l'espace, le son...<sup>795</sup> Certes, comme le

---

<sup>793</sup> Ces propos de Samia corroborent ce qu'écrit Marie Duru-Bellat : "Notons aussi que dès le niveau primaire, si les maîtres reconnaissent que les filles leur facilitent la vie par leur adaptation à la vie quotidienne de la classe, ils trouvent les garçons plus stimulants, et disent avoir plus de plaisir à leur enseigner" (Duru-Bellat Marie (1995. *Op. cit.*, p. 77) ; elle note par ailleurs au passage qu'il serait hasardeux "d'expliquer la différence de "traitement" observée chez les maîtres [comme] le reflet des différences de traitement des élèves" (p. 80), l'une et l'autre s'alimentant réciproquement.

<sup>794</sup> Depoilly Séverine (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*. Thèse de doctorat. Université Paris-8-Saint-Denis

<sup>795</sup> Zaidman Claude (2007). *Genre et socialisation. Un parcours intellectuel*. Paris : CEDREF, Université Paris-Diderot-Paris 7, p. 286



remarque à juste titre Stéphanie, il est toujours hasardeux de généraliser les attitudes des unes et des autres et il est parfois nécessaire de croiser la variable sexe avec d'autres variables comme la catégorie sociale des individus : *"j'ai des filles qui sont assez revendicatives (rire) / enfin qui prennent leur place quoi / après ce que je trouve c'est / ouais y'a différents types de garçons / des garçons / qui veulent parler qui veulent se mettre en avant puis d'autres qui... / mais bon après / c'est une question de personnalité quoi / des garçons qui ont du mal à prendre la parole / c'est difficile pour eux / je sais pas ils doivent vivre dans un environnement dans lequel on verbalise pas trop"* (Stéphanie 590-596). Mais bien que Stéphanie ne semble pas prendre en compte le sexe de l'enfant dans le travail qu'elle mène sur la prise de parole et qu'il est donc possible de lire dans ses propos une forme de justification à ce refus, l'importance de la catégorie de sexe ne doit pas pour autant être minorée. C'est donc à partir de cette appartenance que d'autres enseignant-e-s interrogé-e-s interprètent les réactions des enfants aux stratégies qu'ils mettent en place.

Du côté des filles tout d'abord, les réactions sont très diversifiées. Si Camille note que *"c'est incroyable elles sont super contentes voilà/ elles prennent de la place finalement"* (Camille 141-142), Sandrine remarque que ce n'est pas toujours si simple : *"les filles étaient surprises d'être interrogées"* ; *"il m'interroge moi mais pourquoi / (rire) j'ai rien fait"* (Sandrine 648 et 654). Cette réaction peut très bien s'interpréter par une intériorisation de la domination qui conduit certaines filles à considérer comme illégitime car inhabituel d'avoir à prendre part aux échanges de la classe ; elle peut également être perçue comme une attitude de méfiance face à des sollicitations qui pourraient menacer l'indépendance qu'elles se sont construite en raison de la moindre attention de l'enseignant-e à leur égard. Celle-ci leur permettait d'une certaine manière "d'avoir la paix" et d'investir l'espace scolaire à leur guise, au risque parfois d'être oubliées face à leurs éventuelles difficultés d'apprentissage. Sandrine remarque d'ailleurs que cette résistance des filles n'a été que temporaire : *"c'était recalé vite ça avait duré la première séance et puis après elles avaient compris que..."*(455). Si elle semble lire en partie ce revirement comme un signe de la plus grande docilité des filles et de leur souci de répondre aux attentes de l'enseignant-e, il est aussi possible de supposer à l'instar de Camille, qu'elles ont très vite saisi l'intérêt que pouvait représenter pour elles ce nouveau fonctionnement.

Du côté des garçons, les réactions rapportées dans les entretiens sont moins ambivalentes, ce qui ne signifie pas encore une fois, que l'ensemble des garçons réagit de manière homogène ; les enseignant-e-s rencontré-e-s sont en revanche certainement davantage sensibles à leurs manifestations les plus visibles. Celles-ci illustrent en partie un autre

dilemme formulé par Philippe Perrenoud : "Comment ne pas euphémiser la part de pouvoir dans la communication sans mettre en cause l'autorité du maître ? Comment donner des outils d'analyse et de négociation sans en être la première cible?"<sup>796</sup>. Cette part de pouvoir dans la communication n'est toutefois pas seulement celle du maître ou de la maîtresse mais aussi celle des garçons, même s'ils n'en ont pas toujours conscience. Aussi, lorsque le-la première change les règles qui régissent l'ordre scolaire pour rééquilibrer les échanges verbaux entre les enfants des deux sexes, il-elle dépossède les seconds d'une partie de leurs avantages acquis et sa décision peut sembler arbitraire. Béatrice raconte ainsi qu'elle s'est retrouvée en butte à l'hostilité d'un garçon : *" j'ai vu l'an dernier un garçon qui me disait "ah c'est toujours les filles que vous interrogez" / donc je me suis dit bon / certainement et ensuite j'ai noté / j'ai noté les noms des enfants / et je me suis aperçue que j'interrogeais quand même plus les garçons mais qu'ils se sentaient quand même malmenés en quelque sorte (rire)"* (Béatrice 17-24). Elle a alors pris le parti de se justifier, au risque peut-être d'affaiblir son autorité, mais afin surtout de se rassurer elle-même : *"je lui ai dit / alors tu vois là j'ai interrogé... donc je l'ai montré / tu vois j'ai interrogé eux et puis j'ai interrogé ces filles là voilà vous êtes plus nombreux / alors c'était pas de beaucoup d'écart c'était je crois cinq garçons pour quatre filles c'était presque équivalent quand même / mais ils se sentent... / et dès qu'on inverse de toute façon dès qu'on inverse les rôles ou qu'on veut casser les stéréotypes / c'est le boxon dans la classe (rire) / c'est injuste c'est toujours les filles / les garçons aussitôt se sentent comme délaissés alors que ce n'est pas vrai / puisque dans le comptage on voit bien qu'ils sont à peu près pareils"* (Béatrice 69-77). Cette crainte du chahut, si elle peut parfois s'apparenter à un fantasme comme l'ont noté Patrick Boumard et Jean-François Marchat<sup>797</sup>, notamment au moment de la rentrée scolaire, n'en reste pas moins justifiée lorsque certains élèves ont l'impression que l'on porte atteinte à leurs prérogatives : *"finalement / les garçons râlent / ont un peu du mal quoi et / ils disent / que c'est jamais à leur tour de parler qu'on les fait toujours passer après / alors que dans les faits c'est noté et tout c'est un sur deux / bon voilà ils sont moitié moitié dans la classe / donc ça tombe bien"* (Camille 143-146).

---

<sup>796</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Op. cit.*, p. 64

<sup>797</sup> Boumard Philippe et Jean-François Marchat (1996). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.

### c. Construire la légitimité des mesures correctives

Il importe donc de réussir à construire avec les enfants la légitimité de ce nouvel agencement. C'est ce que tente de faire Béatrice suite à l'interpellation dont elle est l'objet en procédant à un comptage rétrospectif. D'autres enseignantes décident de proposer à leurs élèves de se saisir de cette question avant qu'elle ne devienne problématique et parfois d'inventer eux-elles-mêmes des mesures correctives. Suite à son mémoire professionnel consacré aux "pratiques langagières sexuées en petite section", Elise a ainsi pris le parti d'associer ses élèves à sa réflexion :

*"une des choses dont j'ai été contente c'est que // j'ai parlé de mon étude et de mes résultats à mes élèves / donc qui avaient trois quatre ans // et ça c'était super je leur ai posé la question directement je leur ai dit / "vous vous souvenez je vous ai enregistré / et devinez ce que j'ai trouvé / à votre avis qui parle le plus dans la classe ? / est-ce que c'est les filles les garçons ?" / donc ils m'ont donné un peu leur avis et puis après je leur ai dit "vous voyez en fait c'est les garçons qui parlent le plus / est-ce que vous trouvez ça juste ?" / et alors là j'ai eu des réactions incroyables de petites filles qui disaient "ben non c'est pas juste" / c'est une petite section qui a dit "on a une bouche quand même" / c'était vraiment incroyable de les voir voilà prendre conscience / à la fois de ce fait là et de l'injustice que c'était / et donc je leur ai dit "écoutez aujourd'hui on va faire très attention à chaque fois qu'on va prendre la parole / y'a un petit garçon qui va prendre la parole et puis après une petite fille et puis on va alterner comme ça un par un"" (Elise 24-35).*

De la même manière que sa prise en compte de cette question a nécessité un événement déclencheur, Elise considère qu'il n'est pas possible pour ses élèves d'évoluer sans passer par une phase de prise de conscience au cours de laquelle elle recueille leurs réactions sur les informations qu'elle leur donne. Elle induit ensuite une stratégie relativement simple à mettre en œuvre pour résoudre cette situation d'injustice bien comprise par ses jeunes élèves, stratégie que ces dernier-ère-s vont ensuite investir lors d'une journée de classe. L'association de ses élèves à sa démarche semble d'ailleurs à Elise indispensable pour pouvoir la remettre en œuvre. Alors qu'elle reconnaît ne pas avoir réussi à se pencher à nouveau sur la question des interactions des filles et des garçons avec ses élèves d'élémentaire, elle précise ainsi : *"je pourrais leur dire peut-être les travaux que j'ai faits et / qu'on puisse essayer tous ensemble de veiller à ça"* (Elise 373).

Camille a quant-à-elle, suite à une expérience douloureuse avec une autre classe, décidé de construire progressivement mais dès la rentrée une situation permettant d'aborder avec ses élèves la question de l'équilibre des filles et des garçons dans la prise de parole le plus sereinement possible :

*"c'est parti de la première semaine où déjà en fait je note quels enfants ont pris la parole / et du coup quand j'ai le temps je l'affiche mais là je leur avais juste dit comme ça voilà on fait le bilan de la première semaine / donc untel untel untel unetelle ont parlé / oui parce que le "Quoi de neuf ?" au départ est limité à vingt minutes / à peu près / donc ça fait que y'a environ cinq enfants qui passent / et donc "voilà qu'est ce que vous constatez ?" / donc je dis les noms et en gros le sujet donc par exemple / Ibrahim a ramené son doudou / Selma a parlé du livre qu'elle a lu je sais pas quoi / et qu'est ce que vous constatez / donc au début y'avait rien (rire) / et donc je redis les noms et puis y'en a une qui tilte elle dit "ben c'est des garçons c'est que des garçons" / donc voilà c'est parti un peu de ces questions là" (Camille 613-622)*

Elle propose ensuite à ses élèves de mettre ce premier constat à l'épreuve et de le vérifier lors d'une autre séance en utilisant un enregistreur et un sablier, outil de mesure du temps adapté à l'âge des enfants et qu'ils-elles avaient certainement déjà utilisé :

*"donc voilà je dis "on va faire un petit jeu et puis y'a quelqu'un qui va minuter qui va enregistrer" / et puis j'ai commencé le truc / donc pas minuté au départ juste avec le magnét / et après donc moi je l'ai réécouté / et j'ai pas tout fait écouter aux enfants j'ai pris des séquences et puis / ils ont pris le sablier et puis ils ont vu voilà qui parle enfin qui parlait plus que le sablier et cætera / des petites choses comme ça / et du coup après c'est là où ils m'ont proposé cette solution / ben on va garder le sablier pour chaque intervention pour que y'ait égalité justement dans la prise de parole / et puis on va alterner fille-garçon systématiquement parce ce que ce qui s'est passé en fait / ce que disaient les garçons c'est que eux ils s'étaient inscrits en premier / voilà ils avaient été plus vite quoi bon" (Camille 324-334)*

L'argument n'est pas irrecevable mais montre bien qu'il faut des règles pour que les plus rapides ou les plus forts dans d'autres circonstances ne soient pas les seuls à parler ou à décider. Ces différentes étapes ont donc permis aux élèves de s'approprier progressivement le problème que leur soumettait l'enseignant-e, problème vis à vis duquel ils-elles pouvaient agir

activement. Ils-elles choisissent d'ailleurs de reprendre l'un des instruments dont elle a induit l'utilisation, le sablier, et recourent d'eux-elles-mêmes à la règle de l'alternance. Cette stratégie de l'enseignante donne aussi aux garçons la possibilité de faire entendre leur bonne foi et facilite leur disposition à s'autoréguler. Ils ne sont pas mis directement en accusation et ne se posent donc pas en victime. La médiation de l'enregistreur et du sablier leur donne par ailleurs l'occasion de participer à la construction d'une règle, qui, si elle limite leur temps de parole, ne les lèse pas pour autant : *"donc voilà on a avancé ce truc là et puis très vite / c'est devenu automatique / puis moi j'avais pas besoin de faire grand chose parce que y'a un président ou une présidente de ce "Quoi de neuf ?" / qui se chargeait du coup de dire "ah ben non là c'est un garçon qui a parlé maintenant c'est une fille / qui veut parler ?" et cætera / et puis ça c'est fait assez simplement et j'étais contente de constater que à cet âge là ils s'emparent assez vite finalement de ces outils là"*. (Camille 335-339)

C'est autour de cette problématique, *"comment faire justement pour se donner des outils pour que ce soit plus équitable"* (Camille 412) mais surtout parce qu'elle a pris la décision d'associer ses élèves à sa réflexion que s'est en grande partie jouée la réussite de Camille :

*"alors ce que j'avais essayé de faire en CMI donc avec des enfants plus âgés l'année précédente ça passait pas du tout / les garçons en fait / râlaient criaient parce qu'ils avaient l'impression que y'en avait que pour les filles / alors que c'était égalitaire mais là je l'avais fait / moi en observant et en notant mais sans les faire participer finalement à ce processus là et c'est là aussi où j'ai vu que ça marchait pas et que / fallait absolument les associer et qu'ils réalisent par eux-mêmes cette inégalité dans la prise de parole cette inégalité dans la disponibilité dans ce qu'ils me demandaient comme attention / je passais mon temps avec les petits relous et du coup je m'occupais pas des autres élèves et donc beaucoup d'élèves pas relous étaient des filles / ou des garçons qui n'étaient pas dans le conflit dans la violence"* (Camille 340-349)

De fait, l'administration de la preuve n'a pas la même valeur lorsqu'elle est apportée par l'enseignante, soupçonnée d'avantager son propre sexe, que quand elle est construite par les élèves :

*"pendant toute l'année les garçons étaient toujours en train de dire ouais y'en a que pour les filles / de toute façon cette maîtresse elle favorise les filles alors que bon après je leur*

*montrai preuve à l'appui / je gardais des traces et tout ça mais / y'avait rien à faire / si moi j'amène l'égalité eux ils me foutent le bordel / pour maintenir leur supériorité à laquelle ils sont tellement tellement habitués finalement partout / peut-être de voir leur pouvoir limité leur parole limitée et cætera / forcément c'était facteur de conflit de crise / et c'est là où la pédagogie alternative m'a été d'un grand secours finalement / parce qu'il s'agit de mettre aussi / des institutions des tiers entre le prof et les élèves / et c'est comme ça que je m'en suis sortie sinon si j'étais restée en frontal dans le conflit avec les garçons là qui étaient un peu durs / je m'en serais pas sortie" (Camille 352-359).*

## **Conclusion**

Le récit de Camille, comme ceux des autres enseignant-e-s interrogé-e-s mettent bien en évidence que se joue pas dans la gestion de la prise de parole autre chose qu'une simple répartition quantitative de l'utilisation de l'espace pédagogique et sonore de la classe. A travers le désir de construire une expérience concrète de l'égalité dans la vie quotidienne de la classe, en cherchant à être "*équitable*" (Sophie 145), à "*corriger*" (Mireille 37) et à "*équilibrer*" (Samia 492) ce qui ne l'est pas, c'est avant tout une question de justice et de pouvoir qui se pose comme le montre le vocabulaire utilisé : Béatrice et Elise parlent de ce qui est "*juste*" et "*injuste*", d'"*injustice*", Elise encore de "*classe paritaire*" (Elise 378) ; Sophie quant-à-elle explique lorsqu'elle évoque la règle de l'alternance "*[faire] la parité dans [s]a tête*" (Sophie 136). Le choix de ces mots n'est pas anodin. Comme le remarquent Cendrine Marro et Françoise Vouillot, "parité" fait partie de ces termes, qui avec notamment mixité, coéducation, égalité, "sont, soit employés indifféremment les uns pour les autres, soit envisagés dans une relation fonctionnelle erronée. On utilise par exemple parité pour égalité, on pense que mixité implique égalité, ou encore on oppose différence et égalité"<sup>798</sup>. Dans le glissement sémantique qui mène certaines des enseignantes interrogées de l'égalité à la parité lorsqu'il est question de la répartition des interactions dans la classe, et qui les conduit à utiliser un terme qui "induit donc le partage du pouvoir et ne devrait s'appliquer qu'aux lieux de gouvernement, lieux de décisions"<sup>799</sup>, il est possible de voir l'assimilation de la prise de parole à une prise de pouvoir. Prise de pouvoir sur soi, sur les autres et sur le monde, dont il

---

<sup>798</sup> Marro Cendrine et Vouillot Françoise (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefour de l'éducation* n°17, janvier-juin 2004, p. 7

<sup>799</sup> Marro Cendrine et Vouillot Françoise (2004). *Op. cit.*, p. 8

importe que chaque élève, fille ou garçon, fasse l'expérience et apprécie les enjeux. Les stratégies mises en place par les personnes rencontrées vont donc bien au delà de l'organisation d'un "*tour de parole*" (Julie 77) ou de savoir si elles interrogent "*aussi bien les garçons que les filles*" (Samia 482). Elles posent les fondements d'un fonctionnement renouvelé de l'espace classe où les enfants des deux sexes, parce qu'ils-elles ne sont plus cantonnés à des rôles traditionnels et des attentes qui leur sont liés, peuvent se projeter autrement dans leur vie immédiate et future.

**CHAPITRE XI :**  
**PLACER DES FILLES ET DES GARÇONS DANS LA CLASSE**  
**A L'ECOLE ELEMENTAIRE : LES RECONFIGURATIONS**  
**DU CURRICULUM CACHÉ EN CONTEXTE MIXTE**

Avant même de commencer à enseigner, une salle de classe pose un problème matériel : comment organiser l'espace et le mobilier ? Où situer les tables, les coins jeux, le chevalet de peinture, la bibliothèque, et le coin regroupement en maternelle ? Où disposer le bureau et dans quel sens orienter les tables en élémentaire ? En ligne face au tableau, avec ou sans espace entre les tables pour faciliter les déplacements ? En U, ou par groupes de deux, quatre ou davantage ? Et comment ensuite laisser les élèves s'y placer ? Librement ? En indiquant des contraintes à respecter par toutes et tous ? Où en utilisant le pouvoir discrétionnaire de l'enseignant-e sur sa classe ? Ces questions en apparence fort simples peuvent en réalité entraîner des réflexions et des réponses complexes bien souvent révélatrices d'un style pédagogique, d'une certaine conception de l'éducation et de la relation entre un-e maître-sse et ses élèves<sup>800</sup>. Les choix des enseignant-e-s ne sont pas neutres, ni sans conséquences sur la vie de la classe, les possibilités laissées aux élèves de travailler seul-e-s ou en groupes, d'établir entre elles-eux des relations qui ne relèvent pas toujours de préoccupations scolaires, ou encore pour l'adulte de garder le contrôle du groupe classe qui lui a été confié. À l'exception de quelques ouvrages pédagogiques destinés aux enseignant-e-s débutant-e-s, à la pédagogie institutionnelle ou à l'apparition et au développement de certaines disciplines<sup>801</sup>, l'organisation matérielle de la classe et le placement des élèves est pourtant une question peu abordée par les recherches en éducation. Elle a toutefois été étudiée par Claude

---

<sup>800</sup> Cf. Rey Bernard (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck ; Zakaria Houssen (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute, coll. *L'enjeu scolaire*.

<sup>801</sup> A titre d'exemple, cette question est évoquée par le rapport du Haut Conseil de l'Education (2010), *Le numérique à l'école*. (Rapport en ligne : [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/56.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/56.pdf). Page consultée le 18/07/2013) : "Ce volet pédagogique implique des réaménagements de la physionomie de la classe. Le rapport Fourgous (2010) montre l'articulation nécessaire entre usage des TICE et organisation de l'espace dans un lycée danois : "L'établissement a créé quatre zones d'enseignement : un espace permettant à chaque élève de travailler à son propre rythme, un "espace groupe" disposé sous forme de table ronde, où l'enseignant est un conseiller et un guide, passant d'un groupe à l'autre, un espace pour l'enseignement traditionnel où l'enseignant dirige, et un espace « plénière » pouvant rassembler jusqu'à quatre classes, pour des projections ou des débats". Fourgous Jean Michel (2010). *Réussir l'école numérique*. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique, 15 février 2010)"



Zaidman dans son livre consacré à *La mixité à l'école primaire*<sup>802</sup> qui a montré en quoi les représentations des enseignant-e-s sur la différence des sexes interviennent, parfois sans qu'ils-elles en aient conscience, sur la manière dont ils-elles organisent l'espace de leur classe : l'alternance des tables de filles et de garçons constitue bien souvent un instrument de gestion de la discipline, mais aussi une aide dans l'organisation matérielle des apprentissages. Les petites filles, considérées comme plus dociles et plus calmes, sont censées canaliser l'agitation des garçons et semblent toutes disposées, par l'altruisme traditionnellement attendu d'elles, à seconder la maîtresse ou le maître en aidant leurs camarades en difficulté.

L'objectif de ce chapitre est donc de rendre compte de la manière dont les personnes rencontrées gèrent l'organisation matérielle de leur classe, y compris sous son aspect corporel lorsqu'il s'agit de placer des filles et des garçons dans un cadre de vie et d'apprentissage, pour travailler collectivement, seuls ou en groupe. Nous faisons ici l'hypothèse que cet exercice place les enseignant-e-s préoccupé-e-s d'égalité des sexes et des sexualités face à certaines injonctions parfois contradictoires ou difficilement conciliables, liées à des automatismes communément partagés dans leur profession, à leur propre représentation et expérience de la mixité scolaire comme organisation destinée à favoriser le mélange des filles et des garçons, et à leur connaissance des recherches qui ont mis en évidence l'existence d'un curriculum caché valorisant la complémentarité entre les sexes et renforçant leur inégalité. Comment faire en effet pour qu'un même dispositif d'apprentissage qui produit habituellement de l'inégalité entre les sexes par le simple fait de les mélanger dans un même espace devienne vecteur d'égalité ? Si cette question n'est pas propre à l'organisation matérielle de la salle de classe et se retrouve par exemple en Education Physique et Sportive, il nous semble néanmoins que celle-ci synthétise de manière particulièrement visible un certain nombre d'enjeux de l'éducation à l'égalité des sexes en contexte mixte, notamment parce qu'elle permet d'entrevoir la diversité des représentations véhiculées par des situations matérielles d'apprentissage en apparence identiques.

Après avoir rendu compte des stratégies de placement mises en œuvre par les personnes rencontrées et de certaines de leur motivations, ce chapitre analysera donc les représentations qu'elles véhiculent en terme d'égalité ou d'inégalité des sexes mais aussi en terme de différences, c'est-à-dire d'équivalence ou de complémentarité entre les sexes.

---

<sup>802</sup> Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*

## **1. Placer des filles et des garçons dans la classe : favoriser les interactions entre élèves tout en gardant le contrôle**

*"L'agencement de la classe c'est très compliqué / comment est-ce qu'on organise l'espace de la classe pour favoriser les échanges entre filles et garçons sans que ce soit imposé mais que ça permette..."* (Nathalie 102-104) La suspension dans la phrase de cette enseignante suggère tout ce que peut permettre mais aussi empêcher l'agencement de la classe et le placement des élèves. De travailler ensemble ? Certes, mais plus encore de former un ensemble d'individus, si possible uni-e-s, bienveillant-e-s les un-e-s envers les autres, qui au fur et à mesure de l'avancement de l'année et des aléas de la vie en collectivité saura montrer sa solidarité dans les apprentissages, son émulation et la convergence de ses aspirations avec celles du maître ou de la maîtresse. Et cela, sans que les filles et les garçons de la classe manifestent cette attitude sous la contrainte, mais qu'au contraire, elles-ils l'adoptent par la seule force d'un cadre suffisamment souple et ajustable pour être librement consenti. Ce projet relève d'une multiplicité de paramètres extrêmement difficiles à déterminer : s'agit-il de l'équilibre du nombre de filles et de garçons dans la classe ? De l'équilibre de leur niveau scolaire ? De la compatibilité de leurs caractères ? Du temps déjà passé à jouer ou travailler ensemble en dehors de l'école ou dans d'autres classes les années précédentes ? Claude Zaidman remarque que « le discours des enseignants reflète le caractère aléatoire, quasi mystérieux du caractère de la classe prise comme un ensemble. Certains parlent de cette "alchimie qui fait que "ça prend" ou que "ça ne prend pas" et que l'année sera bonne ou difficile". Pourtant, dans ce jeu de hasard dans lequel l'enseignant-e n'a pas la main sur les cartes qu'il-elle tire, il-elle doit trouver les moyens pour que la classe fonctionne et que les tensions qui peuvent advenir ne rendent pas l'atmosphère explosive et le travail en commun impossible. Sa mission consiste à mettre au point des stratégies plus ou moins complexes, occasionnelles ou systématiques, pour assurer le meilleur climat d'apprentissage possible, à commencer par la gestion de la matérialité de l'espace et des corps qui l'occupent.

En début d'année, rien ne distingue les personnes rencontré-e-s de celles observées par Claude Zaidman : ils-elles n'ont pas de dispositifs communs et agissent de différentes manières pour placer leurs élèves. Certain-e-s interviennent immédiatement quand d'autres les laissent libres de s'asseoir où ils-elles veulent et de choisir leurs voisin-e-s avant d'opérer des réajustements plus ou moins rapides en fonction du niveau des élèves, des interactions qu'ils-elles mettent en place et des perturbations qu'elles peuvent ou non entraîner :

*"ils s'installent un peu comme ils veulent dans leur classe / après bon / quand je vois que ça colle pas ils bavardent trop et tout ça je sépare mais / par groupe de quatre en général et puis un peu comme ils veulent / maintenant je sais pas l'an prochain je crois que je vais peut-être faire par rangée / je sais pas parce qu'en même temps enfin j'ai pas encore trop réfléchi / groupe de quatre c'est bien parce que vous pouvez travailler en commun // mais en même temps c'est pratique aussi qu'ils soient en en rang d'oignon"* (Stéphanie 631-636)

Il est révélateur qu'à l'inverse de beaucoup d'enseignant-e-s, Stéphanie ne parle pas de "sa classe" mais en laisse la propriété à ses élèves. Il s'agit de "*leur classe*" et la manière dont elle choisit de les placer par quatre montre qu'elle entend favoriser la communication entre pair-e-s pour rompre avec une vision traditionnelle de l'enseignement qui voudrait que le maître ou la maîtresse soit le-la seul-e détenteur-riche d'un savoir qu'il-elle déverse dans le cerveau plus ou moins bien disposé de ses élèves. Pour autant, l'utilisation du possessif "leur" semble également indiquer que cette enseignante se place hors de ce groupe et qu'elle délègue à ses élèves la responsabilité des réussites mais aussi des échecs. La tonalité générale de l'entretien corrobore cette impression et l'évocation de difficultés rencontrées avec la classe et les parents par cette enseignante pendant et après l'enregistrement pourrait laisser supposer qu'elle considère ne pas avoir complètement réussi à en garder la maîtrise<sup>803</sup>. Sa réflexion en cours sur l'éventualité de disposer ses élèves en rangées semble donc s'inscrire dans la perspective de garder le contrôle du groupe classe lors de sa prochaine année scolaire, au-delà des simples considérations "pratiques" de pouvoir installer tou-te-s les enfants face au tableau ce qui n'est pas possible lorsque les tables sont disposées par quatre. La promotion d'organisations pédagogiques moins classiques doit ainsi toujours être négociée avec une installation confortable des élèves et la possibilité de ne pas se laisser dépasser par les solidarités mais parfois aussi les inimitiés qui s'installent entre eux-elles et que peut exacerber la proximité des tables où ils-elles sont assis-e-s. En général, elle s'articule également avec un projet pédagogique spécifique qui tente d'instaurer une réflexion sur certaines habitudes éducatives et leurs enjeux :

*"parce que là aussi toujours pareil par rapport à la citoyenneté par rapport à tout un tas de choses / je veux dire faut apprendre à travailler à coopérer / bon je suis aussi très attaché*

---

<sup>803</sup> "*bon cette année se passe difficilement pour moi / avec certains parents / mais c'est pas lié à ça [au fait de travailler sur l'égalité des sexes et des sexualités] / je débute je suis jeune donc ça fait plutôt peur à certains parents (rire) mais bon je pense pas que ça soit lié à ça*" (Stéphanie 269-371)

*aux notions de solidarité de coopération et cætera et donc / je les fais beaucoup travailler en groupe et donc c'est la disposition qui est la plus facile parce que sinon on serait obligé de changer les tables sans arrêt / [et] puis je supporte pas ces rangs d'oignons" (Christophe 648-670)*

Le placement des élèves dans la classe et l'organisation de cette dernière ont donc clairement à voir avec la gestion de la discipline, même s'ils ne peuvent être dissociés des finalités éducatives du maître ou de la maîtresse. Ils visent le plus souvent à contenir le développement d'un réseau parallèle de communication, perçu comme concurrent des échanges initiés par l'enseignant-e-s et qui, en détournant certain-e-s élèves des apprentissages, perturberait le fonctionnement de la classe : *"je les place / je fais en rang / ils sont trop bavards pour (rire) que je les mette en groupes / déjà comme ça / alors non ils se mettent pas comme ils veulent"* (Béatrice 415-416). La notion de réseau de communication est issue des travaux de Régine Sirota qui distingue dans ses observations réalisées à l'école élémentaire l'existence de deux réseaux dans le fonctionnement des classes<sup>804</sup>. L'un officiel, contrôlé par l'enseignant-e, qui concentre l'essentiel des échanges qui ont à voir avec la situation d'apprentissage, le second, qui lui est parallèle, qui regroupe les communications entre enfants indépendants des préoccupations scolaires. À travers l'attribution des places et la configuration des tables, c'est donc la limitation des apartés et les échanges souterrains qui est recherchée afin de conjurer la crainte d'une perte de contrôle et d'un chahut plus grand<sup>805</sup>. Cette angoisse demande cependant à être relativisée pour une formatrice, car elle repose bien souvent sur une mauvaise interprétation de ce qui se passe en classe hors du réseau officiel de communication : *"souvent [les] jeunes enseignants / ont l'impression que parce que les enfants parlent entre eux c'est le bazar / en général quand on est au fond de la classe c'est très intéressant on se rend compte que les enfants quand ils parlent entre eux c'est pour demander / "il a dit quoi ? il faut prendre sa règle ?" enfin c'est des choses comme ça / et puis quand ils travaillent en groupe / c'est très intéressant ce qu'ils se passent comme informations ce qu'ils se disent entre eux / et c'est pas du tout le bazar mais souvent les enseignants ont l'impression qu'à partir d'un certain niveau sonore c'est pas acceptable / alors moi je dis toujours faut prendre ça pour une ruche / une ruche qui travaille c'est ça une classe"* (Sandrine 692-700).

---

<sup>804</sup> Sirota Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF, p. 43

<sup>805</sup> Barrère Anne (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, p. 113

Ces préoccupations liées à l'ordre scolaire ne sont pas indépendantes dans les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s, de celles, sans doute en partie induites par la thématique de l'entretien, de la place respective des filles et des garçons. Sont-ils-elles mélangé-e-s ou non et quelles en sont les conséquences ? La crainte de voir se former des groupes exclusivement composés de filles et de garçons est en effet largement partagée et les relances réalisées durant l'entretien dans les moments qui concernent le placement des élèves dans la classe sont souvent interprétées dans ce sens. Les enfants sont en effet supposés préférer spontanément se regrouper avec des camarades de leur sexe à l'instar de ce qu'ils-elles font majoritairement en récréation. Mais contrairement à ce qui se passe dans la cour, lieu de rupture avec l'organisation rigoureuse de la vie de la classe, où les élèves redeviennent des enfants, retrouvent la maîtrise de leurs occupations tant qu'elles ne les mettent pas en danger et où certaines personnes rencontrées peinent parfois à légitimer leurs interventions pour favoriser l'égalité des sexes auprès de leurs collègues, l'organisation de la classe par les maîtresses et les maîtres ne souffre pas de contestation :

*"ça fait longtemps que j'ai des Cours Moyens / parce que c'est le niveau que je préfère c'est un choix // bon ce que je constate c'est ce que constatent les chercheurs aussi c'est-à-dire / dans la cour on se mélange pas tellement / dans la classe c'est moi qui impose qu'on se mélange pour aller aux tables de deux" (Sophie 106-110)*

*"on sent que la récréation c'est un moment où ça / part facilement en vrille / dans la classe non parce qu'ils étaient quand même contraints par la situation même de classe de travailler en groupe / quand je les ai fait travailler en groupe parce que ça m'arrivait je choisissais les groupes / donc ils étaient mixtes systématiquement / donc c'était moins flagrant / par contre quand il y avait des élèves plutôt qui se débrouillaient un petit peu mieux que les autres je leur demandais d'aller aider ceux qui avaient plus de mal / si c'était un garçon il allait rarement aider une fille / il allait vers le garçon / spontanément en tout cas / spontanément / parce que j'ai beaucoup observé ça / je regardais beaucoup ça / justement parce que j'avais anticipé quand même en allant en ZEP en me disant bon / je vais tomber sur des écueils bien sympas / et effectivement j'ai pas été déçu (rire)" (Matthieu 517-531)*

Au vu des différents témoignages, il est toutefois possible de douter que cette situation soit vraiment spécifique aux Zones d'Education Prioritaire. Il n'en reste pas moins probable qu'elle est certainement plus ou moins sensible en fonction des milieux sociaux. Selon Claude

Zaidman ses observations de la cour de récréation sont divergentes de celles réalisées en 1975 par Daniel Zimmerman<sup>806</sup>. Elle constate en effet que les filles et les garçons des classes moyennes ont davantage tendance à jouer ensemble que celles et ceux des autres catégories sociales tandis que pour ce dernier le mélange des sexes est plus fréquent chez les enfants d'origine sociale "favorisée" y compris lorsqu'il s'agit pour les filles de jouer à des jeux sportifs ou violents. Elle en conclut que ces observations sont historiquement situées : il est donc toujours difficile de proposer des généralisations à partir d'elles.

Les motivations qui président au mélange des sexes initié par les enseignant-e-s sont néanmoins ambiguës. Plusieurs d'entre eux-elles affichent leur intention de faire vivre la mixité et d'apprendre aux enfants à travailler ensemble, sans tenir compte des différences, dans une ambiance agréable et tolérante :

*"j'essaye de faire en sorte que tout se passe au mieux justement avec l'école mixte / donc bon travail de groupe / alors ils sont en groupe à la base en classe par quatre / deux garçons deux filles systématiquement quand je peux / là j'avais un petit peu plus de filles cette année donc il y a un groupe de filles qui s'est trouvé seul / et ça roule ça roule / ils ont beaucoup de mal au départ / ils vont souvent se mettre par binôme garçon-garçon fille-fille en début d'année / mais allez on va dire dès la Toussaint ça roule / sans problèmes"* (Julie 350-357)

Réunir des élèves autour d'une même table et d'un objectif de travail commun est ainsi supposé rendre secondaire la question de la différence de sexe à l'instar de ce qu'analyse Barrie Thorne<sup>807</sup>. Mais le souci d'"essayer de favoriser la rencontre" (Nathalie 436) manifesté par des personnes supposées préoccupées par l'égalité des sexes peut continuer à masquer des objectifs disciplinaires dans lesquels la question de la différence des sexes est centrale, à l'instar de ce qu'à pu observer Claude Zaidman. L'objectif ouvertement affiché par Julie est ainsi d'encourager les relations de solidarité :

*"en classe moi dès le début de l'année quand ils arrivent ils sont debout et je leur dis "c'est simple avec moi ce sera un garçon une fille l'un à côté de l'autre" / toujours pour favoriser les échanges / et c'est dur c'est très dur au départ / c'est très très dur pour eux / ça rechigne /*

---

<sup>806</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 63. Cf. Zimmerman Daniel (1982). *La sélection non verbale à l'école*. Paris : Ed. EFS).

<sup>807</sup> Thorne Barrie (1992). *Girls and Boys together... But mostly Apart : Gender Arrangements in Elementary Schools*. Dans J. Wrigley (dir.). *Education and Gender Equality*. London : The Filmer Press. Cité par Claude Zaidman (1996). *Op. cit.*, p. 69.

*il y a toujours les deux du fond qui ne veulent pas / surtout les garçons les filles à la limite elles lâchent plus le truc / "bon ben allez la maîtresse elle a demandé on le fait quoi" / alors que les garçons ils ont plus de mal en début d'année et là au final c'est super quoi / moi je sais qu'en classe de neige les garçons même s'ils étaient séparés des filles ils s'entraidaient / "tiens moi j'ai plus de dentifrice" "oh ben moi si" / garçons filles donc c'est assez sympa"*  
(Julie 44-52)

Le paradoxe qui consiste à vouloir favoriser les échanges entre les élèves grâce à un dispositif qui contribue dans un premier temps à les figer n'est qu'apparent. A la différence des témoignages d'enseignant-e-s cités dans *La mixité à l'école primaire* qui tablent sur l'absence d'évolution de la distance présumée entre les filles et les garçons pour instaurer un climat de classe propice au travail, Julie inscrit leur juxtaposition dans une dynamique destinée à encourager des relations entre des élèves qui traditionnellement ne se parlent pas ou peu. Ce faisant, cette enseignante a conscience d'activer des résistances différenciées entre des filles soucieuses de répondre à ses attentes et des garçons plus sensibles au jugement de leurs pairs vis-à-vis desquels il leur importe de ne pas déchoir en se rendant de trop bonne grâce aux exigences de la maîtresse. Pour autant, le gain que Julie escompte de sa tactique n'est pas uniquement d'ordre relationnel. Elle espère également que cette mixité forcée opère un recentrage des interactions sur les apprentissages. Autrement dit, même si elle escompte la mise en place de nouvelles relations entre filles et garçons, elle suppose que cette complicité ne produira pas les mêmes effets perturbateurs que ceux qu'elle confère aux groupes unisexes :

*"ça simplifie oh ça simplifie les choses quand même pas mal au quotidien / oui l'entraide garçon fille le tutorat aussi / quand en début d'année ils doivent se mettre par groupe donc garçon fille [c'est] problématique / j'ai une affiche de tutorat ou j'écris les prénoms des enfants sur étiquettes et ils doivent se mettre avec un tuteur pour un trimestre après on change les tuteurs parce que ça fonctionne pas forcément / alors je les force pas parce que le but du tutorat c'est quand même qu'il y ait un élève assez bon un élève un petit peu moins bon pour échanger / donc parfois il n'y a pas le même nombre de filles bien [scolairement] de garçons bien aussi (rire) pour aider / donc je les force pas mais le premier trimestre c'est garçon fille fille / garçon fille fille / et j'arrive au troisième trimestre à avoir des tutorats fille garçon d'eux-mêmes / d'eux-mêmes ils se mettent ensemble et j'ai pas fait d'études quoi que ce soit il faudrait que je pousse mon truc mais je me demande même si c'est pas plus*

*bénéfique / parce que deux filles ensemble elles vont papoter / deux garçons ensemble ils vont parler d'autre chose aussi / tandis que quand c'est garçon-fille j'ai l'impression que ça / c'est plus fructueux le travail est beaucoup plus fructueux au niveau de l'exercice / vraiment ils s'auto-gèrent ils font tout tout seuls / ils ont terminé l'exercice hop "ben moi j'y arrive pas je vais chercher mon tuteur" / et ça roule ça roule alors que / au deuxième trimestre même encore au deuxième trimestre je rame / en fait ils viennent me voir moi / et vraiment après ça passe et garçon-fille j'ai l'impression que j'ai l'impression je dis bien j'ai l'impression que ça fonctionne mieux" (Julie 434-446)*

Les attentes de cette enseignante sont donc clairement ambivalentes. Malgré son travail en faveur de l'égalité des filles et des garçons et le questionnement des stéréotypes de sexe dont il n'est pas question de remettre en cause la sincérité, Julie continue à présupposer implicitement une différence radicale entre les filles et les garçons dont elle entend tirer profit dans la conduite de sa classe, différence qui empêche leurs relations de fonctionner sur un mode similaire à celles existantes entre enfants du même sexe. Peut-être considère-t-elle qu'en raison de leur éducation différenciée, ils-elles n'ont majoritairement pas les mêmes centres d'intérêt ce qui limite de fait les sujets de conversation possible. À la lecture de son entretien, il s'avère que le maintien d'une distance irréductible entre les filles et les garçons s'explique également pour elle par l'hétérosexualité supposée de ses élèves. Celle-ci les amène à anticiper ou percevoir dans les liens qui s'établissent entre elles et eux, des rituels de séduction qui les occuperont davantage à l'adolescence mais dont ils-elles cherchent pour l'instant à se prémunir<sup>808</sup> :

*"j'arrive à obtenir des choses assez satisfaisantes / moi j'ai une très bonne ambiance de classe / j'en suis super contente / ils se mettent même en rang maintenant garçons-filles ça ne leur pose plus aucun problème alors que Dieu sait que ça c'est quelque chose / tout de suite s'il y a un garçon et une fille l'un à côté de l'autre c'est forcément qu'ils sont amoureux / et ça maintenant voilà ils se mettent en rang et comme en plus [en] CM on leur force plus à se tenir la main / c'est ce que je leur avais expliqué je dis "mais en même temps vous vous tenez pas la main donc il n'y a pas de soucis il n'y a pas de contact si c'est ça qui vous embête / mettez-vous par deux le temps qu'on monte" / maintenant il n'y a plus de soucis / il y a un garçon une fille en face il n'y a plus de problèmes" (Julie 425-434)*

---

<sup>808</sup> Monnot Catherine (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement, coll. *Mutations*



Il est en effet probable que la question des contacts corporels entre filles et garçons puisse expliquer certaines réticences à se ranger ensemble mais il n'est pas non plus certain que deux garçons de CM1 acceptent toujours facilement de se donner la main en raison des soupçons d'homosexualité qu'un tel geste réalisé avec enthousiasme pourrait entraîner. Aussi, bien qu'une autre enseignante de CM2 recourt au même critère explicatif pour justifier la difficulté à faire travailler filles et garçons ensemble à l'approche de l'adolescence, il nous semble que, à l'instar de ce qui se passe en récréation, cette hypothèse gagnerait par exemple à être croisée avec le milieu social des élèves concernés. Elle révèle dans le cas de Julie<sup>809</sup>, une difficulté à penser les différences intrasexes et, indépendamment d'une orientation sexuelle supposée, la possibilité de relations affinitaires authentiques entre filles et garçons, basées sur des centres d'intérêt communs et indépendamment d'enjeux amoureux. Elle mériterait ainsi d'être nuancée afin de ne pas uniquement analyser ce qui s'observe comme la conséquence des transformations corporelles des adolescent-e-s et des déstabilisations hormonales qui les accompagnent :

*"je travaille beaucoup en tutorat déjà dans la classe / donc jusqu'à il y a quinze jours / puisque j'ai cédé à certaines pressions des élèves / gentiment hein / j'ai dit "ok quinze jours" / y'avait un mélange tout le temps dans le tutorat et les travaux de groupes entre filles et garçons et c'était moi qui décidais / en fonction de certaines volontés aussi / mais si on leur laisse le choix naturellement / alors le mot nature là n'est pas adapté / mais les garçons vont être avec les garçons les filles avec les filles / parce que c'est pas bien d'être avec un garçon si on est une fille et d'être avec une fille si on est un garçon / donc là j'ai cédé un petit peu sous la pression puisque les dernières semaines je travaille par mini projets / et je les ai laissés travailler avec qui ils voulaient / là ça a été radical filles d'un côté garçons de l'autre / oui / oui / oui / mais je pense que / c'est pas tellement méchant c'est des petites graines et ça va pousser parce qu'après voilà d'ici un deux ans les vraies histoires d'amour vont commencer voilà"* (Delphine 190-203)

---

<sup>809</sup> La suite de l'entretien confirme cette analyse comme nous le verrons dans le dernier chapitre de notre cinquième partie.

Certains entretiens manifestent donc la difficulté pour certain-e-s enseignant-e-s de se défaire de l'utilisation systématique de l'alternance filles/garçons comme moyen de rendre des classes paisibles :

*"par contre j'ai réagi avec mes collègues [dont elle assure le complément de service] en début d'année / en début d'année les deux collègues les avaient laissés / c'était une classe de CM1-CM2 et CM2 / ils les avaient laissés s'installer comme ils voulaient / et y'avait dans les deux classes un carré de quatre garçons / et moi je leur ai demandé que ce soit éclaté / aussi pour une question de discipline / ouais / mais aussi parce que ça me paraissait / si y'avait aussi des carrés de filles / des carrés de filles carrés de garçons / (rire) [...] effectivement y'avait des conflits de relations que de filles que de garçons"* (Elise 480-485)

Le rire d'Elise paraît indiquer qu'elle prend conscience au cours de l'entretien que les groupes de garçons ont concentré son attention alors que ceux des filles ne la dérangent pas. Dans cette attitude se conjuguent deux phénomènes qui tiennent à la fois au comportement des élèves et à la perception qu'en a l'enseignant-e. Dans sa recherche consacrée à l'expérience scolaire des filles et des garçons des milieux populaires en lycée professionnel, Séverine Depoilly a finement décrit l'usage différencié que les unes et les autres pouvaient faire du réseau parallèle de communication : alors que les filles le développent sous un mode buissonnier, de manière à donner le change à l'enseignant-e sans pour autant négliger ce que la chercheuse appelle "le redéploiement d'un espace intime dans la classe", les garçons cherchent davantage à concurrencer le réseau principal de manière à perturber la classe et déstabiliser le ou la professeur-e<sup>810</sup>. S'il n'est pas possible de reprendre telles quelles ces analyses pour notre recherche, en raison de la différence d'âge des élèves concerné-e-s et de l'absence d'homogénéité sociale des écoles dans lesquelles enseignent les personnes que nous avons rencontrées, il reste intéressant de constater que certains propos tendent à les valider. De ce point de vue, les recherches de Séverine Depoilly mais aussi celles de Sylvie Ayrat qui notent que la majorité des élèves puni-e-s au collège sont des garçons<sup>811</sup>, invitent à interroger la manière dont les enseignant-e-s vivent ces situations et les réponses qu'ils-elles y apportent afin d'éviter d'encourager par leur réactions des formes de ruptures avec l'école et permettre

---

<sup>810</sup> Depoilly Séverine (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*. Thèse de doctorat. Université Paris-8-Saint-Denis

<sup>811</sup> Ayrat Sylvie (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF, coll. *Partage et savoir*

aux garçons de progressivement construire des formes de masculinité conciliables avec la forme scolaire.

Une conseillère pédagogique indique aborder cette question lors des entretiens qu'elle mène avec ses stagiaires : *"c'est quelque chose que je travaille avec eux / pourquoi on a besoin de canaliser le groupe des garçons / et d'exprimer aussi la peur de se voir bordéliser parce qu'en fait c'est ça / c'est complètement ça"* (Sandrine 238-239). Elle les invite à rechercher d'autres stratégies que celles qui consistent à utiliser les normes de sexe, le calme, le soin et le souci du travail bien fait des filles<sup>812</sup> pour endiguer l'agitation, le côté brouillon et la précipitation des garçons :

*"alors les filles sont vraiment utilisées comme auxiliaires de pédagogie / ouais alors à plein / moi je l'ai constaté / après / je pense que c'est beaucoup plus efficace de mettre une fille turbulente avec un garçon turbulent / ça les apaise tous les deux en fait / que / de mettre / les filles sages en situation / de comment de driver les garçons / turbulents / enfin en tout cas moi c'est ce que je conseille aux jeunes enseignants c'est de mixer leurs groupes de tables ou bon / y'a deux types de classes / y'a les classes autobus / c'est-à-dire où les tables sont les unes derrière les autres en rangée / et puis je sais pas y'a à peu près 20% de classes qui fonctionnent en groupe de tables / bon là c'est facile hein de mixer / voilà après quand c'est en autobus bon on met un garçon une fille un garçon une fille mais bon / voilà"* (Sandrine 709-746)

Toutefois, cette solution ne remet pas en cause l'utilisation de l'alternance des filles et des garçons dans le placement des élèves et n'envisage pas la possibilité d'asseoir un garçon calme à côté d'un garçon agité, ou une fille calme à côté d'une fille agitée. L'attachement à ce type d'organisation amène à s'intéresser à la manière dont certain-e-s enseignant-e-s cherchent à le libérer d'une conception stéréotypée des rôles de sexe qui le motive bien souvent, mais aussi aux représentations qu'il véhicule, y compris dans un contexte égalitaire.

---

<sup>812</sup> Delamont Sara (1980). *Sex, Roles and the School*. London : Methuen.

## 2. Les ambiguïtés du curriculum caché

Si, même dans le cadre d'un travail supposé favoriser l'égalité entre les filles et les garçons et la déconstruction des stéréotypes de sexe, une partie des entretiens semble confirmer les analyses des travaux féministes sur l'utilisation des différences supposées et acquises entre les sexes dans la disposition des élèves, les stratégies mises en œuvre pour placer ou déplacer les filles et les garçons et leurs motivations ne sont pas pour autant homogènes dans notre corpus. Certain-e-s enseignant-e-s affichent des positions qui ne se veulent pas dogmatiques :

*"alors je me force pas non plus à faire une fille un garçon une fille un garçon je sépare surtout les ions [négatifs] (rire) / j'ai une classe avec beaucoup de filles / je sais plus la proportion mais j'ai très peu de garçons je dois avoir un tiers de garçons / dans la classe / donc / c'est pas facile / donc c'est possible que y'ait deux garçons l'un à côté de l'autre, c'est possible / beaucoup de filles ensemble forcément / mais une fille un garçon aussi / voilà non je fais / plutôt en fonction des bavardages des caractères des personnes" (Béatrice 417-424)*

D'autres ne cachent pas leur impression d'aborder là un domaine piégé :

*"j'essaie de pas du tout faire de différence alors c'est un peu difficile parfois // parce qu'on y revient toujours filles garçons / donc j'essaie de trouver des activités de faire comme si ça n'existait pas la différence en fait / je peux pas elle est déjà suffisamment présente et // de faire en sorte / que ça fasse comme si ça n'existait pas mais en même temps c'est difficile de faire comme ça / y'a un garçon qui me dit "j'en ai marre d'être à une table de filles" il est tout seul / mais en même temps il est tellement macho que (rire) je me dis que ça lui fait pas de mal / quelque part " (Stéphanie 614-620)*

La difficulté tient au fait que les réponses en apparence satisfaisantes dans la pratique ne le sont pas toujours avec le recul d'une observation extérieure comme l'ont montré les recherches en éducation. Un soupçon pèse toujours sur certains agencements susceptibles d'utiliser les stéréotypes de sexe et de mettre en œuvre un curriculum caché inégalitaire :

*"GP : comment vous avez procédé pour les déplacer ? /*

*E : je sais plus trop parce que c'est pas moi réellement qui l'ai fait [mais ses collègues dont elle assure le complément de service] / moi j'ai dit que je voulais pas que ce soit comme ça (rire) / qu'il fallait qu'on se débrouille / on a pris quelques semaines pour voir un peu les affinités enfin vraiment moi je les connaissais pas du tout / et après on éclatait davantage en fonction des niveaux / des enfants qui avaient vraiment besoin d'être à côté de quelqu'un de calme et d'autres ceux qui sont plus agités / ça s'est pas fait en fonction des sexes / mais c'était mixte / mais ça s'est révélé mixte" (Elise 480-502)*

Les propos d'Elise suggèrent que cette mixité est à ses yeux une bonne chose alors qu'elle peut sembler potentiellement problématique à un regard mieux informé : si la nécessité de mélanger les niveaux et de placer des élèves calmes à côté de "ceux", mais aussi de celles, qui sont considéré-e-s comme plus agité-e-s aboutit systématiquement à un mélange des sexes et à une alternance fille/garçon, il est en effet probable que des représentations stéréotypées aient présidé à certains choix.

L'histoire scolaire, les recherches sur la mixité et leurs propres représentations de la mixité et de l'égalité des sexes placent en effet ces enseignant-e-s face à des injonctions paradoxales ou difficilement conciliables qui expliquent que le désir de se doter d'outils propres à assurer une égalité réelle entre les élèves ne les empêchent pas de recourir occasionnellement à des stratégies qui, dans d'autres contextes, présupposent des différences de comportements et d'attitudes en fonction du sexe de l'élève. Aussi, bien qu'il soit possible d'expliquer ces choix par un certain réalisme qui conduit les personnes rencontrées à tenir compte de la socialisation différenciée des filles et des garçons et de ses effets dans leur manière de faire classe, même lorsqu'ils-elles cherchent à en atténuer la prégnance<sup>813</sup>, ou encore de supposer que certains contextes activent des représentations et des mécanismes inconscients qui renforcent involontairement ce que ces enseignant-e-s cherchent à déconstruire, il nous semble que ces hypothèses ne suffisent pas à rendre compte entièrement de la complexité de la situation et qu'il est nécessaire de leur associer d'autres facteurs.

Toutes les personnes rencontrées, à l'exception de Camille qui expérimente des temps de non-mixité sur des temps périscolaire en EPS et dans un but féministe<sup>814</sup>, se disent attachées au mélange des sexes comme seul susceptible de promouvoir de nouvelles relations égalitaires entre les filles et les garçons et ce, même s'ils-elles sont conscient-e-s que ce

---

<sup>813</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 93-96

<sup>814</sup> Ces situations sont examinées dans le dernier chapitre de la cinquième partie. Hélène a également tenté de travailler avec deux groupes non-mixtes dans sa classe durant quelques semaines mais dit avoir vite abandonné cette organisation, la trouvant contraire à ses idéaux.

mélange ne suffit pas pour l'assurer. De ce point de vue, laisser subsister des poches de non-mixité dans les classes leur semble s'apparenter à un retour en arrière, proche de ce qui pouvait exister au début du siècle et donc à un risque de discrimination des filles. Des propos de Nathalie dans lesquels elle présente comme repoussoir une classe où les garçons seraient devant et les filles au fond de la salle vont dans ce sens :

*"je sais plus qui me disait je crois que c'est ma sœur elle était dans une classe où tous les garçons étaient devant et toutes les filles derrière / et je pensais que ça n'existait pas quand même aussi caricatural mais si il y a des classes où ça existe / il y en a d'autres qui ont vu où il y avait tous les blancs devant tous les noirs derrière"* (Nathalie 431-435)

Sous l'aspect caricatural de cette description, se retrouvent en effet des réalités observées lors de recherches effectuées dans des classes où la vigilance sincère des enseignant-e-s d'assurer une égalité de traitement entre leurs élèves n'empêche pas la manifestation de phénomènes de ségrégation. Une recherche réalisée durant l'année scolaire 1998-1999 par Nicole Mosconi et Sylvain Broccolichi dans une classe d'école élémentaire a ainsi permis d'observer à partir de trois plans de classe dressés en novembre, mars et juin les stratégies de déplacement mis en œuvre par un enseignant<sup>815</sup> : alors que les filles et les garçons se répartissent de manière relativement homogène dans la classe en début d'année scolaire, les premières sont progressivement reléguées au fond de la salle alors que les garçons sont majoritairement placés sur les deux premiers rangs à proximité du tableau et du maître. Les justifications apportées par l'enseignant à cette organisation relèvent de la discipline, placer la majorité des garçons près de lui permet de les contrôler, parfois même en isolant une table par rapport aux autres, mais sont aussi pédagogiques puisqu'il l'explique pas les difficultés d'apprentissages rencontrées par certains d'entre eux. Leur proximité lui donne ainsi l'occasion de leur apporter une aide plus directe. Les décisions de passage au niveau supérieur en fin d'année ont cependant montré que seule une élève de cette classe était maintenue, une fille, rendant ainsi paradoxale sa position dans la classe au regard de celle des garçons en difficulté scolaire. L'enseignant a alors expliqué ne pas avoir jugé nécessaire de placer cette élève devant lui parce qu'elle était à côté d'une de ses copines qui l'aidait et qui se trouvait ainsi investie de la fonction d'"auxiliaire de pédagogie"<sup>816</sup>, visiblement sans succès. Si ces observations

---

<sup>815</sup> Broccolichi Sylvain et Mosconi Nicole (1996). Communication au Congrès d'Actualité de la recherche en Éducation et Formation de Bordeaux. Communication de l'auteure.

<sup>816</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 91

confirment les analyses de Claude Zaidman sur l'utilisation des filles comme aide de l'enseignant-e notamment vis à vis de leurs camarades les plus en difficulté, elles semblent aussi les contrebalancer puisqu'elles n'aboutissent pas à un mélange des sexes. Cette opposition apparente ne doit cependant pas cacher que les filles constituent toujours sous des modalités différentes des variables d'ajustement en fonction des besoins de l'enseignant-e, que ce soit pour assurer l'atmosphère paisible de la classe ou aider à la bonne marche des apprentissages. Si le maître observé par Nicole Mosconi et Sylvain Broccolichi s'autorise à placer la majorité des filles en fond de classe, c'est bien parce qu'il compte sur leur soumission à l'ordre scolaire, quel que soit leur réussite, alors qu'il présuppose que les garçons, qu'ils soient ou non performants dans les apprentissages, lui réclameront plus d'attention.

En 2000, Véronique Lizan et Josette Costes<sup>817</sup> ont par ailleurs constaté dans leur observation menée en cours de mathématiques dans l'enseignement supérieur à l'Institut National Polytechnique de Toulouse et en préparation au CAPES "que dans l'organisation spatiale de la classe, des étudiantEs d'origine étrangère se pla[çaient] à la frontière entre les groupes de garçons et les groupes de filles"<sup>818</sup>. Dès lors le récit de Nathalie ne relève pas d'un fantasme de discrimination mais s'appuie sur des observations ayant mis en évidence, comme dans l'attribution de la parole aux élèves, la manière dont certains enseignant-e-s organisent à leur insu une gestion de classe qui marginalise les filles et certains élèves issus des minorités ethniques pour centrer leur attention sur les garçons et les enfants Blancs. Une conseillère pédagogique qui a connaissance de ces travaux affirme ainsi avoir pu en vérifier la validité dans un autre contexte, les moments de collation en maternelle :

*"Josette Coste / qui est prof de maths à polytechnique / et Véronique Lizan qui est prof de maths à l'IUFM / se sont observées toutes les deux // alors Véronique a observé la classe de Josette / et elle avait remarqué que les garçons se mettaient entre eux / les filles entre elles / et qu'à la lisière / y'avait des étudiants étrangers / filles ou garçons mais des étudiants étrangers [...] je me suis dit que ce serait intéressant de voir comment ça se passait à l'école primaire / et alors / en maternelle on avait on n'a plus maintenant<sup>819</sup> mais on avait des moments où par exemple le goûter / où les enfants se plaçaient comme ils voulaient /*

<sup>817</sup> Costes Josette et Lizan Véronique (2000). Observation de cours de mathématiques à l'Institut National Polytechnique et en prépa CAPES . Equipe Genre et Education IUFM Midi Pyrénées.

<sup>818</sup> Houadec Virginie (2009). Former les jeunes enseignantEs à la mixité : une nécessité. Communication au colloque *Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapport de genre et rapport de classe*, 12 et 13/11/2009. Bordeaux : I.U.F.M. de Bordeaux. Communication de l'auteure.

<sup>819</sup> Le 23 janvier 2004, à la demande du Ministère de l'Education Nationale, l'Agence Française de Sécurité Sanitaire des Aliments (AFSSA) a rendu un avis consultatif non contraignant qui préconise la suppression des collations organisées à l'école maternelle en dehors des repas.

*maintenant on ne fait plus de goûter en école maternelle / et donc là ben c'était clair le placement / garçons d'un côté filles de l'autre / et effectivement des enfants de couleurs à la lisière / donc / là c'était très caractéristique" (Sandrine 709-724)*

Une autre enseignante expose également sa méfiance vis à vis de mécanismes qui faute d'une vigilance suffisante peuvent passer inaperçus :

*"je place les enfants / alors par contre quand je fais mon plan de classe je regarde toujours que j'ai pas mis les filles d'un côté les garçons de l'autre parce que ça / si on fait pas attention c'est vrai qu'on a quand même une tendance à / ouais // enfin ou bien on va mettre que les bons élèves ensemble enfin y'a pas que ça hein / ou mettre que les bons élèves ensemble ou mettre que / donc là j'essaye de bien mélanger / je passe des heures (rire) / parce que après y'en a un qui se retrouve à côté de l'autre / qui fallait pas / voilà / et puis y'a des filles et des garçons qu'on peut pas mettre ensemble non plus" (Béatrice 425-432)*

Les stratégies de placement des élèves dans la classe et de composition des groupes de travail révèlent donc toute la complexité des situations de mixité et des motivations des enseignant-e-s. Certain-e-s peuvent mettre en œuvre une même stratégie avec des objectifs antagonistes : les un-e-s optant pour la juxtaposition des filles et des garçons dans le but d'empêcher les élèves de bavarder entre eux-elles quand d'autres l'utilisent justement dans l'espoir qu'ils-elles se parlent et/ou pour éviter d'autres phénomènes de relégation plus discriminants. Mais u-en même enseignant-e peut également motiver ce choix à partir de représentations visiblement contradictoires qui coexistent et sont mises successivement en avant en fonction des justifications qu'ils-elles souhaitent apporter comme l'ont montré les propos de Julie.

Les dispositifs de placement des élèves ne posent donc qu'indirectement la question de l'égalité. Ils doivent être corrélés avec d'autres éléments comme par exemple les apprentissages disciplinaires ou la gestion de la prise de parole avec laquelle ils entretiennent un lien étroit :

*"ce qu'elles avaient remarqué aussi donc Josette [Coste] / c'était dans un amphi / et Véronique [Lizan] était tout au fond et elle avait constaté que c'était les filles qui donnaient les réponses mais qui ne parlaient pas assez fort et en fait Josette n'entendait que les réponses données par les garçons qui souvent répétaient ce que venaient de dire les filles // et*



*elles ont observé l'inverse à l'IUFM<sup>820</sup> / [...] / alors [en élémentaire] y'a deux types d'enseignants / y'a ceux qui font comme les profs de facs qui bougent pas / alors en maternelle c'est pas trop possible mais en primaire / qui restent à leur bureau / au tableau et les premières tables et puis qui bougent pas de là / effectivement on voit que la parole des garçons est privilégiée / en revanche [avec] les enseignants qui bougent / les filles vont plus facilement prendre la parole parce que y'a une proximité / qui leur permet elles osent pas jeter leur voix mais elles vont / parler à l'enseignant / c'est rigolo" (Sandrine 714-731)*

Pour Sandrine, la disposition des enfants dans la classe doit donc être associée à la mobilité de l'enseignant-e afin de permettre à l'ensemble des élèves d'y avoir accès et à travers lui ou elle, de participer à la construction publique des savoirs réalisés en classe. D'autres personnes rencontrées sont sensibles aux responsabilités attribuées aux enfants dans la gestion matérielle de la classe comme le nettoyage du tableau, le rangement des espaces de jeux ou le passage du balai, que ce soit en maternelle ou en élémentaire :

*"moi dans ma classe dès le début j'ai essayé de faire attention / par rapport aux responsabilités que je donnais aux élèves donc filles et garçons / par rapport à la distribution de la parole par rapport à toutes ces choses auxquelles j'avais déjà été sensibilisée par mes études et par mes luttes féministes" (Camille 41-44) ; "dans les tâches quotidiennes que ce soit nettoyer la classe ou porter des chaises / je fais attention que ce soit garçons et filles et que ce soit pas les garçons qui portent les filles qui font le ménage / donc des petites choses comme ça" (Camille 588-590)*

*"par contre je fais très attention pour le rangement / je laisse pas que des filles ranger (rire) / je fais très attention à ça / c'est-à-dire / quand on doit ranger la classe et que je vois qu'il reste encore des choses j'appelle aussi bien les garçons pour ranger la cuisine que des filles / ou pour ramasser les papiers ou / enfin des petites choses comme ça je fais très attention / j'appelle pas que des filles / parce que ce serait plus simple / alors que les garçons ils vont s'amuser ils vont aller jouer ils vont enfin / non mais pas nécessairement il y a des filles à qui vous demandez de ranger et qui vont aller jouer / donc faut pas // il ne faut pas [généraliser]" (Samia 426-433)*

---

<sup>820</sup> Costes Josette et Lizan Véronique (2000). *Op. cit.*

Ces propos mettent l'accent sur un aspect important de la socialisation des enfants par l'école : la vie d'une classe est faite d'une multitude de moments où les tâches demandées aux enfants ne sont pas proprement scolaires, même si en maternelle, certains moments dévolus au rangement peuvent être associés à des apprentissages mathématiques de classement et exploités dans ce sens par l'enseignant-e. Il importe donc à ces enseignantes que ces tâches ne soient pas investies par les enfants en fonction des stéréotypes de sexe comme cela peut souvent être le cas<sup>821</sup> : aux filles les responsabilités qui s'apparentent aux tâches domestiques, comme le rangement ou le nettoyage, aux garçons, les attributions considérées comme valorisantes (chef de rang, facteur, responsable du ballon...). Comme dans l'attribution de la prise de parole, certaines personnes rencontrée-s (Julie et Mireille), mettent donc en place des stratégies qui leur permettent de s'assurer que tou-te-s les élèves prennent en charge l'ensemble des tâches annexes et ne se cantonnent pas à celles qui sont le plus conformes aux rôles de sexe traditionnels :

*"[je cherche] donc à instaurer un fonctionnement / différent enfin pas différent puisque que ça existe / c'est le genre tableau des responsabilités pour tout ce qui est effaçage du tableau et tout ça / ça évite de prendre tout le temps les filles pour effacer le tableau parce qu'elles se mettent en avant et elles vont tout de suite lever la main pour le faire / et donc le tableau des responsabilités à mettre toutes les tâches subalternes / par ordre alphabétique et de ne pas s'inquiéter du sexe ça permet de rétablir un peu les choses sur ce qu'on fait en classe / les filles elles sont pas là pour essuyer le tableau elles sont là pour travailler au même titre que les garçons / et les garçons ils peuvent donner un petit coup de main aussi / et quand c'est leur tour bien vouloir aller au tableau pour l'effacer c'est pas...(rires ) / leur montrer aussi que ces tâches là / c'est chacun son tour et que c'est pas toujours les mêmes et / qu'on n'est pas plus valorisé sur ces tâches là que sur l'apprentissage scolaire bien-sûr / donc ça c'était une première chose"* (Mireille 16-28)

A la différence de certain-e-s enseignant-e-s interrogé-e-s par Zaidman<sup>822</sup> également soucieux de cette répartition, cette attention se distingue par sa systématisme, afin d'éviter les phénomènes d'évitement de la part de certain-e-s élèves mais aussi de se méfier de soi-même et de ses propres choix ou perceptions parfois faussées. Ces systèmes de tableau ou de tour de

---

<sup>821</sup> Bossert S. T. (1981). Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences. *The Elementary School Journal*, vol. 81, n° 5, pp. 255-266.

<sup>822</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 94

rôle ne doivent cependant pas éteindre la vigilance des enseignant-e-s, car les enfants ont parfois tôt fait de reprendre à leur compte certains stéréotypes de sexe comme manifestation de leur propre compétence :

*"voilà [un] exemple très concret / on passe le balai dans ma classe / à la fin de la journée en respect par rapport à la dame de service on passe un tout petit coup de balai et ça tourne / il a une petite fille qui a dit à un garçon c'était le tour d'un garçon qui lui a dit / "ah mais non laisse-moi je vais le faire toi t'es un garçon tu sais pas passer le balai" / donc ça va dans l'autre sens là pour une fois / et l'autre qui dit "mais attends tu crois quoi ? chez moi je passe l'aspirateur je peux passer le balai" / bon / et je pense que si on n'est pas convaincu de ce qu'on fait on pense pas à rebondir à ce moment-là / on peut laisser passer ce genre de choses et dire "non non toi tu prends le balai " et hop / et voilà et on laisse passer / le garçon a son balai / alors que comme je suis alerte à ce genre de réflexion je me les garde toujours dans un petit coin de mon cahier de préparation / et il ressort forcément à un moment donné lors du conseil d'enfants ou d'un débat pour nourrir d'arguments parce qu'ils ont besoin de choses concrètes / on peut pas encore avoir des discussions très philosophiques quand même / donc ils ont besoin parfois de petits arguments déclencheurs à la discussion et ça je les garde toujours ces petites choses là je les garde dans un coin de mon cahier / qui a dit quoi à quel moment / alors que si effectivement par exemple une collègue qui n'est pas alerté je pense qu'elle dirait "non non mais de toute façon c'est pas ta responsabilité aujourd'hui donc tu lui laisses le balai" et il passe le balai / et basta donc je pense que [si] un retour sur ce genre de / systématique est fait chaque jour enfin chaque jour / j'en ai pas eu chaque jour quand même mais régulièrement je pense que c'est ce qui aidera le plus à avancer qu'un simple projet sur allez on va dire une période scolaire" (Julie 404-424)*

Nous reviendrons dans la cinquième partie sur l'opposition établie par Julie entre quotidien et apprentissages scolaires afin de discuter sa pertinence. Son témoignage met cependant en lumière toute la complexité de la situation, car au-delà du récit d'un événement particulier, il laisse percevoir un ensemble de bifurcations possibles qui auraient pu être empruntées par les acteur-ric-e-s en présence. Il est en effet nécessaire d'envisager que la réponse de ce garçon aurait pu ne pas être la même et qu'il lui aurait été loisible de profiter de l'intervention de sa camarade pour se décharger sur elle d'une tâche de nettoyage ; l'enseignante s'en apercevant aurait également très bien pu faire le choix de ne pas intervenir, par facilité, parce qu'en fin de journée, quand le temps est compté avant la sonnerie, qu'il est encore nécessaire de vérifier

que les leçons ont bien été notées par chaque élève sur son cahier de texte, que les cahiers indiqués sont bien rangés dans le cartable des enfants et que celles-ceux-ci n'ont pas pris d'affaires qui les chargeraient inutilement, quand la vie de la classe amène son lot de petits événements imprévus mais qu'il est toutefois nécessaire de réguler, il peut paraître plus simple de se centrer sur un résultat, c'est-à-dire que la classe soit balayée, plutôt que sur les modalités de sa réalisation. Cette situation rapportée par Julie met donc en évidence l'accompagnement indispensable à certains dispositifs qui constituent des outils mais ne sauraient en aucun cas être suffisants pour favoriser l'égalité des sexes. Si cette enseignante a l'impression de susciter la réflexion de ces élèves sur la question des stéréotypes en rendant certains comportements légitimes et estimables bien qu'il ne soient pas conformes à ces derniers, et de construire, même modestement, petit à petit, des relations plus égalitaires entre les filles et les garçons de sa classe, c'est bien parce que son travail s'inscrit dans un projet d'ensemble, et qu'elle a choisit de faire feu de tout bois. Sa réaction illustre d'ailleurs que tout ne se joue pas dans l'immédiateté des situations, qu'il importe parfois de différer certaines interventions ou de simplement garder des événements en mémoire pour ensuite alimenter la réflexion initiée en classe d'exemples susceptibles de la faire avancer, parce qu'elle engage directement les actrice-s en présence, sans que ceux-celles-ci soient encore sous le coup de l'émotion.

En revanche, la question de la répartition des tâches entre les élèves dans le cadre d'un travail en groupe n'est pas vraiment abordée dans les entretiens. Samia précise simplement qu'elle ne *"demande pas aux filles d'aider les garçons ou / quelque chose comme ça"* (Samia 492), tandis qu'il est possible de considérer que la réponse de Julie à une relance faite au cours de l'entretien a été orientée par la formulation de cette dernière :

*"GP : vous n'avez pas peur que ce soient les filles qui soient toujours en situation d'aider les les garçons /*

*J : non / enfin je fais attention aussi à ça et non parce qu'en classe j'ai des garçons très doués aussi / et notamment cette année justement c'était bien équilibré / j'avais une dizaine de gamins et à peu près quatre cinq filles scolairement bonnes et quatre cinq garçons bons aussi / donc non non ça roule ça va dans les deux sens ça marche c'est assez homogène au niveau des réussites scolaires"* (Julie 448-453)

Pourtant, le travail en groupes mixtes constitue une situation particulièrement sensible en termes de socialisation sexuée. Marie Duru-Bellat indique ainsi dans sa note de synthèse consacrée à "la construction scolaire des différences entre les sexes" que les filles ont

tendance à se soumettre aux exigences des garçons dans les travaux en groupe mixte tandis que l'inverse ne se vérifie pas : "les garçons ne répondent qu'aux garçons"<sup>823</sup>. Ces attitudes se vérifient dans les groupes d'adultes mixtes où "on voit apparaître une "division du travail" entre les sexes, les femmes par exemple modérant leurs comportements de dominance et se restreignant aux seuls comportements expressifs" alors même que dans les groupes non-mixtes "les comportements des adultes des deux sexes sont tout à fait similaires (en particulier, les comportements de dominance sont adoptés dans d'égales proportions par les hommes et par les femmes)" <sup>824</sup>. Il n'en reste pas moins que les enseignant-e-s rencontré-e-s ne mentionnent aucune vigilance particulière dans ces moments, ni pour vérifier que les filles n'adoptent pas des position de "secrétaires" en raison d'une écriture supposée plus soignée, ni pour vérifier que les garçons ne tirent pas tout le bénéfice de ces situations en venant présenter seuls à l'ensemble classe un travail réalisé collectivement.

L'organisation matérielle de la classe, le placement des élèves, doivent donc être contextualisés afin de mieux comprendre les interactions et les attitudes qu'ils suscitent, mais aussi les représentations qu'ils-elles véhiculent. Toutefois, l'alternance systématique des filles et des garçons dans les rangées de la classe, le respect d'une stricte égalité numérique entre les deux sexes dans la composition des groupes, le choix dans certaines situations qui ne le nécessitent pas forcément mais font partie des rituels de la vie de l'école comme la mise en rang, de couples composés d'enfants des deux sexes, induisent une certaine conception de la mixité, elle aussi réductrice en terme de possibles offerts aux enfants. Associées à d'autres dispositifs comme la recherche d'égalité dans la prise de parole qui peut elle aussi passer par des dispositifs d'alternance ou l'élection de délégué-e-s de classe où chaque élève vote pour une fille et un garçon, ces stratégies sont confrontées aux même ambiguïtés que celles qu'a généré dans les sociétés démocratiques contemporaines l'adoption du concept de parité. En France, la parité a été initialement portée par l'ouvrage de Françoise Gaspard, Claude Servan-Schreiber et Anne Le Gall, *Au pouvoir citoyennes !*<sup>825</sup> dans le but de permettre aux femmes d'accéder à des postes de représentation politique dont elles étaient jusque-là en grande partie

---

<sup>823</sup> Lockheed M.E. (1985). Some determinants and Consequences of Sex-Segregation in the Classroom. Dans Wilkinson L.C., Marrett C.B. (dir.). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando : Fl. Academic Press, repris par Duru-Bellat Marie (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. Note de synthèse, 2e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, n°110, janvier-février-mars 1995, p. 82

<sup>824</sup> Erlich M., Vinsonneau G. (1988). Représentations différentielles des sexes. Attributions et prises de rôles dans les équipes de travail, *Bulletin de Psychologie*, vol. XLI, n° 387, pp. 785-802. Repris par Duru-Bellat Marie (1995). *Op. cit.* p. 84.

<sup>825</sup> Gaspard Françoise, Servan-Schreiber et Le Gall Anne ( 1992). *Au pouvoir citoyennes! Liberté, Egalité, Parité*. Paris : Seuil.

exclues par les usages et des siècles de domination masculine. Si ce concept a permis pour l'essentiel "de dépasser le débat qui divise les féministes égalitaires et les féministes différentialistes"<sup>826</sup>, il n'en reste pas moins qu'il a été revendiqué à partir de positions radicalement différentes : là où certain-e-s voyaient dans cette mesure un outil pour corriger des mécanismes de discriminations qui en fabriquant des différences historiques, sociales et culturelles entre les catégories de sexe, organisaient leurs inégalités ; d'autres envisageaient cette réforme comme une possibilité d'inscrire dans la constitution la dualité fondamentale d'une humanité divisée en femmes et hommes, qui en raison de leurs différences « naturelles », devaient les unes et les autres accéder à la représentation politique pour porter des intérêts et des préoccupations particulières du fait même de leur altérité<sup>827</sup>. L'absence d'interchangeabilité entre les deux sexes, en même temps qu'elle permettait de corriger des injustices, risquait donc de constituer l'expression politique de différences d'essence et de nature. Le débat et les législateur-riche-s n'ont pas tranché entre ces deux options qui restent encore à l'heure actuelle constitutives de l'idée même de parité comme l'a encore récemment montré le débat sur le projet de loi proposant l'ouverture du mariage aux couples homosexuels. L'un des slogans des opposant-e-s à cette loi revendiquait en effet "la parité dans le mariage" et la philosophe Sylviane Agacinski qui a soutenu la loi de 2000 sur la parité, s'est opposée au mariage pour les couples de même sexe en 2013 à partir du même argument : "la finitude et l'incomplétude de chacun des deux sexes"<sup>828</sup>. Le système paritaire, tout comme celui de l'alternance des filles et des garçons dans les classes, en corrigeant les inégalités entre les sexes, laisse donc en suspens la question de l'origine de leur différence : est-elle sociale, historiquement et géographiquement, ou naturelle ? Et dans ce dernier cas, n'est-elle pas alors l'expression d'une complémentarité indispensable à l'humanité qui s'incarnerait dans la capacité reproductrice des seuls couples hétérosexuels ? Dans le cas de la parité par exemple, Réjane Sénac a montré que dans les institutions, en général moins prestigieuses, où la parité s'est imposée, les femmes ont été enjointes à faire preuve de leurs

---

<sup>826</sup> Servan-Schreiber Claude (1998). La parité, histoire d'une idée, état des lieux. Dans Martin Jacqueline (dir.). *La parité. Enjeux et mise en oeuvre*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, p. 36

<sup>827</sup> Scott Joan W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel, coll. *Idées*. Lépinard Eléonore (2007). *L'égalité introuvable. la parité, les féministes et la République*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.

<sup>828</sup> Agacinski Sylviane (1998). *Politique des sexes*. Paris : Editions du Seuil. Agacinski Sylviane (2013). Deux mères = un père ? Tribune publiée par le journal *Le Monde* du 03/02/2013. Disponible en ligne : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/03/deux-meres-un-pere\\_1826278\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/03/deux-meres-un-pere_1826278_3232.html). Page consultée le 03/02/2013.

qualités supposées naturelles, de manière à "performer leurs différences" qui justifiaient que l'on face à elles<sup>829</sup>.

Conscient-e-s de ces ambiguïtés mais également convaincu-e-s de l'intérêt et de la légitimité de tels dispositifs pour construire l'égalité des sexes, certain-e-s des enseignant-e-s rencontré-e-s tentent d'en contourner les écueils dans leur manière d'organiser leur classe :

*"l'année dernière je mettais... / chaque enfant avait à côté de lui une fille et un garçon / c'est-à-dire c'était pas une fille un garçon une fille un garçon mais c'était je sais pas comment ça faisait mais en tout cas chaque enfant avait à côté une fille et un garçon / je sais pas si c'est mieux je sais pas si c'est moins bien / cette année il y a déjà le fait que j'ai un tiers filles deux tiers garçons et que j'ai une classe très hétérogène en termes de niveaux / donc c'était pas l'élément premier pour organiser l'espace / j'en ai tenu compte mais c'était pas..."* (Nathalie 426-430)

L'un des avantages de cette stratégie est de ne pas laisser entendre que si l'on est fille ou garçon, la fréquentation d'un sexe est préférable à l'autre. Elle permet également d'éviter de recourir à "la différence des sexes comme instrument de gestion et de contrôle"<sup>830</sup> destiné à assurer le calme des classes et d'envisager d'autres alternatives en fonction des élèves eux-mêmes et non pas des catégories auxquelles ils et elles sont supposé-e-s appartenir.

Il reste enfin qu'il est parfois réducteur de considérer que la répartition des corps sexués est nécessairement la première chose qui se donne à voir à l'observateur-riche qui entre dans une classe. L'expérience montre que l'apparence des personnes déjoue parfois les tentatives d'attribution d'un sexe et encourage ainsi à se méfier des stéréotypes qui entravent la liberté des individu-e-s :

*"j'y repense y'avait un carré [de tables] de filles je pensais que c'était un carré de filles et je me suis aperçue qu'il y avait un garçon qui avait les cheveux longs qui s'appelait Sacha et qui était un garçon / et je m'en suis aperçue quand il a fait sa présentation de son / dessin blason au tableau / et c'était drôle parce qu'il avait employé un masculin et puis je l'ai repris / je l'ai repris au féminin / il me dit "ben non" / et puis t'as un élève qui me dit "mais c'est un garçon" / et là mais je me suis dit "oups" / je me suis rattrapée aux branches"* (Elise 485-492)

---

<sup>829</sup> Sénac Réjane (2012). Partage du pouvoir : du sexisme constituant à la parité inachevée. Dauphin Sandrine et Sénac Réjane (dir.). *Femmes-hommes. Penser l'égalité*. Paris : La documentation française, p. 129

<sup>830</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*. p.83

Même si ces situations sont rares, a fortiori dans une classe où les enseignant-e-s comme les élèves se connaissent très rapidement à force de se fréquenter, il est possible d'espérer que le travail en faveur de l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes et de questionnement des stéréotypes et des rôles de sexe amène progressivement leur généralisation.

## **Conclusion**

Le placement des élèves dans la classe pose donc la question de leur catégorisation en fille et garçon, ou plus exactement, de l'impossibilité de se défaire de ce critère dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités. Il révèle de ce fait l'ambivalence de certains dispositifs qui peuvent aussi bien être le signe de l'utilisation des caractéristiques supposées spécifiques de chaque sexe qu'une tentative de les déconstruire. Car il n'en reste pas moins que les enseignant-e-s ont devant eux des filles et des garçons qui ont bien souvent été élevés "en tant que filles et en tant que garçons". Ils-elles doivent donc toujours garder à l'esprit dans leur gestion de classe la nécessité de mettre à jour les diversités qui existent entre enfants à l'intérieur d'une même catégorie de sexe, souvent importantes<sup>831</sup>, pour ne pas être tenté-e-s de se rabattre, par automatisme, sur celles qui semblent en général plus évidentes au sens commun. Il semble en effet, à lire les entretiens, que cette exigence soit l'une des seules susceptibles d'éviter d'avoir recours à l'alternance systématique entre les filles et les garçons dans l'organisation matérielle, alternance qui pourrait entériner aux yeux des enfants que même en apprenant les mêmes choses, dans les mêmes classes, face aux mêmes enseignant-e-s, demeurent des différences de nature qui justifient que l'on reste toujours sensible à la composition de "couples".

---

<sup>831</sup> Duru-Bellat Marie (1994). Filles et garçons à l'école , première partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n°109, octobre-novembre-décembre 1994, pp. 122-124



## CHAPITRE XII :

### LA COUR DE RÉCRÉATION AU PRISME DU GENRE, LIEU DE TRANSFORMATION DES RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANT-E-S

La cour de récréation des écoles primaires constitue un lieu où les enfants sont en grande partie livrés à eux et à elles-mêmes sous la surveillance des enseignant-e-s. A l'inverse de ce qui se passe en classe, elle est conçue comme un espace de liberté où les contraintes imposées aux élèves se limitent pour l'essentiel à des questions de sécurité. Les modalités de surveillance sont définies en conseil des maître-sse-s sous la responsabilité du directeur ou de la directrice afin d'assurer le nombre de personnes nécessaires à la sécurité des élèves en fonction des effectifs et de la configuration des lieux<sup>832</sup> ; et de fait, les enseignant-e-s sont bien souvent présent-e-s à tour de rôle dans la cour, alors que le nombre d'enfants est beaucoup plus important que durant les temps d'apprentissages institués. Plusieurs classes y sont en effet mises en présence pour une durée variant de vingt minutes en élémentaire selon le cadre réglementaire de l'Education Nationale à trente minutes dans certaines maternelles. La cour de récréation apparaît ainsi comme un lieu particulièrement propice à l'observation et à la compréhension des relations entre enfants<sup>833</sup>. Elle l'est également pour analyser comment l'école participe à la reproduction des stéréotypes de sexe et des rapports sociaux de sexe traditionnels. Claude Zaidman considère par exemple que l'absence d'investissement éducatif de cet espace par les maîtresses et maîtres d'école maternelle et élémentaire contribue à en faire un lieu d'expression et d'apprentissage de la domination masculine "dans l'espace public et privé"<sup>834</sup>. Les élèves y amènent les occupations et les valeurs apprises dans et en dehors de l'école et les réinvestissent dans leurs relations selon des modalités qui leur sont propres.

Il semble donc judicieux de s'intéresser à la manière dont les enseignant-e-s rencontrés envisagent ce lieu et tentent de modifier les équilibres qui s'y établissent entre filles et

---

<sup>832</sup> Ministère de l'Education Nationale (1997). Circulaire du 18 septembre 1997 *sur la responsabilité et la sécurité dans les écoles élémentaires et maternelles publiques*

<sup>833</sup> Zaidman Claude (1996) *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, pp. 49-69 ;

Rayou Patrick (1999) *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 69-134

Delalande Julie (2001). *La cour de récréation. pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes ! Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le sens social* ;

Ruel Sophie (2009). *La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre*. Thèse de doctorat, Université de Caen/Basse-Normandie.

<sup>834</sup> Zaidman Claude (1998). *Genre et Socialisation. Un parcours intellectuel*. Paris : Université Paris Diderot - Paris VII, p. 291

garçons, tant sur le plan de l'occupation de l'espace que dans le choix des jeux. Notre hypothèse est que la préoccupation d'égalité des sexes transforme la manière dont elles et ils conçoivent leur responsabilité. La responsabilité des maîtresses et des maîtres durant ces temps de détente est habituellement à entendre dans un sens restreint puisqu'elle concerne essentiellement la sécurité des corps et la possibilité de les protéger de toute blessure et agression. A l'inverse de ce qui se passe habituellement en classe, elle ne revêt pas à proprement parler de dimension éducative puisqu'aucune finalité pédagogique n'y est associée. Dans le cadre de la cour de récréation, l'exigence d'égalité des sexes semble donc devoir remettre en cause cette conception et modifier la manière dont les enseignant-e-s envisagent leur fonction. Responsables, au sens courant du terme puisqu'ils-elles doivent garantir la sécurité de leurs élèves et sont redevables de leurs actes dans le cas où celle-ci serait compromise en raison de leur négligence, les enseignant-e-s le deviennent également dans un sens moral et éthique puisqu'ils et elles doivent promouvoir l'une des valeurs essentielles aux démocraties occidentales contemporaines : l'égalité des sexes. Celle-ci étant posée comme un but à atteindre, les responsabilités afférentes et les actions qu'elles conditionnent trouvent leur justification dans la sphère d'influence du pouvoir confié aux maîtresses et aux maîtres<sup>835</sup>. Laisser se reproduire consciemment au sein de l'enceinte scolaire les inégalités entre les filles et les garçons par son refus d'agir, s'apparente ainsi à un acte d'irresponsabilité, même si, paradoxalement, celui-ci n'est caractérisé par aucune action précise<sup>836</sup>. Cette passivité porte en effet préjudice à la fois aux élèves infériorisé-e-s par la domination masculine mais aussi à ce que le législateur définit comme un avenir souhaitable et susceptible d'être favorisé par certaines formes d'éducation.

L'objectif de ce chapitre n'est toutefois pas d'examiner les questions que posent la transmission imposée de valeurs dans le cadre de l'école Républicaine qui seront examinées ultérieurement, questions qui prennent place dans des problématiques attachées à l'éducation à la citoyenneté en général au sein de laquelle s'intègre en partie, et en partie seulement, l'éducation à l'égalité des sexes. Car si ces nouvelles responsabilités prises en charge par les enseignant-e-s dans la cour de récréation en lien avec la promotion de l'égalité des filles et des garçons s'apparentent à celles qui leur sont confiées dans les apprentissages d'Education civique, elles s'en distinguent également par les moyens d'action qui s'offrent à eux-elles. Leur marge de manœuvre apparaît en effet limitée par la spécificité même du lieu dans la mesure où son fonctionnement n'est pas censé se calquer sur celui des lieux d'apprentissages

---

<sup>835</sup> Jonas Hans (2008). *Le principe de responsabilité*. Paris, France : Flammarion, p. 182

<sup>836</sup> Jonas Hans (2008). *Op. cit.*, pp. 184-186

ordinaires. Le temps de récréation doit demeurer un moment de détente et de liberté, une parenthèse dans l'emploi du temps des élèves, afin de leur permettre, ensuite, lors de leur retour en classe, de retrouver une capacité de réflexion et de concentration optimale. L'ensemble de ces paramètres laisse donc supposer que les enseignant-e-s préoccupés d'égalité des sexes, doivent imaginer une manière originale d'exercer leurs prérogatives dans un endroit où une partie du contrôle de l'espace change de main et passe des adultes aux enfants. Elles et ils ne sont donc pas uniquement investies de nouvelles responsabilités, au sens où ils-elles doivent amener leurs élèves à "appliquer les principes de l'égalité entre les filles et les garçons" comme leur demandent les *Programmes d'enseignement de l'école primaire* de 2008, cela tout en respectant, en tant que fonctionnaires de l'Etat, une nécessaire neutralité. Elles et ils doivent en effet trouver des formes d'intervention qui tiennent compte de la fonction d'un lieu et du laps de temps qui lui est associé, fonction qui, a priori, ne leur permet pas de recourir à des formes traditionnelles d'enseignement et d'agir comme elles-ils le font habituellement dans leur salle de classe. Quels contours donnent-elles et ils alors à leur mission éducative dans ce cadre spécifique, aussi bien sur le plan pratique dans l'exercice de la profession d'enseignant-e-s du premier degré, qu'en termes éthique dans la manière dont sont promues ces valeurs d'égalité ?

Il s'agit dans un premier temps de s'intéresser aux descriptions que ces enseignant-e-s font de la cour de récréation et de son fonctionnement, afin de les confronter aux recherches existantes. Nous envisagerons ensuite la manière dont ils-elles conçoivent et construisent le lien entre la classe et la cour pour le doter d'une perspective éducative en lien avec l'égalité des sexes. Enfin, nous considérerons les modifications qu'ils et elles tentent de mettre en place, souvent avec la coopération active de leurs élèves, et la manière dont ils-elles conçoivent leur rôle dans ce lieu, pour favoriser de nouvelles relations davantage conformes à l'exigence d'égalité.

### **1. La cour de récréation, lieu de désengagement des enseignant-e-s dans un contexte de reproduction des inégalités entre les sexes**

De la classe à la cour de récréation, une partie du contrôle de l'espace change de main et passe de l'enseignant-e aux élèves. Les adultes choisissent en général un ou des postes d'observation qui leur permettent de balayer du regard l'ensemble des lieux investis par les enfants, afin de pouvoir intervenir au plus vite en cas de danger mais ils-elles les laissent

organiser leurs jeux comme ils et elles le souhaitent ou le peuvent. Ces postes d'observation, dans la mesure où ils leur permettent d'avoir une vision globale de ce qui se passe constituent donc des positions privilégiées pour analyser le fonctionnement du lieu, repérer les habitudes et rapports de force.

### **a. Des univers de jeu séparés**

Parler de la récréation, c'est d'abord évoquer la séparation des espaces et des activités entre filles et garçons : "*bien souvent y'avait les filles d'un côté les garçons de l'autre / avec des jeux de filles / qui sautaient à la corde et à l'élastique et les garçons qui jouaient au foot*" (Aude 416-417). Les propos des enseignant-e-s rencontré-e-s confortent largement les recherches sur l'utilisation différenciée de la cour de récréation selon le sexe de l'enfant<sup>837</sup> : l'espace de la cour semble en grande partie s'organiser selon un principe d'évitement. Aussi, la valorisation ou l'obligation du mélange des sexes qui prévaut lorsque les élèves sont en classe semble se confronter, une fois la porte de la classe franchie, à une loi générale qui veut, selon les propos d'Eléonor Maccoby, qu'"à chaque fois que les enfants peuvent choisir parmi des compagnons de jeu qui ont à peu près leur âge, ils forment des groupes non-mixtes"<sup>838</sup>. D'un côté, les élèves sont "*quand même contraints par la situation même de la classe de travailler en groupes*" (Matthieu 523), de l'autre, en l'absence d'organisation directe ou indirecte par les enseignant-e-s des relations entre enfants, celles-ceux-ci "*reproduisent les stéréotypes des adultes qu'ils ont autour d'eux grosso modo / et alors ceux de l'école ceux de la maison ça fait un espèce de mélange*" (Lionel 1105-1106). Aussi, même si cette dernière affirmation demande à être nuancée puisque les filles et les garçons semblent selon certaines études davantage jouer entre eux-elles dans un contexte familial qu'à l'école<sup>839</sup>, il n'empêche que la récréation entraîne pour certains d'entre-eux-elles, en raison d'un phénomène de groupe, un renforcement des clivages entre les sexes et une réactivation des stéréotypes : "*c'est chacun dans son truc / et ils ne jouent pas [ensemble]*" (Stéphanie 336). La ségrégation spontanée des sexes s'associe en effet en grande partie à un choix d'activités différentes et exclusives : le football et les jeux de course poursuite pour les garçons, les discussions, l'élastique ou la corde à sauter pour les filles. Cette répartition n'est à son tour pas sans conséquences sur

---

<sup>837</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, pp. 49-69 ;

Delalande Julie, 2001, *Op. cit.*, pp. 151-172 ;

Ruel Sophie, 2009, *Op. cit.*, p. 233.

<sup>838</sup> Maccoby Eleanor E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 83, juin 1990, p. 16

<sup>839</sup> Maccoby Eleanor E. (1990). *Op. cit.*.

l'occupation de l'espace : les uns, "nomades" l'investissent intégralement, les autres, plus "sédentaires"<sup>840</sup>, doivent tenir compte des jeux des premiers pour choisir l'emplacement des leurs<sup>841</sup>. Ces dernières n'en risquent pas moins d'être envahies à tout instant en fonction des trajectoires de poursuite ou de balles car *"les garçons qui jouent au foot / c'est attention la tornade arrive"* (Christophe 459). La séparation des garçons et des filles se double donc d'une domination de l'espace par un sexe au détriment de l'autre : *"les filles on les voit peu à la récréation / elles discutent dans les coins"* (Sophie 126) ; *"les garçons qui jouent au foot en plus ça prend plus de place dans la cour / mais c'est tout à fait ça dans notre école"* (Sophie 120-121). Cette situation d'apparence spontanée est par ailleurs renforcée par d'autres paramètres qui induisent une forme d'occupation de l'espace et conditionnent des apprentissages moteurs différents selon le sexe de l'élève : *"les filles ont toujours des chaussures qui ne leur permettent pas de courir [...] tous les garçons ont des nu-pieds sports vous savez du style GOsport tout ça / alors que les filles vont avoir des petites tatanes des tongs ouais voilà elles ont des tongs qui leur permettent ni de courir qui... / finalement on se rend compte que dès le CP leur possibilité de se mouvoir est déjà restreinte par rapport à celle des garçons"* (Nathalie 134-138). Lorsque certaines risquent de perdre leur chaussures, de se racler à chaque pas les talons ou les orteils contre le revêtement du sol si elles n'y prennent pas garde, les autres peuvent courir, sauter à leur aise et engagent leur corps dans un tout autre rapport à l'espace.

Ce sont donc des apprentissages différents pour les filles et les garçons qui sont à l'œuvre dans la cour de récréation même s'ils se font sous couvert d'autonomie et de liberté. Les garçons se construisent dans la rivalité, le corps à corps, la confrontation : *"ça se passe très mal le foot très très mal / il y a toujours des histoires à cause du foot / les insultes / les bagarres / des blessés / donc là les quinze derniers jours j'ai interdit le foot / y'a eu les grosses bagarres / en cinq minutes il y a eu deux violentes bagarres / on était à l'extérieur de l'école en plus enfin mon collègue était à l'extérieur de l'école / le départ c'est le foot"* (Delphine 555-559). Ces conflits, qui nécessitent parfois l'intervention de l'enseignant-e afin d'éviter que les garçons se mettent en danger participent, d'un apprentissage de la virilité qui implique de mettre son corps à l'épreuve des autres, de la douleur et des premiers sangs pour entrer dans ce que Daniel Welzer-Lang nomme, en référence aux travaux de Maurice

---

<sup>840</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 51

<sup>841</sup> L'inversion des rapports de domination existant, notamment dans les sociétés occidentales contemporaines, entre nomades et sédentaires, montre donc bien que l'organisation de la cour n'est pas le fait des caractéristiques liées aux activités mais bien le fait de rapport sociaux de sexe traditionnels.

Godelier, "la maison-des-hommes"<sup>842</sup>. Comme l'a très bien relevé Sophie Ruel dans son analyse de propos d'enfants, la construction de la masculinité passe en effet par le marquage des corps auxquels participent les bleus, les cicatrices, les blessures, souvent ostensiblement valorisées par les garçons qui les portent<sup>843</sup>. Cette rivalité des garçons, si elle se manifeste parfois de manière aléatoire au gré du déroulement d'un jeu, est par ailleurs souvent dépendante de leur sentiment d'appartenance à une catégorie d'âge ou à une classe au sein de l'école qui, sous un désordre apparent, organise les oppositions et les conflits : "*ils jouent classe contre classe*" (Delphine 570), "*ils ont leur place hein [...] combien de fois ils se fâchent / "ouais ça c'est le terrain des CMI là c'est le terrain des CE2" "*" (Julie 629-632). L'agitation de la cour, la confusion qui y règne pour un regard adulte, ne doit ainsi pas masquer la manière dont les enfants s'approprient et ordonnent cet espace qui leur est confié. "Il semble, indique Patrick Rayou, que, malgré le chaos apparent, la cour d'école obéisse à des régulations qu'inspire une vision du monde légitime. Il n'est pas si évident en effet de cohabiter dans des espaces souvent restreints et d'y confronter les talents, les forces très disparates des petits de CP et des grands de CM2 ou encore ceux des filles et des garçons."<sup>844</sup> Par légitime, il ne faut bien évidemment pas entendre que cette organisation est ou paraît nécessairement juste à l'ensemble des enfants, mais qu'elle est le résultat d'un rapport de force entre grands et petits, garçons et filles, qui amène le plus grand nombre à reproduire la situation existante, fût-elle profondément injuste.

Il est remarquable cependant que si, dans les entretiens, les enseignant-e-s rencontré-e-s, perçoivent bien cette organisation de l'espace en fonction du sexe de l'élève, ils-elles décrivent surtout le fonctionnement des jeux des garçons. Il est certes possible de supposer dans un premier temps que ceux-ci accaparent le regard, sans doute parce qu'ils prennent plus de place et qu'ils peuvent être source de conflits ou d'insécurité, sans-doute également parce que ce sont ces activités qu'il va falloir réguler dans le cadre d'une action en faveur de l'égalité des sexes. Pourtant, les occupations des filles pour être en apparence plus discrètes, ne sont pas moins complexes et fonctionnent elles-aussi selon un processus de distinction qui organise la composition des groupes de copines selon l'âge ou d'autres critères et les rivalités<sup>845</sup>. Mais elles n'apparaissent dans les propos de la plupart des personnes rencontrées

---

<sup>842</sup> Welzer-Lang Daniel (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue Française de Pédagogie* n°171, avril-mai-juin 2010, p. 17

<sup>843</sup> Ruel Sophie (2006). *Op. cit.*, p. 249

<sup>844</sup> Rayou Patrick (2001). *Les enfants et les jeunes, acteurs sociaux de l'école*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Nantes, p. 37

<sup>845</sup> Monnot Catherine (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*. Paris : Autrement, coll. *Mutations*, p. 18.

qu'en référence aux jeux des garçons, lorsque certaines filles réussissent ou non à les intégrer. Il nous semble en conséquence que c'est bien l'"emprise du genre", pour reprendre le terme d'Ilana Löwy<sup>846</sup>, qui explique leur invisibilité aux yeux des enseignant-e-s et leur absence de leurs discours.

Une fois ces premières observations énoncées, certain-e-s enseignant-e-s jugent toutefois utile de nuancer leurs propos afin de ne pas donner une image déformée de la réalité : *"les garçons monopolisent la cour / ils sont les seuls enfin ils monopolisent / moi je ne trouve pas qu'ils la monopolisent tant que ça notre cour de récréation / j'ai essayé d'analyser et de voir l'espace consacré (rire) / parce qu'il y a des jeux un peu partout donc ça comble un peu les espaces / les filles elles ne sont pas confinées dans un coin"* (Samia 339-343). La configuration de la cour, son organisation en espaces spécifiques comme un terrain de football, un bac à sable, des jeux destinés à stimuler la motricité des enfants en maternelle (structures dotées de toboggans, de tunnels, d'échelles, de pans inclinés, de ponts de singe, ou encore de barres destinées à se suspendre...) permettrait donc de limiter l'invasion de la cour par certains garçons et d'encourager l'ensemble des enfants à investir tous les lieux. Certes, il n'en demeure pas moins que certains espaces ne sont pas ouverts à tous et à toutes : *"j'ai remarqué qu'il n'y avait que les garçons qui jouaient au foot"* (Samia 344). Mais les catégories de sexe ne sont pas pour autant si homogènes qu'il y paraît au premier abord. Tous les garçons ne jouent pas en effet au foot : *"faut vouloir en faire partie / et je parle pas que des filles là / je parle même des autres garçons"* (Christophe 460). Et en fonction des contextes et des circonstances, toutes les filles n'en sont pas exclues non plus, même si, pour celles qui s'y risquent (Sophie 119), leur légitimité sur le terrain est toujours sujette à caution et leur ténacité mise à rude épreuve.

### **b. Des relations entre enfants de sexes différents**

Les situations de contact entre les filles et les garçons ne sont donc pas absentes de la cour de récréation même si leur interprétation diffère en fonction du contexte. Claude Zaidman distingue ainsi les relations de frontières des jeux véritablement mixtes. Elle classe parmi les premières les jeux à l'intérieur desquels "la différence des sexes reste toujours centrale" parce qu'ils reposent sur une "division des joueurs par sexe" et une asymétrie entre les deux groupes et, dans les secondes, les jeux qui réunissent des filles et des garçons sans

---

<sup>846</sup> Löwy Ilana (2006). *L'emprise du genre. masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La Dispute, coll. *Le genre du monde*

que le sexe constitue un élément saillant de leur organisation, même lorsqu'ils mettent en scène un enfant, fille ou garçon, qui transgresse les rôles de sexe dans le choix de ses jeux et de ses partenaires<sup>847</sup>. Parmi les relations de frontières figurent certains jeux de poursuite qui semblent jouir d'un grand prestige du côté des enseignant-e-s comme des enfants à en croire certaines analyses de Claude Zaidman<sup>848</sup> ou de Julie Delalande<sup>849</sup>. Ils marquent des temps importants de la vie collective où les adultes suspendent leurs discussions pour observer ce qui se donne à voir comme un grand moment de partage entre enfants des deux sexes. Bien qu'ils mettent en général clairement en scène la poursuite des filles par les garçons et donc un rapport de force informé par la domination masculine, ces jeux sont également appréciés par certain-e-s enseignant-e-s du corpus dans la mesure où ils permettent aux enfants des deux sexes de jouer ensemble : *"alors de temps en temps ils lâchent le ballon de foot et puis ils font un jeu de poursuite tous ensemble / alors là je dis "ouf quand même de temps en temps""* (Sophie 124-125). Tout comme dans les travaux de Julie Delalande, la relation de pouvoir que ces jeux "de frontière" comportent est minimisée pour mettre l'accent sur les manifestations d'intérêt, mêlée de gêne, dont ils témoignent entre garçons et filles : *"combien de fois ils jouent à cache-cache et le cache-cache ce sont les toilettes un garçon qui attend une fille à la sortie des toilettes si je le pousse comme ça parce que je m'amuse des fois je dis ben va les visiter les toilettes des filles regarde ils sont jolis les toilettes des filles / ils posent un pied dedans ah la la la et il sort en courant "ah non non je suis rentré dans les toilettes des filles" / je dis "il n'y avait pas de fille il n'y avait rien tu n'as rien vu / ce sont des toilettes" je dis "regarde c'est exactement les même que les vôtres c'est les mêmes" (rire)"* (Julie 560-564). Ces jeux de cache-cache ne sont ainsi pas perçus comme des comportements d'intrusion dans des lieux où l'intimité doit être respectée.

Il arrive pourtant que ces relations de frontière dégèrent et que la cour de récréation se transforme en lieu d'affrontement ou d'insécurité pour certain-e-s élèves. Julie établit ainsi un lien entre ce qui se passe en cour de récréation et une agression dont des filles de son école ont été victimes dans une cage d'escalier à l'extérieur de l'établissement; sans préciser s'il s'agit des mêmes élèves :

*"alors même s'ils sont petits on a déjà eu des problèmes d'agressions de garçons envers les filles / [des garçons] qui suivent les filles jusqu' à la maison oui à la maison / on a eu des*

---

<sup>847</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 61

<sup>848</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 60

<sup>849</sup> Delalande Julie (2001). *Op. cit.*, p. 159



*problèmes c'était / quand je suis arrivée dans l'école il y a deux ans / agression de petites gamines dans la cage d'escalier /[...] / donc CM1 CM2 on panique un petit peu dans ces cas là en tant qu'enseignante même si c'est à l'extérieur de l'école malheureusement bon / on est obligée de faire quelque chose et de se bouger / et ça avait été très très loin il y avait eu plainte et tout ça / donc les parents et cætera / et même dans les toilettes il s'était passé des trucs dans les toilettes de l'école / toujours garçons filles / et les garçons / enfin là malheureusement je suis en train de tout mettre sur le dos des garçons mais / qui repoussaient / qui étaient violents avec les filles qui les insultaient / on est en plein dans les stéréotypes on est en plein dedans" (Julie 139-153)*

Les limites peuvent par ailleurs être ténues entre ce que les adultes identifient comme des jeux et une forme de sexisme dont ils ignorent dans quelle mesure les enfants perçoivent la violence réelle ou symbolique : *"cette année j'ai même eu des élèves garçons qui évidemment prenaient les petites filles par derrière et mimaient l'acte sexuel et / évidemment c'était complètement stéréotypé / et bon j'ai voulu vraiment qu'il y ait une réaction euh c'était une réaction de violence de type sexuel / qui se produisait en CE2"* (Mireille 74-77). Ces exemples montrent que les stratégies mises en œuvre par les garçons pour entrer en contact avec les filles peuvent être empruntées de violence, parfois à connotation sexuelle. Certes, les observations de Claude Zaidman ou Julie Delalande indiquent que les filles ne sont pas toujours en reste lorsqu'il s'agit d'embêter les garçons, mais les stratégies qu'elles utilisent cherchent davantage à attirer leur attention ou provoquer leurs réactions par des évocations d'ordre sentimental, notamment lors de rondes<sup>850</sup>. Se manifestent donc dans ces jeux, les socialisations différenciées des garçons et des filles : là où les premiers apprennent implicitement que les filles et les femmes, sont destinées à satisfaire leurs envies sexuelles, souvent qualifiées de "besoins", fût-ce sous la contrainte, les secondes sont amenées à envisager les garçons et les hommes à travers l'espoir de sentiments amoureux partagés.

Il est toutefois intéressant de préciser ici que les relations amoureuses ou les jeux de séduction entre les enfants, dont il a peu été question jusqu'à présent, ne sont pas tous analysés par les enseignant-e-s rencontré-e-s à travers le prisme de l'hétérosexualité : *"j'ai même une fois réglé un problème mais c'était très drôle / un mélodrame de jalousie amoureuse entre garçons c'était absolument hallucinant / attends c'est pas du tout ma projection vraiment on en a parlé avec les autres adultes (rire) / on a un noyau de trois quatre garçons là qui sont*

---

<sup>850</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 59

*maintenant en CM1 CM2 mais c'est vraiment c'est absolument hallucinant quoi ils sont dans des relations de séduction entre eux / je sais pas ce que ça donnera plus tard mais / voilà c'était très rigolo à observer / on les laissait parler pour voir / ils y mettent pas du tout d'homosexualité mais / ça avait vraiment cette teneur quoi de jalousie de voilà très très étonnant"* (Eric 1085-1093). Le postulat selon lequel les relations de séduction amoureuse, qu'elles soient nommées et identifiées de la part des enfants ou non, sont toujours d'ordre hétérosexuel est rarement interrogé par les chercheur-e-s qui observent les cours de récréation à l'exception de Claude Zaidman. Bien qu'elle n'envisage pas d'interactions informées par des messages homosexuels, elle prend la peine d'indiquer que certaines le sont par "des messages hétérosexuels"<sup>851</sup>. Tout se passe en revanche dans les analyses d'autres chercheur-se-s, notamment Julie Delalande, comme si les enfants, quel que soit leur âge, avaient parfaitement intégré dans leur comportement l'interdit de l'homosexualité et n'étaient jamais amenés à le questionner dans leurs jeux de manière consciente ou à leur insu. Tout se passe également comme si les chercheur-se-s n'avaient pas à prendre cet interdit en considération, ni la manière dont les enfants des deux sexes en tiennent compte, pour analyser leurs relations. Ils-elles semblent en effet partir du principe que les stratégies d'invasion d'un espace habituellement occupé par l'autre sexe, de poursuite, de rivalité, de recherche de contacts dans des jeux qui mettent en scène la différence des sexes, constituent pour la plupart la manifestation d'un intérêt sentimental et amoureux d'un sexe pour l'autre qui n'arrive pas à s'exprimer autrement vis à vis du regard des pair-e-s<sup>852</sup>. À aucun moment n'est émise l'hypothèse que ces stratégies d'affrontement, de curiosité et de séduction peuvent aussi traverser les relations entre enfants d'un même sexe et être l'expression d'un intérêt qui dépasse la simple camaraderie. Nous voyons donc dans ces analyses l'expression d'un impensé des chercheur-se-s qui tiennent pour acquis le présupposé d'hétérosexualité dans les relations entre enfants de sexes différents et ne prennent pas la peine de l'interroger. Eric a raison toutefois de se méfier de ses propres projections dans ce qu'il perçoit des échanges entre ces garçons, tout comme de se garder de leur attribuer une orientation sexuelle précise et définitive. Il ne s'agit surtout pas de poser sur quiconque un regard qui pourrait s'apparenter à un diagnostic et autoriserait à faire des suppositions quant à l'avenir sentimental ou sexuel des enfants dont il est question. Mais son témoignage est intéressant dans la mesure où il permet de tenir compte d'un paramètre habituellement négligé dans les analyses des relations entre

---

<sup>851</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 58

<sup>852</sup> Delalande Julie (2001). *Op. cit.*, pp. 162-165

enfants. Notons cependant, qu'encore une fois, dans ce domaine, seuls les garçons sont évoqués.

Ce n'est en revanche pas le cas lorsqu'il s'agit de parler des enfants qui transgressent les rôles de sexe. La situation des filles qui tentent d'intégrer les parties de foot est abondamment commentée, nous y reviendrons. Les garçons ne sont pas non plus oubliés même si les enseignant-e-s rencontré-e-s s'attardent un peu moins sur leur situation : "*ah alors oui j'ai / essentiellement un garçon qui est tout le temps avec des filles en fait / qui joue avec des filles qui est très proche de filles [...] / dans la cour il est tout le temps avec des filles il joue jamais au foot*" (Stéphanie 313-316) ; "*après ça arrive souvent qu'il y ait des garçons qui jouent à la marelle ou à l'élastique avec les filles par exemple aussi / et puis même des grands gaillards qui jouent au foot le reste du temps enfin je veux dire*" (Eric 1081-1083). Cette transgression n'est toutefois pas toujours simple et peut avoir un coût. Celui payé par les garçons qui prennent le risque de ne pas se conformer aux stéréotypes est parfois élevé : "*alors y'a un garçon qui a eu le malheur de jouer avec les filles forcément [il s'agit tout de même d'un jeu de ballon] / il s'est fait littéralement pilonner verbalement / et pas que verbalement d'ailleurs puisqu'il s'est carrément fait taper / ouais ça avait été assez loin mais j'ai jamais su si c'était en rapport avec ça ou pas / donc c'est un peu compliqué je m'avancerai pas là-dessus je suis pas sûr en fait / mais bon c'était quand même à ce moment-là / et / donc évocateur que y'avait des tensions quand même à ce moment-là*" (Matthieu 297-302). Même si l'hostilité verbale est plus fréquente que les coups, elle témoigne de l'intégration par les enfants des deux sexes de certains interdits qui empêchent des garçons de jouer avec des filles et de les côtoyer dans des relations qui ne soient pas marquées par un rapport de domination, quelle que soit d'ailleurs l'activité concernée. Celles et ceux qui s'affranchissent de cette règle sont immédiatement réprouvés : "*ça y est t'es devenu une meuf t'es un pédé*" (Matthieu 305).

Il arrive toutefois que filles et garçons s'associent dans un jeu où les rôles des unes et des autres ne sont pas déterminés selon leur sexe. Tout comme les jeux de poursuite, ces jeux suscitent parfois l'admiration des adultes qui y assistent, notamment parce qu'ils semblent témoigner d'une part de créativité : "*sinon dans la cour ils jouent quand même ils peuvent jouer à des jeux un peu mixtes du genre à la corde à sauter / ils se mettent les garçons les filles / mais à la corde / alors maintenant c'est le nouveau jeu là ils prennent deux cordes et ils attachent la corde / et puis ils font tourner comme ça donc ils se mettent à plusieurs / voilà / je trouvais que c'était plutôt beau quoi de les voir*" (Stéphanie 330-336). Cette "épiphanie" du mélange des sexes leur paraît d'autant plus précieuse qu'elle est l'une des rares et

éphémères manifestations d'un dépassement des différences dans l'enthousiasme et l'émulation d'un jeu : "*voilà bon après (rire) ça c'est terminé l'autre jour que y'a des garçons qui ont abandonné parce qu'ils gagnaient pas (rire)*" (Stéphanie 335).

## **2. Porosité entre la classe et la cour de récréation**

Même si la cour de récréation et la classe fonctionnent selon des logiques différentes, le clivage entre ces deux espaces ne doit pas être exagéré. Ils sont tous deux investis par les mêmes actrices et les mêmes acteurs, qui, s'ils-elles s'y engagent dans des interactions différentes n'en restent pas moins porteurs et porteuses de ce qui s'est passé auparavant. Aussi, si, pour reprendre la formule de Daniel Gayet, "l'enfant aborde le cadre scolaire avec l'expérience forte de ses propres relations familiales qu'il reproduit plus ou moins consciemment et adroitement dans ses rapports aux autres"<sup>853</sup>, il ne se défait pas non plus entièrement lorsqu'il arrive en récréation de ce qu'il a appris et vécu en classe<sup>854</sup>, même s'il le met en jeu de manière différente. C'est la manière dont les enseignant-e-s rencontré-e-s questionnent cette frontière qui va maintenant nous intéresser.

### **a. De la classe à la cour et inversement**

La cour et la classe sont en effet des espaces qui communiquent et il est possible de voir surgir d'un côté des préoccupations ou des conflits qui se sont forgés de l'autre. Un enseignant rapporte ainsi que les disputes entre les filles et les garçons autour de la possession du ballon dans la cour ne s'arrêtent pas à la porte de la classe lorsqu'elles se produisent : "*ça [commence] dix minutes avant la récréation [du matin] jusqu'au midi après*" (Matthieu 474). Ce qui se passe dans la cour peut être amené à se poursuivre dans la classe et ne disparaît pas une fois la porte franchie, même si comme le note Julie Delalande, les enseignant-e-s ont tendance à n'y prêter attention que lorsque la vie de la classe et les apprentissages s'en trouvent perturbés<sup>855</sup>. De la même manière, les valeurs de l'enseignant-e- et le cadre qu'elle-il met en place pour assurer au mieux l'acquisition d'un savoir informe ce qui se passe dans la

---

<sup>853</sup> Gayet Daniel (1998). *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : L'Harmattan, p. 16

<sup>854</sup> Delalande Julie (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales* 2005/1, n°2, p. 35

<sup>855</sup> Delalande Julie (2005). *Op. cit.*, p. 35

cour de récréation, bien qu'il semble parfois difficile pour les personnes interrogées de percevoir comment leurs élèves tissent des liens entre ces deux lieux. Ils-elles constatent pourtant, parfois avec surprise, que ce sur quoi ils-elles ont travaillé, n'est pas sans conséquences sur les jeux des enfants : *" alors après ça fait un peu bizarre parce qu'il y a par exemple les CM1B où les filles et les garçons se mélangent"* (Julie 39) ; *"enfin ce qui a été acquis c'est que les élèves de notre classe sont moins excités et plus fair-play"* (Delphine 568-569). La cour de récréation est ainsi un moment partagé avec d'autres classes qui permet souvent involontairement de mesurer ou non les effets de son action. Pourtant, quelques remarques montrent que certaines personnes interrogées peinent à percevoir comment leurs élèves tissent des liens entre la classe et la cour et pourraient faire croire que cette question n'est pas toujours travaillée : *"je ne sais pas comment ils arrivent à faire ce lien / parce que / c'est vrai que là je vois des progrès quand même assez rapides d'ailleurs au premier trimestre déjà / ce que j'ai pas connu avant"* (Béatrice 167-169). Ce ressenti, ici exprimé par Béatrice, paraît d'autant plus surprenant que cette même enseignante décrit à d'autres moments comment elle amène ses élèves à se saisir des institutions de l'école pour porter une revendication d'égalité.

Les enfants s'inspirent d'ailleurs parfois dans les dispositifs qu'ils-elles mettent en place des procédures d'enseignement qu'ils-elles ont vu à l'œuvre :

*"j'ai vu des garçons / alors une fois ils m'avaient demandé une craie / [...] les garçons étaient venu à la fin de la classe avant la récré pour me demander une craie / alors je dis "oui mais si c'est pour dessiner dans la cour il en est hors de question" / "non non maîtresse c'est pour le tableau qu'il y a dehors on voudrait expliquer le hors-jeu aux filles / elles comprennent pas le hors-jeu on aimerait expliquer le hors-jeu aux filles" / "ah j'ai dit mais alors allez-y / je vous donne la petite craie mais allez-y expliquez le hors-jeu aux filles" / et c'était franchement super parce qu'il y avait les garçons à côté du tableau / les filles qui écoutaient sagement "ah oui d'accord" et hop après ils sont partis jouer et c'est génial"* (Julie 123-130).

Dans cette anecdote relatée par Julie, les enfants des deux sexes cherchent à obtenir l'approbation de l'enseignante et répondent à un souhait qu'elle a clairement formulé : *"à partir de là dès le début de l'année j'essaye d'impulser des choses / soumettre des petites idées / pourquoi les garçons n'aideraient pas les filles à comprendre le foot et pourquoi les filles n'incluraient pas les garçons dans la corde à sauter dans la marelle / alors en essayant de trouver un aspect positif pour les garçons / par exemple la marelle je dis c'est très bon*

*pour les jambes / la corde à sauter regardez il y a des grands boxers qui s'entraînent c'est la corde à sauter c'est bon pour le souffle c'est bon / et ça passe*" (Julie 32-37). Ils et elles sont amené-e-s pour la satisfaire à rejouer devant elle, à un moment où elle ne s'y attend pas, une forme d'interaction quotidienne de la vie de la classe où l'enseignante utilise le tableau comme outil pédagogique. Le choix du football, activité habituellement majoritairement investie par les garçons, comme jeu commun, les conduit à rejouer, alors même qu'ils-elles tentent de s'en affranchir, des stéréotypes de sexe et à mettre en scène la différence des sexes dans ce qu'elle a de plus traditionnel puisqu'ils-elles reproduisent un rapport de pouvoir d'une façon qui n'est peut-être pas si éloigné de ce qu'il est parfois possible d'observer en classe<sup>856</sup>. Les garçons détenteurs d'un savoir prennent ainsi la place de l'enseignante pour expliquer à des filles, en position d'élèves sages et attentives, le fonctionnement du jeu. Nous serons amenés à revenir sur ce paradoxe que produit bien souvent le travail en faveur de l'égalité des sexes. Ce qui nous intéresse ici, c'est la manière dont les enfants s'approprient ce qui se passe en classe et ce qu'ils-elles ont perçu des attentes de l'enseignante pour le mettre en jeu dans un espace dont ils-elles ont habituellement la maîtrise. Ces observations rejoignent celles de Julie Delalande sur la circulation des valeurs de l'enseignant-e de la classe à la cour de récréation et sur le fonctionnement des groupes de pairs en structure hiérarchique et horizontale dans la cour de récréation : "Pour mener à bien sa mission d'enseignement d'un savoir scolaire qui passe par la mise en place d'une discipline, note ainsi Julie Delalande, l'enseignant est conduit à imposer une certaine idée des valeurs essentielles (la notion de ce qui est bien ou mal), à valoriser la réussite personnelle ou celle d'un groupe (la réalisation d'un bon travail), les qualités personnelles d'un élève (sa sagesse, sa gentillesse) et ses bonnes manières dans les rapports humains (savoir partager, s'entraider). Les élèves voient l'utilité des règles communes et adhèrent en partie aux valeurs qui les sous-tendent. Ils prennent ensemble des habitudes de vie instaurées en classe et peuvent ensuite appuyer leurs relations dans la cour sur ces acquis, construire le mode de fonctionnement de leur groupe de pairs sur celui de la classe"<sup>857</sup>.

Certain-e-s des enseignant-e-s interrogé-e-s perçoivent très bien cette continuité entre la classe et la récréation et tentent dans leur pratique d'établir des liens entre les deux espaces :

---

<sup>856</sup> Mosconi Nicole et Loudet-Verdier Josette (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Dans Blanchard-Laville Claudine (dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques, Analyses d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*. Paris : L'Harmattan, p. 146-147

<sup>857</sup> Delalande Julie (2005). *Op. cit.*, p. 33

*"je vais travailler dans trois classes de Cycle 3 dans une école en bordure de ZEP justement là-dessus / où en fait la problématique de l'école c'est qu'il y'avait beaucoup de bagarres dans la cour de récréation et sur le thème "hein elle est amoureuse hein il est amoureux ninninin" / et donc j'ai proposé aux enseignantes de traiter la question par le biais de la littérature de jeunesse / et comme elles ne le sentaient pas et que moi j'avais envie pour ma thèse d'avoir des réactions des retours d'enfants / je leur ai dit "écoutez je vais faire les séances avec les mômes" / donc on va voir ce que ça donne" (Sandrine 452-461)*

Sandrine ne précise pas si elle compte expliquer à ses élèves les raisons de son choix thématique mais elle escompte pour le climat de l'école un bénéfice de ce travail, qui en faisant écho aux préoccupations des enfants les poussent à relier deux espaces qu'elles et ils envisagent parfois de manière séparée. Elle fait le pari qu'en mettant des mots sur certaines situations problématiques, sans que celles-ci soient nommées directement ou qu'il y soit forcément fait référence, les enfants seront en mesure de les envisager plus sereinement. La littérature est ici bien autre chose qu'un simple objet d'apprentissage permettant l'étude de la langue ou de structures narratives, elle est en prise directe avec la vie. La constitution d'une culture littéraire adaptée à l'âge des enfants vaut alors par la diversité des modèles qu'elle offre et parce qu'elle permet de dépasser des craintes, de nommer ou de retrouver l'expression de sensations et de sentiments éprouvés, d'élargir enfin sa sensibilité au monde et aux autres pour les aborder sous un jour nouveau car débarrassés de certaines angoisses et enrichis de l'expérience des autres, fût-elle fictive.

Certains enseignant-e-s font quant-à eux-elles le choix de parler directement de la récréation avec leurs élèves afin de mettre ce qui s'y passe à l'épreuve de ce qui se dit en classe :

*"je me souviens que l'année dernière on avait aussi parlé de cette question-là sur l'occupation de la cour par le jeu du football / et donc du coup ça remettait en cause le football / les garçons se remettaient en cause / [...] et du coup ça avait donné toute une discussion autour / ben oui les garçons jouent au foot / les filles disaient "nous on n'a pas le droit d'y jouer" / les garçons disaient "oui mais vous savez pas jouer" / les filles "oui mais si on sait pas si on joue jamais on saura pas jouer" / donc il y avait eu beaucoup plus de discussions aussi à partir de situations que eux vivaient dans la classe ou en dehors" (Nathalie 185-195)*

La discussion initiée par Nathalie vise clairement à questionner l'ensemble des élèves sur l'organisation de la cour et à les amener à s'interroger sur son "découpage qui n'est pas seulement à associer à une logique utilitaire, mais devient, avec les habitudes, celle d'une génération d'élèves qui respectent l'organisation instituée."<sup>858</sup> Celle-ci est la manifestation de rapports de pouvoir entre les plus âgés et les plus jeunes, les garçons et les filles mais aussi certains garçons entre eux et certaines filles entre elles. Prendre le risque de s'installer dans un espace qui n'est pas le sien, c'est s'exposer à en être chassé plus ou moins violemment. Les garçons considèrent en effet comme légitime d'occuper la majeure partie de la cour car leurs jeux nécessitent de la place, leur semblent plus importants que les jeux des filles qui ne les intéressent pas et qu'ils n'éprouvent donc aucune gêne à perturber en traversant les zones où ils se situent<sup>859</sup>. Leur réaction au cours du débat organisé par Nathalie est d'ailleurs symptomatique de cette situation : jouer à leurs jeux et plus particulièrement au football nécessite un "savoir" qu'ils sont les seuls à posséder, du fait de leur socialisation ce qu'ils ne précisent pas. Les filles, de leur côté, formulent leur exclusion des jeux de ballons en terme de "droit", ce que constate également à plusieurs reprises Julie Delalande dans sa recherche<sup>860</sup>. La sociologue ne perçoit cependant dans l'utilisation de ces termes, que l'expression de la reprise à leur compte par les enfants d'"une conception culturelle de la séparation" des sexes, transmise par les adultes et considère que ceux-ci, parents ou enseignant-e-s, "n'interdirai[en]t pas si directement à une fillette de jouer avec les garçons"<sup>861</sup>. La formulation explicite d'un tel interdit par un adulte nous semble quant à nous beaucoup moins improbable. Surtout, l'expression "avoir le droit" nous semble témoigner de l'intégration par les filles de la domination masculine, dimension occultée par la chercheuse, qui accole d'ailleurs au nom "fille" un diminutif qu'elle n'utilise pas lorsqu'il s'agit de nommer les garçons, puisqu'il n'est pas question dans son analyse de "garçonnetts". Dans la scène rapportée par Nathalie, les filles ont donc très bien compris que, dans une telle situation, elles n'étaient pas en mesure de dire le "droit" parce qu'elles ne détenaient pas le pouvoir. Certains entretiens montrent d'ailleurs que les garçons reprennent parfois à leur compte cette conception en y introduisant une dimension qui vise à la naturaliser et qui leur permet ainsi de légitimer leur domination

---

<sup>858</sup> Delalande Julie (2005). *Op. cit.*, p. 27

<sup>859</sup> Ruel Sophie (2009). *Op. cit.*, p. 207

<sup>860</sup> Delalande Julie (2001). *Op. cit.*, p. 154 et 164

<sup>861</sup> Delalande Julie (2001). *Op. cit.*, p.164



indépendamment des compétences manifestées par les joueuses :

*"j'ai des filles qui se revendiquent comme étant pas du tout dans les clichés / j'ai beaucoup de filles voilà / je sais pas c'est peut-être lié à ma classe actuelle / mais après est-ce que elles-mêmes elles vont jusqu'à déconstruire profondément / enfin je sais qu'il y en a quelques-unes qui se sont vraiment mis sur le terrain de foot qui ont vraiment essayé de jouer / et qui ont dû vite abandonner en partie parce qu'il y avait la pression des enfants des autres classes / enfin elles venaient me voir elles me disaient "mais maîtresse le CM2 là il m'a dit que j'avais pas le droit de jouer au foot parce que j'étais une fille"" (Stéphanie 318-325)*

Le glissement qui s'opérait dans la discussion engagée par les élèves de Nathalie entre le fait d'avoir le droit de jouer au football et celui de savoir jouer au football était donc particulièrement intéressant puisqu'il permettait de réinscrire la situation dans une dynamique de changement et de mettre en évidence un facteur susceptible de la modifier : l'apprentissage. Et comme celui-ci ne peut avoir lieu que par l'expérimentation, un tel constat rendait possible voire nécessaire l'intégration des filles aux jeux de ballons.

Toutefois, celle-ci ne se fait en général pas sans difficultés :

*"il y a eu des résultats assez intéressants je trouvais / au cours de certaines discussions les enfants euh des filles se sont vraiment positionnées comme étant un peu victimes mais aussi revendicatrices de certaines choses et par exemple pour le foot c'était assez flagrant elles ont pris conscience que finalement effectivement elles aimaient bien jouer au foot mais elle n'y jouaient pas / et elles ont essayé de se mettre dans la cour de récréation à jouer au foot et c'était la seule classe d'ailleurs / j'étais un peu la seule prof de l'école à mettre ça en avant / et bon ça a été assez intéressant parce qu'on voyait que c'était très difficile parce que les garçons considéraient qu'elles jouaient mal au foot alors du coup ben ils voulaient pas trop leur donner le ballon / elles-mêmes après elles déploraient le fait que les garçons ne donnent pas le ballon et tout donc ça montrait la complexité des choses / mais en en tout cas j'étais quand même assez contente du résultat" (Stéphanie 38-49)*

Si ces discussions permettent aux filles de se faire entendre, d'exprimer leurs désirs afin de faire reconnaître leur légitimité, elles n'en restent pas moins dans le cas du football, dépendantes de l'attitude des garçons. Ces derniers se retrouvent également dans une situation délicate, puisqu'ils passent dans les échanges de la classe de la position de dominants à celle

d'accusés (Nathalie 227) et qu'il s'agit alors pour l'enseignant-e de trouver un subterfuge pour éviter qu'ils durcissent leur position et pour contrôler l'hostilité que la discussion peut provoquer de part et d'autre. Stéphanie note par ailleurs à juste titre que la présence de plusieurs classes lors des temps de récréation augmente les difficultés, car elle rend manifeste l'un des conflits de loyauté mis en évidence par Daniel Gayet auquel les enfants sont exposés dans cet espace : "la cour est bien un lieu d'apprentissage de la gestion des contradictions entre les demandes de l'adulte et celles des camarades"<sup>862</sup>. Une enseignante qui regrette que les garçons qui jouent au football constituent des équipes par classe le constate également avec dépit : *"j'ai essayé à plusieurs reprises de leur demander de jouer ensemble non pas les uns contre les autres / parce que c'était trop communautariste et trop replié sur eux-mêmes / voilà / mais de se mélanger et cætera / bon ils m'ont dit écoute Delphine nous on a fait tous les efforts qu'on a pu on a écouté tout ce que tu nous as dit mais les autres ne veulent pas on peut rien faire"* (Delphine 570-574).

Cette pression des pair-e-s et la nécessité de négocier avec eux-elles peuvent ainsi expliquer la réussite ou l'échec de certaines stratégies mises en place par l'enseignant-e :

*"en récréation donc du coup les filles quand même s'autorisent à dénoncer / les brimades ou "il veut pas que je joue" / alors que avant c'est quand même bon / ils évincent les filles / les filles sont d'accord enfin sont d'accord implicitement / alors que là ils venaient quand même plus le dire / plus dire les injustices / alors par contre j'ai pas vu de choses venant de garçons / venir réclamer parce que les inégalités elles sont quand même dans les deux sens hein / de filles qui jouent / alors est-ce que / je ne sais pas / alors est-ce que les filles acceptent mieux que les garçons jouent avec elles ou / que l'inverse / mais c'est vrai que j'ai plus de réaction de filles qui viennent / qui osent plus se plaindre / que de garçons"* (Béatrice 619-626)

Les manifestations de rejet ou d'exclusion ne sont pas en effet l'apanage des garçons, tout comme le fait d'embêter ou d'attaquer d'autres camarades<sup>863</sup>. En revanche, dans la cour de récréation, le rapport à l'enseignant-e se construit souvent différemment selon le sexe de l'élève. Sophie Ruel constate ainsi que le changement d'espace et de fonctionnement n'affecte pas les attitudes des filles vis-à-vis des adultes lorsqu'elles quittent la classe : "tout se passe comme si les filles poursuivaient au sein de la cour de récréation la quête de la non

---

<sup>862</sup> Gayet Daniel (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris, INRP, pp. 22-23.

<sup>863</sup> Delalande Julie (2001). *Op. cit.*, p. 162-163 ; Ruel Sophie (2006). *Op. cit.*, p. 212

désapprobation de l'enseignant dans le cadre de leurs rapports statutaires avec ce dernier"<sup>864</sup> ; à l'inverse des garçons qui chercheraient davantage à mettre en place des stratégies de résistance et de désapprobation<sup>865</sup>. Le poids du groupe de pair-e-s vis-à-vis de l'enseignant-e chargé-e de la surveillance n'est donc pas le même. D'un côté, les filles sont confortées par leurs camarades dans leur démarche lorsqu'elles viennent se plaindre auprès de l'enseignant-e, de l'autre, les garçons doivent aller à l'encontre des valeurs du groupe s'ils s'avisent de le faire.

### **b. L'établissement de liens avec les apprentissages d'Education Physique et Sportive**

La prise en compte de cette dissymétrie entre les catégories de sexe dans leurs attitudes, leurs compétences et leurs réactions du fait de leur socialisation différenciée constitue l'un des enjeux majeurs, mais aussi la principale difficulté du travail en faveur de l'égalité des sexes à l'école. En effet, cette dissymétrie se manifeste également dans la cour au travers des jeux privilégiés des filles et des garçons : chaque sexe développe en y jouant des compétences motrices et techniques différentes qui amplifient ensuite la difficulté à jouer ensemble puisque les filles ou les garçons risquent de se trouver en échec lorsqu'il s'agit de jouer à des jeux qui ne sont pas habituellement les leurs. Une enseignante pour justifier la mise en place d'un accompagnement éducatif consacré à la boxe réservé aux filles note ainsi que "*les garçons ben ils ont droit à des heures d'entraînement sauvage depuis l'enfance hein / à se battre à jouer au ballon à faire tout ça*" (Camille 440) contrairement aux filles qui ne pratiquent pas ou moins ces activités. Ce que remarque aussi Samia sous une autre forme : "*je pense que les filles ont aussi envie de jouer au foot / mais elles n'ont pas les enfin elles n'ont pas les / en fait on ne leur donne pas les moyens*" (Samia 344-345). Les filles ne sont d'ailleurs pas les seules concernées : alors qu'elle organise un jeu de corde à sauter avec ses élèves dans la cour de récréation, Camille constate amusée "*que les garçons [ont] deux pieds gauches*" (Camille 538). Ces enseignantes considèrent que, puisque garçons et filles ne font pas les mêmes apprentissages moteurs et ne développent pas les mêmes habiletés, certaines tentatives pour les faire jouer ensemble risquent d'échouer. Pire, elles peuvent faire passer les différences entre les sexes pour ce qu'elles ne sont pas, c'est à dire les naturaliser au yeux des unes et des autres, au lieu d'inviter à les déconstruire : "*[les filles qui jouent au football] en prennent tellement ou alors on leur donne pas le ballon parce qu'elles savent pas tirer ou / enfin parce qu'elles savent pas tirer parce qu'elles tirent un peu moins bien c'est un peu*

---

<sup>864</sup> Ruel Sophie (2006). *Op. cit.*, p. 202

<sup>865</sup> Ruel Sophie (2006). *Op. cit.*, p. 209

*normal puisqu'elles y jouent moins que les garçons / mais du coup les garçons prennent ça comme étant quelque chose de naturel / enfin c'est un peu le problème quoi / donc après elles laissent tomber"* (Stéphanie 325-329).

La seule incitation à jouer ensemble ne peut donc pas suffire pour ces enseignantes si d'autres actions ne sont pas engagées. Elles entendent ainsi exploiter la porosité entre la cour et la classe comme un levier en faveur de l'égalité : alors que je relance notre entretien sur l'EPS, Samia se met par exemple à parler de la récréation et montre par son association qu'il existe dans son esprit un lien direct entre les deux ; tout comme Aude (453) ou Delphine (580) qui passent spontanément de l'une à l'autre dans leurs propos. Si certaines d'entre elles n'entendent pas agir directement en récréation et souhaitent laisser aux enfants une partie de la maîtrise de cet espace et de ce temps, elles supposent toutefois que travailler sur ces questions à d'autres moments permettra ensuite aux enfants de réinvestir leurs nouvelles compétences dans la cour : *"dans ma classe moi ce que je fais / j'essaie de mettre en place des jeux de ballons et j'essaie de donner les moyens aux filles d'être capables de jouer au foot en fait / on leur donne pas les moyens / si on leur apprend pas à jouer et à se servir d'un ballon enfin / à tirer à manipuler un ballon ben elles savent pas faire"* (Samia 351-354). Ces séances sont par ailleurs un bon moyen pour remettre en cause par l'exemple certaines évidences : *"il y a le côté agressif des garçons qui / comparé au côté un peu chétif des filles / ben non en fait non / il y a certaines filles qui sont un peu mais il y a certains garçons aussi qui sont un peu / et les filles j'ai remarqué que les filles qui jouaient c'étaient des filles / qui avaient la pêche / et elles s'en sortent bien"* (Samia 351-358). La disparité des membres d'une même catégorie de sexe n'en paraît que plus éclatante.

Ce travail ne doit pas en outre n'être réalisé qu'en direction des filles : *"j'essaye de donner les moyens aux filles de jouer au ballon / et puis par exemple on joue à la corde à sauter / aussi bien pour les garçons que les filles"* (Samia 365-366). Surtout, il doit permettre d'amener progressivement les élèves à apprécier jouer ensemble. Car, comme le note une enseignante, ce plaisir ne va pas de soi :

*"ce que j'ai remarqué alors y'a une élève de CMI qui est très très forte au foot / et alors ça c'est une observation comme ça complètement indirecte hein / c'est que les garçons ont du mal à supporter qu'une fille soit meilleure qu'eux / voilà / donc ils essaient mais indirectement de l'évincer du jeu / voilà / si elle marque des buts ils vont pas avoir la même réaction violente qu'avec d'autres / mais ça va être autrement ils vont pas la supporter de toute façon"* (Delphine 586-590)

Ce que constate aussi l'une de ses collègues, qui, si elle pointe bien au passage la différence qui existe à ses yeux entre ce qui se passe en classe dans les enseignements et la récréation, n'en regrette pas moins l'hypocrisie du fonctionnement de cette dernière, puisque, sous couvert de liberté laissée aux élèves, elle ouvre la porte à l'exclusion :

*"par contre quand c'est dans la cour les moments de récréation / là elles vont pas sur le terrain / donc c'est aussi / je pense que c'est là justement où notre rôle est important quoi / c'est qu'on garantit finalement cet accès aux activités de garçons pour les filles et vice versa / mais que quand on les laisse entre eux c'est compliqué pour les filles de se faire une place quoi / donc j'en ai une dans ma classe / ben Awa qui a joué quelques parties comme ça et puis après qui me disait mais j'en ai marre ils me passent jamais la balle enfin toujours les mêmes choses quoi / dans les faits c'est égalitaire c'est ouvert / "venez prenez de la place sur le terrain" mais / en vérité on vous la laisse pas quoi cette place et du coup // c'est compliqué"* (Camille 501-512)

Accepter et prendre plaisir à jouer ensemble peut ainsi constituer une véritable gageure et reste dans tous les cas un apprentissage qui nécessite du temps, de la réflexion et beaucoup de pratique :

*"quand même je leur ai fait déduire en gros que souvent si on finissait par ne pas apprécier les gens et ne pas se supporter [c'est] juste parce qu'on les connaît pas / et que des fois en communiquant en apprenant à se connaître ben on finit par se trouver des points communs et à s'apprécier / et que faut pas s'arrêter à ses premières idées"* (Matthieu 321-325).

Pourtant, beaucoup des enseignant-e-s concerné-e-s considèrent que, même s'il s'agit d'un travail de longue haleine, les gains sont réels. À la fois sur le plan individuel car le fait de jouer au foot peut avoir une véritable fonction émancipatrice pour les filles : *"y'a une gamine [...] qui est très respectée très appréciée [...] elle joue au foot / et c'est la reine du monde / et du coup y'a d'autres filles qui se sont mises à jouer au foot / voilà et ça continue / [...] / je sais pas si c'est un rapport de cause à effet mais y'a une gamine qui était mal dans ses baskets en plus un peu obèse et tout ça / et maintenant elle joue au foot et elle est super heureuse / bon / ben très bien (rire) je prends"* (Hélène 259-265). Mais aussi sur le plan collectif, surtout lorsque l'ensemble de l'équipe enseignante s'y associe. Julie remarque ainsi que l'adhésion de son école à l'Union Sportive de l'Enseignement Primaire (USEP) qui a inscrit l'obligation de

mixité dans ses statuts pour tous les sports pratiqués, a eu un impact considérable sur le climat de la cour de récréation de l'école et a provoqué un effet d'entraînement des plus petits par les plus grands :

*"mes collègues qui sont dans l'école depuis dix quinze ans / elles l'avaient déjà remarqué qu'il y avait des gros soucis à ce niveau-là [des relations filles garçons] et depuis qu'on a entamé l'USEP notamment là depuis deux ans / on sait pas il y a peut-être d'autres choses aussi qui ont fait que mais ça s'est beaucoup apaisé / une collègue qui a fait toute sa carrière dans cette école qui est en fin de carrière m'a dit "mais j'ai rarement vu les enfants jouer ensemble comme ça dans la cour" / d'habitude c'étaient les garçons d'un côté qui jouaient à la bagarre ou au foot / les filles dans leur petit coin discussion corde à sauter marelle / là vraiment ça commence à devenir un groupe / du coup les CP qui arrivent dans l'école voient qu'on peut peut-être faire d'autre jeux que ce qu'on a appris à l'école maternelle et tout ça / et c'est franchement sympa ça met une très très bonne ambiance de cour ça tempore beaucoup de choses / on a une cour de plus en plus calme donc c'est assez agréable / c'est vraiment sympa" (Julie 154-167)*

Ce travail peut d'ailleurs avoir aux yeux des enseignant-e-s des effets imprévus plus ou moins appréciés :

*"ils répètent aussi ensemble dans la cour au bout d'un moment je les vois répéter ensemble / donc il n'y a même plus de honte de se montrer quasiment devant toute la cour il n'y a plus de soucis / ils sont très danse aussi quand même / je veux pas faire de généralités mais dans ce quartier ils sont très branchés danse hein / les filles aussi c'est un de leurs jeux favoris / elles dansent elles dansent dans la cour et puis attention là aussi elles sont très précoces / donc je leur ai dit d'essayer de trouver des danses un petit peu moins démonstratives / parce que c'est quelque chose hein et / [...] alors elles c'est pareil elles apprennent à d'autres petites filles ou il y a même les garçons qui commencent à se mêler aux danses dans la cour et tout c'est sympa" (Julie 776-788)*

Si elle se réjouit de la participation des garçons à une activité traditionnellement pratiquée par les filles à l'école comme dans la sphère familiale<sup>866</sup>, activité grâce à laquelle celles-ci "se

---

<sup>866</sup> Monnot Catherine (2009). *Op. cit.*, p. 82-88

montrent et se font entendre, signe tangible des évolutions dans l'éducation des petites filles, autrefois soumises au devoir de silence, de pudeur et de modestie" comme l'écrit Catherine Monnot<sup>867</sup>, Julie s'inquiète des attitudes suggestives qu'elles sont amenées à prendre. Les modèles utilisés pour ces danses, principalement dans les milieux populaires, sont en effet ceux des chanteuses à la mode, dont les paroles souvent explicites servent de support à l'exposition de corps érotisés dans les clips qui les accompagnent<sup>868</sup>. Les filles observées par Julie réinvestissent cette gestuelle dans la cour de récréation ce qui les amènent à prendre des poses que l'enseignante juge peu adaptées à leur âge. Julie reprend dans cet extrait à son compte un discours médiatique et politique répandu<sup>869</sup>, sans doute parce qu'elle perçoit ces danses comme une manifestation de la marchandisation du corps de la femme et de la domination masculine mais aussi certainement parce qu'elles sont pratiquées avec ou en présence de garçons dans une école et un quartier où, dit-elle, se sont produites plusieurs agressions d'ordre sexuel sur de très jeunes filles. Elle ne parle toutefois pas dans son entretien des attitudes adoptées par les garçons, ni ne précise si elle double sa remarque d'un travail en direction des enfants des deux sexes sur la question du consentement, qui ne saurait se déduire d'une tenue vestimentaire ou de gestes considérés comme sensuels.

### **3. Repenser l'organisation et le fonctionnement de la cour de récréation**

Le fonctionnement de la cour de récréation, s'il semble parfois s'inscrire dans le rythme immuable des saisons qui amène chaque année les mêmes jeux et perpétue des traditions enfantines<sup>870</sup>, n'est pas pour autant soumis à une fatalité qui cantonnerait les adultes à une position de spectateur-riche-s, simples garant-e-s de la sécurité des enfants, mais exclu-e-s de toute initiative. L'autonomie et la liberté relatives des enfants sont dépendantes d'un cadre qui permet aux enseignant-e-s d'agir sur la manière dont ceux-ci s'approprient et investissent l'espace. Il ne s'agit pas en effet pour les personnes rencontrées de mettre en place en

---

<sup>867</sup> Monnot Catherine (2009). *Op. cit.*, p. 25

<sup>868</sup> Monnot Catherine (2009). *Op. cit.*, p. 122-126

<sup>869</sup> Jouanno Chantal (2012). *Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité*, Rapport parlementaire/ Disponible en ligne :

[http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport\\_hypersexualisation2012.pdf](http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hypersexualisation2012.pdf). Page consultée le 01/08/2012

<sup>870</sup> Augustins Georges, 1988, "Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de passion", *Ethnologie Française*, XVIII, 1, p. 5-14

Ottavi Dominique (2009). "Ah! mais c'est un jeu d'été, ça !" La pérennité d'un entre-enfants étudiée au début du XXe siècle par Roger Cousinet. Dans Delalande Julie (dir.), *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Paris, France : Autrement, pp. 12-28

récréation sous prétexte d'assurer l'égalité entre les filles et les garçons un contrôle des élèves équivalent à celui qui pourrait exister en classe. En revanche, ils-elles entendent travailler sur les règles mises en place et leur propre investissement, afin de limiter autant que possible la répartition des élèves dans l'espace en fonction des catégories de sexe et les manifestations de domination des uns sur les autres

### **a. Instaurer de nouvelles règles d'occupation de l'espace**

La cour n'est pas en effet un espace vierge dans lequel les enfants projeteraient leurs jeux en dehors de toute contrainte : *"est-ce que c'est les jeux qu'on leur / impulse dans la cour ? / et ça se fait inconsciemment parce que le terrain de foot il est tracé par terre donc / ils apportent leur balle ils viennent avec leur balle de foot / [...] alors que là vraiment il y a la marelle / je vois bien ma cour il y a deux marelles / il y a les deux terrains de foot et un terrain de basket au milieu // donc forcément ça se fait de soi"* (Julie 634-642). Même si les élèves gardent toujours la possibilité de détourner son utilisation, le lieu induit un fonctionnement et des jeux, d'ailleurs souvent réclamés par les élèves : *"en primaire c'est obligatoire il y a les terrains de foot les terrains de basket les machins voilà / ils ont leur place"* (Julie 629-630). La présence de peintures au sol pour délimiter des aires de jeux ne constitue cependant pas nécessairement un obstacle à l'égalité, bien au contraire, car comme le remarque Claude Zaidman, "en l'absence de séparation physique des espaces de jeu, les garçons étendent leurs activités ludiques à l'ensemble de l'espace disponible : ils courent, aux autres de se garer"<sup>871</sup>. La possibilité d'aménager la cour de manière à rendre possible la coexistence d'activités diversifiées constitue donc un atout non négligeable mais qui peut considérablement varier selon la superficie du lieu : *"ça dépend aussi de la façon dont l'espace est géré enfin est disposé hein tu vois donc y'a plusieurs paramètres quoi / par rapport à ça / ouais / la taille les différents lieux si c'est une cour qui offre des petits coins tu vois y'a moyen que chacun y trouve son compte / alors que si y'a qu'un petit espace ben y'a vite le monopole de certains ou de certaines enfin tu vois des choses comme ça"* (Danièle 302-307). Aussi, lorsqu'il n'y a qu'un seul terrain de football et que celui-ci est accaparé par des garçons qui acceptent de mauvaise grâce la présence des filles, certain-e-s enseignant-e-s proposent de réfléchir à la mise en place de règles de fonctionnement destinées à assurer l'égal accès de tous et de toutes aux espaces les plus convoités : *"là j'ai apporté ma pierre à*

---

<sup>871</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 56



*l'édifice / parce que du coup les filles se plaignaient aussi parce qu'elles voulaient jouer au foot et puis qu'elles avaient pas assez de place / là par la mise en place d'un planning c'est tout simple / où jour par jour on répartit la cour pour les filles pour les garçons / que chacun ait au moins un minimum un espace équitable et que chacun puisse jouer au jeu qu'il souhaite / voilà / ça c'est un exemple" (Aude 418-423). Cette solution comporte cependant l'inconvénient de ne pas inciter les élèves à jouer ensemble et de considérer que tous les garçons qui veulent jouer sur le terrain ont la possibilité de le faire lors du créneau réservé à leur sexe, ce qui n'est en réalité pas le cas. Elle crée par ailleurs une scission entre les filles et les garçons qui, imposée par l'enseignant-e, n'a pas forcément la même signification aux yeux des élèves, que celle qu'ils-elles opèrent spontanément : celles-ci et ceux-ci peuvent en effet considérer que si un adulte prend la peine de les séparer, c'est bien parce qu'il sont fondamentalement différents. Néanmoins, malgré la pertinence de ces critiques, le dispositif mis en place par Aude, permet d'assurer l'accès de certaines élèves à des espaces qui leur sont habituellement interdits par l'usage établi.*

Elle peut cependant générer des tensions chez les garçons qui, pendant certaines récréations, n'ont pas accès au ballon, d'autant que les rares garçons qui choisissent tout de même d'aller jouer avec les filles sont considérés comme des traîtres par leurs camarades du même sexe (Julie 298). Matthieu justifie ainsi d'avoir renoncé à cette alternance par *"l'intérêt pour moi après de les récupérer en récréation / sans toute la haine qu'ils peuvent avoir les uns envers les autres quand ils ont pas eu le ballon ou / dans un climat en tout cas pas clivé avec les filles d'un côté les garçons de l'autre / les filles en train de dire ouais nous on a eu les ballons les garçons ouais en gros vos jeux de meufs ça me fait chier enfin bref voilà"* (Matthieu 469-473) ; *"les filles savent pas jouer au ballon leurs jeux c'est des jeux de gonzesses euh / quand on joue comme des filles on se fait chier euh enfin / c'est tout est mou quoi"* (Matthieu 303-305) Il choisit pourtant pour la remplacer une solution tout aussi complexe et sans-doute plus contraignante puisqu'il impose le partage du ballon à chaque récréation :

*"au bout d'un moment j'ai arrêté l'alternance fille garçon j'ai donné le ballon uniquement si les filles jouaient avec les garçons / en fait vu qu'ils sont très nombreux enfin ils étaient très nombreux vingt-deux / un ballon pour vingt-deux ça fait assez peu / donc selon les jeux des fois y'avait deux groupes dans la journée mais je voulais des groupes mixtes / en leur laissant le choix des groupes mais des groupes mixtes / et vu que le nombre de filles et de garçons étaient à peu près équivalent euh je voulais pas que y'ait plus de filles dans un groupe que*

*dans un autre donc j'essayais je les forçais à / d'eux-mêmes se mixer quoi / et ça a fonctionné au bout d'un moment / parce qu'ils savaient qu'ils auraient pas le ballon" (Matthieu 306-314)*

Matthieu entend ainsi obliger ses élèves à jouer ensemble et à trouver une solution à leurs différends : *"alors c'était à eux de se débrouiller de décider des jeux qu'ils allaient faire / et moi je gardais un œil je les avais prévenus que si je devais intervenir dans le choix des jeux ben y'aurait plus de ballons non plus / et que fallait qu'ils arrivent à communiquer / à discuter"* (Matthieu 318-320) Il ne précise pas cependant comment il a réussi à faire fonctionner cette solution dans une cour qui mélangeait plusieurs classes : chaque classe devait-elle gérer son propre ballon comme cela se passe dans certaines écoles? Toujours est-il qu'il concède au cours de l'entretien que son choix lui semble a-posteriori trop radical vis-à-vis de certains garçons et qu'il adopterait un système plus souple s'il se trouvait à nouveau confronté à une telle situation (Matthieu 465) tant leur frustration pouvait être grande.

Une autre solution lorsque la taille de la cour le permet est donc de multiplier les ballons: *"déjà de dire en fait / tout simplement / aux élèves que la balle c'est pas l'objet réservé des garçons // et puis acheter une balle pour les filles aussi"* (Aude 450-451). Mais cette enseignante reconnaît qu'à ses yeux, ce qui serait *"encore plus intéressant c'est qu'ils puissent jouer entre [eux]"* (Aude 453) rejointe par une autre qui admet qu'*"effectivement les jeux proposés dans la cour ne facilitent peut-être pas l'échange garçons filles"* (Julie 669-671). Proposer d'autres accessoires peut donc constituer une nouvelle étape même si l'utilisation qui en est fait n'est pas toujours prévue : *"après j'ai fait acheter aussi des cordes à sauter des élastiques et tout ça pour qu'il y ait aussi / d'autres jeux quoi finalement / des cerceaux tout ça / bon alors les cerceaux ça a été un problème parce que souvent les garçons les balançaient d'un bout à l'autre de la cour et euh donc ils ont été détruits assez vite et puis c'était pas terrible au niveau sécurité / ça a pas trop marché"* (Camille 528-531). D'autres personnes rencontrées tentent donc d'initier des jeux collectifs moins clivant que le football afin de constituer un répertoire connu des enfants qu'elles et ils pourront aisément mobiliser : *"j'avais proposé que / sur une partie de la cour on organise des jeux collectifs mais qui soient pas marqués sexuellement c'est-à-dire que ce soit pas le foot quoi / que ce soit un épervier soit la balle au camp soit le béret enfin on avait trouvé des jeux / on essayait de définir les règles"* (Nathalie 188-190). Ce répertoire peut se constituer en référence aux cours d'EPS et

aux jeux collectifs qui y sont pratiqués, ils peuvent également être directement initiés par l'enseignante :

*"oui ce que je fais dans la cour aussi [...] pour que ce soit mixte eh bien on joue à l'épervier dans la cour / quand je suis de service de récréation ben je les fais tous jouer / donc on se met tous le long du mur / donc là on est mixte / filles-garçons jouent ensemble / voilà on essaye j'essaye de faire des jeux / des grandes rondes où on joue à se passer le ballon / enfin des petites choses comme ça / pour faire en sorte que tout le monde joue / filles et garçons ensemble / qu'il n'y ait pas de différences / que l'on ne voie pas les garçons dans un coin et les filles de l'autre / voilà / voilà ce que j'essaye de faire" (Samia 401-409)*

L'objectif de ces moments est d'encourager les élèves à poursuivre ces jeux une fois l'enseignante partie. Certaines enseignant-e-s rencontré-e-s au cours de notre recherche, mais avec lesquelles nous n'avons pas fait d'entretien, nous ont également dit constituer chaque année avec leurs élèves un répertoire écrit et dessiné, pour les plus jeunes, des jeux possibles en récréation, destiné à encourager les jeux communs entre tou-te-s les enfants. Celui-ci est affiché dans la cour afin que chaque élève puisse s'y référer ou que les enseignant-e-s puissent les encourager à le consulter.

Par ailleurs, comme la cour de récréation est un espace dont l'organisation est en grande partie dévolue aux élèves, certain-e-s enseignant-e-s décident de les confronter directement à la question de son organisation. La prise de conscience des inégalités, parfois suscitée par les enseignant-e-s, permet ainsi de commencer un travail avec eux-elles sur cette question :

*"la récréation / alors les gens qui ont travaillé l'année dernière en animation pédagogique / y'a des gens qui avaient pris cette option-là alors / par contre ça a plutôt été les gens qui étaient dans le domaine de l'EPS et qui ont éventuellement élargi à la cour de récréation au partage des activités et tout / donc là j'ai eu quand même quelques retours / ben ils partent pareil d'une observation si tu veux dans leur cour / y'en a qui sont allés jusqu'à filmer / qui ont montré ça aux enfants / hein pour dire "ben est-ce que vous trouvez que c'est normal ?" enfin ils disent pas comme ça mais / ils font observer aux enfants pour qu'ils en tirent des conclusions / et après les enfants font des propositions pour dire comment on pourrait faire pour améliorer les choses / et puis ils essaient de mettre en place quelque chose " (Danièle 289-305)*

*"y'a l'activité football évidemment / on a un créneau réservé pour chaque classe / sur une récré de la semaine en fait / donc / voilà je les laisse jouer la première semaine / et puis après je leur demande un peu comment s'est passée la partie / et puis j'amène l'idée "est-ce qu'il y avait des filles dans l'équipe ?" / "ah ben non" / bon voilà donc on questionne un peu / cette évidence-là finalement / parce que eux ils sont habitués depuis euh depuis tout petits voilà que les garçons occupent le terrain que les filles soient dans un coin" (Camille 149-154)*

Les cultures d'écoles et plus précisément l'existence d'institutions propres à encourager les débats et l'argumentation des unes et des autres mais aussi la prise de décision peuvent par ailleurs constituer des aides précieuses:

*"ici y'a quand même un conseil de classe avec les élèves donc ils en parlent entre eux / on le fait d'abord en classe donc forcément les délégués vont en parler ensuite / et y'a des choses qui se mettent en place" (Béatrice 175-178) ; "y'a quand même des avancées ici en récréation on a quand même eu en conseil de classe le souci que les filles n'avaient pas le droit à jouer au basket parce que c'est vrai que la cour est grande mais elle est investie par les garçons / et quand il s'agit de jeux collectifs, les filles sont exclues / mais exclues vivement / donc là c'est quand même un débat là" (Béatrice 47-50)*

Ce sont alors les enfants qui réfléchissent eux-elles-mêmes aux solutions à mettre en place, solutions qui sont d'autant mieux acceptées que les délégué-e-s de classes élu-e-s les ont défendu-e-s, voté-e-s et qu'ils-elles peuvent en assurer la promotion auprès de leurs camarades :

*"y'a des choses qui se mettent en place / des délégués de classe qui doivent surveiller que les garçons n'évincent pas les filles et cætera et ça donnait même des coups hein parfois hein / ouais / ouais ouais mais ça bouge quand même / voilà / il y a des choses qui commencent à se faire" (Béatrice 51-54)*

Ils et elles ont alors à cœur de mesurer la réussite de leur action :

*"au dernier conseil de classe / moi je n'y étais pas mais j'ai vu sur le compte rendu que / les délégués de classe avaient dit que les garçons avaient mieux réagi / au basket / que c'était les garçons qui avaient fait le plus d'efforts / par rapport aux filles / alors je ne sais pas comment*

*ils ont dit ça parce que c'est toujours des ressentis / mais bon c'est intéressant / ouais / que / ouais ouais qu'on se pose des questions"* (Béatrice 634-639)

Bien sûr, il est nécessaire comme l'indique Béatrice de considérer avec circonspection le ressenti des élèves : que peut bien vouloir dire que les garçons ont fait le plus d'efforts lorsque l'on sait que ce sont eux qui avaient jusqu'à maintenant le contrôle de l'espace de jeu et qu'ils peuvent également les surévaluer aux yeux des autres et à leurs propres yeux. Pourtant, ces stratégies mises en place à l'échelle de la classe ou de l'école ne sont pas sans réussites : "*par contre les filles ont compris qu'elles avaient le droit d'investir toute la cour / donc là je pense qu'il y a un progrès là-dessus"* (Béatrice 181-182)

### **b. La place de l'adulte mise en question**

C'est enfin la place de l'adulte dans la cour de récréation que certain-e-s tentent de redéfinir. Son rôle se limite en effet la plupart du temps à la surveillance exercée par roulement par les enseignant-e-s de l'école afin d'assurer la sécurité des enfants : "*quand on est de surveillance on regarde on surveille que y'ait pas d'incident"* (Béatrice 180). Ces propos rejoignent l'un des constats fait par Julie Delalande : "Les enseignants parlent de la cour en termes de surveillance, signalant la difficulté à voir ce qui se passe derrière la haie ou dans tel renforcement, remarquant les comportements turbulents qui se développent quand ils manquent d'aménagements ludiques et redoutent les violences et les accidents."<sup>872</sup> La récréation, pause pour les enfants, est également considérée implicitement comme un temps de repos pour les enseignant-e-s, même si ceux-celles-ci restent vigilant-e-s afin d'éviter tout débordement. Ils-elles en profitent pour discuter entre-eux-elles et préfèrent bien souvent renvoyer les enfants à la nécessité de régler eux-elles-mêmes leurs problèmes et les conflits plutôt que de solliciter l'intervention d'un adulte<sup>873</sup>. Ce choix n'est pas sans conséquences puisque, s'il encourage les enfants à être davantage autonomes et à négocier entre eux-elles pour arriver à leurs fins, il laisse aussi se manifester la loi du plus fort ou, occasionnellement, de la plus forte. Certaines personnes rencontrées remarquent que cette attitude passive est aussi une manière de négocier en sous-main une certaine tranquillité : "*j'exagère peut-être c'est peut-être de la provocation inutile mais je me dis que ça arrange tout le monde / au moins pendant que ceux-là ils jouent au foot et ben ils n'embêtent personne quoi / ça aussi je pense que c'est une façon d'acheter la paix sociale / et là encore on met les garçons / en*

---

<sup>872</sup> Delalande Julie (2005). *Op. cit.*, p. 27

<sup>873</sup> Delalande Julie (2005). *Op. cit.*, p. 33

*position haute parce que de toute façon les filles elles font pas chier alors c'est pas la peine de s'en occuper dans la cour elles / c'est pas grave / les garçons si on les fait pas jouer au foot il vont peut-être embêter les petits et cætera / et ça me choque"* (Nathalie 616-622)

Certaines enseignantes s'aperçoivent ainsi lorsqu'elles décident d'aborder cette question que leurs collègues sont extrêmement conscient-e-s du rapport de force qui existe dans la cour mais décident volontairement de ne pas y toucher afin de ne pas avoir à en subir les conséquences : *"ben moi j'ai amené au conseil des maîtres hein direct parce que / comme dans toutes les écoles même si c'est une école alternative ben le foot prend beaucoup de place / et du coup les garçons aussi donc [...]* *et du coup euh tollé euh / "ah mais non mais on est bien tranquilles avec les garçons qui jouent au foot" / là ça veut dire si on leur enlève une partie du terrain pour faire basket et tout ça / bon ça va créer des problèmes"* (Camille 517-526). Il est donc parfois nécessaire de ruser pour arriver à ses fins. Camille choisit ainsi de contourner les objections soulevées en associant ses élèves à sa démarche et en utilisant les institutions de l'école. Enseignante dans une école Freinet, elle place ainsi ses collègues face à leurs idéaux pédagogiques sans avoir à le formuler explicitement puisque, si celles-cux-ci peuvent cautionner d'ignorer la demande d'un adulte, ils-elles ne le peuvent plus lorsque celle-ci est portée par des enfants dans un cadre institutionnel dont ils-elles ont choisi de reconnaître la légitimité : *"bon on arrive à contre-argumenter là-dessus avec mes élèves"* (Camille 527) ; *"parce qu'en fait on a aussi un conseil d'élèves / donc ça veut dire que toutes les deux semaines t'as deux élèves de chaque classe qui se réunissent avec la directrice pendant que nous on est en classe avec nos élèves / et qui font des propositions pour l'école et pour les lieux communs donc la cour entre autres / et du coup y'a une gamine de ma classe qui a demandé qu'il y ait l'activité basket"* (Camille 519-523)

Certain-e-s personnes interrogées dénoncent et déplorent ainsi que leurs collègues abdiquent parfois toute ambition pédagogique durant ce temps scolaire et manifestent même une conception minimale de la sécurité : *"dans les cours de récréation / c'est terrible je pense qu'elles devraient être plus surveillées"* (Mireille 73). Les réactions aux insultes sont elles aussi loin d'être systématiques (Aude 664), comme nous l'étudierons dans le chapitre qui leur est consacré. Les enfants perçoivent cette différence d'implication des adultes dans la cour, et de la même manière qu'ils-elles auront peut-être plus tendance à interpeller leurs enseignant-e-s que celle ou celui d'une autre classe lorsqu'ils-elles souhaitent obtenir leur aide, ils-elles

apprennent petit à petit à qui s'adresser en fonction du problème rencontré :

*"alors l'école où je suis restée huit ans / j'étais fléchée spécialement égalité des sexes ça c'est sûr // les élèves le savaient et d'ailleurs ce que j'ai remarqué c'est que les filles venaient se plaindre beaucoup plus en cour de récréation / si j'étais dans la cour les filles venaient forcément plus à moi se plaindre / non mais c'est vrai hein / que les petits garçons par exemple / et surtout si c'était des trucs le genre / par exemple il m'a levé la jupe / forcément moi j'intervenais sur le thème du respect / des trucs c'était quand même grave pour moi et tout ça / est-ce que les collègues quand ils surveillaient la récréation avaient / une moindre réaction ce qui fait qu'évidemment elles venaient forcément plus vers moi / que vers quelqu'un qui aurait une moindre réaction // donc oui / ça j'étais fléchée égalité des sexes c'est sûr"* (Mireille 460-470)

Ce qui peut paraître banal et anodin aux un-e-s peut ainsi prendre pour les autres une toute autre importance. Aussi, ce qui peut être considéré comme de la délation et qui est en général réprouvé autant par les enseignant-e-s<sup>874</sup> que par les groupes de pair-e-s<sup>875</sup>, prendra ainsi une signification différente en fonction de la manière dont est perçue la gravité de l'acte rapporté.

Les équipes enseignantes ont par ailleurs tendance à réagir au dernier moment, dans l'urgence. C'est lorsqu'il se passe quelque chose de grave ou que les conflits et la violence entre enfants devient ingérable que les adultes décident d'intervenir et de réfléchir collectivement aux solutions qu'il est possible d'apporter : *"on réfléchit justement / enfin moi j'ai proposé à plusieurs reprises qu'on réfléchisse sur ça justement avec les collègues / on a tellement d'urgences à régler que c'est pas toujours facile"* (Delphine 560-561) ; *" bon mais cette année y'a eu vraiment trop de soucis / par rapport au foot / je pense que l'an prochain on va faire autrement quoi voilà"* (Delphine 575-576). De même que la cour de récréation questionne la capacité des enfants à jouer ensemble, elle interroge donc celle des adultes à travailler en équipe. Certaines enseignantes reconnaissent ainsi se sentir un peu seule : *"j'étais un peu la seule prof de l'école à mettre ça en avant"* (Stéphanie 44) ; *" y'a un terrain qui est réservé au foot / et y'a quasiment jamais de filles et personne ne s'en préoccupe / et impossible de faire passer ça dans les débats / il faut quand même qu'il y ait une ambiance conviviale entre enseignants enfin / c'est pas que c'était pas convivial mais c'était quand*

---

<sup>874</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 65

<sup>875</sup> Gayet Daniel (2007). *Les relations Maître-Elève*. Paris : Economica Anthropos, p. 193 ; première édition (1995). Paris : Armand Colin.

*même assez chacun pour soi / et là on peut pas on peut pas mettre en place des choses"* (Béatrice 169-175). Il est ainsi parfois difficile de convaincre ses collègues, d'autant que l'absence d'opposition de leur part n'implique pas nécessairement leur adhésion : *"l'année dernière par exemple sur mon projet de cour / alors j'avais réussi à faire passer dans le projet d'école qu'on inscrive la question de l'égalité fille garçon dans le projet / donc théoriquement il y est / faut dire que c'est difficile après de le dire "ah ben non on le met pas" / parce que quand même il y a tout un discours autour de ces questions / même si il n'y a aucun moyen et très peu de résultats c'est quand même dans l'air du temps l'égalité fille garçons"* (Nathalie 597-602). Il faut ainsi parfois attendre plusieurs années avant qu'au hasard des événements, d'une arrivée dans l'école ou des affinités, un travail individuel devienne collectif : *"alors là ça fait que trois ans que je suis enseignante / chaque année ça fonctionne / chaque année j'arrive à / ... / mais ça donne des idées aux autres et notamment là cette année on est parti en classe de neige avec ma collègue qui travaille dans le même niveau que moi CMI / du coup ça s'est propagé à l'autre classe de CMI donc là vraiment on arrive à avoir un groupe où les enfants au moins dans la cour jouent ensemble / après évidemment il faut que ça suive en classe"* (Julie 38-44). D'autres enseignant-e-s remarquent que les problèmes qu'elles soulèvent n'ont pas la même légitimité aux yeux de leurs collègues en fonction des enfants qui sont lésés ou qu'ils mériteraient parfois d'être posés autrement :

*"d'ailleurs là cette année il y a des enseignantes qui veulent revoir la question de l'occupation de l'espace par rapport au foot / par le fait qu'il y a les petits qui ne jouent pas au foot, c'est-à-dire les grands monopolisent l'espace pour jouer au foot mais pas les petits / je dis "ben oui mais ce serait bien aussi qu'on voie aussi la question des filles" parce que d'accord les petits ne jouent pas au foot / moi au fond je trouve que c'est pas si gênant que ça qu'ils ne jouent pas au foot / alors pas sur le principe effectivement / je trouve ça gênant qu'il y ait un espace dans la cour qui soit monopolisé que par une minorité d'élèves / maintenant je trouve qu'on devrait dire qu'il n'y a pas de foot et proposer autre chose justement"* (Nathalie 607-615)

Si la prise en compte de la spécificité de la situation des élèves les plus jeunes n'est pas critiquable en soi, rien ne garantit en effet que les solutions proposées permettent aussi aux filles de trouver leur place ; il est tout à fait possible, voire probable qu'elles ne bénéficient qu'aux garçons, fût-ce les plus jeunes.



C'est donc la manière de considérer la cour de récréation en général des enseignant-e-s que certaines des personnes rencontrées souhaitent réenvisager et modifier afin de doter cet espace d'un véritable projet éducatif. Celui-ci peut passer, nous l'avons vu, par le lien qui existe avec la classe ou la participation des élèves au fonctionnement institutionnel de l'école. Il peut aussi parfois nécessiter un investissement direct de l'enseignant-e, ce qui ne va pas sans provoquer des réticences : *"quand j'ai dit bon alors dans l'école pendant la cour de récréation ce serait bien que tous les enseignants prennent part au projet de jeux collectifs / ben ils n'étaient pas d'accord"* (Nathalie 604-606). Deux enseignantes choisissent toutefois de prendre une place active dans la cour de récréation à la fois parce qu'elles sont conscientes d'incarner un modèle en tant que femmes aux yeux des élèves, mais aussi parce qu'elles comptent par leur présence encourager certaines filles à les rejoindre :

*"moi ce que j'ai fait c'est que / j'ai joué avec eux / je joue avec les garçons / pour leur montrer qu'une fille est capable de jouer au foot / et c'est vrai que les enfants aiment ça / ils viennent me chercher / même quand je ne suis pas de service "tu viens jouer avec nous tu viens" / "oui oui (rire) je me repose un peu" / mais du coup quand je me suis mise à jouer ben les filles m'ont suivie / et par contre c'est plutôt des filles de grande section"* (Samia 346-351)

La présence de l'adulte joue ainsi un rôle sécurisant pour certains enfants et provoque un effet d'entraînement, d'autant qu'il participe également à la pacification du jeu et à sa régulation :

*"alors au départ j'avais deux filles qui se mêlaient à moi et maintenant j'en ai une dizaine qui jouent / et elles y vont / elles y vont / et elles viennent me voir bon parfois au départ elles venaient me voir / elles me disaient / "mais on n'arrive pas" / "mais il faut aller la chercher la balle il faut aller la chercher / on va pas vous la donner" (rire) / en maternelle ils sont égoïstes en plus / ils ne se font pas des passes (rire) / c'est chacun pour sa peau / enfin ils y vont quoi / ils courent avec la balle et puis ils essayent de marquer / et du coup ben il y a de plus en plus de filles qui jouent"* (Samia 359-364)

L'investissement de l'enseignant-e l'oblige également à envisager ses intervention d'une manière appropriée au lieu. Il-elle ne peut donc pas recourir aux mêmes mécanismes de contrainte qu'en classe mais est tenu de négocier avec les envies des enfants, même lorsque parfois, celles-ci ne l'enthousiasment que modérément :

*"des gamins s'emparent vraiment de ce truc là / une gamine notamment qui était à fond qui me disait "ah regarde moi aussi je sais faire des pompes et tout" parce que / les élèves m'ont pris [à partie] un peu sur le terrain quand je faisais le sport / quelques garçons m'ont fait "oh regarde je sais faire des pompes / mon frère il m'a appris" / je dis "ouais enfin / moi ce que j'ai appris c'est qu'à votre âge vous êtes un peu jeunes pour ça et que vous avez le temps / on va plutôt faire d'autres jeux plus marrants" / mais bon ils lâchent pas ils veulent faire les pompes alors du coup je leur apprends à faire des pompes (rire) / donc j'explique aux filles qui arrivent pas pour la plupart qu'elles peuvent se mettre sur les genoux et puis si elles en font une c'est déjà génial (rire)" (Camille 568-577)*

Les enfants n'étant pas habitués à cette situation, son caractère semble particulièrement enthousiasmant et donne à la relation avec l'adulte un parfum de complicité souvent très apprécié des enfants, à la fois heureux-ses et surpris-es de pouvoir établir des relations informelles avec leur maître ou leur maîtresse :

*"ce qui a bien marché c'est la corde à sauter puisque du coup moi j'en fais dans le cadre de la boxe et du coup j'ai commencé à sauter à la corde donc y'avait des gamins qui venaient me voir et donc des garçons qui disaient "waouh" / et puis bon "quand même c'est un truc de filles" / j'étais là "non mais non" / justement je leur parlais de la boxe / "est-ce que tu connais Tyson tu connais machin ben ils font de la corde à sauter tous les jours" / du coup ah ouais bon un peu intrigués donc ils ont essayé [...] / ben ce que j'ai remarqué / c'est que les récréés où j'étais pas là bon c'était assez cloisonné / et quand j'étais avec eux / moi je joue avec eux dans la cour en général je reste pas trop avec mes collègues / du coup moi je joue à la corde j'organisais le jeu et tout ça du coup ben là c'était mixte / en fait // après y'avait donc quelques garçons qui commençaient à aimer jouer à la corde puis pareil on faisait un sur deux / "quand tu perds tu passes à l'autre" et cætera et donc ça s'organisait et puis on rigolait enfin voilà et / y'avait une belle émulation et une envie d'apprendre la corde pour les garçons et puis sur le terrain de foot pareil j'allais sur le terrain de foot et du coup j'amenais les quelques filles qui voulaient jouer mais qui osaient pas dans mon équipe / et puis ça se faisait comme ça / mais c'est vraiment un travail / enfin je pense qu'il faut être vigilant tous le temps et qu'il faut / tous le temps faire ce rôle de médiation finalement et du coup / on a pas toujours l'énergie pour le faire" (Camille 532-548)*

Un tel engagement est comme le remarque Camille coûteux en énergie et sans doute difficile à mettre en place à chaque récréation. Il peut par ailleurs nécessiter un nombre plus important d'adultes dans la cour dans la mesure où il doit pouvoir être concilié avec les tâches de surveillance. Il permet cependant d'initier d'autres équilibres, de susciter certaines aspirations chez les élèves qui sont autant de portes vers l'égalité des sexes.

## **Conclusion**

Si les entretiens réalisés témoignent des tentatives, essais et ajustements mis en place par les enseignant-e-s rencontré-e-s afin de promouvoir l'égalité des sexes dans la cour de récréation, force est de constater que les questions de responsabilité éducative ne s'y laissent lire qu'en filigrane. C'est avant tout leur engagement, direct ou indirect, vis à vis de cet espace, à la différence de ce qu'ils-elles perçoivent chez les autres maîtresses et maîtres de leur école, qui permet en premier lieu de mesurer en quoi la situation les interpelle et pourquoi elles et ils n'entendent pas s'en satisfaire. La recherche de dispositifs cherchant à modifier les rapports de force à l'œuvre dans cet espace manifeste donc une prise de distance vis à vis de ces conceptions et l'élargissement par les personnes rencontrées du périmètre d'action dévolu aux enseignant-e-s. Ces dernier-ère-s entendent ainsi remettre en cause "l'impression que l'école voit dans les moments hors pédagogie (couloirs, cantine, cour), des temps morts nécessaires à la récupération, non des moments où les élèves doivent être soumis à une action positive" <sup>876</sup>. Si certain-e-s font le choix de s'investir directement et physiquement dans les jeux des enfants et leur organisation, la plupart d'entre elles et eux préfère cependant réfléchir à la manière de laisser aux élèves une part de liberté dans ce temps réservé à la détente, sans pour autant se déresponsabiliser de la manière dont ils et elles l'utilisent. Le lien entre la récréation et la classe, les institutions de l'école, constituent alors des recours qui permettent d'agir indirectement pour un rééquilibrage des relations entre les sexes. La récréation n'est donc pas considérée comme un moment à part où les responsabilités éducatives des maître-sse-s devraient demeurer en retrait. Elle est au contraire, à l'instar de ce qui se passe en classe, mais différemment, un lieu où ceux-celles-ci demeurent pleinement responsables des relations que les élèves établissent entre eux-elles, des compétences qu'ils-elles ont acquis et manifestent, dans la mesure où celles-ci ne sont pas figées. Les enseignant-e-s ont en effet sur elles un pouvoir d'action en raison de la "responsabilité contractuelle"<sup>877</sup> qui leur a été confiée et

---

<sup>876</sup> Zaidman Claude (1996). *Op. cit.*, p. 65

<sup>877</sup> Jonas Hans (1990). *Op. cit.*.

qu'ils-elles ont acceptée : sur l'ensemble du temps scolaire, ils-elles sont en effet susceptibles d'enseigner des connaissances, de transmettre des valeurs et de mettre en place les conditions nécessaires à l'acquisition de certaines compétences par leurs élèves. Dans ce lieu comme dans le reste de l'école, leur responsabilité n'est donc plus uniquement conçue par rapport au présent et à la sécurité physique et matérielle de leurs élèves, mais s'envisage également en référence à l'avenir. Car la séparation de l'espace et des activités en fonction du sexe de l'enfant peut avoir, comme l'indique une enseignante *"des conséquences super graves sur la construction identitaire masculine ou féminine / et c'est pour ça qu'aujourd'hui je m'investis beaucoup avec le sport du coup / parce que j'ai l'impression en fait qu'en prenant cet espace physiquement / elles prennent aussi de l'espace mental en fait / les filles"* (Camille 155-158). Dans ces temps de liberté encadrés s'effectuent en effet, s'ils ne sont pas investis d'autres objectifs à l'initiative de l'enseignant-e, un certain nombre d'apprentissages moteurs essentiels ou se prennent des habitudes qui produisent et pérennisent les représentations sociales de la masculinité et de la féminité dans un rapport de domination et ce faisant, le genre. S'il n'est pas question d'empêcher celles et ceux qui le souhaitent de s'asseoir dans un coin pour discuter tranquillement, ni d'obliger l'ensemble des élèves à courir et à s'agiter, il est néanmoins nécessaire de poser un cadre susceptible d'encourager tous les possibles pour qu'aucun-e enfant ne se sente restreint-e dans ses désirs et ses capacités.

Les solutions mises en place par les enseignant-e-s rencontré-e-s montrent par ailleurs que pour la plupart d'entre eux-elles, ils-elles entendent, lorsqu'il s'agit de la cour de récréation, exercer ces responsabilités de façon médiatisée. La transformation de la responsabilité des personnes rencontré-e-s vis-à-vis de moment consiste pour beaucoup à inscrire dans le temps de classe des préoccupations liées à ce qui se passe dans la cour. Seules deux enseignantes affirment organiser des jeux avec les enfants ce qui amène à s'interroger sur les réticences des maîtres-sse-s à s'investir directement dans cet espace. Le souci de se concéder un temps de pause en même temps qu'aux élèves n'est probablement pas négligeable mais doit sans-doute être associé à d'autres craintes comme celle d'outrepasser son rôle en optant pour un mode d'action qui pourrait s'apparenter à celui des animateur-riche-s en charge des enfants sur le temps périscolaire et d'ainsi dévaluer sa profession. Les informations dont nous disposons dans les entretiens ne nous permettent toutefois pas d'étayer cette hypothèse, même s'il nous semble utile de la formuler en raison des hiérarchies implicites à l'œuvre dans les représentations communes concernant les modes d'accueil de l'enfance et leurs finalités. Les tentatives d'établissement de liens entre la cour et la classe peuvent donc également être analysées comme un moyen implicite d'affirmer la spécificité de la position des enseignant-e-

s dans un espace où d'autres formes d'action risqueraient de générer des confusions et une rupture trop grande avec la conception que les personnes interrogées ont de leur métier.

Certain-e-s enseignantes reconnaissent enfin se sentir isolé-e-s et disent rencontrer des difficultés à convaincre leurs collègues sur le bien fondé de leur approche. Pour leurs élèves, les habitudes prises avec les enfants des autres classes dans les jeux et l'occupation de l'espace se révèlent alors parfois des obstacles extrêmement puissants pour les valeurs que ces personnes tentent de promouvoir. Le passage d'une responsabilité, certes élargie, mais individuelle, à une responsabilité collective à l'ensemble de l'équipe des maîtres et maîtresses qui ne se limiterait pas à prévenir les seuls accidents constitue donc un enjeu pour une éducation à l'égalité des sexes qui prendraient en compte l'ensemble des espaces scolaires et des facettes des élèves. De ce point de vue, la cour de récréation constitue en effet un espace au carrefour de l'école tout comme des apprentissages, révélateur du niveau d'appropriation par les élèves de certains savoirs et certaines valeurs, mais aussi des tensions à l'œuvre dans les représentations que les enseignant-e-s du primaire ont de leur métier, entre éducation et instruction.

### CHAPITRE XIII :

#### REAGIR AUX INSULTES HOMOPHOBES : AUTOUR DE TROIS PARADOXES

La question des insultes et violences verbales à l'égard des homosexuel-le-s s'est posée comme un problème politique dans le débat public après le vote de la loi sur le PACS<sup>878</sup> en 1999. Celui-ci a en effet donné lieu à des délibérations et à des prises de positions d'une rare violence dans l'espace médiatique, et cela au sein même de l'Assemblée Nationale<sup>879</sup>. Cinq ans plus tard, une loi pénalisant les propos discriminatoires à caractère homophobe mais aussi sexiste à l'instar des propos racistes et antisémites a ainsi été votée au parlement à l'initiative d'un gouvernement de droite soucieux de faire oublier les débordements de ses parlementaires. Cette loi entendait également proposer une alternative au mariage entre couple de même sexe prôné pour combattre l'homophobie institutionnelle par un groupe d'intellectuel-le-s et de juristes, et mis en œuvre par le maire de Bègles, Noël Mamère, le 5 juin 2004<sup>880</sup>. Entre ces deux dates et ces deux textes législatifs, un fait divers, l'agression d'un homme victime de harcèlement de la part de ses voisins, brûlé au troisième degré dans son jardin par des agresseurs inconnus était venu incarner aux yeux de l'opinion publique toute la violence dont peuvent être victimes les personnes homosexuelles et pointer l'urgence d'une réponse politique. Le caractère pertinent d'une loi pour faire face à ces agressions a néanmoins été âprement discuté par certains parlementaires de droite qui lui étaient hostiles. Ils et elles se sont notamment appuyé-e-s pour fonder leurs arguments sur un avis négatif rendu par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) après examen du projet de loi dont l'un des éléments mérite particulièrement d'être signalé dans le cadre de ce chapitre : l'éducation et ses "vertus pédagogiques" y était en effet opposées à une

---

<sup>878</sup> Pacte Civil de Solidarité

<sup>879</sup> Borillo Daniel et Lascoumes Pierre (2002). *Amours égales ? Le Pacs, les homosexuels et la gauche*. Paris : La Découverte, coll. *Sur le vif*, pp. 127-138

<sup>880</sup> Pour l'histoire du mariage de Bègles, se reporter à Erignon Didier (2004) *Sur cet instant fragile... Carnets, janvier-août 2004*. Paris : Fayard ; Paternote David (2011). *Revendiquer le "mariage gay", Belgique, France, Espagne, Bruxelles*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, coll. *Sciences politiques*, pp. 103-107 ; Borillo Daniel (2013). Histoire du mariage pour tous : les origines provinciales. Médiapart, 29/01/2013, <http://blogs.mediapart.fr/blog/daniel-borillo/290113/histoire-du-mariage-pour-tous-les-origines-provinciales>. Page consultée le 29/01/2013. Sur les lettres d'insultes reçus par Noël Mamère au moment du mariage de Bègles, consulter le recueil réalisé par Serge Simon (2004). *Homophobie 2004*. Latresne : Le Bord de l'eau et l'article de Hugues Constantin de Chanay (2008). *Outrages contre outrages. Les lettres adressées à Noël Mamère à l'occasion du mariage de Bègles*. Dans Desmonds Eric et Paveau Marie-Anne (dir.) (2008). *Outrages, insultes, blasphèmes et injures : violences du langage et polices du discours*. Paris : L'Harmattan, pp. 151-176.

réponse législative et pénale pour combattre "l'intolérance et les discriminations en découlant" sans porter préjudice aux principes de liberté d'expression<sup>881</sup>.

L'Education Nationale a cependant attendu quatre ans pour tenir compte de cette préconisation, il est vrai non contraignante. Ce n'est qu'en 2008 qu'une circulaire de rentrée précise que "la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme"<sup>882</sup>. Auparavant, seul un document paru au Bulletin Officiel en 2000, *A l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité*, proposait des pistes de travail aux membres de la communauté éducative à partir d'un scénario faisant des recommandations dans le cas où un adulte serait témoin de "réflexions moqueuses à l'égard d'un garçon" et le qualifieraient de "pédé"<sup>883</sup>. Comme nous l'avons signalé dans notre première partie, l'intérêt de ce texte est notamment de spécifier que l'institution ne limite pas l'homophobie à une attitude d'hostilité à l'égard des homosexuels hommes ou femmes mais l'intègre clairement dans le cadre des rapports sociaux de sexes. Elle la définit à la fois comme le rejet, la discrimination des homosexuel-le-s et les violences qui s'exercent contre eux et elles mais aussi comme le rejet, la discrimination et les violences qui s'exercent vis à vis des personnes qui sont supposé-e-s l'être, parce que leur comportement ou leur manière d'être contreviennent aux normes de sexe traditionnelles, sans que ces personnes se définissent nécessairement comme homosexuelles. Cette interprétation reste toutefois discrète et n'a pas été explicitement réaffirmée avant 2012.

Mais qu'en est-il réellement des violences verbales homophobes à l'école primaire ? Il n'existe actuellement à notre connaissance aucune recherche permettant d'estimer leur nombre et leur fréquence. Dans le cadre de l'enquête de victimisation réalisée en école élémentaire en 2011 par Eric Debarbieux et Georges Fotinos pour l'Unicef, l'homophobie n'a pas été retenue comme critère, sans doute parce que celle-ci n'aurait pas nécessairement été identifiée par les élèves interrogés-es<sup>884</sup>. Les auteurs notent cependant que les insultes sont fréquentes puisque

---

<sup>881</sup> CNCDDH (2004). Avis sur le projet de loi relatif à la lutte contre les propos discriminatoires à caractère sexiste ou homophobe, adopté par l'assemblée plénière du 18 novembre 2004, p. 3. La CNCDDH s'appuie notamment dans son argumentation sur le préambule de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen du 26 août 1789 qui stipule que "l'ignorance, l'oubli ou le mépris des droits de l'homme sont les seules causes des malheurs publics". Sur l'histoire de cette loi, voir aussi : Interassociative lesbienne, gaie, bi et trans (2005). *Pénalisation des propos discriminatoires : éléments pour un bilan*. Paris. Article disponible en ligne : <http://www.inter-lgbt.org/IMG/pdf/041222bilan.pdf>. Page consultée le 22/02/2013.

<sup>882</sup> Ministère de l'Education Nationale (2008). Préparation de la rentrée 2008. *Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et de la Recherche*, n°15 du 10 avril 2008.

<sup>883</sup> Ministère de l'Education Nationale (2000) *A l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité*, *Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et de la Recherche*, Hors-série n° 10 du 2 novembre 2000.

<sup>884</sup> Pour leur enquête de victimisation réalisée au collège, Eric Debarbieux et Laetitia Evrard notent qu'"aucune question sur l'homophobie n'a été retenue, car il n'est pas évident que l'ensemble des élèves ait déjà conscience de leurs orientations sexuelles" et ne tiennent visiblement pas compte du fait que les personnes homosexuelles ne

42, 1 % des élèves disent être insulté-e-s "quelquefois", 12, 5 % "souvent" et 12,8% "très souvent"<sup>885</sup>, mais aussi que "les garçons sont significativement plus nombreux à être insultés (71%) que les filles (63%) et [qu'ils] pratiquent beaucoup plus l'insulte (47% des insulteurs sont des garçons) que les filles (23%) ou des groupes mixtes"<sup>886</sup>. En 2008, le ministre de l'Education Nationale, Xavier Darcos indiquait par ailleurs que, parmi les violences recensées au collège dans le logiciel Sivis de l'Education Nationale dont les données ne sont que partiellement publiées, les violences à caractère homophobes représentaient 0,6 % des violences en 2007, et ajoutait : "il s'agit de signalements, non de la réalité. Il est donc nécessaire de réaliser un travail de sensibilisation auprès de nos personnels, en mentionnant que [...] l'homophobie est un des critères d'incivilité"<sup>887</sup>. S'il est probable en effet que les enseignant-e-s et les autres membres de la communauté éducative n'identifient pas nécessairement le caractère homophobe de certaines violences, il est aussi possible de supposer que certain-e-s ne signalent pas nécessairement les insultes dont ils-elles sont témoins, et intègrent la nécessité d'y réagir dans leurs missions éducatives. L'objectif de ce chapitre est justement de considérer la manière dont les personnes interrogées dans le cadre de notre recherche abordent précisément ce type de situation : la profération par des élèves d'injures homophobes. Sur le plan juridique, une injure "est une expression outrageante, utilisant des termes de mépris ou d'offense"<sup>888</sup>. Nous utiliserons ce terme conjointement avec celui d'insulte qui en est le quasi synonyme<sup>889</sup>. Ces insultes ou ces injures seront qualifiées d'homophobes lorsqu'elles dénigrent l'homosexualité pour affirmer la supériorité de l'hétérosexualité. Il nous faut encore noter que les insultes sexistes, c'est-à-dire portant sur les femmes afin de les rabaisser dans l'ordre social, notamment lorsque celles-ci contreviennent aux rôles de sexes traditionnels, apparaissent peu dans les entretiens réalisés ; il n'en sera donc

---

sont pas les seules à être victimes d'insultes homophobes. Debarbieux Eric et Evrard Laetitia (2011) Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire. L'enquête de victimation en milieu scolaire, *Cahiers de la sécurité* n°16, avril-juin 2011, p. 27. Article disponible en ligne :

<http://www.inhesj.org/fichiers/ondrp/presse/04%20Debarbieux%20Evrard.pdf>. Page consultée le 12/02/2013

<sup>885</sup> Debarbieux Eric et Fotinos Georges (dir.) (2011). *A l'école, des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves de Cycle 3 des écoles élémentaires réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'Unicef France*. Paris : p. 20. Disponible en ligne : [http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf). Page consultée le 18/02/2013

<sup>886</sup> Debarbieux Eric et Fotinos Georges (dir.) (2011). *Op. cit.*, p. 21

<sup>887</sup> Darcos Xavier (2008). "La lutte contre l'homophobie est un acte éducatif". Entretien réalisé pour le magazine *Têtu*, septembre 2008, p. 94.

<sup>888</sup> Borillo Daniel (2009). *Le droit des sexualités*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Les voies du droit*.

<sup>889</sup> Comme le remarque Claudine Moïse "la distinction entre "injure" et "insulte" est peu opérante en linguistique contrairement au domaine juridique" (Moïse Claudine (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2011/1, n° 83-84, p. 31)



pas directement question même si certaines des analyses qui seront menées peuvent parfois leur être appliquées.

Ce chapitre s'organisera autour de trois paradoxes qui nous semblent rendre compte des questions que soulève la gestion des insultes en milieu scolaire. Ces paradoxes, au sens où l'entend Joan Scott, que nous aurions pu également qualifier de dilemmes pour reprendre la terminologie utilisée par Philippe Perrenoud dans le champ pédagogique<sup>890</sup>, n'ont pas pour but de "polariser le débat en insistant sur des choix en termes "ou bien/ou bien"" mais constituent des tensions qui s'exercent dans un contexte précis et sous "des modalités déterminées" qu'il est nécessaire d'analyser pour ne pas les poser comme des "choix intemporels d'ordre moral et éthique"<sup>891</sup>. Les enseignant-e-s rencontré-e-s sont plus ou moins informé-e-s des mécanismes de la domination masculine et hétérosexiste. Elles et ils ne réagissent pas toutes et tous de la même manière aux injures sexistes et homophobes et font même parfois le choix consciemment ou non, de ne pas y répondre. Pourtant, leurs propos sont traversés de manière explicite ou sous-jacente par ces trois paradoxes qu'il est possible de formuler par les questions suivantes :

- peut-on parler de sexisme ou d'homophobie lorsque le sens des injures n'est pas connu des élèves qui les emploient ou lorsqu'elles sont proférées dans un contexte, comme un match de football entre camarades qui s'apprécient, qui ne laissent pas supposer de sexisme ou d'homophobie ? Et dans ces cas, comment les sanctionner ?
- même si l'école est supposée promouvoir certaines normes langagières respectueuses des codes scolaires et des individus, n'est-il pas nécessaire pour que se noue une véritable relation d'apprentissage et pouvoir questionner les représentations des élèves, que, parfois, celles-ci et ceux-ci s'autorisent une parole libre, y compris dans un registre de langue vulgaire et injurieux ?
- comment, enfin, puisque c'est en questionnant les élèves sur l'injure et sa signification que leur est révélée l'existence d'une réalité sociale qu'elles et ils ignoraient jusque là, ne pas discréditer cette réalité en interdisant l'injure mais prohiber cette dernière pour rendre la première acceptable ?

Ce chapitre examinera successivement ces trois paradoxes, la manière dont ils travaillent les discours et les pratiques des enseignant-e-s rencontré-e-s, parfois à leur insu, et

---

<sup>890</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, coll. *Pédagogies recherche*, p. 61

<sup>891</sup> Scott Joan W. (2002). L'énigme de l'égalité,. Dans *L'égalité, une utopie ? Cahiers du genre* n°33. Paris : L'Harmattan

permettent de mieux saisir la complexité des mécanismes à l'œuvre dans la lutte contre certaines discriminations dans un contexte éducatif avec des enfants.

### 1.Des injures réellement homophobes ?

La première question que pose la gestion des insultes à caractère homophobe à l'intérieur de l'espace scolaire est celle de pouvoir déterminer les mots ou les expressions concerné-e-s. Ceux et celles cité-e-s dans les entretiens semblent réduit-e-s<sup>892</sup> et se limiter au terme "pédé" (Aude, Christophe, Danièle, Delphine, Eric, Julie, Matthieu, Mélanie, Nathalie, Sandrine, Sophie, Yves) qui apparaît le plus fréquemment, parfois précédé de "sale" (Camille, Mireille), suivi ensuite d'"enculé" (Delphine, Eric, Mireille, Nathalie) qui fait explicitement référence à une pratique sexuelle. Leur profération paraît essentiellement être le fait de garçons, ce qu'indiquent également d'autres recherches<sup>893</sup>. Nous continuerons toutefois à employer des tournures mixtes pour parler des enfants qui les emploient car ces pratiques ne sont pas exclusivement celles de garçons pour autant. Les insultes qui visent les lesbiennes, ou les femmes et les filles supposées l'être, semblent quant à elles peu fréquentes (Delphine 39) ce qui témoigne de l'invisibilisation dont elles sont victimes dans l'espace public et de la moindre importance accordée à l'homosexualité féminine, bien souvent considérée comme anodine, car elle est supposée ne pas mettre en jeu "d'acte sexuel". Ces insultes semblent essentiellement prononcées dans la cour : "*par contre on a effectivement dans la cour de récréation pédé enculé machin*" (Eric 807-808) lorsque le contrôle langagier exercé par les adultes s'amointrit. Certains enseignant-e-s laissent entendre que ces pratiques sont essentiellement celles d'élèves d'élémentaire (Mélanie 651), d'autres disent également les observer en maternelle : "*l'insulte la plus répandue dès la maternelle c'est quand même sale pédé ou lesbienne homosexuel / j'ai eu des petits de quatre cinq ans qui s'insultaient comme ça*" (Camille 240-243).

Pour certains enseignant-e-s, ces insultes se caractérisent en effet par leur fréquence : "*l'insulte numéro un c'est quand même pédé*" (Aude 659). Pourtant les avis sont partagés sur leur signification, "*ils savaient peut-être pas ce que ça voulait dire*" (Camille 243), et donc sur

---

<sup>892</sup> En comparaison de celles recensées par Dan Van Raemdonck (2009) Les mots pour l'homaidire. Dans Lagorgette Dominique (dir.) (2009). *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)*. Chambéry : Université de Savoie, pp. 31-43

<sup>893</sup> Cf. Bastien-Charlebois Janik (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des adolescents. Dans Chamberland Line, Frank Blye W., Ristock Janice (dir.) (2009). *Diversité sexuelle et construction de genre*. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. *Santé et société*, p. 52

la démarche à adopter vis à vis d'elles. Certain-e-s personnes interrogées disent adopter une position ferme : "*par contre ne pas laisser passer l'irrespect et vraiment les insultes alors les insultes homophobes dans les cours de récréations / ne pas les laisser passer c'est déjà le minimum*" (Mireille 221-222). Quand d'autres préfèrent s'interroger sur le sens véritable de ces expressions dans les interactions entre enfants et sur la réaction qu'elles nécessitent de la part de l'adulte :

*"donc en fait ça m'est arrivé moi à plusieurs reprises de prendre les enfants / suite à l'altercation qu'ils ont eue / et je pense que d'autres enseignants font la même chose / et en général je leur dis "bon qu'est-ce qui s'est passé ?" / "alors voilà on s'est insulté" / "bon qu'est-ce que vous avez dit ?" / alors des fois ils l'ont dit en arabe je dis "oui en français ça donne quoi" / et donc / je dis "mais alors tout à l'heure tu l'as dit le mot pourquoi tu veux pas le dire là" / donc ils finissent par le verbaliser / et ensuite je leur demande ce que ça veut dire pour eux / et en fait c'est souvent autour de ça que je travaille / et donc très souvent jusqu'à maintenant en gros c'est pas trop ils y mettent pas eux d'homophobie dedans / enfin c'est rare c'est assez rare"* (Eric 810-819)

Le récit d'Eric est significatif des problèmes que soulèvent certaines de ces insultes homophobes lorsqu'elles sont prononcées en maternelle ou en élémentaire : peut-on réellement parler d'homophobie lorsque les enfants en ignorent le sens, ou pour reprendre les termes employés par ce professeur des écoles, "*ne mettent pas d'homophobie dedans*" ? Certes, le statut des mots employés par les élèves qu'il interroge semble clair à leurs yeux : ils l'ont été dans le cadre d'une altercation entre enfants dans le but d'offenser un adversaire, de le blesser avec des mots et de susciter une réaction de sa part. Leur grossièreté ou leur non conformité avec ce qui est habituellement accepté par l'institution scolaire est par ailleurs attestée par leur attitude : s'ils acceptent de les répéter en arabe au directeur de l'école, ils hésitent à lui en donner une traduction exacte et ne le font qu'en raison de son insistance. Ce sont donc des insultes ; mais qu'en est-il de leur signification véritable dans un tel cadre ? Leur homophobie continue en effet à poser question dans le discours d'Eric : tout se passe comme si l'expression employée par ses élèves était déconnectée de sa signification habituelle par le fait que ceux-ci ne la comprennent pas. Les mots sont comme purifiés par leur ignorance alors même qu'ils restent efficaces lorsqu'il s'agit de blesser ou d'irriter quelqu'un-e.

Car même si leur sens n'est pas maîtrisé par les enfants, ces insultes prennent place dans un système de représentations qui définit la valeur attribuée à chacune d'elles :

*"par contre ce qu'ils arrivent à dire c'est que les insultes, les unes par rapport aux autres n'ont pas la même force / et là par exemple pédé c'était plus fort que l'autre insulte qui était une insulte par rapport à la mère je crois enfin je me rappelle plus laquelle exactement / donc ça veut dire qu'ils mettent quand même derrière cette insulte là quelque chose d'assez grave" (Eric 820-824)*

Cette gradation dans la gravité des insultes telle qu'elle est perçue par les élèves s'explique par le fait que l'insulte "pédé" vise directement la personne à qui elle est adressée alors que les insultes relatives à la mère cherchent à l'atteindre par l'intermédiaire d'une femme proche, à l'honorabilité de laquelle elle est supposée tenir. La force de la première insulte tient donc à l'absence de détour dans la stratégie mise en place par le locuteur ou la locutrice pour atteindre sa cible puisqu'il porte ses attaques verbales directement contre son adversaire. Claudine Moïse note également que ces "insultes [qui] attaquent l'autre par la femme" entretiennent "une forme de connivence virile, de solidarité masculine, dont les femmes seraient les enjeux, les cibles et les victimes"<sup>894</sup>. En revanche, mais cette hypothèse invalide en partie les propos d'Eric selon lesquels ses élèves ne connaîtraient pas le sens des insultes, l'injure "pédé" jette un soupçon sur la virilité de celui qu'elle désigne et l'exclue donc symboliquement du groupe des hommes ce qui est considéré par les garçons qui l'emploient comme autrement plus sérieux.

Cette ambivalence des insultes communément considérées comme homophobes lorsqu'elles sont prononcées à l'école primaire est également illustrée par les propos d'un autre enseignant :

*"Ch.: -bon y'a les réflexions d'usages / les insultes d'usage "eh pédé" machin truc et tout / ça c'est habituel mais sans que toujours les gamins y mettent grand-chose derrière / c'est pas forcément une insulte / elle est plus vue comme insulte en tant que telle que comme euh discrimination euh vous voyez / sinon euh / ben oui dans le sens où homosexuel égal anormal / c'est ce que je disais tout à l'heure ce sont des gamins y compris en SEGPA là pour le compte / alors j'ai l'impression que plus le gamin est défavorisé est dans un milieu défavorisé / plus il est / marginalisé et plus il doit se raccrocher à la cellule euh mono euh pas monoparentale comment on dit ? / atomique là non /*

---

<sup>894</sup> Moïse Claudine (2002). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *Ville Ecole Intégration Enjeux*, mars 2002, p. 48-49

*GP : hétéroparentale /*

*Ch. : voilà et cætera / enfin j'ai plus les termes / comme si c'était indispensable pour pouvoir vivre" (Christophe 169-173)*

Dans ce cas également, le terme "pédé" est problématique aux yeux de Christophe : "*c'est pas forcément une insulte / elle est plus vue comme une insulte*". Le contexte dans lequel est employé le mot jette une confusion sur sa signification, confusion qui se reflète dans les hésitations de l'enseignant et sa difficulté à préciser sa pensée. L'ignorance de ce à quoi le mot fait référence pour celui ou celle qui l'a proféré rend son statut indéfinissable. Même s'il dénigre habituellement une sexualité et les personnes qui la pratiquent, son pouvoir ne serait pas activé dans ces situations en raison de l'absence d'intention à ce sujet de la part du locuteur ou de la locutrice. Toutefois, si "pédé" n'est pas "*forcément*" une insulte homophobe pour Christophe selon le niveau d'information dont dispose celui ou celle qui prononce ce mot sur les termes qu'il-elle emploie, elle reste paradoxalement une insulte pour cet enseignant, mais une "*insulte en tant que telle*". Celle-ci n'est alors plus qu'un signifiant qui reste opérationnel même lorsqu'il est dénué de son référent, sans signifié précis : une insulte abstraite. Elle ne peut donc plus être porteuse d'une discrimination particulière mais conserve néanmoins le pouvoir communément reconnu à l'insulte, celui de blesser, pouvoir dont Christophe peine alors à rendre compte. Car si l'insulte n'est plus une discrimination tout en conservant son efficacité en tant qu'insulte, c'est bien parce que le mot reste porteur d'une histoire et donc de son sens ordinaire, fussent-ils ignorés par celui ou celle qui le dit.

Cet enseignant n'explique pourtant pas le choix d'utiliser ce mot par celui ou celle qui le prononce par le constat que ce-tte dernier-ère aurait pu faire de son efficacité dans un contexte similaire. Il n'est en effet pas nécessaire que l'enfant ait pris connaissance de la signification exacte de l'insulte pour l'employer ; qu'il-elle ait pu constater qu'elle fonctionne suffit pour qu'il-elle espère atteindre son but en la répétant. Christophe procède au contraire à un total renversement dans son argumentation : après avoir affirmé que pour ses élèves, "*pédé*" ne signifie pas "*homosexuel égal anormal*", il leur attribue tout de même une préséance de ce à quoi ce mot fait référence en évoquant le désir de normalité que sont supposé-e-s manifester des élèves de quartiers populaires situé-e-s en banlieue parisienne ou des élèves en très grande difficulté scolaire, désir de normalité qui pourrait se résumer au souhait de vivre dans une famille composée de deux parents de sexes différents. Le recours au terme "*atomique*" laisse par ailleurs entendre que la famille hétéroparentale, reste pour

Christophe la cellule de base de la famille, malgré toutes les formes que celle-ci peut prendre dans nos sociétés. Même si un nombre non négligeable des élèves de Christophe vit peut-être dans des familles monoparentales ou plus exactement "mono-maternelles"<sup>895</sup>, ou encore avec des parents séparés, il est possible de penser que ce qui l'amène à leur supposer l'envie d'une famille composée d'un père et d'une mère, tient plus à ses propres préoccupations qu'il projette sur ses élèves qu'à un désir qu'ils-elles lui auraient effectivement formulé. Christophe précise en effet dans le cours de l'entretien qu'il a été élevé uniquement par sa mère. Mais le passage de l'insulte "pédé" à la question des familles hétéroparentales et donc à celle de la filiation est particulièrement significatif de l'ambiguïté des représentations de ce professeur des écoles qui, en voulant dédouaner ses élèves de toute homophobie n'en finit pas moins par dire que ceux-celles-ci ont tout à fait conscience de ce qu'ils-elles disent en employant ce mot. Ce que Christophe commence par décrire comme des pratiques courantes, qui, du fait même de la fréquence des situations dans lesquels ces mots sont prononcés et de celles et ceux qui les disent, des "gamins", ne signifient plus ce que des adultes croient comprendre, redeviennent finalement, des insultes qui visent des homosexuels.

Les propos concernant la réception de ces insultes sont également équivoques dans l'entretien d'Eric. celui-ci remarque ainsi que "*d'ailleurs ça s'adresse en général pas aux enfants concernés*" (Eric 819-820) sans préciser comment il est capable de le déterminer. Est-ce parce qu'il a connaissance du questionnement de certains enfants quant-à leur orientation sexuelle ? Mais alors d'autres enfants pourraient faire le choix de ne pas se confier à lui. Est-ce parce que dans leur apparence, leurs attitudes, leurs propos, Eric croit déterminer des signes d'homosexualité ? Ce raisonnement active alors les stéréotypes liés à l'homosexualité, selon lesquels tout homme ou garçon qui n'adopterait pas des comportements conformes aux critères de la masculinité traditionnelle serait nécessairement homosexuel, qu'il le sache déjà ou l'ignore encore ; comme si l'homosexualité devait nécessairement s'inscrire dans les corps par un abandon des signes qui construisent habituellement la virilité et que, sans cet abandon, il n'y aurait pas d'homosexualité possible. Eric s'arroge ainsi le pouvoir de percer à jour ses élèves et leur sexualité future dans une argumentation qui consiste à lire l'absence d'homophobie de certains termes dans l'hétérosexualité supposée de ceux-celles qu'ils visent.

---

<sup>895</sup> Comme le note en effet Claudie Baudino : "éviter les formulations neutres du type "familles monoparentales" mais bien distinguer les familles "mono-maternelles" des familles "mono-paternelles", c'est interroger le poids relatif des unes et des autres, découvrir que les premières représentent 80% de l'ensemble et, forcément, imaginer des solutions politiques aux problèmes rencontrés par ces familles qui tiendront compte de cet écart" (Baudino Claudie (2006 b). De la féminisation des noms à la parité, Réflexion sur l'enjeu politique d'un usage linguistique. *L'Ecole au féminin, Administration et éducation*, n°110, juin 2006, p. 78)

Il n'y aurait pas d'homophobie parce que ces mots ne s'adresseraient pas à la bonne personne, ce qui renforce encore l'hypothèse de la méconnaissance par les élèves qui les emploient de la signification de ces termes ; mais aussi parce que, même si celle et ceux qui sont insulté-e-s sont informé-e-s du sens de ces termes, ils-elles n'ont aucune raison de se sentir concerné-e-s par une quelconque manifestation d'homophobie.

Ce discours n'est pas propre à certains entretiens de notre corpus. Dans la recherche qu'elle a menée sur "les déclinaisons de "gais" dans le parler des garçons adolescents" québécois afin de tenter de déterminer dans quelle mesure certains termes ne font effectivement pas référence aux homosexuels dans leurs habitudes langagières, Janik Bastien-Charlebois note en effet que "les garçons n'emploient pas uniquement les termes "fif", "tapette", "gai" et "moumoune" à l'endroit des personnes qu'ils savent ou présumement homosexuelles. Qui plus est, ils se défendent généralement bien de les utiliser dans un sens faisant référence aux hommes gais, ainsi que dans le but de les diminuer - ce que corroborent certains adultes étant en contact étroit avec des jeunes"<sup>896</sup>. Cette argumentation, qui témoigne pour l'auteure de la diffusion et de l'intégration de la réprobation sociale de l'homophobie ou d'autres formes de discrimination, vise à démontrer le caractère ordinaire de certains mots habituellement considérés comme des insultes au prétexte qu'ils seraient "désémantisés"<sup>897</sup>, notamment, mais pas uniquement, dans le cadre de ce que Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée appellent des "relations de solidarité"<sup>898</sup>. D'autres chercheuses constatent également que des mots comme "bâtard", "fils de pute", "sale bougnoul", ont perdu ou perdent dans certains contextes leur force et leur signification originelle et prennent alors un sens affectueux sous couvert de second degré<sup>899</sup> ; il serait alors inapproprié de les décrire comme des termes offensants ou discriminants puisqu'ils seraient, ou en passe de devenir, de simples "ponctuations du discours [...] au même titre que le "con" ou le "putain" toulousain"<sup>900</sup>.

Claudine Moïse remarque toutefois que ces mots ponctuant "peuvent toujours être réactivés dans les interactions pour servir une insulte et agresser", avant de conclure : "reste toujours à se replacer en contexte et être au plus près des intentions et des interprétations possibles"<sup>901</sup>. Toutefois, la question de la réception reste en grande partie absente de la

---

<sup>896</sup> Bastien-Charlebois Janik (2009). *Op. cit.*, p. 52

<sup>897</sup> Moïse Claudine (2011). *Op. cit.*, p. 32

<sup>898</sup> Lagorgette Dominique et Larrivée Pierre (2004). Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, n° 144, pp. 83-103

<sup>899</sup> Légise Isabelle (2004). Diversité des formes d'oral et rapport au langage dans le travail social : l'exemple des médiateurs urbains. Dans Légise Isabelle (2004). *Pratiques, langues et discours dans le travail social*. Paris, : L'Harmattan, p. 39 et 49

<sup>900</sup> Moïse Claudine (2011). *Op. cit.*, p. 32

<sup>901</sup> Moïse Claudine (2011). *Op. cit.*, p. 32

réflexion menée autour de ces termes. Seules les intentions des locuteur-riche-s sont prises en compte pour déterminer si ces mots sont porteurs d'homophobie, de sexisme ou encore de racisme. Or, non seulement celles-ci sont loin d'être claires, contrairement à ce que laissent supposer les recherches que nous venons de citer. Janik Bastien-Charlebois considère en effet à l'issue de son enquête "qu'il y a bel et bien un lien entre les épithètes "gai", "tapette", "fif" et "moumoune" d'une part [lorsqu'ils sont utilisés par des adolescents], et les hommes gais, d'autre part"<sup>902</sup> : les représentations que les adolescents interrogés associent à ces derniers dans leur discours continuent d'être dépréciatives, même lorsqu'ils s'en défendent. Mais encore, il nous semble que le contexte dans lequel sont employées ces insultes ne saurait être considéré comme pleinement révélateur de leur signification réelle, car la personne qui en est destinataire peut avoir de bonnes raisons pour ne pas montrer que celles-ci l'affectent, même dans le cadre d'une plaisanterie. Enfin, rien ne renseigne sur la manière dont les personnes témoins de la scène la perçoivent ou l'interprètent. Les insultes homophobes, tout comme les insultes sexistes, racistes ou antisémites ne portent pas en effet uniquement sur un-e individu-e mais s'apparentent également à une diffamation collective parce qu'elles portent au delà de la personne qui est explicitement désignée.

Avant d'examiner ce point, il paraît nécessaire de s'intéresser au fonctionnement et à la manière dont agissent les insultes mais aussi à leur conséquences sur les individus qu'elles visent :

*" pour en revenir à mon histoire personnelle alors là je suis pas sûr que ce soit très utile dans une thèse / mais j'ai été victime d'homophobie quand j'étais petit / parce qu' / il se trouve que j'étais Petit Chanteur à la Croix de bois et que j'ai mué très tard / et j'ai été élevé seul par ma mère / donc pendant 2-3 ans j'avais une voix aigue et efféminée / et alors là au collège où j'étais c'était un collège privé j'en ai pris mais alors / plein la gueule quoi y'a pas d'autres mots / et donc à l'époque évidemment j'étais le pédé de service / et moi je me sentais pas euh / j'ai pas fait partie de ces homosexuels qui depuis tout petit savent qu'ils sont homosexuels / moi je trouvais ça injuste / à l'époque / je dis "mais pourquoi ils me disent que je suis homosexuel ?" / pour moi / je me sentais pas euh // comment dire / je crois en fait que j'avais une maturité physiologique très précoce mais je crois que j'avais une maturité sexuelle psychologique très tardive / et à l'époque où on me traitait d'homosexuel pour moi la sexualité n'y était pas / ça m'intéressait pas / j'avais à cette époque là 12-13-14 / et c'est*

---

<sup>902</sup> Bastien-Charlebois Janik (2009). *Op. cit.*, p. 70



*plus tard que j'ai commencé à me réveiller vers l'âge de 17 en fait / et là je comprenais pas / mais c'est quand même ça qui à 27 ans m'a fait dire "et si ils avaient eu raison ?"/ tout est parti de là en fait / là ça m'est revenu et si... je me suis dit et s'ils avaient eu raison / et c'est vrai qu'à ce moment-là faut voir quand même que j'en ai fait des cauchemars pendant des nuits" (Christophe 264-281)*

Le témoignage de Christophe est riche de renseignements sur ce que Didier Eribon nomme "l'assujettissement"<sup>903</sup> des personnes qui sont les destinataires réelles ou potentielles de l'injure. Parce qu'il a conservé une voix aigue à un moment où ses camarades commençaient à muer, Christophe restait par sa voix attaché à l'univers des femmes alors que les autres garçons de son âge accédaient à l'univers des hommes dont ils pouvaient exhiber l'un des premiers attributs : une voix grave et cavernueuse ou du moins une voix en pleine transformation. Le terme employé par Christophe pour caractériser sa voix, "efféminée" est d'ailleurs révélateur des mécanismes de domination à l'œuvre dans le système de genre. Selon Didier Eribon : "l'homosexualité n'a pas toujours, et pas partout, été associée à l'efféminement, ou plus exactement, cette image a pu coexister avec d'autres représentations. Mais il est certain que la "déviance" sexuelle est perçue, au moins depuis la fin du XIXe siècle (et sans doute bien avant), d'abord et avant tout comme une "inversion du genre", ce qui vaut donc pour les "déviantes" des deux sexes. L'homme homosexuel est quelqu'un qui renonce à sa masculinité, tout comme la lesbienne renonce à sa féminité"<sup>904</sup>. Christophe reprend donc dans ses propos cette grille de lecture. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'il semble établir un lien entre l'absence de transformation de sa voix et le fait qu'il a été uniquement élevé par sa mère, comme si l'absence d'un père rendait sa mue impossible et le confinait dans un univers qui, par extension, le prédisposait malgré lui à l'homosexualité.

Christophe remarque par ailleurs qu'enfant, il éprouvait vis à vis de ces insultes un sentiment d'injustice au motif qu'il ne se posait pas encore de question sur son orientation sexuelle. Si elles étaient injustes, ce n'est pas parce qu'elles discriminaient certaines personnes en raison de leurs préférences amoureuses et sexuelles mais parce qu'elles visaient la mauvaise personne. Il avait donc, malgré son jeune âge, parfaitement intégré et accepté le système de représentation qu'elles sous-tendaient. Elles lui sont donc apparues comme d'autant plus violentes lorsqu'à l'âge adulte, il a commencé à éprouver du désir pour des personnes de son sexe. En continuant à se référer à ce système de représentation, les insultes

---

<sup>903</sup> Eribon Didier (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard, p. 97

<sup>904</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 118

d'injustes, devenaient justes : elles avaient finalement visé la bonne personne. Christophe décrit très bien son désarroi de découvrir que ceux qui l'insultaient avaient en quelque sorte eu la préscience de ce qu'il était réellement et étaient de ce fait en possession, probablement sans en être eux-mêmes conscients, d'un savoir sur lui-même qu'il avait ignoré pendant toutes ces années. L'insulte lui avait communiqué une information sur lui-même, information qu'il n'avait pas su reconnaître mais qui s'était révélée juste.

Les propos de Christophe relèvent d'un regard rétrospectif procédant d'un raisonnement téléologique qui tend à expliquer le passé à la lumière de ce qui est ensuite advenu. De ce fait, ils oscillent entre une représentation de l'homosexualité acquise par une socialisation dans un environnement féminin et une représentation essentialiste qui conçoit l'homosexualité comme une identité dont l'individu aurait toujours été porteur, y compris à son insu. Il ne s'agit pas ici de discuter cette question mais de mettre en évidence les mécanismes par lesquels des individus comprennent que ce qu'ils-elles éprouvent et par extension, ce qu'ils-elles sont, justifient qu'ils-elles soient discriminé-e-s. "Celui qui lance l'injure, note Didier Eribon, me fait savoir qu'il a prise sur moi, que je suis en son pouvoir. Et ce pouvoir est d'abord de me blesser. De marquer ma conscience de cette blessure en inscrivant la honte au plus profond de mon esprit"<sup>905</sup>. Dans certains contextes, tous ceux et toutes celles qui entendent l'injure comprennent donc, qu'ils et elles en soient ou non les destinataires-rices, qu'elle se réfère à un comportement considéré comme condamnable et que celles et ceux qui l'adoptent sont susceptibles d'être l'objet de la vindicte publique. Il suffit alors de savoir qu'il est possible d'en être victime pour que l'insulte soit efficace sur celles et ceux "qui, de manière très étrange, savent confusément dès le plus jeune âge qu'ils sont ces êtres "anormaux" désignés par ces paroles de haine"<sup>906</sup>, sur celles et ceux qui le découvriront plus tard mais aussi sur celles et ceux qui, filles ou garçons, auront à cœur de ne pas adopter des attitudes qui pourraient laisser croire qu'elles et ils sont homosexuel-le-s, quand bien même ce ne serait pas le cas. Ce pouvoir qu'a l'insulte de blesser mais aussi d'influencer les conduites de chacun-e, quelle que soit son orientation sexuelle supposée, doit donc être pris en compte dans le cadre d'une réflexion sur la gestion des insultes en milieu scolaire. L'une des raisons politiques avancées pour justifier l'introduction de la lutte contre l'homophobie

---

<sup>905</sup> Eribon Didier, (1999). *Op. cit.*, p. 31

<sup>906</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 97

dans les missions de l'école a d'ailleurs été la souffrance des élèves et plus précisément la sursuicidalité des garçons adolescents amenés à s'interroger sur leur orientation sexuelle<sup>907</sup>.

Les insultes peuvent en effet mettre en jeu des questionnements identitaires forts, susceptibles, pour certains enfants ayant repris à leur compte le système de valeurs qu'elles sous-tendent de prendre des formes particulièrement violentes :

*"la plupart du temps je réagis / il y'a des fois où je laisse passer / ça dépend la personnalité du gamin parce que / là par exemple cette semaine j'ai laissé passer / non il y a deux semaines j'ai laissé passer / parce que je sais plus j'ai entendu un gamin qui "ouais de toute façon je suis pas un pédé" / pourquoi il disait ça / parce que l'autre avait lancé une boutade par rapport à ça / et là j'ai pas répondu parce que ce gamin là je le connais c'est un qui est limite troubles du comportements et / qui peut devenir très violent / il a les nerfs à fleur de peau / donc avoir un discours avec ce gamin lorsqu'il est dans cet état là ça sert à rien / il faut attendre qu'il soit posé"* (Christophe 197-204)

Les propos de Christophe sont surprenants dans la mesure où seule la réflexion de l'enfant qui a été l'objet de ce qu'il considère être une boutade semble problématique à ses yeux et non la boutade elle-même et les valeurs qu'elle semble avoir véhiculées à l'initiative de ceux qui l'ont formulée : même si l'enfant dont il est question est à la fois victime et à son tour agresseur, seul ce dernier rôle lui est reconnu et semble pouvoir faire l'objet d'une conversation avec lui alors que les élèves qui se sont moqués de lui en sont exonérés. Ce récit met cependant en évidence la force du rejet de l'homosexualité de certains élèves et sa capacité à déstabiliser profondément celles et ceux qui s'aperçoivent au fur et à mesure de leur cheminement intérieur que ce rejet, cette violence verbale les visent personnellement.

---

<sup>907</sup> Darcos Xavier (2008). "La lutte contre l'homophobie est un acte éducatif". Entretien réalisé pour le magazine *Têtu*, septembre 2008, P. 94 ; Peillon Vincent (2013). Lettre adressée aux rectrices et recteurs à propos de la lutte contre l'homophobie à l'école, 4 janvier 2013, suite à la lettre envoyée aux établissements privés catholiques par le Secrétariat général de l'enseignement catholique sur "le projet de loi ouvrant le mariage aux personnes de même sexe", 12 décembre 2012. Sur le rôle de l'homophobie dans les facteurs de suicides des garçons adolescents qui s'interrogent sur leur orientation sexuelle, se reporter à : Dorais Michel (2001). *Mort ou fif. La face cachée du suicide chez les garçons*. Québec : Vlb éditeur, et Beck Françoise, Firdion Jean-Marie, Legleye Stéphane, Schiltz Marie-Ange (2010). *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives*. Saint-Denis : Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES), coll. *Santé en action*

C'est cette souffrance qui est également mise en avant par certains enseignant-e-s pour justifier leur action, notamment lorsqu'ils-elles savent que des enfants de leur école sont victimes de moqueries :

*"GP : et par rapport à l'homosexualité tu m'avais écrit je sais plus exactement / que justement il en avait été question au sujet d'un élève / c'est l'élève dont tu me parlais /*

*H : non / il est pas dans ma classe / il est en CMI / mais / du coup / quand y'a un élève qui a employé le mot homosexuel / j'ai choppé l'exemple / et là je me suis dit "ah oui j'avais cet objectif-là" // si on casse les clichés c'est pour éviter la souffrance de certains élèves / ou de certaines personnes qui veulent vivre ce qu'elles ont envie de vivre mais qui ne peuvent pas parce qu'elles sont en marge et on leur dit qu'elles sont en marge / et / quand ils ont parlé de l'homosexualité du coup j'ai parlé / d'un garçon qui avait des comportements soi-disant féminins / ils ont compris je crois pourquoi je disais soi-disant féminins / c'était pas évident mais / y'a certains qui ont choppé / et / tout en ne disant pas le nom du petit garçon parce qu'on n'est pas beaucoup d'élèves dans l'école / tout le monde / je pense que les trois quart de la classe ont su à qui je pensais / et / et voilà donc ça a été presque dit // et ils ont compris / enfin ouais je crois / je sais pas" (Hélène 302-315)*

La déconstruction des stéréotypes de sexe, le questionnement de ce qui est habituellement perçu comme masculin ou féminin est envisagé comme la possibilité de rendre vivables des parcours de vie déconsidérés et violentés, et cela jusque dans les écoles. Car, même si elle est parfois employée dans des contextes qui semblent au premier abord anodins et "bon enfant", la charge destructrice que contient l'insulte reste présente dans les mots et les valeurs que ces derniers véhiculent. Aussi, lorsque Pierre Bourdieu note dans ses "Remarques provisoires sur la perception du corps social" que le qualificatif "pédé" lorsqu'il est attribué par un ouvrier à certaines professions non manuelles "évoque moins la dimension proprement sexuelle de la pratique que les vertus et les capacités statutairement associés aux deux sexes, c'est-à-dire la force ou la faiblesse, le courage ou la lâcheté, plutôt que la puissance ou l'impuissance, l'activité ou la passivité"<sup>908</sup>, Didier Eribon rappelle que la connotation sexuelle n'en disparaît pas pour autant. L'insulte continue en effet "à se référer à une hiérarchie implicite et vécue sur le mode de l'évidence entre ce qui est perçu comme masculin et ce qui est perçu comme

---

<sup>908</sup> Bourdieu Pierre (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 14, avril 1977. p. 53.

féminin et [lie] - chez les hommes bien sûr - le masculin à l'hétérosexualité et le "féminin" à l'homosexualité"<sup>909</sup>. Ce système de domination est mis en évidence par certains enseignant-e-s lorsqu'ils-elles tentent de rendre compte des pratiques langagières de leurs élèves :

*"quand par exemple il arrivait quelque chose à une fille j'ai pas d'exemple précis en tête mais / bon j'entendais des trucs du style "ça c'est un truc de meuf" / "ça c'est pas un truc de meuf" / "ça c'est un truc de pédé" "c'est pas un truc de pédé" enfin toutes les expressions qu'on connaît / et du coup c'est lié d'ailleurs parce que meuf pédé / un homosexuel pour eux c'est quelque chose de féminin de toute façon à part entière / c'est assimilé à quelque chose de féminin / et // pour certains garçons c'est une insulte quasi enfin c'est presque la même / dire c'est une meuf ou c'est un pédé pour eux c'est le même / ils y rattachent la même chose sémantiquement presque / en tout cas dans ce contexte verbal là" (Matthieu 232-242)*

Comme les femmes et l'univers des femmes est dévalorisé, ce qui semble d'une manière ou d'une autre s'en rapprocher se discrédite immédiatement : les insultes qui visent les personnes suspectées d'être homosexuelles participent du même système que les insultes sexistes. Ces dernières sont peu mentionnées dans les entretiens, sans doute parce que les insultes rapportées sont la plupart du temps proférées dans la cour dans le cadre de jeux entre garçons, mais aussi peut-être parce que les insultes sexistes ne sont pas toujours identifiées-e-s comme telles par les personnes rencontrées-e-s ; pour autant, elles ne sont pas moins violentes et humiliantes :

*"les insultes alors c'est vraiment / les filles de toute façon c'est toutes des tassepé / mais du coup j'avais eu vachement de mal avec eux parce qu'ils étaient même pas dans le respect d'eux-mêmes je me souviens très bien Koné qui était déjà très très formée / il [un élève] s'approchait d'elle il gonflait son t-shirt enfin / il se foutait d'elle rien que parce qu'elle avait des formes de femmes / donc c'était déjà dur de dire mais enfin / ça ne le touchait pas et / rien que ça de lui faire accepter ça enfin que / de pas se moquer d'elle parce qu'elle avait déjà des*

---

<sup>909</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 98. Dans le contexte des pratiques langagières des jeunes habitant les banlieues des grandes villes françaises, cette analyse est également celle d'Azouz Begag : "l'utilisation par un membre du groupe d'expressions ou de formes langagières appartenant à la société centrale (l'école, le centre-ville, les "livres"), équivaut à un signe de soumission à la société aliénante. De cette idée est née l'expression *il parle comme un pédé* courante dans ce milieu, qui établit une analogie entre les codes du parler et ceux de la sexualité (*il se fait mettre, il est possédé*)" (Begag Azouz (1997). Trafic de mots en banlieue : du "nique ta mère" au "plaît-il ?". *Migrants-Formation*, n°108, mars 1997. Sur cette question, se référer également à Bozon Michel (1999). Les significations sociales des actes sexuels. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°128, juin 1999, p. 16.

*formes de femme c'était déjà difficile / enfin pour les filles c'était épouvantable ce CM2"*  
(Mireille 326-334)

Bien que ces scènes se soient déroulées dans un milieu populaire de banlieue parisienne, il est possible de considérer que ce qu'elles révèlent et mettent en scène n'est pas spécifique à ce contexte. Ces agressions sont l'une des illustrations du fonctionnement de la domination masculine : les filles et les femmes ne sont pas considérées comme des individus singulières mais appartiennent dans les insultes à un collectif déjà discrédité. Les réactions vis à vis des transformations du corps d'une élève sont symptomatiques de cette situation : parce que les formes de sa poitrine sont déjà visibles, cette fille devient l'objet de moqueries et de commentaires graveleux. Son corps et sa sexualité sont d'office considérés comme douteux, objets d'humiliation, au même titre que celui et celle de l'ensemble des femmes. Les propos de Mireille, ainsi que ceux des autres enseignant-e-s rencontré-e-s lorsqu'ils évoquent les insultes mettent par ailleurs en évidence un double standard : les mécanismes des insultes sexistes et homophobes, bien qu'inscrits dans le même système de domination, fonctionnent de manière différenciée. Comme l'analyse en effet Isabelle Clair, "alors que les garçons doivent faire la preuve continue qu'ils ne sont pas des "pédés", c'est-à-dire qu'ils ont leur place dans le groupe de sexe dominant, les filles sont a priori suspectes d'être toutes des "putes", du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe"<sup>910</sup>. L'insulte homophobe ne porte donc pas sur l'ensemble des garçons alors que l'insulte sexiste englobe l'ensemble des femmes. L'homosexualité féminine n'est quant à elle même pas envisagée.

Cette distinction permet de mieux comprendre le fonctionnement de l'insulte homophobe dans certains contextes. Chaque garçon est en effet amené à se défendre d'un stigmatisme qui peut l'atteindre individuellement en fonction de signes que son entourage interprétera comme propre à l'homosexualité :

*"toujours en CLIS<sup>911</sup> donc là c'était il y a trois ans / c'était des jeunes de neuf onze ans / alors / l'un d'entre eux avait son grand-frère au collège qui était à côté / et le grand-frère était semble-t-il assez féminin dans son allure dans sa manière de s'habiller dans son comportement / et donc il se faisait traiter de pédé très régulièrement / et Donovan son petit frère qui était dans ma classe voyait donc les collégiens passer à côté de l'école / et du coup il se faisait aussi traiter parce que son frère était un pédé"* (Aude 71-77)

---

<sup>910</sup> Clair Isabelle (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesse*, 2012/1, n°60, p. 76

<sup>911</sup> Classes pour l'inclusion scolaire

Le récit de Aude met en scène le stéréotype homophobe d'une homosexualité contagieuse ou héréditaire et qui serait donc transmise, à l'image d'une maladie, d'un membre à l'autre d'une même famille.

L'insulte homophobe, même si elle peut parfois paraître vidée de sa signification traditionnelle par certains enseignant-e-s, continue donc dans le même temps à agir sur celles et ceux qui en sont les victimes mais aussi sur celles et ceux qui la prononcent car elle constitue pour eux un instrument qui les dédouane de toute suspicion d'homosexualité :

*"[c'est] compliqué / et puis / après oui il y a même des élèves qui paraissent / bon ça aussi c'est des clichés mais / bon certains élèves paraissent plus fragiles, plus sensibles que d'autres // et du coup peuvent donner l'image de peut-être futurs homosexuels ou peut-être déjà homosexuels dans leur tête mais bon / vu l'âge qu'ils ont fréquemment euh non / mais bon ces élèves là parfois vont du coup avoir // ben des réactions bien plus violentes finalement / vis-à-vis de ça / donc un rejet de l'homosexualité encore plus vif que d'autres / qui à la rigueur s'en foutent complètement mais eux / vont être plus teigneux"* (Jérôme 485-506)

Même si l'association de la fragilité et de la sensibilité à l'homosexualité énoncée par Jérôme est contestable et fait elle aussi partie intégrante de certains stéréotypes homophobes, ses propos montrent qu'insulter soi-même permet à certains élèves suspectés d'adopter des comportements qui ne sont pas conformes aux normes de sexe de se protéger vis à vis d'éventuels agresseurs en faisant valoir leur haine de ce qu'ils sont supposés être.

Certes, les mots habituellement considérés comme homophobes ne sont pas condamnés à être toujours efficaces et à blesser systématiquement celles et ceux qui en sont ou pourraient en être les destinataires. Il est même nécessaire d'envisager la possibilité pour celles et ceux qui en sont habituellement les victimes de les décharger de ce pouvoir pour leur attribuer d'autres significations propres à le contester. L'histoire des groupes discriminés montre d'ailleurs que leurs membres ont su dans de nombreux cas s'emparer de ces discours de haine pour les mettre en échec. Aussi, dans certains contextes, c'est avant tout le critère d'appartenance au groupe qui permet de déterminer sa signification exacte : comme le remarquent Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée, "des interlocuteurs se sachant partager des valeurs positives à propos d'une telle désignation sont légitimés de détourner l'agression à des fins de solidarité, tout en se moquant de la polarité négative qui lui est attribuée par

certaines autre groupes : un homosexuel peut amicalement en interpeller un autre par l'axiologique pédé"<sup>912</sup>. Le terme "nègre" n'aura pas la même valeur s'il est employé par une personne noire, ni celui de "gouine" par des lesbiennes ou de "chienne" par des femmes féministes"<sup>913</sup>. Toutefois, le contexte scolaire brouille bien souvent la possibilité de s'appuyer sur de telles interprétations dans la mesure où, dans le cas des insultes homophobes, de telles relations de solidarité paraissent improbables entre enfants de trois à douze ans et même sans doute au-delà. Elles le semblent également bien souvent pour ce qui est des injures sexistes. Tout au plus est-il possible de supposer dans le cas des insultes racistes et antisémites que dans certaines écoles situées dans certains quartiers, des enfants, sous l'influence de leurs aînés, reprennent à leur compte ces usages. Il est donc nécessaire de supposer que ces expressions sont nocives dans le sens où elles participent à reproduire une représentation du monde qui postule l'inégalité des femmes et des hommes, des homosexuel-le-s et des hétérosexuel-le-s et qu'elles risquent d'être d'autant plus efficaces que certain-e-s enfants, en même temps qu'ils-elles se questionnent sur leur orientation sexuelle et sentimentale, font l'apprentissage par leur intermédiaire de cette inégalité sociale.

Les réflexions menées par Judith Butler sur "le pouvoir des mots" dans les années quatre-vingt dix"<sup>914</sup> et permettent de reposer sous un angle différent la question de l'intentionnalité et de la signification réelle des insultes soulevée par certains des enseignant-e-s rencontrées. Judith Butler considère en effet que l'une des conditions de l'efficacité de l'insulte est son antériorité par rapport à l'individu qui la prononce et à celui ou celle qui la reçoit. L'insulte est en réalité une citation. Lorsqu'elle est prononcée, c'est à la suite d'"un héritage d'interpellations"<sup>915</sup> qui l'ont précédée et qui lui permettent de fonctionner. Elle s'inscrit par ailleurs dans un contexte plus large que celui de son énonciation et ne fonctionne justement que parce qu'elle participe à un système qui hiérarchise les individus en raison de

<sup>912</sup> Lagorgette Dominique et Larrivé Pierre (2004). *Op. cit.*, p. 93., Sur cette question, voir également les travaux de William Labov (1978-1993). *Le Parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Editions de Minuit.

<sup>913</sup> Deux groupes militants, les *Gouines Rouges* au début des années soixante-dix et les *Chiennes de garde* à la fin des années quatre-vingt-dix sont des exemples des possibilités de détournement des termes injurieux à l'encontre des lesbiennes et des femmes. A l'inverse, un mouvement comme *Ni putes ni soumises* a fait le choix de continuer à s'inscrire dans les catégories qui sont celles des dominants sans les investir d'une signification nouvelle : "La dénomination du mouvement [...] contribue selon Marie-Hélène Bourcier, Nacira Guénif et Marcela Iacub à réaffirmer la légitimité d'une sexualité "correcte", respectable, et à stigmatiser davantage les femmes qui y échappent (et dont les deux figures extrêmes, également indésirables, sont la figure de la "fille voilée" et de la "pute")" (Bereni Laure (2006). Compte rendu de l'ouvrage de Ch. Tarraud (2005). *Les féminismes en questions. Eléments pour une cartographie*. Paris : Ed. Amsterdam. *L'homme et la société* 158, pp. 235-236). Marcela Iacub avait dans ce sens appelé à la création d'un mouvement dont le nom aurait été "Putes et insoumises" (Iacub Marcela (2007). Vive les putes insoumises. *Métro*, 11/07/2007. Article disponible en ligne : <http://www.metrofrance.com/fr/article/2007/07/11/09/5909-48/index.xml>. Page consultée le 10/02/2013).

<sup>914</sup> Butler Judith (2004). *Le pouvoir des mots, Politique du performatif*. Paris : Editions Amsterdam

<sup>915</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*.



leur couleur de peau, de leur origine sociale, de leur religion, de leur sexe ou de leur orientation sexuelle, système qui lui donne son pouvoir. L'insulte ne saurait donc en aucun cas circonscrire à elle seule des mécanismes de domination qui la dépassent et nourrissent sa force. Son locuteur ne peut, pour la philosophe, être tenu pleinement responsable de sa capacité à blesser autrui, car il n'est qu'un "auteur dérivé"<sup>916</sup> :

"Le pouvoir de causer une [...] blessure en usant du nom injurieux est-il vraiment détenu par un individu, ou n'est-ce pas plutôt un pouvoir accumulé à travers le temps, dont l'historicité est dissimulée au moment où un sujet singulier prononce ces termes injurieux ? [...] La communauté et l'histoire des personnes qui ont prononcé ces mots ne sont-elles pas évoquées comme par magie au moment où ces paroles sont prononcées. Et lorsque ces paroles causent une blessure, est-ce simplement les paroles prononcées ou celui qui les a prononcées qui en sont la cause, ou ces paroles ne produisent-elles de blessure qu'à travers une transivité qu'on ne saurait réduire à un processus causal et intentionnel qui aurait pour origine un sujet singulier ?"<sup>917</sup>

Aussi, pour Judith Butler, la pénalisation des propos injurieux n'a-t-elle de sens que si l'objectif est de trouver un-e coupable au dommage commis ; mais cela implique d'entretenir une fiction qui dissimule la construction historique et le contexte social qui ont rendu possible l'efficacité de l'insulte et dont la responsabilité ne peut incomber à un-e individu-e en particulier. Cette argumentation permet de dépasser la question de la signification attribuée par les élèves de primaire aux insultes qu'ils-elles profèrent sans pour autant dénier tout pouvoir discriminatoire aux mots prononcés. Les interrogations de certains enseignant-e-s quant à l'homophobie réelle ou supposée de certains mots en fonction des connaissances du locuteur ou de la locutrice, pour légitimes qu'elles paraissent, sont invalidées par l'inscription de l'injure dans une chaîne d'interpellations qui préexiste à celui ou celle qui la prononce et dont la capacité de blesser est réactivée à chaque itération du mot. Ces réflexions permettent également de poser autrement la question de la pénalisation de ces propos ou plus exactement de leur sanction dans un contexte scolaire. Puisque ces mots préexistent aux sujets qui les disent et que ces derniers, en les répétant, n'en sont pas les auteur-e-s et ne peuvent pas être considérés comme pleinement responsables de leurs effets, leur interdiction et les sanctions prises contre les enfants qui les emploient ne peuvent tenir lieu de seule politique éducative

---

<sup>916</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*, p. 90

<sup>917</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*, p. 90

sous peine de passer à côté des objectifs de l'école. Ce sont justement certaines des questions relatives à la possibilité d'un travail éducatif autour des insultes afin de tenter de déstabiliser le système de valeurs véhiculées et reproduites qui vont maintenant être examinées dans la deuxième partie de ce chapitre.

## **2. Autoriser une parole libre des élèves, au risque d'une violence institutionnelle**

Comme l'indique un professeur des écoles du corpus : "*pour toutes les discriminations pour toute la violence y'a un énorme travail de verbalisation à faire*" (Christophe 466-467). Ce travail et plus précisément celui effectué sur les insultes, place les enseignant-e-s face à ce que Philippe Perrenoud appelle un dilemme de la communication en classe et qu'il formule de la manière suivante : "Comment respecter les formes de la communication et de la langue sans réduire les élèves au silence ou aux banalités prudentes ?"<sup>918</sup>. L'école est en effet supposée promouvoir certaines normes langagières afin de permettre aux élèves de s'exprimer avec précision et avec des codes adaptés aux situations rencontrées. Et de fait, si un travail sur les différents registres de langue est parfois engagé en classe par les enseignant-e-s interrogé-e-s, il n'en reste pas moins que l'ensemble du système scolaire promeut un rapport au langage et une représentation du langage qui valorise le "capital linguistique" des classes supérieures et moyennes pour reprendre les concepts de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron et exclut certaines formes langagières qui ne correspondent pas à ces attentes : "le langage "châtié" et "correct", c'est à dire "corrigé", de la salle de classe s'oppose au langage que les annotations marginales désignent comme "familier" ou "vulgaire"<sup>919</sup>. Interroger les élèves sur la signification qu'ils-elles attribuent aux insultes mais aussi par leur intermédiaire sur leurs représentations de la masculinité, de la féminité, des relations hommes-femmes et intrasexes, nécessite donc de rompre en partie avec cette conception et d'accepter de faire entrer dans l'espace scolaire pour le constituer comme objet de questionnement, à défaut d'en faire un objet de savoir, des formes langagières comme les insultes qui en sont d'ordinaire proscrites car considérées comme indignes. C'est également laisser exprimer par ces mêmes élèves des idées qui ne correspondent pas toujours à celles valorisées et admises dans l'espace scolaire,

---

<sup>918</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Op. cit.*, p. 61

<sup>919</sup> Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit, coll. *Le sens commun*, p. 151. Voir aussi pp. 143-157

et cela encore avec des mots qui n'y ont pas non plus de place et sont même parfois interdits par les règlements :

*"par exemple / quand j'ai travaillé en éducation à la sexualité / je suis parti parfois du mot amour pour le brainstorming / donc on rentre plus dans la relation d'un côté sentiment / et parfois je suis parti du doublon fille-garçon aussi / et / les enfants / quand ils savent que leur parole est libérée à ce moment-là / c'est compliqué ces questions parce que / pour pouvoir être dans un vrai brainstorming où les enfants s'autorisent à libérer leur parole / puisque le but c'est vraiment de libérer toute parole y compris le registre de langue vulgaire / dans cette première phase à un moment donné / ça veut dire qu'il faut que l'enfant s'autorise par rapport à son enseignant ou par rapport au directeur en ce qui me concerne / à dépasser ce langage-là parce qu'il sait très bien que le langage est codé à l'école malgré tout au sein de la classe même s'ils l'utilisent autrement dans la cour"* (Eric 269-279)

La possibilité de s'exprimer librement peut donc, dans certains cas, sembler indispensable pour éviter de débiter un travail déconnecté de ce que pensent réellement les enfants et interroger des représentations considérées comme authentiques. Eric entend ainsi ne pas projeter sur ses élèves des idées qui ne sont pas les leurs ou les conduire à les maquiller pour les rendre plus acceptables aux yeux de l'enseignant. L'établissement d'une relation de confiance dans ce contexte particulier nécessite donc que ce dernier s'interdise de reprendre immédiatement des propos qui dans une autre situation paraîtraient problématiques et suspende explicitement la possibilité d'une sanction. Une distinction claire est faite entre ce moment spécifique et les habitudes ordinaires de la classe, qui rapproche sur un plan langagier cette séance de ce qu'il est possible d'entendre dans la cour de récréation. Des termes injurieux comme "pédé" sont acceptés par l'enseignant-e sans désapprobation visible afin de ne pas inhiber ses élèves et dévoyer les objectifs attribués à la séance. Se pose toutefois la question de savoir comment traiter ces insultes et quelle place leur accorder dans le cadre du travail qui fait suite à ces premiers échanges :

*"sur la question du brainstorming à partir de là / quand les mots arrivent / l'outil enfin la méthode qu'on utilise c'est surtout de pas devancer les mots des enfants parce que voilà / ils ont écrit "pédé" donc ça y est on va parler d'homosexualité / pas forcément ça dépend ce qu'ils mettent derrière eux / donc quand ça reste simplement euh ben ouais il m'a insulté machin / donc ils savent grosso modo que c'est connoté sexuellement / que c'est grave ou que*

*c'est pas moins grave selon les situations et selon les enfants / voilà et après une fois que ça a été fait euh qu'est ce qu'on en fait / donc ça dépend de ce que les gamins vont expliciter eux-mêmes / et s'ils explicitent quelque chose qui montre que c'est un questionnement dans ce groupe-là à un moment donné / effectivement on peut travailler dessus / si par contre à travers l'explicitation quand tu leur demandes de redire ce qu'ils veulent dire et cætera / on s'aperçoit que finalement ils font pas vraiment du sens sur ce mot-là mais que c'est plutôt un mot qu'ils utilisent parce que c'est un mot qu'on utilise dans la cour de récréation grosso modo pour s'insulter // à ce moment-là ça veut dire qu'on est peut-être pas encore dans un développement psychosexuel pour aller vite qui permet d'aborder ces questions-là encore / et donc du coup on va pas les traiter avec cette classe-là" (Eric 447-463)*

Les propos d'Eric interrogent sur les implications de la suspension implicite et explicite de certaines règles scolaires relatives aux usages langagiers habituellement admis en classe et du jugement enseignant dans ce contexte. Car si Philippe Perrenoud reconnaît qu'"il n'est [...] pas facile de savoir quand le renvoi à la norme est formateur et quand il détourne d'un apprentissage plus important"<sup>920</sup>, l'acceptation sans reprise de certains termes potentiellement discriminants ne laisse pas d'être problématique. Eric reconnaît que des insultes prononcées au cours des moments de brainstorming qu'il organise peuvent ne susciter aucune réaction de sa part pendant la séance, comme le veut la règle qu'il instaure en amont avec ses élèves. Mais hormis quelques questions destinées à vérifier ce qu'entend dire précisément l'élève, ils peuvent ne pas non plus en susciter ensuite. Il compte alors uniquement sur la préscience que les élèves ont ou non de la signification des mots qu'ils-elles ont prononcés ou entendus, à partir de leurs expériences quotidiennes, au risque de laisser persister des malentendus dans un certain nombre de cas. La manière dont ces mots sont perçus par les filles et les garçons de la classe, la vague connaissance de leur signification sexuelle ou encore leur utilisation en tant qu'insulte ne détermine pas nécessairement la réalisation d'un travail à partir des représentations que ces termes véhiculent. Eric souhaite qu'ils témoignent d'"un questionnement dans ce groupe-là à un moment donné", autrement dit, qu'il lui soit donné de percevoir dans les discussions qui ont lieu en classe, des préoccupations communes liées à l'orientation sexuelle, la masculinité ou la féminité traditionnelles. Ce n'est pas tant la subjectivité de ce critère que nous souhaitons souligner que ce qu'implique l'absence de reprise par l'enseignant-e- des termes utilisés par les élèves

---

<sup>920</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Op. cit.*, p. 61

en aval de la séance de brainstorming. Il est tout à fait légitime de ne pas souhaiter perturber la prise de parole des élèves durant un moment qu'ils-elles ont identifié afin de les laisser s'exprimer comme ils-elles l'entendent sur un sujet donné. Toutefois, une fois des insultes prononcées dans l'enceinte de la classe, est-il possible d'en rester là et de les ignorer ? La réponse d'Eric nous semble symptomatique d'un malaise enseignant sur la question des insultes et de leur reprise par les adultes à des fins éducatives. Eric considère que si ses élèves ne connaissent pas la signification de certains mots injurieux, il n'a pas à la leur apprendre. La connaissance de leur sens constitue donc un prérequis au travail qu'il lui est possible d'engager sur les représentations que ces termes véhiculent et il ne lui appartient pas d'aller plus loin si ses élèves l'ignorent. Aussi, en tant qu'enseignant, sa possibilité d'action se trouve-t-elle considérablement amoindrie. Alors qu'apprendre quelque chose à quelqu'un constitue l'une des composantes principales de son métier, il part du principe qu'éclairer ses élèves sur la signification de certains mots qu'ils-elles emploient lorsqu'ils-elles parlent sans contrainte n'entre pas dans ses missions. Plusieurs raisons expliquent ces réticences. L'une d'elles, exposée explicitement par Eric, tient à l'âge des enfants. La simple évocation du fait homosexuel au travers de l'insulte "pédé" est vue comme potentiellement perturbatrice pour l'enfant en raison de son âge. Les termes utilisés par Eric sont révélateurs de cette conception puisqu'il ne parle pas de maturité "psychoaffective" mais de "*développement psychosexuel*" de l'enfant : l'homosexualité est réduite à sa composante sexuelle et sa dimension affective et amoureuse est occultée. Or bien qu'il ne s'agisse pas pour Eric de nier l'existence d'une sexualité infantile, notamment parce qu'il utilise à plusieurs reprises dans l'entretien des références psychanalytiques, il semble percevoir l'évocation de l'homosexualité en classe comme une confrontation avec une sexualité adulte qui peut être néfaste pour un enfant dont les interrogations sexuelles portent essentiellement sur son corps et son origine, c'est à dire, dans ce dernier cas, sur une sexualité à finalité reproductive. Une distinction forte est donc faite entre ce qui peut être dit à l'enfant lorsqu'il s'agit de parler de sentiments amoureux et de sexualités, entre ce qui est supposé le concerner directement, le contexte de sa conception dans le cadre d'une sexualité hétérosexuelle, dont on peut lui parler librement, et la possibilité d'être attiré par des personnes de son sexe, qui ne peut être évoqué que plus tard, lorsque celui-ci ou celle-ci a acquis une maturité suffisante. Cette distinction semble d'autant plus surprenante de la part d'Eric qu'il dit avoir accueilli dans le cadre de son école, un-e enfant élevé-e dans une famille homoparentale.

Ce refus d'éclaircir le sens de certains termes injurieux est répété par ce directeur d'école à plusieurs reprises dans l'entretien et semble le fruit d'une réflexion sur l'éducation à

la sexualité menée depuis plusieurs années, puisqu'il forme également des enseignant-e-s et des personnels de l'Education Nationale à ces questions. Alors qu'il évoque les insultes prononcées en cour de récréation, il explique ainsi :

*"enculé je leur demande ben ça veut dire quoi et là très souvent ils savent pas en fait / donc si ils savent pas on en reste là c'est pas moi qui vais leur apprendre quoi"* (Eric 825-826)

Se retrouve dans son attitude la crainte d'exposer l'enfant à des informations et des représentations déstabilisantes pour lui. Il est préférable pour Eric que ses élèves les véhiculent malgré eux-elles, plutôt que de les renseigner précisément sur ce qu'ils-elles disent lorsqu'ils-elles prononcent ces mots. La connotation sexuelle explicite des termes concernés, la peur de devoir aborder le détail de certaines positions sexuelles, qui ne concernent d'ailleurs pas que les pratiques homosexuelles, justifie implicitement pour lui de s'abstenir. Il ne choisit pas par exemple de confronter ses élèves à leur ignorance sans pour autant l'éclaircir, afin de leur intimer d'utiliser un vocabulaire qu'ils-elles maîtrisent sous peine de s'exposer à dépasser leur pensée ou à des réactions qui leur échapperaient<sup>921</sup>.

Cette attitude se retrouve dans un autre entretien, lorsqu'une enseignante évoque les échanges qui ont eu lieu en classe autour du film *Billy Elliott* et la possibilité pour des garçons de pratiquer la danse :

*"cette année oui il y a eu la question de / je vais le dire hein / "mais c'est pour les pédés" / voilà / "mais c'est pour les pédés" / mais j'ai rien eu à dire et comme c'est justement le petit Pedro qui a de l'influence sur la classe qui de lui-même a rebondi en disant "mais n'importe quoi / n'importe quoi regarde" je sais plus quel chanteur il a cité / M Pokora je crois / "regarde M Pokora il danse / regarde M Pokora il danse c'est pas un pédé ça se voit que c'est pas un pédé" / donc bon / je suis intervenue évidemment doucement en disant qu'un choix de sport n'avait aucun impact sur ses choix au niveau des amoureux et tout ça "* (Julie 509-516)

---

<sup>921</sup> Ce malaise et la difficulté à réagir sereinement à l'école lorsque le mot "enculé" est prononcé, notamment en maternelle, est par ailleurs apparu à plusieurs reprises lors de rencontres avec des enseignant-e-s auquel-le-s nous exposons notre recherche qui préféreraient poser directement une interdiction plutôt que de questionner l'enfant qui avait prononcé l'insulte de peur de s'aventurer dans une discussion dont ils et elles ne maîtrisaient pas tous les tenants et aboutissants et d'outrepasser leur fonction.

Julie manifeste visiblement quelques réticences à répéter le mot prononcé par son élève dans le cadre de l'entretien. Elle semble craindre par la simple évocation de l'injure de faire surgir en la répétant le spectre d'une sexualité peu conforme à ce dont il est d'usage de parler avec des enfants et de provoquer un scandale. Cette hypothèse est confirmée par la suite de l'entretien où elle confie son malaise vis à vis de l'homosexualité qu'elle n'est pas certaine de devoir présenter à ses élèves comme équivalente à l'hétérosexualité. Lorsqu'elle affirme être "*intervenue évidemment doucement*", c'est donc ce scandale qu'elle cherche à atténuer en faisant montre d'une précaution qui semble aller de soi en pareil cas puisqu'il est pour elle inapproprié de parler d'homosexualité à des enfants de CM1. Sa réponse escamote donc la question de l'insulte, de son pouvoir d'exclusion, de domination et d'humiliation. Elle n'indique pas non plus qu'une relation affective et sexuelle avec une personne de son sexe n'est pas moins estimable que celle entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, ni encore, après la réponse de Pedro, que l'homosexualité ne se lit pas de façon évidente sur le visage des gens ou dans leurs attitudes : elle est même parfois d'autant moins visible que celles et ceux qui éprouvent des attirances homosexuelles doivent parfois le dissimuler, justement pour éviter les insultes. Aussi, dans les précisions apportées par cette professeure des écoles à ses élèves, ce n'est pas l'insulte qui semble problématique mais uniquement le fait qu'elle puisse porter sur des personnes qui ne sont pas homosexuelles en raison d'un choix d'activité non conforme aux stéréotypes de sexe.

Une autre explication qui permet de rendre compte de ce malaise vis-à-vis des insultes et dépasse la simple difficulté à parler d'homosexualité à l'école, alors même que l'occasion s'en présente lorsque les élèves emploient des termes, certes vulgaires, qui s'y réfèrent, est le souci pour certains enseignant-e-s d'incarner une norme langagière ; norme langagière qui ne s'accommoderait pas d'un intérêt trop appuyé accordé aux insultes. Dans ses travaux sur les médiateur-ric-e-s urbain-e-s, Isabelle Léglise relève également que ces derniers hésitent, à l'instar de Julie, à répéter certains mots entendus dans le cadre de leur travail au contact d'enfants, d'adolescents ou de jeunes adultes. Elle note que "lorsqu'on demande des exemples d'expressions qu'ils catégorisent comme insultes, la parole se raréfie : "*tu veux que je dise ces mots ? faut pas que tu aies une mauvaise idée de moi alors!*" dit l'un d'eux, redoutant même la citation autonymique de mots défendus"<sup>922</sup>. Les médiateur-ric-e-s urbain-e-s, parfois originaires des quartiers dans lequel-le-s ils-elles travaillent selon les choix politiques locaux, ont en effet d'autant plus à cœur de se dissocier des pratiques langagières des jeunes filles et

---

<sup>922</sup> Léglise Isabelle (2004). *Op. cit.*, p. 45

des jeunes garçons qu'ils-elles rencontrent dans le cadre de leur profession, que ces jeunes les renvoient à leur propre adolescence et qu'ils-elles tiennent maintenant à signifier leur insertion professionnelle et leur prise de distance vis à vis d'usages qu'ils-elles affirment, selon l'auteure, réprover et ne pas avoir connus dans leur enfance ou leur adolescence. Si une partie de cette explication ne paraît pas utile pour rendre compte de la réticence de Julie à prononcer le mot "pédé", en revanche la "peur de la "mauvaise image" également convoquée par Isabelle Léglise semble quant à elle tout à fait appropriée<sup>923</sup>. Bien que l'exigence de correction lexicale soit rompue pour les élèves dans les séances de brainstorming organisées par Eric sur décision de l'enseignant, bien que Julie tolère l'apparition de termes injurieux en lien direct avec un film dans lequel les personnages en emploient beaucoup, le discours de ces enseignant-e-s révèle des hésitations quant à la possibilité pour les enseignant-e-s d'utiliser ces insultes à des fins éducatives. En tant que fonctionnaires d'état chargés d'enseignement et d'éducation, sont-ils-elles autorisés à prononcer eux-elles-mêmes ces mots interdits et aussi chargés symboliquement ? Ne risquent-ils-elles pas en le faisant de donner à ces mots la légitimité de leur fonction et de leur savoir et, ce faisant, de s'en montrer indignes aux yeux des parents et de leurs supérieur-e-s hiérarchiques ? Enseigner à des élèves le sens des insultes qu'ils-elles utilisent ou qu'ils-elles entendent dans l'enceinte de l'école, ne figure pas en effet explicitement dans les programmes d'enseignement. Travailler sur la signification des injures peut même sembler constituer un savoir scolaire quelque peu particulier et risque par ailleurs d'avoir comme effet pervers l'augmentation du champ lexical de la plupart des élèves en termes grossiers.

Dans le cadre de notre participation aux travaux de la commission de lutte contre l'homophobie du SNUIPP, principal syndicat des enseignant-e-s du primaire, une inspectrice de l'Education Nationale invitée à porter un regard pédagogique et institutionnel sur des préparations de séances réalisées par les enseignant-e-s de la commission a exprimé les

---

<sup>923</sup> Nous avons retrouvé cette attitude, ce qui nous semble particulièrement significatif, lors d'une conférence à destination des enseignant-e-s ou de membres de la communauté éducative organisée par l'Académie de Créteil, conférence intitulée "Parole d'élèves, propos d'adultes" et inscrite dans un cycle consacré aux violences verbales. Alors qu'elles tentent de rendre compte d'une altercation qui a eu lieu entre deux élèves d'école élémentaire dans une cour de récréation, deux conseillères pédagogiques précisent quelles ne répéteront pas l'insulte qui a été prononcée par l'un des enfants. L'une d'elles explique tout de même pour que le récit soit compréhensible que l'insulte visait la mère de son camarade tandis que sa collègue parle des "mots qu'[elle] ne citer[a] pas bien sûr" mais qui "ont été particulièrement grossiers". Ce refus de prononcer des termes qui ne peuvent en aucune façon leur être attribués dans un cadre qui consiste justement à en parler est là aussi présenté comme une évidence, supposée être partagée par l'auditoire.

Conférence disponible en ligne :

<http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercredisdecreteil-videosviolencesverbales.html>, 47e minute. Page consultée le 3/02/2013.



mêmes réticences face à une activité adaptée d'un guide pédagogique québécois<sup>924</sup>. Celle-ci, intitulée "Les mots qui font mal", prévoyait que l'enseignant-e demande à ses élèves de lister les mots injurieux qu'ils-elles connaissent. Ce recensement donnait ensuite lieu à l'explicitation de certaines expressions afin de permettre un travail sur ce que peut ressentir un-e élève qui y est confronté-e. Pour cette inspectrice, lister des mots injurieux dans un contexte scolaire, les inscrire dans un cahier ou au tableau posait un problème éthique, et cela même au cours d'un travail sur les registres de langue. Ces mots appartiennent en effet à un vocabulaire qui, en principe, ne franchit pas ou ne doit pas franchir la porte de la classe. Les répertorier dans le cadre d'une situation d'apprentissage, fut-ce avec l'intention de dissuader les élèves de les utiliser, lui semblait donc particulièrement problématique ; d'autant que la situation risquait d'être explosive en classe pour peu que l'enseignant-e maîtrise mal la question ou se sente mal à l'aise<sup>925</sup>.

La troisième partie de ce chapitre évoquera ce paradoxe qui nécessite de nommer les insultes à l'école et d'informer les élèves sur leur signification habituelle pour pouvoir ensuite les interdire et justifier leur interdiction. Ce qui pose ici question, n'est pas à nos yeux la suspension temporaire de certaines normes langagières dans la classe ou encore la réalisation d'un travail systématique sur le sens et les effets des injures, mais plutôt l'absence de réaction explicite de l'enseignant-e lorsque ces dernières apparaissent dans l'espace de la classe. Celle-ci laisse en effet supposer que ce sont des mots parmi d'autres, qui ne nécessitent pas de mise en garde particulière. La situation mise en place par Eric, si elle n'implique pas que soient listées toutes les injures connues par les élèves, suppose toutefois de prendre le risque de leur apparition dans une séance de classe, tout comme la diffusion du film *Billy Elliot* dans lequel les mots grossiers et injurieux occupent une place importante dans les dialogues. Ces pratiques interrogent sur les finalités attribuées à la libre expression des élèves lors de certains moments de la vie de la classe. Au cours des entretiens, d'autres enseignant-e-s (Matthieu, Mireille) disent également leur attachement à la possibilité pour les élèves de s'exprimer librement, afin de pouvoir prendre en compte leurs interrogations et réaliser un véritable travail sur leurs représentations et donc sur l'égalité de sexes et des sexualités. À chaque fois, tout comme dans les justifications apportées par Eric, la liberté d'expression en classe n'est

---

<sup>924</sup> Demczuk Irène (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école, Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie, Guide pédagogique*. Montréal : Groupe de Recherche et d'intervention Sociale gaies et lesbiennes de Montréal, p. 48-51

<sup>925</sup> Cette inspectrice préconisait donc un travail "en situation" au moment où ces mots apparaissent et non lors de séances spécifiques. Des "fiches repères" inscrites dans les domaines d'apprentissage de la maîtrise de la langue et de l'instruction civique et morale, accompagnées de textes de référence lui semblaient en effet beaucoup plus appropriées pour aider les enseignant-e-s à aborder ces questions.

donc pas posée comme un principe en soi qui considérerait que toutes les idées se valent, doivent être respectées, et que seule leur confrontation dans le cadre d'un débat démocratique argumenté présente un intérêt. Le choix de ne pas reprendre ces injures ou de se contenter de réponses qui n'abordent pas, d'une manière ou d'une autre, la question de leur signification et n'informent pas sur les discriminations auxquelles elles participent est donc contraire aux objectifs affichés et condamne l'enseignant-e à simplement enregistrer des mots dont il feint d'ignorer les effets. Ce choix risque également de redoubler la violence des insultes prononcées, même si elles ne le sont pas vis à vis d'un élève en particulier, car l'absence de réaction de l'enseignant-e et à travers lui de l'institution scolaire, protège implicitement les expressions injurieuses, au détriment du groupe qu'elles discriminent, et ce, même si celles-ci ne seront comprises que plus tard par certains enfants. C'est donc la mise en place d'une violence institutionnelle que cautionnent ces dispositifs qui permettent d'énoncer des insultes sans que l'enseignant-e s'autorise lui-même à y répondre, sous prétexte que les enfants seraient trop jeunes, qu'ils et elles ne comprendraient pas ce qu'ils-elles disent et que leur homophobie ne serait en conséquence pas avérée.

Cette attitude renforce la légitimité des critiques adressées à l'école par certains acteur-ice-s de la lutte contre l'homophobie qui dénoncent l'invisibilité des insultes homophobes aux yeux de la plupart des enseignant-e-s et ses conséquences dramatiques<sup>926</sup>. Dans un essai polémique intitulé *Enculé! L'école est-elle homophobe ?*, le journaliste et documentariste Guillaume Tanhia établit ainsi un lien direct entre cet abandon par l'école de ses prérogatives éducatives et la sursuicidalité des garçons adolescents qui se questionnent sur leur orientation sexuelle<sup>927</sup>. Une enseignante du corpus esquisse un constat similaire :

*" alors ça c'est pareil c'est un truc qui n'avance pas en plus dans l'Education Nationale on est vraiment minables / autant sale arabe ça va être une grosse punition et ça dans toutes les écoles / sale pédé ça passe sans problème quoi / alors bon y'a quand même une petite remarque de la part des adultes mais dans le meilleur des cas // ça c'est / révoltant quoi / donc / de toute façon dès que j'entends ça dans une cour voilà il faut réagir je réagis / après quand on arrive enfin en tant que remplaçante tu connais pas forcément les seuils de / enfin*

---

<sup>926</sup> Sous le titre "Insultes et tabou à la récré. L'école ne joue pas son rôle de prévention et d'éducation à la tolérance", un article du journal *Libération* rédigé par Marie-Joëlle Gros s'est fait l'écho de cette situation le 25 juin 2004.

<sup>927</sup> Tahnia Guillaume (2004). *Enculé! L'école est-elle homophobe*, Paris : Littel big man, coll. *Nomad's land*, p. 21

*comment les collègues s'arrangent pour punir // mais bon oui je trouve que là-dessus on est vraiment nuls quoi" (Aude 660-669)*

Le silence de l'institution et son acceptation de certaines discriminations, alors qu'elle en réprovoque d'autres explicitement et fermement, renforce le pouvoir de l'injure. Les propos d'Aude montrent également que sans réponse collective des enseignant-e-s, son souci de donner, en tant que remplaçante, des punitions cohérentes avec les pratiques de ses collègues est voué à l'échec. En sanctionnant des mots qui ne provoquent habituellement qu'une réaction minimale, elle provoque nécessairement une rupture avec les règles tacites de l'école. Sa punition ne peut paraître qu'exceptionnelle aux élèves, voire incompréhensible, d'autant que son statut de remplaçante ne lui confère pas la même légitimité qu'à ses collègues : les enfants savent qu'à son départ de l'école, les choses redeviendront certainement comme avant. La question de la norme langagière et de sa transgression est donc indissociable d'une démarche éducative qui n'esquive pas le travail sur la signification et les effets de l'insulte que nous allons maintenant considérer.

### **3. Questionner et interdire l'injure sans discréditer l'homosexualité que les élèves découvrent à travers elle**

Si certain-e-s enseignant-e-s semblent à l'instar d'Eric recourir à une certaine prudence vis à vis des insultes homophobes de peur de nuire involontairement à leur élèves qui ignorent parfois tout de l'homosexualité, d'autres décident de travailler sur la signification du vocabulaire employé, même et surtout lorsque les enfants semblent l'ignorer (Mélanie 243) : "[j'interviens] *plus sur le respect les insultes homophobes / "ah bon pédé ? pourquoi ? / qu'est-ce que c'est et pourquoi tu dis ça ? et alors ?" (rires) / ce qui est déjà pas mal / ce qui est déjà pas mal"* (Mireille 248-250). Pour autant, sous une apparente homogénéité de points de vue, ces enseignant-e-s qui interrogent et/ou informent leurs élèves sur le sens des insultes que ces dernier-ère-s utilisent ne poursuivent pas tout à fait le même objectif selon leur conception de l'insulte, de son pouvoir, de l'historicité de celle-ci et de la possibilité de la modifier ou non. Autrement dit, les pratiques de ces enseignant-e-s se confrontent à la question de savoir si les insultes sont condamnées ou non à être toujours efficaces. Car si, pour ces enseignant-e-s contrairement à celles et ceux dont les propos ont été étudiés dans la première partie de ce chapitre, l'homophobie des injures prononcées par des élèves ne fait la

plupart du temps pas de doute, que ceux-celles-ci en soient conscient-e-s ou non, les réponses pédagogiques mises en œuvre ne portent pas le même regard sur la pérennité de cette capacité qu'ont certains mots à agir pour blesser l'autre.

L'une des positions en jeu dans ce travail qui vise à confronter les élèves avec le sens de mots qui ne sont pas uniquement des vocables destinés à irriter l'adversaire est synthétisée au cours de son entretien par l'une des enseignante rencontrée : "*par exemple pédé bon ben on en parle / qu'est-ce que c'est un pédé en quoi ça serait une insulte et non finalement pédé c'est pas une insulte*" (Sophie 52-53). Sa démarche et ses objectifs peuvent être décomposés en quatre temps :

- interroger l'élève sur la réalité désignée par le mot ;
- souligner la dimension péjorative du mot ;
- déconnecter cette réalité, un homme éprouvant une attirance affective et sexuelle pour un ou d'autres hommes, de toute connotation négative afin de la réhabiliter aux yeux des enfants ;
- retirer du même coup au mot sa charge d'insulte : puisqu'être homosexuel devient une réalité estimable au même titre qu'une autre orientation hétérosexuelle, son usage est superflu ; utilisé en tant qu'insulte, le terme "pédé" ne peut que rater son but puisque le mot n'est plus une insulte ou, pour le dire autrement, ne saurait être utilisé en tant qu'insulte puisqu'il n'y a rien de honteux à être ce que le terme désigne.

Cette réflexion menée avec les élèves offre l'avantage de questionner aussi bien les représentations du locuteur ou de la locutrice que celles du destinataire réel ou potentiel de l'insulte. Comme l'indiquent en effet Yannick Chevalier et Hugues Constantin de Chanay à la suite de Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée, il n'y a pas d'insultes si celui qui la reçoit ne reconnaît pas avoir été insulté : "il paraît très important de garder à l'esprit que l'insulte peut éventuellement échouer (c'est à dire que son énonciation n'est pas performative au sens strict), notamment si la cible et/ou le témoin de l'insulte [...], ne partagent pas le système de valeurs dans lequel l'insulte entend puiser sa force dépréciative, ou encore si l'intention hostile n'est pas reconnue"<sup>928</sup>. L'absence d'accord entre le locuteur-riche et le-la destinataire sur les représentations convoquées par l'insulte peut ainsi rendre caduque la tentative de blesser initié par le-la première. Aussi, nombre des questions qui sont posées par les enseignant-e-s rencontré-e-s visent à créer un décalage entre les représentations traditionnelles véhiculées par

---

<sup>928</sup> Chevalier Yannick et Constantin de Chanay Hugues (2009). Savoir être insulteur, ou les marqueurs verbaux et non-verbaux de l'insulte : quelques exemples de "pédé". Dans Lagorgette Dominique (dir.) (2009). *Op. cit.*, p. 46

l'insulte et celle de l'insulteur ou de sa cible, afin de réaliser ce que ces auteurs appellent un "remodelage axiologique"<sup>929</sup>, processus qui s'apparente à celui mis en évidence par Judith Butler dans sa réflexion sur la performativité des mots sous le terme de resignification<sup>930</sup>. Le raccourci de Sophie constitue en effet une reformulation dans un contexte pédagogique des propositions de la philosophe qui considère que "le langage qui s'efforce de contrer les injures du discours doit répéter ces injures justement sans les rejouer"<sup>931</sup>, c'est à dire que ces injures doivent être désémantisées ou plus exactement réinvesties de valeurs positives afin qu'elles puissent être rendues inopérantes. Il importe en effet pour la philosophe de supposer que le sens des mots n'est pas donné une fois pour toutes et d'"affirmer que le discours de haine ne détruit pas la puissance d'agir requise pour formuler une réponse critique"<sup>932</sup>. Ce détournement de l'injure, que nous avons déjà signalé dans la première partie de ce chapitre à propos de la réappropriation par les groupes discriminés des injures qui les visent, constitue justement l'une des possibilités de résistance au pouvoir d'assignation de l'injure. La proposition de Sophie tente donc de mettre en place une stratégie qui désamorce l'injure de son pouvoir blessant par la recherche dans la classe d'un consensus sur le caractère non problématique de l'homosexualité. Il n'est cependant pas possible à ses yeux, dans l'état actuel de nos sociétés, de considérer que ce processus peut être réalisé une fois pour toutes ; il constitue un travail de longue haleine qui doit être recommencé à chaque interpellation injurieuse, que celle-ci soit identifiée ou non par les élèves : *"c'est déjà un état d'esprit je pense de ne rien laisser passer je dirais / c'est-à-dire de rebondir sur chaque occasion et puis surtout de faire attention aux mots / je trouve que les mots c'est drôlement important dans ce que ça véhicule / et rebondir tout de suite [ne] pas laisser passer certaines insultes"* (Sophie 58-51).

Même si toutes les personnes rencontrées ne rejoignent pas les conclusions de Sophie, plusieurs d'entre-elles-eux disent entreprendre un travail sur la signification des mots pour faire prendre conscience aux enfants de ce qu'ils-elles disent :

*"c'est vrai que dans les cours de récréation en revanche ils s'invectivent beaucoup sur les questions de sexualité / alors / j'ai toujours la même attitude / je fais venir l'enfant qui a invectivé et je lui dit "qu'est-ce que ça veut dire / tu m'expliques ?" / la dernière fois j'étais à l'école X et / c'était la récréation et j'entends à côté de moi un même dire à l'autre "ta mère*

---

<sup>929</sup> Chevalier Yannick et Constantin de Chanay Hugues (2009). *Op. cit.*, p. 51

<sup>930</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*

<sup>931</sup> Butler Judith, (2004). *Op. cit.*, p. 77

<sup>932</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*, p. 77

*c'est une pute" / je lui dis "alors c'est quoi une pute / tu m'expliques?" // parce que en fait souvent en plus ils savent que ce sont des insultes mais ils savent pas expliquer / ou alors quand on leur demande d'expliquer c'est tellement hard que..." (Sandrine 553-558).*

Certains indiquent également ne pas se contenter des approximations énoncées par les élèves lorsqu'ils-elles sont interrogé-e-s sur ce qu'ils-elles ont voulu dire. Ces enseignant-e-s remarquent bien souvent que, comme le supposent Eric ou Jérôme, les enfants ne maîtrisent pas le sens de ces mots lorsqu'ils-elles les emploient, d'autant que leur étymologie et le système de représentations qui leur sont attachés, les conduisent implicitement à les confondre avec d'autres termes : " y'en a [des enfants] qui me disent "ben oui je sais mais bon / bon voilà c'est comme ça" / d'autres qui me regardent avec de grands yeux parce qu'ils ne savent pas en fait ce que veut dire pédé enculé / ils confondent pédé avec pédophile / enfin y'a tout un amalgame " (Delphine 75-77). Les réactions des élèves peuvent donc aller de l'indifférence vis à vis du risque de blesser des personnes bien au-delà de celui ou celle qui sont visées, à l'expression d'une profonde ignorance qui convoque malgré elle des confusions fréquemment développées dans les rhétoriques homophobes<sup>933</sup>. C'est donc à partir de cette association de l'homosexualité à la pédophilie qu'un professeur des écoles tente d'informer ses élèves sur les origines de l'apocope "pédé" et sur le processus ayant conduit le terme "pédérastie" qui désigne une institution par laquelle était éduqués les garçons adolescents dans la Grèce antique au mot pédéraste qui, dès le XIXe siècle, sert aussi bien à désigner un homme qui aime les jeunes garçons qu'un homme qui aime les hommes<sup>934</sup> :

*"après l'homosexualité avait été abordée parce qu'ils aimaient employer des mots on va dire un peu crus quoi donc / j'en ai profité pour aborder le sens des mots déjà pour commencer / c'était quoi un pédé puisqu'ils ont tout le temps le mot à la bouche et à un moment donné je leur ai demandé quand même le sens qu'ils y mettaient / en leur expliquant que c'était un glissement sémantique et que c'était pas ce que ça voulait dire au départ / et puis de là après aussi on en a discuté mais c'était vraiment très bref ça a duré cinq minutes et ils s'y étaient quand même intéressés" (Matthieu 40-46).*

---

<sup>933</sup> Teboul Roger (2003). Pédophilie. Dans Tin Louis-Georges (dir.), (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 308 ; Borillo Daniel et Lascoumes Pierre (2002). *Op. cit.*, p. 106

<sup>934</sup> Eribon Didier (2003). Pédérastie. Dans Eribon Didier (dir.) (2003). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse, p. 356

Il ne s'agit donc pas nécessairement de passer beaucoup de temps en classe à réagir sur les insultes que de le faire régulièrement, comme le précisait Sophie, à chaque fois qu'elles apparaissent dans l'espace scolaire. L'important est de permettre aux élèves de se poser des questions sur les termes qu'ils-elles utilisent et de ne pas accepter sans réflexion les valeurs qu'ils véhiculent, que ce soit pour les injures ou certains mots dépréciateurs en lien avec les stéréotypes de sexe :

*"pourquoi tu dis ça ? / qu'est-ce que ça veut dire ce mot ? / et les autres est-ce qu'ils sont d'accord ? " enfin bon / les faire s'exprimer et puis les faire un petit peu remettre en cause / leur montrer que derrière certains mots y'a des sens / que ces sens ils les connaissent pas forcément donc on emploie pas n'importe quel mot n'importe comment "* (Sophie 66-70)

Il s'agit alors de travailler avec les élèves une compétence lexicale, être capable de définir un mot, afin de leur permettre d'apprécier des nuances et comprendre que tous les mots ne sont pas équivalents, même s'ils semblent au premier abord désigner la même réalité :

*"quand on faisait / Les Goûters philo<sup>935</sup> / j'ai entendu des enfants mais j'étais assise au fond / c'était Brigitte Labbé qui animait un des ateliers et / il y avait un garçon donc c'était des CM2 qui avait dit "oui mais / y'a des garçons qui peuvent s'aimer des filles qui peuvent s'aimer" et / Brigitte Labbé avait dit "ben oui" / il y avait un enfant qui avait dit "oui mais alors c'est des pédés" / et donc elle était revenue en disant "oui mais voilà / est-ce que tu peux définir le mot ?" enfin elle l'avait renvoyé sur un terme de savoir scientifique" (Sandrine 543-550)*

Les interrogations menées en réponse à l'interpellation de l'injure visent ici encore à remettre en cause sa pertinence en contestant la légitimité du jugement de valeur qu'elle porte :

*"quand il y a une insulte de cet ordre là bien-sûr je réagis / j'ouvre le débat avec les enfants et puis bon on essaye de voir voilà d'où ça vient, qu'est-ce qu'ils ont entendu sur le sujet / qu'est-ce qu'ils en pensent au fond / on lit des albums j'ai quelques albums Jean a deux mamans<sup>936</sup> tout ça (rire) / voilà les outils quoi finalement "* (Camille 240-246)

---

<sup>935</sup> Labbé Brigitte et Puech Michel (ill.) (2000). *Les goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse

<sup>936</sup> Texier Ophélie (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Loulou et Cie*

Puisqu'une partie des élèves de la classe découvre l'homosexualité en même temps qu'elle apprend la signification de l'injure, qu'une autre partie ne sait pas désigner l'homosexualité autrement qu'avec l'injure, ou qu'elle l'associe à quelque chose de répréhensible et de honteux, le travail sur le vocabulaire, les stratégies de questionnement s'avèrent essentiels pour apprendre à nommer ce que ces élèves ne connaissent qu'à travers des préjugés qui leur ont été transmis :

*"j'ai déjà réagi de différentes façons parce que finalement une fois il y'a un gamin qui m'a dit "oui il m'a insulté il m'a dit homosexuel" / je dis "ah ben c'est une insulte ?" (rire) / et puis après d'autres avaient dit "il m'a dit "sale homosexuel"" / alors je dis "ah pourquoi sale ?" / bon alors après ça dépend aussi effectivement des élèves ça dépend de comment ils le disent ça dépend pourquoi est-ce qu'on lui a dit puis après / j'en viens à expliquer ce que c'est et puis pour certains "ah c'est des pervers" / bon / alors on explique ce que c'est un pervers et puis / ils essayent de comprendre aussi quelle est la différence entre un homosexuel et un pervers / parce que l'amalgame pédophile homosexuel peut très très vite être fait / mais j'ai pas eu l'impression que ce soit un amalgame qui était fait par les élèves en tout cas / donc c'est déjà ça / mais après pour eux de toute façon un homme enfin fréquemment on va dire un homme qui aime un autre homme ou une femme qui aime une autre femme / effectivement ce sont des déviants / [c'est] difficile pour l'instant malgré la discussion même au CM1 et au CM2 donc ils ont quand même les idées bien arrêtées déjà / [c'est] compliqué quoi" " (Jérôme 485-506)*

Il est intéressant dans le premier exemple donné par Jérôme de constater que dans certains cas, le terme homosexuel ne véhicule plus une réprobation sociale suffisante pour être employé seul et qu'il est nécessaire pour que l'insulte reste efficace de lui ajouter le qualificatif "sale", ce qui va permettre à Jérôme d'entamer une discussion avec ses élèves. Néanmoins, les échanges avec les enfants peuvent parfois paraître insuffisants, s'il ne sont pas associés à des supports qui permettent de véhiculer une image positive des relations entre personnes de même sexe. La littérature de jeunesse joue alors un rôle essentiel car elle constitue un support de représentations destiné à renouveler l'approche que les élèves ont de l'homosexualité. Elle est en effet bien souvent une réalité abstraite qu'ils et elles n'ont pas eu



l'occasion de découvrir autrement que par des caricatures malveillantes :

*" j'ai reçu ça [des insultes] dans ma classe et ça nous a permis d'en parler tous ensemble / "qu'est-ce que c'est qu'un pédé ?" enfin voilà "ça veut dire quoi ?" / " pourquoi est-ce que ça génère des insultes et de la violence et vous qu'est-ce que vous en pensez ?" / c'est à ce moment-là aussi que j'ai lu des albums jeunesse qui avait trait à l'homosexualité / donc féminine ou masculine" (Aude 77-81)*

Le travail sur la signification des insultes ne consiste cependant pas uniquement à travailler à leur neutralisation. Il se double également d'un travail sur la responsabilité du locuteur ou de la locutrice dans le cadre d'une réflexion plus large sur les registres de langue :

*"donc j'ai essayé en fait déjà de voir avec eux enfin de revoir un peu les mots qu'ils employaient / la façon dont ils se parlaient les uns avec les autres / [...]et / j'ai essayé de reprendre avec eux ces mots / essayer de comprendre pourquoi ils / pensaient... / de leur trouver des contre-exemples à ce qu'ils disaient / par la discussion parce que de toute façon dans ces classes là / bon en ZEP faut pas se leurrer ça sert à rien de faire de l'absolue discipline à dire "ouh tu as dit un gros mot tu vas être puni" parce que ça ne fonctionne de toute façon pas / ils en ont plein la bouche / mais vaut mieux je pense à la limite / prendre ça sous l'angle presque du vocabulaire et de la pragmatique / enfin quand est-ce qu'on emploie des mots quand est-ce qu'on ne les emploie pas ? / et qu'est-ce qu'ils veulent vraiment dire et qu'est-ce qu'il y a vraiment derrière quand on les exprime et qu'est ce qui peut-être blessant et qu'est-ce qui ne l'est éventuellement pas ?" (Matthieu 231-252)*

Les propos de Matthieu s'inscrivent dans une catégorie de discours bien identifiés tenus aussi bien par des travailleurs sociaux, des enseignant-e-s, des linguistes et des sociolinguistes qui dénoncent les pratiques langagières de jeunes des quartiers populaires. Celles-ci sont supposées refléter les difficultés qu'ont ces jeunes, principalement les garçons, à s'adapter aux différents contextes dans lesquels ils-elles évoluent et à maîtriser les différents registres de langues afférents à ces contextes<sup>937</sup>. Pour autant, comme le remarquait en 2008 Isabelle Léglise après avoir mentionné les propos d'Alain Bentolila selon lequel ces jeunes seraient

---

<sup>937</sup> Sur cette question voir Léglise Isabelle et Leroy Marie (2008). Insultes et joutes verbales chez les "jeunes" : le regard des médiateurs urbains. Dans Tazuin Aline (dir.). Insultes, injures et vannes en France et au Maghreb. Paris : Karthala, pp. 157-158

des "handicapés linguistiques voués à un enfermement pseudo-identitaire"<sup>938</sup>, "les études sur corpus traitant des variations diaphasiques chez les jeunes font encore défaut"<sup>939</sup>. Celles qui existent tendent par ailleurs à infirmer cette opinion<sup>940</sup>.

Il n'en reste pas moins que la maîtrise des registres de langue est inscrite dans les programmes de 2002 et de 2008 : les premiers notent en cycle 3 qu'"une première réflexion sur le lexique déjà acquis permet, en repérant les liens qui le structurent, d'en affermir la compréhension et d'en augmenter la disponibilité, à l'oral comme à l'écrit. Elle permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue."<sup>941</sup> ; les seconds font figurer la capacité de "prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté" parmi les compétences attendues à la fin du CM2 dans le cadre du Socle commun de connaissance et de compétence<sup>942</sup>. Certains enseignant-e-s rencontré-e-s précisent donc explicitement travailler cette compétence en classe et l'envisagent en lien avec la question des insultes :

*"où c'est difficile c'est l'argumentation / justifier / se justifier / justifier ses choix / justifier son opinion / le pourquoi / donc moi ce que je renvoie c'est "pourquoi dis-tu ça ?"/ d'essayer de toujours aller un peu plus loin / parce que bon / avec les textes explicatifs ils arrivent toujours à s'en sortir / mais avec tout ce qui est / enfin voilà / "pourquoi tu dis que c'est bien ? pourquoi tu dis que c'est nul ?" / parce que tout de suite c'est enfin pour n'importe quoi "oh ben c'est nul / oh ben c'est super" / alors "pourquoi dis-tu que c'est nul ? / pourquoi emploies tu le mot pédé ? / qu'est-ce que ça veut dire ?/ alors bon après au niveau des registres de langue / jusqu'où on peut aller quand on entend / un humoriste employer certains mots / bon Bigard ou d'autres voilà / quand il parle enfin toutes les blagues / sur les homosexuels qui sont pris / donc dans le registre de la langue voilà / "pourquoi on emploie ça à tel moment ?" / parce que c'est pareil c'est des élèves qui / mais il n'y a pas que ceux de la SEGPA même au niveau du collège c'est ahurissant / moi ce que j'essaie de travailler c'est qu'ils apprennent dans quel contexte enfin qu'ils se rendent compte dans quel contexte ils*

---

<sup>938</sup> Bentolila Alain (1998). Le vrai chantier de l'école. *Libération*, 5/10/1998.

<sup>939</sup> Légise Isabelle et Leroy Marie (2008). *Op. cit.*, p. 158

<sup>940</sup> Billiez Jacqueline (dir.) (2003). *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*. Rapport de Recherche, Grenoble, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Observatoire des Pratiques linguistiques, p. 67

<sup>941</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire, Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Numéro Hors-série n°1, 14 février 2002, p 75

<sup>942</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*. Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 27

*sont / pour pouvoir employer telle chose ou telle chose / je leur dis que tout est une question de contexte / que moi ça m'arrive de parler de manière familière / ou d'employer certains vocabulaires mais c'est dans un contexte précis / on a du mal / parce que bon en plus ils ont un registre / de vocabulaire souvent restreint / ce qu'on appelle un code restreint / donc / c'est pas facile / c'est pas facile / donc justement / sur tout le vocabulaire qui tourne autour de l'homosexualité aussi / c'est pas simple à leur faire prendre conscience qu'il y a des mots qui peuvent être perçus comme des insultes / alors qu'il y a beaucoup de gens qui les emploient pour faire rire les autres / au niveau des humoristes et cætera / donc voilà alors / quand je leur dis / [selon ] la façon dont on leur amène ça ben oui "vous c'est parce que vous êtes profs vous rigolez jamais / lui c'est Bigard il passe sur TF1 donc on rigole avec lui en le regardant"" (Yves 298- 339)*

Les élèves d'Yves retournent donc en boomerang contre leur professeur, le soupçon de ne pas être capable d'adapter ses usages langagiers à certains contextes d'énonciations. Ces propos montrent toutefois la difficulté de travailler avec les élèves sur leur responsabilité dans le choix des mots qu'ils-elles emploient et de questionner les valeurs dominantes et discriminantes d'une société lorsque celles-ci sont mises en scène au prétexte de faire rire par des personnalités publiques appréciées des élèves. Car si l'injure dans ce cas vise un collectif et ne porte pas sur une personne en particulier, elle n'en est pas moins opérationnelle et n'est en aucun cas amoindrie par l'humour, bien au contraire : "[la caricature] ne s'exerce pas seulement contre des individus moqués dans leur personne (moquerie dont le ressort est souvent la représentation de tel ou tel sous les traits d'un personnage efféminé), elle prétend dire la "vérité" objective de tout un groupe sous la lunette grossissante que tend au lecteur ou au spectateur l'image humoristique"<sup>943</sup>.

Certaines personnes rencontrées tiennent donc particulièrement à ce que les insultes à l'égard des homosexuel-le-s soient identifiées comme telles et non pas banalisées par les usages quotidiens des élèves et de leur univers social et médiatique :

*"ce qui m'énervait encore plus c'est que c'est à la limite des choses qui sont banalisées à la télé / notamment dans les match de foot / voilà / et les garçons le foot c'est leur vie quoi / alors y'a pas que y'a des insultes racistes hein / quand on regarde les... ce qui se passe au PSG et cætera / mais ça va au-delà de ça voilà pédé enculé on peut l'entendre dans un match*

---

<sup>943</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 106

*de foot au rugby aussi d'une autre façon / sur des stades pour voir par exemple je vais tous les ans voir l'Open Gaz de France en athlétisme / ça on n'entend pas" (Delphine 343-348)*

Le travail sur les registres de langue est donc employé à déterminer et expliciter le statut de chaque mot :

*"on est allé voir justement / avec les enfants Billy Elliot / voilà / bon c'est un peu vulgaire pour eux / et du coup comme dans le film il est fréquemment question de pédés / après / quand on est revenu je leur ai expliqué que pédé c'était une insulte" (Nathalie 371-375)*

L'évocation des effets de l'insulte peut alors sembler la meilleure façon de responsabiliser les élèves en leur faisant percevoir son pouvoir destructeur :

*"je fais souvent le parallèle aussi avec le racisme parce que ça c'est quelque chose qui est bien compris je leur dis "ben voilà tu vois c'est comme si toi Mamoudou on te disait bougnoule et ben c'est la même chose" / c'est faire le parallèle pour que ce soit plus parlant pour eux parce qu'ils sont / en tout cas dans l'école où je suis / ils sont très habitués aux discriminations racistes enfin c'est quelque chose qu'ils subissent eux-mêmes ou qu'ils connaissent et du coup faire ce parallèle c'est plus parlant pour eux" (Nathalie 371-381)*

Nathalie utilise ainsi comme piste pédagogique l'évocation de situations que l'enfant a déjà expérimentées sur le plan émotionnel et intellectuel pour travailler avec lui par analogie sur les effets de l'insulte homophobe qu'il n'a pas appréhendée personnellement. Une telle entreprise semble particulièrement intéressante, lorsqu'elle est possible, pour dépasser la simple évocation abstraite du pouvoir de l'insulte et la rattacher à une impression ou des sentiments que l'enfant est capable de comprendre pour les avoir déjà ressentis, mais elle pose la question de savoir s'il est possible pour ces élèves de transférer dans d'autres contextes ce qu'ils-elles ont éprouvé dans une occasion précise ou pour d'autres, d'anticiper ce qu'ils-elles éprouveraient si d'aventure ils-elles étaient confronté-e-s à une telle situation ? Elle montre cependant que les stratégies à l'œuvre pour travailler sur la signification des insultes, qui sont exposées dans les entretiens, obéissent à des présupposés opposés et aboutissent à des résultats contradictoires. D'un côté, les propos de Sophie semblent promouvoir un processus de resignification et de "remodelage axiologique" qui vise autant l'insulte que la réalité qu'elle désigne, dans le but, tout de même, d'inciter certains élèves à renoncer à utiliser certains

termes. Il ne s'agit donc pas de les amener à investir le terme "pédé" de valeurs positives pour continuer à l'employer comme peuvent le faire entre eux-elles les membres d'un groupe discriminé. Et pour cause, nombre d'entre-eux-elles n'appartiennent pas ou n'appartiendront pas à ce groupe. De l'autre côté, des enseignant-e-s travaillent avec les élèves sur le statut de certains mots indépendamment du contexte d'énonciation afin de proscrire leur utilisation et ce, au risque, contrairement à la première option, de figer leur signification. Le travail réalisé sur les insultes croise alors celui mis en place sur les "gros mots" :

*"au CM2 je le fais plus mais CP CE1 / c'était pareil en fait ils savent pas ce qu'est un gros mot / et donc j'avais fait ressortir tous les gros mots plein plein de choses / et c'était marrant parce qu'ils avaient des mots qui ressortaient qui étaient pas tellement des gros mots / et d'autres qui étaient évidemment des vrais gros mots donc on les avait écrits sur le tableau et puis on avait dit "voilà ça c'est les mots" / alors il y avait tout il y avait "enculé" il y avait tout / on avait tout sorti alors il y avait tous les mots homophobes il y avait tous les mots sexistes / " salope" tout ça qui étaient ressortis / ça on peut faire ça en CP CE1 / et après on dit "bon ben tout ça je veux pas l'entendre de l'année" / après on peut le dire puisqu'on les a nommés on a vu ce que c'était on les a analysés / et ils savent maintenant que c'est des gros mots et qu'on ne dit pas à l'école / alors après qu'on [les] dise à la maison c'est une chose mais à l'école on ne les dit pas / et ça je l'ai toujours fait pour les petites classes / ah les CM2 j'ai arrêté j'ai même pas essayé ça m'est même pas venu à l'idée parce qu'ils savaient je pense ce qu'était des gros mots / contrairement aux petits les petits / on dit "ah ils sont petits" / on leur fait un peu confiance sur la naïveté de leur propos et / et en étant en CM2 c'est vrai / peut-être que j'aurais dû le faire / d'ailleurs même en CM2 parce que ils ont peut-être pas eu ce cours là en CP CE1 / ils voient bien / en CM2 ils ont compris que ça fâche / mais est-ce qu'ils ont compris pourquoi ça fâche / c'est pas si évident que ça // enfin ça a toujours été des séances que j'ai adorées chez les petits parce qu'entendre Fatou demander à Samir "comment ça s'écrit trou du cul?" (rires) // ces séances m'amusaient toujours beaucoup et les parents curieusement ils ne / c'est jamais venu / j'ai eu aucune famille / pourtant il y avait tout qui sortait hein alors des insultes que j'aurais même pas / que je connaissais même pas / ils m'ont tout appris / vraiment / et il n'y a jamais eu de parents / alors je me disais quand même / soit il y a une partie de la classe qui n'ose pas le dire à leurs parents / soit l'autre partie ne parle pas à leurs parents / donc comme ça / c'est clair" (Mireille 559-567)*

L'exercice mis en place par Mireille, dans une situation qui s'apparente à celles étudiées au cours de la deuxième partie de ce chapitre, consiste donc à faire surgir en classe tous les mots qui seront par la suite interdits. Il repose sur un paradoxe exposé par Emile Benveniste dans ses *Problèmes de linguistique générale* : "un certain mot ou nom ne doit pas passer par la bouche. Il est simplement retranché du registre de la langue, effacé de l'usage, il ne doit plus exister. Cependant, c'est là une condition paradoxale du tabou, ce nom doit en même temps continuer d'exister en tant qu'interdit"<sup>944</sup>. Il est donc nécessaire de nommer les insultes à l'école ou les mots qui y sont interdits, parfois même d'informer les élèves sur leur signification habituelle, pour pouvoir ensuite les interdire. Les seuls contextes où pourront alors être énoncés ces mots seront ceux visant à rappeler leur interdiction. Comme le note Judith Butler, une telle stratégie n'est cependant pas sans conséquences : "s'assurer que ces termes ne soient pas et ne puissent pas être prononcés peut aussi contribuer à les figer, et à préserver par là leur pouvoir d'injurier en suspendant la possibilité d'un travail sur eux qui puisse changer leur contexte et leur but"<sup>945</sup>. Se contenter de prohiber certains termes sans réfléchir sur leur signification et les justifications apportées aux discriminations auxquelles ils participent, les condamnent donc à être toujours opérationnels.

La question que posent ces pratiques et ces réflexions au carrefour de deux représentations antagonistes quant au pouvoir des mots, est celle de la possibilité d'une interdiction mais aussi d'une sanction, et de leurs conséquences. Car "si pour expliquer comment le discours de haine occasionne une blessure, on en vient à forclure la possibilité d'une réponse critique, alors on confirme les effets totalisants de cette blessure" note Judith Butler<sup>946</sup>. La simple interdiction, si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion individuelle et collective sur la signification des mots leur assure de conserver leur pouvoir et oblige les équipes enseignantes à toujours devoir affronter des situations qui sont et resteront explosives, la profération de l'insulte entraînant toujours les mêmes réactions de la part des élèves :

*"alors après moi ce que je peux dire c'est que quand j'ai été chargée de mission à l'égalité il y avait alors un tiers de mon travail c'était ça / le téléphone sonnait en général le soir vers cinq heures et c'était un chef d'établissement qui me disait "alors là c'est plus possible / il faut que vous veniez / c'est la panique" / et en général c'était dans des lycées / enfin dans des collèges ou des lycées professionnels / rarement dans les lycées généraux où il y avait eu des*

---

<sup>944</sup> Benveniste Emile (1974). *Problèmes de linguistique générale*, tome 2. Paris : Gallimard, p. 71

<sup>945</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*, p. 73-74

<sup>946</sup> Butler Judith (2004). *Op. cit.*, p. 46

*bagarres à cause d'insultes homophobes / ou des filles qui pouvaient dans des établissements par exemple lycée professionnel très masculin où y'a quelques filles / qui étaient dans des situations où elles pouvaient plus parler et sortir / donc alors en général / parce que beaucoup de mon temps était consacré à ça / donc je voyais s'il y avait vraiment urgence urgence / avec ma collègue X de l'équipe Genre et éducation / on y allait et on réunissait les mêmes / et puis / on avait un power-point / grosso modo sur la question des valeurs féminines et masculines et voilà / et / là on leur organisait un débat autour de ça / et / si ça pouvait attendre en fait c'est les enseignants qu'on formait / voilà / sur les attitudes à avoir / comment gérer la violence et puis comment renvoyer aux enfants en fait / des attitudes et des réflexions qui les faisaient mûrir sur le sujet / voilà / mais plus collègue et lycée d'enseignement professionnel " (Sandrine 559-579)*

L'important pour cette enseignante est donc de permettre qu'en certaines occasions, l'insulte ne soit plus perçue comme telle par celui ou celle qui la reçoit. Elle met donc en place un travail de déconstruction des injonctions au respect des rôles de sexe et plus particulièrement des injonctions à la soumission qui s'exercent vis à vis des femmes, en même temps qu'elle tente d'élaborer une représentation positive de l'homosexualité équivalente à celle de l'hétérosexualité. Même si elle conserve en dernier lieu pour certain-e-s personnes interrogé-e-s une dimension symbolique et dissuasive au sein d'un travail éducatif, l'interdiction doit être avant tout l'occasion d'une réflexion autour des normes de sexe et de sexualité signifiées par l'insulte afin justement de créer le trouble sur son utilisation :

*"D : ce qui revient souvent c'est "je suis pas un pédé" / donc je me bats / voilà / et ce qui revient très souvent c'est les insultes de type pédé enulé alors gouine pas trop mais pédé enulé alors y'avait quoi encore euh bobosse / a priori c'est un mot alors j'ai appris ce mot là récemment / a priori ça veut dire la même chose / et par exemple j'ai eu à gérer avec mon collègue / puisqu'on est deux sur la classe / une grosse bagarre il y a un peu plus de huit jours suite à des provocations et des insultes à caractère on va dire homophobes / donc ça revient très souvent / donc la prise en compte dans la classe c'est au cours de discussions / avec eux / soit on va dire institutionnalisées et préparées / soit suite à des problèmes / voilà // donc c'est très intéressant parce que les élèves savent que les propos homophobes par exemple sont sanctionnés dans l'école, puisqu'il y a trois ans on a fait mettre avec une collègue dans les règles de vie de l'école des sanctions vis-à-vis des insultes racistes mais aussi toutes les discriminations et l'homophobie / on a fait un petit putsch on va dire / pour*

*pouvoir le faire noter dans le règlement [...] en tout cas moi en ce qui me concerne chaque fois que j'entends un élève dans la cour dire à un autre euh le traiter de pédé d'enculé de tantouze de enfin toute la panoplie (rire) j'interviens voilà / et en général je leur demande de chercher dans le dictionnaire ces mots là / j'ai dans l'école on a dans l'école le code pénal / voilà et je leur fais recopier les articles liés aux sanctions par rapport à des propos homophobes ou discriminatoires quelles que soient les discriminations / voilà //*

*GP : ah oui donc avec l'aide de la loi en fait /*

*D : oui toujours / y'a la discussion mais y'a aussi la sanction" (Delphine 38-68)*

Delphine conjugue donc deux types de réflexions avec ses élèves : les unes portent sur ce qu'est être un homme ou une femme et entendent promouvoir d'autres façons d'envisager la masculinité et la féminité (Delphine XXX), les autres concernent le sens des mots et leur pouvoir et visent à interdire les insultes en faisant comprendre les raisons de cette interdiction. Si cette enseignante choisit implicitement de figer la signification de certains termes par une recherche dans le dictionnaire et des sanctions qui se réfèrent au code pénal, ce n'est toutefois que parce qu'elle espère que ces insultes tomberont à terme en désuétude à force de déconstruire en classe les stéréotypes de sexes.

## **Conclusion**

A travers leurs pratiques, les enseignant-e-s rencontré-e-s reformulent sous une forme spécifique au champ éducatif, des questions qui se sont posées en France au moment du vote de la loi relative "à la lutte contre les propos discriminatoires à caractère sexiste et homophobe" de 2004. Les débats qui ont accompagné le vote de cette loi ont en effet porté sur la possibilité de restreindre la liberté d'expression dans une démocratie et sur les critères susceptibles de déterminer la nature homophobe de certains énoncés. Les opposant-e-s à l'acquisition de droits par des homosexuel-le-s ont en effet à l'époque exprimé à de nombreuses reprises leur crainte que cette loi rende impossible le débat politique notamment sur des questions relatives au mariage entre personnes du même sexe ou à la filiation homoparentale. La Commission consultative des droits de l'homme a ainsi placé en annexe de son avis préconisant le retrait de la loi, les motifs d'opposition du Cardinal Lustiger pour qui



cette dernière ne devait pas interdire "la libre expression sur la réalité anthropologique de la différence sexuelle perçue comme un fait objectif et universel sur lequel repose l'organisation sociale"<sup>947</sup>. De telles positions ont également été reprises par certains députés de droite lors des travaux préparatoires de la commission des lois de l'Assemblée Nationale. Pour autant, ces opposant-e-s n'étaient pas les seul-e-s à ne pas considérer le recours à une loi sous un jour favorable. Des intellectuels pourtant favorables à l'acquisition de nouveaux droits par les homosexuel-le-s ont ainsi formulé leur opposition à partir d'arguments contraires à ceux précédemment cités. Considérant comme hautement improbable la condamnation par des tribunaux de certains discours psychanalytiques ou anthropologiques sur l'homosexualité ou des propos opposés au droit au mariage, à l'adoption par des personnes de même sexe ou encore à la procréation médicalement assistée pour les lesbiennes, Didier Eribon jugeait inutile l'arsenal législatif promu par cette loi. Cette dernière n'était d'ailleurs pas sans effet pervers potentiels pour les luttes politiques des mouvements homosexuels : serait-il par exemple possible de dire publiquement d'une personne qu'elle est homophobe sans être poursuivi pour diffamation ?<sup>948</sup> Notre analyse nous montre que les enseignant-e-s rencontré-e-s s'approprient ces enjeux dans le cadre scolaire dans la réponse qu'ils-elles donnent à la possibilité de détacher les insultes du contexte idéologique qui les a construites ; ou encore lorsqu'ils envisage la possibilité d'une sanction au travers d'un travail approfondi de questionnement des stéréotypes de sexe et dans un cadre qui entend promouvoir l'égalité des filles et des garçons, comme des sexualités.

---

<sup>947</sup> Lustiger Jean-Marie (2004). Position du Cardinal Jean-Marie Lustiger. Dans CNCDH (2004). *Op. cit.*, p. 5 ; dans le cadre des débats sur l'ouverture du mariage aux personnes de même sexe menés en 2012-13 après l'élection de François Hollande à la présidence de la république, la plupart des opposant-e-s au projet de loi se sont appuyés sur cette dissociation entre des insultes supposées être homophobes et des discours opposés à l'acquisition de nouveaux droits par des homosexuel-le-s qui ne le seraient pas, synthétisée par la formule rituelle : "je ne suis pas homophobe mais..." ; ils-elles ne faisaient que rejouer les positions plus anciennes de Lionel Jospin et Nicolas Sarkozy dans des débats antérieurs sur cette questions.

<sup>948</sup> Eribon Didier (2004). Une loi ou des droits?. Chronique pour le magazine *Têtu*, octobre 2004 ; voir aussi Eribon Didier (2000). Ce que l'injure me dit. Quelques remarques sur le racisme et la discrimination. Dans *Papiers d'identité*. Paris : Fayard, pp. 62-65

## CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE

La modification du cadre d'enseignement de manière à promouvoir l'égalité des sexes et des sexualités semble en premier lieu, pour les personnes rencontrées, l'objet d'un travail sur soi. Il s'agit de se déprendre de soi-même, de ses propres automatismes qui construisent malgré soi des rapports entre les filles et les garçons contraires aux valeurs d'égalité. Ce travail s'appuie sur les travaux de Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi, Claude Zaidman ou Leïla Acherar qui sont parfois explicitement cités. La prise de conscience des mécanismes du curriculum caché qui produisent de l'inégalité entre les sexes est posé comme un préalable : il est nécessaire de reconnaître que les résultats de ces recherches valent aussi pour soi sous peine d'être contraint, ce que semblent révéler certains entretiens, à continuer à être dupe de ses propres pratiques. Les propos des maîtresses et des maîtres du corpus témoignent également de la diversité de ce qui est mis en place, diversité qui correspond parfois à des représentations opposées ou contradictoires. Il n'existe pas une solution mais une multiplicité de pratiques susceptibles de promouvoir l'égalité des sexes et des sexualités, et chacune d'elle comporte ses écueils spécifiques. Par ailleurs, les moyens d'évaluer son action sont rarement fiables, il est souvent nécessaire de se baser sur des impressions alors même que tout semble montrer que celles-ci sont trompeuses. Les entretiens mettent ainsi en évidence toute la fragilité des actions entreprises ; d'autant qu'encore une fois, celles-ci sont souvent solitaires et ne font que trop rarement l'objet de discussions d'équipe qui permettraient de mener une réflexion collective propre à servir la cohérence des règles auxquelles sont soumis-e-s les élèves. Celles-ci, ceux-ci doivent en effet construire pour elles-eux la légitimité de ce qui leur est proposé, se l'approprier alors que les équilibres auxquels ils-elles se sont habitué-e-s sont remis en cause dans un sens qui ne leur semble pas toujours, à tort ou à raison, favorable. Il est ainsi nécessaire pour les personnes rencontrées de rendre les enfants actrices et acteurs de ce qu'elles-ils vivent de manière à ce qu'elles-ils en saisissent l'importance et ne se considèrent pas comme victimes d'un système qui tente au contraire de produire davantage de justice.

## PARTIE V

### DES PRATIQUES EN TENSION

L'enseignement ou l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités ne va pas de soi. Il pose des questions sur le plan scolaire, sur la possibilité d'insérer des savoirs et des usages nouveaux dans le cadre de l'école, il interroge également la légitimité de la transmission autoritaire de valeurs dans le cadre de l'école laïque et républicaine. Comme le rappelle François Audigier, "les compétences comme les demandes sociales [...] arrivent dans une institution qui a ses règles et ses modalités de fonctionnement et non dans un terrain et un système neutre aisément malléable. Dès lors comment accueillir ces compétences ? Comment accueillir les demandes sociales ?"<sup>949</sup>. L'école constitue en effet un lieu et correspond à un temps spécifique dans lequel celles-ci vont devoir être intégrées, suscitant des tensions dans les pratiques des enseignant-e-s concerné-e-s. En premier lieu, cette partie s'intéressera aux tensions que l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités peut générer avec ce qu'il est convenu d'appeler la "forme scolaire", notamment avec la création de "malentendus scolaires" au sens où l'entendent Elisabeth Bautier et Patrick Rayou<sup>950</sup> et la nécessité pour les enseignant-e-s rencontré-e-s d'articuler de manière sans doute plus visible qu'à l'accoutumé deux facettes de leur métier, l'éducation et l'instruction. Le second chapitre s'intéressera plus précisément à un problème formulé par François Audigier sous la forme d'une alternative : "L'école doit-elle former un citoyen libre et donc critique, ou un individu obéissant aux lois et aux normes sociales ? Cela ne signifie nullement qu'un individu ayant un esprit critique développé n'obéisse pas aux lois, mais qu'il possède les références intellectuelles et éthiques nécessaires pour soumettre ces lois à l'examen de la raison et se servir des résultats de cet examen pour interroger le fonctionnement de la société ; cela le conduit éventuellement à mettre en cause le fonctionnement des lois et règlements et à s'occuper de leur évolution et de leur changement"<sup>951</sup>. Il est en effet question de manière récurrente dans les entretiens de la

---

<sup>949</sup> Audigier François (2006). Que faire des nouvelles "demandes sociales" ? Ou Les curriculums chahutés. L'exemple des "Éducatrices à..", et autres "Domaines de formation". Dans Régis Malet (dir.). *L'école, lieu de tensions et de médiations: quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), 22, 23 et 24 juin 2006*. p. 42-51

<sup>950</sup> Bautier Elisabeth (dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Editions Chronique sociale, coll. *Pédagogie formation*.

<sup>951</sup> Audigier François (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie* n°94, janvier-février-mars 1991, p. 39

possibilité de développer la pensée critique des élèves et leur capacité d'argumentation, mais cette intention est bien souvent aux prises avec l'influence que les enseignant-e-s rencontré-e-s exercent sur eux-elles et leur conception des valeurs qu'ils-elles enseignent, conception qui ne peut se satisfaire d'une forme de relativisme. Par ailleurs, l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités ne font pas consensus dans les sociétés actuelles : qualifiées par certains de "questions vives", elles interrogent les missions de l'école et son droit à enseigner des valeurs parfois contraires à ce que pensent les familles. C'est toute l'articulation entre public et privé qu'elles amènent à examiner et qui nous intéressera dans un troisième chapitre. Elle sera étudiée sur deux plans : celui des enseignant-e-s rencontré-e-s qui construisent bien souvent leur enseignement en référence à des engagements extérieurs à l'école, et celui des élèves à travers le risque d'interférer avec la liberté éducative des familles dans la construction de valeurs communes conformes à l'idéal démocratique. Cette tension nous amènera à considérer plus précisément la manière dont interfèrent le champ politique et le champ pédagogique dans les discours et les pratiques des enseignant-e-s rencontré-e-s<sup>952</sup>. Ceux-ci ne véhiculent pas une représentation unifiée de l'égalité des sexes et des sexualités, mais reflètent la manière dont ces questions se posent, évoluent, suscitent des lignes de fractures dans le débat public.

---

<sup>952</sup> Forquin Jean-Claude (2008). Curriculum et culture commune.. Dans Forquin Jean Claude. *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. *Paidéia, éducation-savoir-société*, p. 159

**CHAPITRE XIV :**  
**ENTRE EDUCATION ET INSTRUCTION : LE TRAVAIL EN FAVEUR DE**  
**L'EGALITE DES SEXES ET DES SEXUALITES A L'EPREUVE**  
**DE LA FORME SCOLAIRE**

Parce qu'il met en jeu en grande partie, mais de manière non exclusive, des compétences d'ordre social, la façon dont le travail en faveur de l'égalité des sexes va être pris en charge par l'institution scolaire pose question. Ce travail ne porte pas uniquement sur un savoir disciplinaire qu'il s'agirait de transmettre au même titre que les autres mais engage des valeurs, des représentations du monde qui informent directement ce qui se passe dans la vie de la classe. Il se situe donc sur deux niveaux, celui de la chose enseignée et du contexte dans lequel elle l'est, impossibles à dissocier, non pas tant parce que les processus d'enseignement et d'apprentissage s'inscrivent nécessairement dans un "ici" et un "maintenant" mais parce que sont à l'œuvre, dans les relations qui se nouent entre les acteurs et les actrices en présence, des rapports sociaux dans lesquels se jouent des enjeux liés au savoir et aux compétences qu'il s'agit de transmettre et d'acquérir. Les élèves sont des filles et des garçons, les enseignant-e-s des hommes et des femmes et ce dont il est question en classe lorsque l'on parle d'égalité des sexes et des sexualités les concerne directement dans leur identité et leur manière d'être, leur comportement et les relations qu'ils et elles établissent ensemble.

L'objectif de ce chapitre est donc d'étudier comment le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités prend place pour les enseignant-e-s interrogé-e-s dans la "forme scolaire". Ce concept forgé par Guy Vincent<sup>953</sup> désigne "le mode de socialisation caractérisé par une relation inédite – pédagogique - entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et un temps spécifiques, codifiés par un système de règles impersonnelles"<sup>954</sup>. Nous nous intéresserons plus particulièrement ici à la question du temps et à "la relation spécifique aux savoirs" initiée par l'école puisque "tout ce qui est contenu dans les programmes d'enseignement est l'objet d'exercices et de leçons strictement gradués et réglés"<sup>955</sup>. Nous n'entendons pas par là étudier la manière dont l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités donnerait lieu à des leçons et des exercices particuliers mais comment s'établissent les

---

<sup>953</sup> Vincent Guy (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon

<sup>954</sup> Vincent Guy, Lahire Bernard et Thin Daniel (1994) Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire? Dans Vincent Guy (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48

<sup>955</sup> Joigneaux Christophe (2008). Forme scolaire. Dans Van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 349.

équilibres entre cette question et les disciplines scolaires dans la gestion du temps de la classe et des situations pédagogiques et didactiques qu'elle ne semble pas concerner au premier abord. Notre propos n'est donc plus d'analyser, comme nous l'avons fait précédemment, comment l'égalité des sexes et des sexualités prend place dans certains apprentissages disciplinaires et questionne directement les savoirs qui sont transmis à l'école, ni d'envisager la modification du cadre d'apprentissage mis en œuvre par les personnes rencontrées à l'aune de cette préoccupation. Nous voudrions questionner plus particulièrement l'importance, certes légitime, que la majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s disent accorder à la vie quotidienne de la classe. Nous faisons l'hypothèse que ce choix est le résultat d'un compromis avec la forme scolaire qui génère et exprime un certain nombre de tensions : génère, parce qu'il peut brouiller la lisibilité pour ces enseignant-e-s de leur propre action et celle de certains apprentissages pour leurs élèves ; exprime, parce qu'elle constitue une réponse à la difficulté d'insérer cette problématique dans les savoirs scolaires qui doivent être enseignés dans le cadre d'un métier caractérisé par sa polyvalence, mais aussi une réponse à la difficulté d'identifier ce qui relève d'elle dans certains écueils, phénomènes de violence et rapport à l'écrit par exemple, rencontrés dans l'exercice de ce métier. Ce sont ces deux aspects que ce chapitre analysera successivement.

## **1. Le travail des enseignant-e-s en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités et la forme scolaire**

Avant d'être un travail qui nécessite d'interroger des savoirs scolaires et de mettre en place des projets spécifiques, la promotion de l'égalité des sexes et des sexualités en classe engage le quotidien sous des formes parfois anodines. Cette spécificité, souvent revendiquée par les enseignant-e-s rencontré-e-s est aussi pour eux-elles un obstacle dans la mesure où elle les amène souvent à minimiser l'importance de leur travail et de ce fait, les empêche d'être sensible aux conséquences pour les apprentissages des élèves de certaines modifications qu'ils introduisent dans le travail réalisé en classe.

### **a. Un travail diffus, souvent informel**

L'importance de la vie quotidienne de la classe dans le travail en faveur de l'égalité des sexes est soulignée par l'ensemble des enseignant-e-s rencontré-e-s. *"C'est vraiment une*

*vigilance tout le temps*" (Béatrice 89), *"des petites choses"* (Samia 33), *"des choses qui peuvent paraître anodines"* (Elise 162) mais qui valent surtout par leur récurrence : *"je les répète régulièrement et du coup j'ai l'impression d'imprimer quand même quelque chose dans la classe"* (Elise 162-163). Un enseignant utilise une métaphore étonnante pour qualifier son action et justifier sa discrétion : *"moi je suis pour la méthode inoculatoire on va dire (rire) / avec tu sais le vaccin où on met euh [la] mithridatisation on dit / voilà petit à petit tchong tchong tchong / et là j'ai vu des résultats / alors que le côté tatatan drapeau arc en ciel / j'y crois pas énorme"* (Christophe 204-209) La comparaison avec un procédé qui consiste à injecter des doses croissantes d'un produit toxique afin d'immuniser le corps contre ses effets peut surprendre pour qualifier ce travail, elle souligne néanmoins l'importance d'une régularité et d'une progressivité : la culture de l'égalité des sexes ne s'acquiert pas d'un coup, une fois pour toutes, elle s'inscrit dans le temps, dans des actions modestes en apparence mais qui l'ancrent chaque jour plus profondément chez celles et ceux qui la pratiquent. Il s'agit donc d'être toujours sur le qui-vive , *"je pense qu'il faut se saisir de tout ce qui passe"* (Aude 114), car les situations critiques peuvent surgir à tout moment : *"alors ce que je fais / je ne fais rien de particulièrement organisé mais disons que je fais très attention à ce que peuvent me dire les élèves"* (Samia 7). Manquer de relever une réflexion faite par un enfant, même a posteriori, ou avec humour, c'est se priver d'une possibilité d'action précieuse car terriblement efficace : *"l'expérience me montre mes trois ans d'expérience me montrent que si c'est fait au quotidien enfin comment dire si on n'est pas impliqué on pense pas au quotidien à faire les petites remarques qu'il faut au bon moment"* (Julie 400-402). Le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités nécessite l'adoption d'une grille de lecture particulière de ce qui se passe en situation d'enseignement pour être sensible à des scènes banales et fréquentes, et pouvoir les transformer en occasions de questionnement :

*"[c'est] des petites choses comme ça en fait / des réflexions des enfants qui me disent / "ah les filles elles oublient tout le temps" // "pourquoi elles oublient tout le temps?" / en gros elles sont tête en l'air / "ben ma maman elle oublie tout le temps" / "oui mais ta maman elle peut oublier mais toi tu peux oublier" / et ce qui est bien c'est que parfois il y a des situations qui viennent expliquer les choses / ce jour-là il y avait le petit Adem qui avait oublié son cahier / donc c'était un garçon qui avait oublié quelque chose / voilà je prends des petits exemples comme ça pour leur montrer que l'oubli c'est propre à tout le monde / non pas aux filles mais aux garçons et aux filles"* (Samia 34-41)

Cette attention permanente à de petits gestes, de simples mots, s'apparente à une véritable discipline personnelle qui s'ajoute à celle que nous avons décrite dans le chapitre consacré à la gestion de la prise de parole, et qui consiste à se méfier en permanence de ses propres automatismes et de sa capacité à mobiliser à son insu des instruments qui reproduisent les inégalités entre les sexes.

Pourtant, si cette part du travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités est essentielle, elle est aussi de celles qui sont le plus difficilement valorisables. Enseigner consiste pour reprendre la formule de Philippe Perrenoud, à "agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude"<sup>956</sup>, à travailler avec l'imprévu, dans l'immédiateté de la situation, et il peut paraître particulièrement complexe de rendre compte dans le cadre d'un entretien de l'importance des moments "*où il se passe quelque chose dans la classe*" (Nathalie). Cette difficulté, la diversité des situations concernées, tout comme l'ampleur de la tâche à accomplir, peut d'ailleurs donner l'impression à certain-e-s enseignant-e-s de faire du « *saupoudrage* » (Béatrice 188). Plusieurs des personnes rencontrée-s disent en effet ne rien faire "*de particulièrement organisé*" : "*je fais pas ça de manière très structurée*" (Samia 508) ; précisent que ce qu'elles font n'est "*pas très original*" (Stéphanie 29) : "*non sinon bon / je veux dire je fais pas non plus des choses exceptionnelles dans ma classe / [...] mais encore une fois je fais rien d'exceptionnel*" (Sophie 318, 335). Au-delà de la difficulté à parler de sa pratique, se lisent dans ces précautions et ces avertissements en partie adressés au chercheur, une forme de modestie par rapport à son travail et la volonté de ne pas lui donner une fonction modélisante ou d'exemplarité. La plupart des enseignant-e-s rencontré-e-s s'inscrivent en effet dans une dynamique de recherche pédagogique qu'elles-ils l'expriment explicitement ou non : "*enfin je vous dis ce n'est pas structuré du tout / c'est vraiment / je tâtonne quoi / j'y vais comme ça au feeling et je note des choses / j'essaie de repérer certains albums qui pourraient présenter des modèles féminins mais pas de manière vraiment...*" (Samia 55-58) ; "*alors ce n'était pas très construit au départ mais finalement on a réussi à cibler des choses*" (Hélène 61). Elles-ils procèdent donc par essais, erreurs, réajustements en fonction de ce qu'elles-ils perçoivent de leur action, des réussites et des difficultés rencontrées : alors qu'il évoque la règle de partage systématique du ballon qu'il a instauré dans la cour de récréation durant un stage de trois semaines, un professeur des écoles indique : "*si c'était à refaire je l'aurais pas fait systématiquement*" (Matthieu 465) ; une autre qui revient sur son choix en partie discutable de travailler sur les contes de fées pour mettre en avant les femmes dans les

---

<sup>956</sup> Perrenoud Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur



apprentissages ajoute *"mais bon cela dit je testais / on apprend et avec du recul on fait son autocritique"* (Samia 119). Les objectifs d'apprentissage à un moment donné, les circonstances, la dynamique de la classe ou d'une séance amènent parfois à faire des choix qui peuvent paraître a posteriori peu judicieux. Une troisième enseignante reconnaît également que l'éducation à l'égalité des sexes s'est avérée beaucoup plus complexe que ce qu'elle avait supposé au premier abord : *"alors comment je travaille alors c'est pas du tout aussi simple que je me l'étais imaginé / je pensais pouvoir mettre en place des activités mai c'est effectivement beaucoup plus difficile / puisque les préjugés sont tellement ancrés dans tout le monde que enfin dans chaque personne que c'est difficile"* (Béatrice 8-12). Ces résistances obligent à revoir les stratégies initialement envisagées pour les adapter à la situation, à faire preuve d'inventivité de manière à réussir à contourner les obstacles. Le temps constitue donc une composante importante car il permet de "mûrir" et de mettre en place une approche plus fine : *"plus on fait plus c'est facile en fait plus on sait où ils vont les élèves donc je pense que d'ici trois quatre ans (rire) je serai rôdée (rire) / je [me] serai perfectionnée un peu (rire)"* (Béatrice 290-292). Il apprend à anticiper certaines réactions et permet de mettre en place petit à petit un questionnement de plus en plus fin et réactif :

*"c'est des moments ça dépend de beaucoup de choses / ça dépend de l'actualité / donc je peux par exemple si y'a eu / de l'actualité de l'école / soit c'est immédiat soit c'est différé / voilà / mais en tout cas tous les ans dans le cadre de la semaine de lutte contre le racisme et les discriminations / mais aussi avant la Gay Pride / voilà y'a des petits moments comme ça où on parle de la question de la sexualité d'homosexualité / qu'est-ce que c'est un homosexuel ? / et en CM2 c'est facile parce que à un moment donné ou à un autre ça vient / soit via les insultes soit via..."* (Delphine 132-137)

Ces enseignant-e-s ont ainsi l'impression de faire leur propre apprentissage, parallèlement à leurs élèves : *"j'étais en stage donc / c'était pas excellent je pense pas que c'était excellent mais j'ai vraiment eu la sensation de travailler avec eux / leur avoir appris des choses[...] je trouve que c'était très enrichissant pour moi et très enrichissant pour eux"* (Samia 192-198). ; *"par exemple sur l'histoire du foot là je continue à me former et voilà j'ai appris qu'en fait c'était un sport pour les filles aux Etats-Unis / et que c'était pas du tout le sport masculin que tout le monde croit que c'est / donc voir que tout ça voilà a évolué et peut encore évoluer peut-être"* (Camille 706-709). Elles et ils disent poursuivre leurs découvertes et leur réflexion, mesurant a posteriori le chemin parcouru et trouvant ainsi matière à des "projets futurs"

(Stéphanie) : *"ça c'est des choses dont j'étais pas forcément consciente au début de ma carrière / tu vois c'est à force de militer à côté que j'ai compris l'importance que tout ça avait / bon c'est pareil moi quand j'étais jeune maman j'ai pas offert de poupées à mes fils / si c'était à refaire maintenant je le ferais quoi je veux dire (rire) / on murit on lit on se on s'informe"* (Sophie 188-191). La formulation de ce cheminement dans le cadre de l'entretien, tout comme le jeu des reformulations fréquentes, rappelle ainsi, en filigrane, que ce qui est dit ne vise pas à décrire un aboutissement ou un travail figé, mais s'inscrit dans une recherche pédagogique, professionnelle et personnelle amenée à se poursuivre :

*"c'était vraiment pas des séances construites tout ça encore / ça viendra sûrement dans ma carrière mais pour l'instant"* (Mathieu 64-65)

*"là moi où j'en suis c'était avec les enfants aussi de / comment faire justement pour se donner des outils pour que ce soit plus équitable / donc ce qui est ressorti c'était de donner des responsabilités des tâches précises / de définir des tâches ensemble pour pouvoir les répartir / donc c'est un travail / de longue haleine je pense / voilà quand tu as une classe un an / c'est pas possible / mais bon l'idée / comme je prends un double niveau c'est de garder une partie de la classe / et de continuer ce travail sur le long terme / mais là-dessus je tâtonne je sens qu'il y a vraiment ce besoin d'outils de critères définis comme la grille [d'observation mise en ligne sur le site de l'Académie de Créteil]<sup>957</sup> / j'ai pas forcément le temps de les construire / donc voilà // mais en fait on s'aperçoit que dès qu'on laisse une liberté la domination masculine prend le dessus / c'est compliqué justement dans cette pédagogie [Freinet] où y'a cette liberté de conjuguer avec l'égalité filles garçons / c'est ce que j'essaye d'expérimenter là"* (Camille 410-423)

## **b. Les risques de "malentendus scolaires"**

Si le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités s'ancre dans la vie quotidienne de la classe c'est aussi parce qu'il est en prise avec les savoirs scolaires sous certaines de leurs formes les plus fréquentes, les manuels et les exercices :

---

<sup>957</sup> Académie de Créteil (2011). Grille d'observation des relations de genre dans la classe et à l'école. Cycle 1. Disponible en ligne : <http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/grille-d-observation-1er-degre-2.pdf>. Page consultée le 05/10/2013

*"dans l'énoncé même des choses qu'on donne à lire / l'énoncé de mathématiques est toujours à surveiller [...] / j'y fais attention / et je pense que les rédacteurs aussi y font attention maintenant / on a beaucoup moins de "madame Dupont fait ses courses et monsieur Durand lave la voiture" sur la même page en tout cas / ils le font pas sur la même page"* (Mireille 50-60)

La vigilance vis à vis de ce qui se passe en classe et des interactions entre élèves se double donc d'une attention portée aux supports d'enseignements et aux représentations qu'ils véhiculent. Les recherches sur les manuels scolaires montrent en effet, à l'instar de celles menées sur les ouvrages de littérature de jeunesse que le plus grand nombre de garçons et d'hommes se double d'une représentation stéréotypée des hommes et des femmes lorsque celles-ci sont présentes<sup>958</sup>. Or, en fonction du budget dont disposent les écoles, les enseignant-e-s n'ont pas toujours le choix des manuels ou des livres de littérature, qu'elles-ils utilisent : *"je t'avoue que les romans sur lesquels on travaille je les choisis pas toujours en fonction de leur thème / c'est-à-dire qu'en fait on a un système de prêt de mallette avec le CRDP<sup>959</sup> et puis en fonction de mon nombre d'élèves et de ce qu'il y a de disponible / y'a pas forcément / et puis je n'ai pas non plus l'intention de travailler tout le temps sur ces thèmes-là"* (Sophie 437-446). Elles et ils peuvent d'ailleurs être amené-e-s à choisir ces derniers, notamment en mathématiques, pour des considérations pédagogiques indépendantes des représentations sexuées qu'ils véhiculent. Ces compromis peuvent les confronter, en même temps que leurs élèves, à des énoncés problématiques : *"par contre / si je remarque quelque chose de trop stéréotypé / je vais soulever le débat quand même"* (Béatrice 715). Se niche ici une des difficultés du travail en faveur de l'égalité des sexes dans son rapport aux disciplines scolaires. Il ne s'agit plus ici d'analyser en quoi les questions relatives à l'égalité des filles et des garçons posent des questions épistémologiques et didactiques mais de s'intéresser à ce qui constitue l'habillage des savoirs disciplinaires dans les situations d'enseignement et constitue un caractère contingent, non nécessaire, de ce qui doit être transmis et/ou appris en classe. Peu

---

<sup>958</sup> Fontanini, Christine (2007). Les manuels de lectures de CP sont-ils encore sexistes ?. *Actualité de la recherche en Education et Formation*, pp 1-15 ; Tisserant, Pascal et Anne-Lorraine Wagner (dir.) (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*, Rapport réalisé pour le compte de la HALDE. Paris : Halde ; Sinigaglia-Amadio Sabrina (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, pp. 46-59 ; Centre Hubertine Auclert (2012). *Egalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue*. Etude disponible en ligne :

[http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude\\_math\\_2012\\_cha.pdf](http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude_math_2012_cha.pdf). Page consultée le 05/10/2013

<sup>959</sup> Centre Régional de Documentation Pédagogique

importe en effet que papa lise et maman couse<sup>960</sup> pour apprendre à lire et à écrire, ou, pour apprendre à compter, que le premier répare des robinets pendant que la seconde achète des légumes. Pourtant, ces représentations ne sont pas anodines puisque les élèves apprennent à travers elles l'ordre traditionnel des rapports sociaux de sexe. Leur présence dans des énoncés ou des exemples de grammaire, de dictionnaire, nécessite donc pour certain-e-s enseignant-e-s que soit interrogés les présupposés qui les fondent lorsque ces représentations apparaissent au détour d'un exercice :

*"quand on rencontre des choses comme "maman va faire la lessive" ça je laisse pas passer / on en discute et "comment c'est chez vous ?" / et là je te dis j'ai l'impression d'être dans un milieu qui est pas très traditionnel la plupart des papas participent bien aux tâches ménagères / bon peut-être pas à égalité mais bon je suis pas là pour juger non plus / mais oui on en discute à chaque fois que je le rencontre / je leur dis "qu'est-ce que vous en pensez de ce qu'on vient de lire là ?"" (Sophie 374-389)*

Ce récit montre que, sous certaines conditions, les énoncés sexistes ne sont pas nécessairement un problème, dans la mesure où ils permettent justement aux enseignant-e-s de questionner à travers eux les stéréotypes de sexe. Néanmoins, il met également en évidence toute la complexité de la situation car, à moins d'opter pour une réaction différée, cette stratégie oblige à interrompre la séance en cours pour aborder un sujet bien souvent sans lien direct avec elle et qui ne concerne que l'habillage de la tâche. L'enseignant-e est donc tenu de concilier des objectifs d'apprentissage parallèles et indépendants, ce qui risque d'amener certain-e-s élèves, notamment celles et ceux les plus en difficulté, à se détourner de la tâche initiale, ou tout au moins de perturber la perception qu'ils-elles avaient de ses enjeux : s'agit-il de résoudre un problème de mathématiques ou de discuter sur les questions d'égalité ?

Il semble cependant que le choix effectué par certain-e-s enseignant-e-s de réécrire des énoncés de manière à supprimer toutes les représentations sexistes ne coïncide pas avec le désir d'éviter une telle confusion :

*"en mathématiques d'ailleurs je change même les énoncés / quand j'ai des énoncés / "maman prépare un gâteau pour..." / je mets "[papa] prépare un gâteau pour..." / aucun élève ne l'a jamais relevé d'ailleurs (rire) / "pourquoi papa ?" / enfin on me l'a jamais / à chaque fois*

---

<sup>960</sup> Decroux-Masson Annie (1979). *Papa lit et maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris : Denoël-Gonthier

*quand je tape l'énoncé je me dis "oh y'en a bien un qui va me dire pourquoi papa ?" mais non / non non / pas du tout / personne ne relève / je change les prénoms / de fille ou garçon / selon l'énoncé selon le thème / (rire) aucune réaction" (Béatrice 708-714)*

Ce silence peut s'expliquer par la légitimité dont bénéficient aux yeux des élèves les écrits distribués par l'enseignant-e. Mais ces modifications peuvent aussi dans d'autres classes provoquer des remarques d'enfants interloqué-e-s, voire même être conçues par la maîtresse ou le maître pour ne pas susciter l'indifférence :

*"dans l'écriture / par exemple dans les exemples que je vais prendre pour la grammaire la conjugaison je vais éviter "maman achète un rôti pendant que papa achète les ampoules" / je vais changer voir je vais prendre des exemples complètement incongrus pour justement les faire réagir sur ces questions-là / sur les questions du féminin je vais faire exprès de prendre professeurE auteurE" (Nathalie 90-94)*

Cette recherche de l'effet de surprise, s'il égaye à n'en pas douter les leçons de grammaire et les séances d'écriture, introduit une ambivalence quant aux attentes de la maîtresse. Ce risque de malentendu au sens où l'entendent Elisabeth Bautier et Patrick Rayou<sup>961</sup> se retrouve dans d'autres situations qui souhaitent intégrer la promotion de l'égalité entre les sexes et les sexualités à des apprentissages au sein desquels, à l'inverse de ce qui se passe en littérature ou en histoire, la variable sexe est contingente et n'est sollicitée que par le support utilisé. Une enseignante expose ainsi le travail qu'elle a réalisé en Moyenne Section à partir d'un jeu de Memory représentant des métiers exercés par des femmes et des hommes qui figurent dans des positions relativement similaires sur les cartes<sup>962</sup> :

*"on a exploité le Memory par petits groupes / donc là j'avais fait des groupes de niveau de langage quand même parce que fallait quand même des enfants qui sachent plus ou moins bien parler ensemble et moins bien parler ensemble / et c'était pas facile parce que c'était pas des photos et ils voyaient pas ils arrivaient pas à jouer et en même temps faire un travail d'égalité filles garçons quoi / on avait eu du mal donc on a regardé les cartes ensemble*

---

<sup>961</sup> Bautier Elisabeth et Rayou Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF

<sup>962</sup> Nathan (2002). *Mémo des métiers*. Paris. Le jeu est composé de 20 cartes organisées par paires : maître/maîtresse ; musicien/musicienne ; boulanger/boulangère ; infirmier/infirmière ; boucher/bouchère ; coiffeur/coiffeuse ; jardinier/jardinière ; poissonnier/poissonnière ; serveur/serveuse.

*associé les cartes ensemble / on a fait du langage vraiment et après ils ont joué / mais quand ils jouent ils jouent à quatre ans / donc j'ai eu du mal à associer les deux [...] alors au début sles enfant ont vu les couleurs<sup>963</sup> c'était facile mais bon / en fait on a joué pour jouer mais on a surtout fait du langage / voilà parce que les deux étaient compliqués et on peut pas jouer / avoir une démarche de d'attention de concentration sur un Memory voilà / donc on a travaillé sur les deux /" (Mélanie 751-756)*

Mélanie a mis en place cette situation dans sa classe dans le cadre d'un projet consacré à l'égalité des sexes mis en place par la conseillère pédagogique de sa circonscription. Elle s'inspire d'une activité proposée dans l'ouvrage de Virginie Houadec et Michèle Babillot, *50 activités pour l'égalité filles/garçons*<sup>964</sup>, dont les principaux objectifs sont les suivants :

- "- sensibiliser les élèves dès le plus jeune âge sur le fait que tous les métiers se conjuguent au masculin et au féminin ;
- enrichir son lexique sur les différentes professions ;
- être capable de nommer des métiers à partir de certains indices (décrire) ;
- être capable de passer du masculin au féminin et du féminin au masculin dans les noms de métiers ;
- travailler la mémoire visuelle (principe du jeu de Memory)."

L'activité s'organise en quatre étapes progressives allant de la découverte libre du jeu où les élèves opèrent les classements qu'ils-elles souhaitent, que l'enseignante leur demande d'expliquer, à l'organisation de parties de jeu de Memory. Lors des deux étapes intermédiaires les élèves ont appris à nommer les métiers, à reconnaître les cartes à partir de descriptions orales et à les associer par paires. Le jeu poursuit donc un objectif langagier derrière lequel figure en filigrane un travail sur les représentations et des objectifs relatifs aux jeux de société et au Memory en particulier : apprendre et respecter des règles, associer des paires de cartes à partir de critères déterminés à l'avance, mettre en place des stratégies pour gagner. Ces objectifs ne sont pas inconciliables, d'autant que les différentes étapes où il s'agit de décrire, nommer, reconnaître, constituent des préalables à la compréhension du fonctionnement du jeu et de ses règles. Ils n'en restent pas moins en tension et leur association peut constituer un obstacle à la bonne compréhension par les élèves des enjeux de la situation, d'autant que leur importance respective est variable en fonction des étapes. Dans un premier temps, l'accent est

---

<sup>963</sup> Les couleurs sont différentes pour chaque carte et ne sont pas sexuées.

<sup>964</sup> Houadec Virginie et Babillot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Toulouse : Scéren-CRDP Midi-Pyrénées, p. 183

mis sur la dimension langagière de l'activité, ce que montre l'attention portée par Mélanie à la composition des groupes d'enfants qu'elle élabore en fonction de leur aisance à l'oral<sup>965</sup>. Les élèves sont ainsi confronté-e-s à des sollicitations de registres différents qu'ils-elles doivent apprendre à concilier et à investir différemment selon les moments, mais toujours à partir d'un même support d'apprentissage. Elisabeth Bautier a finement décrit dans ses travaux consacrés à l'école maternelle menés avec l'équipe ESCOL les ambiguïtés de certaines situations scolaires pour les élèves qui utilisent un matériel qu'ils-elles connaissent dans un contexte familial, par exemple un jeu de Memory, mais l'investissent d'objectifs d'apprentissages que l'enfant doit apprendre à identifier et décrypter sous peine de se retrouver en situation d'échec<sup>966</sup>. Le jeu n'est donc pas la finalité première de l'enseignant-e qui l'utilise parce qu'il vise à travers lui l'acquisition de certaines compétences. Ici, cette ambiguïté est renforcée par le choix de doter ce Memory d'objectifs relatifs à la déconstruction des stéréotypes de sexe concernant les métiers. Le récit de cette enseignante met en lumière la complexité de l'activité pour les enfants, mais aussi pour elle-même qui cherche à se l'approprier : s'agit-il de parler ? De décrire des images ? De s'intéresser au sexe des personnages qu'elles représentent ? Ou de jouer ? Il semble à entendre ses propos qu'elle n'a pas une vision claire de la situation et de ce qu'elle attend de ses élèves<sup>967</sup>. Dès lors, c'est leur difficulté à se concentrer sur les deux dimensions de l'activité qui l'oblige à effectuer un choix une fois passées les premières séances et à privilégier le jeu même si occasionnellement, elle continue à l'utiliser comme prétexte à l'acquisition d'un vocabulaire précis :

*"l'ATSEM<sup>968</sup> que j'avais moi était très ouverte et avançait avec moi [sur la question de l'égalité et des stéréotypes de sexe] / donc de toute façon c'était pour moi une éducatrice / parce que quand elle prenait un groupe d'enfants je lui donnais la consigne mais elle prenait un travail c'est pas une ATSEM qui n'est pas dans la classe / et donc / étant donné qu'elle*

---

<sup>965</sup> La composition des groupes de langage est une question cruciale en maternelle. Faut-il mettre ensemble des élèves de niveaux hétérogènes au risque que la communication soit impossible, tout comme les progrès des élèves les plus faibles, en raison d'un écart trop grand entre les compétences des enfants ? Faut-il au contraire constituer des groupes homogènes et s'exposer cette fois à ce que les élèves les plus à l'aise progressent ensemble tandis que les compétences langagières de ceux et celles qui le sont le moins n'évoluent pas en raison de la faiblesse de leur niveau initial. L'institution, à la suite des travaux réalisés par Vigotsky et de ceux qui s'inscrivent dans sa lignée, tend à préconiser la constitution de groupes légèrement hétérogènes dans lesquels les écarts entre enfants sont mesurés de manière à pouvoir travailler sur ce que le psychologue a appelé la "zone proximale de développement".

<sup>966</sup> Bautier Elisabeth (dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Editions Chronique sociale, coll. Pédagogie formation.

<sup>967</sup> L'activité proposée par Michèle Babillot et Virginie Houadec met clairement les objectifs langagiers en second plan dans la quatrième étape de leur progression au cours de laquelle les enfants sont appelés à se concentrer sur le jeu de Memory.

<sup>968</sup> Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles.

*était quand même très [bien] c'était une ATSEM super avec les enfants avec un bon langage tout très bien / elle voyait comment je faisais avec un groupe d'enfants et puis après elle refaisait elle / elle avait compris et hop / mais dans le petit Memory / quand on faisait une heure d'atelier de jeu de société par semaine / quand arrivait notre heure je mettais ce jeu-là / donc on était en jeu mais là je lui dis "profites-en pour leur redemander boucher bouchère" / une petite piquêre de rappel et / c'était marrant parce que ça lui permettait aussi / de s'épanouir aussi dans son travail" (Mélanie551-561)*

Le maintien de l'association des objectifs langagiers et spécifiques aux jeux de Memory, ne s'inscrit donc pas uniquement dans une stratégie d'apprentissage. Il sert également des enjeux relationnels et professionnels entre l'enseignante et son Atsem, la première manifestant à travers lui sa reconnaissance des compétences de la seconde et la confiance qu'elle lui accorde dans le cadre du travail quotidien qu'elles réalisent ensemble et ce d'autant plus volontiers qu'elle se trouve sur un plan personnel dans une situations similaire à la sienne :

*"elle a eu des enfants donc plus grands et donc une fille qui est pompier et très garçon très masculine / elle m'a dit c'est marrant parce que nous on l'a toujours laissé faire mais / y'a des gens qui nous l'ont reproché / la mamie elle comprenait pas que sa fille elle soit un garçon et / "écoute elle est pas née comme elle est" / c'était tabou / [alors] que maintenant ça ne l'est pas et au contraire ça c'est ça porte plutôt à rire" (Mélanie 563-568)*

Même si cette question est moins taboue qu'elle n'a pu l'être, elle reste encore socialement marginale, comme le montre la difficulté rencontrée par Mélanie à trouver un vocabulaire qui permette de nommer la situation de cette jeune fille de façon adéquate, celle-ci n'étant pas transsexuelle.

Enfin, certain-e-s enseignant-e-s considèrent que les supports non-sexistes peuvent être dans certaines occasions source de difficultés supplémentaires pour les élèves dans les apprentissages :

*"toujours dans les toutes petites choses que je fais / l'autre jour j'avais une interro à préparer sur le sens figuré / et même chose dans les phrases un peu toutes faites qu'il faut trouver pour les interros j'essaye de mettre des choses contre-stéréotypées qui peuvent leur parler / donc j'avais mis la médecin va faire je sais plus quoi / et c'est drôle parce que pendant l'interro y'avait donc le participe passé qui était accordé et y'a un élève qui me dit "mais / t'as fait une*



*faute maîtresse" / et puis après il dit "ah ben non c'est / la médecin" / il s'est rendu compte que c'était pas le médecin donc / c'était bien le [bon] participe passé (rire)" (Elise 329-337)*

Les habitudes langagières imprégnées par les stéréotypes de sexe ont en effet amené les élèves, ici de Cycle 3, à acquérir des automatismes dans le cadre de l'apprentissage des accords grammaticaux : cet enfant est donc surpris de ne pas retrouver dans le texte de son interrogation le mot médecin, habituellement utilisé au masculin, associé avec un participe passé sans "e". Si l'enseignante peut dans ce cas précis s'en remettre à sa logique pour résoudre cette énigme, il est possible de supposer que d'autres élèves, qui n'auraient pas osé faire de remarque, auraient pu avoir besoin d'être accompagnés dans cette opération afin de prendre conscience des possibilités nouvelles qu'introduit la féminisation des noms de métiers. Il ne s'agit pas en effet de proscrire leur utilisation, mais cet exemple montre que ces supports ou ces stratégies nécessitent de la part des enseignant-e-s d'avoir identifié la complexité supplémentaire qu'ils peuvent introduire dans les apprentissages de certain-e-s élèves et la lisibilité qu'ils-elles en ont, afin de pouvoir anticiper d'éventuelles difficultés et travailler sur elles.

## **2. Des pratiques qui se cherchent**

Les enseignant-e-s rencontré-e-s sont donc confronté-e-s à un problème de lisibilité de leur travail pour eux-elles-mêmes et pour leurs élèves. Celui-ci les amène à envisager différemment la légitimité de leur travail sur le plan scolaire.

### **a. Le quotidien, le transversal et le spécifique dans le travail en faveur de l'égalité des sexes : découpage du temps scolaire et gestion des priorités**

L'importance accordée au quotidien par les personnes interrogées peut, dans certains cas, se transformer, dans leur propos, en primauté par rapport à la place qu'elles disent consacrer au travail réalisé à l'intérieur des champs disciplinaires ou aux séances spécifiques, reliées à l'éducation à la citoyenneté que nous étudierons dans le chapitre suivant. Ces séances spécifiques sont souvent des moments de discussion avec le groupe classe sur une thématique particulière comme les stéréotypes attachés aux jouets, aux métiers et professions ou encore

aux habits. Plusieurs enseignant-e-s distinguent en effet ces deux types d'interventions et les présentent comme complémentaires :

*"il y a les séances qu'on fait et il y a aussi le comportement qu'on a avec eux [les élèves]"*  
(Nathalie 99)

*"j'essaye dans les exemples dans les choses comme ça de ... / donc j'ai pas l'impression de faire des ... / enfin je fais quelques gros projets avec les CM2 là notamment en littérature / mais sinon j'ai l'impression que c'est vraiment distiller / des petites choses quotidiennement"*  
(Elise 338-340)

*"essayer aussi de rectifier leurs petites réflexions / garçon manqué tout ça sans rentrer forcément dans des débats aussi longs que ce j'ai pu faire après"* (Jérôme 267-268)

Mais cette distinction est parfois formulée sous forme d'une opposition qui tend à valoriser la dimension éducative et socialisatrice du métier vis-à-vis d'un travail spécifique perçu comme trop ponctuel et moins efficace :

*"bon / là aussi où j'ai revu ma façon de faire c'est que seul le pédagogique ne suffira pas / ça c'est certain / et que si l'enseignante je pense n'est pas convaincue de ce qu'elle dit et de ce qu'elle fait / elle transmettra pas la chose enfin c'est comme pour toute matière en même temps / mais je m'étais contentée de mon éducation civique et de ma littérature en stage / maintenant si ça se trouve le quotidien comme je fais là actuellement a peut-être plus d'impact qu'un travail pédagogique qui ma foi m'a pris quoi trois semaines / donc c'est pas en trois semaines dans l'année que ça va réellement faire avancer les choses et que ça va bien rentrer dans leur tête et que ça va donner des automatismes"* (Julie 389-396)

Il nous semble que cette opposition, en grande partie artificielle entre ce qui se joue au quotidien et des situations mises en place par l'enseignant-e sur un temps réservé pour questionner des représentations relatives aux rôles et aux stéréotypes de sexe, mais aussi permettre, nous l'avons vu, l'acquisition d'un savoir nouveau, témoigne du caractère problématique aux yeux d'une partie des personnes rencontrées, du travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités dans les apprentissages scolaires. Ce dernier est bien souvent perçu comme s'ajoutant à un programme déjà chargé dont la lourdeur est

régulièrement dénoncée par les enseignant-e-s. En élémentaire, le programme s'est en effet ouvert depuis plusieurs années à de nouvelles disciplines tandis que l'institution mettait simultanément l'accent sur le renforcement des apprentissages essentiels avec "la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences" en 2007<sup>969</sup> : *"le problème c'est que les programmes évoluent aussi / qu'il y a pas mal de choses nouvelles à voir et on n'a pas forcément le temps"* (Jérôme 528-529). Le volume horaire consacré aux langues vivantes s'est en effet considérablement accru, comme la place accordée aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation (TICE) ; l'histoire des arts a également été introduite en Cycle 3 dans les nouveaux programmes de 2008, et de nouvelles thématiques éducatives ont fait leur apparition : éducation au développement durable, à la santé... Ces évolutions s'inscrivent dans un "processus d'ajouts successifs de nouvelles matières à enseigner" commencé au XIXe siècle qui a progressivement additionné aux savoirs considérés comme fondamentaux (lire, écrire et compter), de nouveaux domaines de connaissances construisant petit à petit ce que Thierry Philippot appelle « la polyvalence par accumulation » des enseignant-e-s du premier degré<sup>970</sup>. Aussi, bien que ces derniers manifestent leur attachement à cette spécificité<sup>971</sup> qui les distingue de leurs collègues des collèges et des lycées, s'avère-t-elle particulièrement difficile à mettre en œuvre, notamment au cycle 3 où la maîtrise de l'ensemble des savoirs à enseigner peut sembler constituer une gageure<sup>972</sup>.

A cela s'ajoute l'impression de ne pas disposer de suffisamment de temps pour mener à bien tous ces apprentissages, d'autant que la nouvelle organisation de la semaine scolaire mise en place en septembre 2008 a conduit à la suppression des cours du samedi matin pour les élèves de l'école primaire : *"on est trop pris par les programmes surtout cette année on n'a plus le temps on a plus le samedi matin"* (Béatrice 285-286). Dès lors, même pour les enseignant-e-s convaincu-e-s de son importance, un travail en classe en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités est parfois difficile à mener : *"on est débordés par les projets on a envie de tester pleins de choses et on n'arrive pas toujours à l'intégrer au niveau horaires / quotas horaires de la semaine / mais l'année prochaine je vais m'y atteler"* (Julie 73-76). Aussi, dans certaines disciplines, comme nous l'avons vu en histoire, ces questions ont tendance à passer après celles dument inscrites dans les programmes (Samia 95) notamment

---

<sup>969</sup> *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, hors-série n° 5, 12 avril 2007.

<sup>970</sup> Philippot Thierry (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne-Ardenne, p. 94

<sup>971</sup> Baillat Gilles et Espinoza Odile (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le cœur à ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°2, pp. 283-305

<sup>972</sup> Philippot Thierry (2008). *Op. cit.*, p. 98

lorsqu'elles figurent dans les domaines qui doivent être abordés en fin d'année : *"malheureusement la fin du XXe [siècle] on a rarement le temps d'en parler parce que le programme d'histoire est assez chargé donc finalement Simone Veil j'en parle rarement / mais bon si je pouvais aller jusque-là j'en parlerais"* (Jérôme 597-600). De fait, comme les sujets relatifs à l'égalité des sexes et des sexualités font souvent figure d'ajout dans les programmes au même titre que ceux concernant d'autres discriminations, il arrive qu'ils entrent en concurrence les uns avec les autres en termes de temps d'enseignement : *"alors cette année j'ai hélas pas pu aller très loin sur le programme d'histoire / puisqu'on a beaucoup travaillé sur l'esclavagisme / voilà / mais l'an dernier et l'année d'avant on a avait beaucoup travaillé sur / pourquoi les femmes ont eu le droit de vote à la fin de la seconde guerre mondiale ? / pas avant"* (Valérie 403-407) Ce phénomène de sélection en fonction des priorités de l'enseignant-e et de son appréciation des possibilités dont il dispose pour les faire aboutir se retrouve à d'autres niveaux de la vie de l'école : *"par contre c'est des sujets [l'égalité des sexes et des sexualités] qu'on aborde pas du tout en conseil de maîtres ou en conseil de Cycles / je pourrais bon j'ai déjà réussi à faire parler du Réseau Education Sans Frontière au Conseil d'école donc euh on va y aller par étape (rire) / c'était le plus urgent"* (Sophie 366-369). S'ajoute à cela, que malgré l'existence d'instructions officielles, ces préoccupations ne sont pas toujours relayées par les cadres intermédiaires de l'Education Nationale et ne sont de ce fait pas identifiées comme faisant partie des priorités institutionnelles :

*"on est dans un contexte ouais je sais pas pour toi mais fff moi je trouve qu'on nous demande beaucoup (rire) / dans beaucoup de domaines / là je vais être inspectée / l'inspectrice voilà elle nous a reparlé de l'application stricte des programmes"* (Elise 347-349)

Cette dernière phrase prononcée par Elise n'est en effet pas une incitation pour elle à davantage prendre en compte la question du genre dans sa classe mais suppose qu'elle a au contraire compris les propos de sa supérieure hiérarchique directe comme un encouragement à s'en détourner.

Face à ces difficultés, une professeure des écoles, qui place son action dans le cadre plus large d'un travail sur le respect et l'acceptation des différences, considère que les élèves *"ce sont que des enfants (rire) / ils auront le temps d'apprendre le reste / enfin je dis pas que je fais pas le reste mais / c'est pas une priorité"* (Stéphanie 607-608) et choisit de privilégier la question de l'égalité des sexes dans son enseignement. D'autres décident de lui réserver des

moments précis dans la programmation relative à un champ disciplinaire : *"alors pour les grands c'est facile / c'est ce que je dis enfin c'est / les séances construites c'est bien sûr autour de l'histoire-géo et enfin / de l'histoire-géo-éducation civique / autour des droits civiques on aborde toujours le droit des femmes / enfin moi je le fais tous les ans avec les grands / donc y'a au moins cette séance-là"* (Mireille 397-401) ; *"je me cadre dans l'Éducation civique pour être sûre de le faire de traiter le sujet / [...] je m'impose ce cadre-là pour vraiment être certaine de le traiter"* (Béatrice 295-286). Le programme d'« éducation civique » ou d'« instruction civique et morale » selon que l'on reprend la terminologie des programmes de Cycle 3 de 2002 ou 2008, semble en effet bien souvent plus approprié à cet enseignement : avant 2008, parce que la demi-heure hebdomadaire de débat prévue dans la répartition horaire préconisée par les programmes en Cycle 2<sup>973</sup> et 3 paraît toute indiquée pour aborder ces questions ; à partir de 2008, parce que « la capacité à appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons », figure parmi les compétences « attendues à la fin du CM2 » :

*"avec les collègues / je pense qu'on n'est pas du tout dans la même optique donc j'en parle pas trop // elles savent que je fais beaucoup de choses en éducation civique là-dessus / alors bon je me je me retranche un peu derrière les programmes en fait / je me dis "c'est dans les programmes toute façon" / mais bon c'est vrai que j'en fais beaucoup plus que / ce qu'il faudrait enfin ce qu'il faudrait non / mais ce que je pense qui est sous-entendu / je fais essentiellement ça en Éducation civique"* (Stéphanie 487-493)

Certes, les entretiens ne disent rien du temps effectivement dévolu à cette matière et le volume horaire qui lui est habituellement consacré par les enseignant-e-s du primaire est bien souvent inférieur au nombre d'heures recommandé<sup>974</sup> mais il est en effet possible que pour plusieurs enseignant-e-s, elle prenne une place non négligeable en termes de volume horaire en raison des actions qu'ils-elles réalisent autour des questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités. Sans compter que la manière dont sont conçus certains temps de débats lors des apprentissages consacrés à la littérature les apparente également à un travail d'éducation civique.

---

<sup>973</sup> Dans le domaine consacré au "Vivre ensemble" pour le Cycle 2

<sup>974</sup> Baillat Gilles, Espinoza Odile et Vincent Jean (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 134, p. 132.

Le programme de cette discipline est par ailleurs souvent perçu comme moins contraignant, impression qui justifie également pour deux enseignant-e-s exerçant en Alsace, Béatrice et Jérôme, région encore soumise au Concordat de 1801, l'utilisation du temps scolaire habituellement consacré à la religion pour évoquer avec les élèves qui en sont dispensés par leurs parents, les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités : *"on en parle également en morale du coup / vu que bon en morale on n'a pas vraiment de cahier des charges / c'est nous qui décidons de quoi on parle donc / il peut m'arriver de faire des débats justement je lance un sujet et puis eux rebondissent dessus"* (Jérôme 116-119). Ce choix présente cependant des limites non négligeables. Béatrice relève en effet qu'elle ne touche dans ce cadre qu'environ un tiers des enfants d'une tranche d'âge fréquentant son école : *"moi c'est ce que je fais en morale c'est qu'une partie des élèves / ils sont vingt-six sur trois CMI"* (Béatrice 178).

L'importance accordée à la vie quotidienne exprime et masque donc en même temps la difficulté à trouver une place pérenne dans les apprentissages au travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités et à arbitrer des choix qui lui soient favorables :

*"j'ai des écoles où / ils sont abonnés à l'USSEP<sup>975</sup> / ils vont faire des sorties pour la semaine du goût et tout ça et donc du coup t'as une ou deux journées qui passent à l'as / après / moi j'ai fait grève une ou deux fois y'a une ou deux journées qui passent à l'as / je suis déjà en retard dans les programmations que je m'étais fixées dans les matières principales et / entre l'anglais en CM2 ou faire faire passer le niveau 1 de compétence / en informatique il faut qu'ils aient le B2I<sup>976</sup> à la fin de l'année / les évaluations nationales / enfin je trouve que / enfin pour moi cette année c'est beaucoup / et du coup / la thématique de l'égalité / faut vraiment pas qu'elle soit un plus / à faire / mais faut vraiment qu'elle soit intégrée dans les autres matières / enfin faut vraiment arriver à intégrer dans ce qu'on fait déjà /// alors après / en instruction civique je pense qu'on peut faire des choses quand même / c'est une toute petite demi-heure dans la semaine mais je pense qu'on peut faire des choses / c'est dans le programme d'éducation civique"* (Elise 338-362)

La solution esquissée par Elise, "intégrer la thématique de l'égalité dans les disciplines scolaires", si elle constitue une solution adéquate pour tenter de résoudre ces tensions n'est toutefois pas sans présenter d'autres difficultés. Elle demande en effet en raison du peu

---

<sup>975</sup> Union Sportive de l'Enseignement Primaire (USEP)

<sup>976</sup> Brevet Informatique et Internet

d'outils encore disponibles et ce, quelle que soit la discipline concernée, un temps de préparation et de recherche supplémentaire qui s'ajoute à la préparation ordinaire de la classe et empêche parfois certain-e-s enseignant-e-s de se saisir de la question aussi souvent qu'ils-elles le souhaiteraient :

*"c'est pas évident c'est vrai j'aimerais bien faire plus mais on est pris par le temps / donc moi je suis entièrement dans le projet [d'égalité des sexes] / je lis toujours des ouvrages enfin je m'informe toujours je m'y intéresse toujours / mais c'est vrai que c'est très difficile de trouver du temps et de préparer des activités spécifiques à ça / j'y arrive quand même mais pas autant que je voudrais"* (Béatrice 97-102).

Certain-e-s pour ne pas trop accroître leur charge de travail renoncent à aborder certains sujets sous cette forme :

*"autant j'ai fait des séances spéciales sur le sexisme vraiment / que sur l'homophobie j'ai pas fait de séances spéciales /// j'aurais pu en faire mais ça me prenait déjà beaucoup de temps et beaucoup d'énergie mais c'est vrai que // j'ai pas fait de séance spéciale mais j'en ai parlé souvent mais sans bâtir sans faire une séquence construite "* (Mireille 236-243).

D'autres, encore stagiaires ou dans leurs premières années d'enseignement reconnaissent malgré leur désir d'expérimenter ne pas pouvoir faire face à les tous aspects des situations de classe :

*"c'est vrai que je me suis pas attardé [sur les insultes] j'ai pas construit de séquence ni de séance là-dessus / j'ai pas j'aurais pu mais c'est vrai que j'ai pas anticipé puis c'est vrai que quand on est en stage c'est très court et on n'a pas le temps de rebondir tout le temps"* (Matthieu 228-231) ; *"[c'était des choses] très informelles / surtout la première semaine enfin la première semaine et demie [de stage] parce que bon quand on débute c'est le bordel total quoi / enfin c'est hyper difficile de récupérer une classe comme ça de CM2 en ZEP / donc la première semaine et demie c'est vrai que les apprentissages sont moins structurés puisque c'est dur de mettre en place les choses donc y'a beaucoup de temps de discussion / en tout cas quelques-uns / et mine de rien c'est les temps de discussion où justement ils sont attentifs / alors donc quelque part ça montre que c'est quand même des sujets qui les touchent / et voilà donc mais après peut-être y'avait moins de discussions aussi parce que fallait aussi / j'avais*

*quand même une double commande et des choses à faire avec eux donc / ça limite aussi"*  
(Mathieu 258-267)

*"au début comme tous les enseignants j'étais assez débordée par la multitude de tâches et de paramètres à prendre en compte / donc disons que la lutte contre l'inégalité entre filles garçons était un peu / sous-jacente ou comment dire elle faisait partie de mon travail mais / on va dire que j'essayais de pas renforcer ces stéréotypes qui nous enferment tous et toutes / mais j'avais pas spécialement d'actions contre ça / et bon faut dire aussi que / j'ai changé d'école plusieurs fois c'était pas évident je trouvais pas ma place dans les équipes / éducatives / voilà donc euh donc ça a pris un peu de temps"* (Camille 66-73)

La spécificité des premiers postes, qui impliquent de changer d'école et souvent de niveau chaque année, qui peuvent également être fractionnés sur plusieurs classes dans la même semaine obligent en effet à revoir à la baisse certaines ambitions :

*"je sais pas du tout quel effet ça va avoir / je cherche pas à l'évaluer / je me suis pas dit au début de l'année je vais partir de là je vais essayer d'aller là / et comment je pourrais évaluer le chemin parcouru et les évolutions de mentalité des élèves // je crois que j'ai trop de choses à gérer / cette année / pour en être là / et je sais pas si c'est possible de le faire ou pas mais / moi j'avais tout le cycle 3 / j'avais jamais fait de CM1-CM2 / ni même à l'IUFM"* (Elise 337-362) *[pour sa première année d'enseignement après son année de stage, Elise a trois classes différentes dont deux classe à double niveaux : CE1-CE2, CM1-CM2 et CM2]*

Ces propos, s'ils témoignent des difficultés liées à une prise de fonction dans l'Education Nationale posent également la question d'une formation et d'un accompagnement des enseignant-e-s débutant-e-s insuffisant-e-s ou inexistant sur ces questions. Après sept ans d'enseignement et après avoir songé à quitter ce métier, c'est en partie parce qu'elle a eu la chance d'arriver dans une circonscription dont le conseiller pédagogique était particulièrement engagé dans la lutte contre le sexisme et l'homophobie, que Camille a l'impression de trouver sa place et de pouvoir travailler conformément à ses valeurs :

*"finalement c'est cette année où j'ai vraiment pu concilier à la fois mes principes pédagogiques et cette question de l'égalité filles garçons donc y'a eu cette animation qui*



*faisait que / cette question-là était portée collectivement / et de voir que c'était pris en compte bon ça m'a fait du bien "* (Camille 91-93)

Néanmoins, les débuts de carrière n'expliquent pas à eux seuls la difficulté à concilier tous les impératifs du métier d'enseignant-e avec l'exigence d'égalité des sexes. D'autant que le travail quotidien, s'il semble parfois plus simple à réaliser que des séances spécifiques ou l'insertion des questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités dans les savoirs enseignés, n'est pas non plus sans présenter des contraintes qui font dire à Camille au sujet de l'utilisation systématique à l'oral des formes masculines et féminines qu'elle s'est "relâchée un peu ces derniers temps" (846) et pourraient expliquer pour l'une de ses collègues que d'autres enseignant-e-s ne s'en préoccupent pas :

*"c'est une vigilance de tous les instants c'est pour ça que c'est pas du tout facile [de convaincre] les autres enseignants / parce que y'a d'autres préoccupations on a nos préparations de cours nos programmes et cætera donc c'est pas une préoccupation si on s'intéresse pas au sujet / c'est vraiment très difficile / c'est vraiment une vigilance tout le temps"* (Béatrice 86-89)

Certaines séances spécifiques peuvent aussi être mises en place une ou plusieurs années de suite puis abandonnées sans raison particulière : *"et donc je l'ai pas fait cette année je le ferai peut-être pas / mais je l'ai fait après pendant au moins trois quatre ans / ce vocabulaire sur le sexe"* (Mireille 489-491) ; *"là donc ça fait deux ans que je l'ai pas travaillé mon projet / c'est vrai que j'aimerais le remettre en place surtout là où je suis [en ZEP]"* (Julie 53).

Pour chaque enseignant, la prise en compte de l'égalité des sexes et des sexualités dans la classe s'inscrit dans des temporalités professionnelles particulières, qui expliquent que certaines années, certains trimestres, ce sujet est plus présent que d'autres, sans que l'un de ces états soit définitif.

### **b. Instruire et/ou éduquer**

Reste que le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école sollicite par sa nature-même deux facettes du métier d'enseignant-e : éduquer et instruire. La première

peut être revendiquée par la majorité des personnes rencontrées, au risque parfois de se priver en les caricaturant, d'autres modes d'intervention possible :

*"c'est pas simple parce que bon les amener à réfléchir sur tout ça / donc c'est pour ça que je dis que c'est un travail de longue haleine / j'essaie d'être vigilant / et de prendre toutes les occasions de la vie quotidienne en classe et de la vie collective en classe ou au niveau du collègue / pour essayer justement de faire avancer ça / parce que c'est pas en faisant un cours sur la discrimination / ce qui est bien ce qui est pas bien / voilà on apprend ça allez on fait un contrôle alors est-ce que vous avez / non à mon avis c'est pas comme ça"* (Yves 330-339)

Certain-e-s enseignant-e-s imaginent ainsi d'hypothétiques leçons en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités héritières des leçons de morale du XIXe siècle auquel il importerait par dessus tout de ne pas avoir recours. Le quotidien est donc parfois pensé en opposition à des actions spécifiques jugées trop scolaires et autoritaires, artificielles, alors qu'au contraire, réagir à ce qui se passe en classe, serait de l'ordre du "naturel" :

*"parce que je pense qu'il faut le faire à un moment donné où on sent que les enfants sont prêts et surtout où les questions se posent / je pense que toutes les questions des égalités des sexes de la sexualité et cætera faut les aborder mais au moment où on tombe soit sur un conflit soit sur des questions / je pense que c'est là où ça peut être le plus opérant en fait dans une classe / si on leur ramène les choses de but en blanc sans que y'ait eu de questionnement avant sans que y'ait eu tout ça / je pense que ça tombe à la flotte et puis ça a peut-être pas forcément d'intérêt / je pense que tout ce qui est lié à la sexualité et au sexe dans le sens homme femme / ça doit s'aborder / dans le cadre justement / de l'émergence d'une discussion naturelle / enfin qui est venu naturellement"* (Matthieu 68-75)

Mais la dimension éducative peut également sembler à certain-e-s problématique, dans la mesure où elle ne correspond pas pleinement à la représentation qu'ils-elles se font du "*propre de [leur] travail*" (Mélanie757). Cette position est marginale dans notre corpus et n'est portée que par Mélanie. Elle n'en est pas moins intéressante en raison de la particularité de sa situation. Alors que les autres personnes interrogées travaillent sur les questions d'égalité des sexes et/ou des sexualités dans leur classe de leur propre initiative, parce que ces questions les interpellent à titre personnel et qu'ils-elles considèrent devoir en tenir compte dans leur cadre professionnel en raison de l'importance qu'ils-elles leur prêtent, Mélanie s'y est intéressée un

peu par hasard : la conseillère pédagogique de sa circonscription que nous avons également interrogée, Danièle, cherchait en effet des classes dans les trois cycles de l'école primaire pour expérimenter des séances sur l'égalité des sexes et *"la directrice qu'on avait était amie avec Danièle et c'est elle qui nous a dit euh qui nous imposait sans nous imposer / qui nous a dit si si ça va être super"* (Mélanie 782-783) *"mais quand on nous l'a proposé au début [on a accepté] oui oui pour rendre service au début enfin pour euh (rire) / oui parce que c'est une piste / oh puis après c'est devenu très intéressant "* (Mélanie 246-249). Pour cette enseignante de maternelle, la légitimité scolaire de ce travail est donc presque entièrement à construire puisqu'elle ne s'est jamais penchée sur ces questions. Et de fait, plusieurs passages de son entretien montrent clairement que celle-ci ne va pas de soi pour elle, malgré le travail collectif avec d'autres collègues qu'elle a réalisé sous la direction de la conseillère pour concevoir des séances pédagogiques adaptées à l'âge des élèves, et les trois animations pédagogiques auxquelles elle a assisté avec l'ensemble des enseignant-e-s de la ville sur la manière dont l'école participe à la reproduction des stéréotypes de sexe et des inégalités entre les filles et les garçons :

*"quand on m'en a parlé comme ça je voyais pas comment du tout travailler / et puis les pistes avaient été lancées et là ça a été une évidence après / mais c'était un support / c'est pas un morceau du programme<sup>977</sup> / on n'est pas du tout sur un domaine d'apprentissage / on est sur une transversalité qui fait que ça a été travaillé dans tous les niveaux / en maternelle ça a été surtout du langage / ça a été que du langage / en Cycle 2 ça a été littérature de jeunesse et débats / éducation civique / et ça a été en sport y'a beaucoup de travail à faire / depuis la maternelle dans l'EPS / mais en science / alors les métiers la science la place des garçons et des filles science / donc c'était c'est quand même très transversal / mais ce n'est pas du tout ce n'est pas dans les programmes"* (Mélanie 220-228)

Ses propos sont révélateurs de certaines ambiguïtés : même si Mélanie considère que la thématique de l'égalité des sexes ne concerne pas directement le programme et avec lui les apprentissages scolaires, elle montre en citant pratiquement toutes les disciplines, que celle-ci peut être travaillée dans tous les domaines. Par ailleurs sa stratégie argumentative est particulièrement floue :

---

<sup>977</sup> L'entretien a été réalisé en juin 2008 donc avant la mise en œuvre des nouveaux programmes. Même si cette dernière affirmation n'est pas tout à fait exacte, elle n'est donc pas loin de refléter la réalité, tout au moins pour l'école maternelle.

*"on n'a pas eu de problèmes à ce niveau-là / dans les écoles il y [en] a mais pas plus que [ça] / on n'a pas eu à gérer en tant que projet de l'année voilà / par exemple si on savait très bien que dans la cour de l'école si on ne gère pas les garçons sont au milieu et les filles sont autour à jouer en satellite / le foot prend la place du milieu quand tous les garçons y jouent et les autres garçons et les filles sont autour / donc ça c'est une évidence / bon on peut pas non plus tout travailler à l'école hein et puis c'était pas assez dramatique pour enfin / pour vraiment travailler dans l'année / comme on peut travailler sur la santé l'alimentation / ça c'est transversal mais ça a été travaillé / ça c'était pas un sujet une préoccupation importante je dirais / d'accord faut / [...] / je vois en littérature ça fait comme un réseau de littérature / pourquoi pas celui-là pourquoi pas plus le loup / on fait toujours les mêmes et là fille garçon dans la littérature jusqu'en CM2 avec Histoire les filles dans l'Histoire et tout ça / y'a eu l'Histoire aussi / l'Histoire-géo ils ont travaillé sur ça la place des enfants et des filles dans dans les livres / donc ça y'avait de quoi faire" (Mélania 238-253)*

Elle commence en effet par contester la pertinence de la question de l'égalité des sexes dans le cadre de son école, tout en reconnaissant que des problèmes se posent, mais sans être suffisamment "graves" pour mériter de s'y arrêter, avant de mettre en balance la question de l'égalité des sexes avec d'autres thématiques relatives à l'« éducation à » comme la santé et l'alimentation. Enfin, elle semble s'apercevoir que le travail qu'elle a réalisé en littérature de jeunesse n'était finalement pas si différent de celui qu'elle a l'habitude de faire à partir d'autres thématiques, comme celle consacrée à un personnage récurrent dans les histoires pour enfant, le loup, et qu'en Histoire, les enjeux étaient tout de même d'importance.

Ce qui semble réellement poser problème à Mélania est finalement l'entrée choisie pour l'école maternelle par la conseillère pédagogique avec laquelle elle a travaillé. Celle-ci a en effet principalement articulé son projet autour de la représentation sexuée des métiers et des jouets que pouvaient avoir les enfants, ce qui conduit Mélania à placer la préoccupation d'égalité des sexes hors de son champ professionnel et à vouloir recentrer celui-ci sur les apprentissages considérés comme fondamentaux : *"c'est un sujet qui n'est pas scolaire au premier abord / c'est pas la numération le langage / c'est un sujet satellite / qui pourrait aussi bien concerner des parents ou des éducateurs / ça n'a rien de scolaire au départ / c'est un sujet / satellite transversal mais qui n'est pas dans les programmes / à part respect d'autrui euh respect de l'autre mais pas fille ou garçon pas du tout / donc on n'a pas du tout l'idée il n'y a jamais le sujet "* (215-220). Cette tension est accentuée par la situation

personnelle de cette enseignante. Elle est en effet mère de deux filles qui présentent des profils très différents d'adhésion aux rôles de sexe puisque l'une aime le rose et fait de la danse alors que l'autre a demandé à s'inscrire dans un club de football, demande d'ailleurs soutenue par Mélanie.

Les activités que Mélanie est amenée à mettre en place en classe font donc directement écho à sa vie familiale au sein de laquelle elle les réinvestit :

*"là j'en rigole parce qu'on est entre nous quand j'ai fait le travail quand on a fait le travail en maternelle / Louison [sa fille] n'était plus dans ma classe et je lui ai fait le test à la maison / Louison est très sexuée / mais alors elle m'a dit "ça c'est un jouet de filles mais les gars peuvent y jouer / ça c'est un jouet de garçon mais les filles peuvent y jouer" / et son autre sœur m'a dit "ben tout le monde" / donc faut pas non plus dire les parents euh y'a la publicité quoi qui fait un travail et puis y'a comment l'enfant se représente quoi / je l'ai dit à Danièle après / "oh j'ai du travail même à la maison" / enfin c'était un jouet de filles mais les garçons peuvent y jouer / oui quand même / mais c'est quand même un jouet de filles" (Mélanie 122-130)*

Le passage de "je" au "on" ("*quand j'ai fait le travail quand on a fait le travail*"), en même temps qu'il replace l'enseignante dans un projet collectif est peut-être aussi pour elle une manière de se dédouaner de ce qui a été réalisé dans sa classe. L'entretien montre en effet que son travail en faveur de l'égalité des sexes est progressivement essentiellement perçu à partir de sa situation de parent qui lui permet d'en apprécier la pertinence, non pas dans le champ scolaire, mais privé "*en tant que maman avec mes propres enfants*" (231) :

*"moi j'ai la chance d'être enseignant et parent parce que je voyais comment les enfants sont et comment on peut travailler comment on peut faire attention à ce qu'on dit aussi à la maison et / ça aurait été bien que les parents voient ça / on se rend pas compte que là il [un garçon] s'autorisait parce qu'à la maison on va pas oser mettre une petite jupe par exemple" (Mélanie 442-446)*

Aussi, même si l'école est en partie perçue comme un espace de liberté pour les enfants vis à vis des stéréotypes de sexe, c'est pour mieux réarticuler cette possibilité d'émancipation avec des préoccupations parentales. Mélanie est ainsi particulièrement attentive au questionnement que son travail peut susciter chez les parents de sa classe, et qu'il suscite chez elle, et se

montre compréhensive face à leurs réticences, même si son attitude vis à vis de sa fille cadette et sa manière de l'encourager dans ses choix atypiques quant aux rôles de sexe mettent également en évidence qu'elle ne les partage pas, tout au moins lorsqu'il s'agit des filles :

*"après on en discute on en rit et puis les parents aussi à part certains qui ont du mal / c'est plus facile pour une petite fille d'aller dans un sens que les garçons dans l'autre / parce je pense que les parents se disent que la petite fille peut vendre des voitures plus tard et c'est évident que les mamans ont peur que les petits garçons jouent à la poupée et deviennent homosexuels"* (Mélanie 136-140)

C'est donc principalement à partir de sa propre situation de mère que cette enseignante analyse les réactions des parents de ses élèves et s'identifie à eux-elles. Elle goûte particulièrement l'instauration d'une complicité entre adultes dans des discussions informelles autour de ces questions et ses préoccupations de mère la conduisent petit à petit à minorer la responsabilité de l'école dans la construction des représentations des enfants dont l'origine est pour elle, sinon familiale, en tout cas fortement due aux médias :

*"c'était sympa d'avoir discuté avec les parents sans faire une réunion mais le soir on en discutait un petit peu pour leur dire c'était pas si simple, que la télé, que les publicités dictaient tout / c'était un peu la conclusion de tout le monde"* (Mélanie 147-150)

Même si elle dit avoir été intéressée par le projet, une grande partie du discours de Mélanie tend à montrer qu'elle n'a pas réussi à l'investir pleinement de préoccupations professionnelles, bien qu'elle parle au cours de l'entretien des résultats de recherches sur la mixité qui lui ont été exposés sur les interactions différenciées en classe entre les filles et les garçons, la surreprésentation des garçons dans les ouvrages de littérature de jeunesse, l'occupation de l'espace dans la cour de récréation... Rencontrée un an après la réalisation de ce projet, elle précise : *je referais pas un travail entier [sur cette question] à moins que dans la classe il y ait vraiment quelque chose qui ne va pas* (267-268) Et de fait, si elle envisageait de donner une suite à ce travail, ce n'était pas dans sa classe :

*"je pense qu'on aurait pu continuer en faisant une petite réunion le soir avec des parents / un petit débat ouvert là-dessus / mais c'est pas forcément facile le soir en tant qu'enseignant / y'aurait moyen de continuer sur le sujet / mais c'est plus un sujet d'actualité qu'un sujet*

*scolaire / nous c'est une entrée qu'on a travaillée mais il faudrait que ça déborde sur un centre social ou des réunions de parents avec des intervenants des orthophonistes ou des psychologues sur l'enfant et la télévision l'enfant et la violence" (Mélania 328-334)*

Les propos de cette enseignante sont particulièrement intéressants, parce qu'ils ne remettent pas en cause le bien-fondé d'une action en faveur de l'égalité des sexes, valeur que Mélania fait sienne bien volontiers comme le montre son attitude vis à vis de ses enfants. Ils contestent en revanche le lieu dans lequel celle-ci s'est déroulée, l'école, parce que cette problématique semble pour Mélania relever d'une dynamique extérieure à ce qui se passe dans le champ scolaire. Néanmoins, elle ne porte pas son attention sur ce qui peut sembler à d'autres problématique : la transmission autoritaire de valeurs dans le cadre d'une école républicaine supposée accueillir tou-te-s les enfants et respecter leur liberté de conscience ainsi que celle de leur famille notamment lorsque les membres de celle-ci ont une représentation stéréotypée des rôles de sexe<sup>978</sup>. Elle n'en utilise pas moins la tension traditionnelle mais toujours vive entre éduquer et instruire<sup>979</sup> pour exclure tout ou partie de la promotion de l'égalité des sexes des missions de l'école, distinguant, d'un côté, ce qui relève des programmes et des savoirs fondamentaux, et, de l'autre, d'un travail sur le sexe des jouets et des professions qui lui semblent davantage relever de préoccupations parentales et de l'action sociale.

### **c. Des préoccupations non scolaires ou annexe ?**

Ces réserves formulées par Mélania doivent toutefois être nuancées parce qu'elles masquent avant tout une difficulté à percevoir la forme que pourrait prendre un travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités qui prendrait les savoirs scolaires comme point d'ancrage :

*"ça nous a ouvert un sujet extrascolaire c'est ça que je veux dire en fait / enfin un support éducatif / qui aurait pu être par exemple violence des choses comme ça / ou l'alimentation ou le mauvais équilibre alimentaire / on peut tout remettre dans l'école de toute façon / en maternelle c'est très facile parce que le langage on en fait toujours ce qu'on veut / malheureusement en primaire y'avait plus de réticence au départ parce que c'est pas un sujet*

---

<sup>978</sup> Boutin Christine (2011). Lettre adressée le 31 mai 2011 au ministre de l'Education Nationale

<sup>979</sup> Prost Antoine (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Editions du Seuil, coll. Points Actuel, pp. 32-42

*du programme et on a tellement de choses à faire / et quand il s'est avéré que c'était sur la littérature enfin oui / on ne pouvait pas ne pas dire non et c'était intéressant / et après on a trouvé dans nos classes des livres de jeunesse de petits de maternelle" " (Mélanie 609-621)*

Malgré ce dernier lapsus "*on ne pouvait pas ne pas dire non*" qui fait écho à l'ensemble de ses propos, il serait trop simple en effet de lire son entretien comme la simple expression des contradictions d'une enseignante qui alternerait entre déni et reconnaissance de la légitimité des questions relatives à l'égalité des sexes à l'école. Car si, comme nous l'avons vu, Mélanie continue à déclarer que ce sujet est annexe, alors même qu'elle affirme dans le même temps qu'il a été travaillé par les différent-e-s enseignant-e-s du projet dans l'ensemble des disciplines, c'est parce que ce dernier ne lui a pas permis de pleinement percevoir en quoi l'égalité des sexes interpelle les savoirs et ce qui se passe à l'école. Elle n'a perçu cette question que comme une thématique parmi d'autres permettant de varier les supports d'apprentissage plus sérieux :

*"mais la littérature de jeunesse pour les écoles c'est une bonne entrée parce qu'on lit tous des livres aux enfants en maternelle / ils en lisent tous en Cycle 2 en Cycle 3 on doit leur en faire lire / donc l'entrée égalité filles garçons peut être une bonne façon de rentrer dans le thème sans vraiment faire un travail sur les métiers / qui n'est pas dans le programme c'est ça que je veux dire / parce qu'on a un temps très compté à l'école on a un programme qui s'allège pas même (rire) / donc faire un travail je dirais d'un trimestre là-dessus c'est pas facile / y'a quand même la numération enfin tout notre programme / mais une entrée par la littérature de jeunesse je pense c'est une bonne façon de l'imposer entre guillemets à tout le monde" (Mélanie 281-289) ; "après on ne peut pas travailler dessus toute l'année non plus" (Mélanie 441)*

Une telle attitude se lit dans plusieurs entretiens au cours desquels certain-e-s enseignant-e-s ne semblent pas percevoir en quoi les aspects les plus fréquents de leur travail sont informés par le système de genre :

*"l'égalité des sexes en tout cas c'est pas vraiment un sujet dont on parle fréquemment / entre collègues en conseil des maîtres ou en conseil d'école / c'est pas vraiment abordé / ou alors avec certains avec qui je suis ami / disons qu'au/ au sein de l'école vraiment y'a pas d'interrogations sur ça et après malgré tout c'est pas non plus ce qui pose le plus problème*



*finalement / nous ce qui nous pose problème c'est quelquefois un petit peu de violence mais surtout la maîtrise de la langue et / pas l'égalité des sexes / non pas parce qu'on s'en fout mais parce que ça ne pose pas de problèmes (rire) / ou pas vraiment pas suffisamment on va dire" (Jérôme 512-521)*

Le caractère sexué des phénomènes de violence comme de l'investissement scolaire ou de l'entrée dans la lecture en raison de la socialisation différenciée des filles et des garçons est visiblement ignoré par Jérôme comme il l'est par Mélanie qui ne voit dans ces situations que l'expression de variables individuelles. Comme le laissent transparaître également les propos de Delphine, qui travaille pourtant sur le lien entre violence et représentation de la masculinité et de la féminité avec ses élèves, dans l'urgence des situations, cette dimension semble annexe, secondaire, ce qui explique peut-être en partie que certains actes de violence restent récurrents :

*"il y a trois ans on a fait mettre avec une collègue dans les règles de vie de l'école les sanctions vis-à-vis des insultes racistes mais aussi toutes les discriminations et l'homophobie / on a fait un petit putsch on va dire / pour pouvoir le faire noter dans le règlement / sauf que c'est pas tellement suivi / on n'a pas le temps de gérer parce que c'est une école quand même très difficile une école de cité / on n'a pas toujours le temps de tout gérer" (Delphine 55-58) ; "le départ [des bagarres] c'est le foot // mais on réfléchit justement / enfin moi j'ai proposé à plusieurs reprises qu'on réfléchisse sur ça justement avec les collègues / on a tellement d'urgences à régler que c'est pas toujours facile" (Delphine 560-561)*

Ces situations conduisent l'une des conseillères pédagogiques à prôner une véritable inscription des questions d'égalité des sexes et des sexualités dans les apprentissages comme nous avons pu l'étudier dans notre troisième partie :

*"il faut que je dise ça parce que c'est très important pour moi / ça m'agace ça m'énerve et je ne crois plus au fait qu'on puisse blablater en conseil d'enfants et cætera sur les relations filles garçons / ça n'avance à rien / les enfants ils disent tous la même chose / l'enseignant ne fait pas du tout avancer le schmilblick ça n'avance à rien / en revanche quand on travaille par exemple quand on apprend à lire et qu'on apprend à lire sur un ouvrage enfin en utilisant un ouvrage qui déconstruit les stéréotypes et bien là on avance / quand en maths / par exemple quand en maths on propose un problème où c'est pas papa qui conduit mais maman*

*qui conduit / et bien là on avance / parce que je sais pas bien comment ça se fait / mais en tout cas c'est comme si les enfants ils étaient // plus en phase avec leur vie quotidienne / parce que quand même l'école est hyper stéréotypée / sur filles garçons / donc et c'est comme si en fait / on leur montrait que / le monde de l'école est plus en phase finalement avec le monde de leur vie quotidienne et là on avance / on avance beaucoup plus que en faisant des débats / je trouve moi / et puis en plus les enfants / quand on est en débat y'a ceux qui parlent y'a ceux qui parlent pas enfin bon / ceux qui pensent des choses mais qui ne les diront jamais en public [...] c'est scolaire / on est à l'école et / je suis vraiment / persuadée de ça / c'est que c'est pas une discipline en plus / c'est quelque chose qu'on doit faire vivre en permanence / [...] il faut montrer à chaque fois qu'on en a l'occasion dans toutes les disciplines comment on peut conjuguer l'égalité" (Sandrine 378-390)*

Malgré les risques de "malentendus scolaires", cette préconisation semble en effet le meilleur moyen de faire vivre une mixité favorable à l'égalité des sexes, d'autant que la possibilité de côtoyer quotidiennement ces questions dans les savoirs enseignés permet que les élèves s'en saisissent pleinement et ne les considèrent pas comme une préoccupation exceptionnelle :

*"l'année dernière c'est un sujet qui revenait beaucoup plus souvent / dans la classe ne serait-ce qu'à partir de la langue / alors que là comme je vous le dis je ne féminise pas tout je ne mets pas de tirets" (Nathalie 145-147)*

Du fait de l'intégration de cette question dans la forme régulière des apprentissages, les enfants en parlent, se l'approprient : il ne s'agit plus d'un sujet qui apparaîtrait une fois dans l'année mais au contraire, celui-ci concerne pleinement ce qu'ils-elles viennent faire à l'école.

### **Conclusion :**

La question de savoir comment le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités peut prendre place dans la forme scolaire est donc très présente dans les entretiens. Elle génère un certain nombre de tensions relatives à la lisibilité des objectifs d'apprentissage pour les élèves. Elle interroge également les personnes rencontrées sur la conception qu'ils-elles se font de leur métier. Il n'est pas nécessaire de se préoccuper de rapports sociaux de sexes pour que cet aspect soit présent dans le travail des enseignant-e-s, puisque leurs pratiques participent bien souvent à la reproduction des inégalités entre les sexes sans qu'ils-

elles en soient conscient-e-s. En revanche, choisir de prendre en compte cette dimension à l'école révèle par contraste la dimension éducative du métier qui semblait auparavant, mais à tort, moins présente. Si la position de Mélanie dans notre corpus est isolée puisqu'elle est la seule à opposer de façon explicite une instruction qui serait la mission de l'école à une éducation qui serait du ressort des familles, cela tient en grande partie à son statut de "réquisitionnée volontaire" dans un projet en faveur de l'égalité des sexes où elle s'est retrouvée engagée un peu par hasard. Toutefois, au regard des réactions de certain-e-s enseignant-e-s rapportées par des récits de formation<sup>980</sup>, il est possible de se demander si son discours n'est pas représentatif d'un positionnement professionnel beaucoup plus courant. En restant persuadés qu'ils-elles traitent déjà dans leur classe les filles et les garçons de la même manière, que la production des inégalités entre les sexes est essentiellement due aux familles et aux médias, ou encore que les différences d'attitudes qu'ils-elles observent selon le sexe de l'élève ont des fondements "naturels", certain-e-s enseignant-e-s se déresponsabilisent vis-à-vis de ces questions. Le repli sur "l'instruction" qu'ils-elles peuvent ostensiblement manifester, à l'instar de Mélanie, paraît alors davantage un alibi plutôt qu'une véritable croyance dans les missions de l'école. N'est-il pas avant tout un prétexte pour ne pas se préoccuper d'égalité des sexes, et encore moins d'égalité des sexualités, à l'école, quelles qu'en soient les conséquences réelles sur les élèves ? En ce sens, l'entretien de Mélanie reflète sans doute un certain nombre de résistances ordinaires de beaucoup d'enseignant-e-s vis-à-vis de cet enjeu, qui ne constitue pas à leurs yeux un paramètre de leur travail. Cette dichotomie entre instruction et éducation n'en reste pas moins trompeuse, car il est possible de se demander si la véritable instruction n'est pas toujours éducative, ainsi que l'affirmait Condorcet.

---

<sup>980</sup> Pétrovic Céline (2006). Résistances à l'enseignement sur le genre des futur-e-s professeur-e-s des écoles - IUFM d'Alsace. Communication au colloque "Genre et développement : quels enjeux pour la formation ?". Bordeaux, 2-4 février 2006. Communication de l'auteure ; Plateau Nadine (2007). "Donner une voiture aux garçons et une poupée aux filles, on le fait sans s'en rendre compte et je trouve bien qu'on en ait pris conscience", Module de sensibilisation à une pédagogie de l'égalité des filles et garçons à l'école. Dans Coulon Nathalie et Cresson Geneviève (2007). *La Petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan, p. 95 ; Baurens Mireille et Schreiber Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, Lausanne : ed. Antipodes, p. 82 ; Pétrovic Céline (2010). Partage d'expérience sur les formations "genre et éducation" et évolutions. Dans Chrsitine Morin-Messabel. *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 187-202 ; Houadec Virginie (2013). Former les jeunes enseignantEs à la mixité : une nécessité, et Costes Josette (2013). La formation des enseignant-e-s à l'égalité filles/garçons : quel contenu ? Dans *Actes du colloque Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*, Bordeaux, 12-13 novembre 2009, à paraître aux Presses Universitaires de Rouen et du Havre, communication des auteures.

**CHAPITRE XV :**  
**LA DÉCONSTRUCTION DES STÉRÉOTYPES DE SEXE À L'ÉCOLE :**  
**LE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE CRITIQUE À L'ÉPREUVE DE**  
**L'INTENTIONNALITÉ ÉDUCATIVE**

Comment éduquer à l'égalité des sexes ? Comment enseigner des valeurs et des compétences sociales ? Si nous avons jusqu'à présent examiné la transformation de certains savoirs disciplinaires et du cadre de l'école et de la classe, nous avons délibérément laissé de côté une discipline scolaire pourtant centrale dans notre recherche : l'éducation à la citoyenneté, nommée "Vivre ensemble" en Cycle 1 et 2 et "Education civique" en Cycle 3 dans les programmes de 2002 ; intitulée "Devenir élève" en Cycle 1 et "Instruction civique et morale" en Cycle 2 et 3 dans les programmes de 2008. Si nous utilisons quant à nous l'appellation "éducation à la citoyenneté", c'est qu'elle s'est imposée comme une terminologie générique pour désigner ces différentes variantes<sup>981</sup> qui mettent chacune l'accent sur différents aspects de la formation d'un-e citoyen-ne dans les démocraties occidentales contemporaines et ce, sous des formes plus ou moins injonctives. Le socle commun de compétences et de connaissances des nouveaux programmes de 2008 fait apparaître "la capacité à appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons"<sup>982</sup> dans les compétences sociales et civiques à acquérir en fin de cycle 3 et la circulaire consacrée à l'instruction morale de 2011 place parmi ses thèmes de réflexion, "l'égalité (des sexes, des êtres humains)"<sup>983</sup>. Pourtant, ce n'est pas tant d'égalité des sexes dont il va être question dans ce chapitre mais principalement de stéréotypes de sexe, si tant est qu'il soit possible de distinguer clairement ces deux approches. Dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, les enseignant-e-s utilisent en effet la seconde comme thématique privilégiée pour mettre en place des situations d'enseignement spécifiques. Ils-elles entendent ainsi inciter leurs élèves à se poser des questions sur ce qu'implique ou non d'être une fille ou un garçon, un homme et une femme de manière à progressivement ouvrir les possibles envisageables et déconstruire ce qui se présente souvent dans leur esprit comme des évidences. Si ces situations nous intéressent ici particulièrement c'est qu'elles nous semblent relever d'une tension propre à l'éducation à la citoyenneté entre enseignement

---

<sup>981</sup> Jutras France (dir.). (2010). *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec. Presses de l'Université du Québec

<sup>982</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008, p. 28

<sup>983</sup> Circulaire n°2011-131 du 25 août 2011.

autoritaire de valeurs et éducation à la pensée critique, entre une représentation traditionnelle de la morale à l'école et une représentation de l'éducation à la citoyenneté comme "un moyen d'adapter l'institution scolaire aux exigences de la démocratie moderne, davantage fondée [...] sur la participation, l'initiative, le débat et l'intervention critique à tous les niveaux (et pas seulement politique)<sup>984</sup>. Il ne s'agit pas pour les enseignant-e-s rencontré-e-s d'enseigner à leurs élèves lorsqu'ils travaillent sur l'égalité des sexes et l'arbitraire des stéréotypes de sexe des vérités établies. Ils-elles souhaitent le plus souvent leur permettre de construire un questionnement et un raisonnement qui les amènent progressivement à interroger les normes et les rôles de sexes afin, si possible, de les mettre à distance<sup>985</sup>. Ils-elles leur demandent de prendre du recul sur ce qu'ils-elles pensent ou croient penser de manière à en examiner le fondement et la validité à l'aune de nouveaux critères introduits par les situations de classe. C'est donc leur liberté de jugement qu'ils-elles leur demandent d'exercer mais celle-ci implique à leur yeux de se débarrasser d'un certain nombre de préjugés qui fondent des représentations restrictives des hommes et des femmes. L'exercice de la pensée critique est donc envisagé de manière orientée, dans le sens d'une mise à bas des stéréotypes de sexe et non dans celui de leur renforcement. Puisque les conclusions de ce qu'il s'agit plus ou moins d'amener les élèves à penser, sans pour autant les endoctriner, sont déterminées à l'avance, qu'il n'est pas question de poser l'équivalence de toutes les opinions mais de les interroger de manière à montrer que certaines semblent plus assurées et estimables que d'autres, il importe ici de s'intéresser à la manière dont peut être rempli l'objectif de ce développement de la pensée critique dans le domaine des stéréotypes de sexe et de l'égalité des sexes.

Après avoir examiné les objectifs poursuivis déclarés par les personnes rencontrées et les situations qu'ils-elles mettent en place, nous examinerons plus précisément la manière dont ils-elles amènent les élèves à construire une réflexion qui interroge le bien-fondé des arguments avancés dans le cadre des débats ou des discussions organisés dans la classe à partir de ces situations. Puis nous nous intéresserons à la manière dont ils-elles pensent pouvoir ou non évaluer la réussite de leur travail vis-à-vis des deux objectifs poursuivis : l'acquisition de compétences et d'un savoir relatifs à l'égalité des sexes et la formation d'un-e futur-e citoyen-ne susceptible d'exercer son jugement de manière construite, libre et autonome.

---

<sup>984</sup> Galichet François (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos

<sup>985</sup> Nous ne parlerons pas ou peu dans ce chapitre des questions d'égalité des sexualités qui ont été dans cette optique évoquée dans le chapitre consacré à l'éducation à la sexualité.

## 1. Construire des situations-problèmes

Les objectifs mis en avant par les enseignant-e-s rencontré-e-s pour justifier leur travail s'inscrivent résolument dans une dynamique de questionnement :

*"la démarche y'a pas vraiment de démarche c'est rebondir je dirais et c'est amener les enfants c'est pas leur dire "oh ben non surtout faut pas penser ça" / c'est les amener à réfléchir sur leurs préjugés sur leurs stéréotypes et finalement essayer d'amener les enfants à les démolir eux-mêmes / alors bon c'est ambitieux ça se fait certainement pas à l'école élémentaire / ça se met bon on démarre"* (Sophie 53-62)

Il s'agit de partir des représentations des enfants et progressivement de les amener à s'en détacher. Toutes et tous justifient leur travail par la nécessité d'ouvrir les possibilités offertes aux individu-e-s, sans restriction de sexe, possibilités qui sont vues comme autant d'opportunités d'épanouissement :

*"l'idée est toujours sur les stéréotypes c'est-à-dire déconstruire mais pas de dire c'est bien ou c'est mal / à la rigueur on l'aborde plus vers le biais de l'ouverture des possibilités que de la fermeture c'est-à-dire un petit garçon qui veut jouer avec une cuisine / un autre exemple c'était une petite fille qui voulait s'inscrire dans un club de sport / on l'abordait plus de ce côté-là que d'un côté stigmatisation"* (Nathalie 247-252)

La distinction qu'introduit Nathalie entre une approche basée sur les discriminations et une approche qui sert à élargir pour les enfants le spectre de ce qui est envisageable du moment que cela ne nuit pas à autrui, permet de donner un caractère universel à son travail. Il ne s'agit pas de lutter contre des discriminations qui en apparence ne concerneraient que quelques personnes mais de montrer à l'ensemble des élèves que les préjugés concernant les normes et les rôles de sexe les obligent à se conformer à des comportements vis-à-vis desquels ils-elles ne se posent pas de questions et qui ne leur conviennent parfois que modérément. Ces enseignant-e-s associent donc l'ouverture des possibles à l'ouverture de droits pour l'individu-e :

*"lutter pour l'égalité filles garçons c'est / leur permettra d'avoir plus de possibilités / que ce que les traditions et les valeurs patriarcales leur permettent // et / ce qui me fait vraiment mal*

*c'est de voir à quel point les possibilités des élèves filles finalement sont limitées / on le voit après avec l'orientation professionnelle" (Camille 273-277)*

Ce travail prend ainsi place dans un idéal démocratique qui vise toujours à étendre les possibilités offertes aux individu-e-s d'inventer de nouvelles manières d'être, de faire et d'exister. Stéphanie et Christophe qualifient par exemple leur travail d'"humanisme" "*qui doit amener les enfants à réfléchir par eux-mêmes*" (Stéphanie 60) et ne pas les enfermer dans des identités préétablies, exclusives et sclérosantes (Christophe 156). Un enseignant parle également de construire un "*sujet*", ce qui revient d'une certaine manière à formuler l'hypothèse qu'il serait souhaitable de libérer les enfants de certains mécanismes d'assujettissement, notamment ceux portés par le système de genre :

*"j'essaye de dire que travailler sur ces questions de genre de sexualité tout ce qu'on veut / discrimination quelle que soit l'entrée / c'est des choses qui à un moment donné vont être utiles parce qu'elles vont / permettre de construire quelque chose du sujet / et pour être élève il faut déjà être sujet avant sinon tu peux pas être élève à mon avis" (Eric 143-146)*

Le travail réalisé en classe a donc à voir avec la formation d'un esprit libre mais surtout d'une conscience dans un sens moral et éthique. Une enseignante se défend de vouloir apprendre à ses élèves à distinguer le bien du mal mais, dans cette optique, explique qu'il s'agit pour elle de leur permettre d'identifier l'égalitaire de l'inégalitaire, par rapport à un idéal démocratique qui valorise l'un et proscrit l'autre :

*"il faudrait c'est que l'enfant sorte de l'école en ayant un esprit critique et qu'il sache ce qui est / pas ce qui est bien je dirais pas que c'est mal de / si / c'est pas c'est pas égalitaire / voilà c'est pas égalitaire / faudrait que qu'on leur apporte en fait suffisamment de choses pour qu'ils aient la réflexion plus tard quoi / parce que l'environnement familial a un poids énorme sur les enfants / un poids énorme à tel point que même adulte / il y a des choses qui sont difficiles à laisser de côté / et quand on baigne un enfant dans un système / pas système idéologique mais dans quelque chose dans une idée en lui affirmant que c'est ce qui fonctionne et ce qu'il y a de mieux / après pour s'en détacher / c'est difficile / donc à nous à nous enseignants / d'essayer au maximum de présenter les choses de manière égalitaire (Samia 461-475)*

Si Samia place en avant les valeurs familiales pour expliquer certains comportements de ses élèves, elle met également en évidence dans son entretien qu'elle a conscience de la participation de l'école à la reproduction des stéréotypes de sexe. Ses propos montrent cependant la tension qui existe entre la nécessité "d'apprendre l'égalité" et celles de former les capacités réflexives des élèves. Aussi, si elle oppose son enseignement à l'idéologie sexiste c'est bien parce que pour elle, même si elle reconnaît parfois dans l'entretien avoir du mal à argumenter ses avis (Samia 329-331), il importe d'apprendre à ses élèves à ne pas soumettre leur esprit à l'autorité de l'habitude et des traditions et en ce sens de savoir se libérer des idéologies.

Quelles situations sont conçues pour répondre alors à ces objectifs ? Puisqu'il ne s'agit pas de transmettre de manière directive et dogmatique des valeurs et des connaissances qui s'imposeraient comme des évidences, comment susciter de la part des élèves une réflexion sur les stéréotypes et les questions d'égalité des sexes ? Comment faire pour qu'ils-elles se saisissent de ces questions, interrogent leurs représentations de manière à promouvoir cette égalité et des choix moins contraints pour les filles et les garçons ? Une enseignante de CP et CM2 tente de formaliser son action de la manière suivante :

*"c'est permettre d'ouvrir les portes d'ouvrir les possibles de déconstruire et tout en étant [attentif-ve] à ce que ça ait du sens pour eux au plus près de situations qu'ils peuvent rencontrer et surtout à partir de supports / on peut pas dire "aujourd'hui on va parler de l'égalité fille garçon qu'est-ce que vous en pensez ?" (Nathalie 335-339)*

Elle n'entend donc pas confronter ses élèves à un discours abstrait et théorique qui mettrait en évidence les principes de l'égalité des sexes en espérant que celles-ceux-ci les reprennent ensuite à leur compte, mais mettre en place des situations à partir d'éléments concrets, proches de leur vie et de leurs centres d'intérêt de manière à ce qu'ils-elles puissent se les approprier. Ce refus de ce que François Galichet nomme le "modèle mimétique" qui "repose sur l'idée que le savoir rationnel, exposé et transmis par l'enseignant, provoque chez l'élève une adhésion, la formation d'habitudes intellectuelles (esprit de rigueur, de cohérence, de vérification ; curiosité, etc.) et morales (esprit critique, volonté d'indépendance) qui sont transmises par une sorte d'osmose à la fois intellectuelle (désir d'imitation du maître, mais pour s'affranchir de sa tutelle) et affective (enthousiasme pour le bien, les lumières, le progrès



de soi-même et de l'humanité)<sup>986</sup>, est exposée par d'autres enseignant-e-s (Matthieu, Yves, Eric). Il est l'occasion d'exprimer une incompatibilité entre une éducation qui semble nécessiter l'apprentissage, l'exercice d'une pensée critique et des modes d'enseignement perçus comme dogmatiques et autoritaires, désincarnés et sans prises directes sur la vie réelle des élèves :

*"mon point de vue par rapport à ce qu'on peut faire justement pour travailler pour amener les élèves à réfléchir sur ces sujets / et puis faire un petit peu évoluer les choses / c'est pas de faire un cours magistral en disant voilà comment on va arriver à l'égalité filles garçons / alors / peut-être que de temps en temps je le fais quand y'a un sujet justement par rapport à un article on réfléchit et puis là toc on va mettre des choses on va écrire des choses / on va essayer d'ancrer certaines choses / mais je pense je travaille plus sur le quotidien / sur les petites choses de la vie quotidienne / je réagis plus quand j'entends des choses qui me font un petit peu bondir / enfin qui sont un petit peu discriminantes qui sont un petit peu tu vois"* (Yves 87-95)

Dès lors, à moins de privilégier la vie quotidienne de la classe comme le déclare Yves, les situations proposées sont supposées se concentrer sur des thématiques appartenant à l'univers des enfants, ou dans le cas de cet enseignant qui travaille en SEGPA, des adolescent-e-s, et présentant un intérêt par rapport à la question de l'égalité et des stéréotypes de sexes. Les sujets abordés sont ainsi le plus fréquemment les jouets et les métiers qui synthétisent des enjeux liés au présent des élèves et à la manière dont ils-elles se projettent dans l'avenir. Les recherches ont par ailleurs montré qu'ils-elles restaient un domaine fortement marqué par les rôles et les normes de sexes que les enfants sont amenés à investir différemment selon les attentes qui pèsent sur eux-elles<sup>987</sup>.

---

<sup>986</sup> Galichet François (1998). *Op. cit.*, p.139

<sup>987</sup> Mosconi Nicole et Stevanovic Biljana (2007). *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation, Série Genre et éducation*. Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble ; pour un travail militant aux analyses très documentées : Collectif (2007). *Contre les jouets sexistes*. Paris : Editions L'échappée.

Il s'agit donc de mettre en place un dispositif qui, sans présumer des représentations des élèves concernant ces domaines, permettent de les faire surgir et de les questionner si nécessaire par l'introduction d'un élément problématique :

*"là ce que j'avais fait par exemple à une des séances [en CP] récemment c'est qu'on avait imaginé que des parents organisent l'anniversaire surprise de Maël et Anna / et alors on avait fait un gâteau au tableau pour les six ans on avait fait une guirlande et eux devaient dessiner deux cadeaux / un pour Anna un pour Maël / ils sont arrivés avec leur cadeaux et après du coup le questionnement ça a été "alors pourquoi tu as choisi ce cadeau pour Anna ? / est-ce que tu penses que ça va lui plaire ?" / de même pour Maël / "mais pourquoi tiens tu n'as pas choisi le même cadeau pour Anna et Maël" ou "pourquoi pour Maël tu n'as pas choisi ce cadeau ?" et cætera / et à un moment donné quand Anna a eu quand même beaucoup de poupées j'ai dit "tiens maintenant peut-être qu'on peut l'offrir à Maël ? / est-ce que vous êtes d'accord ?" "oui pourquoi ? / mais on a eu ce questionnement à partir d'une situation concrète et d'une mise en situation / on peut pas dire on peut pas trop arriver en disant bon "est-ce que vous pensez qu'il y a des jouets pour les filles ou des jouets pour les garçons ?" / et on a eu l'occasion de rediscuter de cette question en lisant d'autres albums Menu fille menu garçon<sup>988</sup>" (Nathalie 339-351)*

Ces situations peuvent être fictionnelles, soutenues par des lectures en littérature de jeunesse, ou s'inscrire dans des événements de la vie de la classe :

*" il y a des choses quand même qui se passent dans les écoles / par exemple on offre encore des petites poupées pour les filles et des petites voitures pour les garçons aux anniversaires // [...] alors ce que j'avais fait / parce que j'avais remplacé [une] enseignante pendant trois semaines qui offrait d'un côté des petites [voitures] d'un côté des poupées / je m'étais dit "mais comment je vais faire ?" parce que j'étais obligée de les offrir / alors ce que j'avais fait c'est que je les avais emballées / il devait y avoir genre l'anniversaire de deux filles et de deux garçons j'avais tout mélangé et j'avais dit ben "tiens tu vas donner les cadeaux aux enfants" / et bien sûr ce qui devait arriver arriva une des filles se retrouva avec une voiture et l'un des garçons s'est retrouvé avec une poupée / "ah maîtresse maîtresse tu t'es trompée" / "non je ne me suis pas trompée" / alors / du coup ça a amené un sujet de discussion sur "est-*

---

<sup>988</sup> Lenain Thierry et Proteaux Catherine (ill.) (1996). *Menu fille ou menu garçon ?* Paris : Nathan

*ce qu'un garçon peut jouer avec une poupée ou peut en avoir envie ?" et de même pour une petite fille / ceci dit, ils avaient la possibilité à la fin de l'échanger / ils n'étaient pas obligés de garder la petite voiture pour la petite fille et la poupée pour le petit garçon / c'est ce qu'ils ont fait d'ailleurs ils ont échangé" (Nathalie 447-473)*

Se retrouvent dans ces situations, sans que cette enseignante ne se réfère à cette formalisation, plusieurs dimensions préconisées par Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly pour l'organisation d'un débat en classe dans une dynamique d'apprentissage :

- "-une dimension psychologique, incluant les motivations, les affects et les intérêts des élèves ;
- une dimension cognitive, qui renvoie à la complexité du thème et à l'état des connaissances des élèves ;
- une dimension sociale, qui concerne l'épaisseur sociale du thème, ses potentialités polémiques, ses enjeux, ses aspects éthiques ;
- une dimension didactique, qui demande que le thème ne soit pas trop quotidien et qu'il comporte de "l'apprenable" <sup>989</sup>.

Dans un autre contexte Michel Fabre, qui reprend la notion de "situation-problème" retrouve ces éléments sous une formulation sensiblement différente :

- une intentionnalité de la part de l'enseignant-e qui fixe un but au problème posé ;
- la présence d'un obstacle dans la réflexion qui implique que la situation "fasse problème" ;
- la "saillance", terminologie qui indique pour l'auteur la possibilité pour les enfants de lui donner du sens ;
- la nécessité de mettre en place des procédures pour le résoudre, procédures qui font appel à la raison et sont susceptibles de permettre l'acquisition d'un savoir<sup>990</sup>.

---

<sup>989</sup> Dolz Joaquim et Schneuwly Bernard (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formes à l'école*. Paris : Esf Editeur.

<sup>990</sup> Fabre Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF

Si nous faisons référence à ces modélisations, alors qu'elles ne sont pas nécessairement connues des personnes que nous avons rencontrées, c'est parce qu'elle nous semblent à même de rendre compte de leur projet, qui associent de manière empirique l'ensemble de ces éléments afin de faire des stéréotypes de sexe une question et un objet de réflexion pour leurs élèves. Dans les récits de Nathalie, la thématique des jeux, et a fortiori une fête d'anniversaire organisée pour des camarades de classe, permet en effet de mobiliser l'attention des élèves. La tâche prescrite de dessiner des cadeaux, ou dans la seconde situation la remarque spontanée de certain-e-s enfants de la classe suite à ce qu'ils-elles supposent être une erreur de leur enseignante, suscite l'expression de leurs représentations ; tandis que les questions de l'enseignant-e ou l'attribution d'une voiture à une fille et une poupée à un garçon, en déstabilisant ces dernières introduisent l'hypothèse qu'il pourrait en aller autrement et que la situation est peut-être plus complexe que ce que les enfants avaient au départ imaginé. Ces derniers sont ainsi implicitement renvoyé-e-s à leur éducation, à la manière dont ils-elles se sont construit-e-s en tant que fille ou en tant que garçon dans une société donnée, à ce qui leur a été autorisé en termes de jeux mais aussi plus largement d'attitudes et de comportements, en fonction de leur sexe mais aussi à ce qu'ils-elles se sont eux-mêmes autorisés face à ces attentes. Reste la dimension didactique : certes, le thème est quotidien mais il est l'occasion de mettre en évidence l'arbitraire de certaines normes qui réduisent les possibilités de développement et d'épanouissement offertes aux individu-e-s.

Par ailleurs, si la seconde situation comporte au premier abord un enjeu réel, il faut noter que l'enseignante prend bien garde à ce qu'elle reste une situation de questionnement et à ne pas imposer ses propres choix à ses élèves : puisqu'il s'agit d'ouvrir les possibles offerts à chacun-e et non de remplacer certaines opportunités par d'autres, elle laisse à l'issue de la discussion la possibilité aux enfants concerné-e-s d'échanger leurs cadeaux s'ils-elles le souhaitent. Ils-elles ne sont donc pas tenu-e-s de se conformer à un nouveau modèle mais sont simplement invités à envisager que bien qu'ils-elles préfèrent pour l'une la poupée, pour l'autre la voiture, il ne tient qu'à eux-elles qu'il en aille un jour autrement, sans que cela prête à conséquence.

D'autres entretiens sont l'occasion de constater que la simple demande adressée à un groupe classe de catégoriser ce qui est caractéristique des hommes ou des femmes, est en soi problématique et interroge les représentations des élèves :

*"alors la première [séance] que j'ai vraiment construite / que j'ai le mieux construite c'était celle sur les métiers / donc / c'est comme une séance normale c'est-à-dire qu'on fait la même*

*chose en maths en géo en histoire / on leur fait déjà sortir / tous leurs préjugés tous les stéréotypes / d'abord je leur avais demandé quels sont les métiers qu'ils connaissaient / donc on avait fait toute une liste au tableau de métiers qu'ils connaissaient après / je leur avais dit " vous connaissez des métiers d'hommes et des métiers de femmes ?" / et là "ah oui oh facile" / alors là ils m'ont mis tous les métiers d'un côté effectivement stéréotypés masculins et tous les côtés féminins de l'autre / et / on a débattu sur chaque métier parce que y'avait des métiers sur lesquels ils étaient pas d'accord / alors c'était le plus intéressant / par exemple facteur / j'ai une élève de ma classe qui était persuadée que factrice c'était un métier de femme / puisque la factrice la factrice qui passait chez elle c'était une femme / et elle ne voyait pas du tout un homme / donc y'en a eu d'autres qui disaient "mais si y'a des hommes aussi" / donc c'était entre eux en fait que ça se jouait et c'était très marrant de voir que ça descendait petit à petit tous les stéréotypes s'envolaient" (Mireille 351-367)*

Il est intéressant de remarquer qu'une bonne part de la réussite de l'exercice tient à sa dimension collective, aux possibilités de discussion et confrontation qu'elle ouvre, puisqu'après avoir pensé que la demande de l'enseignante était facile à satisfaire, les élèves s'aperçoivent progressivement de sa complexité. La même demande adressée individuellement à des élèves n'aurait servi qu'à connaître ce que chacun-e d'eux-elles pensaient et à réaliser un état des lieux de leurs représentations comme le fait une enseignante en Petite section :

*"et puis alors après ce qui était plus intéressant je les ai pris pendant qu'ils étaient en atelier un par un / dans le coin regroupement et j'avais quatre objets derrière mon dos je leur montrais un par un et je leur demandais si selon eux c'était un objet plus pour les filles ou plus pour les garçons / donc j'avais choisi un livre c'est un peu neutre / une poupée c'est orienté / une petite voiture et puis / le quatrième objet c'était un puzzle / je voulais deux objets qui soient a priori un peu neutres [...] et puis je leur demandais aussi quel métier ils voulaient faire plus tard // alors dans la question quel métier il voulaient faire plus tard souvent je leur disais "quel métier quel travail tu veux faire plus tard ?" / et là y'a eu une confusion dans leur esprit parce que souvent on leur dit "maintenant vous allez faire tel travail et cætera" / et donc ils ont un peu confondu avec des ateliers qu'on fait parfois en maternelle / donc y'en a qui m'ont dit "je veux faire des puzzles" (rire) / donc bon c'était pas / y'en a qui avait confondu / sinon là j'ai pas eu trop de choses stéréotypées / on retrouvait parfois les métiers des parents y'avait une petite fille qui voulait être militaire comme son père / mais // voilà je*

*me souviens pas de choses trop stéréotypées /// (5 secondes) et alors par contre les filles s'appropriaient les poupées // je crois / les garçons s'appropriaient les voitures davantage / et il me semble que les filles s'appropriaient les puzzles alors que les garçons ils s'appropriaient aussi les puzzles / quelque chose comme ça / elles pensaient que c'était pour elles alors que les garçons pensaient que c'était pour eux aussi " (Elise 60-85)*

Réalisée collectivement, la demande de catégorisation de l'enseignante engage ainsi d'autres enjeux et, dans la mesure où elle met à jour des désaccords, enclenche une dynamique de réflexion dans la classe : dans la mesure où ces élèves ne partagent pas le même vécu et les mêmes connaissances, ils-elles n'associent pas nécessairement le même métier au même sexe. Mireille qualifie d'ailleurs abusivement de préjugés et de stéréotypes les représentations de ses élèves car certain-e-s d'entre eux-elles ont, au regard de notre contexte culturel, des représentations non-stéréotypées, et des "préjugés" très ouverts pour peu qu'ils-elles n'entendent pas cantonner les hommes ou les femmes à l'exercice de professions déterminées. C'est justement la confrontation de ces différents avis qui permet de mettre en évidence l'absurdité de la classification demandée, puisqu'à terme, la demande de l'enseignante est supposée rendre caduque la constitution d'une typologie et l'établissement de critères objectifs pour différencier ce qui serait propre aux femmes et aux hommes et caractériser le masculin et le féminin.

Toutefois, il ne s'agit pas uniquement de montrer que les stéréotypes posent des restrictions injustifiées dans les comportements de chacun-e ou qu'ils sont insuffisants pour rendre compte de la réalité mais également de permettre aux élèves de percevoir leurs conséquences dans la vie des individu-e-s :

*"ça peut être un catalogue de jouets aussi / j'ai utilisé des catalogues de jouets pour analyser la représentation enfin la répartition sexuée des jouets / et en CM2 même qu'est-ce que ça veut bien dire / pourquoi on offre tel type de jouets aux filles et tel type de jouets aux garçons ? / quelles répercussions ? / on peut aller plus loin aussi avec des plus grands / quels répercussions ça peut avoir aussi sur les comportements / il y a un CM1 qui m'avait dit / "ah mais en fait ça prépare les femmes à leur futur métier / de mère"" (Nathalie 69-74)*

Cette enseignante travaille dans ce contexte sur un type d'écrit particulier : le catalogue de jouets, "musée Grévin de la différence sexuée"<sup>991</sup> dont il s'agit de comprendre le fonctionnement et donc, le principe de répartition des pages en fonction du sexe des personnes qu'elles sont supposé-e-s intéresser<sup>992</sup>. Associée aux situations que nous avons évoquées précédemment autour des jouets, cette analyse doit ainsi mettre en évidence comment fonctionne le stéréotype en proposant une classification du monde à laquelle les enfants se sentent tenus de correspondre, attitude qui valide du même coup la pertinence du stéréotype. Elle est également l'occasion d'invalider l'hypothèse naturaliste : puisque des filles peuvent jouer aux voitures, et des garçons aux poupées, c'est donc que l'attribution des jeux selon le sexe ne va pas de soi et émane d'une construction sociale. Il importe alors d'en saisir les raisons, comme par exemple, préparer les femmes "à leur futur métier de mère", de manière à faire croire que celui-ci relève d'un besoin et d'un savoir inné :

*"à l'école je trouve que c'est un sujet qui intéresse beaucoup les enfants ça les questionne beaucoup / c'est un sujet de débat un sujet de questionnement [...] / il ne s'agit pas de leur dire "bon maintenant les petits garçons vont jouer à la poupée / les petites filles vont jouer au petit camion" / l'idée c'est de leur demander d'interroger les normes en fait / il y a des normes dans notre société et / pourquoi y a-t-il ces normes ? / qu'est-ce qu'elles veulent nous dire ? et comment on pourrait les expliquer ? / c'est-à-dire par exemple pourquoi aujourd'hui on n'offre pas de poupées aux petits garçons ? / c'est les interroger sur ça"* (Nathalie 21-29)

Comme le note Christian Baudelot et Roger Establet, "le jouet ne représente pas la société, il s'adresse à l'enfant. Il ne peut être considéré comme un reflet du monde social mais comme une proposition de signification liée aux logiques de jeu [...]. L'image proposée par le jouet doit toujours être pensée en relation avec les manipulations, les productions imaginaires qu'il permet de développer"<sup>993</sup>. Il s'agit donc pour cette enseignante d'amener ses élèves à réfléchir à ce qu'ils-elles font en jouant, aux compétences qu'ils-elles développent sans même s'en

---

<sup>991</sup> Darmon Muriel (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin

<sup>992</sup> Pour une analyse des représentations véhiculées par ces catalogues et de leur organisation : Almqvist Briffitta (1997). *Lettres au Père Noël. Réflexion sur l'impact des méthodes de marketing sur les préférences des enfants en matière de jouets*. Halmstadt (Suède) : Centre de Recherche sur les Jouets et le Matériel Pédagogique, Université de Halmstadt. Ces résultats se retrouvent également dans l'analyse d'un site internet de vente en ligne analysé dans Barlocher Elodie (2006). *Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre*. Dans Dafflon Nouvelle Anne (Dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 272-279

<sup>993</sup> Baudelot Christian et Establet Roger (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan, pp. 52-53

rendre compte, afin de petit à petit les aider à construire un regard réflexif sur eux-mêmes et le monde qui les entoure.

La question des stéréotypes de sexe est peu articulée avec celle de la perception des inégalités entre les femmes et les hommes dans ces situations. C'est avant tout la limitation des possibles offerts aux filles et aux garçons qui est soulignée mais elle n'est pas mise en lien, ou rarement, avec l'analyse de la manière dont ces différences masquent les inégalités qu'elles produisent. Il s'agit pourtant d'un point crucial. En effet, comme le remarque Fabio Lorenzi-Cioldi, "les connaissances relatives au masculin et au féminin sont déjà bien établies chez les enfants vers l'âge de deux ans, avant, donc, l'intervention des pratiques éducatives en institution. Toutefois, un trait important de ces connaissances doit être souligné : la distinction sexuelle, à ce très jeune âge, n'est pas entachée de croyances relatives à la supériorité d'un sexe sur l'autre ; elle s'apparente davantage à un constat, au relevé d'une différence dans laquelle émerge une valorisation relative du groupe d'appartenance, masculin ou féminin qu'il soit."<sup>994</sup> C'est donc tout au long de leur scolarité que les enfants vont apprendre l'asymétrie entre les sexes, favorable aux hommes, asymétrie qui devient pour eux-elles évidente à l'adolescence<sup>995</sup>. Il est cependant probable, et ce malgré ce qu'en expose Fabio Lorenzi-Cioldi qui semble considérer la réussite scolaire des filles comme la preuve de l'absence de domination des garçons au détriment de tout autre paramètre, que cette "valence différentielle des sexes", pour reprendre la terminologie de Françoise Héritier<sup>996</sup>, ait été progressivement acquise bien avant, même si les enfants n'en ont pas toujours conscience.

La complexité à établir des liens entre certains stéréotypes de sexe et les inégalités qui existent entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, conduit par exemple une enseignante rencontrée à minorer son action :

*"l'an dernier quand je suis venue / j'ai été visiter mon école [à la rentrée prochaine] et je suis restée une matinée avec la maîtresse des moyens puisque moi je récupérais les moyens / ils avaient une activité justement et donc il devaient colorier et à un moment il y a une fille qui prend le bleu et il y a un garçon / "non tiens tu prends le rose c'est pour toi le rose" // et ça m'avait frappée en fait / et je lui avais dit "non elle a le droit de prendre du bleu et toi tu as le droit de prendre du rose" // donc j'avais fait ça en classe // juste pour leur dire / que les garçons pouvaient très bien utiliser du rose et que les couleurs sont neutres qu'elles n'ont*

---

<sup>994</sup> Lorenzi-Cioldi Fabio ( 1998). Sexe, genre et androgynie. Quels concepts pour penser l'éducation ? Dans Mosconi Nicole (Dir.). *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, p. 99

<sup>995</sup> Lorenzi-Cioldi Fabio ( 1998). *Op. cit.*, p. 105

<sup>996</sup> Héritier Françoise (1996). *Masculin / Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.



*pas de / qu'elles ne sont ni destinées à l'un ni destinées à l'autre / ça c'est des préjugés enfin c'est des préjugés oui / alors je sais pas si c'est des préjugés qui plus tard compromettent l'égalité / voilà / mais ça en est du moins / mais / il y a des préjugés encore plus graves que ça" (Samia 711-722)*

Certes, il est important pour elle de réagir lorsque de telles représentations surgissent en classe mais les conséquences de l'attribution différenciée des couleurs selon le sexe, lui semblent difficiles à établir. L'attribution du rose aux filles et du bleu aux garçons est relativement récente : "elle ne remonte qu'à la fin du XIXe siècle et ne s'ancre progressivement dans les mœurs qu'à partir des années 1930. [...] [Auparavant,] le bleu, teinte tendre et délicate, attribut de la Vierge, était dévolu aux filles, tandis que le rose, vif et sanguin, couleur plus franche et forte, semblait mieux correspondre au tempérament des garçons"<sup>997</sup>. Si cette distinction chromatique peut paraître au premier abord sans incidence, Elisabeth Fischer note cependant qu'elle n'est pas sans conséquence puisqu'elle constitue bien souvent l'une des caractéristiques qui permet aux adultes d'adapter leur comportement au sexe des enfants en bas-âge puisqu'elle contribue à identifier ce dernier. L'anecdote rapportée par Samia montre que certains enfants reprennent ce marquage à leur compte : cette différence leur sert à organiser le monde en deux groupes différenciés, aux préférences et certainement aux attitudes et comportements exclusifs l'un de l'autre. Et il est probable que l'appartenance des filles et des garçons à des groupes différenciés et exclusifs l'un de l'autre les amène ensuite, en référence à ce qu'ils-elles observent dans leur entourage, à percevoir des conséquences à cette classification en termes d'inégalités.

Toute la difficulté est donc pour les enseignant-e-s qui le souhaitent de trouver des situations qui donnent la possibilité aux élèves de percevoir les inégalités entre les filles et les garçons, et si possible, leur lien avec les stéréotypes de sexe :

*"la dernière expérience que j'ai vue dans une classe / c'est une enseignante qui / a une classe de CM1-CM2 et un jour elle m'appelle et elle me dit "on participe au Parlement des enfants" / donc le système du Parlement des enfants c'est les enfants proposent une loi / les enfants font un dossier de candidature / donc y'a quelques dossiers / je sais plus combien y'a de députés en France c'est 365 non je sais plus / ou 357 un truc comme ça / donc y'a 357 projets qui sont adoptés / un projet un député en fait / et donc là le projet c'était de faire une loi sur*

---

<sup>997</sup> Fischer Elisabeth (2006). Robe et culottes courtes : l'habit fait-il le sexe ? Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, p. 257

*l'égalité filles garçons / donc elle m'appelle parce qu'elle me dit je suis en train de patauger / je vois plus comment le prendre / ils ont bien remarqué des choses / enfin ça venait d'eux / ils avaient remarqué des différences et cætera mais / alors je lui dis "écoute prends les manuels scolaires parce que là au moins à tous les coups on gagne" / et donc je suis venue / je leur ai présenté un petit travail que j'avais fait à l'époque sur les manuels scolaires de cours préparatoire / j'avais un petit diaporama / voilà ils étaient contents / et je leur avais amené de l'Inspection / des bouquins de maths et de français de CM2 et de CM1 / je leur ai donné CM1 / puis je leur ai dit et "écoutez vous voulez qu'on regarde ?" / et donc avec [l'enseignante] on a réparti les enfants par groupes de deux / et ils avaient chacun un petit paquet de livres / et / on s'est mises au tableau on leur a dit "qu'est-ce qui faut qu'on regarde ?" / "alors il faut qu'on compte le nombre de filles" enfin vraiment / un début d'enquête sociologique / "faut qu'on compte les filles et les garçons / faut qu'on compte s'ils font du skateboard ou si elles font de la danse" et cætera et cætera / et en une heure de temps ils avaient écumé pas mal de bouquins / et alors là les représentations c'était 70% de garçons pour 30% de filles / les garçons faisant des sports de plein air les filles des sports d'intérieur / de la danse ou des choses comme ça / c'était une caricature / et alors du coup les mêmes c'était drôlement beau parce qu'ils ont dit / "on va proposer une loi sur les manuels scolaires et la représentation [des filles et des garçons] / et ils ont fait un truc bien / et ils ont rajouté un deuxième article sur les jouets / qu'il fallait pas que les jouets soient aussi [sexués]" (Sandrine 390-419)*

Cette situation permet de donner du sens aux premiers constats réalisés par les enfants sur les différences sociales existant entre les filles et les garçons. L'identification de celles-ci n'est pas toujours suffisante pour comprendre comment se construisent les inégalités entre les sexes. Sandrine, en tant que conseillère pédagogique, propose pour dépasser cette analyse en termes de différences et pour l'associer à un travail sur les inégalités, de partir d'un matériel familier des enfants de Cycle 3 qu'ils-elles utilisent quotidiennement : les manuels scolaires. La situation est donc pleinement connectée avec leur expérience de vie, mais elle est l'occasion de porter un autre regard sur elle en prenant en compte des informations diffuses dont les élèves n'ont en général pas conscience. Les enfants découvrent ainsi un savoir nouveau qu'ils-elles sont ensuite amené-e-s à vérifier en déterminant avec l'aide des enseignantes une méthodologie à mettre en œuvre. Ils-elles associent alors à leur première approche des éléments quantifiés qui mettent en évidence la relative absence numérique des filles des représentations qui leur sont proposées. Ils-elles constatent aussi que la répartition des sports selon le sexe engage bien autre chose qu'une simple activité, parce qu'elle met en jeu un

rapport à un espace plus ou moins vaste ou confiné, et sa maîtrise. Cette situation d'apprentissage est donc particulièrement riche parce qu'elle permet de croiser deux niveaux d'analyse, mais aussi, de ne pas se contenter de relever des injustices en inscrivant ce travail dans une perspective de changement : proposer une loi permettant d'encadrer la conception des manuels scolaires.

D'autres enseignant-e-s, enfin, mettent dans certaines occasions directement l'accent sur les inégalités :

*"on a eu un petit projet là / c'est la Ligue de l'enseignement qui propose ça aux écoles / c'est à la base sur le racisme mais en fait c'est le racisme global donc l'exclusion en général et les différences en général / donc ils nous font créer des haïkus des petits poèmes japonais donc c'est avec les enfants et eux en échange ils nous envoient des cartes postales avec des images qui suggèrent l'exclusion / c'est un projet fantastique / très dur parce que le haïku pour des CM1 même CM2 normalement c'est plutôt quelque chose qui se fait au collège c'est très très difficile même si c'est trois vers c'est trois petits vers c'est très très difficile / mais n'empêche que ça les fait réfléchir sur l'exclusion / sur les différences sur les rejets ou l'autre et donc on écrit des petits haïkus sur une carte postale / chaque carte postale est une photo différente alors / cette année on a eu par exemple / la couverture du journal d'Anne Frank / prise en photo / on a aussi une petite fille en train de coudre enfin de fabriquer un tapis avec ses mains donc une toute petite fille / alors ça c'est très intéressant j'aurais dû l'apporter on a un logo d'une femme et à côté un homme donc c'est le logo type sur les toilettes homme femme donc une robe et on voit bien que c'est un homme et une femme / et l'homme a une couronne sur la tête et la femme a la tête découpée en forme de couronne / et donc on discute avec les enfants sur ces images / à eux de trouver le symbole et en quoi ça se rallie au thème de l'exclusion et du racisme / et j'ai quelques enfants qui ont voulu faire leur haïku sur le thème de l'égalité des sexes hommes femmes / c'est super intéressant et notamment sur cette photo il y en a plein / "oui donc ça veut dire que l'homme il prend les idées de la femme et grâce aux idées de la femme il se met en valeur" enfin bon / je dis "oui on peut voir ça comme ça" donc très très très intéressant [...] c'était surtout ça / c'est l'homme prend chez la femme et après en fait sa propre idée et va se vanter que c'est... alors que / parce que bon forcément tête découpée idée / ils restent / très terre à terre" (Julie 298-328)*

Julie n'explique pas comment elle permet aux enfants d'établir des liens entre cette dernière image et la réalité mais il est probable que cet aspect donne lieu à discussion : ce travail de

production d'écrits s'inscrit en effet dans un projet de réflexion sur les mécanismes d'exclusion à l'œuvre dans le monde, ici et ailleurs, aujourd'hui comme hier, ainsi que le montrent les exemples qu'elle cite. Même si cette enseignante considère que ses élèves n'ont qu'une interprétation littérale de la dernière carte décrite, appréciation qui semble discutable, il n'en reste pas moins qu'ils-elles ont mis en évidence un aspect essentiel : la domination des hommes sur les femmes, qu'ils-elles n'ont pas décrite comme quelque chose de figé mais qu'ils-elles ont replacée dans le cadre d'un processus. Peut-être, feront-ils-elles le lien à d'autres moments de l'année entre cette image et des connaissances historiques : en France, par exemple, les femmes ne pouvaient devenir reines que dans le cadre d'un mariage ; elles n'avaient la possibilité de gouverner ou d'influencer les décisions que par l'intermédiaire des relations qui les unissaient à un homme, comme l'ont fait Catherine de Médicis ou Madame de Maintenon ; le pouvoir pouvait certes leur être temporairement délégué dans le cas des régences, mais elles ne l'exerçaient que par procuration et il était alors souvent considéré comme l'expression d'un pouvoir illégitime<sup>998</sup>. Peut-être comprendront-ils-elles aussi que les dominants inscrivent la domination et ses effets jusque dans l'esprit des dominé-e-s. Toujours est-il qu'ils-elles ont réussi à proposer une lecture cohérente de cette carte, naïve en apparence, mais proche de certains mécanismes observables dans la réalité.

## **2. Construire et développer un raisonnement et une argumentation**

Les situations décrites mettent en évidence l'importance de l'étayage de l'enseignant-e. Il ne s'agit pas uniquement d'organiser des discussions entre enfants mais de favoriser la construction d'une analyse et d'une argumentation qui permettra aux élèves de complexifier leur conception de la réalité et, peut-être, de se sentir plus libres de négocier avec certaines normes conventionnelles, voire arbitraires. Il est aisé en effet de ne pas dépasser le stade du constat ou de l'émergence de représentations, parfois concurrentes, qui coexisteraient sans forcément s'invalides. Avant d'aller plus loin il est d'ailleurs intéressant de considérer les stratégies argumentatives des élèves telles qu'elles sont décrites par les personnes rencontrées :

---

<sup>998</sup> Lelièvre Françoise et Lelièvre Claude (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Sciences sociales et sociétés*

*"alors quand un enfant donne une réponse ce qui est marrant c'est que en tout cas là pour les enfants de CP ils font appel à leur expérience / à ce qu'ils ont vécu / leurs réponses sont toujours liées à l'expérience / c'est-à-dire / une petite fille disait l'autre jour / "ah mais les filles elles font pas de vélo" / et une [autre] dit "alors pourquoi on en a fait pendant la sécurité routière ?" // sur les métiers / "ah mais une femme ne peut pas être vétérinaire" / "pourtant il y a deux ans moi mon petit chat était malade / on est allé [chez le vétérinaire]" / ils me racontent toute l'histoire "et / c'était une femme docteure / des animaux" / donc toute leur expérience sert à démontrer que les choses peuvent se faire enfin peuvent se faire autrement // je trouve ça assez passionnant parce qu'ils se posent beaucoup de questions / par rapport à des adultes / les adultes vont tout de suite faire référence à des théories psychanalytiques qui justifient certaines discriminations enfin certaines différences et donc de la discrimination le plus souvent / eux ils font pas référence à tout ce discours ils ont un discours plutôt universaliste" (Nathalie 30-45) ;*

*"ils sont très enthousiastes / ils ont beaucoup de choses à dire et // ils font preuve de leur expérience pour essayer de [déconstruire] un argument qui leur convient pas / ou avec lequel ils ne sont pas d'accord" (Nathalie 201-203)*

Le questionnement du sexe supposé des jouets ou des métiers s'inscrit en effet en référence à un savoir de sens commun que les enfants ont acquis, sans bien souvent en avoir conscience, sur ce qui est davantage censé convenir aux femmes ou aux hommes, aux filles et aux garçons. Il ne se justifie donc que par rapport à un "déjà vu" dans la vie, les livres ou les films. Un métier que les élèves ne connaîtraient pas et dont ils-elles découvriraient l'existence en classe, ne pourrait ainsi être attribué à un sexe en particulier, qu'à partir de déductions liées à des stéréotypes auparavant validés par l'expérience : tel métier conviendrait par exemple mieux aux hommes parce qu'il nécessite de la force physique, tel autre aux femmes parce qu'il fait appel à de la minutie.... Les élèves convoquent donc ce qu'ils-elles connaissent pour raisonner, essayer de valider ou d'invalider les hypothèses émises par leurs camarades :

*"j'avais fait mon mémoire en Grande Section de maternelle / là aussi c'était assez hallucinant de voir comment ils étaient capables de réfléchir / [...] ils se posent des questions déjà en maternelle / c'est très intéressant / et [...] ils ramènent enfin ils réfléchissent et ils trouvent des exemples / et ça amène une analyse / alors en CE1 / et en CM1 / c'est différent de la maternelle mais / je trouve qu'ils sont capables de réflexion de même niveau" (Béatrice 293-308)*

Comme l'indique cette enseignante, les exemples amènent une analyse car, par leur diversité, ils mettent à jour la complexité du réel et l'impossibilité de l'organiser selon une règle qui utiliserait le sexe des individu-e-s comme grille de lecture et mode de classification :

*"par rapport à l'expression corporelle j'avais fait une fois / un exercice ou je les ai séparés filles et garçons / et les garçons devaient mimer les filles et puis les filles ensuite devaient mimer les garçons puis ensuite on discutait / et ça a été très riche / ça a été très riche parce qu'[ils ont dit] "mais / toi ce que tu fais là tu penses que c'est caractéristique d'une fille ou d'un garçon mais en fait les garçons et les filles peuvent le faire aussi" donc / ça m'avait fait plaisir, puisqu'ils avaient compris qu'ils étaient pas si différents / en plus j'avais la chance d'avoir cette année dans mes garçons un danseur / quelqu'un qui fait de la danse au lieu de faire du foot / et puis à l'inverse chez les filles je sais plus si c'est cette année mais enfin j'ai déjà eu des filles qui faisaient du rugby ou des sports de combat [...] c'était quelque chose qu'ils savaient au départ .et le jour où / on a fait cet exercice de mime là ben c'est là qu'ils ont pris conscience que ben oui ils en connaissaient des gens qui étaient à l'inverse des stéréotypes / c'était assez intéressant parce qu'en plus j'ai même pas eu besoin de guider le débat / tu sais des fois on se dit "oh mince je les ai un peu trop guidés un peu trop orientés" / là / ça s'est fait tout seul / je leur avais dit on dit rien mais quand les deux exercices sont finis on se regroupe on se rassemble et puis on discute on critique / positivement et négativement bien sûr mais on dit ce qu'on a remarqué / si en tant que fille ou en tant que garçon on n'est pas d'accord avec les mimes qu'on a vu et pourquoi et / et ceux qui mimeront vont argumenter aussi "* (Sophie 147-234)

Dans cette situation, en essayant de généraliser, les élèves de Sophie tombent nécessairement dans la caricature, celle-ci force le trait, renvoie une image déformée de la réalité dans lequel le groupe qui est décrit se trouve dans l'incapacité de se reconnaître, et celui qui décrit est obligé de reconnaître qu'il ne peut pas tenir compte de toute la diversité de son sujet<sup>999</sup>.

---

<sup>999</sup> Cendrine Marro et Geneviève Pezeu ont proposé une situation de réflexion autour des questions de différences et d'inégalités entre les sexes à destination des adolescent-e-s, situation qui se rapproche de celle mise en place par Sophie. Les élèves divisés en deux groupes unisexes doivent noter sur des feuilles qui symbolisent les briques du rempart qu'il s'agira de déconstruire, d'un côté les caractéristiques qui sont pour elles-eux celles de l'autre sexe et de l'autre côté, les caractéristiques que les personnes de l'autre sexe attribuent selon elles-eux à leur sexe. Cette situation donne ensuite lieu à des échanges entre les différent-e-s participant-e-s qui se trouvent confronté-e-s à un effet de miroir qui rend d'autant plus saillant les stéréotypes et les injonctions à respecter des normes de sexes qu'il devient alors particulièrement légitime d'interroger. (Marro Cendrine et Pezeu Geneviève (2011). Le rempart des idées reçues. *Les Cahiers pédagogiques* n° 487, février 2011, pp. 52-53 : voir aussi Marro Cendrine (2010). Penser la diversité de sexe en termes éducatifs. Dans Hugon Marie-Anne, Pezeu

Toutefois, les élèves n'ont pas toujours conscience de cette diversité et de la multiplicité des situations qui les entourent. Le rôle de l'enseignant-e consiste alors dans un premier temps à les "*interroger et poser les questions d'une manière très naïve*" (Nathalie 68) afin de les faire apparaître, notamment quand les enfants côtoient quotidiennement et sans s'en apercevoir des contre-exemples à ce qui leur semble relever d'une règle universelle :

*"par exemple avec moi au début ce qui les heurte souvent c'est "mais t'as les cheveux courts comme un garçon" / et du coup je leur ai dit "mais y'a d'autres filles qui ont les cheveux courts" / bon souvent ils cherchent longtemps avant de trouver mais là j'ai de la chance la directrice a les cheveux courts aussi dans mon école (rire) / donc voilà et puis des fois une ou deux mères d'élèves mais alors du coup on parle de ça / parce que finalement / à quoi ça tient la masculinité enfin / moi je vois que depuis que je me suis coupé les cheveux / on m'appelle monsieur trois fois sur quatre / au niveau du style vestimentaire et tout j'ai toujours eu ce style là donc voilà / il suffit de changer de vêtements ou de changer de coupe de cheveux et puis on passe du côté obscur (rire) / donc voilà essayer de voir c'est quoi les critères finalement qui définissent la masculinité et la féminité / pour se rendre compte ensuite enfin à la fin du débat finalement qu'est-ce qui nous reste comme différence ? / deux ou trois différences biologiques / le fait d'avoir des enfants d'avoir des seins et c'est tout / finalement donc c'est ça que je fais avec les enfants / c'est de montrer que tout ça c'est construit socialement historiquement / "* (Camille 691-701)

Si ce questionnement peut être porté dans le cadre de réflexions apparues au hasard de la vie quotidienne de la classe ou de l'école comme dans ce cas précis, il peut également s'inscrire dans un projet destiné à mieux connaître un univers proche afin d'en révéler la complexité, parfois inattendue, grâce à l'élaboration d'une démarche et la mise en œuvre d'une méthode susceptible de donner lieu à une connaissance d'ordre sociologique à l'instar de ce que Sandrine a mis en place à partir des manuels scolaires :

*"alors moi dans ce que j'ai fait jusqu'à maintenant on essaie de travailler entre cinq et huit séances selon les enseignants / qui peuvent être plus ou moins longues selon l'âge des élèves / et ensuite c'est en fonction de ce que eux ont fait émerger donc on choisit les thèmes en fonction de ce qui nous semble être le plus important le plus prégnant chez eux en fait / et*

*après comment on les retravaille ? alors là ça prend différentes formes je sais pas par exemple fille garçon une année on a élaboré un questionnaire / à destination d'adultes à destination d'enfants sur les activités des uns et des autres et chaque élève avait à charge de le faire passer à deux adultes et deux enfants / ou ils se débrouillaient comme ils voulaient dans l'école / et on a fait un espèce de dépouillement statistique / on s'est aperçu que y'a pas mal de femmes qui faisaient du sport par exemple dans le quartier alors qu'a priori / c'est complètement l'inverse de l'image qu'on en a" (Eric 226-235)*

Selon les recherches menées sur les pratiques sportives des hommes et des femmes, celles-ci continuent à moins investir ce domaine que les hommes bien qu'elles le fassent davantage qu'auparavant<sup>1000</sup>. Il s'agit donc ici de travailler à partir d'une connaissance de la réalité qui ne se satisfait pas des évidences et des représentations tronquées que les individus en ont parfois.

La multiplicité des exemples que sont susceptibles d'apporter les enfants ou que l'enseignant-e les amène à découvrir participe donc à l'élaboration d'une règle commune propre à les englober tous selon laquelle le sexe des individu-e-s n'est pas pertinent pour déterminer le choix d'un jeu ou d'une profession et plus largement l'adoption d'un comportement donné :

*"l'idée pas de modèles mais des connaissances de ce qui peut se faire est importante / et je pense que / quand on a mis en place un travail enfin un travail oui des activités sur les métiers dès la maternelle c'est vraiment pour dire "c'est vrai quand on va à la boulangerie c'est souvent la boulangère qui est à la caisse et le boulanger qui est dans son fourneau mais tiens y'a un endroit c'est pas ça" / et puis peut-être faire rencontrer dans les métiers dits encore atypiques puisque là c'était une femme peintre et puis un homme au foyer même si homme au foyer on peut peut-être pas dire que c'est un métier vraiment / mais une situation anachronique pour l'instant / enfin atypique pour l'instant / mais ça suffit pas non plus donc je pense que y'a à faire un travail pour que ça arrive au niveau de la conscience / y'a ce qu'on vit et ce qu'on reçoit de manière inconsciente / bon ben ce qui crée tous nos stéréotypes ou toutes nos envies ou pas nos envies / selon les caractères qu'on a y'a "je ferais surtout pas ça parce que y'a l'esprit de contradiction / mais après y'a ceux qui vont pas oser non plus parce qu'on est minoritaire"" (Danièle 653-678)*

---

<sup>1000</sup> DAVISSE Annick et LOUVEAU Catherine (2005). Pratiques sportives : inégalités et différences. Dans MARUANI Margaret (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris : La découverte, pp. 139-147



La présence d'un homme au foyer pose, métier ou non, la question de la reconnaissance du travail domestique, le plus souvent réalisé par des femmes au profit des hommes. Il est amusant que pour qualifier cette situation, Danièle, emploie le terme "anachronique", sans doute parce qu'il s'agit d'une situation symbolisant la domination masculine et l'extorsion par les hommes du travail des femmes que les mouvements féministes ont eu à cœur de combattre. La possibilité d'exercer un travail salarié a été et est toujours pour de nombreuses femmes, une garantie d'indépendance, tout au moins financière, à l'égard des hommes. Le changement de terme qu'elle opère, puisqu'elle remplace "anachronique" par "atypique pour l'instant" montre que, pour elle, le fait que des hommes se consacrent à temps plein aux tâches domestiques, n'a pas la même signification : une telle situation va en effet dans le sens d'une déconstruction de la spécificité des sphères traditionnellement réservées aux femmes et aux hommes. Ces maîtresses et ces maîtres encouragent ainsi leurs élèves à regarder le monde avec un œil neuf, à la manière d'un-e voyageur-se lointain-e qui le découvrirait pour la première fois et chercherait à le décrire et à en expliquer le fonctionnement et la cohérence. L'enjeu de cette réflexion est d'articuler le général et le particulier, le majoritaire et le minoritaire sans faire de l'un la norme et de l'autre la marginalité.

Si, pour Danièle, l'important n'est pas tant de fournir des modèles que d'élargir les représentations de ce qui existe ou entre tout simplement dans la catégorie du possible sans s'apparenter à quelque chose d'anormal ou de pathologique, c'est parce que son objectif n'est pas de demander à ses élèves de ressembler à ces représentations, mais simplement de souligner que leur valeur n'est pas moindre et qu'ils-elles sont libres de choisir ce qui leur convient le mieux. Le rôle de l'école, comme le montre également la situation racontée par Nathalie, où une élève considère que puisque l'ensemble de la classe a fait du vélo dans le cadre de l'éducation à la sécurité routière, il n'y a pas de raison pour que les filles ne puissent pas utiliser ce moyen de locomotion, voire pratiquer le cyclisme, le rôle de l'école est donc aussi de doter les élèves de nouvelles représentations, diversifiées. Celles-ci visent notamment à leur permettre d'avancer dans leur raisonnement en se référant à une expérience commune, indifférenciée selon le sexe de l'enfant. Pour cela, les enseignant-e-s rencontré-e-s utilisent deux stratégies : fournir à leurs élèves les informations dont ils-elles peuvent avoir besoin pour penser le monde en dehors des représentations traditionnelles des rôles de sexe et leur permettre d'expérimenter ces dernières lorsque cela est possible. Nous ne nous attarderons pas sur elles, car elles ont déjà été évoquées et commentées à propos du travail réalisé à partir de la littérature de jeunesse et en EPS. Toutefois, il est intéressant de constater que quelques enseignantes cherchent, lorsqu'il s'agit des métiers, à ne pas cantonner les représentations

contre-stéréotypées à une connaissance livresque que l'on ne rencontrerait que dans les livres de l'école ou dans les propos de quelques camarades :

*"je leur ai passé une cassette que j'avais été chercher à l'ONISEP C'est technique c'est pour elles / on voyait des femmes ingénieures des femmes dans le bâtiment des femmes / du coup je leur ai montré sans rien dire / et après je leur ai dit "alors qu'est-ce que vous avez vu ?"// ils m'ont dit "on a vu les métiers qu'on avait dit qu'ils étaient des métiers d'hommes et on a vu des femmes / qui les faisaient" donc ça c'était bien / et puis après j'avais rien par contre là / j'étais assez démunie sur les métiers de femmes / qu'on avait défini comme femmes / j'avais pas de cassette sur des infirmiers sur des sages-femmes / j'avais rien à leur montrer / mais par contre ce que j'ai fait c'est que / on a vu des images / on a vu pas mal d'images / [...] / et / j'avais fait intervenir / une fois un couple de policier / j'ai tenu à ce que des îlotiers / une femme et un homme viennent / et les deux / et ça avait été possible donc les deux sont venus et ça avait aussi pareil impressionné / c'était aussi pas mal / ils ont posé beaucoup de questions sur justement "ah ben y'a beaucoup de femmes" / si c'est pas trop dur justement pour une femme" (Mireille 367-389)*

L'expression "couple de policiers" utilisée par Mireille donne l'impression d'une complémentarité entre les sexes, mais la présence d'un homme et d'une femme permet aussi d'envisager une forme d'interchangeabilité. Une telle séance est ainsi destinée à favoriser et soutenir la création de nouvelles représentations dans l'esprit des élèves par l'organisation de rencontres qui seront également des souvenirs concrets. Elle permet par ailleurs aux enfants de poser des questions qui tournent souvent autour de la pénibilité de certains métiers pour les femmes, leur manque supposé de force physique et le rapport des hommes aux enfants, mais parce qu'elles mettent à jour un certain nombre de préjugés visiblement infondés, elles constituent une première étape dans la déconstruction des rôles de sexes :

*"on a une fille [de SEGPA] / qui a commencé l'école des jeunes sapeurs pompiers / donc ça nous a donné l'occasion de discuter avec des pompiers sur "est-ce qu'une femme est-ce qu'une fille peut être pompier ?" / et puis le troisième sujet d'écriture c'était un de mes voisins qui a pris un congé parental / donc "est-ce ce que le père est-ce qu'un homme est susceptible dans la société de s'occuper de ses enfants ?"" (Yves 50-55)*

Une enseignante note néanmoins qu'il n'est pas toujours simple de trouver les personnes adéquates et qu'il est parfois nécessaire de composer avec la réalité statistique d'une profession :

*"après en instruction civique y'a un thème sur l'éducation à la santé et à la sécurité donc je voulais faire venir une infirmière et un pompier (rire) / je dis ça comme ça mais je voulais essayer de trouver un infirmier ou une pompière pour déconstruire un peu les stéréotypes / bon j'ai tapé dans les parents d'élèves y'avait une infirmière donc pour l'instant j'ai pas encore trouvé de pompier ou de pompière mais je désespère pas mais en tout cas j'ai fait venir une infirmière par exemple / elle a parlé de son métier et après j'ai fait un compte rendu de sa visite et j'ai fait attention dans le compte rendu à mettre "quel est le rôle de l'infirmier ou de l'infirmière ?" / un infirmier ou une infirmière et voilà / à chaque fois j'ai essayé de mettre les deux genres pour que les enfants puissent se projeter dans des métiers // donc euh voilà c'est ce que j'ai fait en CE1" (Elise 173-183)*

La médiation que réalise l'enseignante dans le cadre de l'écriture du compte-rendu est ainsi primordiale, car elle permet de faire du sexe des individus un caractère aléatoire et non nécessaire dans cette situation précise.

Une des difficultés du travail de déconstruction des stéréotypes de sexe soulignée par une enseignante est également de devoir bien souvent passer par la formulation de contre-stéréotypes. Il s'agit donc à la fois de les identifier pour les déconstruire mais également d'éviter d'enfermer la pensée dans leur double inversé :

*"de temps en temps j'oubliais un peu ce que je voulais leur / l'objectif / du coup je me suis dit tiens mais c'est là [que] je dois rejoindre l'objectif qu'est-ce que je veux leur faire passer en fait ? c'est justement de casser les clichés / et c'est là que j'ai ressorti l'affiche là-bas<sup>1001</sup> / du coup on a réfléchi sur / ce qu'était un cliché / ce qui n'était pas simple pour tout le monde / et après comme c'était avec la prof d'art visuel / on s'est posé la question comment on pouvait le faire passer / de casser les clichés ça y est on avait compris on en avait parlé on avait vu / les / les métiers aussi / on avait vu les comportements que peuvent avoir des parents envers un fils ou une fille / voilà donc j'avais l'impression qu'ils avaient un peu / compris ce que je voulais leur dire mais après comment le communiquer sous forme d'art plastique ? // et là où*

---

<sup>1001</sup> Affiche du projet *Cassons les clichés* de la Ligue de l'enseignement (2012).

*j'étais un peu contente c'est qu'on a eu beaucoup de mal et / ils se sont dit que si on veut le représenter on retombait encore dans des clichés // et c'est eux qui ont trouvé ça et ça c'était pas mal comme réflexion parce que du coup systématiquement c'est une fille qui va porter des armes de guerre / ben non / on retombe encore dans un cliché / et / donc on a beaucoup réfléchi (rire) / sur comment on pouvait représenter ça / et donc ils ont fait des sortes de panneaux // qui ne sont pas terminés / donc ça c'est la prof d'art visuel qui a trouvé ça // on a repris les catalogues / et on a inventé des personnages hybrides // [...] ça nous a pris plusieurs séances et des séances un peu inégales entre elles en fait / mais je suis contente / je sais pas ce qu'ils en ont retenu mais ils ont un moment réfléchi là-dessus" (Hélène 73-91)*

En déconstruisant les stéréotypes, cette enseignante prend conscience de la nécessité d'inventer ce qui n'existe peut-être pas encore, ce qui n'a peut-être pas encore été pensé et suppose de compter sur la capacité créatrice des individu-e-s. Le questionnement des stéréotypes de sexe nécessite en effet de se libérer du pouvoir totalisant qu'ils ont sur l'esprit puisqu'ils tendent à enfermer le domaine des possibles dans une alternative entre ce qu'ils proposent et parfois imposent et son contraire. Hélène a ainsi conscience de demander à ses élèves de réaliser un exercice extrêmement difficile :

*"on tenait beaucoup à ce qu'ils réfléchissent eux-mêmes / personnellement / que ce soit pas en groupe non non / je veux je voulais / des réflexions à la base personnelle / après ils se sont un peu associés donné des idées et tout ça mais au départ une réflexion un peu personnelle / et ils avaient un brouillon pour réfléchir un peu et on les renvoyait en disant / "non non mais là / là regarde tu retombes dans un cliché donc essaye de faire autre chose" / ce qui était super dur en même temps " (Hélène 170-176)*

Cette enseignante souligne ainsi que l'important à ses yeux est avant tout le processus de réflexion qu'elle demande à ses élèves, processus qui, malgré les contraintes qu'il impose, ne les empêche pas d'après elle de manifester un certain enthousiasme vis à vis de ces séances qu'elle souligne à un autre moment de l'entretien. Les exigences qu'elle manifeste sont donc aussi perçues comme un défi stimulant qui montre clairement que le travail de questionnement des stéréotypes ne vise pas à prôner l'indifférenciation des individu-e-s mais bien au contraire à multiplier les manières d'être et de faire, indépendamment du sexe.

### **3. Eduquer et influencer : comment développer la pensée critique**

A l'issue de ce travail se pose enfin la question de la possibilité de son évaluation, question que suscite également la présence de la mention "respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons" parmi les "compétences attendues à la fin du CM2" deuxième palier pour la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences de 2008. Le savoir acquis par les enfants est-il évaluable, quantifiable, mesurable ? Comment au quotidien mesurer également leur capacité à appliquer cette égalité alors que la simple observation d'une cour de récréation montre que celle-ci est loin d'être réalisée ? Pour l'ensemble des enseignant-e-s interrogé-e-s, la majeure partie de l'impact de leur travail sur leurs élèves reste une inconnue. Deux professeures des écoles essaient toutefois de le mesurer à court terme, en réalisant en début d'un projet plus spécifiquement consacré à l'égalité des sexes, une évaluation diagnostique qu'ils-elles entendent confronter à une évaluation sommative soumise aux élèves à la fin de la séquence :

*"la première année j'étais à X / donc une zone assez aisée avec des enfants très suivis par leurs parents donc le contexte parfait pour enseigner la première année / donc bon ça on l'a fait [un projet consacré à l'égalité des sexes et au questionnement des stéréotypes de sexe] mais il n'y a pas eu autant d'impact que quand je l'avais fait en mémoire lors de mes trois semaines de stage où là / ça a eu un impact très révélateur sur les enfants et il y a eu un changement même en trois semaines / ah oui même en trois semaines / j'avais donné un questionnaire en début de stage / sur les représentations garçon fille / je l'ai redonné en fin / les résultats c'est époustouflant quoi / il y a eu un changement du tout au tout en trois semaines et c'est là que j'ai orienté mon mémoire [professionnel] vers plutôt l'effet Pygmalion vers l'influence en fait que j'avais pu avoir sur les enfants parce qu'apparemment ils m'ont beaucoup appréciée / ils aimaient beaucoup le maître qu'ils avaient à l'année / mais c'est très bien passé entre nous donc je voulais voir jusqu'où après / c'est là que mon fil conducteur a un petit peu dévié en deux parties / il y avait l'égalité d'un des sexes d'un côté et de l'autre "est-ce que c'était pas pour faire plaisir à la remplaçante qu'on aimait bien ? / on va lui faire plaisir bon on va jouer ensemble on va se mettre ensemble en classe / je sais pas / je sais pas si ils n'allaient pas dans mon attente en fait et qu'ils ont répondu à ce QCM parce qu'ils étaient malins comme tout / ils étaient très filous ces enfants-là et / et je sais pas si c'était pas plus parce qu'ils voyaient où je voulais en venir qu'ils ont répondu correctement à ce questionnaire" (Julie 54-71)*

Julie réalise donc après un moment d'enthousiasme que le dispositif d'évaluation qu'elle a mis en place est biaisé<sup>1002</sup>. En amont du travail entrepris, son questionnaire était destiné à lui faire connaître les représentations de ses élèves et a sans-doute pu lui procurer des informations relativement fiables ; en aval, il devait lui permettre de repérer ou non une évolution. La concordance trop parfaite entre les réponses obtenues et ses propres attentes l'incite cependant à modérer son enthousiasme spontané car sa réussite paraît suspecte. Même si le changement d'attitude de ses élèves, amène Julie à envisager l'hypothèse d'un effet Pygmalion, c'est-à-dire d'une influence des attentes de l'enseignant-e sur le comportement des élèves<sup>1003</sup>, il est également probable que la transformation radicale de leurs "représentations" tient au recours dans le cadre de ce travail à une forme scolaire classique : l'évaluation terminale, réalisée en fin d'apprentissage, destinée à contrôler l'acquisition par les élèves d'un savoir et d'une compétence donnée. Comme le note également Nathalie lorsqu'elle parle des questions parfois naïves qu'elle pose à ses élèves : " *normalement ils supposent que j'ai les réponses*" (Nathalie 69). En l'occurrence, les élèves de Julie, n'ont pas nécessairement acquis en trois semaines la compétence voulue qui consiste à "appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons", mais ils-elles semblent avoir déterminé une image de connaissance relativement fine des valeurs de l'enseignante qu'ils-elles transforment "en bonne réponse" à apporter aux questions qu'elle leur pose. Julie n'acquiert donc pas une connaissance de leurs représentations mais peut constater que ses élèves ont déterminé les siennes avec exactitude. La relation affective qu'elle a visiblement établie avec sa classe a pu par ailleurs susciter de la part des enfants, un véritable souci de répondre à ses désirs.

La question des attentes de l'enseignant-e en lien avec ce que disent les élèves en classe est centrale dans plusieurs entretiens. Ainsi Stéphanie cherche à bien souligner en classe que son action en faveur de l'égalité des sexes prend place dans le cadre d'un apprentissage :

*"je leur avais demandé justement qu'est-ce qu'est-ce qu'ils ont appris au cours de ces séances et bon après c'était plus ou moins ressenti / [...] qu'est-ce que vous en avez retiré en fait de ces séances ? / est-ce que vous avez appris des choses ? et // [elle lit] ce que j'ai appris au cours des séances de littérature filles garçons par rapport au premier jour voilà / et je les ai*

---

<sup>1002</sup> Ana Véra Das Néves Alvès expose une situation analogue dans un article des *Cahiers pédagogiques* intitulé : "Une première pierre pour casser les rôles". *Les Cahiers pédagogiques* n°372, mars 1999, pp. 42-43

<sup>1003</sup> Pour une synthèse des recherches sur ce phénomène : Trouilloud David et Sarrazin Philippe. Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie* n°145, octobre-novembre-décembre 2005, pp. 89-119

*laissés librement écrire ce qu'ils voulaient / mais certains ont dit qu'ils n'avaient rien appris / que ça les intéressait pas et que ils avaient rien appris / mais c'est une minorité c'était un enfant / les autres ont plutôt considéré que..." (Stéphanie 197-215)*

Elle se situe donc dans une optique similaire à celle de Julie, mais offre à ses élèves la possibilité d'opter pour des réponses plus ouvertes. Stéphanie ne précise pas ce qu'ont écrit les élèves de sa classe à l'exception d'un seul dont la réponse l'a visiblement affectée. Cette dernière ne semble toutefois pas représentative de ce qu'ont pu noter d'autres enfants. La démarche de cette enseignante est intéressante car elle entend montrer clairement à ses élèves que les temps de débat, de discussion, de réflexion, ne sont pas de simples moments sans enjeux mais visent, comme par exemple en mathématiques, à acquérir un savoir et des compétences. Celles-ci sont cependant de nature différente puisque le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités n'implique pas une simple acquisition de connaissances mais entend modifier des représentations et influence la socialisation des enfants. Cette enseignante recourt donc à une analyse proche de celle de Julie, formulée sous des formes similaires par d'autres personnes rencontrées :

*"c'est un peu le problème je trouve parce que du coup / parfois j'ai l'impression qu'ils répondent un peu pour me faire plaisir / et en même temps ce que je vous disais tout à l'heure c'est vrai je pense que quand même y'a du chemin qui s'est fait / mais / j'espère que je me trompe que c'est pas pour me faire plaisir / mais ça peut être le risque un peu // voilà / et (Stéphanie 432-436)*

*"alors faut se méfier aussi parce... est-ce qu'ils sont d'accord pour me faire plaisir ? / y'a ça aussi" (Aude 543)*

*"c'est assez rigolo parce que je pense que parfois aussi les élèves souhaitent faire plaisir aux enseignants / je pense que / ça rentre dans la logique de la relation enseignant [-élève] / et je me suis posé la question parfois si / sur les questions d'homosexualité quand je dis certaines choses / par exemple je dis "moi je trouve que c'est pas normal que dans certains pays il y ait des gens qui encourtent la peine de mort" / ça je le dis / et je me demande s'ils ne l'intègrent pas juste pour me faire plaisir ou si ils l'intègrent / parce qu'on en a discuté / y'a des choses comme ça inconscientes qu'on ne maîtrise pas quoi" (Delphine 491-500)*

La question que posent ces propos est à la fois celle d'évaluer les effets d'une transmission de valeurs dans un cadre scolaire et plus généralement, puisque les objectifs poursuivis ne sont pas de déterminer le vrai du faux, mais d'évaluer la pensée critique des élèves. Pour ces enseignant-e-s, l'exercice de celle-ci va en effet implicitement dans le sens de leurs valeurs qui consistent à questionner le bien-fondé des normes et des rôles de sexe. Manifester une forme d'indépendance vis-à-vis de celles-ci est donc pour eux-elles un gage de réussite mais ils-elles estiment ne pas devoir être dupes de leur succès. L'adhésion apparente des enfants aux valeurs que les enseignant-e-s défendent ne peut ainsi jamais être conçue comme un gage de sincérité, mais il n'est pas non plus nécessairement le signe d'un manque de sincérité. Elle peut être également la manifestation que l'enfant en a pris connaissance et va progressivement se les approprier, les critiquer et/ou les dépasser pour son propre compte :

*"mais évidemment ayant travaillé une fois deux fois là-dessus ils étaient tous d'accord qu'on pouvait tous être des bouchères tous être des pilotes de ligne tous être des femmes hommes de ménage / ils étaient tous d'accord / avec la maîtresse / d'accord parce que y'a quand même un côté enfant docile / l'école c'est l'école, même si à la maison ils auront un autre discours mais voilà / donc c'était biaisé mais biaisé sachant que je me dis qu'il en reste peut-être quelque chose "* (Mélanie 165-170)

Les enseignant-e-s rencontré-e-s supposent donc que, même si les élèves restituent les valeurs et les connaissances en lien avec l'égalité des sexes d'une manière qui peut parfois paraître artificielle, celles-ci ne leur restent pas étrangères. Il appartient ensuite à l'enseignant-e de mettre en place des ruses éducatives qui, parce qu'elles rompent avec l'organisation habituelle des savoirs scolaires, leur permettent d'élaborer un questionnement, là où les enfants cherchent en général à trouver des réponses :

*"au niveau purement pédagogique je dirais / il est de bon ton je vais dire pour n'importe quelle activité "voilà les enfants on va travailler sur telle chose et pour telle raison" / mais ça y'a des fois où pour les activités autour de l'égalité filles garçons vaut mieux pas parce que on détruit un petit peu nos objectifs / on dévoile trop facilement nos objectifs et en fait on va à l'encontre de ce qu'on cherche puisque ça tombe à l'eau si on a tout dit avant / et si on veut travailler sur les représentations des élèves / ça fausse les choses / plus ils sont grands plus c'est flagrant / parce que quand une des dernières activités qui a été proposée là sur l'école au niveau des CM y'a eu une maman peintre qui est venue à l'école et puis y'a un papa qui*



*était au foyer / et en fait à travers les discussions aussi bien avec la femme que l'homme / les enfants ont je dirais compris ce qu'il faut dire comme bonne réponse / tu vois / c'est vrai qu'au cours des activités / par exemple c'est arrivé une fois que il y ait un élève de CM c'est pareil c'était autour des métiers / y'avait une fille de la classe qui voulait être pompière euh le gars lui répondait "ça va pas c'est pas pompière" / elle disait "si moi mon père il m'a dit que je pouvais" enfin bon mais l'autre il en démordait pas / et quand on travaille trop là-dessus à la limite peut-être que ce gars-là deux séances après dira "ben oui pourquoi pas ?" mais je sais pas s'il a vraiment réellement évolué dans sa tête quoi / donc on répond mais comme des bonnes réponses de n'importe quoi parce que l'enseignant demande telle chose et on sait qu'il faut répondre plutôt ça / enfin inconsciemment mais vaut mieux répondre ça au maître de / voilà / donc c'est un petit peu la difficulté ça quand même / oui / et par contre à ne pas laisser dire n'importe quoi non plus / c'est ce qu'on met dans beaucoup de nos fiches [pédagogiques] il serait souhaitable que la conclusion d'une activité sur telle chose ce soit de dire [que] en fait tous les métiers sont ouverts aux filles et aux garçons enfin aux hommes et aux femmes des choses comme ça " (Danièle 348-379)*

Pour Danièle, le dévoilement des objectifs de l'enseignant-e détruit la possibilité d'un travail qui chercherait à les atteindre. Paradoxalement, la forme scolaire ou du moins l'une de ses variantes qui consiste à découvrir un savoir souvent annoncé par l'enseignant-e, à l'apprendre pour ensuite le restituer puis le mobiliser en situation empêcherait la réalisation d'un travail véritable sur les questions d'égalité des sexes. Il faciliterait l'acquisition de ce qui semblerait davantage relever d'un catéchisme de l'égalité des sexes que d'une véritable réflexion sur les rapports sociaux que les filles et les garçons, les femmes et les hommes établissent entre eux et elles. Il s'agit donc comme nous l'avons vu de mettre en place des situations qui concourent à une réflexion considérée comme authentique, car pleinement prise en charge par l'individu, comme quelque chose qui le concerne directement au-delà de l'immédiateté de la situation de classe bien souvent constituée d'apprentissages et d'évaluations. Danièle relève cependant qu'il est extrêmement difficile de réaliser cet objectif dans la mesure où ces situations induisent en général ce qui est attendu des élèves et qu'il n'est pas non plus possible de les laisser affirmer l'inégalité entre les sexes, des propos homophobes ou racistes sans réagir et à un moment donné formuler une interdiction. Elle entend donc orienter une conclusion qu'elle souhaite faire découvrir aux élèves par le questionnement mis en œuvre au cours de la situation de classe. Comme le note également Julie, "*l'idéal ça serait qu'ils disent oui et qu'ils soient d'accord avec ce qu'on dit par le travail de discussion et tout ça mais faudrait*

*que ça se fasse sur plusieurs années quoi / dès tout petits" (Julie 542-550). Il est pourtant extrêmement difficile une fois un travail engagé sur les questions d'égalité des sexes de ne pas amener les élèves à anticiper ce que l'on attend d'eux-elles et à modeler leur attitude en fonction du lieu où ils se trouvent, l'école. Les valeurs et les connaissances qui sont induites par la situation sont identifiées comme celles qui doivent être restituées. Le risque serait alors que l'enfant reprenne temporairement à son compte les catégories introduites par l'enseignant-e sans établir de lien entre elles et sa propre perception du monde. L'âge des enfants, tout comme leur rapport à l'univers et aux savoirs scolaires, nécessite par ailleurs de laisser une certaine liberté aux enfants dans la discussion qu'ils-elles établissent entre eux-elles, de crainte que la dévaluation de la parole de l'adulte n'atteigne les valeurs qu'il-elle défend :*

*"ce que j'aime bien c'est justement que ce soit eux qui se répondent entre eux / c'est ce que j'appelle les conflits socio-cognitifs / parce que surtout à cet âge-là [entre onze et quinze ans]/ la parole du pair A I R est plus importante que la parole de l'enseignant / donc / quand ce sont eux entre eux qui échangent qui confrontent leurs idées ça a plus de portée que lorsque moi je déballe tout un discours / parce que bon moi qu'est-ce que je représente ? Je représente les parents avec qui ils sont souvent en conflit / parce que c'est l'âge où il faut qu'on soit en conflit / moi je représente l'autorité je représente les interdits enfin voilà ce qu'on peut pas / donc j'essaie de faire en sorte que ce soit eux qui se confrontent" (Yves 287-297)*

Pour autant, comme le remarque Stéphanie, l'adhésion apparente aux propos tenus dans le cadre d'un groupe n'est pas nécessairement le signe de leur totale acceptation. Tout comme les enfants négocient avec la parole de l'enseignant-e, ce que disent leurs pairs n'est pas nécessairement pris pour argent comptant, même s'ils-elles manifestent extérieurement des signes d'acquiescement :

*"je l'ai fait dans un premier temps par écrit et après je les ai mis à débattre enfin à discuter / une fois que c'était écrit moi j'avais ce que je voulais comme matière (rire) / parce que en fait c'est vrai quand on est en groupe on se laisse vachement influencer par les autres et / ou alors on n'ose pas dire son point de vue si y'a des gens qui parlent et qui disent autre chose" (Stéphanie 197-215)*

Il est cependant probable que les représentations notées par les élèves soient ensuite amenées à évoluer au cours de la discussion, que ceux-ci y participent ou se contentent d'écouter. Il s'agit donc avant tout par la mise en œuvre d'un questionnement d'accepter de faire confiance aux enfants et à leur capacité de raisonnement, de faire en sorte que ni la parole de l'enseignant-e, ni celle de certain-e-s pair-e-s ne soit trop envahissante et empêche la construction d'une réflexion qui prend peu à peu la forme d'une argumentation, étayée d'exemples :

*"à un moment je me rendais compte que / c'était trop induit ce qu'on disait / j'ai eu du mal à ce que ce soient les enfants qui... / alors / ils émettaient des / des opinions mais ça venait un peu trop de nous au départ / je trouvais que c'était un ça mettait du temps / et puis finalement y'en a toujours un [élève] moteur qui comprend un peu ce qu'on veut dire / donc très bien et là / c'était au bout de la deuxième séance que les choses sont un peu venues / et pour moi quand elles sont venues c'est quand les enfants ont commencé à dire / des choses qu'ils avaient remarquées dans leur vie personnelle / c'est un petit garçon qui dit "ah ben moi quand je suis né ils ont repeint mon lit en bleu" / et du coup ça a commencé comme ça"*  
(Hélène 61-69)

Comme en témoignent les propos d'Hélène, il s'agit petit à petit de trouver la bonne distance vis-à-vis de la situation de classe, de manière à permettre aux élèves de se l'approprier, avec l'enseignante, mais à partir de leur propre regard. Il s'agit donc davantage d'un subtil dosage entre une position de retrait et d'écoute bienveillante et des interventions ciblées qui peu à peu empêchent la discussion de dériver vers l'équivalence de toutes les opinions ou le triomphe de valeurs contraires à celles de l'école républicaine.

La plupart des enseignant-e-s rencontré-e-s s'inscrivent donc délibérément dans une démarche de long terme, en raison même de l'objet de leur travail, des représentations, des attitudes et des comportements :

*"après je dis pas qu'à la fin de l'année ils sont antisexistes ils sont non stéréotypés je pense que c'est un long processus / un long processus pour chacun et chacune de toute façon / mais ça leur permettra au moins de se questionner / sur certains aspects plus tard et peut-être qu'ils y reviendront"* (Nathalie 204-207)

L'une des enseignantes utilise ainsi une métaphore classique mais utile pour signifier les aléas du travail entrepris tout comme les efforts qu'elles demandent : *"ce sont des petites graines plantées / moi j'estime que je suis un jardinier je plante des graines et elles poussent quand elles poussent mais elles pousseront / j'espère"* (Delphine 75-80). L'un de ses collègues considère quant à lui que *"l'évaluation de tout ça, ça va être dans [leur] vie // je peux pas l'évaluer / c'est difficile d'évaluer"* (Yves 434) ; et Nathalie ajoute *"alors après je ne sais pas eux ce qu'ils en font / ça m'intéresserait de les revoir dans dix vingt ans / et [de leur] demander quel chemin ils ont parcouru par rapport à ces questions-là"* (Nathalie 389-392). Ce travail s'apparente donc à un pari sur l'avenir et les entretiens soulignent à plusieurs reprises que les quelques changements constatés restent fragiles et qu'il est difficile, à court terme, d'en déterminer la portée : *"j'ai pas eu de nouvelles des enfants avec lesquels j'ai travaillé durant ces trois semaines / ils sont passés au CM2 l'année d'après je sais pas ce qu'il en est / et je sais pas si dans l'école ils ont continué à jouer au football ensemble"* (Julie 397-399). Par ailleurs, plusieurs enseignant-e-s, conscient-e-s que leurs préoccupations ne sont pas toujours partagées, s'interrogent sur la portée de leur travail, s'il n'est pas soutenu par leurs collègues l'année suivante :

*"je fais ça en sachant que ce sera sans doute pas relayé / et c'est un peu la faiblesse de mon dispositif pour le compte"* (Christophe 679) ;

*"de toute manière / les traces qu'on laisse aux enfants je pense qu'elles se verront à plus long terme / nous je sais pas si on peut juger de l'impact que ça a / aujourd'hui / je pense que / c'est plus tard / c'est en tant qu'adulte enfin adulte / peut-être pas mais peut-être je sais pas lycéen / étudiant / je pense que c'est là qu'on peut voir si ce qu'on a fait nous en tant qu'enseignant a eu un impact ou non / mais immédiatement non / c'est des choses qui doivent se [voir] / sur le long terme / et être régulières et / se compléter en fait / par contre si nous on fait ça en maternelle et qu'en élémentaire / ils tombent / sur des enseignants sexistes / tout le travail est / est remis en question quoi // en espérant enfin en espérant // en espérant qu'il y ait des enseignants qui marquent plus que d'autres / que l'un voilà aura plus marqué"* (Samia 620-630)

Ce pari sur l'avenir, qui conduit Samia à s'en remettre à quelque chose de totalement aléatoire, le charisme d'un-e enseignant-e, n'est pas toutefois spécifique au travail en faveur de l'égalité des sexes. Même s'il est parfois plus facile d'évaluer l'acquisition d'une connaissance de

mathématiques que l'acquisition du principe d'égalité des sexes, il n'en reste pas moins que ce que feront les enfants de ce qu'ils-elles ont appris à l'école reste toujours une inconnue. S'il est donc difficile de déterminer l'impact du travail réalisé en classe, certains changements sont tout de même perceptibles. En premier lieu, une conseillère pédagogique insiste à plusieurs reprises sur l'apaisement des classes qui ont travaillé sur la question des stéréotypes de sexes et de l'égalité filles garçons dans le cadre d'un vaste projet lancé à l'échelle de sa ville :

*"je reviens sur la chose c'est que nos classes / donnent cette impression [d'être] / beaucoup plus paisibles que les autres classes // et ça je pense que c'est lié / je pense vraiment que c'est lié / la deuxième année où j'étais conseillère pédagogique / j'avais monté une grosse opération ça s'appelait "Filles et garçons de papier" / et donc / c'était en Zone d'Education Prioritaire / donc on avait de l'argent pour acheter des livres pour les enfants / et moi j'avais dit on va acheter des albums de jeunesse qui déconstruisent les stéréotypes / les enfants ont eu un choix et ensuite on a acheté aux écoles les séries d'albums que les enfants avaient choisies / c'était énorme puisque y'avait plus de huit mille enfants élèves sur la circonscription donc c'était un truc énorme / et / par exemple tous les CP ont appris à lire sur Mademoiselle Zazie a-t-elle un zizi ? de Thierry Lenain et Menu fille menu garçon<sup>1004</sup> / c'était les deux albums / en CE1 ils avaient La fille qui rêvait d'être un garçon de / Stéphanie Blake<sup>1005</sup> / et en CM2 on avait travaillé sur Les Goûters philo [de] / Brigitte Labbé"* (Sandrine 275-290)

Ce constat est partagé également par une autre enseignante qui l'évalue en termes d'"*ambiance*" de classe ou d'école, avant de préciser "*c'est plutôt les choses qu'on sent*" (Julie170). Pour autant, il ne s'agit pas uniquement d'impression qu'il serait impossible de vérifier ; elle peut dans certains cas faire l'objet d'un bilan chiffré, à partir des accidents déclarés par les écoles :

*"c'était un travail qui avait nécessité un financement de la Politique de la Ville / donc il fallait faire un bilan / bon moi je réunis tous mes enseignants / j'avais / pour moi monté un*

---

<sup>1004</sup> Lenain Thierry et Durand Delphine (ill.) (1996). *Madame Zazie a-t-elle un zizi ?* Paris : Nathan ; Lenain Thierry et Proteaux Catherine (ill.) (1996). *Op. cit.*

<sup>1005</sup> Blake Stéphanie (2001). *La fille qui voulait être un garçon*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Mouche*. Le choix de ce livre est cependant discutable car il met en scène une petite fille qui, suite à la mort de sa mère, cherche à ressembler à un garçon de peur de perdre l'amour de son père. Une fois rassurée sur ce point, elle s'autorise à porter une robe et l'histoire laisse entendre que tout rentre, enfin, dans l'ordre.

*travail sur la maîtrise de la langue / en choisissant le thème de l'égalité filles garçons / et quand j'ai réuni tous les enseignants donc y'avait deux ZEP / on discute / tout le monde était content parce que les enfants avaient été très productifs / mais moi j'avais dit ça m'étonne pas parce que c'est vraiment leur quotidien / donc ils ont été très productifs (rire) / et le truc qui est venu des enseignants / je me suis rendu compte au moment où ça se passait / y'en a un qui a commencé à dire "mais vous trouvez pas qu'ils ont été plus calmes ?" / et puis alors les collègues qui disaient "ah ben oui c'est vrai / ils ont joué ensemble dans la cour" / "ah ben oui c'est vrai on n'a pas eu de signalement d'accidents majeurs cette année" / et alors je dis "oh ça c'est drôlement intéressant / on va regarder" / parce qu'à l'époque on avait la fameuse enquête SIGNA / et donc là je suis allée à l'Inspection Académique et j'ai regardé par rapport aux autres années si effectivement on avait eu une chute des incidents majeurs / et effectivement / alors ça mériterait d'être travaillé très très à fond" (Sandrine 291-306)*

Il est toujours délicat de déterminer avec certitude des liens de cause à effet entre un travail réalisé en classe et certains changements dans le comportement des élèves, mais il n'en reste pas moins intéressant de remarquer que cette appréciation n'est pas isolée, même si une autre enseignante regrette de son côté que, malgré ses efforts, les "*bagarres continuent*" (Delphine 566).

Pour beaucoup, l'un des aspects les plus significatifs de la réussite de leur travail est la reprise par les enfants des valeurs qu'a essayé de leur transmettre l'enseignant-e : "*la seule chose positive c'est que maintenant quand il se passe quelque chose dans la classe y'a pas que moi qui réagis / y'a les autres qui réagissent*" (Yves 234-237). Certains professeur-e-s remarquent ainsi que les élèves s'approprient progressivement ce qu'ils ont dit. Les remarques ou les objections ont alors d'autant plus de poids qu'elles sont formulées par des pairs et cessent d'être la seule préoccupation de l'enseignant :

*" je peux remarquer quand même c'est que quand / y'a une marque de sexisme / une insulte / et ben c'est pas moi qui réagis en premier / c'est mes autres jeunes / donc ça se régule dans la classe et du coup j'interviens aussi mais après / ça c'est euh c'est très positif /// [...] sachant qu'entre ados c'est nettement plus / productif / la parole de l'ado que la parole de l'adulte / enfin ça a plus d'impact" (Aude 297-305)*

Ces prises de parole sont alors interprétées comme le signe de l'appropriation de valeurs qu'un-e ou des élèves ont progressivement fait leur. Ces interventions mettent également en

évidence une prise de conscience et peuvent parfois être interprétées comme une tentative de libération vis-à-vis de certaines formes de domination. Elles montrent également que les enfants petit à petit s'autorisent davantage de sincérité, alors qu'ils-elles auraient pu craindre auparavant de s'exposer à des moqueries :

*"par contre ça délie les langues je pense / enfin j'ai l'impression que y'en a qui osent dire des choses qu'ils n'auraient jamais dites devant leurs copains / le garçon qui a dit "ah mais moi je fais des petits gâteaux de Noël avec ma maman / je pense pas qu'il l'aurait dit autrement / enfin c'était le contexte aussi qui le voulait mais / y'en a quand même qui m'ont dit "moi je fais ça avec ma maman" / ou des filles avec leur papa qui bricolent / mais bon / une fille qui bricole avec son papa c'est pas mal perçu / enfin c'est pas perçu de la même façon que quand un garçon dit "moi je joue avec à la poupée" / y'a un petit garçon qui est venu me voir mais pas en classe c'est après la séance / qui est venu me dire "moi je joue à la poupée avec ma petite sœur" / mais il est venu me le dire à part quand même / voilà / donc ça délie quand même les langues et je pense que ça en rassure certains"* (Béatrice 585-595)

Il ne s'agit pas en effet pour ces enseignant-e-s de provoquer des prises de paroles publiques où chaque enfant de la classe serait amené à reconnaître qu'il lui arrive de transgresser les normes de sexe, transgressions qui comme le note Béatrice ne comportent pas toujours les mêmes enjeux pour les filles et pour les garçons. Elle met ainsi sur le même plan le fait que certains enfants racontent en classe jouer avec des jeux habituellement attribués à l'autre sexe, et l'anecdote au cours de laquelle un petit garçon vient lui dire qu'il joue à la poupée chez lui. Ces deux situations ne sont toutefois pas identiques : si elle peuvent toutes les deux être le signe d'un désir de répondre aux attentes de l'enseignant-e, elles montrent également que pour certain-e-s élèves, dire certaines choses à un adulte compréhensif n'a pas la même signification que le dire à tous ses camarades. Certain-e-s d'entre eux-elles pourraient en effet après cette séances utiliser des propos qui ont été tenus pour se moquer de celui ou celle qui les a dits. L'objectif est ainsi pour Béatrice de favoriser la prise de parole, de laisser entendre aux enfants qu'elle est possible, en sachant que cela permet aussi de rompre un isolement, sans la rendre nécessaire ou obligatoire. L'attitude de son élève peut aussi laisser supposer qu'il a saisi l'enjeu de la séance qu'il souhaite montrer à son enseignant-e que son silence n'est pas le signe d'une passivité ou d'un désaccord : se contenter d'écouter n'empêche pas d'être actif vis-à-vis de ce qui se passe et de faire preuve d'esprit critique, même s'il reste difficile de s'affranchir du poids du regard des pair-e-s. Même s'il ne le fait pas en situation collective, cet

enfant a pu verbaliser sa situation et commencer ainsi à se l'approprier par la mise à distance d'un possible sentiment de honte.

Ces enseignant-e-s entendent ainsi banaliser des situations anodines mais qui peuvent être source de gêne ou d'angoisse pour les enfants :

*"je me souviens d'un petit garçon qui avait dit "oui avant j'avais honte de jouer à la poupée / et depuis ces séances maintenant j'ai plus honte de le dire" / parce que peut-être y'avait d'autres enfants d'autres garçons qui l'avaient dit aussi ou parce qu'il avait pris conscience qu'il avait pas du tout à avoir honte / un enfant qui disait que / un pyjama avait déteint chez lui et son pyjama était tout rose / et puis son frère je crois avait rigolé et que maintenant s'il avait su il aurait pas rigolé / c'était pas du tout drôle en fait (rire) / que le rose c'était pas une couleur forcément pour les filles" (Stéphanie 215-223)*

Certaines personnes rencontrées remarquent également que certains élèves replacent ce qui a été dit en classe dans une dynamique d'apprentissage :

*"ils vont me dire / "ah ben oui jusqu'à présent on pensait que effectivement les poupées c'était pour les petites filles mais maintenant oui effectivement dans cette école on a appris ils me disent on a appris que ça pouvait être aussi pour les petits garçons" (Nathalie 45-48)*

Certain-e-s enfants, conscient-e-s de venir à l'école pour apprendre, inscrivent donc à juste titre ce que dit l'enseignante en faveur de l'égalité des sexes dans cette perspective générale. La précision qu'ils-elles semblent apporter "dans cette école" peut laisser entendre qu'ils-elles ont l'impression d'être dans un lieu spécifique qui n'obéit pas tout à fait aux mêmes règles que le reste de la société, mais ce propos souligne également que les enfants ont saisi la relativité de certaines valeurs, d'un lieu à un autre et qu'ils-elles pourront ainsi peut-être choisir celles qui leur conviennent le mieux.

Nathalie fait ensuite part d'une anecdote savoureuse qui montre que ses élèves se sont approprié les réflexions menées en classe :

*"l'année dernière aussi je les avais questionnés sur les vêtements / on avait eu une discussion sur pourquoi il y a des rayons filles et des rayons garçons et pourquoi il n'y aurait pas un rayon mixte et chacun choisirait ses vêtements comme il l'entend / surtout chez les enfants il n'y a pas de problème de taille / autant chez les adultes il peut y avoir des problèmes de*



*coupe autant chez les enfants il n'y en a pas / et donc on a cette discussion et puis quelques jours quelques semaines plus tard je sais pas / ils ont en anglais un homme donc tout nu mais c'est un dessin quoi une femme toute nue et puis des habits à côté / et bien sûr / plutôt pantalon et plutôt robe / et ils devaient mettre les habits sur les personnages / c'était pour apprendre les habits en anglais / et bien sûr il y a des garçons qui ont mis la robe au garçon / donc le professeur d'anglais jeune vingt ans qui semblait plutôt comment dire pas très ouvert d'esprit / il leur a dit "mais non on ne met pas la..." / enfin son exercice d'anglais c'était pas comme ça quoi (rire) / et les enfants qui se sont pas démontés lui ont dit "mais si les écossais ils portent des jupes" enfin / le prof a cru que c'était de la fantaisie de leur part et que c'était pas / mais sans leur dire "ah non non vous ne faites absolument pas ça" sans les expulser de la classe ni rien / mais je me souviens qu'il y a eu cette / discussion et les enfants ont argumenté en reprenant les arguments qu'il y avait eus pendant la discussion / mais je pense que dans ce cadre-là même s'ils avaient bien compris la / enfin comment dire / l'enjeu de notre discussion il y avait une part de provocation à mettre cette jupe pour certains // mais n'empêche que ça veut dire que ça les interroge quand même / même si ils réutilisent ça dans la provocation / ça les interroge" (Nathalie 294-315)*

Même si ses élèves tentent en apparence de déstabiliser le professeur d'anglais par ce qui peut s'apparenter à une provocation, le récit de Nathalie montre qu'ils-elles utilisent ce qui a été dit en classe à bon escient : l'exemple qu'ils-elles choisissent, le kilt des écossais, est tout à fait pertinent dans ce cadre. L'objectif de la séance n'est par ailleurs aucunement compromis, même s'il est détourné par la discussion qui s'engage, puisque le but n'est pas de classer les vêtements selon le sexe mais d'apprendre à nommer les vêtements en anglais. La réaction du professeur d'anglais, désappointé mais ouvert aux échanges d'arguments, permet aux élèves de montrer indirectement à leur enseignante dont ils-elles se font de ce fait une alliée, qu'ils-elles adhèrent à ce qu'elle leur a dit, ou tout au moins, qu'ils-elles s'en souviennent parfaitement et savent en faire bon usage puisqu'ils-elles pouvaient légitimement supposer que l'exercice était aux antipodes de ses valeurs et de ce qu'elle cherchait à leur apprendre. Il n'est cependant pas anodin que ce soit des garçons qui se soient tout d'abord fait entendre : le rire, que n'a sans doute pas manqué de susciter leur intervention, est en effet aussi un moyen de se rendre visible dans la classe, un instrument de résistance à l'autorité de l'enseignant-e et de prise de

pouvoir<sup>1006</sup>. Dans ce cas précis, il installe par ailleurs une connivence avec l'enseignante qui leur assure une certaine impunité. La déconstruction des stéréotypes de sexe traditionnels par l'affirmation que les hommes peuvent porter des jupes doit donc également être comprise comme un moyen de garder le contrôle de la classe et d'affirmer des valeurs conformes aux masculinités hégémoniques en manifestant son insoumission à l'autorité du professeur d'anglais.

Les propos de Nathalie laissent supposer toutefois que ces provocations des garçons sont le signe de l'appropriation d'un questionnement, même si celui-ci se manifeste sous une forme typique des rapports sociaux de sexe :

*"je pense que néanmoins ça leur reste parce que je sais plus ce que j'ai dit et il y a Ryan qui a dit "bon moi l'année prochaine je m'inscris dans un club de danse" / et je pense que c'était de la provocation néanmoins ça reste enfin / parce que par contre le petit garçon qui a dit "moi je voulais une poupée" là je suis quasi certaine que ce n'était pas de la provocation qu'il avait vraiment envie d'une poupée et je pense que ses parents étaient prêts à lui offrir par ailleurs / par contre Ryan je ne pense pas que ses parents seraient prêts à l'inscrire dans un club de danse et je que c'était un peu de la provocation (rire) parce que comment dire // // j'ai tendance à penser que venant de Ryan qui est souvent dans la provocation c'était une provoc mais // parce qu'il m'a dit "ah non mais moi je vais m'inscrire à dix-huit ans" alors je lui dis "ben non il faut t'inscrire dès maintenant parce que si tu veux..." / ah oui on parlait des métiers il a dit "je serais danseur" / alors je lui dis "il faut que tu t'inscrives dans un club" / il me dit "oui à dix-huit ans" / alors je lui dis "ben non il faut que tu commences maintenant parce que tu sais la danse c'est très très dur il faut entraîner son corps très jeune et / voilà il a rien dit" (Nathalie 276-289)*

Nathalie a probablement raison en interprétant la réaction de ce garçon comme une provocation. Ce faisant, il attire l'attention de son enseignante, mais il lui montre également qu'il a compris ce qu'elle cherchait à leur apprendre, même si il n'y souscrit peut-être pas pour lui-même. Elle décide d'ailleurs de lui répondre sur le même registre puisqu'il n'est pas possible dans ses propos de trancher entre le sérieux et l'ironie. Nathalie refuse donc de présumer du cheminement de cet enfant vis-à-vis des normes de sexe qu'elle l'a invité à

---

<sup>1006</sup> Collet Isabelle et Pérovic Céline (2013). Les garçons et le rire : entre résistance et domination. Communication au colloque "Ecole, loisirs, sports, culture : la fabrique des garçons" qui s'est déroulé à Bordeaux le 13 et le 14 mai 2013.

questionner en classe et lui laisse en quelque sorte le bénéfice du doute, considérant à juste titre qu'il ne sait peut-être pas non plus très bien où il est en est dans sa réflexion. Cet enfant diffère en effet dans ses propos à la date de sa majorité le moment de son inscription dans un club de danse ce qui peut également montrer qu'il a compris qu'il ne serait alors plus dépendant du choix de ses parents et pourrait alors prendre de la distance avec les valeurs familiales.

Comme le remarque Danièle, il est en effet nécessaire de supposer des étapes dans la manière dont les individus questionnent leurs représentations de ce qu'est et de ce que peut être une femme ou un homme :

*"c'est vrai que je me souviens de discussions alors c'est pareil y'a longtemps / ça devait être [les années] 80 / que on avait une grande discussion avec des CM parce que "est-ce qu'on peut s'habiller comme on veut ?" / c'était sur les tenues vestimentaires / "ah ben non non non parce que les garçons peuvent pas mettre de jupes" / alors je dis "attendez, réfléchissez y'a pas des pays où les hommes mettent des jupes ?" / et puis c'était l'époque où y'avait quand même certains groupes rocks qui mettaient des jupes / parce que maintenant c'est devenu plus courant mais des boucles d'oreilles et cætera / "ah ben oui quand même" / mais fallait faire réfléchir mais quant à faire réfléchir et passer à l'acte c'est autre chose / bon maintenant y'a un grand couturier Jean-Paul Gauthier qui fait des fringues un peu comme ça" (Danièle 632-645)*

Il n'en reste pas moins que ce "grand couturier" n'a convaincu qu'une minorité d'hommes occidentaux de le suivre dans son questionnement des normes vestimentaires sexuées. La célèbre "jupe Gauthier" n'était par ailleurs initialement qu'un pantalon aux jambes larges proche d'une jupe culotte sur lequel était replié un tablier de serveur qui lui donnait l'apparence d'une jupe. Il s'agissait donc moins d'une déconstruction des normes de sexe, puisque les hommes n'étaient pas à proprement parler invités à porter une jupe mais à accepter l'adaptation de certains standards d'habillement "masculins" de manière à créer le trouble. Toutefois, Danièle a raison de dire qu'il y a un pas à franchir de la réflexion aux actes et c'est ici que se niche pour nous la possibilité de promouvoir une pensée critique susceptible d'échapper à une influence enseignante jugée (temporairement) trop puissante. Dans son récit de la situation où elle choisissait d'organiser un tirage au sort pour les enfants des deux sexes sans distinction des cadeaux d'anniversaire habituellement réservés aux filles et aux garçons, Nathalie rappelait bien qu'elle laissait la possibilité aux enfants s'ils le souhaitaient d'échanger

leurs cadeaux de manière à ne pas leur dicter ce qu'ils-elles devaient préférer. Cela nécessite toutefois que deux enfants soient d'accord pour inverser leurs cadeaux, sans que l'un-e dicte son choix à l'autre. Il est par ailleurs possible de supposer que le regard des pairs les incite à un choix conforme aux rôles de sexe<sup>1007</sup>. Toutefois, ils-elles gardaient, tout au moins officiellement, l'opportunité d'un choix, élément extrêmement important puisqu'il reconnaît à l'individu-e la nécessité de déterminer pour lui-elle-même ce qui lui convient le mieux. L'apprentissage de la pensée critique se niche ainsi dans la possibilité qui est offerte à partir d'un nombre de choix posés et reconnus comme équivalents d'opter pour l'un ou l'autre, sans que l'un ou l'autre soit considéré comme préférable. Certes, il est possible et même nécessaire d'interpréter la conformité aux stéréotypes de sexe des enfants lorsqu'il s'agit d'eux-elles-mêmes comme la manifestation de mécanismes de résistances à la déconstruction des stéréotypes de sexes :

*"tout à l'heure quand vous me demandiez si je pensais que ça avait porté ses fruits je le pense je le pense toujours que ça a porté ses fruits / mais je reviens au travail qu'on a fait hier sur le futur là "quand je serai grand ou grande je serai..." / et ben j'ai retrouvé les stéréotypes quoi / les filles "je serai danseuse (rire) je serai maîtresse" / bon si quand même "je veux être policière" (rire) / mais bon voilà c'est assez clivé"* (Stéphanie 659-653)

Mais il est aussi possible et nécessaire de supposer que cette possibilité de choisir lorsqu'il s'agit de soi est le lieu privilégié de négociation entre des normes parfois opposées ou antagonistes véhiculées par l'école, la famille, et que le travail en faveur du questionnement des stéréotypes destiné à favoriser l'égalité entre les sexes, prend place dans cette négociation et peut parfois produire des effets par ce biais. Nathalie s'amuse d'ailleurs particulièrement à pousser ses élèves dans leurs retranchements, lorsque leur argumentation met à jour des tensions dans leurs représentations de ce qu'ils-elles pensent ou disent penser et ce qu'ils-elles s'autorisent à faire :

*"alors ce qui est apparu c'est qu'ils jouent volontiers avec les jeux des cousins des frères et sœurs et cætera mais alors quant à se faire offrir soi-même pour un garçon une poupée ou*

---

<sup>1007</sup> Maccoby Eleanor E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 83, juin 1990, pp. 16-26 ; Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 75-109

*pour une petite fille un ballon de foot ou un jeu de voitures-garage là il y a un autre pas à faire quoi / ça dit "ah oui moi je joue aux jeux de ma cousine et cætera" / je me souviens cette année / "oui mais ta cousine elle n'habite pas chez toi / quand tu as envie de jouer et que ta cousine elle est pas là" / "ah non mais elle habite pas très loin" / "oui mais si tu as envie de jouer alors qu'elle est en vacances comment tu vas faire ?" bon il y avait toujours une bonne ou une mauvaise réponse d'ailleurs pour expliquer que la cuisine de la cousine ou de la copine suffisait amplement / donc ils ont quand même eux-mêmes des barrières / parce que c'est risible oui pour eux c'est risible qu'un garçon demande une poupée quand même / c'est-à-dire même si on peut y travailler et montrer que c'est complètement construit ça reste quand même ça reste quand même" (Nathalie 473-485)*

Ce qu'une autre enseignante formule de la façon suivante :

*"bon c'est sur le coup j'ai l'impression qu'ils adhèrent bien qu'ils sont entièrement d'accord mais je pense qu'ils sont rattrapés / dans la cour ils sont rattrapés par... / ben parce qu'on nous parce qu'on est / ça voilà " (Béatrice 155-158)*

Certes, les enfants font parfois preuve d'une mauvaise foi apparente, semblent ne pas toujours correspondre aux espoirs que l'on avait placés en eux mais il n'empêche que progressivement, les enseignant-e-s rencontré-e-s semblent réussir à faire bouger les lignes qui séparent les filles et les garçons, affaiblir ce que certain-e-s conçoivent comme des oppositions et permettre aux enfants de tracer leur chemin à partir des ouvertures qui leur sont proposées. Ainsi que le remarque Julie, l'une des réussites indéniables de son travail est d'avoir permis à ses élèves de développer progressivement leur capacité à argumenter, à soutenir une conversation en défendant leurs idées mais en acceptant également d'être ouverts à celle des autres :

*"mais sinon non je n'ai jamais eu de problèmes suite à ce que je pouvais dire / au contraire il y a plutôt des parents qui viennent même là en fin d'année / me voir en disant "oh c'est fantastique ce que vous faites avec les enfants / toutes vos discussions / maintenant à la maison il arrive à suivre une conversation avec nous sur des sujets divers d'actualité" / ils sentent qu'on est là pour ouvrir et non pas à l'inverse leur donner des règles d'or à suivre" (Julie 591-596)*

## Conclusion

Dans les propos de certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s se perçoivent des références à certaines théories du développement de l'enfant qui montrent qu'ils-elles entendent en tenir compte dans leur travail. Les propos de Yves et Aude autour de l'importance du groupe de pair-e-s révèlent qu'il et elle ont conscience de devoir négocier avec cet élément dans un temps d'adolescence décrit comme une prise de distance par rapport à la famille et à ses valeurs. Toutefois, il semble que les situations mises en œuvre et les objectifs qui les sous-tendent ne sont pas fondamentalement différent-e-s d'un-e enseignant-e interrogé-e à l'autre, puisque tous entendent développer la capacité de réflexion de leurs élèves sur une thématique qui les concerne directement, de manière à les amener à examiner les fondements de ce qui est dans le sens commun souvent considéré comme des évidences. Pour cela, ils-elles leur montrent la nécessité de tenir compte de la diversité des situations qu'ils-elles rencontrent et des expériences de chacun-e avant de généraliser un raisonnement. Ils-elles les incitent également à développer leur capacité d'observation de manière à apprécier la complexité du réel et à en tenir compte dans leurs jugements. Ce faisant, ces enseignant-e-s s'inscrivent dans un champ éminemment scolaire qui consiste à amener les élèves à développer leurs capacités de réflexion certes, mais également à les inciter à adopter les formulations langagières les plus explicites possibles, à agencer leur idées, à écouter l'autre et à tenir compte dans certains cas de ses avis pour réajuster une argumentation. Ainsi que le note François Audigier, "dans la perspective de la formation du citoyen, l'école « se doit de contribuer explicitement à former les élèves, sinon à intervenir directement dans le débat public, du moins à comprendre les enjeux, à identifier les acteurs, leurs points de vue et les raisons pour lesquelles ces points de vue sont adoptés, croyances, intérêts, attentes, désirs, valeurs, connaissances, etc., à anticiper les conséquences des choix qui seraient faits, etc."<sup>1008</sup>. Il n'en reste pas moins que beaucoup se sentent prisonniers d'une tension synthétisée par Nathalie : "je l'aborde plus par le biais du questionnement même si je pense qu'ils savent très bien ce que j'en pense ils sont pas dupes / pour moi c'est un sujet de questionnement" (Nathalie 23-25). Certaines personnes craignent ainsi que leur travail puisse être assimilé à un "bourrage de crâne" (Julie 281), parce que ce questionnement apparaît très fréquemment dans la vie de la classe, même s'ils-elles peuvent parfois également trouver nécessaire de passer par

---

<sup>1008</sup> Audigier François (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Lenoir Yves, Xypas Constantin et Jamet Christian (dir.). *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, p.185-206

cette étape. D'autant que si, dans la plupart des cas, les situations mises en place visent à susciter la discussion entre élèves, il existe des moments en classe où celle-ci n'est plus de mise, comme lorsqu'il s'agit de sanctionner des moqueries ou des remarques considérées comme sexistes ou homophobes à l'encontre d'un-e camarade (Béatrice 765). Dès lors, toute possibilité d'évaluation des actions menées semble souvent impossible. Il n'est pas inintéressant de constater que ce sont visiblement certaines de personnes interrogées qui viennent d'entrer dans la profession comme Julie ou Stéphanie qui cherchent dans un premier temps à évaluer le travail de questionnement des stéréotypes de sexe en réinvestissant dans ce domaine ce qu'elles ont appris pour d'autres disciplines. Les autres sont plus sensibles à certains signes comme la reprise de leur propos de manière différée et dans un contexte adéquat par leurs élèves, ce qui constitue à leurs yeux une première étape dans une dynamique d'appropriation des valeurs de l'école. Ils-elles restent conscient-e-s cependant que toutes et tous ne seront pas également convaincu-e-s par le travail mené en classe mais semblent implicitement considérer que, dans une société démocratique, il reste salubre pour leurs élèves de comprendre très tôt que tout le monde ne pense pas la même chose et n'agit pas de la même manière, sans que l'enjeu soit pour autant d'utiliser la violence pour imposer son opinion. La valorisation de la discussion pour essayer de convaincre l'autre, sachant qu'un consensus n'est jamais certain et que le conflit des opinions peut faire progresser la pensée et les argumentations de chacun-e, fait donc pleinement, pour ces enseignant-e-s, partie de l'apprentissage d'une citoyenneté qui entend faire vivre ensemble des personnes qui ont des opinions divergentes pourvu qu'ils s'entendent sur les valeurs fondamentales d'acceptation de l'autre et de débat. Ceci n'implique pas pour autant que toutes les opinions doivent être équivalentes au yeux des individu-e-s, le débat et la discussion étant justement ce qui permet d'en examiner les présupposés et d'en critiquer les fondements lorsque ceux-ci semblent erronés, mais nécessite également de montrer que certains propos racistes ou homophobes sont inacceptables parce qu'ils tombent sous le coup de la loi.

**CHAPITRE XVI :**  
**NE NEUTRALITÉ ENSEIGNANTE**  
**SOUS LE SPECTRE DE L'ENGAGEMENT ET DE LA VIE PRIVÉE**

Bien qu'elle participe à la construction d'une égalité réelle entre les individus, l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités ne va pas de soi dans le cadre de l'école laïque et républicaine. "Visant en effet, comme le remarque Jean-Claude Forquin à propos de l'éducation au développement durable, à modifier les mentalités et les comportements des individus aussi bien dans la sphère de la vie privée que dans la sphère publique[...], cette forme normative d'éducation, qui peut bien évidemment paraître nécessaire [...], peut aussi être perçue et dénoncée comme une forme d'endoctrinement, incompatible avec un idéal moral et pédagogique de développement de l'autonomie"<sup>1009</sup>. Cette éducation remet en effet en cause la frontière entre public et privé telle qu'elle est conçue par "une philosophie morale et politique libérale"<sup>1010</sup>. Elle interroge la neutralité du système éducatif public telle qu'elle a été conçue en France sous la III<sup>e</sup> République et continue encore d'être invoquée aujourd'hui. L'égalité des sexes et l'égalité des sexualités ne font pas consensus dans le débat public et suscitent des controverses régulières, notamment lorsque l'école entend s'emparer de ces sujets. Il leur est opposé la liberté éducative des familles et la nécessité pour l'école de se contenter d'enseigner des valeurs éducatives et morales minimales qui ne l'entraverait pas. Dans une tribune intitulée "Faut-il (vraiment) enseigner la morale à l'école ?", le philosophe et ancien ministre de l'éducation Luc Ferry, remarquait ainsi : "en tant que parent, je ne souhaite pas que des professeurs se voient confier -hors quelques principes fondamentaux qui règlent la vie scolaire - l'éducation morale de mes enfants : c'est à mon sens les inciter à sortir de leur rôle et prendre le risque d'ouvrir une boîte de Pandore". Il poursuivait ensuite par des exemples précis afin d'étayer son propos : "J'imagine déjà les sujets que certains collègues ne manqueront pas d'inscrire au tableau noir : "Alors que huit millions de personnes vivent sous le seuil de pauvreté, est-il juste que Bercy renvoie des chèques aux milliardaires au nom du bouclier fiscal ?" ; "Trouves-tu normal (le tutoiement s'impose...), que le ministre de l'Intérieur expulse, comme les nazis en 1940, de malheureux Roms innocents ?" ; "Que penses-tu des entreprises qui font des bénéfices et qui licencient ?" ; "Un ministre de

---

<sup>1009</sup> Forquin Jean-Claude (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* n°143, avril-mai-juin 2003, p. 128

<sup>1010</sup> Forquin Jean-Claude (2003). *Op. cit.*, p. 128



l'Intérieur peut-il écouter les journalistes en bafouant le secret des sources ?" ; "Le capitalisme pollue la planète et contribue au réchauffement climatique : est-ce vraiment bien ?", j'en passe et des meilleures"<sup>1011</sup>. Ces exemples sont savoureux car ils produisent l'effet inverse de celui recherché en ne faisant que souligner "l'immoralité" supposée de la politique gouvernementale d'alors, que ce texte entendait pourtant soutenir. Ils montrent surtout que des valeurs pourtant censées être universelles, l'égalité, la justice, la liberté, la "fraternité" à laquelle il faudrait ajouter la "sororité", s'avèrent extrêmement polémiques et ambivalentes dès lors qu'elles sont abordées sous l'angle de cas concrets. Cette partie entend examiner ces tensions à partir des propos des personnes rencontrées en tenant compte de deux aspects qui seront abordés successivement. Le premier concerne directement les enseignant-e-s interrogé-e-s et la manière dont ils-elles conçoivent leur neutralité éducative puisqu'ils-elles abordent souvent les questions d'égalité des sexes et des sexualités à partir de motivations personnelles. Le second s'intéressera plus particulièrement à la manière dont-ils-elles répondent en actes aux problèmes que peut poser un enseignement contraire à ce qui est enseigné dans certaines familles.

### **1. La neutralité enseignante en question : entre vie professionnelle et vie privée**

En raison du peu d'intérêt institutionnel manifesté pour l'application des textes officiels de l'Education Nationale en faveur de l'égalité des filles et des garçons, et la lutte contre l'homophobie à l'école<sup>1012</sup>, tenir compte de ces dernières et les aborder en classe constitue un choix individuel, propre aux personnes interrogées. Seule Mélanie n'a pas travaillé sur ces questions de sa propre initiative puisqu'elle a été sollicitée pour intégrer un projet mis en place par la conseillère pédagogique de sa circonscription et ses propos sont l'exception qui vient confirmer cette règle puisqu'elle annonce un an après cette expérience avoir mis entre parenthèses la question de l'égalité des sexes dans sa classe ne la jugeant pas prioritaire<sup>1013</sup>.

---

<sup>1011</sup> Ferry Luc (2011). Faut-il (vraiment) enseigner la morale à l'école ?. *Le Figaro*, 15 septembre 2011.

<sup>1012</sup> Inspection Générale de l'Education Nationale (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Education Nationale ; Teychenné Michel (2013). *Discrimination LGBT-phobes à l'école. Etat des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

<sup>1013</sup> L'ensemble des entretiens ayant été réalisés avant la rentrée scolaire de 2012, il sera intéressant d'évaluer plus tard si la politique volontariste affichée conjointement par le ministère de l'Education Nationale et le Ministère des Droits des femmes suite à l'élection de François Hollande à la présidence de la République en mai 2012 a occasionné quelques changements et permis, notamment par la formation initiale et continue du personnel enseignant, de généraliser la prise en compte de l'égalité des sexes et la lutte contre l'homophobie dans les classes.

Dès lors, travailler sur l'égalité des sexes et des sexualités s'inscrit dans une tentative d'articulation d'une préoccupation personnelle, dont la signification politique ne semble pas toujours assumée, avec une perspective pédagogique. Certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s notent ainsi qu'il n'est pas possible de démêler ces différents éléments dans leurs pratiques ou celles de leurs collègues, tant ils sont à leurs yeux intrinsèquement liés, notamment parce que les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités interrogent profondément les façons d'enseigner :

*"je pense qu'au collège par exemple / de ce que je peux en percevoir à travers les formations par exemple / il me semble qu'on se saisit davantage de [ces questions] / on va faire venir telle association qui va faire sa petite intervention pendant une heure / donc du coup on est presque dédouané d'avoir fait un travail sur ces questions / mais au bout du compte on n'a pas vraiment travaillé sur le fond de "qui je suis moi en tant que garçon et cætera à treize ans / qui je suis en tant que fille à treize ans et qu'est-ce qui se joue du masculin et du féminin dans ce que je suis et comment j'entretiens des rapports avec les autres / et quelle place ça a par rapport à l'univers dans lequel je vis au quotidien" / enfin voilà et je crois que c'est plutôt ça qui est intéressant d'aborder moi avec les jeunes / et donc il me semble que si on veut pouvoir l'aborder il faut pouvoir entrer dans un espace dans une construction d'apprentissage / moi mon truc c'est de dire que ces questions ne prendront vraiment sens pour les enseignants / puisque avant tout ce sont les enseignants quand même qui sont avec les élèves au quotidien / qu'à partir du moment où ces éléments-là seront vraiment un élément d'apprentissage mais perçu aussi comme quelque chose qu'on apprend par les profs au quotidien / et je trouve qu'après ça va nécessiter à mon avis deux choses / de réfléchir à quel support on peut utiliser à un moment donné et quels outils d'apprentissage ou pratiques pédagogiques on met en place / parce qu'il pourrait avoir incohérence aussi sur ces questions entre les pratiques pédagogiques qui sont mises en avant par exemple et puis la réflexion sur ces questions / je trouve qu'en particulier / de ce que j'en perçois là aussi / on va dire dans un collège moyen par exemple / la position extrêmement frontale encore de certains enseignants d'une majorité d'enseignants fait que je crois pas qu'on puisse être en questionnement sur les représentations et les stéréotypes par exemple / parce qu'ils sont eux-mêmes dans un stéréotype dans leur façon d'enseigner / ce qui est un peu moins vrai dans le premier degré"*  
(Eric 202-227)

Delphine précise de son côté que pour elle *"la question de la pédagogie du choix pédagogique est une question politique"* (470) et qu'elle entre de ce fait en résonance avec ce qui se passe en dehors de la classe parce que les décisions les plus quotidiennes de l'enseignant-e sont prises en lien avec des valeurs auxquelles il-elle est attaché-e et entend, consciemment ou non, rester fidèle, y compris sous des aspects en apparence annexes pour ce qui nous préoccupe :

*"il y a parfois des élèves qui expriment dans la classe une minorité / mais qui peuvent avoir raison / c'est-à-dire que par exemple quand ils en ont marre ils n'en sont pas forcément conscients / ils vont être énervés ils vont faire n'importe quoi / commencer à mal se parler / donc si moi je n'en suis pas consciente ça peut dégénérer / si j'en suis consciente je pose les choses / et puis c'est souvent dans l'après-midi / on fait une pose on discute on réfléchit / mais tous les élèves ne vont pas dire "oui y'en a marre" / y'en a qui vont dire "non on continue y'a le programme à finir tatatata" enfin voilà il faut continuer et cætera" / et / d'autres vont dire "non moi j'ai envie de m'amuser j'ai envie de me poser / on a trop travaillé" donc par exemple cette minorité là j'essaye de l'écouter et de faire en sorte que les autres puissent se poser des questions"* (Delphine 532-547)

Il est difficile de ne pas voir dans cet attachement de Delphine aux expressions minoritaires "qui peuvent avoir raison" une référence à d'autres luttes syndicales, féministes ou homosexuelles dans lesquelles elle est engagée et qui l'ont fait réfléchir à cette situation particulière qui consiste à être à contre-courant des idées les plus répandues en se heurtant à ce que d'autres considèrent être la voie du bon sens et de la raison. Se noue ainsi dans sa pratique une réflexion singulière autour des équilibres à trouver pour qu'un groupe fonctionne de manière à ce que toutes et tous soient écouté-e-s, entendu-e-s, sans que certain-e-s de ses membres se sentent marginalisés. Ce lien entre pédagogie et engagement social et politique bien sûr n'existe pas seulement par rapport à l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités mais il nous semble que ces dernières questions le réactivent dans la mesure où les enseignant-e-s rencontré-e-s, parce qu'ils-elles se sentent souvent isolé-e-s, ont conscience d'aborder avec elles des valeurs et un savoir qui ne font pas encore consensus dans notre société et dans leur milieu professionnel, ce qui les obligent en permanence à interroger leur positionnement professionnel.

### **a. Un positionnement professionnel qui implique l'individu dans sa globalité**

Il s'agit d'une évidence mais il importe ici de la rappeler, l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités s'inscrivent dans des luttes politiques, passées et présentes auxquelles ont participé et participent encore la plupart des personnes interrogées. Il n'est donc pas anodin, que, dans le cadre d'un entretien sur leur travail en classe sur ces questions, certain-e-s d'entre elles et eux prennent la peine de raconter leur prise de conscience des inégalités et de retracer un itinéraire militant qui aboutit à la prise en compte de ces questions dans leur classe :

*"alors comment j'en suis arrivée là / en fait / je crois que j'ai tout le temps été là-dedans parce que [quand] j'ai créé mon premier groupe femmes / j'avais 14 ans c'était en 75 / j'étais au lycée parce que j'avais une année d'avance / et on avait vraiment beaucoup de soucis avec les garçons / on était un groupe d'internes et / c'était un truc assez viscéral / on était obligé de traverser ce qui s'appelait à l'époque le CET / où y'avait tous les garçons assis dans le couloir / qui nous faisaient des remarques désobligeantes / et puis 75 c'était aussi le moment du vote de la loi Veil enfin c'était une époque j'ai envie de dire / qualifiée de féministe / donc on avait créé un petit groupe de réflexion pour voir comment agir collectivement pour que ça se passe plus quoi / ensuite / j'ai eu mon bac en 78 / et y'a eu le moment du revote de la loi Veil / alors c'était scandaleux parce que c'était la première fois où on revotait une [loi] / donc là / j'étais en classe d'hypokhâgne / et j'ai commencé à militer au Mouvement Français pour le Planning Familial / alors c'est c'était pas comme maintenant mais c'était le diplôme de conseillère conjugale / en fait j'ai toujours été dans le milieu féministe on va dire / puis en 79 j'ai passé le concours de l'Ecole Normale / là j'ai effectivement mais encore une fois c'était pas intellectualisé tout ça c'était vraiment des choses [qui] me semblaient / incongrues inadmissibles et même quand je réagissais sur les problèmes de maths / je vous rassure c'est toujours pareil / donc j'avais fait un travail sur comment rectifier contrebalancer les problèmes de mathématiques (rire) enfin bon des choses comme ça / et puis / j'ai continué à militer au Planning Familial / et / je pense que dans ma classe j'avais des pratiques à peu près égalitaires mais sans y réfléchir" (Sandrine 22-47)*

Pour autant, certaines reconnaissent également avoir entretenu des relations ambivalentes avec les milieux féministes et n'en avoir épousé la cause que plus tard :

*"peut-être pour dire rapidement au niveau du parcours en tant qu'enseignante / alors / c'est à la fois en tant qu'enseignante et en tant que citoyenne je dirais / c'est vrai que moi j'ai côtoyé dans mon adolescence on va dire et jeune adulte des amies très féministes / donc c'était les années 70 / et moi j'adhérais pas spécialement / complètement à ça je trouvais que c'était trop fermé / maintenant [avec] le recul je comprends / qu'il y avait une nécessité d'avoir des moments de parole entre femmes et cætera mais bref / à l'époque je trouvais que c'était excessif pour certaines choses / ça donnait des trucs / lire que des livres de femmes c'était très / extrémiste on va dire / mais bon je comprenais les idées / y'avait quelque chose qui me dérangeait je savais pas trop quoi / et puis c'est vrai qu'en tant que institutrice au départ j'ai toujours / comment dire / était très très très sensible à toutes les inégalités sociales entre autres et celle-là en particulier parce que c'est vrai qu'on la vit au quotidien / [...] / tout ça fait passer une dizaine d'années / en tant qu'enseignante / où j'étais quand même déjà vigilante / pas autant que maintenant c'est certain / vigilante sur tous ces rapports garçons filles dans les classes et [en tant qu'] enseignante avec mes élèves / et puis ce qui a fait un petit peu la bascule c'est quand j'ai passé l'examen de maître formatrice / y'avait un mémoire à présenter et / comme je lisais déjà pas mal de choses sur ce sujet // par exemple y'avait un des tous premiers ouvrages qui parlait de ça / donc c'était en 82 c'était Catherine Valabrègue<sup>1014</sup> / et je dis "ah y'a enfin des gens qui parlent de ça" / donc c'est tombé à peu près à l'époque où j'avais à présenter aussi mon mémoire donc j'ai dit je vais travailler là-dessus / j'ai proposé mon sujet et à l'époque ça a été un tôle ça a été refusé / voilà / donc j'avais heureusement une prof de philo à l'Ecole Normale à cette époque-là qui m'a dit de formuler le titre autrement pour essayer que ça passe / donc on est passé par le biais de la citoyenneté ce qui n'est pas faux de toute façon / pour dire qu'il y avait déjà des résistances / et ensuite quand j'ai soutenu mon mémoire en plus je n'avais qu'un jury d'hommes / qui devait se dire qu'est-ce qu'elle va nous raconter là-dessus / même chose dans le jury y'avait un autre prof de philo / qui lui a commencé à dire "c'est quand même intéressant" / il y avait quand même des gens qui avaient l'oreille un peu plus attentive / donc après ça quand tu commences à bosser sur un mémoire tu bouquines encore plus et puis tu redécouvres des choses et t'as envie encore d'en savoir plus / donc j'ai continué et puis j'ai essayé de / non*

---

<sup>1014</sup> Valabrègue Catherine (Dir.) (1985). *Fille ou garçons, éducation sans préjugés*. Paris : Magnard. Cet ouvrage constitue les actes d'un colloque qui s'est tenu à Paris en 1984, Danièle doit donc faire une erreur de date.

*j'ai pas essayé de mettre vraiment encore en pratique / en fait c'est resté pendant un certain temps très théorique j'avais ça dans mes idées mais je m'étais pas / j'étais vigilante mais pas plus que ça / mais je faisais pas des choses particulières j'essayais de faire attention à ce que je faisais dans les classes"* (Danièle 11-50)

L'importance accordée à ces questions prend donc place le plus souvent dans le cadre d'un engagement extérieur à l'école qui va petit à petit interpellé l'exercice du métier d'enseignant-e, parfois immédiatement, d'autres fois par étapes, comme le montre le récit de Danièle, de manière empirique ou en lien avec des lectures théoriques. Ainsi, les enseignant-e-s interrogé-e-s, s'ils-elles disent bien souvent se sentir isolé-e-s dans leur milieu professionnel sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités, ne le sont visiblement pas à l'extérieur de l'école où ils-elles s'investissent dans des champs associatifs, politiques, syndicaux, pédagogiques ou universitaires qui les prennent en compte. Trois enseignantes, Nathalie, Stéphanie et Mireille, militent dans une association consacrée à la lutte pour l'égalité des sexes et des sexualités et un quatrième, Christophe, dans une association de lutte contre l'homophobie ; Sandrine est toujours au Planning Familial et porte, tout comme Christophe et Madeleine qui est élue locale, ces questions dans le cadre du parti politique auquel elle adhère ; Aude, Eric, Mireille, Camille, Delphine, Christophe, Sophie, Yves, travaillent également sur l'égalité des sexes et des sexualités dans leurs syndicats respectifs et Yves fait partie de la Ligue de l'enseignement "*à la pointe de tout ce qui est lutte pour la laïcité / contre les toutes les discriminations / c'est une association qui travaille dans tous les aspects de la société / l'éducation les vacances la culture le sport*" (Yves 547-549). Enfin, Sandrine, Danièle, et Samia ont mené ou mènent encore des recherches consacrées aux femmes et à l'égalité des sexes à l'université en deuxième et troisième cycle, que ce soit en sociologie, en sciences de l'éducation ou en histoire ; Hélène suit quant à elle plusieurs séminaires universitaires en auditrice libre consacrés aux questions de genre et de sexualité.

Le travail réalisé en classe autour de l'égalité des sexes et des sexualités est donc pensé en référence à ces engagements qui le nourrissent et qu'il interpelle en retour :

*"ça fait tellement partie de ma vie // de la façon dont j'aborde la vie // je pense que j'ai toujours pensé l'aborder [l'égalité des sexes et des sexualités] en tout cas avec les grands"* (Delphine 598-599)

Il peut cependant parfois donner l'impression d'évoluer dans des sphères déconnectées l'une de l'autre, dont les valeurs seraient parfois antagonistes :

*"c'est vraiment le grand écart / je me souviens ça devait faire la quatrième année que j'enseignais donc j'étais toujours quand même à fond sur l'égalité des sexes // et une maman était venue alors / c'est pareil pour éviter de se plaindre tous les jours des garçons et que de un ou deux cas / je me disais pour le gérer on va faire un cahier des râles / c'est-à-dire que les élèves au lieu de se plaindre tous les jours du même garçon ils me mettaient par écrit dans une boîte et un jour par semaine on ouvrait la boîte / et on lisait / on réglait tous les comptes qu'il y avait eu dans la classe / enfin tous les comptes des histoires de la classe / et ça s'était terminé en lynchage d'un garçon qui est parti très fâché ce samedi / et la maman est venue me parler le lundi / en me disant "mais vous vous rendez compte / mon garçon il est arrivé à la maison il pleurait comme une fille" (rire) / je me suis dit "oui c'est ça le drame" / alors j'ai du rétablir la vérité / avec la mère en disant qu'il ne pleurait pas comme une fille il pleurait parce qu'il souffrait et que les garçons pleurent aussi et / qu' au contraire c'est bien de pleurer que ça soulage / et qu'il ne pleurait pas comme une fille / et le soir même j'allais à une réunion de [mon association] où on parlait du mouvement queer et de transgenres / et de "il faut dépasser le sexe / le sexe n'est pas une identité / chacun de nous a une partie..." / du coup j'avais vraiment l'impression / de m'écarteler entre deux mondes" (Mireille 82-100)*

Ainsi que le reconnaît Mireille, la situation qu'elle a mise en place est propice aux règlements de compte et à la création de boucs émissaires supposés endosser la responsabilité de tous les dysfonctionnements relationnels de la classe. Mais pour ce qui nous préoccupe, elle montre qu'il est nécessaire pour les enseignant-e-s rencontré-e-s d'articuler au quotidien les situations auxquelles ils-elles sont confronté-e-s et dans lesquelles leurs valeurs ne sont pas toujours partagées, bien au contraire, avec ce qui relève, pour reprendre le terme utilisé par l'une d'entre elles, de *"l'utopie"* (Danièle 716) mais qu'il serait sans doute plus juste de désigner comme ce vers quoi tend, dans la réalité même si c'est en référence à un idéal, le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités.

Plusieurs personnes ont ainsi conscience d'aborder un domaine polémique qui, parce qu'il touche à l'intime de chacun-e, interroge la représentation traditionnelle de la neutralité enseignante :

*"c'est très compliqué les formations d'enseignants justement là-dessus / des fois y'a des réactions d'enseignants qui sont violentes / vraiment on touche à quelque chose de leur identité / et // pas forcément d'ailleurs sur la question de la sexualité"* (Sandrine 559-579)

Porter en classe ou en formation d'enseignant-e-s un questionnement sur les stéréotypes de sexe et un discours favorable à l'égalité des sexes comme des sexualités interroge nécessairement la manière dont chacun et chacune s'est construit-e en tant que fille et garçon, mais aussi pour les adultes en tant que femme et homme, et interpelle dans ce cas, ses choix personnels, familiaux et professionnels :

*"en sciences de l'éducation justement j'avais pris le module sur les discriminations / donc on avait trois sujets les ZEP l'esclavage dans les manuels scolaires et puis le genre / donc moi j'avais choisi l'esclavage et puis en même temps et parallèlement / j'ai commencé à prendre la bibliographie et puis j'ai commencé à acheter les livres de Nicole Mosconi et cætera / [...] / et puis j'ai commencé à lire / là-dessus et à me rendre compte que j'étais en plein dedans / je correspondais bien aux stéréotypes / moi j'ai fait une reconversion professionnelle / j'étais pas enseignante c'est que ma quatrième année maintenant / et je me suis rendue compte que / on était deux avec mon mari et moi à faire des horaires incroyables donc rentrer tard le soir et cætera / et j'ai décidé de moi-même que c'était moi qui devait m'arrêter / et quand j'ai repris je me dis "bon allez maintenant j'ai toujours voulu être enseignante maintenant j'essaye j'ai un an devant moi" et je me suis rendu compte que effectivement je correspondais bien quoi / on s'est pas posé la question de savoir si on se partageait le temps de travail / c'était forcément [moi] / et je me suis bien rendu compte que effectivement à la maison l'éducation est bien dévolue à la mère / c'est moi qui m'occupe des devoirs / en plus maintenant j'ai plus d'excuses (rire) / donc voilà je me suis rendu compte que personnellement effectivement j'étais vraiment dedans / je correspondais parfaitement aux stéréotypes (rire)"* (Béatrice 456-477)

Le récit de Béatrice illustre à quel point il est difficile de déconnecter un travail sur le genre d'une réflexion sur sa propre situation et son implication vis à vis de ce sujet. Ainsi que l'a



notamment montré Susan Moller Okin<sup>1015</sup> ce concept et les savoirs nouveaux qu'il génère, questionne la dichotomie, perpétuée depuis le XVIIe siècle par la théorie politique libérale classique, entre public et privé, ou plus exactement dans ce cas précis entre sphère non domestique et sphère domestique. Loin de dénier le droit de chacune et chacun à la vie privée et à l'intimité, la critique féministe a montré, notamment à travers le slogan "le personnel est politique", "que ce qui se passe dans la vie personnelle, en particulier dans les relations entre les sexes, n'est pas imperméable à la dynamique du *pouvoir*, qui est généralement caractéristique du politique" ; en conséquence, "ni le domaine de la vie domestique et personnelle, ni celui de la vie non domestique, économique et politique, ne peuvent être compris ou interprétés isolément l'un de l'autre"<sup>1016</sup>. La reconversion professionnelle de Béatrice par ses motivations et ses répercussions constitue un choix cohérent dans le cadre des rapports sociaux de sexe traditionnels. Alors même que la structure initiale de son couple en termes économiques et professionnels pouvait laisser augurer d'autres choix possibles dans l'articulation des temps professionnels et familiaux<sup>1017</sup>, c'est une option conforme aux stéréotypes de sexe qui a été retenue. Celle-ci est soutenue par le sentiment de Béatrice de réaliser un désir ancien, en tout point conforme aux modes de socialisation et aux perspectives professionnelles habituellement proposées aux femmes. Dès lors, même si cette enseignante ne donne aucune information sur la répartition des tâches domestiques au sein de son couple avant sa reconversion, celle-ci a pour effet de renforcer leur division sexuée : Béatrice prend en charge l'éducation des enfants et tout ou partie des tâches domestiques de manière à permettre à son conjoint de se consacrer à sa carrière professionnelle, conformément au schéma, non symétrique puisque l'inverse ne se vérifie pas lorsque les situations de l'homme et de la femme sont inversées au sein du couple, non-symétrie qui a été mise en évidence par les recherches de Chantal Nicole-Drancourt<sup>1018</sup>. Par ailleurs, le métier d'enseignante justifie cette nouvelle répartition par ses impératifs horaires, conformes au rythme scolaire des enfants : son moindre apport aux revenus du couple est supposé entraîner un investissement professionnel moins important, mais aussi permet à Béatrice d'investir dans le cadre familial

---

<sup>1015</sup> Moller Okin Susan (1991- trad. 2000). Le genre, le public et le privé. Dans Ballmer-Cao Thanh-Huyen, Mottier Véronique et Sgier Lea (dir.). *Genre et politique. Débats et perspectives*. Paris : Gallimard, pp. 345-396

<sup>1016</sup> Moller Okin Susan (1991 - trad. 2000). *Op. cit.*, p. 363

<sup>1017</sup> Sur le terme "articulation" et ses inconvénients : Pailhé Ariane et Solaz Anne (2010). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés* n°24, novembre 2010, p. 30. Anicet Le Pors et Françoise Milewski notent quant à elles que "les femmes ne concilient pas elles cumulent sous tension". (Le Pors Anicet et Milewski Françoise (2003). *Promouvoir la logique paritaire, deuxième rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques*, Paris : La documentation française, p.123

<sup>1018</sup> Nicole-Drancourt Chantal (2009). *Conciliation travail-famille : attention travaux*. Paris : L'Harmattan

ses compétences professionnelles. Elle n'a donc "*plus d'excuses*" pour ne pas surveiller les devoirs de ses enfants comme elle l'indique elle-même, ce qui laisse supposer qu'auparavant, même si elle effectuait cette tâche le plus souvent, elle pouvait occasionnellement la confier à son mari ce qui n'est maintenant plus le cas.

Les sphères personnelles et professionnelles, si l'on veut les comprendre et saisir la force de certaines résistances aux questions de genre en éducation, sont donc à envisager en termes d'interdépendance et ne peuvent être analysées comme des univers qu'il serait possible de dissocier :

*"les enseignantes font des métiers de femme donc ce sont déjà des femmes qui sont en plein dans le stéréotype féminin / la femme institutrice / j'ai jamais eu autant de demandes en mariage une fois que je suis passée institutrice / même dans ma vie privée / non mais c'est vrai / / on te l'a jamais dit ? / ah mais moi si je disais que j'étais instit dans la soirée / je voyais bien que j'intéressais / j'ai eu plusieurs petits copains qui... // c'était tout de suite le mariage et / enfin si on fait une analyse sociologique l'institut c'est la femme idéale du cadre sup // parce que d'abord une femme qui reste à la maison ça se fait plus / à part chez les cathos et encore / avoir une femme au foyer c'est quand même maintenant dévalorisé / faut quand même que la femme ait un intellect c'est mieux quand elle a un emploi / et quand elle est prof ou instit / c'est bien parce qu'elle a un boulot donc elle est pas complètement idiote elle est pas en train de te dire de mettre tes chaussons / elle a quand même quelque chose à dire / et en plus elle est vachement disponible / elle a les horaires elle peut en plus s'occuper des enfants / ce qui libère / [...] / mais du coup quand on parle de gestion du temps dans la dernière formation [syndicale] femmes / on a eu une doctorante en sociologie qui avait étudié la réduction du temps de travail / et l'impact sur les femmes / et on se retrouvait finalement avec des femmes qui avaient envie d'un vrai investissement professionnel et notamment les enseignantes / et qui s'apercevaient qu'elles n'avaient pas le temps / parce que leur mari faisait tout reposer sur elles / et effectivement quand il arrive à 8h du soir y'a eu les enfants à aller chercher y'a eu le dîner à préparer le bain à préparer enfin / tout / quand il arrive y'a plus qu'à se mettre à table donc il fait la vaisselle / voilà c'est tout ce qu'il fait / et leur travail de préparation n'est pas fait et y'a beaucoup de femmes qui sont très fatiguées / parce qu'elles s'aperçoivent que / même si on est face aux élèves que 26 heures ou 27 heures [par semaine] en tant qu'institut / y'a le travail de préparation et de correction qui sont là et qui sont incompressibles aussi / ou alors après évidemment on a une classe mal préparée donc après tout ce qui s'ensuit / donc c'est un métier quand même où justement le message*

*féministe / est d'autant plus difficile à faire passer chez des femmes qui sont complètement dans le stéréotype / de la femme qui joue aux Barbies / moi j'ai une collègue cette année elle était enceinte elle voulait une fille pour pouvoir jouer aux Barbies / // donc tout ça fait que évidemment on peut pas euh / c'est très difficile d'avancer"* (Mireille 807-845)

Ce qui se passe dans l'univers privé affecte ainsi pleinement ce qui se passe dans l'univers professionnel et c'est cette intrication au sein des carrières et des choix de vie effectués à tous les niveaux par les enseignantes mais aussi par les enseignants, qu'il importe de comprendre comme l'a montré le livre de Marlaine Cacouault-Bitaud, *Professeurs... mais femmes*<sup>1019</sup> consacré aux enseignantes du second degré.

Il serait enfin erroné de croire qu'une fois dans l'exercice de la profession d'enseignante, la question du sexe n'entre plus en ligne de compte et qu'hommes et femmes, parce qu'ils exercent le même métier font nécessairement le même travail. Les travaux d'Yveline Jabouin et de Jean-Paul Filiod consacrés aux hommes enseignants à l'école maternelle ont montré que dans le cadre des équipes éducatives, la différence des sexes pouvait donner lieu à une répartition des tâches également différenciée en fonction des compétences supposées des hommes et des femmes<sup>1020</sup>. Nous avons quant à nous mis en évidence que cette division sexuée du travail se retrouve dans nos entretiens à propos de l'enseignement de l'EPS qui confronte certaines enseignantes et certains enseignants à leur propre rapport, d'adhésion ou de rupture, aux stéréotypes de sexe.

## **b. Une autre perception de la réalité**

Le parcours de Béatrice met aussi en évidence les modifications qu'occasionne dans la perception du monde l'adoption d'une perspective genrée, ou pour reprendre une expression imagée courante, l'observation de la réalité à travers "les lunettes du genre". Ces dernières

---

<sup>1019</sup> Cacouault-Bitaud Marlaine (2007). *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*. Paris : La découverte, coll. *Textes à l'appui / genre et sexualité*

<sup>1020</sup> Jabouin Yveline (2008). La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant en maternelle. Dans Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle et Vilbrod Alain (Dir.) *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 243-256 ; Jabouin Yveline (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle! *Nouvelles Questions Féministes* 29/2, pp. 34-45 ; Filiod Jean-Paul (2001). Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles. Houel Annik et Zancarini Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Paris : Lyon, pp. 63-80 ; Herman Elisa (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahiers du Genre*, n°42/2007, pp. 121-139

rendent en effet saillants des éléments en apparence anodins qu'elles dotent d'enjeux politiques jusque-là invisibles :

*"j'ai ce regard-là maintenant sur tout / quand des gens interviennent je me dis "tiens là y'a une tribune que d'hommes (rire) / systématiquement j'analyse" (Elise 709-710)*

*"il faut quand même retracer / à 18 ans on m'aurait dit que je militerais pour les femmes j'aurais dit "mais / n'importe quoi" / maintenant je m'aperçois que j'étais comme toutes mes collègues / c'est-à-dire que j'étais sûre que c'était acquis / et une fois qu'on a mis le doigt dans l'engrenage quand on se dit "ben non ça se passe pas pareil" / on voit évidemment toutes les inégalités et / on lit vraiment à livre ouvert mais tant que y'a pas eu un déclenchement / on ne peut pas // c'est très curieux / d'ailleurs parce que ça s'est fait / alors en même temps petit à petit / et en même temps finalement assez assez vite et assez radicalement // mais à 18 ans j'étais persuadée d'avoir les mêmes droits que mon frère et que les femmes que la femme était l'égal de l'homme / j'en aurais pas démordu / et j'en étais persuadée / le féminisme pour moi oh la la pfff" (Mireille 205-217)*

C'est, ici, des femmes ignorées ou exclues dans la prise de parole ou la délibération politique, là, une expression qui laisse entendre qu'elles sont destinées à s'occuper des enfants, comme celle inscrite dans les programmes de 2002 qui mentionnent "l'heure des mamans" parmi les repères temporels de la journée de l'enfant à "l'école maternelle"<sup>1021</sup> :

*"mon travail au quotidien c'est essayer de recadrer à travers des petites phrases du genre "c'est l'heure des mamans" / "non c'est pas l'heure des mamans c'est l'heure des parents" / des petites choses comme ça / enfin essayer d'être vigilante en tout cas à ce que ce que je laisse pas passer certaines choses" (Stéphanie 104-107)*

La difficulté de ce travail tient justement au fait qu'il renvoie souvent une impression d'isolement car ses prémisses et ses analyses sont loin d'être toujours partagées :

*" je fais attention à ce que [les élèves] me disent par rapport à l'image de la femme / surtout par rapport à l'image de la femme en fait / c'est ce qui m'interpelle le plus en fait / parfois il y*

---

<sup>1021</sup> Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?* Paris : CNDP-XO éditions, p. 128

*a beaucoup de préjugés sexistes quoi et dès la maternelle / dès quatre ans on entend des choses qui moi me choquent / je suis sûre que d'autres personnes ne seraient pas choquées par ça / et là j'essaye en fait de rétablir les choses "* (Samia 9-17)

Ce mode de lecture du monde, que Mireille compare à un engrenage et qu'il semble impossible d'abandonner une fois effectuée une première prise de conscience des inégalités, pose donc en permanence, la question du positionnement à adopter face à certaines situations :

*"maintenant je le remarque tout le temps dès que je regarde un dessin animé je dis bon / y'a la mère qui sort avec son tablier en train d'essuyer une assiette / enfin c'est incroyable / donc après / le problème c'est qu'on repère tout (rire) on repère tout partout (rire) / dans la salle d'attente chez le médecin (rire) c'est terrible (rire) / pour les cadeaux de Noël aussi / bon on lui offre un truc de fille / (rire) / voilà donc après c'est le problème / c'est qu'effectivement on le voit partout et / on peut pas... / là j'ai de la famille chez moi enfin / j'en ai qui repartait hier j'en ai qui arrive aujourd'hui donc / c'est toujours difficile / de dire enfin d'en discuter de ramener tout le temps le sujet / sur la table / quand il y a une réflexion comme ça / enfin c'est difficile de dire "non t'as tort" enfin de se positionner comme ça / donc euh bon enfin c'est délicat ça vis-à-vis de l'environnement de l'entourage [...]moi ma famille ils savent tous que je travaille là-dessus donc de temps en temps on a des discussions / là ça se passe bien mais c'est des sujets qui reviennent tout le temps en fait / une dispute dans un couple "ah ça c'est bien un comportement de mec" et bon / je me retiens quoi sincèrement (rire)"* (Béatrice 223-242)

En effet, la prise de parole pour relever ou contester certains propos n'est pas sans conséquences car elle porte en elle un potentiel conflictuel dont l'individu doit mesurer l'impact sous peine d'en faire à son tour les frais :

*"quand je suis arrivée dans l'école donc y'a quand même huit ans / y'a neuf ans dix ans bientôt / tous les soirs / j'étais d'étude avec [un collègue] et tous les jeudi soirs y'avait le prof d'arabe qui était avec nous sous le préau et on gardait les enfants tous les trois / lui après il prenait sa classe d'arabe et puis nous deux on faisait l'étude / et [ce collègue] parlait au prof et puis / il dit "oh ben moi tu sais avec toutes ces nouvelles cocottes qui caquettent dans tous les coins" / en parlant des nouvelles enseignantes (rires) / je me suis dit ça commence bien / alors évidemment je lui ai dit (rire) / "Jacques pardon j'ai dû mal entendre" / alors j'étais*

*assez fâchée donc je l'ai regardé droit dans les yeux et je lui ai dit "je ne suis pas une cocotte et je ne caquette pas dans tous les coins et c'est la dernière fois que tu emploies ce terme pour me désigner / je refuse d'être une cocotte et je ne caquette pas dans tous les coins / et / même si tu es le seul homme tu n'es pas le coq de la basse-cour" // et après il l'a plus jamais redit / ça a fait le tour parce qu'il avait des copines évidemment lui il était dans l'école depuis vingt ans donc ça a fait le tour et j'ai été tout de suite fichée évidemment / très vite / mais bon effectivement y'a des instits qui disent ça / et qui ne s'aperçoivent pas / du respect de l'autre et du poids des mots" (Mireille 755-770)*

Alors qu'elle analyse "le processus de création de contextes propices à la discussion politique" dans le cadre de son analyse des stratégies d'évitement des questions qui en relèvent dans les conversations quotidiennes des "Américains", Nina Elisaph reprend un terme utilisé par Erving Goffman qui nous semble particulièrement bien convenir aux situations des enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s : "Goffman a appelé footing ce processus tacite incessant par lequel on vérifie où l'on met les pieds avant chaque interaction<sup>1022</sup> est-ce qu'il y a des escaliers ? des gravillons ? De la glace ? Pour avancer, il faut tâter le terrain. Il en est de même de la prise de parole : est-ce qu'on parle pour faire la conversation ? Pour accomplir une tâche ? Pour se mettre en avant ? Pour donner sens aux interactions, nous puisons dans ce réservoir inépuisable de "savoirs communs" qui permet aux participants d'interpréter mutuellement leurs propos"<sup>1023</sup>. Par son intervention, Mireille rompt ainsi avec le ton en apparence badin de la conversation de ses collègues, notamment parce qu'elle a ressenti le vocabulaire employé comme une agression. Elle oppose ainsi une lecture en termes de domination et de respect, à ce que son collègue regardait sans doute comme une simple appréciation d'ordre relationnel dans une équipe comportant un gros déséquilibre entre le nombre d'hommes et femmes, appréciation ne faisant appel qu'à une opinion de sens commun déjà éprouvée dans d'autres conversations sur le caractère "invivable" des univers composés exclusivement de femmes. Ces propos invitent donc à penser l'expression d'une citoyenneté dans un cadre privé ou professionnel et les stratégies mises en œuvre par des individus pour défendre des valeurs théoriquement conformes à l'idéal démocratique d'égalité mais dont la pertinence n'est pas toujours reconnue. Les situations racontées par ces enseignantes mettent en effet en jeu deux lectures inconciliables du monde : "*ce qui est très difficile c'est de ne pas*

---

<sup>1022</sup> Goffman Erving (1979). Footing. *Semiotica* 25 (1/2). (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania (traduction française (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit)

<sup>1023</sup> Elisaph Nina (1998 - trad. 2010). *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Paris : Economica, coll. *Etudes sociologiques*, pp. 33-34

*être compris c'est-à-dire qu'une fois qu'on est rentré dans l'analyse politique de la chose on se comprend / quand la personne en face ne comprend pas ce qu'on veut dire..."* (Mireille 851-854). L'une 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 : *"alors c'est vrai que y'en a qui vivent [l'inégalité] au quotidien et qui la ressentent pas comme une inégalité"* (Danièle 24). Ce dernier point de vue invisibilise les rapports de force à l'œuvre dans la société pour leur substituer des préférences individuelles, souvent naturalisées pour le sujet qui nous préoccupe, par l'affirmation de différences incommensurables entre les sexes.

En fonction des contextes les personnes rencontrées vont donc choisir de faire part ou non de leurs opinions. Une prise de position pourra sembler à certains moments superflue et inappropriée :

*"quand on rencontre des personnes qui racontent un peu leur [vie] / j'étais à une vente de vêtements / et y'avait plein de profs pas de chance (rire) / donc y'en a une qui racontait que son directeur dans le second degré était / un tyran / je suppose que c'était un proviseur / donc pendant bien une demi-heure donc elle racontait elle se plaignait et puis d'un coup elle raconte [l'histoire d']une collègue qui a fait une crasse à une autre et forcément le commentaire "ah oui les femmes c'est des chiffonnières" / alors j'avais envie de leur dire non mais bon je les connaissais pas et puis / c'était pas le moment mais c'est vrai qu'on ne peut pas à chaque fois / c'est fatigant enfin c'est usant de tout le temps essayer de revenir toujours au début à un démarrage / avec des personnes qu'on connaît pas forcément ou mais c'est constant"* (Béatrice 243-257)

Nous puisons ici aussi dans les analyses et les références éclairantes de Nina Eliasoph qui reprend à Elizabeth Noelle-Neuman l'expression de "spirale du silence" utilisée pour décrire le processus par lequel les gens - qui sont d'après elle, par nature désireux de bien s'entendre - s'abstiennent d'exprimer des points de vue qu'ils estiment non conventionnels devant des inconnus"<sup>1024</sup>. Bien qu'il soit possible de contester, comme le fait la sociologue, la pertinence de la catégorie d'"inconnu", qui n'est pas toujours adéquate pour rendre compte des

---

<sup>1024</sup> Eliasoph Nina (1998 - trad. 2010). *Op. cit.*, p. 63

interactions décrites dans nos entretiens, c'est donc bien l'opportunité de faire entendre un avis dissonant et risquant de rendre la suite de la conversation plus tendue qui est questionnée en situation par certain-e-s enseignant-e-s rencontré-e-s et peut entraîner parfois des réponses diverses. Dans d'autres occasions, il semblera en effet impossible à certaines personnes de ne pas réagir, notamment dans un contexte éducatif où la parole des adultes est dotée de l'autorité du savoir et de la fonction qu'ils-elles occupent :

*"les instits comme le reste de la société se traînent aussi avec leurs stéréotypes / et d'entendre un collègue / répondre à un élève qui lui demandait qu'on lui attache ses lacets "tiens demande à une fille faut bien que ça serve" / bon moi évidemment je réagis / "mais enfin tu te rends compte de ce que tu dis à un petit garçon de six ans / de l'impact" / je crois que les enseignants n'ont pas non plus conscience / de la valeur de leur parole face à des enfants / et que ce n'est pas sérieux quand l'adulte se positionne et dit des choses comme ça" (Mireille 747-755)*

Ces prises de parole pour faire part de son désaccord et de ses convictions dans un cadre professionnel mais aussi privé ne sont pas sans conséquences, car elles impliquent de s'exposer à son tour à la désapprobation de ses collègues ou des autres personnes présentes et donc de prendre le risque de se marginaliser dans un cadre familial qu'il ne sera pas nécessairement possible de ne plus fréquenter par la suite, si tant est qu'une telle décision constitue une solution appropriée aux difficultés qui peuvent résulter d'un conflit. Certain-e-s enseignant-e-s préfèrent donc user d'une certaine prudence en évaluant les risques encourus à l'aune de ce qui est dit, des personnes qui le disent, mais également en référence à leur propre cheminement sur ces questions :

*"avec les collègues ça va / l'une ou l'autre / une [d'entre elles] surtout est très hermétique / on pense différemment et cætera / et impossible d'en parler donc bon / je me bats pas non plus je suis pas militante quand même à ce point (rire) / je pense que si on force / enfin je pense pas qu'il faille imposer comme de manière prosélytique des idées parce que / faut laisser les gens / moi quand j'ai abordé le thème en sciences de l'éducation justement sur les discriminations / j'étais comme tout le monde / d'abord en premier lieu j'ai dit "bon qu'est-ce qu'on me raconte / on est bien différent et cætera" et puis / ça se travaille ça se réfléchit ça s'analyse et c'est à force qu'on découvre comment les préjugés se construisent / pas que dans ce domaine mais dans tous les domaines / comment on catégorise les gens / y'a les*



*enseignants y'a les pompiers / donc les enseignants sont comme ça (rire) les infirmières sont comme ça les routiers sont comme ça / donc on catégorise quand même / donc là moi j'ai compris les mécanismes enfin je pense (rire) / enfin un petit peu en tout cas et je pense qu'il faut on avance à petits pas / et donc on peut pas forcer on peut pas imposer aux gens / une réflexion / donc il faut que ça vienne / on peut dire et puis c'est peut-être à force d'entendre"* (Béatrice 204-222)

Se forment ainsi petit à petit dans certaines écoles des "bulles" affinitaires où l'on sait pouvoir parler de certaines choses :

*"mes collègues ceux que je fréquente le plus avec lesquels je discute le plus puisqu'on est une grosse école en deux cours / donc les quatre cinq avec qui je travaille le plus souvent enfin avec qui je discute le plus souvent parce que géographiquement on est plus proche [dans l'école] (rire) / c'est aussi simple que ça / c'est des gens qui sont assez militants aussi / et bon parfois qui me qui me chambrent un petit peu sur mes côtés féministes / mais euh mais euh je sais qu'au fond ils sont d'accord avec moi c'est juste une matière à plaisanterie mais c'est / ils sont ils sont d'accord avec moi // les ceux de l'autre côté / dans l'autre cour / on discute beaucoup moins de tout ça évidemment"* (Sophie 357-365)

Mais l'instauration de cette complicité ne rend pas moins compliqué d'avoir à évoquer ces sujets hors de ce cadre protecteur, notamment dans un contexte institutionnel qui réunit l'ensemble des collègues de l'école :

*"bon là je parle des discussions informelles quand on surveille la récréation / par contre c'est des sujets qu'on n'aborde pas du tout en conseil de maîtres ou en conseil de Cycles"* (Sophie 367)

Il ne s'agit pas ici de déterminer des règles qui expliqueraient pourquoi tel sujet est abordé dans tel contexte et non dans tel autre, d'autant que d'autres entretiens montrent que des enseignant-e-s imposent les questions d'égalité des sexes dans les conseils des maître-sse-s de leur école (Delphine, Nathalie, Eric). En revanche, il est intéressant de constater que ces propos témoignent des négociations et stratégies permanentes mises en œuvre par certaines personnes interrogées pour évaluer s'il est approprié ou non d'aborder la question de l'égalité des sexes ou des sexualités dans une situation donnée, et ce alors même qu'elles précisent à

d'autres moments être continuellement ou tout au moins très régulièrement confrontées à des paroles, des attitudes ou des comportements qui s'inscrivent dans le système de genre et manifestent de façon plus ou moins explicite la domination des hommes sur les femmes.

La revendication de l'appartenance au mouvement féministe ou sa mise à distance dans un contexte professionnel ou privé, ne peut donc pas uniquement être lue comme un signe d'adhésion ou de rejet des valeurs portées par celui-ci. Elle doit être remise en contexte en fonction des risques auxquels la personne qui parle estime s'exposer à s'en réclamer :

*"c'est terrifiant ce qui se passe à l'IUFM / (rire) c'est terrifiant / j'étais dans une promotion dans laquelle ces sujets ont été un petit peu abordés parce que y'a des personnes qui ont fait un exposé / moi je voulais pas faire d'exposé parce que / je voulais plutôt participer je connaissais le sujet donc je voulais faire quelque chose sur autre chose / mais les personnes ont fait l'exposé qui était plutôt bien / ça s'est transformé en débat / et j'avais l'impression d'être la seule à avoir un point de vue je dirais même pas féministe quoi mais un peu ouvert / c'était incroyable / incroyable / et c'est des gens qui sont profs des écoles / maintenant / donc ça fait un peu peur en fait / [...] moi j'ai dit "je suis féministe" / alors tout de suite / je sais que c'est pas propre à ce milieu-là / c'est en général / quand on dit ça tout de suite les gens / ont peur et nous prennent pour des hystériques on va dire / c'était peut-être le cas à une époque maintenant faut voir que les choses bougent / mais c'était pas que ça / c'était des réflexions sur "oui moi j'ai mon fils" / y'avait des personnes qui avaient des enfants / "j'ai mon fils qui demande une cuisine pour Noël / mon mari a un peu peur en gros qu'il devienne homosexuel / est-ce que tu penses pas que...." / ça me paraissait tellement choquant (rire) / enfin c'était assez dur quand même" (Stéphanie 530-551)*

L'association des féministes à des hystériques n'est pas nouvelle ; elle se conjugue généralement avec des avis tout aussi peu nuancés qui voient en elles des "mal baisées"<sup>1025</sup> :

*"Je me rappelle très bien de la première fois à l'IUFM donc y'a 13 ans / ça remonte tout ça / ça rajeunit pas (rire) / je faisais donc mon mémoire [professionnel] sur l'égalité des sexes à travers la représentation des métiers / et j'avais des copines à l'IUFM qui me disaient / alors je sais plus ce que je disais [à l'une de ces collègues] puis elle m'a répondu complètement à côté "mais moi j'ai pas de problèmes avec mon mec" / j'ai dit "mais euh (rire) moi non plus /*

---

<sup>1025</sup> Bard Christine (2012). *Le féminisme au-delà des idées reçues*. Paris : Le cavalier bleu éditions, pp. 237-246

*je pense pas il m'en a pas parlé" (rires) // enfin c'est pas le problème quoi / à chaque fois on se prend des baffes / enfin quand on est féministe on a intérêt d'être armée / des fois on n'ose pas le dire / quand on est en société / on est à un mariage chez des amis / bon y'a plein de trucs qui vont me déranger et qui vont mais / je peux pas dire de but en blanc / je vais dire que je milite que je suis au syndicat ou [dans son association] mais je vais pas dire que c'est une association féministe / tout de suite / faut vraiment que je connaisse bien les gens maintenant pour leur dire (rires) / parce qu'après / ils font exprès les hommes dans la provoc / à raconter des histoires / justement alors homophobes ou sexistes / pour provoquer et puis dire après "ah je te provoque hein ah ah" / ça va être ça tout le temps toute la soirée donc je vais passer une très mauvaise soirée parce qu'effectivement ces blagues m'énervent mais / si je commence à m'énerver et piquer une crise d'hystérie je vais être la féministe et en plus l'hystérique / en plus je rigole pas à des histoires de cul vraiment je suis coincée du cul enfin / c'est absolument abominable / donc pour passer une bonne soirée j'essaie de taire cette tare (rire) / qui m'est pas venue tout de suite" (Mireille 183-205)*

Il est intéressant de constater dans le récit de Mireille qu'être identifiée comme féministe pour une femme peut immédiatement créer un décalage dans les représentations des personnes en présence qui rend toute communication impossible et conduit certaines personnes à construire une relation et une conversation uniquement sous ce prisme auquel il n'est plus possible d'échapper. De ce point de vue, ce récit montre clairement à l'instar d'autres extraits d'entretiens que nous avons cités, qu'il n'est pas possible de distinguer ce qui se passe dans un cadre professionnel et privé puisque les réactions que suscitent certains positionnements sont du même ordre et activent les mêmes stratégies de défense, notamment mais non exclusivement, de la part des hommes :

*"la première chose que m'a dite le directeur quand je suis rentrée dans la salle des maîtres [lors de mon arrivée dans une nouvelle école] il a commencé à raconter une histoire de blonde et il a dit "ah faut que je me taise maintenant il y a une féministe dans la salle" / oui on peut être féministe et avoir le sens de l'humour (rire) / bon j'avoue que les histoires de blondes me font pas tellement rire / mais / (rires) des fois j'ai l'impression de pas être sur la même planète même avec certains de mes collègues / c'est très difficile d'en parler / enfin quand on arrive comme ça / petit à petit j'ai des collègues qui s'y intéressent et souvent elles viennent me poser des questions /" (Mireille 156-163)*

Dans cette situation, il est remarquable que le premier à réagir soit le directeur, qui, par sa fonction dans une équipe majoritairement composée de femmes doit percevoir, consciemment ou inconsciemment, qu'il illustre des rapports de pouvoir entre les sexes que cette nouvelle collègue risque de contester<sup>1026</sup>.

### **c. Dire, se montrer, s'exposer .... ou se taire**

Les stratégies de résistance et d'agression verbale déguisées en plaisanteries auxquelles peuvent être confrontées certaines enseignantes rencontrées visent clairement à délégitimer leurs convictions. L'objectif est de faire passer ces dernières comme anachroniques, déconnectées de la réalité, alors même que tout dans ces réactions témoigne de la prégnance du système de genre. Les remarques faites sur l'absence d'humour des féministes ou les problèmes conjugaux supposés des femmes qui se préoccuperaient d'égalité des sexes visent à les transformer en problèmes d'ordre personnel, qui exprimeraient avant tout leur inadaptation sociale mais aussi à les renvoyer de manière détournée à la catégorie dominée à laquelle elles appartiennent : l'hystérie supposée des féministes doit en effet ici être lue comme l'expression d'une des composantes de la « nature » des femmes en général<sup>1027</sup>. Par ailleurs, plusieurs entretiens montrent que cette appartenance des personnes qui travaillent sur l'égalité des sexes à la catégorie "femmes" peut être perçue comme un moyen de dévaluer leur parole et leur action : à travers leur implication vis-à-vis d'un sujet qui nécessite en grande partie de rendre les femmes visibles et de leur donner accès à des domaines qui leur étaient refusés, c'est leur manque de neutralité présumé qui est souligné. Une telle conception est perceptible dans les réactions spontanées en classe de certains garçons : après s'être étonné que son enseignante annonce un projet de travail sur les personnages de femmes en littérature, un élève de Samia l'explique par son sexe, "*c'est parce que t'es une femme*" (Samia 180) ; la remarque d'un élève de Béatrice, "*c'est toujours les filles que vous interrogez*" (Béatrice 15) peut également être analysée dans le même sens. Dès lors, pour que leurs idées soient dans ces situations considérées comme recevables, il faudrait qu'elles soient également portées par les

---

<sup>1026</sup> Dans le premier degré, bien que 80 % des enseignant-e-s du premier soient des femmes, la proportion de directeurs est en effet supérieure à 20%, les hommes étant implicitement encouragés à "faire carrière", bien que la fonction de direction n'implique aucune différence hiérarchique avec celle d'adjoint-e. (Berger Ida (1979). *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*. Paris : PUF. Delcroix Céline (2009). *Professeur-e-s des écoles : carrières et promotions. les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré*. Thèse de Doctorat. Université Paris X - Ouest Nanterre La Défense.

<sup>1027</sup> Pour une déconstruction de cette idée reçue : Löwy Ilana et Marry Catherine (2007). *Pour en finir avec la domination masculine. De A à Z*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond, pp. 168-170

hommes<sup>1028</sup>, ce qui reviendrait alors à demander l'assentiment des dominants à la mise à bas de leur domination. Ainsi, alors qu'elle prévient sa directrice qu'elle compte aborder la question des stéréotypes de sexe dans sa classe, Hélène raconte que sa directrice lui laisse entendre que sa position est intrinsèquement biaisée :

*" elle m'a qu'à moitié écoutée à vrai dire / elle m'a dit" oui mais / il faudrait en parler au prof de sport parce que c'est pas recevable si vous parlez de ça et / si y'a qu'une femme qui parle de ça" // je dis "oui / c'est vrai (rire) / oui certes d'accord" (rire) / alors je dis "j'en parlerais au prof de sport"/ mais bon / je le sentais pas (rire) / donc j'ai repoussé peut-être un peu allez d'une semaine en me disant "bon qu'est-ce que je fais ?" / et puis après j'ai fait mes séances et je ne lui en ai plus parlé (rire) / et donc si elle me pose la question y'a pas de souci / j'ai des choses à lui dire / mais elle m'a pas posé de questions / elle s'en foutait en fait / je me dis de toute façon elle me fait confiance" (Hélène 326-343)*

Bien qu'il ne soit pas possible de savoir si la réponse de la directrice d'Hélène aurait été la même si cette demande lui avait été faite par un homme, elle indique dans ce cas précis que pour elle, les avis d'une femme sur la question des stéréotypes de sexe sont forcément partiels, suspects, et qu'il importe de leur adjoindre ceux du professeur de sport, seul homme de l'équipe, afin de les contrebalancer, comme ci, en raison de leur différence de sexe ceux-ci allaient être "naturellement" complémentaires. Les recherches féministes en général que ce soit en histoire, en éducation, en sociologie, ont fait depuis longtemps face à la critique de la partialité, et ont été perçues comme des recherches militantes et non objectives... La critique féministe a quant à elle questionné le paradigme classique de la neutralité scientifique s'appuyant sur les représentations d'hommes blancs hétérosexuels<sup>1029</sup>.

La question de l'implication est centrale dans nombre d'entretiens notamment ceux d'enseignant-e-s gays et lesbiennes qui témoignent toutes et tous d'une réflexion sur la possibilité de faire part de leur homosexualité sur leur lieu de travail, notamment en raison de leur action en faveur de l'égalité des sexualités. Une professeure des écoles demande ainsi au

---

<sup>1028</sup> Bien que l'engagement des hommes dans les combats des femmes n'est pas nouveau, il reste bien souvent le fait d'une minorité et dont les motivations sont parfois ambivalentes : Thiers-Vidal Léo (2010). *De "L'ennemi Principal" aux principaux ennemis. Position vécue, subjectivité et conscience masculines de dominations*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation, série Genre et éducation*

<sup>1029</sup> Dorlin Elsa (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF, coll. *Philosophies*, pp. 28-30 ; Hill Collins Patricia (1989-trad. 2008). La construction sociale de la pensée féministe Noire. Dans Dorlin Elsa (dir.). *Black féminism. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, pp. 142-147

début de son entretien, "*est-ce que je peux dire que je suis homo ?*" (Delphine 4), comme si cela risquait d'en compromettre la valeur dans le cadre de la recherche. Un autre, avant même l'énoncé de la consigne indique "*j'espère que vous n'allez pas être déçu / j'avance masqué*" (Christophe 3) puis précise son propos :

*"mon masque me permet d'être entendu // parce que si j'avais pas ce masque-là je crois que je ne serais plus entendu / je préfère avoir une action et qu'elle soit entendue / plutôt que m'afficher et ne pas l'être / même si je pense qu'à terme il faudra que je le fasse un jour dans / parce que je pense que bon là je suis dans le primaire c'est différent mais je pense que les jeunes homosexuels ont besoin de modèles entre guillemets / et de savoir qu'il peut y avoir des homosexuels autour d'eux qui sont heureux / mais là le problème ce serait plutôt pour des ados en fait donc moi je suis avec des primaires et / ça s'est pas posé pour l'instant le fait que je devienne un modèle / et ça se posera pas parce que tant que je serai en primaire en tout cas / parce que les gamins à cet âge-là ils ont peu conscience de leur orientation / je parle que ça pourrait se faire parce que j'ai enseigné en SEGPA"* (Christophe 22-33)

Christophe formule sa position en terme de dilemme : pour lui, la condition de la réussite de son action, est qu'elle soit mise en œuvre par une personne dont l'orientation sexuelle n'est pas identifiée, ou plutôt qui est supposée être hétérosexuelle. Il est donc tenu de ne pas révéler cette information, ce qui ne l'empêche pas d'être conscient de l'importance pour certain-e-s jeunes qui se questionnent sur leur orientation sexuelle de côtoyer des personnes homosexuelles épanouies et dont la vie, loin des caricatures, ne se limite pas à "être homosexuel-le". Il se sent donc tenu d'effectuer un choix entre ces deux types d'action mais suppose sans doute à tort que de telles représentations qu'il qualifie de "modèles", ne constituent un enjeu que pour des adolescent-e-s en particulier au lieu de considérer que la fréquentation d'adultes homosexuel-le-s est importante dans la banalisation de l'homosexualité, quelle que soit l'orientation sexuelle des personnes et leur maturité psychique et sexuelle.

Christophe s'interroge ici sur la possibilité de dire publiquement son homosexualité à l'école et à ses élèves, en lien avec le travail sur l'égalité des sexualités qu'il entend mener, mais cette question s'intègre dans une réflexion plus large sur la possibilité en général de parler des questions de sexualité et de stéréotypes de sexe pour les enseignant-e-s dont l'orientation sexuelle n'est pas conforme à ce qui est considéré être la norme :

*"j'ai un collègue par exemple qui est homo / mais alors / très peu de personnes le savent dans l'école et lui-même ne veut pas faire enfin // je trouve que c'est aussi assez révélateur je suppose que s'il le dit pas qu'il se trouve que l'atmosphère n'est pas assez comment dire / ouverte sur ces questions-là pour se permettre de le dire et puis par rapport à ses élèves il ne veut surtout pas en parler il nous dit "j'aurais l'impression de faire du prosélytisme" / alors je lui dis / "non" mais en même temps je comprends qu'il puisse penser ça / moi / comme je ne souffre pas d'homophobie je me sens tout à fait à l'aise de parler de ces questions-là et les parents / j'imagine qu'il peut se dire "voilà les parents vont dire "vous vous parlez de ces questions-là parce que vous êtes homo" / et puis après il y a tellement de présomptions de pédophilie dans les écoles / j'ai rencontré une personne dans un cadre privé pas à l'école qui m'a dit "la première chose que j'ai demandé à la directrice c'est est-ce que j'aurais un homme ou une femme comme enseignant ?" / et je suis pas du tout étonnée parce que j'avais lu des études sur ces questions-là // c'est-à-dire qu'un homme en petite section enfin en maternelle c'est plus difficile pour lui / moi je vais prendre les enfants enfin je vais quand même faire attention mais je peux les toucher je ne vais pas me poser trente six mille questions / je pense qu'un homme dans une école il va s'en poser il s'en pose beaucoup plus que moi et notamment chez les petits" (Nathalie 578-596)*

Le risque est grand en effet de faire jouer à plein les mécanismes de discrimination et les stéréotypes homophobes qui associent pédophilie et homosexualité. Les propos de Nathalie illustrent en milieu enseignant les analyses effectuées par Elisa Hermann en centre de loisirs sur la manière dont le contexte médiatique de "panique morale" autour de la pédophilie renforce le rapport différencié aux enfants des hommes et des femmes et les inégalités entre les animateurs et les animatrices en raison de la hiérarchie implicite des tâches qui leur sont assignées<sup>1030</sup>. "La violence pédophile au féminin" constitue "une figure sociale impensable"

---

<sup>1030</sup> Herman Elisa (2007). *Op. cit.*. La division des tâches entre les enseignantes et les enseignants est sans doute moins sensible qu'entre animateur et animatrices puisque les première-e-s sont rarement amenés à changer les enfants ; elle peut jouer cependant dans l'attribution des classes, les hommes pouvant justifier de ne pas prendre

pour reprendre les termes de Jean-Raphaël Bourge<sup>1031</sup> et la crainte d'actes pédophiles de la part des hommes se trouve renforcée lorsque ceux-ci sont homosexuels. Plus généralement, c'est l'accusation de prosélytisme qui est redoutée par ces enseignant-e-s, et celle-ci concerne également les femmes lesbiennes. Elle s'inscrit, comme l'a fort justement analysé Louis-Georges Tin, parmi les "lieux communs de la rhétorique homophobe" : "à travers les connotations péjoratives attachées à ce terme, l'homosexualité apparaît comme une sorte de secte souterraine désireuse de s'étendre, un réseau insidieux et néanmoins très puissant, traversant les milieux sociaux et les nations diverses"<sup>1032</sup>. L'école constituerait ainsi pour les homosexuel-le-s un lieu de ""recrutement" sexuel" leur permettant de pallier leur stérilité supposée. Certain-e-s enseignant-e-s manifestent donc une grande prudence pour ne pas se trouver confronté-e-s à des difficultés professionnelles, qu'ils-elles ont pu observer par ailleurs et qu'illustrent également les témoignages occasionnellement recueillis dans la presse gay et lesbienne comme le magazine *Têtu*<sup>1033</sup> :

*"on était plusieurs collègues donc le cadre de l'animation [pédagogique consacrée à l'égalité des sexes et à la lutte contre l'homophobie] à X à dire on sait pas trop quoi faire avec les familles est-ce qu'on leur parle de nos projets de nos actions / ou est-ce qu'on les tient à l'écart parce qu'on sait jamais s'ils mettent leur nez dedans / ça va être compliqué / donc j'étais un peu là-dessus / je savais pas trop cette année comme c'était expérimental mais en réfléchissant et en constatant du coup les effets de ces actions-là / on a observé que finalement c'était plus efficace en associant les parents / après il faut trouver les moyens judicieux de le faire / parce que y'a eu des instits qui l'ont fait et qui ont eu des réactions de parents "mais vous voulez que mon fils ce soit une fille ?" / parce qu'ils avait vu Billy Elliot<sup>1034</sup> en classe / et puis y'a eu des personnes qui ne sont pas homosexuelles d'ailleurs mais qui ont été tout de suite taxées de prosélytisme homosexuel / donc y'a cette dérive-là tous ces reproches que j'ai voulu éviter" (Camille 284-304)*

---

les classes de Petite Section pour ne pas devoir être en situation de surveiller un dortoir seul. Il semblerait également selon Yveline Jabouin qu'elle renforce la distinction des tâches effectuées entre les enseignant-e-s et les Atsems qui sont très majoritairement des femmes Jabouin Yveline (2008) et Jabouin Yveline (2010). *Op. cit.*

<sup>1031</sup> Bourge Jean-Raphaël (2012). La violence pédophile au féminin : une figure sociale impensable. Dans Cardi Coline et Pruvost Geneviève (Dir.). *Penser la violence des femmes*. Paris : La découverte, pp. 211-219

<sup>1032</sup> Tin Louis-Georges (2003). Prosélytisme. Tin Louis-Georges (dir.). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : PUF, p. 338

<sup>1033</sup> Têtu (2002). La rentrée des profs homos. *Têtu* n°70, septembre 2002 ; Têtu (2012). S'assumer quand on est prof. *Têtu* n°181, septembre 2012. Sur ce sujet, consulter également Lelièvre Claude et Lec Francis (2005). *Les profs, l'école et la sexualité*. Paris : Odile Jacob, pp. 97-111

<sup>1034</sup> Classe pour l'Inclusion Scolaire



Une enseignante qui se définit comme hétérosexuelle constate ainsi que l'homosexualité est tolérée à condition de rester discrète, ce qui constitue une autre manière de dire que les homosexuel-le-s ne peuvent pas avoir d'existence possible dans l'espace public :

*"c'était pas le titre de la leçon non plus donc / j'ai quand même eu une collègue qui m'avait dit / parce que j'en avais parlé / alors je sais plus j'avais dû parler d'homosexualité dans ma classe / faire des reproches à un élève / ou je sais plus de quoi on était parti / de l'adoption peut-être parce que y'a eu à un moment un grand bruit sur l'adoption / et j'en avais parlé à ma collègue dans la cour de récréation / et qu'est-ce qu'elle m'a dit / "oui effectivement faut qu'on les laisse tranquilles mais de là à en faire la pub" (rires) / parce que j'en avais parlé en classe / comme si y'avait un risque / et je pense que c'est ça c'est la peur fondamentale qu'il y ait transmission ou / que je fais du prosélytisme homosexuel quand j'en parle dans ma classe / je pense que c'est ça dont les parents auraient le plus peur et c'est ça dont ma collègue m'a parlé en fait / en me disant oui enfin de là à en faire de la pub / l'air de dire faut pas exagérer non plus quoi / qu'on gronde les élèves parce qu'ils disent "sale pédé" à leur petit copain bon c'est une chose / mais de la à en faire la pub dans la classe (rires) / ça devient // beaucoup moins normal / beaucoup moins accessible enfin / dans ce qu'elle disait c'était même pas souhaitable / qu'on en parle en classe // oui on sait jamais des fois que toute ma classe finisse homosexuelle à la fin de l'année (rires)" (Corinne 296-314)*

Le sujet qui suscite cette démarche, l'adoption, est représentatif de cette homophobie latente qui s'est notamment manifestée lors des débats sur le PACS ou l'ouverture du mariage aux couples homosexuels et de ses injonctions contradictoires : d'un côté, cette exigence de discrétion reproche implicitement aux homosexuel-le-s d'être trop voyant-e-s, exubérant-e-s, ou atypiques, de l'autre, en leur reprochant de revendiquer leur intégration aux droits réservés aux hétérosexuel-le-s et de vouloir vivre comme ces dernier-ère-s, elle les condamne à la marginalité<sup>1035</sup>.

---

<sup>1035</sup> Sur cette question cf. Delphy Christine ( 1997). L'humanitarisme républicain contre les mouvements homo. *Politique*, n°4 juin 1997. Article disponible en ligne : <http://libertaire.free.fr/RepublicainAntiHomo.html>. Page consultée le 28/08/2013. Et Eribon Didier (2000). Comment le mouvement féministe, le mouvement homosexuel fait éclater la politique traditionnelle. Dans Eribon Didier. *Papiers d'identité*. Paris : Fayard, pp. 29-36

Certain-e-s enseignant-e-s mettent donc en place des stratégies destinées à doter leur parole d'une légitimité moins suspecte en raison de leur forte implication :

*"par rapport à l'homosexualité // j'avais fait aussi ça me revient / un partenariat avec l'infirmière scolaire quand j'étais en CLIS<sup>1036</sup> / un travail sur l'hygiène corporelle / et donc on en était venu à parler du sexe à un moment donné / et de la sexualité / et donc / on a travaillé en amont avec l'infirmière et je lui ai fait part de mon souhait de parler d'homosexualité puisque c'était une des sexualités possibles et que c'est important d'en parler / en fait avant je me suis demandé "est-ce que je mets ça sur le tapis ?/ est-ce que elle va pas croire que ?"// enfin oui son regard sur moi et puis / elle était au collège aussi enfin qu'est-ce qui va se dire après sur moi / et est-ce que c'est vraiment enfin c'est vraiment important oui / mais malgré effectivement cette crainte / de prosélytisme et que mes collègues au sein [du groupe syndical qui travaillent sur les questions d'homophobie auquel elle appartient] ont également beaucoup [cette crainte] / ils utilisent pas de support très peu sur l'homophobie / mais moi ça me semblait vraiment important d'aller au-delà de cette peur-là au-delà de cette peur de ce que peuvent penser les gens / parce que c'était un combat / enfin un combat enfin en même temps je fais pas de la lutte dans ma classe mais / vraiment important et fondamental et / qu'il fallait vraiment aller au-dessus de cette peur-là pour pour avancer / et par contre il faut vraiment / être très très rigoureux dans ce qu'on entreprend / où là le partenariat avec l'infirmière c'était aussi une garantie quelque part aux yeux des autres / que je faisais pas toute seule / j'enseignais pas l'homophobie enfin je parlais pas d'homophobie / toute seule dans ma classe / et je veille toujours à ce / qu'il y ait un cadre autour / qui permette une garantie une sécurité / et un sérieux aussi / des compétences supplémentaires qui sont là pour... /// et puis des supports qui sont agréés ou qui ont du crédit / par rapport au prosélytisme" (Aude 571-595)*

Si l'homosexualité d'Aude est connue sur son lieu de travail au moment de l'entretien, elle ne l'est pas au moment des événements décrits dans ces propos qui se déroulent dans un autre établissement. Ces derniers mettent clairement en évidence les contraintes paradoxales auxquelles peuvent être exposé-e-s les enseignant-e-s homosexuel-le-s qui souhaitent travailler sur l'égalité des sexualités. Tout comme les femmes lorsqu'il s'agit de parler d'égalité des sexes, en tant qu'homosexuel-le-s, leur parole n'est pas considérée comme légitime pour

---

<sup>1036</sup> Classe pour l'inclusion scolaire

parler de ces questions, car ils-elles seraient trop impliqués-e-s et véhiculeraient des représentations biaisées. Mais ce sujet étant de manière générale considéré comme inadapté ou non prioritaire dans un contexte scolaire, les enseignant-e-s qui décident de l'aborder sont immédiatement suspectés de s'y intéresser un peu trop et donc d'être homosexuel-le-s, à moins que leurs relations sentimentales avec des personnes de l'autre sexe soient connues de leurs collègues, ce qui est en général le cas des personnes en couple hétérosexuel comme l'ont montré les propos de Nathalie. Comme le remarque un enseignant : "*je suis sûr que si j'avais pas été homosexuel j'aurais jamais parlé d'homosexualité en science et vie de la terre / ça me serait pas venu à l'esprit / et à mes collègues non plus*" (Christophe 366-368). Ce que confirment certains entretiens réalisés avec des enseignantes lesbiennes par Natacha Chetcuti : "toute tentative d'organiser un débat sur la sexualité et le genre peut entraîner une stigmatisation de l'enseignante de la part des élèves qui, dès lors, la soupçonnent d'homosexualité"<sup>1037</sup>. La conséquence de ces curieuses règles implicites, devrait donc être que les personnes dont l'homosexualité est connue ne peuvent pas évoquer l'homosexualité en classe mais que celles qui la cachent délibérément ou par omission ne peuvent pas en parler non plus sous peine d'être identifiés-e-s comme homosexuel-le-s et de ne plus pouvoir le faire.

Dans ces stratégies qui cherchent à déterminer la possibilité ou non de dire son homosexualité, se lit également la crainte de perdre son autorité en tant qu'enseignant-e et de s'exposer à des moqueries ou des formes de contestation de la part des élèves ou des collègues se renforçant l'une l'autre<sup>1038</sup> :

*"c'est-à-dire que en fait je suis instit et que lorsqu'on est instit si jamais on s'affichait homosexuel ça / j'ai toujours enseigné que dans des milieux très défavorisés / donc c'est des milieux qui déjà ont une immense soif de normalité contrairement à ce qu'on pourrait penser et / je le sais pour l'avoir vu et entendu que si je m'affichais en tant qu'homosexuel je serai vu comme pédophile / les deux sont liés / dans leur esprit évidemment / donc j'ai jamais avancé mon orientation sexuelle quoi // sauf l'année dernière où j'étais à Paris / j'ai fait une petite incursion à Paris j'étais dans le 3<sup>e</sup> [arrondissement, dans le quartier du Marais qui est depuis quelques décennies le quartier des homosexuel-le-s à Paris] et j'étais dans une école où il y avait quatre mecs tous homosexuels donc là je me suis dit bon "c'est pas trop grave" / mais vis-à-vis des collègues pas vis-à-vis des parents // avant l'année dernière personne l'avait su*

---

<sup>1037</sup> Chetcuti Natacha (2010). *Se dire lesbienne. Vie de couple, sexualité, représentation de soi*. Paris : Payot, p. 120

<sup>1038</sup> Lelièvre Claude et Lec Arnaud (2005). *Op. cit.*, p. 97

*et à partir de l'année dernière personne le saura je pense / je suis revenu en banlieue dans des endroits assez chauds / et donc j'ai remis mon masque" (Christophe 22-33)*

Autant que d'être soupçonné de pédophilie, Christophe semble craindre d'avoir à faire face à des remarques de la part de ses élèves en tant que représentant à leurs yeux d'une forme de marginalité stigmatisée. Encore une fois, il n'est pas certain que la différence de réaction des élèves soit nécessairement dépendante du milieu social, d'autres enseignant-e-s exerçant en ZEP comme Didier n'identifient pas de difficulté particulière. Il est probable en revanche que l'implantation géographique de l'école dans ou à la frontière du quartier du Marais, joue pour beaucoup dans le fait pour Christophe de s'autoriser à faire part de son homosexualité à ses collègues, car il se situe alors dans un environnement sécurisant, où une fois franchie la porte de l'école, les homosexuel-le-s sont visibles et nombreux-ses.

Les entretiens mettent donc à jour, dans la lignée des travaux existants sur cette question, différentes manières de se nommer en fonction du contexte social et des interlocuteur-riche-s<sup>1039</sup>. Pour les personnes homosexuel-le-s rencontré-e-s, "les processus du dire et du laisser voir"<sup>1040</sup> n'ont pas la même signification face à des élèves, des collègues ou des parents :

*"moi y'a très peu de collègues qui savent que je suis lesbienne / et je ne préfère pas non plus en parler je me vois très mal en parler aux familles / voilà / par contre aucune famille n'est venue me voir pour me dire vous avez discuté de la question de l'homosexualité vous avez dit certaines choses c'est pas bien" (Delphine 352-355)*

*"moi je suis pas du genre à me cacher non plus / enfin on me demande les choses je réponds / enfin moyennement [ça dépend de]qui me demande aussi des collègues / des parents me poseraient la question je pense que ça se passerait pas de la même façon / mais non on m'a pas posé de questions particulières donc / après "est-ce que [mes collègues] s'en doutent elles s'en doutent j'en sais rien en fait / c'est vrai / je pense que le fait que je décide justement d'utiliser ce bouquin Jean a deux mamans dans cette circonstance-là et que je me sois impliqué pour ces deux mamans qui faisaient venir leur gamin à l'école maternelle / bon je*

---

<sup>1039</sup> Eribon Didier (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard. Chetcuti Natacha (2010). *Op. cit.*. Couduriès Jérôme (2011). *Etre en couple (gay). Conjugalité et homosexualité masculine en France*. Lyon. Presses universitaires de Lyon. Kosofsky Sedwick Eve (1990 - trad. 2008). *Epistémologie du placard*. Paris : Editions Amsterdam

<sup>1040</sup> Chetcuti Natacha (2010). *Op. cit.*, p. 121

*pense que ça a pu éveiller des soupçons mais bon après / je suis pas toute la semaine dans la salle des maîtres (sourire) / je sais pas ce qui se dit mais bon / on va dire qu'elles le savent probablement mais c'est pas quelque chose d'officiel ni de discuté "* (Matthieu 178-189)

Si le fait d'évoquer son homosexualité avec des collègues est envisageable, en parler avec des parents est bien souvent proscrit, qui plus est si la demande vient d'eux-elles et prend des allures inquisitoriales. Toutefois, Matthieu remarque qu'à partir du moment où l'on décide d'évoquer les questions d'égalité des sexualités avec ses élèves, il faut d'une certaine manière accepter de perdre le contrôle de l'image que votre entourage professionnel se fait de vous. Des conversations plus ou moins bienveillantes ont sans doute lieu, en l'absence des intéressé-e-s mais il faut parfois savoir les ignorer pour ne pas vivre sempiternellement des moments douloureux comme le raconte également Aude, suite à des interviews qu'elle a donnés à la presse locale pour son association LGBT :

*"mes collègues aussi / je pense qu'ils le savent / pour certains ça / j'ai pas senti d'accroche / de dire "chouette elle est engagée" / soit c'était gênant pour certaines / enfin surtout pour une / ou sinon pas de réactions particulières / [...] pas franchement négatives mais / en fait je sais qu'il y en a / la femme qui fait le ménage dans ma classe / alors en même temps c'est / elle [qui] me [le] dit / enfin ça c'était deux trois semaines / oh non même pas / après parution du premier article où là // je faisais un petit peu un coming-out / mais c'était pour parler / de la difficulté de vivre son homosexualité en ruralité / parler de l'association et puis de parler de la légitimité aussi de faire ça parce que y'avait quand même pas mal d'homosexuels qui se faisaient tabasser à mort encore en France / donc sensibiliser / et la femme de ménage m'a dit "bravo" / c'est la seule en fait à l'IME qui m'ait dit "bravo pour l'article" / et elle me dit qu'il / faudrait qu'on se voit / parce que y'a des choses qui se disent et / et puis en fait j'ai jamais voulu savoir ce qui s'était dit / je crois que j'ai mis des œillères / bon j'ai quand même une collègue qui m'a fait une pauvre blague en synthèse où personne n'a ri / elle voulait un garçon dans notre équipe parce qu'on était que deux / et puis elle me regarde en me disant "où est le garçon ? où est l'homme ?" / et puis elle rigole aux éclats en me regardant et en me disant "non je plaisante" / alors bon personne n'a rigolé"* (Aude 326-349)

Aude choisit délibérément de ne pas se préoccuper de ce qui se dit d'elle, ce qui lui permet de continuer à tenter d'agir dans avec ses collègues comme si de rien n'était, et d'éviter des conflits qui pourraient lui être reprochés, mais elle semble heureuse des félicitations de cette

agente d'entretien qui marque une forme de reconnaissance du coût qu'un tel affichage peut représenter dans un territoire à faible densité démographique où tout le monde se connaît ou presque.

Se retrouvent parfois également de manière plus ou moins évidente dans certains entretiens, des récits de "vies dissociées" comme les nomme Didier Eribon<sup>1041</sup> qui traduit par ces termes la "double biographie" dont parle Erving Goffman<sup>1042</sup>, où les environnements professionnels, amicaux, familiaux sont cloisonnés. Ainsi pour expliquer les raisons qui l'incitent à ne pas travailler explicitement vis-à-vis de ses collègues sur les questions d'homosexualité dans son école, alors même qu'il le fait lors d'intervention dans des collèges dans un cadre associatif, Christophe raconte mettre en place des agencements qui lui permettent de ne pas mélanger ensemble différents aspects de sa vie :

*"si je faisais une intervention spécifique / [mes collègues] se diraient "ah pourquoi ?" // et donc là faudra bien que je donne une raison / et j'ai pas envie de la donner / j'ai toujours été quelqu'un qui compartimente beaucoup ma vie / c'est-à-dire que je compartimente monde professionnel et ma vie privée mais même à l'intérieur de ma vie privée par exemple / jamais j'ai fait rencontrer des copains de mes cinq associations / pas une fois / et mes autres copains hors assoc' pas une fois non plus / socialement je suis très vagabond / c'est-à-dire que j'aime bien / pour moi tous mes milieux sont comme des petites planètes que je vais visiter / et je passe d'une planète à une autre / je suis jamais / dans la fusion"* (Christophe 587-595)

Cette stratégie ressemble à une échappatoire pour ne pas trop en dire sur soi ou éviter que ce qui est dit quelque part n'interfère avec ce qui se passe ailleurs. Il n'en reste pas moins qu'il reste nécessaire d'user de subterfuge pour ne pas se trouver, en contexte professionnel en situation d'avoir à parler de sa vie personnelle sans pour autant être obligé de mentir :

*"les gamins posent toujours des questions / sur ma vie "est-ce que vous avez une copine ?" / "est-ce que vous avez ceci est-ce que vous avez cela ?" / alors selon les moments selon l'humeur il y a des fois où je dis "mais ça te regarde pas c'est ma vie privée" / et y'a d'autres fois je dis / alors là c'est le masque pour le compte / et où y a des fois je dis "ben en ce moment je suis célibataire" ce qui est vrai mais je suis un célibataire successif on va dire / (rires) / il se trouve que la fois où ils m'ont posé la question j'étais célibataire"* (Christophe 289-298)

---

<sup>1041</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.* p. 14 et p. 76

<sup>1042</sup> Goffman Erving. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit

"je suis le célibataire de service à chaque fois / c'est mon étiquette / parce ce que je suis souvent avec des femmes / alors en plus dans l'Education Nationale c'est souvent très plan plan / c'est pas un milieu comment dire / très stimulant intellectuellement parlant / à tout niveau d'ailleurs // ce qui fait qu'elles ont souvent leurs petites conversations de couple d'enfants de bidule de machin et / et moi dès le début au début de l'année je m'amène avec l'étiquette célibataire ce qui fait que ma vie ne les intéresse pas / et voilà / on ne me pose pas de questions je leur en pose pas non plus et tout va très bien" (Christophe 304-311)

Malgré cette dernière affirmation, il semble toutefois que tout n'aille pas très bien et qu'au contraire cette difficulté à sortir du "placard"<sup>1043</sup> qui s'apparente autant à une négociation avec soi-même qu'avec son entourage professionnel et la perception que l'on en a comme l'analyse Natacha Chetcuti<sup>1044</sup>, génère pour Christophe une situation fort complexe et peu épanouissante : les quasi-mensonges par omission, qui génèrent peut-être des "secrets de polichinelle", sont en effet conjugués avec un dénigrement de l'univers professionnel et des relations qui s'y tissent, comme s'il s'agissait pour cet enseignant de se convaincre qu'il ne manque rien qui mériterait d'être vécu par sa position en retrait<sup>1045</sup>. Aussi, les propos de Christophe illustrent de façon pertinente les analyses de Didier Eribon :

"Cette peur d'être découvert peut avoir pour conséquence une attitude générale de réserve, une quasi-obligation de se tenir à l'écart de la vie sociale interne au milieu professionnel afin de ne pas prendre le risque d'être percé à jour. Goffman, décrit fort bien cette réticence des "stigmatisés", et encore plus de ceux qui sont porteurs d'un "stigmat" invisible, à créer de véritables relations d'amitié avec les "normaux" (par exemple sur le lieu de travail) afin

---

<sup>1043</sup> "Traduction du mot anglais "closet". On dit d'un gay ou d'une lesbienne qu'ils sont "dans le placard" ("*in the closet*" ou "*closeted*") lorsqu'ils cachent leur homosexualité, et qu'ils "sortent du placard" ("*come out of the closet*") ou sont "hors du placard" ("*out of the closet*" ou simplement "*out*") lorsqu'ils cessent de se dissimuler. L'utilisation de ce vocabulaire (essentiellement par les gays et les lesbiennes) exprime la plupart du temps un regard péjoratif sur ceux qui sont restés "dans" le placard, et valorisant pour ceux qui en sont "sortis". (Eribon Didier (2003). Placard. Dans Eribon Didier (dir.). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse, p. 365

<sup>1044</sup> Chetcuti Natacha (2010). *Op. cit.*, p. 121. Cette sociologue cite également les travaux états-uniens d'Annette Friskopp et Sharon Sylverstein qui "montrent, dans leur enquête sur les modes de vies des gays et lesbiennes au travail, que les homosexuel-le-s pensent simplement qu'agir dans le secret est indispensable pour conserver leur emploi et ne voient pas d'autre issue. 28% souffrent de l'angoisse liée à cette situation et ont peur que leur orientation ne soit découverte" (p. 273). Cf. Friskopp Annette et Silverstein Sharon (1996). *Straight Jobs Gay Lives. Gay and Lesbian Professionals, the harvard Business School, and the American Workplace*. New-York : First Touchstone.

<sup>1045</sup> En cas de difficultés professionnelles, Natacha Chetcuti relève également que ces situations de cloisonnement sont peu propices au soutien des collègues qui, ayant été mis à l'écart, se sentent peu concernés. Chetcuti Natacha (2010). *Op. cit.*, p. 113

d'éviter d'entrer dans le jeu des confidences, ou tout simplement de s'exposer à être "découverts"<sup>1046,1047</sup>

Ces situations peuvent également entraîner un malaise profondément déstructurant pour les enseignant-e-s concerné-e-s, leur retirant de fait toute possibilité d'épanouissement dans leur cadre professionnel

*"l'année d'avant j'ai essayé de mettre des choses en place // et en fait j'étais dans le placard comme on dit donc j'étais pas outée<sup>1048</sup> comme lesbienne et / l'équipe était sympa mais pff / j'avais l'impression d'être dans un autre monde et / de pas pouvoir exister en tant que personne parce que / voilà tout le monde parlait de son mec ou de sa copine des weekends en famille de réalités qui sont vraiment très éloignées des miennes / et moi j'ai des pratiques de non-mixité donc je fais pas mal de choses qu'avec des femmes et tout ça et donc bon / plein de choses dont je pouvais pas parler / un surmenage au travail une classe difficile / j'étais à D dans un quartier dur / donc j'ai fait un burn out en fait / et voilà je suis partie donc un mois en arrêt de travail / et après j'ai rencontré le DRH à l'IA<sup>1049</sup> / et puis je lui parlais un petit peu voilà de mes problèmes et tout j'avais envie de changer de métier (rire) complètement / voilà bon ça faisait un moment où je me disais bon je sais pas si c'est pour moi / c'est trop galère les contraintes et tout dans le travail / la pression à l'hétérosexualité / j'y arrivais pas quoi / et du coup le DRH me dit / monsieur H je me rappelle / il me dit ben écoutez je connais quelqu'un dans la circonscription de X qui s'appelle monsieur B et qui travaille beaucoup sur la question de l'homophobie du sexisme / et donc là appel d'air quoi / j'ai fait waouh / je suis pas la seule à me préoccuper de ça c'est cool puisque j'avais cherché sur internet si y'avait d'autres enseignants / moi je connaissais un peu des gens mais plutôt dans l'animation / peu d'enseignants qui se préoccupaient de ça finalement // donc voilà il me met en lien et à partir de là j'ai commencé à communiquer avec monsieur B par mail / puis il m'a fait partager des livres qu'il avait écrits et d'autres qui m'ont beaucoup apporté / et puis à partir de là / voilà quand j'ai eu ma nomination dans cette école où je savais que je serai plus libre et je me suis accrochée et / j'ai commencé à mettre des choses en place" (Camille 95-119)*

---

<sup>1046</sup> Goffman Erving. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit, p. 106

<sup>1047</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 77

<sup>1048</sup> Outing est la révélation publique de l'homosexualité de quelqu'un-e sans son consentement. Dans les propos de Camille, il semble qu'il s'agisse plutôt d'un "coming out" c'est à dire de la révélation publique de son homosexualité par l'individue concernée

<sup>1049</sup> Inspection Académique



Le récit de Camille pourrait être rapproché de la découverte par un-e adolescent-e de son homosexualité, et du soulagement qu'elle-il éprouve lorsque, se croyant condamné-e à la honte et à la solitude, elle-il découvre progressivement qu'elle-il n'est pas seul-e, que d'autres sont comme elle-lui et qu'il existe, à la fois des solidarités possibles, mais surtout des itinéraires de vies envisageables loin du malheur et de la souffrance. Se rejouent dans un contexte professionnel des situations souvent rencontrées dans l'enfance et l'adolescence et qui ont pu prendre des années à être démêlées pour les individu-e-s concerné-e-s, par la mise en place de stratégies destinées à rompre un sentiment de solitude, que ce soit, en ce qui concerne les homosexuel-le-s, ce que Didier Eribon appelle "la fuite vers la ville" ou le choix de "l'amitié comme mode de vie"<sup>1050</sup>. Ici, l'insertion dans un nouvel univers, tout d'abord ressenti comme hostile, commence à redevenir envisageable et souhaitable à partir du moment où l'exigence première imposée à l'individu-e n'est plus de cacher ce qu'elle-il est ou souhaite être.

#### **d. Un isolement professionnel ?**

Ces récits amènent à s'interroger sur l'isolement professionnel des personnes rencontrées lorsqu'elles abordent des thématiques qui font pourtant partie des missions revendiquées par l'institution dont ils-elles sont les agent-e-s. Il semble en effet parfois très difficile de parler des questions d'égalité des sexes et des sexualités avec des collègues qui n'y sont pas familiarisé-e-s :

*"c'est venu voilà une fois parce que je leur en avais parlé / pour avoir leur avis de personnes plus expérimentées / mais je m'attendais plus à des avis sur la méthode que je devais employer la façon dont je construisais la [séance] / c'est même pas vraiment une séance parce que j'ai pas donné de suite après vraiment c'était surtout une lecture / j'ai pas fait travailler autour du livre / mais / ben la façon dont je pensais le lire l'aborder avec les enfants / ce qu'elles pouvaient penser / plus à la limite de la façon d'aborder le livre que de remettre en cause l'idée même d'aborder le sujet le sujet en question / à la limite elles auraient pu me dire "ce livre il est pas bien t'as celui-là qui est mieux" ou me conseiller à la limite dans le domaine plus littéraire mais / en fait non elles m'ont dit qu'elles étaient enfin semblaient très mal à l'aise avec le sujet en fait // mais je pense que c'est la majorité des*

---

<sup>1050</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*

*enseignants qui sont mal à l'aise avec ce sujet-là ça c'est évident / parce que le problème c'est que y'a une assimilation / ils arrivent pas à [se] détacher / à se mettre dans la peau des enfants" (Matthieu 193-204)*

Alors qu'il est à la recherche de conseils d'ordre pédagogiques sur la manière de construire une séance de lecture sur les questions d'homoparentalité, situation qu'il connaît dans la classe qu'il partage avec la directrice puisque l'un de leurs élèves vit dans une famille homoparentale, Matthieu est confronté à des appréciations portant sur la pertinence d'aborder cette thématique à l'école. Ces réactions l'amènent à décrire sa collègue directrice en des termes relativement féroces :

*"[mes collègues] m'ont pas conseillé de le faire / bon [la directrice] était une personne un peu old school / là pour le coup c'est moi qui vais faire des stéréotypes mais bon voilà à peu près 45-50 ans / Education Nationale un peu fermée bien pensante on aime tout le monde mais pas trop parler des sujets qui dérangent non plus / comme je dis la tolérance du sourire" (Matthieu 157-161)*

De tels portraits, même s'ils ne sont pas toujours croqués avec autant de subtilité sont réguliers lorsqu'il s'agit d'évoquer les collègues de travail. Ils dénoncent une forme d'indifférence qui confine à l'aveuglement :

*"sinon toutes les autres et encore plus celles de l'ancienne école / pff ça leur passe complètement à côté / alors je leur donne mes bibliographies je dis "mais prenez mais regardez il y a des ouvrages qui ont été écrits dessus mais lisez documentez-vous et vous allez voir que ce n'est pas si simple que ça / ça peut paraître banal mais ce n'est pas si simple que ça" (Julie 338-243)*

Pour autant, les entretiens montrent que ce sentiment de solitude très largement partagé doit être nuancé. Il s'agit avant tout d'une solitude dans le quotidien de leur travail, car presque toutes et tous les enseignant-e-s interrogé-e-s ont rencontré au cours de leur carrière des personnes préoccupées par ces questions qui leur ont donné des pistes de travail, les ont encouragés dans cette direction et permis de construire la légitimité professionnelle de leur engagement pédagogique. Ce peut être un-e professeur-e d'IUFM, plus ou moins informé-e de ces questions mais qui accepte d'encadrer un mémoire professionnel que d'autres de ses

collègues ont parfois refusé (Danièle, Elise, Eric, Nathalie, Stéphanie, Samia, Béatrice, Mireille, Julie, Madeleine) ; ou encore qui intègre cette dimension dans ces cours. Ce peut être une amie qui travaille dans le domaine de l'enseignement et qui indique des documents pédagogiques disponibles pour travailler sur l'égalité des sexes (Jérôme) ; un conseiller pédagogique particulièrement investi sur ces questions (Camille, Mélanie, Aude) ; ou encore une inspectrice ou un inspecteur qui soutient des initiatives à l'échelle de sa circonscription parce qu'elle-il est persuadé-e de leur bien-fondé (Danièle, Yves, Sandrine). Petit à petit, les enseignant-e-s rencontré-e-s se construisent donc un réseau qui leur permet parfois d'intégrer des groupes de travail internes ou externes à l'Education Nationale. Mais ces rencontres peuvent donner l'impression d'être trop limitées comme le montrent certaines remarques de Nathalie et sont peu représentatives de ce qui se passe au jour le jour :

*"j'étais militante [dans une association qui lutte pour l'égalité des sexes et des sexualités] / et on développait beaucoup cette question et la même année je suis rentrée à l'IUFM et j'ai fait mon mémoire sur ces questions-là parce que ça m'interrogeait enfin ça s'est fait en même temps / en même temps j'étais [dans cette association] où / l'éducation antisexiste était une priorité et je suis rentrée dans l'Education Nationale tout de suite / donc j'ai fait mon mémoire sur ces questions-là et maintenant j'ai même la chance de pouvoir faire un projet pour une revue pédagogique qui est vendue dans les écoles sur cette question-là / donc là je suis contente parce que ça va aussi pouvoir se diffuser parce qu'aujourd'hui c'est très difficilement diffusable / même par les syndicats / moi je pensais que par les syndicats<sup>1051</sup> ce serait bien de faire un groupe d'échange de pratiques alors dès que je rencontre des gens qui comme vous sont susceptibles d'en rencontrer d'autres / l'idée ce serait de pouvoir mutualiser les pratiques quoi // parce qu'il y a des choses qui se font individuellement chacun dans sa classe chacune mais c'est dommage qu'on puisse pas échanger sur ces questions"*  
(Nathalie 407-419)

Il ressort de ces récits que ce n'est que très rarement l'institution en tant que telle qui promeut l'égalité des sexes et/ou des sexualités à l'école mais toujours des individu-e-s particulier-e-s qui prennent appui sur leur fonction et leurs missions pour défendre une certaine conception de l'éducation. Ce sont des initiatives individuelles, qui parfois arrivent à se relier entre elles

---

<sup>1051</sup> Contrairement à ce qu'indique Nathalie, il existe dans plusieurs Syndicats des groupes de travail sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités, qui peuvent être axés sur la défense des personnels mais aussi sur l'élaboration de pratiques et d'outils pédagogiques égalitaires.

malgré l'éloignement géographique (Sandrine et Danièle) mais qui peinent souvent à essaimer au-delà du cercle des personnes déjà convaincues du bien-fondé de leur travail :

*"par contre mes collègues elles sont plus réfractaires / une seule là qui était en école d'application / d'ailleurs elle voudrait qu'on bosse mon projet ensemble l'année prochaine / elle voit le sens de mon action entre guillemets de ce que je fais en classe et pourquoi je suis si vigilante aux rapports garçons filles c'est la seule / peut-être parce que à l'IUFM elle a été amenée à avoir une conférence sur ça / donc elle a été alertée "* (Julie 333-340)

*"par exemple l'an dernier j'ai bossé dans une autre école [sur l'éducation à la sexualité] donc à la demande [des enseignant-e-s]/ d'autres écoles de la circo[nscription] m'ont demandé de travailler / bon j'ai une inspectrice très conciliante qui me laisse faire tout ça" (Eric 1046-1048) ; "alors nous on est en train dans la circonscription de réfléchir à ça / très honnêtement avec plusieurs personnes de l'équipe de circonscription on a mis un groupe en place / mais c'est parce qu'on est deux formateurs dans cette circo / du groupe rectoral / que le médecin scolaire est investi sur ces questions / que l'inspectrice est partie prenante / et que [..fellation en bas de l'immeuble.] et cætera / donc du coup y'a une espèce d'alerte / sinon je suis pas sûr qu'on serait là / ça va faire la même question que tout à l'heure si il faut attendre qu'il y ait des problèmes pour / bon (Eric 472-480)*

Ce constat largement partagé d'un désintérêt de l'Education Nationale vis à vis des questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités en dehors d'une politique d'affichage somme toute très discrète<sup>1052</sup>, amène donc logiquement les enseignant-e-s rencontré-e-s à réclamer un programme de formation initiale et continue obligatoire et ambitieux afin de faire évoluer la situation (Danièle, Sandrine, Eric, Samia, Julie, Corinne, Nathalie, Stéphanie, Madeleine, Aude).

---

<sup>1052</sup> Cette situation est peut-être actuellement en train de changer avec la mise en place d'un projet d'éducation à l'égalité des sexes dans les écoles de certaines académies, intitulé ABCD Egalité, durant l'année scolaire 2013-2014, amené à être diffusé ultérieurement à l'ensemble de la France.

**e. La visibilité, source de nouveaux questionnements, de nouvelles représentations mais aussi de nouvelles solidarités**

Malgré ces constats parfois pessimistes et même si les personnes rencontrée-s associent parfois le fait d'être identifié-e-s comme féministes et/ou homosexuel-le-s à une prise de risques qui peut les mettre en danger professionnellement, les entretiens montrent que la présence dans les écoles de personnes perçues comme soucieuses de l'égalité des sexes et des sexualités permet l'apparition de poches de résistance à la domination masculine et à l'ordre hétérosexiste, où il est possible pour les collègues, les parents mais aussi les enfants de penser des questions jusque là invisibles et de s'autoriser eux-elles-aussi à certaines formes de visibilité :

*"l'année dernière je suis passée le premier jour de la rentrée sur France 2 au journal sur ces questions-là / et en fait dans ma classe je ne le savais pas mais il y avait une petite fille qui avait deux papas / et comme ils étaient venus dans cette école suite à l'homophobie dans une autre école / le père que je voyais le plus souvent a tout de suite été sur internet voir quelle était cette association à laquelle j'appartenais du coup il était vachement rassuré de voir [que [l'enseignante de] sa fille était dans une association qui militait pour l'égalité des sexes et des sexualités"* (Nathalie 555-560)

Lorsqu'il fait part aux deux mères d'un élève de Petite section de son intention de lire des histoires dont les personnages vivent dans des familles homoparentales, Matthieu note également leur soulagement<sup>1053</sup> :

*"elles étaient très contentes / ouais / parce qu'elles étaient très angoissées en fait par l'école / très angoissées par l'école et euh / et elles sont déjà angoissées pour le rejet éventuel en élémentaire ou au collège / elles sont assez angoissées"* (Matthieu 147-148)

---

<sup>1053</sup> Virginie Descoutures note de son côté que "Au-delà de s'y "faire bien voir" (les mères de l'enquête disent être toujours "bien accueillies"), on peut interpréter la proximité des mères avec les univers de socialisation de leur enfants comme une forme de vigilance qui, elle-même, serait l'indice d'une inquiétude intériorisée : le souci, manifeste dans la rencontre régulière avec l'institutrice, s'il peut être motivé par la volonté de montrer qu'elles sont de bons parents, attentives à leurs enfants, peut aussi révéler leur anticipation d'éventuels préjugés (attentives parce que inquiètes)." (Descoutures Virginie (2010). *Les mères lesbiennes*. Paris : PUF, coll. *Partage du savoir*, p. 130).

Ces situations de reconnaissance peuvent toutefois être plus inconfortables comme le remarque Mireille vis-à-vis du féminisme :

*"alors par contre si jamais y'en a une qui se fait avorter / je serai la première à le savoir / elle va venir m'en parler / discrètement entre deux portes si elle a des problèmes avec son mari et qu'elle veut un numéro SOS Femmes battues / j'ai eu le cas / dès qu'on est reconnue féministe eh bien on est reconnue comme confidente / et si elles veulent se faire avorter divorcer / si elles ont des problèmes c'est à moi qu'elles vont en parler et surtout pas en salle des maîtres ça sera dans le domaine évidemment confidentiel / c'est vraiment en tant que confidente j'ai l'impression presque d'être / d'être Macha Béranger / et c'est à moi qu'elles vont se confier tous leurs problèmes de couple / si y'en a / et de maternité et de fausse couche et d'IVG / donc // c'est très marrant / et quand on est en groupe par contre cet état un peu privé qu'on a eu d'échanges vraiment du domaine personnel très personnel la sexualité tout ça / et ben d'un seul coup elles s'éloignent de moi elles sont à l'autre bout et surtout je lui parle pas / enfin moi je ressens ça comme ça / surtout quand on arrive dans une nouvelle école" (Mireille 171-182)*

Le comportement des collègues de Mireille qui oscille entre des marques de confiance et des stratégies d'évitement afin de ne pas porter le "stigmaté"<sup>1054</sup> de son féminisme revendiqué est proche d'une situation rapportée par Didier Eribon dans ses *Réflexions sur la question gay* :

"Alors que [Gide] se promène sur les boulevards, il rencontre Oscar Wilde qui venait d'être libéré de prison et à qui il avait été d'une grande fidélité amicale, allant le voir en Normandie dès son arrivée en France : "Je m'entendis appeler par mon nom. Je me retournai : c'était Wilde. Ah combien il était changé!... Wilde était attablé sur la terrasse d'un café... J'allai m'asseoir en face de lui, c'est-à-dire de manière à tourner le dos aux passants, mais Wilde, s'affectant de ce geste, qu'il crut causé par une absurde honte (il ne se trompait, hélas, pas tout à fait) : "Oh mettez-vous donc près de moi", dit-il, en m'indiquant, à côté de lui, une chaise ; "je suis tellement seul à présent. Quand jadis je rencontrai Verlaine, je ne rougissais pas de lui" reprit-il avec un essai de fierté<sup>1055</sup>."

---

<sup>1054</sup> "Le mot de stigmaté servira [...] à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler" (Goffman Erving (1975). *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de minuit, coll. *Le sens commun*, p.13)

<sup>1055</sup> Gide André (1910). In *Memoriam*. Dans *Oscar Wilde*. Paris : Mercure de France, 1989, pp. 49-50

Dans les deux cas, ce n'est pas la proximité physique avec une personne "stigmatisée" qui est redoutée, mais cette proximité physique sous les yeux des autres, ces derniers agissant alors comme un ferment contagieux propre à discréditer celui ou celle qui ne l'était pas encore. Pour autant, ces relations ambiguës sont aussi, d'une certaine manière, des relations de solidarité puisque les collègues de Mireille savent qu'elles peuvent trouver auprès d'elle une aide, des informations ou tout simplement une écoute bienveillante. Mireille leur permet en effet de rompre un isolement et d'ouvrir une réflexion à propos de sujets intimes ou de souffrances toujours singulières qui participent de l'expérience collective des femmes en tant que groupe discriminé. Ces moments d'échanges entre deux portes peuvent également constituer une étape vers une prise de conscience plus importante qui permettra ensuite de montrer cette intimité sans l'associer à un sentiment de honte.

Car, à travers ces relations dans un cadre professionnel, motivées par des préoccupations qui ne le sont pas, se nouent des possibilités d'émancipation par rapport aux contraintes du système de genre :

*"là [dans cette école] c'était un cas à part // on était quatre / deux [hommes homosexuels] non masqués dont moi / enfin non / deux masqués / qui le sont restés jusqu'au bout mais enfin / ils nous l'ont jamais dit on n'a jamais eu de preuve / sauf que y en avait un des deux quand même une fois qu'on avait vu dans un sauna / et l'autre on n'a jamais eu de preuve mais on le sentait quand même / mais en fait je l'ai dit parce que y'en avait un c'était la grande folle de service / et il se trouve que j'étais copain avec lui et / y'avait deux nanas / on formait une bande de quatre / et je suis arrivé en septembre au bout d'octobre novembre j'ai mis bas les masques / quand une fois y en a une qui avait posé une question sur / si j'avais / ma copine du moment et tout ça / j'ai dit "non moi c'est plutôt les copains qui m'intéressent" / alors "ah bon toi aussi" et caetera / alors je me suis souvent fait charrier par mon collègue en question parce que comment dire / on change pas de nature quand même bon / je m'amuse mais // comment dire / bon ça dépend de ma manière d'aborder la sexualité / moi je ne drague pas par exemple / je prends ce qui s'offre j'ai envie de dire (rires) / et je serai jamais quelqu'un qui va au devant qui va draguer / hétérosexuel j'étais déjà pareil j'ai jamais été dragueur / alors que l'autre mon copain / le collègue / c'était du rentre dedans et vas-y / alors j'étais beaucoup charrié par lui // les autres collègues étaient contentes parce que pour le compte je les reposais de lui / et elles m'ont dit une fois ça fait quand même plaisir de voir un homosexuel / normal pas extraverti vous voyez / pas folle quoi / mais folle là c'était pas que folle / c'était folle et // militant de la cause gay alors entre guillemets / dans son petit cercle*

*parce qu'en fait moi je suis militant dans cinq associations lui dans aucune (rires) / donc militant de la cause gay à certaines heures on va dire / à l'heure de l'apéritif"* (Christophe 316-339)

Christophe manifeste un souci évident de ne pas être associé aux autres hommes homosexuels de cette école même s'il apprécie visiblement leur fréquentation. Il se situe lors de cette année scolaire entre deux pôles : l'un représenté par deux homosexuels supposés, qui cachent une orientation sexuelle qui ne semble un mystère que dans l'image qu'ils souhaitent en donner, l'autre par un homosexuel considéré comme "fatigant" par son exubérance et son ostentation. Pour décrire les uns, dont la situation en contexte professionnel n'est pourtant pas si éloignée de celle de Christophe au moment de l'entretien, celui-ci utilise un vocabulaire à connotation policière et judiciaire : il a été vu dans un lieu de rencontre considéré comme susceptible d'attester son homosexualité et il est question de preuves comme s'il s'agissait d'établir un acte d'accusation. Pour caractériser l'autre, il recourt à des images souvent dénigrantes, sans que soit perceptible dans le terme de "folle" tel qu'il est utilisé un possible retournement de l'un des stigmates de l'homosexualité<sup>1056</sup>. Au contraire, il le campe comme un homosexuel de salon, excentrique, vivant dans une bulle privilégiée, qui ignorerait finalement tout de la réalité du monde contrairement à lui qui en serait familier en raison de son engagement dans des structures reconnues. "Là encore, on se trouve face à un trait caractéristique de l'homosexualité (masculine en tout cas) : la polarité entre masculinité et efféminement. Le mépris, la haine parfois, de ceux qui aiment à se penser comme masculins ou virils à l'égard des "efféminés" a été l'une des grandes structures de clivage non seulement dans les représentations que les homosexuels ont voulu donner d'eux-mêmes mais aussi dans les discours qui ont accompagné ces images et jusque dans les théorisations proposées par certains avocats de la cause gay, par exemple en Allemagne au début du siècle. Plus généralement, on trouve presque toujours dans les discours tenus par les homosexuels la volonté de se dissocier, de se distinguer des autres homosexuels et des images qu'ils donnent de l'homosexualité."<sup>1057</sup>

Pourtant, malgré cette intériorisation de certaines catégories hétérosexistes et homophobes par les homosexuels eux-mêmes, il est nécessaire de noter que ces figures auxquelles Christophe cherche justement à ne pas ressembler sont également celles qui lui permettent de s'autoriser à accéder à une certaine forme de visibilité. Ce collègue qui a choisi

---

<sup>1056</sup> Le Talec Jean-Yves (2008). *Folles de France. Repenser l'homosexualité masculine*, Paris, La Découverte.

<sup>1057</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 13



de vivre son homosexualité au grand jour sur son lieu de travail, s'il ne constitue pas un modèle, ouvre néanmoins une voie sécurisée dans le sillage de laquelle il est possible de naviguer. Ainsi contrairement à l'analyse que propose Christophe de ce qu'il considère être un engagement d'opérette, il semble plus judicieux de se demander avec Virginie Descoutures si cette définition des militant-e-s comme membre-e-s actif-ve-s d'un syndicat, d'une association ou d'un parti politique, n'est pas trop "restrictive pour désigner [cette] forme particulière de militantisme" qui consiste tout simplement à être là, sans se cacher, en usant de l'homosexualité dans l'espace public comme d'autres le font de l'hétérosexualité, c'est-à-dire en mentionnant l'existence d'un conjoint ou d'une conjointe, la signature d'un Pacs, une soirée dans un lieu "gayfriendly"....<sup>1058</sup> :

*"c'est vrai que dans l'école où je suis moi j'y suis depuis longtemps / pendant plusieurs années y'a eu une instit lesbienne / visiblement lesbienne aussi / alors les enfants on n'est pas dans le prosélytisme ou je sais pas quoi donc on en rajoute pas / mais avec les collègues / je leur ramène le programme de la Marche [des Fiertés] / ils en ont à la salle des maîtres (rire) / essayer de titiller un peu / un reportage un truc que j'ai lu par internet de temps en temps / enfin voilà tu peux leur envoyer [par mail] / et du coup c'est pas du tout tabou en fait dans la salle des maîtres" (Eric 713-720)*

Vis-à-vis des élèves, cette identification en tant qu'enseignant-e soucieux-se d'égalité des sexes mais aussi parfois en tant qu'homosexuel-le, donne également aux enfants la possibilité de formuler des plaintes ou de demander des informations sur des sujets qu'ils-elles n'oseraient pas nécessairement aborder avec d'autres adultes :

*"alors l'école où je suis restée huit ans / j'étais fléchée spécialement égalité des sexes ça c'est sûr // les élèves le savaient et d'ailleurs ce que j'ai remarqué c'est que les filles venaient se plaindre beaucoup plus en cours de récréation / [...] surtout si c'était des trucs genre "il m'a levé la jupe" / forcément moi j'intervenais sur le thème du respect / des trucs c'était quand même grave pour moi et tout ça / [...] ça j'étais fléchée égalité des sexes c'est sûr // et même / je me rappelle très bien qu'une élève / je sais pas si elle aurait posé ça à toutes les maîtresses elle m'avait demandé / "maîtresse comment on appelle le sexe des garçons ?" / parce qu'elle savait pas / et je voyais que c'était une question un peu embarrassante pour elle et tout ça / et*

---

<sup>1058</sup> Descoutures Virginie (2010). *Op. cit.*, p. 135

*comme je leur parlais de sexualité d'égalité des sexes tout ça / et que je disais le mot sexe en classe / je pense qu'à une autre maîtresse je suis pas sûre qu'elle l'aurait posée" (Mireille 460-477)*

De son côté, Camille qui organise des temps de boxe non-mixtes destinés aux filles afin de les aider à s'affirmer et leur permettre d'acquérir un répertoire moteur auquel elles n'ont habituellement pas accès remarque que son initiative est reçue avec enthousiasme : "*là je suis arrivée dans l'école toute les filles me disaient tu me prends l'année prochaine à ton atelier / enfin y'a la queue je te dis pas" (Camille XXX). Dans le quotidien des écoles, les pratiques des enseignant-e-s rencontré-e-s ouvrent donc un répertoire de comportements et d'attitudes possibles et dicibles qui n'existait pas avant, et permettent de penser des réalités jusque-là ignorées. Pour les enseignant-e-s homosexuel-le-s le simple fait de ne pas cacher cet aspect de leur personnalité, sans ostentation, sans en rajouter pour reprendre les termes d'Eric, donne chair et existence à des situations qui pour certains élèves ne sont perçues qu'à travers les médias et les rendent envisageables dans leur propre quotidien :*

*"juste une remarque parce que je trouve que c'est intéressant aussi / donc Emmanuelle qui était enseignante à l'école / avant qui était lesbienne / en plus elle fait plutôt partie d'un groupe qui s'appelait à l'époque "transpédégouines" / donc un groupe un peu radical / et / donc elle était sur un bus pendant la marche [des Fiertés] / puis y'a une gamine de CM2 qui a l'œil un peu pour voir tout ce qu'il faudrait pas voir des fois // alors ils ont des "Quoi de neuf?" dans l'école régulièrement / et donc dans le "Quoi de neuf ?" le lundi matin elle dit à sa maîtresse de CM2 / "maîtresse j'étais en ville y'avait une manifestation" / alors l'enseignante explique en disant "oui c'était quoi cette manifestation ? est-ce que vous savez?" / et puis elle leur explique "c'était les homosexuels qui revendiquent des droits pour avoir accès à une forme d'égalité" enfin tout ça / et puis après avoir bien laissé parler la maîtresse la gamine dit "ben y'avait Emmanuelle (rires) / qui était là" voilà / et elle lui dit "donc Emmanuelle est homosexuelle ?" / et là la maîtresse s'est retrouvée emmerdée vraiment / et en fait elle lui a dit "écoute t'as qu'à aller lui poser [la question] moi je sais pas / j'ai pas à te répondre tu vas la voir à la récréation si tu veux lui poser la question" / et donc elle est allée la voir à la récré elle s'est pas [dégonflée] elle lui dit / "t'étais à la Marche ça veut dire que t'es lesbienne ou t'es homo" je sais pas ce qu'elle lui a dit exactement / et Emmanuelle lui a dit "oui" et puis ça en est resté là en fait / et ça a pas été... / tout comme moi à un moment donné mon copain venait me chercher pendant un certain temps à l'école le soir*

*/ en voiture / alors on a un décalage d'âge assez important / plus jeune / et en fait les gamins au bout d'un moment enfin ceux qui sont un peu futfut quoi / y'en a un qui dit à un collègue "c'est son fils maître ? / alors "non c'est pas son fils" / "alors c'est son frère ? son machin ?" enfin voilà tout y est passé / et puis y'a le gamin au bout d'un moment il fait à Gilles "ben c'est son mec" (rires) / alors qu'est-ce que tu veux ? Gilles [a répondu] "oui c'est son mec" / tu vois / le gamin il avait pigé quoi voilà / mais je crois que ça peut rester de cet ordre là / c'est-à-dire qu'à un moment donné les gamins n'en font pas forcément un problème" (Eric 827-856))*

Ces anecdotes sont savoureuses, car elle permettent d'apprécier les stratégies mises en œuvre par certain-e-s enfants, stratégies particulièrement bien adaptées aux situation auxquelles ils-elles sont confronté-e-s, puisqu'elles leur permettent d'obtenir des réponses à des questions, qui, si elles étaient formulées autrement et avec une temporalité différente, seraient peut-être justement restées sans réponses. Elles constituent également un pied de nez aux déclarations de Georges Dupont-Lahitte, président de la FCPE, l'une des principales fédérations de parents d'élèves en France, qui déclare en juin 2002 au *Monde de l'éducation* : "Un professeur qui révèle son homosexualité à ses élèves est aussi condamnable, du point de vue du respect de la neutralité et de la laïcité, qu'un professeur qui dit adhérer à un parti politique"<sup>1059</sup>. Car s'il n'est pas possible de souscrire à ces propos, il est cependant nécessaire de reconnaître qu'en posant une équivalence entre une visibilité homosexuelle dans l'espace public, fut-elle discrète, et une forme d'engagement politique, ils n'ont pas tout à fait tort, pour la simple raison que cette visibilité, quand bien même se résumerait-elle à acquiescer lorsqu'un élève demande à un enseignant-e s'il-elle est gay ou lesbienne, rompt la règle tacite selon laquelle l'homosexualité n'entre pas dans le domaine du dicible et constitue toujours un acte de transgression.

Aussi, toute l'habileté de certaines personnes interrogé-e-s est-elle de répondre à ces questions comme si elles ne posaient justement pas de problème au prétexte justement qu'elles ne devraient pas en poser :

*"y'a le fait aussi que je suis dans une association / enfin je suis passée dans le journal à trois reprises en trois mois / parce que je fais partie d'une association Lesbienne Gay Bi et Trans / et on a monté plusieurs actions à [dans la ville où se situe sont lieu de travail] et les jeunes*

---

<sup>1059</sup> Cité par Claude Lelièvre et Arnaud Lec (2005). *Op. cit.*, p. 101 ; La FCPE a depuis cette déclaration adopté une position plus ouverte sur ces questions puisqu'elle participe au Collectif éducation contre les LGBTphobies en milieu scolaire qui regroupent également plusieurs organisations syndicales des personnel-le-s enseignant-e-s, des lycéen-ne-s et des étudiant-e-s.

*[en IME] lisent le journal toutes les semaines donc voilà ils m'ont vu / donc ils savent que je suis lesbienne je pense // [...] alors c'est ça qui est bizarre c'est qu'ils m'en ont pas parlé / alors ils m'ont dit qu'ils m'avaient vu dans le journal / tous / même ceux qui savent pas lire les parents ont lu l'article / alors est-ce qu'ils ont lu vraiment ce qu'il y avait (rire) / mais // après j'ai pas non plus développé en disant "c'est bien t'as lu le journal" je suis pas allée plus loin / mais j'ai pas eu de réactions / homophobes / non alors je sais pas si ça a été camouflé ou si je veux pas voir où / mais / en tout cas / j'espère que ça va continuer" (Aude 319-359)*

Aude sait très bien ce qu'implique pour elle en terme d'affichage de sa sexualité, la lecture par ses élèves du journal local dans lequel elle apparaît. Elle choisit cependant de ne pas répondre sur ce registre mais d'au contraire valoriser le fait qu'ils-elles lisent la presse et manifestent par là une curiosité pour le monde et cherche à perfectionner l'acquisition d'une compétence, la lecture, qui n'est pas sans présenter des difficultés importantes pour certain-e-s d'entre elles-eux. Elle leur montre ainsi qu'elle suppose qu'ils-elles ont pris connaissance du contenu de l'article, mais que l'information qu'il contient ne change rien à leur relation qui reste celle d'une enseignante préoccupée des progrès de ses élèves. Cette visibilité permet donc de petit à petit, par des actes en apparence minimes mais parfois coûteux pour celles et ceux qui les réalisent, de modifier les représentations communes des homosexuel-le-s, d'agir pour soi mais aussi à travers soi pour l'ensemble des gays et des lesbiennes<sup>1060</sup>. Parce qu'en faisant entrer l'homosexualité dans l'ordinaire de la vie de toutes et tous, à l'instar de l'hétérosexualité, cette visibilité rompt avec la représentation d'une homosexualité qui constituerait l'identité exclusive d'une personne et permettrait d'expliquer l'ensemble de son comportement, de ses attitudes et de ses pensées comme le prétendent habituellement les discours homophobes, et la présente simplement comme l'une des composantes parmi d'autres de l'identité d'un-e individu-e<sup>1061</sup>. Aussi, elle entend renverser à terme ce qui justifie pour Christophe ses réticences à dire son homosexualité dans le cadre d'une école de banlieue parisienne, de peur de ne plus se définir que par sa sexualité pour son entourage professionnel : *"il se trouve que je suis un homosexuel mais je suis loin d'être que ça / j'ai envie d'être reconnu en tant que Christophe / pas en tant que homosexuel / l'homosexualité est une de mes facettes mais à mon avis pas la seule et elle [ne me] résume pas elle est pas plus axiale que certaines autres / elle est comment dire / je pense qu'une personne c'est pas simplement / un empilement de facettes*

---

<sup>1060</sup> Descoutures Virginie (2010). *Op.cité.* p. 138

<sup>1061</sup> Eribon Didier (1999). *Op. cit.*, p. 47

*c'est les facettes plus autre chose / et donc j'ai envie d'être connu et reconnu comme Christophe qui pour moi est les facettes plus autre chose (rires)" (Christophe 149-163).*

Enfin, comme pour la lutte contre le sexisme, même si cette homosexualité est dite et sue sans donner lieu à de longs discours, elle permet aux enfants d'identifier des personnes ressources lorsque cela s'avère utile, personnes qui pourraient peut-être constituer également des modèles pour celles et ceux d'entre-elles-eux qui en auraient besoin :

*"sur les questions / liées à l'homosexualité au sens précis du terme aussi / alors moi j'ai [jamais] dit "on va travailler sur l'homosexualité" / enfin ça s'est jamais posé comme ça / alors c'est compliqué parce que là je parle avec ma place peut-être un peu particulière / je pense / moi j'ai été médiatisé sur X à plusieurs reprises donc je pense que les familles sont pas complètement idiotes / ça veut pas dire qu'elles mettent des mots avec leurs enfants sur la situation mais / en tous les cas les gamins je pense qu'ils ont à peu près pigé qui j'étais comment je vis / j'ai jamais eu de remarques particulières / en pleine ZEP sur ces questions jusqu'à maintenant / [...] puis je pense qu'après ça / quand au collège par exemple l'an dernier ils ont travaillé à partir de la chanson de Bénabar Je ne suis pas de celles / alors l'infirmière travaille beaucoup sur cette chanson en fait / c'est lui qui chante une chanson où il parle au féminin donc / c'est assez intéressant / du coup on peut faire un travail autour avec des collégiens et y'en a qui ont décidé de travailler sur les questions / d'homosexualité / qui ont dit "tiens on pourrait faire un dossier là-dessus" / enfin la consigne c'était ils devaient faire chacun une recherche sur les thèmes qui avaient émergé / et donc l'infirmière leur a dit il va falloir trouver des personnes ressources / les gamins ont [dit] c'est pas compliqué on a qu'à aller voir monsieur E [c'est-à-dire Eric] à côté (rire) / donc les gamins ont bien perçu des choses ils mettent peut-être pas les mots à un moment donné" (Eric 533-573)*

Son expérience amène Eric à dédramatiser les situations de coming-out et la possibilité pour les enseignant-e-s de vivre "hors du placard" dans le cadre de leur vie professionnelle :

*"c'est souvent nous qui avons l'impression que ça va être... / alors évidemment après dans certains cas évidemment y'a des gens qui ont été stigmatisés / je dis pas que y'a pas des gens qui sont victimes d'homophobie évidemment y'en a / mais je crois que c'est beaucoup lié aussi à la peur que l'on peut avoir soi-même de se retrouver victimisé par la situation / je pense dans le groupe [d'enseignant-e-s auquel il appartient] par exemple / y'a des gens j'ai été très marqué la dernière fois quand on a travaillé sur le droit des personnels / y'avait un*

*stage autour de ces questions autour de l'homophobie / et en fait je trouve que y'a des gens qui s'exprimaient vraiment avec / enfin ils se mettaient en position de victimes / c'est-à-dire qu'ils ne pouvaient pas s'autoriser à être ce qu'ils sont / et je trouve que ça c'est aussi quand même quelque chose il faut que les gens aient / enfin il faut travailler un minimum sur soi à un moment donné pour s'autoriser à être ce qu'on est / parce que si tu t'autorises pas à être ce que tu es effectivement je me demande même comment tu peux enseigner sereinement / je trouve que ça va jusque-là au bout du compte / moi j'ai jamais du tout mis en avant quoi que ce soit par contre j'ai jamais caché / c'est ma vie elle est comme ça voilà et les gens faut qu'ils fassent avec / c'est tout si ils sont pas contents eh bien ils sont pas contents / (rires) non mais" (Eric 857-872)*

Il n'est cependant pas possible de devenir visible une fois pour toutes. Sans doute par lassitude de devoir toujours penser ses relations avec les personnes qu'il rencontre à l'aune de son orientation sexuelle, Eric décide de se désintéresser définitivement de ces questions pour les dépasser ; si tant est que cela soit possible toutefois : son entretien montre en effet qu'il est particulièrement attentif à la réception des signes qu'il envoie. Comme le remarque en effet Eve Kosofsky Sedwick, chaque nouvelle rencontre "érige de nouveaux placards dont les lois optiques et physiques spécifiques exigent des personnes gaies de nouvelles estimations, de nouveaux calculs, de nouvelles stratégies et la nécessité de nouveaux secrets ou de nouvelles révélations. Même ceux et celles qui sont *out* se trouvent confrontés quotidiennement à des interlocuteurs et interlocutrices à propos desquels ils ne savent pas s'ils savent ou non. De la même manière il est tout aussi difficile de deviner pour un interlocuteur donné, si, dans le cas où il saurait, ce savoir lui semblerait important pour nous"<sup>1062</sup>. Il est donc nécessaire de recontextualiser le choix d'Eric en fonction des lieux, des interlocuteur-riche-s, mais aussi au sein d'itinéraires de vie qui le rendent un jour possible alors qu'il ne l'était pas auparavant :

*"il faut aussi qu'il y ait une propre maturité de ma personne [...] maintenant je me sens capable d'encaisser / chose [dont] je me sentais pas capable au début / vous savez c'est comme un homard je veux dire ou je sais pas trop quel crustacé / quand il quitte sa peau avant que sa peau durcisse y a un moment où il est mou et là il faut pas qu'il reçoive de coups (rires) / j'avais besoin de ça / y'a pas encore si longtemps [...] donc [ à propos des interventions qu'il fait en collège dans le cadre de son association de lutte contre*

---

<sup>1062</sup> Kosofsky Sedwick Eve (1990 - trad. 2008). *Op. cit.*

*l'homophobie] avant de me dire un jour "bon ça y est j'arrive / j'arrive dans une classe en disant je suis homosexuel et prêts à recevoir des coups" pffouuu // ça s'est pas fait comme ça quoi / il m'a fallu un travail sur moi" (Christophe 260-284)*

## **2. Les enfants, entre école et famille**

En raison, de leur engagement en dehors de l'école en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, des tensions qui existent parfois entre leur vie professionnelle et leur vie privée, des réactions que peuvent susciter leurs pratiques ou prises de position, ou des débats médiatiques que ces questions occasionnent régulièrement, les personnes rencontrées pensent donc bien souvent leur travail en référence à une forme de militantisme, que ce soit pour la revendiquer, s'en défendre ou encore interroger leur positionnement en tant qu'enseignant-e-s. Certain-e-s le font à la lumière de leur cheminement personnel qui leur permet de mesurer à quel point aborder certains sujets en classe ne relèvent pas de l'évidence et peut générer des tensions :

*"je suis consciente de faire un peu de provoc quand même / et je trouve que ça passe bien / enfin cette année c'est le sentiment que j'ai eu / faudra que je vois avec d'autres classes / c'est vrai que l'adoption par les homos c'est peut-être seulement la deuxième fois que je l'aborde / mais encore une fois moi aussi je suis dans un processus de maturation (rire) // autrefois j'aurais eu tendance quand j'étais jeune instit à penser que ça n'avait pas à voir dans mes cours / que je n'avais pas à aborder ça / (rire) que ça relevait des opinions personnelles / donc j'ai fait du chemin depuis (rire)" (Sophie 413-420)*

D'autres cherchent à définir un positionnement idéal tout en constatant au fil même du discours son impossibilité actuelle :

*"mais je ne pense pas que les enfants soient conscients que je suis / de ce que je pense en fait / je pense pas et puis / je pense que / pour aborder cette question on doit rester quand même assez neutre / enfin neutre / faut pas que ça soit voyant finalement faut que ce soit des pratiques / qui sont implicites et que les enfants justement ne perçoivent pas / faut que ce soit le plus naturel possible / faut pas que ce soit quelque chose de voyant que les gens enfin que les enfants remarquent / parce que du coup si les enfants remarquent qu'on travaille que sur les femmes ben il y a un problème aussi / chez nous je pense qu'il y a un problème / mais / si*

*ça passe sans interpeller les enfants // je pense que le mieux à faire / d'avoir des pratiques qui incluent tout ça et que ça passe / sans pour autant interpeller les enfants / c'est l'objectif / enfin moi c'est mon objectif c'est qu'on puisse parler des femmes sans que ça dérange finalement / sans qu'on ait dit "pourquoi les femmes ?" / on parle de Louis XIV on dit pas "pourquoi un homme ?" / en histoire on parle que d'hommes que d'hommes / et ça gêne pas et pourquoi on parlerait pas de femmes ? / c'est ce qu'il faudrait // et justement comme c'est des pratiques qui sont nouvelles / comme il y a très peu de gens qui pensent à tout ça / ça paraît pas choquant mais / le petit quand il m'a dit "mais pourquoi les femmes ?" je pense qu'il en a jamais entendu parler / autrement ça l'aurait pas interpellé" (Samia 724-742)*

Comme l'indique fort justement Louis-Georges Tin, "la culture dominante jouit en effet du privilège épistémologique de la transparence à soi, qui permet de dénoncer comme propagande toute proposition alternative, hétérodoxe ou minoritaire, la position majoritaire apparaissant au contraire comme "naturelle", obvie, allant de soi"<sup>1063</sup>. Samia se trouve dans une position aporétique, à la recherche d'un juste milieu impossible à trouver, puisque les représentations communes actuelles rendent ses pratiques pédagogiques encore minoritaires. Elle tente donc d'établir en repoussoir illusoire, une situation où un-e enseignant-e imaginaire ne parlerait "que des femmes" alors que son expérience et ses propos témoignent que le simple fait d'en parler un peu est en soi remarquable et remarqué. Samia recourt donc au cours de l'entretien à des circonvolutions rhétoriques qui lui permettent de se dédouaner d'une hypothétique accusation de militantisme. Alors qu'elle parle de la perception qu'une collègue a de son travail, elle précise ainsi : "*elle voyait mon côté un peu / pas engagé mais mon côté j'ai envie de faire des choses*" (Samia 224).

Une autre enseignante s'interroge également sur les limites à ne pas franchir, constatant du même coup qu'il lui serait sans doute difficile de faire autrement, car ne pas agir face à certains faits, certaines réalités, serait à ses yeux autrement plus grave que de s'impliquer comme elle le fait dans son travail :

*"par exemple une fois y'a un garçon qui a très mal parlé à une fille / donc je suis intervenue / peut-être en sortant de mes fonctions d'enseignante aussi / je ne sais pas mais peut-être pas / en disant que étant moi-même une femme je n'acceptais pas qu'un garçon puisse parler comme ça à une fille / j'ai demandé aux filles de ne jamais accepter / et il y a eu une longue*

---

<sup>1063</sup> Louis-Georges Tin (2003). *Op. cit.* p. 341



*discussion sur les relations entre les garçons et les filles et comment on se parlait sans faire attention / c'est-à-dire que le vocabulaire qui est employé c'est un vocabulaire qui est très très très vulgaire / presque malsain à mon avis / puisque si y'a des filles qui sont rebelles / y'en a hein / moi je les approuve mais d'un autre côté il faut que j'aie un comportement d'enseignante / donc on rediscute sur comment on parle comment on se parle entre nous / les questions de respect / et la question du vocabulaire / les "ta gueule connasse" / non / voilà / parce que, si on laisse faire ça, c'est accepter certains comportements des garçons vis-à-vis des filles ou des filles vis-à-vis des garçons aussi" (Delphine 203-220)*

Pour d'autres enseignant-e-s, leur action s'inscrit donc dans la perspective d'une neutralité future *"pour peut-être plus tard dans trente quarante cinquante cent ans ne plus en parler enfin que ce ne soit plus un sujet qui [fasse] forcément débat"* (Matthieu 151-152). Plusieurs d'entre eux-elles emploient d'ailleurs les termes de lutte (Aude, Camille, Christophe, Mireille, Hélène, Sophie, Yves) et de combat pour l'égalité contre le sexisme, les stéréotypes de sexe, les discriminations, les inégalités (Aude, Camille, Christophe, Samia, Sophie, Stéphanie) pour qualifier leur travail en classe. Matthieu est ainsi conscient que son travail peut de ce fait soulever des questionnements mais n'en affirme pas moins sa légitimité au nom de ses idéaux pédagogiques :

*"elles ont été surprises et elles m'ont pas forcément suivi mais / j'ai pris mes responsabilités et j'estimais que je pouvais le faire donc je l'ai fait / ça m'a pas posé problème je suis pas sûr qu'elles l'auraient fait // mais moi en tout cas j'ai décidé de le faire / alors c'est toujours le même souci parce que / moi je suis homo / donc ça peut passer pour du militantisme aussi / et faut pas enfin tout n'est pas mélangé non plus / quelque part c'en est du militantisme / puisque c'est introduire des choses qui ont rapport avec la tolérance aux sexualités différentes aux identités différentes / donc indirectement oui c'est du militantisme mais pas du militantisme forcené ou égocentrique ou égoïste en tout cas / ça va vraiment dans un sens pour moi de progrès social / c'est vrai qu'on peut facilement [être] / accusé de pseudo prosélytisme / ça j'en suis sûr // après j'[y] ai pas été confronté pour l'instant je le serai peut-être un jour" (Matthieu 162-174)*

Il va de soi pour cet enseignant que son travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités ne peut revendiquer la même neutralité que celle dont peuvent se prévaloir certaines positions de ses collègues qui ignorent les conséquences de leur position de retrait.

Son travail n'est donc pour lui, ni plus ni moins engagé que le leur, mais se distingue en revanche par ses finalités. Comme le résume Nina Eliasoph dans une formule percutante : "il n'y a pas de moyen du politique pas de désengagement possible"<sup>1064</sup>. Il importe donc de s'intéresser maintenant à la manière dont les enseignant-e-s rencontré-e-s gèrent cette tension entre engagement et neutralité enseignante lorsqu'ils abordent des questions et des sujets qui ne rencontrent pas l'assentiment de toutes et de tous et posent donc la question sensible de l'enseignement des valeurs dans une école laïque et républicaine.

### **a. L'association avec la lutte contre d'autres discriminations**

Dans un tel contexte, si l'association du travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à la lutte contre d'autres discriminations comme le racisme ou le handicap soulignée par plusieurs enseignant-e-s (Agnès, Delphine, Nathalie, Stéphanie, Madeleine, Mélanie, Sophie, Julie, Eric, Matthieu, Yves, Christophe) est cohérente, elle peut aussi s'interpréter comme une stratégie qui vise à esquiver les potentialités polémiques de la lutte contre le sexisme et l'homophobie qui ne bénéficient pas de la même légitimité dans un cadre scolaire. Plusieurs personnes rencontrées précisent ainsi au cours de leur entretien qu'elles ne se contentent pas de travailler sur l'égalité des sexes et des sexualités :

*"en éducation civique / donc c'est le Vivre ensemble et on essaie d'expliquer ce que c'est que la discrimination / pas forcément que sexuelle / la discrimination dans toute la... / on avait / un petit document de la Halde<sup>1065</sup> // sur justement la Lutte contre les discriminations // donc je travaille avec toutes les discriminations au travail / le logement / l'école la santé enfin les handicapés et cætera"* (Yves 238-246)

*"je n'ai pas travaillé que sur le sexisme / j'ai travaillé aussi sur le racisme et là je suis en train de travailler un peu sur l'homophobie à travers des albums essentiellement"* (Stéphanie 50-52)

*"par rapport aux discriminations / donc y'a certes l'homophobie sur laquelle je travaille / l'égalité l'inégalité filles garçons mais y'en a aussi plein d'autres et ça m'importait aussi / de*

---

<sup>1064</sup> Eliasoph Nina (1998 - trad. 2010). *Op. cit.*, p. 13

<sup>1065</sup> Haute Autorité de Lutte Contre les Discriminations et pour l'Egalité, remplacée en 2011 par le "Défenseurs des droits".

*bien être équitable envers toutes les discriminations / et au sein de l'association [dont elle s'occupe] aussi j'essaye / même si c'est une association LGBT de travailler en partenariat au maximum avec justement d'autres associations / pour pas qu'on s'isole et pour pas / être ghettoïsés / et c'est pareil pour les jeunes parce que ce qu'on veut leur apprendre avant tout c'est respecter / la différence quelle qu'elle soit" (Aude 596-605)*

Il ne s'agit pas pour ces enseignant-e-s d'adopter une perspective intersectionnelle, telle qu'elle a été notamment définie par la pensée féministe contemporaine et qui vise à comprendre l'articulation des dominations non sur un mode additif, l'homophobie s'ajoutant au sexisme et au racisme dans les discriminations dont peuvent être victimes certain-e-s individu-e-s, mais leur intrication dans des situations empiriques données et la diversité des expériences de la domination qu'ils occasionnent au sein d'un même groupe : "aux Etats-Unis, par exemple, les femmes africaines-américaines ont historiquement été victimes de stérilisations forcées ou abusives, alors que les femmes "blanches" subissaient des grossesses à répétition non désirées et étaient acculées aux avortement clandestins"<sup>1066</sup>. Le travail des enseignant-e-s rencontré-e-s ignore cette dimension, dont ils-elles n'ont pas nécessairement connaissance et qui est sans doute trop complexe pour leurs élèves. Il entend en revanche mettre en évidence certaines analogies et un certain nombre de mécanismes communs à l'ensemble des processus de domination :

*"ce qui était intéressant c'était le croisement justement des discriminations / c'est ça j'ai trouvé ça intéressant / de voir que les gamins en CM2 / essaient de percevoir autant que possible que la peur du différent grosso modo / c'est du même ressort selon les discriminations et que y'a des liens qu'on peut tisser" (Eric 394-402)*

*"j'ai envie de faire ce métier depuis toujours et ça a toujours été poussé par l'idéalisme / c'est qu'ils voient l'humanité en l'autre / c'est vraiment mon fondement quoi / et l'humanité il se trouve que ça peut être ces discriminations là ça peut en être d'autres / ça peut aussi [être] un gamin qui vit un moment difficile dans sa vie qui est objet d'aucune discrimination mais qui pourrait être je sais pas un parent qui est mort ou je ne sais quoi / ça m'est déjà arrivé à dans ma classe / ça peut être plein de choses / ouais je crois ce qui est axial en fait c'est cette*

---

<sup>1066</sup> Dorlin Elsa (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF, coll. *Philosophies*, p. 85. Cf également : Putschert Patricia et Meyer Katrin (2009). Différences, pouvoir, capital. réflexions critiques sur l'intersectionnalité. Dans Dorlin Elsa (Dir.). *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF, coll. *Actuel Marx confrontation*, pp. 127-146

*notion d'humanité / et tout va s'y raccorder / aussi bien dans mes combats politiques parce qu'il se trouve que je suis dans un parti / aussi bien dans mes combats militants puisque je suis [dans une association qui lutte contre l'homophobie]/ davantage pour agir auprès des comment dire ? des ados / et aussi donc au niveau de ma pédagogie" (Christophe 241-251)*

Néanmoins, ces pratiques enseignant-e-s, qui consistent pour l'une des personnes interrogé-e-s à "*valoriser les minorités en gros on peut regrouper ça comme ça*" (Elise 225), peuvent parfois susciter des réactions différenciées en fonction des discriminations concernées comme l'indique une conseillère pédagogique à partir de données anciennes :

*"justement ce qui m'avait frappée dans le premier bouquin que j'avais lu sur le sujet de / 1982 / c'est que y'avait une IEN de Nantes / qui déjà à cette époque-là travaillait auprès des enseignants en tant qu'IEN et à l'IUFM enfin à l'Ecole Normale de l'époque / sur ce sujet-là / et elle dit quand je travaille sur le racisme / j'affiche des trucs dans les couloirs et j'ai jamais rien de réactions dans un sens ou dans l'autre / quand je travaille sur le sexisme j'affiche dans les couloirs et là j'ai toujours des insanités des tags des machins / donc c'est quand même un sujet qui paraît pas normal et qui dérange / alors peut-être que derrière ça y'a les gens qui considèrent que c'est du ressort de la vie privée et de quoi on se mêle" (Danièle 901-910)*

Danièle n'en déduit toutefois pas que la lutte contre le racisme est généralisée dans l'Education Nationale ; elle remarque lors de ses visites de classes que certains propos ou comportements racistes ne sont pas repérés par les professeur-e-s des écoles débutant-e-s ou ne suscitent aucune réaction de leur part :

*"en tant que conseillers pédagogiques on avait à suivre les jeunes / on était quand même obligés de les mettre en garde et de dire / "vous avez un élève ou une élève dans votre classe qui tient des propos racistes qu'est-ce que vous faites ?" / et ils ont pas forcément le réflexe / les élèves nos élèves sont hors-la-loi / quand ils font ça / donc vraiment de les reprendre / y'a pas forcément cette idée-là" (Danièle 895-900)*

Il n'en reste pas moins que l'association des discriminations paraît dans les entretiens comme un moyen de rendre ce travail plus acceptable vis-à-vis de l'obligation de neutralité des enseignant-e-s :

*"j'ai pas de réactions des parents / enfin j'ai pas de souvenirs en SEGPA d'interrogations // et puis bon quand j'en parle [de l'égalité des sexes et des sexualités] j'essaie de replacer dans l'ensemble de toutes les discriminations / c'est au même plan que la couleur de peau que [le] handicap physique et cætera" (Yves 565-569)*

Dans ces propos, la question de l'égalité des sexes et des sexualités peut être abordée dans l'enceinte de l'école parce qu'elle ne donne pas lieu à un travail spécifique, alors qu'une telle justification ne serait visiblement pas nécessaire pour aborder le problème du racisme par exemple. Si les discriminations ne sont pas concurrentes lorsqu'il s'agit de lutte contre elles, elles ne bénéficient cependant pas de la même légitimité. La lutte contre l'homophobie est ainsi tout de suite suspectée de communautarisme :

*"ils sont neufs ils ont quelques idées et à la fois ils sont malléables / donc / j'en ai profité mais / sans jamais faire de / comment on pourrait dire / du lobby pro-gay quoi / dans le sens où / pour moi toutes mes idées pédagogiques philosophiques et politiques sont universalistes / donc je vais prendre ça en illustrations mais je ferai pas un plaidoyer spécifique / parce que je fais ça mais / on parle aussi du racisme on parle aussi de tout un tas d'autres discriminations et j'aborde tout / c'est en fait un cas parmi d'autres et c'est / ça dépend aussi de ma conception de l'homme" (Christophe 149-163)*

Dès lors, intégrer la lutte contre le sexisme et/ou contre l'homophobie dans un travail plus large de lutte contre les discriminations permet à la fois de le supposer moins visible, donc moins contestable, mais aussi d'écartier le soupçon d'un militantisme n'ayant pas sa place à l'école, puisqu'il est posé comme acquis que l'école se doit de combattre le racisme et l'ignorance qui le véhicule :

*"[c'est] juste alerter [les élèves] et puis ils mettent ça dans un coin de tête et puis ça ressortira peut-être un jour ils y repenseront / enfin je pense que vu le bourrage de crâne que je fais / en même temps comme je disais parce que mon mari est enseignant aussi / enfin mon copain et lui est évidemment pas d'accord du tout avec ce que je dis avec ce que je fais à ce sujet / il me*

*dit "oui il ne faut pas que tu en fasses non plus des militants c'est à eux de voir c'est à eux de choisir pour plus tard" et tout ça / donc je dis "non c'est pas ça je suggère je leur laisse faire leurs petites choses mais je suggère / ils prennent ou ils ne prennent pas" comme l'histoire du foot dans la cour ils prennent ou ils ne prennent pas / jusqu'à présent ça fait trois ans trois ans que je le soumetts trois ans que ça marche du tonnerre / mais vraiment donc si on peut faire une atmosphère de classe beaucoup plus agréable que des petits clans / mais de même sorte si il y avait des petits clans [d']enfants noirs [et d']enfant blancs / je ferais de la même sorte j'agis exactement de la même manière et j'agis exactement de la même manière au niveau du racisme couleur de peau au niveau des origines / j'agis de la même façon quand j'entends un petit antillais dire "sale africain" et un africain dire "sale antillais" enfin bon ça aussi on y a le droit donc pour moi c'est la même chose c'est les ouvrir au monde / d'essayer de vivre ensemble / voilà je crois que vivre ensemble correctement et dans un cadre agréable où on peut tout dire sans se faire moquer par quelqu'un / être la risée d'un autre / et ça je pense qu'ils l'ont bien compris [...]je travaille de la même façon sur le racisme que sur l'égalité des sexes et ce n'est en rien pour former des futures militantes ou (rire) ou quoi que ce soit" (Julie 280-332)*

Sur le plan rhétorique, l'association des discriminations est donc bien souvent un moyen de diminuer la portée de ce qui se passe en classe aux yeux des autres enseignant-e-s et des parents. Elle tente d'endiguer les fantasmes de militantisme extrémiste que génèrent les revendications d'égalité de la part des femmes et des homosexuel-le-s pour tenter de provoquer ce que Nina Eliasoph appelle une "évaporation du politique", qui ne modifie rien dans les pratiques des enseignant-e-s rencontré-e-s, mais compte dans la manière dont ils-elles supposent qu'est perçu leur travail.

### **b. Les références aux textes officiels : une protection contre les parents**

Les références aux textes officiels sont quant à elles révélatrices d'un sentiment d'insécurité ou tout au moins d'une crainte d'avoir à justifier son action en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à des interlocuteur-ric-e-s peu convaincu-e-s de son bien-fondé. L'analyse des discours des personnes rencontrées à propos de l'enseignement de l'histoire, de la littérature, de l'apprentissage de la langue orale et écrite, de l'EPS, ou encore de l'éducation à la sexualité a montré que ces textes, qu'ils s'agissent des Conventions, des circulaires ou des

programmes n'étaient cités qu'à de très rares occasions, pour en souligner les avancées mais aussi pour en dénoncer les insuffisances en histoire (Samia) en raison du peu de femmes citées ou en littérature puisque l'analyse de la liste d'ouvrages de référence de cycle 3 ne fait aucune mention d'homosexualité et continue à véhiculer des images stéréotypées et inégalitaires des relations entre les sexes (Sandrine). Certes, des recherches ont souligné l'écart entre les prescriptions institutionnelles qui indiquent ce qui est supposé être enseigné dans les classes et "le travail d'interprétation et de traduction des acteurs"<sup>1067</sup> qui n'établissent pas avec eux un rapport d'application<sup>1068</sup>. Il n'est donc pas étonnant que ce soit principalement les formateur-riche-s (Eric, Sandrine et Danièle) qui semblent sensibles à leurs apports et au cadre qu'ils instaurent, notamment pour l'éducation à la sexualité. Il n'en reste pas moins que pour l'ensemble des enseignant-e-s rencontré-e-s, ces textes officiels ne semblent bien souvent bénéficier que d'une place marginale dans leur travail et ne sont pas à l'origine de celui-ci. Tout au plus leur reconnaissent-ils-elles un pouvoir incitatif vis-à-vis des concepteur-riche-s de manuels et de leurs collègues, à condition que ceux-ci ne restent pas généraux mais donnent lieu à des déclinaisons précises dans les programmes (Samia) : les enseignant-e-s sont en effet supposé-e-s être davantage sensibles à ces derniers qu'à des circulaires qu'ils-elles ne lisent pas toujours. La modification des manuels, que de nouveaux programmes suscitent systématiquement, laisse également espérer la publication de supports d'apprentissages adaptés et une aide dans l'établissement des programmations et des progressions<sup>1069</sup>. Cette hypothèse s'est vérifiée en 2011 avec la modification des programmes de biologie de Terminale S et ES qui a amené les concepteur-riche-s des nouveaux manuels à faire mention du concept de genre dans leurs pages. L'Association pour la Formation des Professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre s'est ensuite saisie de cette question afin de saisir pleinement les implications de ces changements, après la polémique qu'ils avaient entraînée, lors d'une journée intitulée "Sexe, genre et enseignement des SVT". L'une des collègues de Samia pointe néanmoins les limites de ce cercle vertueux :

*"voilà là aussi par rapport à l'enseignement la question des manuels scolaires ne met pas / alors les femmes dans l'Histoire ça commence quand même / à être présent dans les manuels*

---

<sup>1067</sup> Mangez Eric et Liénard Georges (2008). Curriculum (Sociologie du). Dans Van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, p. 106

<sup>1068</sup> Tardif Maurice et Lessard Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Presses Universitaires de Laval, p. 231 ; Mangez Eric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF, coll. *Education et société*

<sup>1069</sup> Colloque de l'AFPSVT (Association pour la Formation des Professeurs de Science de la Vie et de la Terre), mardi 3 juillet 2012 à Paris

*scolaires d'Histoire / parce que y'a eu aussi pas mal de circulaires depuis 2000 pour favoriser ça / maintenant en tout cas dans [le département où elle enseigne] j'ai pas l'impression que ce soit vraiment approprié par certaines collègues"* (Aude 138-142)

Les moments où ces textes sont mentionnés dans les entretiens sont donc extrêmement révélateurs de l'usage qui en est fait et du rôle que les personnes rencontrées leur font jouer. De fait, ils constituent avant tout un cadre protecteur vis-à-vis des critiques formulées ou susceptibles d'être formulées à l'encontre de leur travail. Ainsi, après s'être rendu compte qu'elle avait donné à lire à ses élèves la transcription non expurgée d'un texte de Christian Bruel, Anne Galland et Anne Bozellec, *L'histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*<sup>1070</sup> dans lequel l'héroïne se masturbe, c'est spontanément vers eux que Nathalie se tourne :

*"et je me suis dit ce soir je vais avoir tous les profs tous les parents sur le dos merde merde / et là j'ai commencé à réfléchir à tout ce que je pouvais avoir comme textes officiels qui justifiaient le fait qu'on parlait de ça"* (Nathalie 545-547)

Le récit de ce moment de doute l'a conduite peu après dans l'entretien à réaffirmer la légitimité de son travail à l'école, tout comme Eric qui, à propos de l'éducation à la sexualité rappelle simplement que celle-ci *"fait partie des programmes"* (409) et qu'il n'y a au fond aucun état d'âme à avoir à les appliquer :

*il y a des circulaires il y a des textes / je m'inscris complètement dans le cadre de l'Education Nationale je ne dépasse pas je n'outrepasse pas mon cadre d'intervention en tant qu'enseignante"* (Nathalie 569-571)

Ces textes sont donc avant tout des alliés vis-à-vis de parents potentiellement hostiles, lorsque ces enseignant-e-s risquent d'être suspecté-e-s d'avoir outrepassé leur mission, manqué à leur obligation de réserve et commis une faute professionnelle en plaçant dans les mains des enfants des documents inadaptés :

*"j'en ai parlé à la directrice une fois [de son travail de déconstruction des stéréotypes de sexe en classe] parce que je me suis dit / si jamais y'a des parents qui en parlent / parce que si ça*

---

<sup>1070</sup> Bruel Christian, Galland Anne, Bozellec Anne ( 1976). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris : Le sourire qui mord



*vient dans la classe et que j'aborde l'homosexualité / en fait c'était l'homosexualité qui me / que j'avais en tête / je préfère en parler à la directrice pour lui dire "voilà je veux parler de ça" / je suis arrivée dans son bureau avec le truc des CEI qui a été envoyé à toutes les classes de CEI / mais pas à nous / parce que nous on est du privé / c'est la Ligue de l'enseignement<sup>1071</sup> / et je lui dis "voilà j'ai envie d'aborder ça et puis en plus / c'est dans les BO" ou je sais pas / si c'est dans les BO / ouais c'est dans le programme" (Hélène 326-343)*

Ils jouent ainsi un rôle préventif mais aussi parfois défensif lorsque les enseignant-e-s ont l'impression d'avoir à justifier leur choix. Ils sont alors le moyen de réaffirmer une liberté pédagogique qui semble menacée :

*"j'ai eu que des très bonnes réactions / en fait j'ai pas eu de retour spécialement / j'en ai eu un d'un papa / que ça avait un peu intrigué parce que sa fille lui avait parlé du livre [Jean a deux mamans<sup>1072</sup>] / parce qu'elle avait bien aimé / [...] avant même qu'il attaque sur quoi que ce soit je lui ai quand même rappelé /que ce que je faisais n'est pas incompatible avec les programmes / donc partant de ce principe-là je suis quand même / un des seuls enfin le seul maître à bord en ce qui concerne les choses à aborder la pédagogie utilisée / mais bon il a pas été... / c'était plus par curiosité je pense / et par intérêt que par méfiance" (Matthieu 570-585)*

Les parents, même lorsque leurs questions sont motivées par la simple curiosité, sont en effet souvent considérés comme des gêneur-se-s potentiel-le-s vis-à-vis desquel-le-s il importe de marquer un territoire professionnel, ce qui n'empêche pas certaines personnes rencontrées de réfléchir aux moyens de les associer ou de les informer, mais de manière à ce que ceux-celles-ci n'empiètent pas sur les prérogatives des enseignant-e-s :

*"alors les parents on s'était posé la question au moment de l'expérimentation [d'activités en faveur de l'égalité des sexes] sur les trois écoles et en fait / on ne voulait surtout pas demander une autorisation aux parents parce qu'on estimait que c'était du travail scolaire et que on était maître on pouvait choisir ce qu'on voulait faire et cætera / par contre on a fait juste une information pour dire / mais comme on fait dans un projet d'école ou des choses*

---

<sup>1071</sup> La ligue de l'enseignement - Fédération de Paris (2012). *Filles et garçons : cassons les clichés. Livret Pédagogique*. Paris : Ligue de l'enseignement

<sup>1072</sup> Texier Ophélie (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Loulou et Cie*

*comme ça pour dire sur l'année scolaire vos enfants vont travailler sur le sujet de l'égalité filles garçons hommes femmes / et à la fin de l'expérimentation / les enseignants ont dû faire une réunion avec / les parents de leur classe pour dire ce qui s'était fait "* (Danièle 379-385)

*"pour l'année prochaine on a déjà fait la réunion de parents pour l'année prochaine j'ai déjà prévenu que je travaillerai sur ces questions-là / donc là les parents savent déjà que c'est une problématique qui me tient à cœur"* (Nathalie 270-275)

Cette méfiance, renforcée par le sentiment d'aborder des questions peu consensuelles n'est toutefois pas propre au travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités<sup>1073</sup> mais elle semble particulièrement présente dans ce cadre spécifique, alors même que seules deux enseignantes disent avoir été confrontées à des réactions hostiles : l'une, Mireille, parce qu'elle avait programmé du rugby a reçu la visite d'une mère qui refusait que sa fille pratique ce sport et a réussi à la convaincre ; l'autre, Julie, lors de sa première année d'enseignement en tant que stagiaire suite à un travail de trois semaines autour des stéréotypes de sexe et de l'égalité des filles et des garçons. Cette dernière, semble d'ailleurs maintenant en tenir compte dans le cadre de son travail, même si ce changement n'est pas uniquement motivé par cet incident :

*"GP : vous avez des échos chez les parents ou pas du tout /*

*J : pas du tout / alors là parce que je n'ai pas refait le projet réellement pédagogique avec traces / là ce ne sont quasiment que des choses dites ou des films vus / ils peuvent pas me bloquer là-dessus"* (Julie 560-562)

La question des traces, c'est-à-dire de documents écrits collés dans les cahiers, affichés sur les murs de la classe, ou figurant dans des livres qui attestent que ces questions ont été abordées en classe semble en effet essentielle à certain-e-s qui expliquent par leur inexistence, l'absence de réactions des parents vis-à-vis de certains sujets évoqués en classe comme l'homosexualité:

*"le sexisme je pense que les parents comprennent et y sont beaucoup plus sensibles // maintenant l'homosexualité c'est beaucoup plus tabou quand-même / que le racisme / j'ai jamais eu des parents qui sont venus se plaindre que je dise euh ou que je parle de l'égalité*

---

<sup>1073</sup> Dubet François et Allouche Jean-Luc (dir.). (1997). *Ecole, famille : le malentendu*. Paris : Textuel ; Périer Pierre (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le lien social*

*hommes femmes / forcément / ce serait politiquement incorrect / maintenant j'ai jamais eu de parents non plus qui sont venus se plaindre que j'ai parlé d'homosexualité euh /// c'était pas le titre de la leçon non plus<sup>1074</sup>" (Mireille 291-296)*

La vigilance quotidienne est donc aussi vue comme une possibilité de travailler "en sous-marin", en toute discrétion, de manière à ne pas se placer involontairement dans des situations professionnelles difficiles. Ce raisonnement pose en effet clairement la question de la lisibilité des apprentissages pour les parents, et de leur compréhension de ce qui se passe à l'école, en-dehors de ce qui semble explicite :

*"alors vis-à-vis des parents quand on met en place ce genre de travail [d'éducation à la sexualité]/ bon quand on met en place de la danse quand on écrit en production d'écrit l'autoportrait / oh ils perçoivent même pas qu'on travaille ça / donc y'a pas vraiment de remarques particulières / pour l'éducation à la sexualité nous on s'est [tout de même] fait un principe de faire une réunion d'informations" (Eric 165-169)*

Aussi, certain-e-s enseignant-e-s ont l'impression d'opter pour une forme d'invisibilité en ne signalant pas aux parents cet aspect de leur travail, même si occasionnellement ceux-celles-ci peuvent lire dans les cahiers d'éducation civique des textes consacrés à Olympe de Gouge ou à la parité :

*"j'en ai pas parlé [aux parents] / et je me pose toujours la question "est-ce que je dois en parler aux réunions de parents en début d'année ?" / pour l'instant / j'ai pas envie de me lancer non / pas envie de combattre (rire) / j'ai pas eu de réactions de parents du tout / je sais pas si ils réagissent chez eux ou pas / qu'est-ce que racontent les enfants aussi parce que moi les miens ne me racontent rien de ce qu'ils font à l'école / donc si ils font tous pareil ils sont pas au courant (rire)" (Béatrice 554-559)*

Que ce soit en raison de l'absence de traces écrites, du silence supposé des enfants quant à certains aspects de ce qui se passe à l'école (Béatrice, Stéphanie 353-368, Hélène 212-214), de l'inscription de cette thématique dans "la politique du moment" (Hélène 208-209) ou "l'air du temps" (Nathalie 603), de la confiance que les parents manifestent envers l'enseignant-e de

---

<sup>1074</sup> C'est nous qui soulignons.

leur enfant en raison de son ancienneté dans l'école (Eric, Mireille 668-673), du fait qu'elles n'osent peut-être pas manifester leur désapprobation (Eric 695-700) ou encore de leur possible accord avec ce qui se dit en classe (Nathalie 270-273, Julie 591-596), les enseignant-e-s rencontré-e-s affirment en général ne pas savoir comment leur travail est reçu dans les familles. Cette absence de réactions négatives de la majorité des parents vis-à-vis de l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités à l'école n'est pas propre à notre terrain de recherche. Dans le cas de l'éducation à l'égalité des sexualités mais dans un autre contexte national, Kerry H. Robinson et Criss Jones Diaz font le même constat : "D'après notre expérience et nos recherches dans ce domaine, les institutions chargées de la petite enfance qui intègrent ouvertement avec d'autres types de différences les questions d'équité à l'égard des gays et des lesbiennes dans leurs programmes de justice sociale et d'équité ne rencontrent pas la résistance des parents et de la communauté souvent perçus comme favorables à une telle décision"<sup>1075</sup>.

Les textes officiels ne sont d'ailleurs pas toujours en première ligne dans les stratégies mises en œuvre par les enseignant-e-s pour justifier leur action ; ils peuvent au contraire constituer une protection ultime lorsque d'autres arguments jugés au premier abord plus pertinents ont été épuisés :

*"par contre lors de mon stage un papa était venu me voir à la fin de l'école / [un] papa musulman hein / très bien très correct mais qui m'avait fait comprendre que j'allais à l'encontre de son point de vue / qui m'avait dit "vous vous rendez compte ? vous apprenez à ma fille quelque chose qui va la bouleverser après à la maison" / alors je lui dis "ah bon pourquoi ?" / il dit "parce que vous dites qu'il doit y avoir une / un partage au niveau des tâches à la maison" / je dis "oui monsieur tout à fait" enfin bon / on en a parlé "c'est pas moi qui leur dit il faut qu'il y ait un partage à la maison c'est d'eux-mêmes qu'ils arrivent à cette conclusion là et tous ensemble disent "ah ben oui c'est vrai quand même le mari il peut faire ci et la femme elle pourrait aussi faire ça" / et le papa avait dit "oui mais moi chez moi ça ne se passe pas comme ça on a des tâches très définies et vous allez chambouler ma fille" / alors j'avais essayé d'atténuer la chose en lui disant "maintenant vous savez je suis là pour trois semaines / et puis je vais pas lui endoctriner la tête / je suis pas là pour faire un endoctrinement / elle prend ce qu'elle prend elle oubliera ce qu'elle oubliera" / je dis "moi je*

---

<sup>1075</sup> Robinson Kerry H. et Diaz Chris Jones (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Educations*. London : Open University Press, p. 217. Traduit par Abril Paco et Romero Alfons (2009). Genre, diversité sexuelle et éducateurs masculins dans l'éducation à la petite enfance en Espagne. Dans Gaborit Pascaline (dir.). *Les stéréotypes de genre. Identités, rôles sociaux et politiques publiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 203-228

*suis dans une école laïque je travaille pour l'État / et je transmet les valeurs de l'État et ce qu'on me demande de transmettre" je dis "bon l'égalité" / et je lui avais donné l'exemple du racisme / je lui avais dit de telle sorte que vous allez être d'accord avec moi qu'il faut pas exclure quelqu'un / ou par exemple le Noir doit faire ça le Blanc lui il doit faire ça / je dis "c'est la même chose" / je dis "maintenant je vous assure c'est pas moi qui arrive avec un code moral à suivre / numéro un je ne ferai pas ça numéro deux je ferai ci" / je dis "ce sont les enfants d'eux-mêmes qui se mettent d'accord au cours de discussions" / je dis "donc voilà / je leur ai lu des livres qui pouvaient leur mettre la puce à l'oreille mais c'est tout"" (Julie 563-590)*

Il n'est pas possible de savoir si cette enseignante aurait fait la même remarque à propos d'un père catholique, mais la mention dès le début du récit de la religion du père, semble un moyen pour cette enseignante de signifier immédiatement les raisons de son désaccord en même temps qu'elle renvoie la domination masculine chez les "Autres", chez celles et ceux qui, supposé-e-s venir d'ailleurs, ne seraient pas encore familiarisé-e-s avec les valeurs d'égalité des sexes alors que celles-ci seraient censées ne plus poser de problème au reste de la société française, ce qui n'est bien évidemment pas le cas<sup>1076</sup>. Dans cette situation, Julie met en jeu des arguments d'ordres différents et parfois contradictoires. Le premier tient à son rôle dans la transmission de certaines valeurs qu'elle cherche dans un premier temps à minimiser : elle ne ferait que soulever des discussions, aux enfants ensuite de déterminer ce qu'ils-elles en pensent ; tout au plus viendrait-elle valider leur conclusion par son approbation. Par ailleurs, en tant que professeure, elle est confrontée au risque inhérent aux activités d'enseignement, et ce d'autant plus qu'elle reste peu de temps dans cette classe : les élèves peuvent oublier ce qu'ils-elles ont appris, voire, par distraction, ne pas l'apprendre du tout pour peu qu'ils-elles n'aient pas été attentif-ve-s au bon moment. Dès lors, elle considère ne pas pouvoir être accusée d'endoctrinement en raison de sa position en retrait et de la marge de liberté laissée à ses élèves. Que ces arguments aient ou non porté auprès de ce père d'élève, Julie recourt alors à une justification d'ordre institutionnel qui les invalide en partie : elle est fonctionnaire de l'État et à ce titre transmet les valeurs que celui-ci lui demande d'enseigner. Pour le dire autrement, ce n'est pas tout à fait par hasard que ses élèves ont conclu au nécessaire partage des tâches ménagères entre les femmes et les hommes d'un commun accord, même s'ils-elles l'ont fait dans une activité de débats, mais parce que ce partage permettrait la mise en œuvre

---

<sup>1076</sup> Fassin Eric (2010). Pourquoi Marine Le Pen défend les les femmes, les gays, les juifs... *Libération* 20/12/2010

des valeurs d'égalité que l'école doit promouvoir et que l'enseignante promeut par l'intermédiaire des modèles qu'elle véhicule dans le choix de ses lectures. Il n'en reste pas moins que ses élèves gardent la possibilité de penser autrement dans leur for intérieur. Julie aurait pu limiter sa réponse à ce dernier aspect institutionnel mais, soit qu'elle n'y ait pas pensé ou qu'il ne lui ait pas paru immédiatement pertinent, il n'arrive qu'en troisième position dans son argumentaire. Il est probable d'ailleurs qu'elle ne l'ait pas jugé suffisant pour répondre aux objections soulevées par ce père d'élève, car elle poursuit ensuite son propos en insistant à nouveau sur le peu de temps auquel cette élève aura été soumise à son influence :

*"je dis "maintenant je suis pas là non plus pour aller à l'encontre de ce que vous, vous dites à votre fille à la maison" je dis / "elle vit avec vous depuis qu'elle est toute petite / si je vais à l'encontre de vos pratiques à la maison ne vous inquiétez pas je pense que ce sont vos pratiques qui domineront plus tard (rire) / votre éducation qui transparaîtra plus tard" / voilà et j'ai essayé de lui faire comprendre que c'était des discussions et que j'étais là pour ouvrir l'esprit de sa fille et voilà / et il a entendu ce que j'avais à lui dire et ça s'est très bien passé"*  
(Julie 585-590)

C'est autour de cette liberté de conscience laissée aux enfants que Julie conclut son argumentation, ce qui est relativement habile, même si elle lui donne un tour résolument pessimiste puisqu'à l'écouter son travail est voué à l'échec. Ce récit montre toutefois la complexité de l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités à l'école, car celle-ci interfère avec des valeurs familiales avec lesquelles elle n'est pas nécessairement compatible. Se pose alors avec vigueur la question de la légitimité pour l'école de s'emparer de ces questions et pour les enseignant-e-s la manière dont ils-elles anticipent les éventuels conflits de loyauté auxquels risquent d'être confronté-e-s certain-e-s enfants.

### **c. Enseigner des valeurs à l'école : autour de la conscience de l'enfant, des parents, et de l'école républicaine**

Le travail réalisé en classe en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités interroge nécessairement, même si cela se fait de façon détournée, ce qui se passe au sein des familles :

*"alors des choses amusantes aussi alors ça c'est toujours hors scolaire hors pédagogique mais / cette année j'ai quand même vu des petites filles qui prenaient les cartables des*

garçons / aussi à la sortie de l'école / [...] qui les portaient jusqu'à la maison // mais c'est particulier cette année j'ai pas mal de tempéraments forts notamment Pedro dont j'ai parlé et puis j'ai un petit garçon qui s'appelle Mamo / réservé mais bien affirmé dans sa sexualité mâle (rire) / et voilà donc je vois deux gamines qui prennent le sac "hop hop je te raccompagne chez toi et je te porte ton cartable jusqu'à la maison" / [...] alors ça c'est conseil d'enfants / justement tous ces problèmes-là se gèrent le samedi matin en conseil d'enfants / donc conseil d'enfants on le sort du chapeau quand il y a eu un événement grave ou quand il y a eu un très bon moment donc au retour de classe de neige forcément il y a eu il y a eu le petit conseil d'enfants par exemple / après une sortie conseil d'enfants pour en discuter / et donc là ce jour-là le samedi matin il ne s'était rien passé de grave pour eux / j'ai rien dit sur le moment j'ai regardé j'ai rien dit je laisse faire pour voir jusqu'au bout et parce que si j'interviens ben c'est terminé [elles] portent plus le cartable tout le monde rentre chez soi et puis c'est fini donc moi je voulais voir jusqu'où ça allait / le lendemain j'ai demandé / à la petite puce jusqu'où elle avait été pourquoi elle avait porté le cartable / "ah ben parce que il m'a demandé gentiment alors je lui ai porté jusque chez lui" / "mais je dis vous n'habitez pas du tout dans le même quartier" / "oui mais c'est pas grave" / "donc t'as été jusque chez lui" / "oui" d'accord donc j'enregistre et donc le samedi matin conseil d'enfant donc ils sont surpris parce qu'en général ils savent que c'est quand il y a eu un gros événement ou quelque chose / "ben qu'est-ce qu'il y a maîtresse ? on s'est pas battu cette semaine on a pas eu de sortie on a rien eu" / je dis "non mais par contre moi j'ai vu quelque chose qui m'a interpellée donc on va en discuter ensemble / que pensez-vous d'une femme ou d'une fille qui fait quelque chose à la place d'un garçon ou d'un homme qui pourrait le faire lui-même" / "oh ben c'est pas juste hein" / et puis alors certains garçons "ben quoi ben si hein maman elle fait le ménage papa il pourrait le faire mais elle le fait hein c'est comme ça" / "d'accord c'est comme ça" et puis ils me connaissent donc je joue beaucoup avec eux / je dis "ah oui donc la femme..." / "non non maîtresse c'est pas ce que je veux dire mais..." (rire) / je fais "si si c'est ce que tu as dit j'ai bien compris" donc ils me connaissent bien aussi / et donc on a posé ça et donc la petite gamine notamment qui avait porté le cartable savait elle d'emblée de quoi je voulais parler et elle a levé le doigt / elle a dit oui c'est comme moi l'autre jour j'ai porté le cartable jusque chez / à la maison de Pedro et de Mamo j'aurais pas dû / je dis c'est pas que tu aurais pas dû on peut rendre service à des camarades et à des gens il n'y a pas de soucis c'est très gentil / je dis maintenant attention là où ça devient grave c'est quand c'est répétitif / quand on n'a pas envie de le faire / si c'est pour rendre service et que tu veux bien le faire ok / mais quand c'est répétitif et que ça devient imposé et que tu n'as pas

*envie de le faire et que tu le fais quand même là non" / et elle, elle dit "oui d'accord" / et puis les petits garçons qui ont été voir la gamine "excuse-nous" et puis elle leur dit "non vous avez demandé gentiment donc ça va" (rire)" (Julie 222-279)*

Julie prend le parti de traiter sur un ton léger un événement qui ne l'est pas et perçoit sans doute l'absence de dramatisation de la situation et l'humour comme un outil de questionnement des représentations des élèves propre à leur laisser le temps de la réflexion et la possibilité de saisir les implications de leurs raisonnements. Toutefois, il est possible de se demander au regard des propos de l'élève à laquelle ces deux garçons ont demandé de porter leurs cartables, si ce choix, comme la décision de l'enseignante de différer sa réaction, lui ont permis de saisir la gravité et l'injustice de ce qui s'est passé. N'aurait-il pas été plus efficace d'intervenir immédiatement pour signifier aux enfants qu'une telle "demande" dans ce contexte, puisqu'aucun des deux garçons n'était blessé ou malade, n'était pas acceptable et de tout de même engager une discussion par la suite ? Il n'en reste pas moins que, lors de ce débat engagé dans ce conseil d'enfants sur ce qu'il convient d'appeler l'exploitation par des garçons des filles de leur classe, même si l'enseignante a pris la précaution de lui donner un tour général, ces derniers mobilisent leur expérience et ce qui se passe chez eux pour répondre à la question de l'enseignante. Les premières réponses qui sont énoncées sur l'aspect anormal d'une telle situation sont donc vite contrebalancées par ce qui se passe réellement au sein des familles et constitue le quotidien des enfants. Aussi, alors que l'enseignante avait dans un premier temps bien pris garde de détacher le débat du conseil d'enfants de l'événement particulier qui s'était produit, c'est sa réapparition suite à l'intervention de l'élève concernée qui lui permet de trancher entre les différentes opinions sans ouvertement désavouer les pratiques familiales et/ou éducatives des parents de ses élèves. Il lui est en effet impossible de condamner ouvertement l'attribution exclusive des tâches domestiques aux femmes dont il a été question dans la conversation sous peine de manquer d'une certaine manière, parce que cette situation est pleinement connectée avec le vécu de ses élèves, à son devoir de neutralité.

Une autre enseignante constate quant à elle que ce qui se passe à l'école n'est pas non plus sans conséquence sur ce qui se passe au sein des familles, puisqu'à partir de ce qu'elles ont appris, certain-e-s enfants décident en quelque sorte, de faire l'éducation de leurs parents :

*"je me pose beaucoup de questions sur l'influence d'un enseignant sur ses élèves / voilà / énormément / par exemple souvent les filles à la fin du CM2 ressortent de ma classe très*



*actives / c'est-à-dire "ouais y'en a marre mais tu crois que je vais me laisser parler sur ce ton et ta ta ta ta / ce qui est positif / [...] / et d'un autre côté je me [demande] si ce que je suis ce que je leur dis les discussions / surtout les discussions que nous avons / peut entraîner des discussions à la maison aussi / voilà une maman m'a dit une fois que sa fille suite à une discussion sur le racisme le fascisme les discriminations sa fille était allée dire à sa maman "ouais t'as pas le droit de dire des choses comme ça / parce que c'est raciste / la maîtresse on en a discuté avec elle et elle a dit ninninninninnin / en plus le code pénal ninninninninnin" voilà donc / je me dis voilà je ne sais pas / je veux rester aussi professionnelle quoi parce que je me connais et je sais que parfois je peux m'emballer aussi / sur certaines questions et les enfants le sentent / je pense" (Delphine 415-435)*

Ces récits par les situations qu'ils rapportent et les doutes qu'ils expriment quant à la possibilité d'adopter un positionnement que Delphine qualifie de professionnel, s'inscrivent pleinement dans la réflexion menée par Jeannine Bardonnnet, ancienne directrice d'école normale, dans un numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré à l'éducation à la citoyenneté. Dans un texte intitulé "Le vrai, le beau... mais aussi le bien"<sup>1077</sup>, elle pose la question du sens d'une éducation civique à l'école, telle qu'elle est traditionnellement conçue, c'est-à-dire à partir de principes déconnectés de la réalité dans laquelle vivent les élèves. Comment en effet parler des "Droits de l'Homme" et des valeurs républicaines, alors que les enfants peuvent constater par eux-mêmes qu'ils peuvent être bafoués, y compris en France, en toute légalité ? Comment évoquer l'égalité des sexes et des sexualités, quand tant de faits témoignent que cette égalité n'existe pas dans les familles, le monde du travail ou le monde politique ? La césure qui existe entre le discours des enseignant-e-s nourri d'abstraction et la réalité risque pour Jeannine Bardonnnet de rendre ces savoirs caduques et inefficaces aux yeux des élèves. Pourtant, l'enseignant-e n'est pas autorisé-e à aborder ces sujets en laissant transparaître ce qui pourrait s'apparenter à des opinions politiques ou des jugements sur la situation familiale de ses élèves. Pour Jeannine Bardonnnet, une éducation civique susceptible de remplir son rôle, c'est-à-dire d'assurer concrètement la défense des valeurs démocratiques contemporaines, nécessite d'aborder des sujets qui ne recueilleraient pas le consensus de la société et par là des parents, et qui pourraient être aujourd'hui en 2013, même si son texte n'en fait pas mention, les sans-papiers, les Roms, les droits des femmes et des homosexuel-le-s, le

---

<sup>1077</sup> Bardonnnet Jeannine (1993). Le vrai, le beau...mais aussi le bien. *Les Cahiers Pédagogiques* n°340, janvier 1993

cumul des mandats ou le financement de la vie politique. Or, le principe de la neutralité des enseignant-e-s constitue dans les textes, l'un des fondements de l'école républicaine énoncé par Jules Ferry dans sa circulaire du 17 novembre 1883 connue sous le nom de Lettres aux instituteurs : "Si parfois vous êtes embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire"<sup>1078</sup>. Cette recommandation prend place dans un contexte historique précis de volonté d'apaisement envers les catholiques, à un moment où les principales dissensions existantes entre catholiques et Républicains sur l'enseignement de la morale à l'école ne porte pas sur les principes enseignés mais sur leurs fondements : comme l'explique Bertrand Galichet reprenant l'intervention devant le sénat du 1er juillet 1881, "il ne peut, dit Jules Ferry à ses adversaires de droite, y avoir entre nous un désaccord philosophique à propos de la morale enseignée à l'école, car celle-ci "est la morale du devoir, la nôtre, la vôtre, Messieurs, la morale, même de Kant et celle du christianisme"<sup>1079</sup>. Il est donc nécessaire de se demander ce que pourrait être la position d'un père mais aussi d'une mère de famille de "bonne foi" quant à l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités. Cette question est loin d'être purement rhétorique car la référence à *La lettre aux instituteurs* est régulière de la part de celles et ceux, de tous bords politiques, qui considèrent qu'il est mal venu de parler d'homosexualité à l'école ou qui manifestent leur hostilité à la présence de ce qu'ils et elles ont pris l'habitude d'appeler "la théorie du genre" dans les programmes scolaires<sup>1080</sup>. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce qu'il est permis de dire en classe sur de tels sujets qui font nécessairement référence à ce qui se passe au sein des familles, ne serait-ce qu'en ce qui concerne le partage des tâches ménagères ou les interdictions adressées par certains parents de jouer avec des jouets n'étant pas censés convenir au sexe de l'enfant de peur qu'ils-elles deviennent homosexuel-le-s.

---

<sup>1078</sup> Ferry Jules (1883 -reed.2007). *La Lettre aux instituteurs*. Dans Jaurès Jean, Guizot François et Ferry Jules. *Lettres aux instituteurs*. Paris : Calmann Lévy, p. 37-38

<sup>1079</sup> Galichet François (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos, p. 41

<sup>1080</sup> <http://lepcd.fr/le-pcd-se-felicite-de-la-decision-prise-par-luc-chatel-de-ne-pas-diffuser-le-baiser-de-la-lune-dans-les-ecoles-primaires/>

Une enseignante décide ainsi d'aborder ces questions directement avec ses élèves, sans craindre d'être intrusive :

*"après je les interroge aussi sur eux comment ça se passe dans leur famille / est-ce que leurs parents accepteraient qu'ils s'inscrivent / pour les filles / dans un club de foot ou pour les garçons dans un club de danse / ou est-ce que s'ils demandaient une cuisine en tant que petit garçon ou pour leur petit frère ? / c'est les interroger sur ces questions-là aussi / alors après je ne sais pas ce qu'ils remontent eux chez leurs parents / je sais pas / l'année dernière il y avait un peu d'échos" (Nathalie 266-271)*

Tandis qu'un autre, avec des élèves de SEGPA, semble choisir des moyens plus détournés pour questionner les prises de positions politiques de ses élèves :

*"à travers la parole des élèves on retrouve beaucoup de paroles de la famille / des parents / qu'ils retranscrivent un petit peu / quand on a des débats justement en éducation civique / je me dis "tiens il répète ce qu'il a entendu chez lui" / au moment des élections et cætera donc / quand j'entends / "ouais Le Pen..." et puis l'autre "oh ben non Le Pen..." / on voit tout de suite ce qu'ils entendent à la maison / alors forcément j'essaie de travailler un petit peu sur toutes les discriminations / et notamment / sur les problèmes / d'homophobie et cætera / le respect enfin le respect de l'autre quoi " (Yves 260-269)*

Aussi, même si comme le dit Danièle *"on sait pas ce qui se passe / dans les familles"* (389), à certains moments ces questions surgissent en classe et l'enseignant-e doit rapidement décider de la manière dont il-elle lui est possible de les aborder :

*"j'ai une élève qui vient me voir et qui dit / "ah maîtresse regarde mes muscles et tout je fais des pompes je veux faire de la boxe comme toi" [dans le cadre d'un accompagnement éducatif non-mixte après la classe] / j'en parle avec la mère donc elle s'inscrit à la boxe et ça commence super bien pour elle / et puis elle me dit genre "dans dix ans vous verrez je serai championne du monde" et je dis " je le souhaite en tout cas" (rire) / et puis quelques semaines après elle revient elle me dit "non mais tout le monde me dit que c'est pas pour les filles et tout / pff j'en ai marre je crois que je vais arrêter / elle a huit ans sept ans et demi huit ans cette môme / donc moi je suis dégoûtée mais c'est son cheminement et / du coup j'ai constaté après qu'elle a abandonné / et puis à des moments en fait elle prenait des libertés en disant*

*"ah ben moi aussi je peux faire ça je suis forte je peux porter elle prend conscience de sa force et de ses capacités et puis / à d'autres moments elle est en régression totale alors en général c'est après les vacances ou après les moments où y'a pas trop d'école parce qu'elle est replongée dans une autre façon de faire et de penser / et du coup elle dit "mais quand même ma mère elle m'a dit c'est pas féminin ça" / et puis elle me remet en question moi aussi / "mais d'ailleurs tu ressembles trop à un garçon" / à chaque fois des revirements comme ça / donc ce que je me suis dit avec le recul c'est que / "ok faut vraiment prendre à bras le corps cette lutte pour l'égalité mais faut pas aller trop vite / et parce que sinon y'a des moments de régression" donc c'est ça que je disais avec cette gamine mais j'en ai eu plusieurs cas comme ça"*  
(Camille 577-602)

Ces propos témoignent d'une forte implication de Camille vis-à-vis de cette élève. Elle semble en effet directement interpellée par sa situation et particulièrement sensible aux remises en cause de ses propres choix dans le cadre de cette relation de confiance par une enfant partagée entre ses valeurs familiales et ses propres aspirations, soutenues par son enseignante et les opportunités offertes par l'école pour s'émanciper de ces valeurs familiales. Cette enseignante reconnaît avoir dû prendre de la distance pour la laisser effectuer ses propres choix et peut-être ses propres erreurs, même si à ses yeux elle se prive ainsi de possibilités d'épanouissement.

Aussi, pour reprendre le fil de la réflexion esquissée par Jeannine Bardonnnet, même si l'enseignant-e n'établit pas de lien direct entre ses propos et la réalité, car la neutralité de sa fonction l'interdit, les enfants le font avec l'envie d'en parler et d'aborder "leurs problèmes de conscience". Certain-e-s d'entre elles-eux peuvent, à l'instar de l'élève de Camille, être confrontés à un problème de loyauté entre les valeurs que tente de transmettre l'école et celles de leurs parents. Le principe de laïcité et le devoir de réserve des enseignant-e-s semblent empêcher les enseignant-e-s de leur répondre, au risque alors de retirer toute pertinence à leur enseignement aux yeux des enfants et de les entraîner par l'inaction à rompre avec les valeurs de l'école et de les empêcher d'élaborer leur "conscience du Bien". Car quand l'école se prive d'une possibilité d'action, il se peut que d'autres, aux intentions moins louables, se saisissent de cette opportunité. Cette pédagogue préconise donc, à ce stade de sa réflexion, d'enfreindre deux "tabous". Le premier que nous venons d'évoquer "est l'obligation faite à l'école de ne jamais sortir de ce qui fait consensus, par respect des familles" ; le second, "sous prétexte de respecter l'élève lui-même, c'est - et singulièrement pour l'école laïque - l'interdiction de toucher à sa conscience, source fragile de la création intime de rapport de soi aux autres, de

soi au monde, de soi à soi". Il ne s'agit pas pour elle de prôner l'endoctrinement des élèves mais de ne pas ignorer les problèmes qui se posent à eux-elles.

Ces situations trouvent chez Hannah Arendt des réponses aux conséquences radicalement différentes. Dans ses surprenantes et contestées "Réflexions sur Little Rock" la philosophe envisage le cas extrême de la ségrégation aux Etats-Unis. Ses réflexions, qui s'inscrivent dans le cadre d'une pensée sur l'autorité et les discriminations qui outrepassent largement notre propos, posent cependant aussi, mais cette fois sur un plan philosophique, le dilemme auquel sont confronté-e-s des enfants dont les valeurs familiales ne s'accorderaient pas avec celles de l'école. Elle suppose le cas de parents favorables à la ségrégation autrefois pratiquée à l'égard des Noirs dans le système scolaire américain, amenés, après l'abolition de celle-ci, à envoyer leur enfant dans une école publique : "quant aux enfants, écrit-elle, l'intégration forcée signifie pour eux un conflit très grave entre la maison et l'école, entre leur vie privée et leur vie sociale, et si de tels conflits sont communs dans la vie d'adulte, on ne peut attendre des enfants qu'ils les assument et par conséquent ils ne devraient pas y être exposés". Cela revient à leur demander de manière absurde de résoudre des problèmes que les adultes n'ont pas réussi à affronter, souvent sur plusieurs siècles, et expliquerait, selon elle, certains phénomènes de violence des groupes d'adolescents. Cette position n'est pas formulée de manière aussi élaborée dans les entretiens de notre corpus mais elle se retrouve de façon atténuée dans les propos d'un enseignant-e :

*"analyser tout ça avec des enfants de cet âge-là je suis pas sûr que ce soit forcément facile à faire et du coup que eux puissent / avoir du recul quoi tout simplement / par rapport à tout ça puisque bon / comme des adultes / c'est compliqué donc / là" (Jérôme 208-231)*

Pour autant, il nous semble que cette difficulté est résolue par les présupposés même de l'école républicaine qui n'entendent pas uniquement demander aux enfants de reproduire le monde de leurs parents mais souhaitent les entraîner vers un avenir commun en leur donnant les moyens de construire un monde plus égalitaire, démocratique et juste. Même s'il n'existe pas nécessairement de consensus sur les façons d'y parvenir, le pari de l'éducation consiste en effet à supposer aux enfants et aux adultes qu'ils-elles deviendront, la capacité de dépasser, notamment grâce à l'enseignement qu'ils-elles auront reçu, les impasses et les contradictions du monde dans lequel ils-elles sont nés, quitte à en créer ou à en rencontrer d'autres dans leur cheminement et leurs parcours de vie. En ce sens, il est également nécessaire de supposer que le conflit de valeur peut être éducatif, tout au moins pour des enfants de Cours Moyen,

puisqu'il leur donne une liberté de choix et d'adaptation s'ils-elles le souhaite. Certain-e-s des enseignant-e-s rencontré-e-s réfléchissent toutefois à des dispositifs qui leur permettent de dépasser ces écueils dans leurs pratiques et d'associer les parents à leur travail. Une enseignante en cours de titularisation choisit ainsi d'exposer en fin d'année aux parents d'élèves le travail qu'elle a mené dans sa classe à partir du constat d'une disproportion importante entre le temps de parole des filles et des garçons :

*"comme j'avais vraiment été étonnée de ce que j'avais fait / une fois que mon mémoire[professionnel sur l'égalité des sexes dans la prise de parole à l'école] était écrit c'était la fin de l'année / [...] à l'occasion d'une réunion de parents un peu de fin d'année / d'un goûter et cætera / j'ai pris un temps avec les parents qui étaient là / donc y'avait essentiellement des mamans / mais y'en avait une bonne quinzaine quand même / pour leur présenter le travail que j'avais fait / et ça c'était vraiment un temps très intéressant parce qu'elles étaient hyper étonnées / vraiment elles imaginaient pas du tout voilà qu'il puisse y avoir comme ça des différences / du coup on est allé un peu sur l'éducation à la maison / voilà de leur petit garçon leur petite fille comment est-ce qu'elles faisaient peut-être différemment alors sans s'en rendre compte et cætera / et y'en a plusieurs qui m'ont demandé de leur envoyer par mail et je l'ai envoyé je crois à trois quatre personnes / et j'ai eu au moins deux retours donc je suis sûre qu'elles l'ont lu parce qu'elles m'ont fait des remarques sur leur propre enfant qui était cité / et à chaque fois les retours que j'ai eu par mail ou dans la réunion étaient vraiment des retours étonnés mais très intéressés / très positifs quoi enfin / je crois qu'ils étaient contents de voir que des instits pouvaient avoir aussi ce niveau-là de réflexion par rapport à leur activité pédagogique"* (Elise 86-103)

Elise inscrit donc la question de l'égalité des sexes dans des préoccupations scolaires et professionnelles, ce qui n'empêche pas ensuite les parents d'engager une réflexion sur la manière dont ils-elles éduquent leurs enfants, filles ou garçons, mais sans que l'enseignante ait besoin de l'initier directement au risque de poser des question sur ce qui ne la regarde pas. Camille de son côté réfléchit à certaines stratégies destinées à convaincre des parents lorsque cela est nécessaire :

*"j'ai l'impression comme je disais que moi je dis une chose et puis que après que la famille la télé aussi / parce que la télé a une grande part dans l'éducation des enfants aujourd'hui / les figent dans des stéréotypes / et du coup eux ils sont entre "ah voilà on me dit une fille c'est*

*comme ci un garçon c'est comme ça / la maîtresse elle me dit que ça peut être autrement / je vois que ça peut-être autrement" / je pense que dans un cerveau d'enfant psychologiquement c'est difficile à gérer / et du coup ce que j'aimerais avec les familles puisque je pense pas que ce soit lié au fait que ce soit des familles immigrées ou de quartiers populaires / pour moi la domination masculine elle est partout / et quelles que soient les classes sociales / et du coup / quand je dis j'ai envie d'associer les parents j'ai envie aussi que eux puissent déconstruire peut-être des choses / et l'argument donc qu'on a trouvé ensemble en réfléchissant avec d'autres enseignants / à un moment donné / l'argument qui peut faire bouger les parents c'est finalement le bonheur de leur même / et quand tu leur expliques / quand ils te disent par exemple qu'un même est malheureux et tout ça / qu'ils savent pas comment faire / quand tu creuses un peu et que tu vois que par exemple ils ont interdit à ce garçon de danser ou ils ont interdit à cette fille de sortir le soir pour voir ses copines / elle en peut plus d'être enfermée chez elle / enfin souvent y'a des trucs liés à l'égalité filles garçons derrière / et du coup quand t'en parles avec eux finalement tu vois que eux aussi en tant qu'adultes ils peuvent bouger s'interroger et du coup accompagner aussi leurs enfants vers plus de liberté pour leur épanouissement / c'est ça la clef c'est l'épanouissement des enfants / à un moment donné si t'arrives à faire passer les choses sous ce biais là / ben ça passe quoi / et du coup d'avoir des parents qui encouragent / les filles à faire du rugby ou un garçon à faire de la poésie ou je sais pas quoi / ça va faire avancer le truc / à mon avis / alors que / le fait que moi je suis la maîtresse je suis blanche je représente l'État français enfin tu vois y a plein de trucs qui font que ils peuvent se dire "ah mais c'est parce qu'elle est blanche c'est sa culture ou c'est sa classe sociale" ou je sais pas quoi / et du coup enfin voilà moi je suis convaincue du contraire / que ce combat là tout le monde peut s'en charger / et en parlant avec les parents je vois que / bon y'a des choses qu'ils font par habitude par tradition et cætera / mais que quand on discute du bonheur de leurs enfants ils sont prêts à remettre en cause ces traditions ou ces valeurs finalement" (Camille 607-638)*

La représentation de Camille semble en partie idyllique et déformée par l'espoir. Son intuition qui consiste à tenter de modifier les représentations des parents à partir de l'affectivité qui les lie à leurs enfants est toutefois astucieuse et légitime. Pour autant, ce désir "d'éduquer les parents à travers les enfants" hérité de la III<sup>e</sup> République peut paraître problématique dans la mesure où il s'est bien souvent agité à travers lui d'éduquer des classes populaires. L'éducation de tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, a constitué un immense progrès puisque chacun-e a pu apprendre à lire, écrire, compter, et accéder à un savoir scolaire

auparavant réservé à une élite. Mais Ruwen Ogien a rappelé dans un essai polémique que ces visées progressistes indéniables pouvaient également masquer des intentions conservatrices qui l'étaient tout autant et entendaient "civiliser" le peuple par l'école pour éviter l'apparition de grèves et de révoltes<sup>1081</sup>.

Il n'en reste pas moins que plusieurs enseignant-e-s rencontré-e-s se disent attaché-e-s à la création d'un dialogue avec les parents, susceptible ensuite d'influencer leur attitude éducative avec leurs enfants :

*"moi j'en touche quand même quelques mots aux parents mais enfin / enfin moins à l'IME parce que je les vois pas / mais les parents demandent souvent aussi des conseils / donc quand ils me demandent des conseils / sur l'éducation ou enfin voilà ils savent pas quoi faire avec leur enfant le soir après l'école / donc là aussi je peux mettre une petite touche / "ben votre garçon il peut aussi vous aider à mettre la table" / voilà / des choses comme ça / c'est pas parce que c'est un garçon que..." (Aude 280-286)*

Il ne s'agit donc pas de se substituer aux familles mais de saisir des opportunités pour poser des questions, parfois tenter de questionner des représentations en soulignant à chaque fois que, malgré certaines dissensions, prime, d'un côté comme de l'autre, une aspiration au bien-être et à l'épanouissement de l'enfant ; bien que ce dernier aspect constitue lui-aussi une idéologie qui n'est pas toujours partagée. Cette enseignante n'entend donc pas outrepasser sa fonction mais mettre en place un cadre cohérent qui lui permette d'assurer sa mission et qui l'oblige parfois à adopter un rôle de médiatrice entre l'enfant et ses parents :

*"y'a ce truc aussi de la tenue vestimentaire / puisque souvent les filles sont habillées comme des poupées un peu / donc forcément ça peut être une entrave aux mouvements à la liberté et cætera / moi j'ai pris un peu le parti de / "bon je m'arrangerai avec tes parents si tu salis" mais à un moment donné voilà ça fait partie de la vie d'enfant de se salir / c'est pas la fin du monde je pense / et du coup passée cette peur-là... et puis en effet des fois quand y'avait une gamine qui salissait un peu sa robe ou son pantalon j'allais voir la mère en disant "ah voilà / elle a super bien joué elle a trop assuré et tout y'a eu juste un petit accident à la fin" / j'ai vu que la mère rigolait et puis ça se passait bien / enfin voilà essayer de dédramatiser ce truc-là" (Camille 554-562)*

---

<sup>1081</sup> Ogien Ruwen (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset



Si une telle intervention peut interférer dans certaines familles avec les représentations que se font les adultes de ce que doit être le comportement d'une petite fille, supposée être soigneuse et sensible aux apparences, elle est néanmoins cohérente avec les missions de l'école : dans le cadre des apprentissages moteurs, les élèves risquent en effet parfois de se salir et ont en tout cas besoin de vêtements confortables et pratiques. Prendre en charge cet aspect et la possibilité que les attentes de la famille brouillent celles de l'école et empêchent les enfants de s'investir dans ce qu'ils-elles sont censé-e-s y faire, c'est-à-dire apprendre les mêmes choses quel que soit leur sexe, permet donc de ne pas laisser implicitement les enfants gérer seuls les dissensions possibles, comme si de rien n'était :

*"je me dis que l'année prochaine si je continue à faire des choses là-dessus j'aimerais bien avec les enfants qu'on réfléchisse à comment faire le lien avec les familles / que ce soit par des expositions du travail qu'on fait des discussions / je sais pas trop comment ça va rentrer à la maison mais en tout cas l'idée c'est ça / c'est qu'ils puissent aussi en parler avec leurs parents et que / ce soit pas un truc à l'école on nous dit filles garçons sont égaux / à la maison on nous dit le contraire et comment je fais là dedans avec ces injonctions contradictoires / et on sait tous que c'est pas évident dans la tête / de faire la synthèse de toutes ces injonctions là finalement" (Camille 284-304)*

Cette question semble en effet essentielle pour Camille qui a rencontré des difficultés bien réelles dans son travail en faveur de l'égalité des sexes et souhaite donc désamorcer les oppositions :

*"c'est des petites choses en fait un peu un peu comme ça partout / c'est se battre pour que des filles viennent en classe découverte / c'est se battre cette année pour qu'une fille puisse s'inscrire au rugby / finalement la mère et moi on était on était ensemble dans ce combat mais le père a eu le dernier mot il a refusé / bon voilà donc tant pis pour la gamine / c'est quand même bien dommage" (Camille 268-272)*

Il s'agit donc ici encore, de tenter de rendre lisible et compréhensible pour les parents ce qui se passe à l'école et les apprentissages dans lesquels sont engagés leurs enfants sans susciter leur opposition. Confronté à ceux de Elise, les propos de Camille montrent également qu'il n'existe pas de recette mais que chaque enseignant-e cherche à partir de sa situation et des

événements auxquels il est confronté la réponse qui lui semble la plus adaptée au contexte dans lequel il se trouve.

Il importe de reprendre ici les propos de Jules Ferry car ceux-ci n'entendent pas professer un relativisme moral sous prétexte de ne pas déplaire aux familles. Ils portent au contraire l'ambition d'une éducation morale qu'ils n'entendent pas confier uniquement aux parents : "En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession". La mission des enseignant-e-s telle qu'elle a été formulée sous la Troisième République ne se limitait donc pas aux seuls « lire écrire compter » mais devait contribuer à la constitution d'une véritable morale laïque capable d'imposer ses repères face à l'ordre religieux. Dans l'analyse qu'il propose des cahiers d'écoliers de la Troisième République, Jean Baubérot montre ainsi que des instituteurs n'hésitaient pas à s'opposer à certains choix parentaux notamment en incitant certains élèves à poursuivre leur scolarité au lieu de se préparer à succéder à leur père<sup>1082</sup>. De son côté, Antoine Prost note que "les hussards de la république ne jugeaient pas les visites de propreté moins importantes que la récitation des leçons"<sup>1083</sup>. Les scrupules auxquels invite Ferry avant de toucher "à cette chose délicate et sacrée, qui est la conscience de l'enfant"<sup>1084</sup>, ne s'apparentait donc pas à un blanc seing accordé aux familles pour leur choix éducatif mais répondait à une certaine conception du bien de l'enfant. Ainsi, s'il est légitime de supposer que la lutte contre l'homophobie et la promotion de l'égalité des sexes ne font pas encore consensus dans notre société et risquent de choquer certaines personnes notamment en heurtant leurs convictions personnelles, parfois religieuses ; si ces nouvelles missions de l'école peuvent être considérées comme une forme d'intrusion étatique dans le domaine de la vie privée afin de promouvoir une vision officielle de la sexualité ou tout au moins de l'égalité des différentes orientations sexuelles ; si elles sont en effet susceptibles de placer certains enfants face à un conflit de loyauté entre l'école et leurs parents ; il n'en reste pas moins que les actions mises en place par les personnes s'inscrivent dans une certaine représentation de l'épanouissement présent et futur des enfants. Certain-e-s enseignant-e-s remarquent en effet que leur enseignement, s'il peut parfois s'inscrire en contradiction avec ce qu'entendent les enfants dans leur famille, répond néanmoins de manière indirecte à des questions qu'ils se posent, et parfois même à certains tourments, sans

---

<sup>1082</sup> Baubérot Jean (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil, p. 195

<sup>1083</sup> Prost Antoine (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil p. 36

<sup>1084</sup> Ferry Jules (1883 -reed.2007). *Le Lettre aux instituteurs*. Dans Jaurès Jean, Guizot François et Ferry Jules. *Lettres aux instituteurs*. Paris : Calmann Lévy

qu'il soit nécessaire d'aborder précisément leurs situations :

*"l'an dernier j'avais eu une réaction mais d'une petite fille noire / parce qu'on faisait l'égalité des sexes mais comme j'avais des enfants de diverses origines / forcément je déviais aussi sur l'égalité de toute sorte / donc / j'ai vu qu'il y avait une petite fille noire qui était venue me voir et / j'ai l'impression qu'elle était complètement soulagée de voir qu'elle avait le droit de faire des choses de... / alors je sais pas comment elle vivait à la maison / bon j'ai pas non plus cherché plus loin mais / j'avais l'impression qu'elle était soulagée de quelque chose en tout cas / qu'elle avait le droit / c'était complexe certainement / mais voilà / y'a des petites réactions comme ça oui // de voir qu'on a le droit / c'est ce que je leur dis d'ailleurs on a le droit de faire ce qu'on... enfin / on a le droit de choisir ce qu'on veut / ou ce qu'on veut être / donc ça ils le comprennent bien / et c'est ce que je leur fais reformuler / et on n'a pas le droit de se moquer / voilà / enfin je commence l'année comme ça on n'a pas le droit de se moquer on a le droit de faire des erreurs / et après je reprends ça lorsque je travaille spécifiquement sur l'égalité des sexes" (Béatrice 585-610)*

Les propos de Béatrice excèdent certainement sa pensée et peut-être faudrait-il préciser, mais cela semble aller de soi pour cette enseignante "qu'on a le droit de faire ce qu'on veut, de choisir ce qu'on veut être... tant que cela ne nuit pas à autrui", ce qu'elle formule immédiatement en interdisant à ses élèves de se moquer. Ses propos montrent néanmoins que les "questions socialement vives", le sont avant tout pour les individu-e-s qui les vivent et cherchent autour d'eux-elles, dans ce qu'ils-elles perçoivent comme des impasses, des pistes pour réussir à faire face à des situations que les représentations communes et les catégorisations de sens commun ne leur permettent pas de penser autrement que de façon destructrice :

*"cette année par exemple j'ai eu un élève extrêmement dur à gérer très très dur à gérer / avec des comportements extrêmement violents vis-à-vis des filles vis-à-vis des garçons / qui cherchait tout le temps à se mettre en danger vis-à-vis des autres en les provoquant / et comme / toutes les actions que j'avais pu entreprendre avec lui ne menaient à rien je lui ai demandé de m'écrire ce qu'il se passait / et / il a écrit sur une feuille / qu' il avait besoin de prouver qu'il était un homme / parce que depuis qu'il est petit on le traite de pédé et d'homosexuel / il a écrit homosexuel / et je pense que c'est un petit garçon en effet qui ne sait pas très bien / qui se cherche au niveau de l'identité sexuelle / et donc comme il avait besoin*

*de prouver qu'il était un homme / et il se il bagarrait tout le temps il cherchait les garçons physiquement / il cherchait les filles physiquement aussi / voilà" (Delphine 139-145)*

Cette enseignante propose alors à cet élève d'aller discuter avec la psychologue scolaire.

Lors des débats qui ont précédé l'instauration de la laïcité scolaire, Jules Ferry répondait à ceux qui lui reprochaient d'instaurer "une loi d'oppression de la majorité par la minorité", argument aujourd'hui repris par celles et ceux qui s'opposent à ce que l'homosexualité soit évoquée dans les écoles, car, « pour un enfant à exempter de l'instruction religieuse, quatre-vingt-dix-neuf [allait] en être privés »<sup>1085</sup>, que « les questions de liberté de conscience ne sont pas des questions de quantité mais des questions de principe » : « la liberté de conscience, dût-elle n'être offensée que dans une seule conscience, mérite qu'on fasse une loi pour empêcher cette offense »<sup>1086</sup>. Certain-e-s tireront argument d'une telle déclaration pour demander que l'on s'abstienne de parler d'homosexualité ou d'égalité des sexes en classe, pour ne pas choquer l'innocence supposée des enfants ou les confronter à des questions qu'ils-elles ne se posent pas. Mais la conscience qui risque ici d'être menacée si on ne le fait pas est avant tout celle de l'élève qui est élevé-e par un couple d'homosexuel-le-s ou qui aimera, un jour peut-être, de manière définitive ou occasionnelle, quelqu'un de son sexe, d'une petite fille qui aspire à une autre vie que d'épouse, de mère et de ménagère, où à des postes hiérarchiquement subalternes dans les entreprises ou à l'université. Les travaux de Michel Dorais<sup>1087</sup>, Eric Verdier et Jean-Marie Firdion<sup>1088</sup> ont montré une prévalence des tentatives de suicide chez les adolescent-e-s qui se découvrent homo ou bisexuel-le-s ; les travaux d'Isabelle Collet et Nicole Mosconi, entre autres, les difficultés rencontré-e-s par des jeunes filles ou des femmes qui choisissent de s'orienter dans des filières considérées comme atypiques vis à vis des rôles de sexe<sup>1089</sup>. Présenter aux élèves dès le plus jeune âge l'homosexualité comme une réalité estimable et un avenir possible, tout comme pour les filles ou les garçons la transgression des stéréotypes de sexes, fait donc pleinement de ce point de vue partie des missions de l'école républicaine, contribue à éviter les risques d'isolement et de marginalisation. Il ne s'agit pas de promouvoir en classe une vision

---

<sup>1085</sup> Baubérot Jean (1997). *Op. cit.*, p. 67

<sup>1086</sup> Baubérot Jean (1997). *Op. cit.*, p. 69

<sup>1087</sup> Dorais Michel (2001). *Mort ou Fif. La face cachée du suicide chez les garçons*, Montréal : VLB Editeur.

<sup>1088</sup> Verdier Eric et Firdion Jean-Marie (2003) *Homosexualités et suicides. Etudes, témoignages et analyse*, Montblanc : H&O Editions.

<sup>1089</sup> Collet Isabelle et Mosconi Nicole (2010). Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes* vol. 29, n°2, pp. 100-113 : voir aussi Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle et Vilbrod Alain (Dir.) *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

officielle de la sexualité mais bien plutôt d'éduquer de futur-e-s citoyen-e-s éclairé-e-s et responsables :

*"[les élèves] savent ce que je fais quand je ne suis pas à l'école / que je milite syndicalement je leur ai expliqué ce que c'était / on a discuté vaguement très très succinctement de l'histoire du syndicalisme c'est-à-dire qu'avant les gens n'avaient pas le droit de se regrouper et cætera / que ça pouvait mener à des grèves ça ils le savent / et c'est très étrange parce que / une fois ça m'est arrivé avec une classe extrêmement difficile / que j'ai souhaité garder pendant deux ans en CM1 puis en CM2 / parce que d'une part personne n'en voulait trop / j'enseignais en CM1 à l'époque / et d'autre part parce que j'avais commencé un travail très difficile et que je souhaitais le mener à terme / déjà c'est aussi un engagement pédagogique [...] / et l'élève le plus dur de la classe donc / pour lequel j'avais demandé à titre exceptionnel l'exclusion de la classe pendant deux jours / il avait vraiment fait des choses / voilà il [m']avait fait envoyer un courrier au procureur et cætera bref / à la fin de l'année il est venu me voir / il m'a dit la chose suivante il m'a dit "Delphine je te remercie d'avoir fait tout ce que tu as fait pour moi / je sais que c'est pas facile / j'ai été très dur je le sais / toi t'y es pour rien mais voilà c'est comme ça / je voudrais te dire une autre chose c'est que je te remercie d'avoir été patiente et la dernière chose c'est que je sais que tu es de notre côté" / je n'ai pas pu en savoir plus / "voilà / ce que je voulais dire tu es de notre côté" / c'était la fin de l'année j'avais hâte de ne plus les voir je dois le dire parce que c'était vraiment trop dur / mais je pense que malgré tout il pouvait avoir confiance en moi / non pas sur les engagements que je peux avoir parce que ça hormis l'engagement syndical mais ça les parents le savent aussi / puisqu'on est toujours deux sur la classe / peut-être sur les mots que j'ai pu lui dire / la patience et la fermeté / je sais que au collège il est toujours borderline mais y'a rien eu de grave / et je me dis que c'est peut-être parce qu'il avait aussi confiance / mais il aurait très certainement pu avoir confiance en quelqu'un d'autre aussi / voilà / être enseignant c'est un engagement / idéologique / physique parce que c'est dur physiquement / c'est tout notre corps qui est engagé" (Delphine 460-487)*

Ces propos de Delphine constituent en quelque sorte une synthèse des questions abordées. Ils montrent un enfant pris dans un conflit de loyauté entre ce que semble attendre son milieu familial et social de ce qu'est un homme et ce qui est attendu de lui en tant qu'élève. Ce garçon a également perçu que sa maîtresse avait visiblement compris ses tiraillements et tentait d'esquisser avec lui et collectivement des pistes de réflexion susceptibles de l'aider. Son

discours, tel qu'il est rapporté par cette enseignante semble reposer sur une alternative que nous avons déjà soulignée mais qui revêt ici une intensité particulière parce qu'il semble éprouver la sensation de s'être engagé dans une impasse : "est-ce que j'expérimente les nouvelles orientations que cette maîtresse me montre ou est-ce que je suis loyal vis à vis de la manière dont je me suis approprié les valeurs de mon entourage familial et social au risque de me placer dans une situation de rupture avec l'école ?" Cette enseignante témoigne par ailleurs de l'épuisement physique et moral suscité par cet élève lorsqu'elle l'avait dans sa classe. Son engagement pédagogique et émotionnel a toutefois été saisi par ce garçon qui l'en remercie. Ses propos montrent qu'il se situe dans un rapport de classe et un combat sans doute lié à un sentiment de relégation sociale et à l'expérience de la discrimination, dans lequel il a perçu que son enseignante était à ses côtés malgré les antagonismes qui ont pu émailler leur relation. Cette situation illustre la complexité de définir une neutralité pédagogique, qui n'est jamais totalement neutre, qu'il soit ou non question d'égalité des sexes et des sexualités.

## **Conclusion**

Les entretiens réalisés mettent en évidence un paradoxe. Dans le cadre des modules de formation mis en place dans des IUFM afin de sensibiliser les enseignant-e-s à la question du genre en éducation et les aider à développer des pratiques professionnelles adaptées, les formateur-ric-e-s prennent appui sur les textes officiels de l'Education Nationale pour légitimer leur propos. Comme le remarquent Mireille Baurens et Caroline Schreiber à partir de leur expérience<sup>1090</sup>, il importe, lorsqu'un stagiaire prend prétexte de ses conceptions personnelles pour ne pas tenir compte de ces questions en classe, de l'amener à dissocier ce qui peut dépendre de ses choix de vie de ce qui relève de ses obligations en tant que fonctionnaire de l'Etat. Or notre recherche montre que les enseignant-e-s qui abordent spontanément les questions d'égalité des sexes et des sexualités, à l'école le font en général à partir d'enjeux personnels forts et n'ont recours que dans un second temps à ces instructions pour légitimer leur action. Ce renversement souligne encore une fois la particularité de notre corpus qui ne saurait être représentatif des pratiques actuelles ou de l'absence de pratiques actuelles cherchant à promouvoir cette égalité. En revanche, quel que soit le positionnement des

---

<sup>1090</sup> Baurens Mireille et Schreiber Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, Lausanne : Antipodes, pp. 72-86

enseignant-e-s qui abordent ces questions, les entretiens montrent que la question de la neutralité éducative demeure vive et complexe. Jules Ferry voulait croire à la possibilité d'un consensus moral qui n'existe plus aujourd'hui dès lors que les sujets relatifs aux idéaux démocratiques d'égalité ou de liberté sont abordés. Certain-e-s familles, quels que soient les milieux sociaux, enseignent des valeurs contraires à ce que préconise l'école et toute la difficulté du métier d'enseignant-e est justement de trouver la bonne distance pour défendre des valeurs communes, tout en restant dans un cadre professionnel. Comme le remarque Jean-Claude Forquin, "la recherche, en multipliant les éclairages sur une question, peut nourrir le débat mais laisse entière la responsabilité des arguments normatifs et des engagements pratiques"<sup>1091</sup>.

---

<sup>1091</sup> Forquin Jean-Claude (2008). Curriculum et culture commune. Dans Forquin Jean Claude. *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. *Paidéia, éducation-savoir-société*, p. 165

## **CHAPITRE XVII :**

### **ÉGALITE DES SEXES, ÉGALITE DES SEXUALITÉS : DES REPRESENTATIONS ET DES PRATIQUES PLURIELLES**

"Considérée en elle-même et pour elle-même, l'école fonctionne comme un laboratoire de questions posées à la démocratie par le développement même de la démocratie"<sup>1092</sup>. Le travail autour de l'égalité des sexes et des sexualités s'inscrit clairement dans cette dynamique formulée par Marcel Gauchet et s'ancre dans une réflexion plus générale sur l'égalité entamée dans les démocraties contemporaines à partir de la question des groupes dominés et des discriminations (liées à la couleur de peau, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle....). Il est donc à envisager à la lumière de ce qui a été pensé dans d'autres champs, philosophiques et politiques, en tenant compte de la spécificité de la situation d'enseignement et du contexte dans lesquelles ces questions se posent. Le travail sur l'égalité des sexes et des sexualités se situe en effet sur la ligne de tension entre identité individuelle et identité collective. L'école n'est censée reconnaître que des individus neutres, les élèves, ce qui constitue pour nombre d'enseignant-e-s, en toute bonne foi, la preuve d'une égalité de traitement entre tou-te-s les enfants de leur classe. Certes, cette abstraction que constitue "l'élève" masque une multiplicité d'incarnation, mais elles sont négligeables au regard d'une faculté commune à apprendre. Filles et garçons constitueraient des groupes dont il ne serait pas pertinent de tenir compte pour enseigner. Si les recherches sur la mixité scolaire montrent que cette affirmation est erronée, il convient maintenant de s'interroger sur ce que devient cette abstraction dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités. Garde-t-elle sa pertinence ou est-il nécessaire de l'envisager autrement ?

Il nous semble nécessaire dans le cadre de ce chapitre de recourir à nouveau à la notion de "paradoxe", telle qu'elle a été définie par Joan W. Scott et telle que nous l'avons déjà utilisée dans le cadre de notre chapitre consacré à la gestion des insultes à l'école primaire. Elle paraît en effet susceptible d'éclairer certains enjeux de l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités en contexte mixte. Pour l'historienne, "l'égalité est un principe absolu *et* une pratique historique contingente"<sup>1093</sup>. De la même manière que l'exclusion des femmes

---

<sup>1092</sup> Gauchet Marcel (2002). Démocratie, éducation, philosophie. Dans Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Bayard - Hachette littératures, coll. *Pluriel Philosophie*, p. 22

<sup>1093</sup> Scott Joan W. (2002). L'énigme de l'égalité. Dans *L'égalité, une utopie ? Cahiers du genre* n°33. Paris : L'Harmattan, p. 17



du droit de vote n'a pas semblé constituer pendant longtemps, à quelques exceptions, une entrave au principe d'égalité tel qu'il était défini dans la constitution, la création d'un enseignement pour tous - les garçons -, puis la scolarisation séparée des filles et des garçons avec des enseignements spécifiques aux unes et aux autres, n'étaient pas perçues comme discriminatoires. L'exclusion des femmes du droit de vote, comme la séparation des filles et des garçons dans le système scolaire, ne semblaient pas s'opposer à l'affirmation de l'égalité de tous les "citoyens". L'historienne souligne que l'ambiguïté du concept d'individu dans le républicanisme français est à la base de cette exclusion. D'un côté, il constitue une abstraction, de l'autre, il renvoie à la singularité de chaque personne. Sur un plan politique, la première définition a permis de subsumer sous une entité commune toutes les différences semblant non pertinentes dans l'exercice de la citoyenneté. L'égalité entre les hommes s'établissait donc sur leur égale capacité à la raison sans qu'il soit porté attention à d'autres caractéristiques jugées non essentielles. Comme l'affirme Joan Scott dans son analyse de la pensée de Condorcet, l'égalité politique "est une notion paradoxale en soi, qui ignore nécessairement les différences qu'elle est par ailleurs obligée de reconnaître (afin de les déclarer non pertinentes)"<sup>1094</sup>. Néanmoins, historiquement, la notion d'individu abstrait n'intégrait pas universellement chaque être humain, elle a aussi servi à exclure certaines personnes, justement au nom de différences qu'elle jugeait indépassables. Une catégorie de "sous-individus" ou de "non-individus" a ainsi vu le jour, regroupant suivant les époques les esclaves, les Noirs, les serviteurs ou les femmes.

Le cas des femmes qui nous intéresse ici plus particulièrement permet de mettre en évidence l'opposition qui s'est établie entre deux universalismes : celui de l'individu abstrait et celui de la différence des sexes<sup>1095</sup>. Le premier s'est trouvé incarné par l'individu masculin alors que la seconde, pensée à partir de l'hétérosexualité, considérée comme la seule expression "naturelle" du désir, a permis de justifier l'attribution à chaque sexe d'une sphère d'activité qui lui est propre. Comme le formule avec malice Joan Scott, la différence des sexes n'a pas semblé soluble dans l'individualisme abstrait. En conséquence, "la masculinité fut identifiée à l'individualité, et la féminité à l'altérité, dans une opposition déterminée, hiérarchique et immobile (la masculinité en revanche, n'était pas considérée comme l'autre de la féminité)"<sup>1096</sup>. L'extension du droit de vote aux femmes n'a pas supprimé ces contradictions, mais les a simplement déplacées, comme l'a montré, entre autres, le débat sur la parité en

---

<sup>1094</sup> Scott Joan W. (1996 - trad. 1998). *La citoyenne paradoxale. Les féminismes françaises et les droits de l'homme*. Paris : Albin Michel, coll. *Bibliothèque histoire*, p. 25

<sup>1095</sup> Scott Joan W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel, coll. *Idées*

<sup>1096</sup> Scott Joan W. (1996 - trad. 1998) . *Op. cit.*, p. 26

politique. Il nous semble que c'est également le cas de la mixité scolaire : les enjeux ne se situent plus dans la revendication d'une instruction identique et commune, mais sur la perpétuation par l'école d'inégalités que la seule mise en commun des filles et des garçons n'a pas supprimées. Le terme élève, revêt une neutralité apparente tout comme le concept d'individu abstrait. Mais la réalité des pratiques enseignantes montre qu'il sert avant tout à masquer une différence de traitement entre les filles et les garçons, et qu'il est avant tout conçu comme un "masculin neutre" pour reprendre l'expression utilisée par Nicole Mosconi<sup>1097</sup>.

L'objectif de ce chapitre est d'examiner dans un premier temps de quelle manière les enseignant-e-s rencontré-e-s sont amené-e-s à reformuler une conception de l'"élève" qui à l'instar de ce qu'ont pu proposer certains mouvements féministes vis-à-vis de l'individu abstrait, prennent en compte les filles et les femmes. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la manière dont la question de l'égalité des sexes pose parfois pour les enseignant-e-s rencontré-e-s celle des relations entre les filles et les garçons dans les revendications d'égalité, à travers notamment la crainte de provoquer "une guerre des sexes". Enfin, nous nous attarderons sur l'articulation ou plus exactement le manque d'articulation de l'égalité des sexes à celle des sexualités dans certains entretiens, qui nous semblent particulièrement révélateurs de conceptions plurielles de l'égalité des sexes dans les discours et les pratiques des personnes interrogées.

### **1. Jusqu'où sexuer l'individu abstrait ?**

Ainsi que le remarque une enseignante, *"le problème c'est qu'il n'y a pas de neutre // c'est-à-dire que / en insistant trop sur la féminisation / du coup on ramène les enfants aussi à leur sexe"* (Nathalie 445-447). Le travail sur l'égalité des sexes semble donc piégé : *"alors en même temps ce qui est très gênant par exemple quand / vous vous adressez aux enfants et [que] vous dites "bonjour à tous et à toutes / est-ce que vous avez tous et toutes..." / c'est qu'à un moment donné vous les ramenez toujours aussi à [leur sexe] / c'est qu'en même temps on veut reconnaître la présence des filles et des garçons / à travers le tous et le toutes / et en même temps pourtant l'idée c'est de faire en sorte que l'élève soit avant tout un élève et pas une fille et un ou un garçon / donc quand vous dites bonjour à tous et à toutes d'un côté vous*

---

<sup>1097</sup> Mosconi Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF

*vous adressez aux garçons et [avec] toutes vous vous adressez aux filles / et donc ça c'est très gênant c'est très gênant et ça me pose beaucoup de questions"* (Nathalie 437-447). Cette réflexion de Nathalie s'inscrit pleinement dans l'un des paradoxes énoncés par Joan Scott : "Les revendications d'égalité impliquent l'acceptation et le rejet de l'identité de groupe découlant de discriminations. Ou pour le dire d'une autre manière : les termes de l'exclusion sur lesquels se fonde la discrimination sont, en même temps, refusés et reproduits dans les revendications d'inclusion"<sup>1098</sup>. Pour l'historienne, les féministes ont historiquement été prises dans la contradiction d'avoir à parler en tant que femmes pour revendiquer de ne plus être traitées en tant que femmes. Les réflexions de Nathalie reformulent ce paradoxe dans un cadre d'enseignement : les enseignant-e-s qui entendent travailler avec leurs élèves sur l'égalité des sexes risquent de rendre ces identités de groupe, filles et garçons, explicitement visibles dans leur classe, alors même qu'il s'agit de ne plus les rendre opérantes. L'enseignant-e se trouve en effet confronté-e en permanence à la question de savoir s'il-elle traite de la même manière les filles et les garçons. Ces groupes deviennent alors d'autant plus visibles à ses yeux qu'ils constituent les éléments saillants dont sa pratique doit tenir compte pour réaliser l'égalité dans sa classe. Dans l'attribution de la prise de parole, le placement des élèves, leur évaluation, ce qui constituait auparavant une différence parmi d'autres, quitte à en tenir compte malgré soi, devient explicitement un instrument de mesure de l'égalité divisant la classe en deux ensembles distincts. L'enseignant-e est donc tenu-e d'avoir devant lui-elle des filles et des garçons pour mesurer la réalité de cette exigence en même temps qu'il-elle cherche à gommer cette dimension :

*"c'est ça que je voulais vous dire / ma notation je ne regarde pas le nom / volontairement et ça depuis trois ans / alors le problème c'est qu'au bout d'un trimestre on connaît les écritures (rire) donc ce n'est plus anonyme / mais j'essaye au maximum de ne pas regarder et de ne pas chercher en fait à savoir qui c'est / justement pour ne pas rentrer dans le schéma garçon fille au niveau de la notation mais c'est pas évident / premier trimestre ça marche / je pourrais faire des statistiques sur le premier trimestre / après j'ouvre le cahier je sais qui c'est donc bon / après on ne peut pas aller au-delà de notre inconscient / mais oui c'est pour les deux raisons hein / c'est pour moi personnellement pour voir un petit peu d'après ce que j'avais lu que soi-disant en élémentaire ce serait les filles qui domineraient sur les garçons au niveau résultats scolaires et que ça se bascule par la suite / moi personnellement (rire) ça fait*

---

<sup>1098</sup> Scott Joan W. (2002). *Op. cit.*, p. 17

*trois ans que / ça se vaut quoi enfin / à un point près ça se vaut les résultats fille garçon / après oui effectivement la notation / alors ça vient pas de moi (rire) puisque c'est dans les deux sens ouais si j'y fais attention / les copies tout ce qui est... / parce que je suis sur copies bon il y a production d'écrits / il y a résolution de problèmes / tous ces genres de trucs je regarde pas le nom / je squizze le nom complètement / je prends vraiment comme ça et / bon effectivement il y a le problème de l'écriture au bout de d'un trimestre où vraiment après on connaît par cœur mais / j'essaye on ne peut pas dire que j'y mets pas de la bonne volonté (rire) mais oui j'essaye de faire au mieux le plus anonymement possible / voilà" (Julie 476-496)*

L'exemple de Julie est particulièrement éclairant car cette enseignante ne peut, au bout d'un trimestre de classe se défaire de la connaissance qu'elle a acquise de ses élèves, mais elle doit trouver des subterfuges pour ne pas tenir compte de leur sexe dans sa manière de les évaluer. Elle choisit donc de faire des moyennes par groupes de sexe pour comparer les résultats des filles et des garçons. La manière dont elle le formule laisse entendre qu'elle part du principe qu'elle ne fait pas de différence et que cette stratégie est principalement destinée à vérifier des différences de résultats que d'autres prétendent avoir mesurées entre les filles et les garçons. Mais elle vaut également comme un autocontrôle destiné à "*aller au-delà de l'inconscient*" c'est-à-dire à se méfier des mécanismes dictés par les représentations implicites de l'enseignant-e. Cette réflexion sur la notation est en effet tout à fait justifiée. Les recherches sur la mixité scolaire montrent en effet qu'à niveau égal, les garçons obtiennent en général de meilleures notes que les filles, mais aussi de plus mauvaises. Etant considérés comme "sous-réalisateurs", les enseignant-e-s ont en effet tendance à supposer qu'ils valent mieux que ce qu'ils ont réellement produit alors que les filles sont censées avoir exploité leurs capacités au maximum. Inversement, dans le cas d'un niveau plus faible, les enseignant-e-s continuent à considérer que les garçons n'ont pas suffisamment travaillé et les sanctionnent par une note très basse, tandis que les filles sont encouragées pour leurs efforts<sup>1099</sup>. Les notes ont officiellement disparu des nouvelles évaluations à l'école primaire : l'institution a demandé aux enseignant-e-s de les remplacer par une évaluation par compétences, acquises, non acquises ou en cours d'acquisition. Elles perdurent cependant dans des classes comme en témoigne l'exemple de Julie qui permet de poser la question de l'évaluation différenciée des filles et des garçons, mais aussi l'un des paradoxes du travail en faveur de l'égalité des sexes

---

<sup>1099</sup> Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 75-109

qui consiste à avoir toujours à l'esprit des catégories dont l'enseignant-e conteste, tout au moins en partie, la pertinence.

Cette enseignante essaye donc de déconstruire l'appartenance de ses élèves à des groupes de sexe en même temps qu'elle entend ne pas être dupe de l'existence sociale de ces derniers. Les enseignant-e-s rencontré-e-s ne cherchent donc pas à mettre un terme à la fiction de l'individu neutre mais tentent de l'aménager de manière à favoriser l'égalité des sexes. La neutralité reste en effet un objectif dans la gestion de classe, "*je trouve ça très important / vraiment les traiter de la même façon en tant qu'individu mais pas en tant que fille ou garçon*" (Sophie 246-247), ce qui implique de mettre en place des stratégies qui consistent, comme l'ont proposé Françoise Gaspard, Claude Servan-Schreiber et Anne Le Gall dans leur livre *Au pouvoir citoyenne! Liberté, égalité, parité*<sup>1100</sup>, à sexuer l'individu abstrait : "*je fais la parité dans ma tête*" (Sophie 136). Pour ces féministes favorables à la parité, comme le note également Joan Scott "l'individu universel est homme *et* femme"<sup>1101</sup>. La notion de différence sur laquelle s'est construite la discrimination des femmes se trouve donc écartée ; non au profit d'une entité capable de la dépasser en ignorant les particularités des individus, qui a montré son insuffisance, mais en faveur d'une redéfinition qui rend les femmes, comme les hommes, visibles au sein même de l'abstraction.

Dans le champ politique, cette argumentation n'est pas sans pièges, comme l'a mis en évidence l'histoire du mouvement pour la parité. En premier lieu, si la bicatégorisation sexuée est une fiction et que la sexuation des individus est en réalité beaucoup plus complexe, quelle valeur attribuer à une sexuation de l'individu abstrait qui se limiterait aux hommes et aux femmes ? Qu'en est-il alors des personnes intersexes par exemple ou de celles et ceux qui refusent de se reconnaître dans l'une ou l'autre de ces deux catégories ? En second lieu, même si l'argumentation avancée est intéressante et justifiée, dans la mesure où elle offre un outil propre à lutter contre la discrimination dont les femmes sont par exemple victimes dans le domaine de la représentation politique, la parité, elle, ne va pas sans ambiguïtés. S'agit-il en effet d'une mesure correctrice destinée à permettre aux femmes d'accéder à la représentation politique à égalité avec les hommes, en gommant une discrimination historique et sociale qui a servi à les en écarter, ou d'essentialiser la différence des sexes dans le cadre des institutions ? Comme l'a en effet noté Pierre Rosanvallon, "dans l'approche utilitariste de la démocratie qui domine dans les pays anglo-saxons, les femmes conquièrent des droits politiques en raison de

---

<sup>1100</sup> Gaspard Françoise, Servan-Schreiber et Le Gall Anne ( 1992). *Au pouvoir citoyennes! Liberté, Egalité, Parité*. Paris : Seuil

<sup>1101</sup> Scott Joan W. (2005). *Op. cit.*, p. 94

leur spécificité. On considère qu'elles introduisent dans la sphère politique des préoccupations et une expertise propres. C'est donc en tant que membre d'un groupe, représentant des intérêts particuliers, que les femmes sont admises à voter"<sup>1102</sup>. Il est toutefois possible d'objecter que le fait d'obtenir le droit de vote en tant que femme ne nécessite pas, par la suite, de l'exercer en tant que femme. Néanmoins, ce détour par la représentation politique montre que le spectre de la différence associée à la complémentarité des sexes n'est jamais loin. Si dans les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes, il ne s'agit pas d'instituer dans l'organisation même de l'école, cette dualité de l'individu abstrait, à part dans le cadre de l'élection des délégué-e-s de classe, celle-ci n'en reste pas moins présente dans les pratiques et les discours qui peuvent également laisser transparaître plus ou moins explicitement le présupposé d'une complémentarité des sexes:

*"je parlais avec ma prof [d'IUFM]/ la semaine dernière / et elle a une étudiante qui a fait un mémoire professionnel sur le sport et elle a proposé des séances de foot / et elle dit que ça a été difficile de faire des équipes mixtes par exemple / que les garçons ne voulaient pas jouer avec les filles / mais qu'à la longue ils se sont que [aperçus] / que quand ils étaient seuls enfin que quand les garçons étaient seuls ils avaient tendance à perdre / mais que quand il y avait des filles avec eux / et ben ils pouvaient gagner / et en fait les garçons se sont rendu compte que bon les garçons ont peut-être des habiletés et les filles par contre elles sont stratégiques / enfin elles sont plus stratégiques que les garçons donc ils ont remarqué qu'il y avait une certaine complémentarité / et que grâce aux filles ils étaient capables de [gagner] / et ça s'est intéressant / c'est un argument solide pour les bienfaits de la mixité / dire que il y a complémentarité / que l'un peut apporter à l'autre et que on peut arriver plus facilement à un objectif en s'entraidant / plutôt qu'en étant chacun de notre côté" (Samia 385-395)*

Il est révélateur qu'en rapportant cette situation, Samia ne parle pas d'égalité mais de mixité. La complémentarité des filles et des garçons constituerait ainsi selon elle "*un argument solide pour les bienfaits de la mixité*" ce qui semble indiquer qu'il ne s'agit pas nécessairement pour elle de la déconstruire, même dans une perspective d'égalité. Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre consacré au placement des élèves dans la classe, le travail en faveur de l'égalité des sexes en contexte mixte pose donc continuellement la question de la signification des dispositifs mis en œuvre : celle-ci est souvent double et peut être orientée

---

<sup>1102</sup> Rosanvallon Pierre (1992). *Le sacre du citoyen*. Paris : NRF Gallimard

dans un sens ou dans un autre en fonction du discours ou des représentations des enseignant-e-s. Il pose également la question de la légitimité des dispositifs de catégorisation des filles et des garçons. Nathalie remarque ainsi que le refus du masculin neutre dans la langue peut se révéler ambivalent pour les élèves, bien qu'il soit justifié dans une perspective d'égalité qui consiste à rompre avec les mécanismes d'invisibilisation des filles et des femmes. Cette considération ne l'empêche pas, à juste titre selon nous, d'y recourir. Toutefois, c'est la pertinence même de chaque mécanisme de catégorisation des sexes, qui par définition reconnaît l'existence de filles et de garçons, qu'il s'agit à chaque fois de déterminer :

*"je me souviens de ma première année d'enseignement mais là c'est une grosse bêtise en fait / c'est carrément à l'opposé de mes convictions actuelles / mais c'est intéressant de voir comment ça peut évoluer / en fait quand les petits arrivent c'était des deux ans / ils doivent reconnaître leur étiquette prénom / et donc après ils doivent la poser sur un tableau pour dire qu'ils sont présents / et moi j'avais scindé mon tableau en deux / filles d'un côté et garçons de l'autre / et en fait / moi dans ma tête c'était vraiment un objectif pédagogique c'était qu'ils sachent reconnaître en plus de leur prénom le mot fille / et le mot garçon / sauf qu'en fait derrière y'avait aussi des choses autres que j'avais pas du tout mesurées / et donc y'avait un petit garçon qui reconnaissait très bien son étiquette tous les matins / mais tous les matins il le mettait dans la case fille / alors je lui disais "mais non toi t'es un garçon" / et il me regardait "non" / c'était une fille quoi / enfin alors / du coup ça m'a un peu perturbée donc j'ai arrêté le tableau (rire) / mais du coup on peut faire euh des bêtises / mais la construction de l'identité sexuelle elle est pas elle est pas facile" (Aude 631-645)*

Il est difficile de déterminer dans les propos d'Aude si elle a mal identifié le sexe de l'enfant, ou alors si celui-ci est un garçon qui entend mettre son étiquette dans la partie du tableau réservé aux filles, parce qu'il a envie d'être une fille ou tout simplement parce qu'il a envie d'être avec des filles et par exemple de mettre son étiquette à côté de celle d'une camarade. Toujours est-il que les propos de cette enseignante montrent clairement l'ambivalence de ce dispositif encore fréquent dans les écoles maternelles. Certes, elle l'investit d'un objectif pédagogique, reconnaître le mot fille, ce qui à deux ans, c'est-à-dire en Toute Petite Section ou en début d'année de Petite Section doit être encore un peu complexe pour ses élèves ; certes, elle marque de cette manière l'existence de filles au côté de garçons dans la classe ; mais cette modalité d'accueil des enfants le matin constitue également une injonction à se catégoriser en tant que fille ou en tant que garçon qui leur est adressée. D'un côté, le refus du

masculin générique dans la langue permet d'englober les filles et les garçons dans une même phrase en les laissant libre de se situer comme bon leur semble, de l'autre, dans le cas des étiquettes de présence, il leur impose une catégorisation à laquelle ils-elles sont instamment prié-e-s de se conformer comme le montre la réaction première de cette enseignante. Celle-ci consiste en effet à demander à cet élève de mettre son étiquette dans ce qu'elle considère être "la bonne case". Une autre enseignante mentionne également de manière critique ce dispositif dans son entretien :

*"il y a un énorme travail à faire dans les écoles pour gommer les stéréotypes qui nous paraissent les plus éculés / on se dit mais non c'est pas possible / tu inventes / tu exagères mais non je n'exagère pas / une chose qui est très très répandue c'est faire d'un côté la liste des filles et d'un côté la liste des garçons / c'est-à-dire et mettre par exemple les étiquettes bleues et les étiquettes roses pour les filles / et comme ça on se dit ben le garçon il va tout de suite aller vers les étiquettes bleues et les filles tout de suite vers les étiquettes roses / c'est soi-disant pour faciliter vous voyez ce que je veux dire pour faciliter le... enfin c'est catégoriser pour soi-disant faciliter mais en fait on pourrait très bien imaginer un autre système / ou les enfants par exemple il y a les rituels des présents le matin / on compte le nombre de filles le nombre de garçons / on s'en fiche / l'important c'est de savoir combien il y a d'enfants et combien sont absents"* (Nathalie 449-460)

Comme le note Nathalie, les enseignant-e-s justifient souvent d'avoir recours à cette pratique par la mise en avant d'objectifs mathématiques<sup>1103</sup> qui ne résistent pas à l'analyse et pourraient très bien être poursuivis sous une autre forme. Ce dispositif repose également sur la conviction que peuvent avoir certain-e-s d'entre eux-elles de devoir aider leur élèves à se situer dans "la différence des sexes" comme le montre la remarque de Aude sur la construction de l'identité sexuelle de l'enfant, qu'il faudrait plutôt dans ce contexte qualifier d'identité sexuée. Cette préconisation ne figure cependant pas dans les programmes ce qui n'empêche pas la perpétuation de cette pratique d'une génération d'enseignant-e de maternelle à l'autre. L'ironie veut toutefois, qu'elle apparaisse dans un texte qui n'est en général pas appliqué par ces mêmes enseignant-e-s, la circulaire de 2003 consacrée à l'éducation à la sexualité qui fait figurer dans ses objectifs : "se situer dans la différence des sexes et des

---

<sup>1103</sup> Voir l'activité "ronde ou file alternant garçons ou filles" proposée par Catherine Berdonneau qui poursuit aux côtés d'un objectif mathématique, "réaliser une suite répétitive avec alternance de deux termes", un autre objectif qui peut surprendre dans ce cadre : "se reconnaître comme fille ou garçon". (Berdonneau Catherine (2007). *Mathématiques actives pour les tout-petits*. Paris : Hachette Education, coll. *Profession enseignant*).



générations"<sup>1104</sup>. Ainsi que le remarquait Réjane Sénac-Slawinski lors du colloque consacré à la lutte contre l'homophobie dès l'école primaire organisé par le SNUIPP le 16 mai 2013, ces enseignant-e-s supposent en général que cette pratique est structurante pour l'enfant. Pourtant poursuivait-elle, quelle signification peut bien avoir pour un enfant le fait d'avoir comme premier acte de sa journée à se catégoriser comme garçon ou fille ? Implicitement, l'école lui intime de cette manière qu'il ou elle ne va pas vivre les mêmes choses, les mêmes apprentissages, dans cet espace, selon son sexe.

La question est donc pour les personnes rencontré-e-s de savoir, si tant est qu'un partage clair soit toujours possible, à quel moment la sexuation de l'individu abstrait constitue une injonction à la différence et à quel moment elle sert un objectif d'égalité. La difficulté est en effet d'éviter la naturalisation des catégories de sexe et de les inscrire dans un processus dynamique qui vise à les déconstruire. Il s'agit également de tenir compte des différences qui peuvent exister entre les enfants d'un même groupe de sexe :

*"j'ai lu plusieurs livres comme ça dans la journée [consacrée au questionnement des stéréotypes de sexe] / et puis après / j'avais demandé à des groupes de filles exclusivement d'aller sur des ateliers enfin sur les coins jeux qu'on attribue facilement aux garçons / donc y'avait le coin jeu construction et le coin jeu petites voitures garage tout ça / et donc je leur ai demandé d'aller dans ces coins jeux là / et j'avais une stagiaire ce jour-là / donc j'avais demandé à la stagiaire de noter des choses / d'essayer de les observer et de les noter / c'était une stagiaire qui passait le CAP petite enfance / et les garçons je les avais mis dans le coin poupée d'office et puis dans le coin cuisine / voilà même chose" (Elise 44-50)*

La situation mise en œuvre par Elise suppose implicitement que les enjeux sont les mêmes pour l'ensemble des petites filles et l'ensemble des petits garçons. Elle leur demande donc, même si sa consigne n'a certainement pas été formulée de cette manière, d'apprendre en tant que fille à jouer à des jeux traditionnellement considérés comme caractéristiques des garçons et en tant que garçons à jouer à des jeux traditionnellement considérés comme caractéristiques des filles. Elise ne le précise pas, mais il serait intéressant de savoir si les filles ont joué avec les voitures de la même manière que le font habituellement les garçons les plus conformes aux stéréotypes de sexe ou si elles ont détourné leur utilisation ; tout comme il serait intéressant de connaître la façon dont les garçons ont joué avec les poupées et dans la cuisine. Tout au plus

---

<sup>1104</sup> Circulaire n°2003-027 du 17/2/2003

précise-t-elle qu'elle avait *"l'impression quand même [que les garçons étaient] plus à l'aise dans les coins de filles que les filles n'étaient à l'aise dans les coins de garçons / voilà le seul truc peut-être qui ressort"* (54-55), sans avancer d'explication : est-ce parce que les garçons avaient l'habitude de fréquenter ces espaces et qu'ils se sentaient légitimes à les investir ou au contraire parce qu'ils découvraient un lieu en grande partie inconnu dans lequel ils ne se sentent pas autorisés à entrer d'habitude, ou qu'ils pouvaient enfin l'investir comme bon leur semble sans être dépendants des jeux des filles ? Comme le notent judicieusement Christian Baudelot et Roger Establet : *"un jouet mixte peut très bien être détourné de sa fonction unisexe et être utilisé par un enfant comme un jouet de son sexe"*<sup>1105</sup>. Il est donc possible de se demander si le dispositif mis en place par Elise ne renforce pas la cohésion des groupes de sexe au lieu d'inciter les enfants à déconstruire les stéréotypes. Bien qu'il soit supposé permettre à l'ensemble des élèves d'acquérir les mêmes compétences par l'intermédiaire du jeu, il peut au contraire servir à conforter des comportements sexués, d'autant que les enfants ne sont pas accompagnés dans leur découverte par l'enseignante, et laisser supposer qu'il s'agit d'une expérimentation exceptionnelle qui ne sera pas amenée à se reproduire.

Il est intéressant dans le cadre de cette réflexion d'envisager les rares situations au cours desquelles les personnes rencontrées choisissent de démixer leur classe. A l'exception du dispositif rapporté par Elise que nous venons de mentionner, seules deux enseignantes du corpus choisissent ou ont choisi délibérément d'avoir recours à la non-mixité. La première, Sophie, inscrit cette tentative dans le cadre des critiques exprimées contre la mixité par les groupes masculinistes<sup>1106</sup>, la seconde, Camille, se réfère à l'histoire des mouvements féministes.

Sophie raconte ainsi avoir eu l'idée de séparer sa classe de CM2 en deux groupes en début d'année lorsqu'elle a constaté qu'elle avait un nombre de filles et de garçons équivalent.

*"je me suis aperçue que j'avais quinze filles quinze garçons / c'est pour ça que j'ai créé des groupes unisexes / au début / pour voir ce qui allait changer / ce que ça m'apportait ce que ça n'apportait pas"* (Hélène 13-15)

---

<sup>1105</sup> Baudelot Christian et Establet Roger (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan , p. 53

<sup>1106</sup> Bouchard Pierrette (2004). Les masculinistes face à la réussite scolaires des filles et des garçons. Entretien avec Anne-Marie Devreux. *Cahiers du genre* n°36, pp. 21-44. Sur les critiques adressées à la mixité et les expériences de non-mixité, se reporter au deuxième chapitre de la première partie.

Elle dit également avoir été sensible aux critiques qui accusent l'école d'être un monde de femmes, organisé majoritairement par des femmes et cherchant à transmettre des compétences et des attitudes qui ne seraient pas adaptées aux garçons :

*"soi-disant / on dit que le système scolaire n'est pas adapté aux garçons / parce qu'on les oblige trop à rester sur leur chaise / et que les filles réussissent plus à l'école parce qu'elles sont plus scolaires / et comme l'école française ou / enfin le système / qui est dans nos classes c'est plus scolaire / et j'avais pensé à ça ouais // ouais // et // et maintenant euh // maintenant qu'est-ce que je pense ? (rire) euh /// (5 secondes) maintenant je ne sais pas"* (Hélène 120-125)

Hélène prend ses distances vis-à-vis de ces affirmations, mais elle entend dans un premier temps en tenir compte de manière à tenter de déterminer, dans le contexte précis de sa classe, ce qu'il en est réellement : *"c'était peut-être pour essayer pour voir ce que ça faisait / c'était une expérience"* (114). Il est toutefois révélateur d'un manque de conviction de sa part vis-à-vis de ce dispositif qu'elle n'ait pas cherché à l'associer à la mise en place d'une pédagogie "sexospécifique" qui aurait cherché à s'adapter aux spécificités supposées de chaque groupe de sexe :

*"GP : t'avais pas adopté une pédagogie différente pour chacun des groupes ? /*

*H : non non non / non non / je faisais exactement la même chose / je faisais exactement la même chose mais / c'est vrai que le groupe des garçons était plus agité que le groupe des filles // mais on leur dit tellement d'être plus agités / aux groupes des garçons / et aux filles on leur dit tellement d'être sages qu'elles sont sages / donc des garçons les plus agités // ça je leur ai dit aussi // je sais pas s'ils le comprennent (rire) / mais // je martelais un peu le fait qu'on leur dise / qu'on dit tout le temps aux garçons de se comporter comme ça et aux filles de se comporter comme ça / et de préférer telle ou telle chose / que c'est induit dans leur enfance dans leur éducation / je n'ai pas parlé du genre /// (5 secondes) j'y ai pensé mais je me suis dit oh non là c'est trop compliqué j'y vais pas (rire) / déjà moi / mais / ils l'ont pressenti // on y a été de loin quoi entre nature et culture on a essayé de... / voilà ils l'ont approché je vais dire"* (Hélène 132-145)

Si au premier abord la réponse adressée par Hélène à la question qui lui est posée peut-être destinée à faire plaisir à celui qui la pose, qu'elle peut imaginer critique vis-à-vis de ce qu'elle

a essayé de mettre en place, la suite de ses propos laisse cependant supposer qu'elle n'était pas à l'aise avec ce dispositif aux vertus duquel elle ne croyait pas. La mention du concept de genre dont elle choisit de ne pas parler en classe, non en raison de son aspect polémique<sup>1107</sup> mais parce qu'il lui semble trop complexe pour ses élèves, la distinction entre nature et culture, l'affirmation selon laquelle les comportements des filles et des garçons sont conditionnés par leur éducation, semblent au contraire indiquer qu'elle s'est en grande partie fourvoyée dans ce qu'elle qualifie d'"expérience". Elle ne va donc pas au bout de sa logique de séparation qui se borne finalement pour les élèves à poursuivre les mêmes apprentissages, dans la même classe, avec les mêmes supports et les même consignes, tout en se percevant comme membre d'un groupe de sexe, implicitement opposé dans leurs attitudes, leur facilité à comprendre, leur réussite, au groupe auquel ils n'appartiennent pas :

*"et puis je me suis dit un jour que moi qui voulait lutter contre le sexisme mais qui n'arrivais [pas] à le mettre en place / je ne savais pas par quel bout commencer / je me suis dit ben là au contraire je tombe en plein dedans / et moi qui veut lutter contre ça je crée des groupes unisexes / donc j'arrête / et j'ai dit aux élèves non finalement je casse les groupes / parce que ça ne me convient pas mais du coup je veux réfléchir avec vous sur ce que vous en avez pensé / et j'ai fait un petit questionnaire // dans lequel / je cherchais les réactions qu'ils avaient eues et finalement je voulais savoir s'ils préféraient ou pas les groupes unisexes / et ça les rassurait / ouais ça les rassurait / ils aimaient bien / ils aimaient bien / en général ils aimaient bien / parce qu'ils étaient avec leurs copains mais en même temps / ils n'avaient pas l'impression de / surtout les garçons / de bien travailler / surtout le groupe des garçons / pourquoi ? Parce que le groupe des garçons / c'est eux-mêmes qui disaient hein / c'est des garçons eux-mêmes qui disaient le groupe des garçons est plus chahuteur // on est plus chahuteurs et les filles sont plus sérieuses // bon / je leur demandais aussi s'ils avaient l'impression que les adultes se comportent différemment suivant le groupe / ils disaient non // et / voilà / après je me suis retrouvée avec ce questionnaire et je ne savais pas quoi en faire / je voulais susciter un débat mais je ne savais pas du tout par quel biais le prendre / je voulais faire des tableaux à double entrée et puis essayer de voir comment on pouvait faire ressortir des... / mais / je l'ai laissé / j'ai même pas donné le résultat aux enfants je l'ai regardé et puis voilà j'ai laissé les mois passer // et je t'ai croisé / et c'est un peu un peu ta rencontre qui m'a*

---

<sup>1107</sup> L'entretien a été réalisé en juin 2012 donc après la polémique concernant les manuels de Première que nous avons mentionné dans notre premier chapitre.

*dit / bon ben oui il va me poser des questions sur ce que je vais faire et je n'ai rien fait / et je me dis bon ben c'est le moment-là" (Hélène 16-38)*

Les propos d'Hélène replacent son action dans la dynamique de notre rencontre qui a eu lieu en novembre, juste après qu'elle a abandonné la séparation des filles et des garçons dans sa classe, l'entretien ayant quant à lui eu lieu en juin, en fin d'année scolaire. Cette enseignante inscrit clairement son travail dans une recherche, une tentative de répondre à des interrogations face auxquelles elle se sent démunie. Elle constate ainsi rapidement puisque l'organisation de sa classe en groupe non-mixtes a duré moins d'un mois, qu'elle a opté pour un dispositif qui ne lui convient pas, à la fois parce qu'il ne correspond pas à ses convictions, mais aussi parce qu'en tant qu'enseignante, il complexifie la gestion de classe : le groupe des garçons semble en effet plus agité que celui des filles. Elle décide donc de mélanger à nouveau ses élèves en leur expliquant qu'elle entend réfléchir avec eux-elles sur cette expérience qu'elle leur a fait vivre. Il est dommage cependant qu'elle se contente de recueillir leurs représentations et qu'elle n'engage pas plus avant une discussion où filles et garçons auraient pu les confronter, apporter des explications à ce qu'ils-elles avaient écrit : pourquoi les groupes de sexe les rassurent-ils-elles ? comment ont-ils-elles vécu d'être considéré-e-s explicitement à l'aune de cette caractéristique ? Il semble en effet que le ressenti des filles et des garçons sur cette question ne soit pas le même, notamment parce que les garçons constatent l'inadéquation des comportements traditionnellement attendus d'eux, l'agitation, le chahut, inadéquation renforcée par leur regroupement, avec l'attitude qu'il est nécessaire d'adopter à l'école. A l'instar de ce que peuvent indiquer certaines recherches sur la non-mixité que rappelle également une autre enseignante, les filles tireraient davantage bénéfice de la séparation des sexes :

*"ça peut paraître banal mais ce n'est pas si simple que ça et / d'ailleurs combien de fois avec madame H [l'enseignante qui a dirigé son mémoire professionnel] on s'est retrouvées dans des nœuds à plus savoir s'il faut par exemple mélanger les garçons les filles ou les séparer / on en revient aux mêmes questionnements / quand on voit les recherches qui sont faites où soi-disant les filles séparées des garçons arriveraient en je ne sais plus quelle matière en maths je crois à obtenir de meilleurs résultats que s'ils étaient mélangés on en vient à se poser des questions sur l'école mixte mais / pour l'instant elle est mixte et moi je dis que j'essaye de faire en sorte que tout se passe au mieux justement avec l'école mixte" (Julie 343-357)*

Contrairement à ce qu'énonce Julie, la non-mixité n'est toutefois envisagée par Hélène qu'en référence aux garçons, à la fois dans ce qui la motive et dans ses conséquences, à l'instar de ce qui se passe sur le plan médiatique en France<sup>1108</sup>. Les représentations de cette enseignante témoignent donc de l'emprise du genre sur sa conception du mélange des sexes. Si le dispositif qu'elle met en place confirme donc dans un premier temps aux élèves les différences d'attitudes qu'ils-elles observent d'habitude entre les filles et les garçons, ses propos en classe et le travail qu'elle engage tout de même par la suite avec eux-elles permet peu à peu d'en révéler le caractère construit. Leur groupe de sexe ne s'apparente pas à un destin contrairement à ce que laissait supposer l'organisation initiée par l'enseignante en début d'année. Comme le formule en effet Joan Scott : "les identités de groupes définissent des individus et leur refusent la pleine expression ou réalisation de leur individualité"<sup>1109</sup>. La catégorisation des individu-e-s selon certaines caractéristiques qui servent à légitimer des différences et des hiérarchies, alors même que ces dernières sont premières par rapport à cette catégorisation, crée donc "une tension entre les individus et les groupes. Les individus pour lesquels les identités de groupe ne représentaient que les multiples facettes de l'individualité se retrouvent déterminés par un élément unique : l'identité religieuse, ethnique, raciale ou de genre"<sup>1110</sup>. L'expérience mise en œuvre par Hélène montre que ce phénomène est valable à la fois pour les dominants et les dominés, bien que les meilleurs résultats scolaires des filles peuvent constituer pour les premiers le signe d'un renversement de cette domination et expliciter en partie leur malaise. Se produit dans ce contexte précis, une inversion de ce qu'énonce Joan Scott dans le cas des groupes discriminés : "La réduction d'un individu à une catégorie intensifie le sentiment d'appartenance au groupe ce qui est tout à la fois humiliant et exaltant"<sup>1111</sup>. Celle-ci produit un effet d'enfermement des individus en réduisant à un seul élément la complexité de leur identité mais peut néanmoins dans un second temps avoir des effets positifs dans la mesure où elle permet justement des regroupements pour mener des actions de révolte et de lutte. En même temps qu'elle limite les possibilités d'expression des individus, elle leur permet donc également de résister aux mécanismes d'assujettissement. Dans le cas des garçons qui font partie du groupe des dominants habitués à incarner l'universel, il semblerait que l'expérience de séparation des sexes mise en place par Hélène ait

---

<sup>1108</sup> *Le Monde de l'éducation* (2003). Mixité : il faut sauver les garçons, janvier 2003 ; Auduc Jean-Louis (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes et Cie.

<sup>1109</sup> Scott Joan W. (2002). *Op. cit.*, p. 17

<sup>1110</sup> Scott Joan W. (2002). *Op. cit.*, p. 25

<sup>1111</sup> Scott Joan W. (2002). *Op. cit.*, p. 26

au contraire été tout d'abord exaltante, puis humiliante. Exaltante parce qu'ils se retrouvent pour la majorité d'entre eux avec leurs camarades, ce qui a pour effet de renforcer leur esprit de corps, humiliante parce que dans le cadre scolaire, elle ne leur permet pas nécessairement d'affirmer leur domination en termes de résultats scolaires. Ils sont en effet soumis à des injonctions contradictoires puisque l'organisation de la classe en groupe de sexe leur intime de se comporter "comme des garçons", c'est-à-dire de chahuter, contester les règles scolaires, rivaliser avec leurs camarades, alors qu'une part de la réussite scolaire nécessite de se soumettre à l'autorité de l'enseignant-e, d'écouter et de respecter les règles.

En raison de la dissymétrie des positions respectives des groupes de sexe, l'expérience de la non-mixité, ou tout au moins d'une non-mixité relative dans le cas rapporté par Hélène, semble donc devoir entraîner un vécu différent de la part des filles et des garçons, et ce bien qu'il ne s'agisse pas comme autrefois d'empêcher les filles d'avoir accès à certains savoirs que l'ordre social, politique et scolaire réserverait aux garçons. Cette analyse conduit une autre enseignante, Camille, à organiser des temps de non-mixité réservés aux filles dans le cadre d'un temps périscolaire qualifié d'"accompagnement éducatif" organisé par l'Education Nationale dans certaines Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Elle se situe toutefois dans une perspective radicalement différente de celle d'Hélène, puisqu'elle se réfère explicitement aux expériences de non-mixité mises en place par certains mouvements féministes en France ou à l'étranger :

*"dans le cadre de l'accompagnement éducatif / j'ai voulu mettre en place / avec l'appui de ma directrice qui est très ouverte sur cette question / un groupe de boxe anglaise pour les filles [de] cycle 3 on s'était dit parce que la boxe demande pas mal de coordination donc / à partir de huit ans / donc je prends un groupe de douze filles une fois par semaine pendant une heure [...] deuxième semaine ou troisième semaine d'atelier / parce que j'avais envoyé mon dossier à l'inspection pour qu'il soit validé / avec tout un argumentaire justement sur cette question de l'égalité filles garçons en m'appuyant sur des extraits / de 50 activités contre le sexisme<sup>1112</sup> / voilà du / CRDP<sup>1113</sup> / donc des trucs qui sont agréés par tout le monde hein / mais enfin l'inspectrice qui a été nommée cette année / ne l'entend pas de cette oreille / elle me refuse que l'atelier ne soit réservé qu'aux filles / malgré tous les arguments / en disant que l'égalité s'apprend à travers la collaboration entre les sexes et qu'à aucun moment / un groupe non-*

---

<sup>1112</sup> Houadec Virginie et Babilot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*. Toulouse : Scéren-CRDP Midi-Pyrénées.

<sup>1113</sup> Centre Régional de Documentation Pédagogique

*mixte enfin c'est pas possible dans l'Education Nationale à l'école républicaine // donc / moi je suis assez en colère et j'ai envie d'aller / ben de monter voilà au casse-pipe / d'aller me confronter parce que je sais que j'ai les arguments j'ai le bagage sociologiquement politiquement et tout / j'ai aussi des travaux qui ont été faits sur d'autres expériences dans les pays scandinaves et au Québec / je suis allée aussi au Québec un peu voir ce qui se passait / donc justement / pourquoi la non-mixité ? à quelle fin ? et qu'est-ce que ça peut changer finalement pour les filles et les pour les garçons ? / du coup j'ai ces arguments-là mais la directrice me dit / non vas pas au casse-pipe / on va s'arranger / je dis "non moi y'a pas moyen que l'atelier soit mixte parce que j'ai déjà fait des ateliers mixtes de boxe anglaise dans d'autres écoles à Z / et je connais les travers et les inconvénients de la mixité dans un sport de combat / c'est compliqué / donc je refuse / et la directrice me dit "bon écoute on va faire comme si" donc sur la liste de l'atelier elle rajoute des noms de garçons et elle me dit "tu les pointes présents à chaque fois" en fait ils sont pas là mais / comme ça l'inspectrice va nous lâcher parce qu'elle / veut pas avoir l'inspectrice sur le dos parce qu'elle a déjà beaucoup de problèmes avec la hiérarchie / ce que je comprends / et puis surtout c'est que maintenant l'atelier a démarré / les filles sont hyper enthousiastes / il se passe plein de choses super / je peux pas me permettre d'arrêter attends je lui dis "ok je continue pour cette année" / récemment on doit présenter le dossier pour reconduire cet atelier l'année scolaire prochaine / donc je blinde encore d'arguments j'en rajoute tu vois / et là j'ai pas encore de réponse / mais la directrice m'a fait plus ou moins comprendre qu'elle avait zappé mes arguments sur la non-mixité et qu'elle avait envoyé un atelier mixte parce qu'elle sait que ça passera pas / alors que moi j'avais été claire que cette année je voulais pas me cacher sur cette question et que j'allais monter au créneau parce que j'ai été voir aussi dans le code pénal / apparemment il y a une loi en 2008 / qui / me permet / un enseignement non-mixte à des fins spécifiques / or cette fin-là donc est justifiée / pour moi / et donc je me retrouve un peu squizée donc je peux pas me battre sur le terrain contre la hiérarchie alors que j'avais vraiment envie / d'amener ce sujet / parce que la non-mixité l'affirmative action ça passe pas en France et qu'il est temps que ça change à mon avis parce que c'est un des moyens qui permettent de changer les choses / vraiment par expérience je l'ai constaté / [...] / et ça m'embête beaucoup de faire ça / comme ça en-dessous alors que je sais que je suis dans mon droit / bon apparemment ça va être compliqué" (Camille 160-218)*

La non-mixité revendiquée par Camille prend acte de la perpétuation des rapports sociaux de sexe par la mixité scolaire. Elle entend donc lui substituer, dans le domaine sportif qu'elle



investit particulièrement, des moments réservés aux filles qui puissent leur permettre de prendre conscience de la domination masculine, de ses conséquences et des possibilités de résistance qui s'offrent à elles. Comme le note Christine Delphy, "les femmes, exclues, ne souhaitent pas la non-mixité qui leur est imposée : elles souhaitent, comme tous les dominés se rapprocher du groupe dominant. Elles souhaitent aussi, en général, le convaincre qu'il les traite mal. Devant l'échec de cette stratégie de persuasion amicale, le mouvement de libération des femmes en 1970, dans tout le monde occidental, a choisi la non-mixité pendant ses réunions. [...] La pratique de la non-mixité est tout simplement la conséquence de la théorie de l'auto-émancipation"<sup>1114</sup>. Camille prend par ailleurs appui dans son argumentation sur sa propre expérience d'ateliers de boxe non-mixte, dans lesquels la possibilité pour les filles et les garçons de s'entraîner ensemble s'est révélée extrêmement complexe à mettre en œuvre en raison de leur différence d'attitudes et d'acquis moteurs. Il est en effet révélateur qu'elle ne propose pas un système de quotas qui assurerait la moitié du nombre des inscriptions à cet atelier à des filles mais choisit la séparation des sexes ou plus exactement de consacrer entièrement ce temps d'accompagnement éducatif aux filles. Il ne s'agit pas en effet pour elle d'assurer une égale participation des filles et des garçons à un apprentissage mais d'ouvrir des opportunités aux filles qui ne pourraient être que parasitées par la présence des garçons. Alors qu'elle évoque les expériences de non-mixités menées par les femmes dans les années soixante-dix, Liliane Kandel note ainsi : "toutes avaient eu l'expérience de ces réunions où il suffisait de quelques "camarades" mâles, au demeurant pleins de bonne volonté féministe, pour monopoliser la parole, et réduire les femmes au silence"<sup>1115</sup>. Dans le cas d'un atelier consacré à la boxe, il est probable que tous les garçons n'aient pas nécessairement été de bonne volonté. Camille souhaite donc utiliser sa pratique de la non-mixité expérimentée dans un cadre privé, pour permettre aux filles de développer des compétences qui ne leur seraient pas accessibles autrement. Elle n'entend pas essentialiser des différences, mais bien au contraire, reconnaître que l'appartenance à un groupe de sexe affecte la construction des compétences des individus. En tenir compte, lui apparaît comme le seul moyen d'enrayer les phénomènes de discrimination. Sa référence à l'*affirmative action*, généralement appelée en France "discrimination positive", montre par ailleurs que cette non-mixité est conçue comme un outil historiquement situé, nécessaire pour parvenir à une égalité de fait. Comme l'écrit Eric Fassin, c'est "la logique de la pratique, c'est-à-dire du langage tourné vers l'action qui

---

<sup>1114</sup> Delphy Christine (2010). De la non mixité. Dans Delphy Christine. *Un universalisme si particulier. Féminisme et exception française (1980-2010)*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*, p. 77

<sup>1115</sup> Kandel Liliane (1992). La non-mixité comme métaphore. Dans Baudoux Claudine et Zaidman Claude. *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*, p. 235

commande ces renversements paradoxaux, et qui s'en accommode"<sup>1116</sup>. L'égalité nous l'avons vu n'est pas un concept dégagé de toute incarnation historique. En conséquence, considérer la mise en place de mesures correctives comme une atteinte à cet idéal revient pour Camille soit à prétendre que l'égalité existe déjà, et donc à nier la discrimination, soit à considérer cette dernière comme normale et acceptable en refusant de mettre en œuvre des outils disponibles pour parvenir à l'égalité. Néanmoins, sa position est manifestement contraire aux valeurs de sa responsable hiérarchique. Elle est donc obligée d'organiser ces séances de boxe de façon non officielle avec le soutien de sa directrice. Il est pourtant vrai, que la législation française autorise une telle organisation, bien que cette loi ne figure pas dans le "code pénal", mention qui laisse entendre qu'il s'agirait de pénaliser les garçons. Il est peu probable cependant que cette inspectrice ait réagi de la même manière face à la proposition d'un atelier en apparence mixte mais auquel se seraient ou auraient été inscrits spontanément une majorité voire uniquement des garçons. La rhétorique républicaine l'amène en effet à penser les filles et les garçons en termes de communautés, et à percevoir de ce fait dans les ateliers non-mixtes proposés par cette enseignante une forme de "communautarisme", impression qui a certainement été renforcée par le fort investissement de Camille dont le discours témoigne que se joue pour elle dans ces ateliers et ce refus, des enjeux personnels : "*elle me refuse*". L'inspectrice reste de ce fait prisonnière du piège de "la différence des sexes" comme semble l'indiquer le terme "collaborer" utilisé par Camille pour rapporter ses propos<sup>1117</sup> : la mixité serait importante en raison ce que les filles et les garçons pourraient s'apporter respectivement, en tant que catégories distinctes.

Bien que les termes "discrimination positive" servent également en France à dénigrer l'"affirmative action", cette appellation permet de déplacer les enjeux des politiques menées en faveur des groupes discriminés comme le remarque Eric Fassin. À partir de la définition que donne au terme de discrimination le droit européen, il rappelle que "si l'on accepte de définir la discrimination par la naturalisation des catégories sociales, on comprend mieux ce qu'est une minorité - qu'elle soit fondée sur la race ou le sexe, l'orientation sexuelle ou le handicap. La minorité est la catégorie naturalisée par la discrimination : elle est constituée par un rapport de pouvoir. On peut ainsi dépasser les fausses évidences d'une appréhension statistique : la minorité n'est pas définie par le nombre mais par la domination qui minore"<sup>1118</sup>. Il constate donc à la suite de Sartre que c'est "la discrimination qui définit la minorité",

---

<sup>1116</sup> Fassin Eric (2005). *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Editions Amsterdam, p. 87.

<sup>1117</sup> Nous reprenons ici les réflexions d'Eric Fassin (2003). *Penser la discrimination positive*. Dans Borillo Daniel (dir.). *Lutter contre les discriminations*. Paris : La Découverte, coll. *Recherches*, p. 60

<sup>1118</sup> Fassin Eric (2003). *Op. cit.*, p. 59

affirmation qui permet de dépasser certains questionnements qui visent à déterminer si les races existent ou encore la différence des sexes : "autrement dit, la "minorité" permet de faire l'économie de la notion de "communauté". Pour penser la minorité, il n'est pas besoin de poser d'autre lien que l'expérience de la discrimination - nulle nature et même nulle culture. [...] La politique minoritaire ne se confond pas avec une politique identitaire"<sup>1119</sup>. Si nous citons longuement cet article, c'est parce qu'il nous semble en mesure de rendre compte de manière pertinente du travail engagé par Camille et de la manière dont elle tente de déjouer l'opposition formulée par son inspectrice entre une mixité "républicaine" qui permettrait de construire l'égalité des sexes "à travers leur collaboration" et une séparation qui semble identifiée comme un repli communautaire. Cette enseignante entend en effet déconstruire la manière dont l'expérience de la domination a constitué la "catégorie femme". Aussi, bien qu'elle affirme que la non-mixité peut changer les choses "*pour les filles et pour les garçons*", c'est délibérément du côté du groupe des dominées qu'elle entend intervenir, car c'est avant tout à ce niveau qu'elle juge que son travail est nécessaire :

*"la première fois donc je fais l'appel / donc me présente puisque je suis nouvelle dans cette école et puis j'ai un cycle 2 donc c'est des élèves j'en connais aucune / la directrice a demandé qu'il y [en] ait deux par classe dans toutes les classes / donc y'en a qui se connaissent y'en a qui se connaissent pas / et donc elles me elles me disent / "mais c'est bizarre euh pourquoi on est que des filles" / du coup je leur explique rapidement parce que l'idée je leur dis "vous verrez bien au fil du temps / mais au départ / je sais pas dans la cour / qui est impliqué dans les bagarres par exemple ? / et du coup elles me disent "ah ben c'est les garçons ils passent leur temps à se bagarrer nininin" / je dis "bon ben voilà / en gros vous avez tout dit / l'idée c'est ça c'est que les garçons ben ils ont droit à des heures d'entraînement sauvage depuis l'enfance / à se battre à jouer au ballon à faire tout ça / et que les filles vous faites quoi quand vous rentrez à la maison ?" / elle dit " je m'occupe de ma sœur j'aide ma mère je fais le ménage" / "voilà du coup vous pouvez pas faire du sport en dehors / donc l'idée c'est ça / comme les filles font moins de sport en général et n'apprennent pas à se battre / moi j'ai décidé de faire cet atelier pour vous apprendre deux ou trois choses par rapport à ça" / et puis voilà "allons-y échauffement" (rire) / parce que j'ai une heure / et en fait moi j'ai été aussi formée au self défense féministe / et c'est un peu dans cette optique que j'ai commencé cette activité / j'ai voulu faire un peu quelque chose d'hybride entre l'autodéfense et la boxe*

---

<sup>1119</sup> Fassin Eric (2003). *Op. cit.*, p. 60

*anglaise puisque j'étais en formation là-dessus / et donc on est parties souvent de situations qu'elles vivaient elles / donc on a commencé par la violence à l'école en fait / et du coup on est parties de situations par exemple elles me montraient une scène donc à deux / genre y'a un mec qui pousse une fille dans la cour et / là on arrête le truc et on dit / bon ben qu'est-ce qu'on peut faire quoi finalement face à une situation comme ça et puis voilà ça part / alors y'en a une elle dit "on peut dire non laisse-moi" et puis on essaye ça et puis l'autre continue donc "qu'est-ce qu'on peut faire ?" / y en a une qui nous montre une prise incroyable un blocage avec une clef de bras / du coup je fais "waouh / ok t'as appris ça où ?" / et elle m'explique que c'est son frère qui fait du karaté qui lui a appris qui lui a transmis ça / donc génial voilà on part là-dessus / alors au début on n'a pas le matériel de boxe donc / on fait pas mal de lutte du coup de trucs comme ça / et puis on n'explore pas mal de situations qui sont arrivées et les moyens de se défendre / même si toutes n'y arrivent pas parce qu'il y a vraiment entre la petite même de huit ans toute chétive et puis la costarde de dix ans des différences / et du coup on discute et puis les séances suivantes ça amène "et à la maison est-ce qu'il y a de la violence ?" / à la fois on a toujours cinq dix minutes de débats comme ça / et on a des jeux coopératifs pour apprendre à se faire confiance déjà / et du coup c'est comme ça que le groupe se soude / par des jeux où on est obligées de se soutenir les unes les autres sinon ça marche pas / et à la fois des jeux d'opposition qui sont progressifs / parce qu'au début elles ont peur des coups de tomber / donc voilà dix séances d'une heure là-dessus et ça / a quand même avancé j'ai l'impression / en tout cas elles en redemandaient / quand je suis partie elles m'ont dit "ah non" / elles avaient envie de continuer / enfin elles sentaient bien / que y'a des choses auxquelles elles avaient pas réfléchi mais qu'elles sentaient que y'avait des injustices des inégalités au niveau physique au niveau des droits / de ce qu'une fille a le droit de faire ou pas et du coup / du coup voilà j'étais avec elles dans ce cheminement-là" (Camille 430-478)*

Il est probable en effet que les élèves de Camille aient ressenti la forte implication de leur enseignante dans ce travail. Cette dernière entend favoriser une prise de conscience de leur part, à l'image de ce qu'elle a sans doute connu, mais prend garde à l'ancrer dans leur expérience afin de ne pas projeter sur elles ses propres représentations. De la même manière, elle prend appui sur ce qu'elles savent déjà pour progressivement étendre leurs capacités motrices. Si ce travail nécessite pour Christine Delphy le recours à la non-mixité, c'est parce que "dans les groupes mixtes, Noirs-Blanc ou femmes-hommes, et en général dominés-dominants, c'est la vision dominante du préjudice subi par le groupe dominé qui tend à...

dominer. Les opprimés doivent non seulement diriger la lutte contre leur oppression, mais auparavant définir cette oppression elles-mêmes et eux-mêmes"<sup>1120</sup>. Elle n'entend donc pas uniformiser le vécu et les représentations des dominé-e-s mais leur permettre de partager la diversité de leur expérience mais aussi ce qu'elle a de commun, notamment quant à la violence subie.

La position de Camille vis à vis de la violence est toutefois particulièrement atypique dans l'Education Nationale, puisqu'en prenant appui sur le vécu des élèves et des exemples concrets, elle rompt avec le discours habituel qui insiste sur la nécessité de se référer aux adultes en cas de conflit. Camille souligne l'angélisme de cette injonction et lui oppose une visée pratique : savoir se défendre face à l'imprévu et à l'immédiateté des situations. Elle entend de ce fait accompagner ces filles dans la découverte de leur capacité motrice, tout en soulignant que ce qu'elles perçoivent parfois comme des obstacles n'en sont pas toujours réellement :

*"et puis de constater ensemble finalement parce que des fois à l'échauffement en gymnastique on faisait des petits mouvements de lever les genoux ou je sais pas quoi / de constater que à certains moments les jupes finalement ou les robes les rendaient aussi libres que les garçons / enfin selon ce qu'on fait / donc voilà / c'est vraiment ça petit à petit on a on a tâtonné on a trouvé des choses"* (Camille 563-567)

Il n'en reste pas moins que ce moment d'accompagnement éducatif s'apparente avant tout pour les garçons à une expérience de la frustration :

*"tollé dans l'école bon tous les garçons de CM1 CM2 "ouais tu fais de la boxe maîtresse" / "euh oui en effet" / et voilà je les mets un peu à distance quoi / de temps en temps ils demandent des choses je réponds à leurs questions sur les questions techniques / et puis le jour où on sort le sac avec les gants de boxe et cætera / bon là ils sont dégoutés / ils veulent pas aller à l'étude puisque eux ils doivent aller à l'étude pendant ce temps-là / et puis bon petites réflexions tout ça mais ça passe"* (Camille 164-169)

S'il ne s'agit pas ici de développer une argumentation selon laquelle les dominants seraient discriminés en raison du traitement préférentiel dont font l'objet les minorités en vue de

---

<sup>1120</sup> Delphy Christine (2010). *Op. cit.*, p. 79

corriger les inégalités dont elles sont victimes, il est toutefois nécessaire de considérer la position spécifique des garçons dans le récit de Camille. Il est probable que la plupart d'entre eux n'est pas ou est peu lésée sur le plan sportif par ces ateliers d'accompagnement éducatifs réservés aux filles. Ils bénéficient par leur mode de sociabilité traditionnel et par les domaines qu'ils sont incités à investir en raison de leur sexe, de nombreuses opportunités d'apprentissages moteurs "spontanés" ou "accompagnés" dans le cadre de club ou d'activités sportives. Toutefois, l'école de Camille est située dans un quartier populaire de banlieue parisienne. Comme les filles, ces garçons font donc quotidiennement l'expérience d'une discrimination en raison de leur origine sociale et sans doute également de leur couleur de peau. Il est peut-être dommage que l'école dans sa lutte contre les inégalités entre les sexes les amène à nouveau à connaître une expérience de relégation, bien qu'ils ne soient pas pour autant livrés à eux mêmes et vont pour certains d'entre eux à l'étude. Nous nous garderons néanmoins de conclure car il est tout à fait possible qu'ils puissent avoir accès au même moment ou d'autres soirs de la semaine, à des ateliers d'accompagnement éducatifs qui leur sont cette fois-ci ouverts en même temps qu'aux filles.

## **2. La crainte de la guerre des sexes**

Les entretiens posent donc la question de la place respective des filles et des garçons dans le cadre du travail en faveur de l'égalité des sexes. Ils peuvent occasionnellement également manifester le souci d'éviter que celui-ci n'installe dans la classe une "guerre des sexes" entre les filles et les garçons par la mise en avant d'enjeux antagonistes :

*"dans ce cadre-là [les garçons] se sentaient attaqués / maintenant l'idée c'est pas de / je suis pas du tout dans ces séances en tout cas je pense enfin je pense ne pas l'être / dans la stigmatisation des garçons et la victimisation des filles / je suis pas du tout dans les violences conjugales je suis pas du tout dans les violences mais dans les stéréotypes / donc là effectivement pour le foot les garçons se sont sentis / stigmatisés accusés et les filles plutôt dans la position des victimes / donc du coup à ce moment-là quand j'ai vu que le débat prenait cette tournure-là / j'avais changé d'idée je me suis dit plutôt que de partir du foot partons des jeux collectifs qu'on pourrait proposer / donc quand j'ai vu que ça tournait comme ça en affrontement filles garçons je me suis dit / plutôt qu'est-ce qui pourrait les réunir ? / et le foot on verra plus tard / et de toute façon ça ne remettait pas en cause le foot*

*puisque le foot pouvait rester / puisque ça allait vers l'affrontement / alors c'est vrai que j'aurais pu travailler aussi sur les filles et le foot / alors là ça paraissait vraiment compliqué / je préférerais travailler plutôt sur quel est le jeu où ils pourraient se rencontrer"* (Nathalie 220-235)

La prise de conscience des injustices dont elles sont victimes, notamment en ce qui concerne l'occupation de l'espace dans la cour de récréation, amène en effet parfois les filles à se positionner "*comme étant un peu victimes mais aussi revendicatrices*" (Stéphanie 39), ce que remarque aussi Delphine dans sa classe, puisqu'elle relève que les filles n'hésitent plus à s'opposer aux garçons lorsque ceux-ci leur parlent mal (Delphine 419). La crainte de ces enseignant-e-s est alors que ces prises de position légitimes braquent à leur tour les garçons dans une attitude défensive qui rendrait alors tout dialogue impossible. Dans ce contexte, favoriser la prise de conscience des inégalités entre les sexes et travailler sur les stéréotypes de sexe consiste donc aussi à prendre le risque de raviver ces derniers et de susciter des antagonismes, outre qu'elle peut aussi entraîner certains garçons à remettre en cause les choix de l'enseignant-e comme nous l'avons vu avec Samia dans le chapitre consacré à la littérature et Béatrice dans celui portant sur la gestion de la prise de parole. Le choix de Nathalie est alors de ne pas trancher entre les positions des unes et des autres de peur de cristalliser les oppositions et de devoir aborder un domaine, le foot, vis-à-vis duquel elle ne se sent pas compétente. Elle décide d'aborder la discussion sous un autre axe qui permet temporairement de différer l'examen de positions inconciliables en favorisant des jeux communs. Une conseillère pédagogique dit également avoir renoncé aux débats sans supports pour cette raison : "*c'est ah oui les garçons ils sont vilains / ah ouais mais les filles elles nous tirent les cheveux / et voilà et puis ça fait deux blocs face à face*" (Sandrine 361-362). Et d'autres enseignant-e-s (Nathalie, Julie, Matthieu, Delphine, Sophie) mettent également en avant l'importance de l'humour comme un moyen de dédramatiser des situations qui s'enveniment et maintenir le dialogue.

Aussi, si pour certaines personnes rencontré-e-s le travail pour l'égalité des sexes s'intègre donc dans une exigence plus large d'apprentissage de la citoyenneté, d'ouverture sur le monde et les autres, destinée à "*essayer de vivre ensemble*" (Julie 295) dans une ambiance agréable et tolérante, ils-elles constatent également que l'objectif d'égalité des sexes peut temporairement entrer en conflit avec ce désir de développer une bonne qualité relationnelle entre les élèves. Il est en effet parfois difficile de favoriser les échanges et de valoriser le

dialogue entre élèves, lorsque le quotidien de la classe entend questionner la position dominante de certains garçons :

*"je pense qu'il y a des choses qui sont passées / maintenant je me rends compte là cette année par exemple que tout le travail que j'ai fait tout au long de l'année en essayant de vraiment porter là-dessus / à chaque occasion / je vois que parfois ça revient / genre une fille qui vient me voir l'autre jour enfin y'a deux trois jours / il m'a dit / une remarque sexiste ou il a fait..." / enfin bon voilà / alors maintenant il sont là dedans alors / quelque part je me dis c'est bien de travailler tout ça / le racisme / ils savaient pas ce que ça voulait dire raciste avant que je travaille sur la question et je me dis ben c'était plutôt bien qu'ils sachent pas / et en même temps (rire) en même temps c'est bien aussi de les de les sensibiliser / sinon je l'aurais pas fait si j'y croyais pas / et en même temps j'ai des retours du genre "ah il m'a fait une remarque raciste il a dit que j'étais un sale noir" / alors maintenant ils jouent aussi de ça / ou alors ils le vivaient pas / enfin je pense qu'ils le vivent pas en fait / enfin je pense qu'ils sont à peu près tous égaux / si ils s'embêtent les uns les autres c'est pas en raison de / je sais pas si ils le vivent si profondément que ça en fait // mais par contre plus tard ça risque effectivement d'être le cas donc c'est toujours bien de sensibiliser à ces choses-là / c'est évident quoi / fille-garçon c'est vrai que a priori ils vont pas se disputer parce que c'est une fille ou c'est un garçon mais de fait ils vont créer des espaces / ils vont jouer à des jeux de l'intrus par exemple maintenant ils jouent au jeu de l'intrus alors euh alors je sais pas dans quelle mesure c'est parce qu'ils ont pris conscience ou c'est parce que ça a préexisté / le jeu de l'intrus y'a une fille / j'ai des enfants qui sont par table de quatre / et voilà y'a une fille qui est toute seule avec trois enfants trois garçons / et alors c'est le jeu de l'intrus alors elle est assez peinée / l'autre jour elle disaient "voilà ils jouent à l'intrus trouvez l'intrus dans la table" / je sais pas alors là je me dis y'a tout à refaire quoi (rire) // c'est la complexité de la chose" (Stéphanie 227-253)*

Les propos de Stéphanie sont surprenants, parce qu'elle semble supposer que le racisme et le sexisme ne se manifestent pas tant que les enfants n'en n'ont pas conscience. De ce fait, le travail en faveur de l'égalité des sexes et de déconstruction des stéréotypes devient responsable selon cette conception du durcissement des relations entre les élèves puisqu'il fait apparaître des tensions auparavant inexistantes. Il serait à l'inverse plus juste de soupçonner que la bonne qualité relationnelle qui semblait prédominer antérieurement s'expliquait surtout par l'acceptation par les filles d'une domination qu'elle n'avait pas perçue, mais qui n'en



préexistait pas moins à son identification. À partir du moment où celles-ci remarquent les injustices dont elles sont victimes, il semble légitime qu'elles se fassent entendre. Stéphanie se considère donc étonnamment responsable des jeux mis en place par certains garçons alors même que ceux-ci semblent l'expression d'une domination à l'égard des filles qui, mise à jour par le travail entrepris en classe, cherche à s'exprimer sous d'autres formes.

Ces réflexions de certaines personnes rencontrées autour d'un possible revers des actions en faveur de l'égalité des sexes croise l'une des controverses qui a opposé dans les années quatre-vingt dix certaines féministes françaises aux revendications de leurs consœurs États-Uniennes, mais la spécificité de la situation pédagogique en déplace singulièrement les termes. Dans un essai intitulé *Les mots des femmes. Essai sur la singularité française*<sup>1121</sup>, Mona Ozouf expose ce qu'Eric Fassin a nommé "une véritable nationalisation des questions des rapports entre les sexes" qui "oppose trait à trait les deux rives de l'Atlantique"<sup>1122</sup>. L'historienne dénonce la violence des rapports entre les sexes introduite par les revendications des féministes américaines et l'extrémisme dont il témoigne à ses yeux, pour souligner en miroir "le commerce heureux entre les sexes"<sup>1123</sup> "souvenir du monde aristocratique" et des salons des XVIIIe siècle et XIXe siècles. Elle loue la "modération" des travaux des historiennes françaises qui "n'opposent pas des hommes collectivement coupables à des femmes collectivement victimes"<sup>1124</sup> et pointe comme repoussoir ultime les conséquences de l'acrimonie des féministes aux États-Unis : le "communautarisme"<sup>1125</sup>. Si les enseignantes interrogées font parfois part de leurs inquiétudes quant aux conséquences de leur travail dans les relations entre les filles et les garçons, ce n'est cependant pas en référence à un féminisme considéré comme agressif. Comme le rappelle en effet Aude :

*"en fait féministe ça veut juste dire quelqu'un qui prône enfin qui souhaite et / oui qui prône l'égalité hommes femmes / c'est juste ça être féministe / c'est pas le pouvoir des femmes / c'est pas écraser les hommes loin de là quoi / [...] c'est juste une volonté / d'égalité hommes femmes"* (Aude 552-558)

En revanche, les propos de Nathalie et de Stéphanie montrent clairement qu'il s'agit d'éviter que la classe devienne ingérable. Le problème qui se pose à elle n'est donc pas d'empêcher les

---

<sup>1121</sup> Ozouf Mona ( 1995). *Les Mots des femmes. Essai sur la singularité française*. Paris : Gallimard, coll. *tel*

<sup>1122</sup> Fassin Eric (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. *Cas de figure*, p. 56

<sup>1123</sup> Ozouf Mona ( 1995). *Op. cit.*, p. 395

<sup>1124</sup> Ozouf Mona ( 1995). *Op. cit.*, p. 11

<sup>1125</sup> Ozouf Mona ( 1995). *Op. cit.*, p. 395

filles de manifester leurs revendications, considérées comme légitimes, mais, sur un plan pratique, de garder le contrôle de la classe et d'empêcher la constitution de deux groupes hostiles qui nuirait à la sérénité des apprentissages. La valorisation de la bonne entente entre les filles et les garçons comme gage d'une mixité réussie doit donc avant tout être lue dans ce sens. Surtout, contrairement aux écrits de Mona Ozouf que nous avons cités, elle ne présume pas de rapports conviviaux entre les sexes qui préexisteraient au travail en faveur de l'égalité et qu'il s'agirait de conserver en s'abstenant de brusquer les hommes et les garçons :

*"du moment qu'ils arrivent à se tolérer en classe et à partager à échanger / c'est bon / et à ne pas se taper dessus ou à pas se séparer dans son coin / toi là moi là garçon fille au revoir / on se parle pas on se tient pas on se dit pas bonjour ça aussi j'y tiens / bonjour chaque jour / voilà ils se disent tous bonjour" pour moi j'atteins mon but comme ça / quand en fin d'année je les vois ensemble même des petits groupes / même si c'est pas pour jouer à un jeu marelle ou quoi que ce soit un petit groupe où il y a mélangés garçons filles / c'est pour moi c'est gagné c'est bon / ils échangent ils partagent c'est très bien "* (Julie 603-608)

Comme nous l'avons analysé dans le chapitre consacré à la cour de récréation, les relations entre les filles et les garçons prennent bien souvent spontanément la forme d'une séparation entre les sexes. Il ne s'agit en aucun cas d'une entente cordiale. Pour ces enseignant-e-s, un travail en faveur d'une mixité qui ne serait pas formelle et favoriserait un mélange réel entre les sexes, que celui-ci soit ou non associé à un objectif d'égalité, nécessite donc d'amener les enfants à dépasser ce qui les distingue et les conflits qui peuvent les opposer. La question de l'égalité des sexes n'implique donc pas de renoncer à un climat agréable et serein qu'il s'agit de toute manière de construire.

Par ailleurs, si la crainte de ce qui est perçu comme un "communautarisme", conception qui, nous l'avons vu, doit être questionnée, car elle vise souvent à "discréditer la position des questions minoritaires"<sup>1126</sup>, si cette crainte donc transparaît dans certains propos des enseignant-e-s rencontrés, elle ne s'attache pas en général aux revendications féministes ou encore homosexuelles, quoi que ce soit parfois le cas dans les propos de Sophie (17) et Christophe, mais cherche à dénoncer d'une manière générale toute tentation des enfants à

---

<sup>1126</sup> Mangeot Philippe (2003). Communautarisme. Dans Tin Louis-Georges (dir.), (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 99

s'enfermer dans des groupes fermés aux autres, quelles qu'en soient les caractéristiques :

*"j'ai essayé à plusieurs reprises de leur demander de jouer ensemble non pas les uns contre les autres [c'est-à-dire classe contre classe] / parce que c'était trop communautariste et trop replié sur eux-mêmes / voilà / mais de se mélanger et cætera / bon ils m'ont dit écoute Delphine nous on a fait tous les efforts qu'on a pu on a écouté tout ce que tu nous as dit mais les autres ne veulent pas on peut rien faire" (Delphine 570-574).*

Pour autant, le souci d'éviter une " guerre des sexes" interroge sur la prise en compte des filles et des garçons dans le travail en faveur de l'égalité des sexes. Certain-e-s entendent avant tout centrer leur action sur les filles à l'instar de Samia qui affirme vouloir valoriser "la femme" :

*"ce que je voudrais faire passer / ce qui m'intéresse / c'est de promouvoir l'égalité fille-garçon au sein de l'école / moi ce qui m'intéresse c'est / l'image de la femme / la place / le rôle la place le statut de la femme / voilà / et j'aspire à une égalité parce qu'elle est pas là" (Samia 230-233)*

Cette enseignante reconnaît ainsi ne pas forcément se soucier des garçons, ce que confirme un passage de son entretien où elle constate à propos de ceux-ci au cours d'une séance de corde à sauter : *"ils aiment bien ils essayent / ils y arrivent pas mais / ça les gênent pas hein / ça les gênent pas finalement"* (Samia 371). D'autres soulignent la nécessité de les associer dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité sous peine de manquer l'objectif poursuivi :

*"j'essaye de // d'encourager tout le monde là où il l'est pas en fait // parce que de toute façon l'émancipation des filles et l'égalité des sexes / elle ne viendra que par les filles et les garçons / que par les hommes et les femmes / c'est vraiment un quelque chose qui doit se faire à deux / c'est important // quand une personne est discriminée en fait / pour remédier à la discrimination il faut pas agir que sur la personne discriminée / mais sur tout ce qu'il y a autour / et pareil en cas d'inégalité il faut pas agir que sur la fille qui elle est inférieure mais sur le garçon" (Aude 449-507)*

Contrairement à ce que laisse toutefois entendre Aude, il semble nécessaire d'agir sur les deux mais ses propos ont le mérite de souligner qu'il n'est pas possible de faire abstraction d'une action vis-à-vis des dominants pour les amener à interroger leurs propres représentations :

*"mais en tout cas avec les élèves dans la classe j'ai eu une discussion / parce que pour eux être bien c'est avoir beaucoup d'argent / être célèbre / donc devenir un grand Zinedine Zidane / voilà / donc ce sont des enfants ils sont pleins de rêves / sauf qu'ils confondent beaucoup la télévision et la réalité / donc on a travaillé sur non pas comment on devient quelqu'un de célèbre et plein d'argent mais qu'est-ce que c'était d'être quelqu'un euh de bien / ça rejoint les questions de "qu'est-ce qu'un homme ?"" (Delphine 562-569)*

Même si cette réflexion est supposée intéresser les filles et les garçons, les exemples donnés par Delphine montrent qu'elle cherche avant tout à déconstruire avec ses élèves leur adhésion aux critères de la masculinité traditionnelle hégémonique. Il s'agit donc d'engager un travail sur différents aspects qui soient à la fois l'occasion de valoriser l'univers des filles, habituellement dénigré, mais aussi de permettre aux filles et aux garçons de s'affranchir des stéréotypes de sexe. Nous avons déjà insisté sur cet aspect dans le cadre du chapitre consacré à la littérature de jeunesse et à l'Education Physique et Sportive et ne reviendrons de ce fait pas dessus ici. Nous souhaiterions simplement mettre en évidence, comme le remarque une enseignante, que la prise en compte des deux groupes de sexe et le souci affirmé de ne pas établir de différence entre eux-elles peut constituer l'une des conditions de la réussite du travail entrepris parce qu'il légitime en retour l'action de l'enseignante :

*"mais ça doit pas être évident pour tout le monde parce qu'une fois j'ai un de mes élèves qui a dit je sais plus comment ça m'est revenu aux oreilles si c'est par des parents des collègues ou autres mais ça m'est revenu aux oreilles / et il a dit "c'est bien chez madame XX [c'est à dire elle-même] parce qu'elle punit même les filles" // c'était un garçon qui avait dit ça hein donc il avait senti que chez un ou une de mes collègues on était plus indulgent avec les filles" (Sophie 235-240)*

Sylvie Ayral a en effet mis en évidence que la majorité des punitions au collège concernait les garçons mais a pour conséquence de participer à la constitution d'une socialisation masculine en rupture avec l'école, chez des garçons qui perçoivent la sanction comme un rite de passage.

Une conseillère pédagogique résume l'ensemble de ces enjeux dans le cadre de son entretien :

*"alors maintenant je me dis que ce qui me gênait c'était / en fait le fait de ne se retrouver qu'entre femmes / mais maintenant je comprends que c'était un moment peut-être incontournable / que s'il pouvait y avoir / si on voulait que les discussions aboutissent / quand on sait le poids de la prise de parole quand il y a un groupe mixte / peut-être qu'effectivement c'était un moment incontournable pour que les choses avancent / alors c'était extrémiste aussi par / enfin extrémiste c'est pas péjoratif hein quand je dis ça / ce qui me gênait aussi c'était de / oui parce que y'avait deux choses y'avait ce moment d'isoler au niveau de la parole / la deuxième chose qui me gênait beaucoup plus qui m'a toujours gênée c'était de dire mais on rejette complètement les hommes quand on fait ça / or pour moi mais je l'ai compris après bien des années plus tard / si on veut faire avancer les choses au niveau de l'égalité filles garçons et hommes femmes / ça peut pas se faire l'un sans l'autre parce que si les femmes ou les filles évoluent faut que les garçons ou les hommes évoluent / et donc c'est un peu les vases communicants enfin / c'est ensemble hein / si on prend le partage des tâches il faut que les femmes sachent dévoluer aux hommes les choses et que les hommes se l'approprient pour qu'ils se retrouvent en équilibre par rapport à ça / si les femmes d'un autre côté râlent toutes seules dans leur coin pour dire on en a ras-le-bol de faire les tâches domestiques et que y'a aucune information vis-à-vis des hommes ou enfin je sais pas / ça peut pas se faire l'un sans l'autre / et c'est pour ça que les campagnes après dans les années 75-80 m'ont gênée parce que c'était toujours en direction des filles / et là aussi je me dis / mais même pour les métiers / alors c'est vrai et je le dis à chaque fois que la discrimination elle est toujours quand même majoritairement enfin majoritairement envers les filles / mais il y a des discriminations envers les garçons / et que si on s'occupe pas d'eux y'a des garçons aussi qui sont / enfin chacun a sa part de féminin et de masculin / et que si on respecte pas le garçon qui veut faire de la danse ou qui veut lire telle chose dite littérature plus vers les filles / enfin on met des stéréotypes encore là-dessus / c'est aussi inégalitaire pour eux / mais en nombre c'est vrai que ce soit les salaires les métiers enfin et cætera c'est plus discriminant pour les femmes / donc je sais plus quel texte était / uniquement ben le texte de 82 hein y'a quand même dans les programmes nationaux un texte / [que] je suis pas la seule à avoir lu mais on doit pas être beaucoup (rire) / pour dire qu'il fallait déjà travailler les stéréotypes sexistes et tout ça c'était que envers les filles / donc moi j'ai été plus contente quand j'ai vu la première convention et que c'était pour les femmes et les hommes / voilà / et je tiens à chaque*

*fois à ça / même si effectivement c'est plutôt plus souvent pour les filles en nombre / mais les discriminations elles sont aussi pour les garçons / et / si les uns changent faut que les autres changent aussi" (Danièle 610-632)*

Même si elle le fait parfois avec des tournures un peu maladroites qui laissent entendre que les femmes seraient responsables du manque d'investissement des tâches ménagères par les hommes, Danièle défend une conception profondément relationnelle du travail en faveur de l'égalité des sexes. Il ne s'agit pas pour elle d'uniquement se centrer sur les femmes, mais de réfléchir à la manière dont l'exigence d'égalité nécessite de questionner les positions respectives des femmes et des hommes ; en d'autres termes, de passer d'une perspective centrée sur les femmes, historiquement nécessaire, à une perspective genrée. Bien qu'elle se rappelle y avoir été réticente dans sa jeunesse, cette enseignante reconnaît a posteriori la légitimité des expériences de non-mixité qu'elle a d'abord perçues comme un acte d'exclusion avant d'y lire une stratégie conjoncturelle nécessaire pour la libération des femmes. Elle entend donc dans le cadre de son action mettre en évidence les limites qu'imposent aux individu-e-s les stéréotypes de sexe, que ceux-ci concernent les hommes ou les femmes, pour permettre à ses élèves de se construire en référence à des modèles diversifiés qui ne leur imposeraient pas ce qu'ils-elles doivent être, aimer et désirer dès la naissance.

### **3. De l'égalité des sexes à l'égalité des sexualités ?**

Si nous formulons ce titre sous la forme d'une question, c'est parce que la manière dont les enseignant-e-s rencontré-e-s envisagent l'égalité entre les sexes n'est pas sans conséquences sur l'articulation qu'ils établissent entre ces deux formes d'égalité. Julie raconte par exemple qu'à l'issue de la projection du film *Billy Elliott*, un élève s'est écrié "*c'est pour les pédés*" (Julie 510), ce qu'elle reformule ensuite sous cette forme : "*j'ai eu le problème euh d'homosexualité au niveau du film Billy Elliot / mais ça se résout assez facilement*" (Julie 539). Ce n'est donc pas tant pour elle l'exclamation de son élève qui semble poser problème que l'homosexualité en tant que telle, ce que confirme la suite de l'entretien. Cette enseignante rappelle en effet en classe "*qu'un choix de sport n'avait aucun impact sur ses choix après au niveau des amoureuses*" (Julie 515) mais ne semble pas revenir sur la question de l'insulte, qui lui semble avant tout poser question dans le cas où elle s'adresserait à quelqu'un qui ne serait

pas homosexuel-le. Elle précise ensuite :

*"il y a quand même pour eux dans leur tête je pense que ça ils y couperont pas quand même / qu'il y a quand même des choses pour les garçons et des choses pour les filles / ça on n'y coupera pas et en même temps est-ce que c'est le but de leur retirer complètement leurs représentations ou non ? // ça je me perds un peu là actuellement je me perds un peu dans cette question / est-ce que en faisant ça je vais jusqu'au bout ? enfin bon / moi je veux juste atteindre la tolérance en fait / voilà / et qu'ils soient ouverts et qu'ils soient capables de d'accepter une idée d'un autre l'idée d'un autre sans rouspéter comme ils peuvent le faire parfois / donc notamment comme cette histoire d'homosexuels voilà / les ouvrir voilà / par mon travail sur l'égalité des sexes c'est surtout ça / c'est les ouvrir accepter l'autre tel qu'il est avec ses choix avec ses idées / même si un petit garçon un jour vient à l'école en disant "je fais de la danse" je suis convaincue qu'il y aura des railleries j'en suis persuadée / "ah bon tu fais de la danse"" (Julie 517-527)*

La simple évocation de l'homosexualité à la fin de l'entretien conduit ainsi Julie à remettre en cause en quelques phrases certaines des convictions dont elle a pourtant fait part auparavant. Il ne nous semble pas qu'il faille pour autant douter de la sincérité des propos qui ont précédé cet extrait. Celui-ci montre simplement que pour elle, s'il est légitime de questionner les stéréotypes de sexes, il reste une limite à ne pas franchir, celle d'une représentation de deux groupes de sexe, sinon complémentaires, en tout cas destinés à se rejoindre dans l'hétérosexualité. Tout au plus est-il question de "tolérer l'homosexualité", mais celle-ci ne peut être à ses yeux considérée comme équivalente à l'union d'un homme et d'une femme. Un tel présupposé impliquerait en effet de dire à ses élèves qu'une orientation sexuelle n'est pas préférable à une autre, mais cette enseignante ne le peut visiblement pas à ce moment-là. En se demandant s'il n'y a pas "*quand même des choses pour les filles et des choses pour les garçons*", elle cherche à savoir si finalement les femmes ne sont pas faites pour les hommes et inversement. Elle s'interroge sur la nature des différences entre les sexes qui pour être en partie construite n'en garderaient pas moins une composante qui ne pourrait pas uniquement être comprise par la seule socialisation différenciée mais nécessiterait le recours à d'autres éléments explicatifs : "*foot c'est garçon c'est obligatoire c'est instinctif*"<sup>1127</sup> dans leur esprit" (Julie 669-671). Par ailleurs, les propos de Julie montre, comme nous l'avons précédemment

---

<sup>1127</sup> C'est nous qui soulignons

évoqué dans le chapitre consacré à l'insulte, qu'elle perçoit l'homosexualité sous ses aspects sexuels qui en occultent la dimension affective et amoureuse. Dans ces conditions, une maturité suffisante semble requise pour ne pas interférer avec le développement de l'enfant.

A partir du moment, où "la différence des sexes" est considérée comme "le butoir indépassable de la pensée" dont parle Françoise Héritier, se pose en effet la question de savoir jusqu'où peut aller le questionnement des stéréotypes de sexe et l'évocation d'autres formes de sexualités que la sexualité hétérosexuelle :

*"je crois que c'est d'autant plus important de faire ce travail-là / qu'il me semble qu'il y a quand même dans la société d'aujourd'hui une sorte de perte de repères qui pose problème en terme éducatif quand même / alors je suis pas du tout moi pour un retour en arrière et tout ça / c'est pas ce que je veux dire / mais justement pour pas donner de prise aux tenants des retours en arrière justement / je pense qu'il faut aussi s'emparer de la question des repères pas pour dire qu'il faut revenir à une norme telle qu'elle existait ça je sais pas / mais en tout les cas pour dire que des repères fondamentaux sont nécessaires pour la construction d'un jeune / et le rapport / au masculin et au féminin ça en fait partie / le rapport à une fonction paternante une fonction maternante ça en fait partie / enfin voilà y'a des choses comme ça qu'il faut penser / et tout ça c'est travaillé finalement indirectement dans tous ces / temps dans tous ces moments d'apprentissages / et ça revient à la question du sujet / ce que je disais un petit peu au début / et donc ça voilà je crois que c'est important c'est d'autant plus important de faire ce travail" (Eric 435-445)*

Les propos d'Eric s'inscrivent clairement dans une perspective psychanalytique qui a bien souvent servi à s'opposer à l'égalité des sexes et des sexualités en raison de présupposés sexistes et homophobes, en dénonçant une société en crise qui renoncerait à un "ordre symbolique" supposé être à la base de la survie psychique des individus<sup>1128</sup>. Ils décontextualisent le "féminin" et le "masculin", la "fonction paternante" et la "fonction maternante" de manière à les ériger en entités anhistoriques, qui ne se définiraient pas en fonction d'une culture et d'une époque, mais auraient une signification en soi, pour elle-même et indépendamment de la diversité ou de l'évolution des sociétés. Une telle conception

---

<sup>1128</sup> Prokhoris Sabine (2000). *Le sexe prescrit. La différence sexuelle en question*. Paris : Flammarion, coll. Champs ; Eribon Didier (2005). *Echapper à la psychanalyse*. Paris : Editions Léo Scheer ; Tort Michel (2005). *La fin du dogme paternel*. Paris : Aubier, coll. Psychanalyse



réapparaît à un autre moment de l'entretien :

*"qu'est-ce qu'on met derrière égalité aussi ? enfin voilà / y'a toute une réflexion à avoir parce que je crois pas qu'il puisse y avoir égalité hommes femmes à 100% / enfin y'a aussi une réalité qu'il faut prendre sur ce que c'est homme femme et voilà et / c'est une égalité de droit par rapport à des choses qui sont de l'ordre du législatif / après en termes de personnalité ou de développement de psychisme de tout ce qu'on veut y'a aussi des différences et ces différences il faut qu'elles existent "* (Eric 235-241)

En laissant entendre que l'égalité des sexes serait quantifiable à l'aune des différences entre les femmes et les hommes, Eric confond deux concepts qui ne s'opposent pas. Différent s'oppose en effet à identique alors qu'égal s'oppose à inégal<sup>1129</sup>. L'égalité des sexes est donc perçue comme une menace pour le respect des différences fondamentales entre les hommes et les femmes qui sont implicitement conçues par cet enseignant comme un prétexte à leur inégalité. Il agite ainsi le spectre d'une société déstructurée qui prônerait l'indifférenciation des hommes et des femmes. Ce qui est intéressant dans le discours, d'Eric c'est qu'il tente de concilier deux positions antagonistes : d'un côté, il évoque ouvertement son homosexualité dans l'entretien et sur son lieu de travail, parle de familles homoparentales en des termes positifs sans les envisager comme déstabilisantes pour les enfants qui y sont élevé-e-s ; de l'autre, il recourt à un discours qui laisse entendre qu'il est nécessaire d'attendre que les élèves aient atteint une maturité psychique suffisante pour leur parler d'homosexualité ou tout simplement leur expliquer le sens d'insultes homophobes qu'ils-elles emploient couramment sans les comprendre. Ceci ne l'empêche toutefois pas de mettre à leur disposition des ouvrages de littérature de jeunesse qui abordent ces questions. Les propos de cet enseignant, comme ceux de Julie, parce qu'ils sont travaillés par des tensions, rappellent que les enseignant-e-s rencontré-e-s éduquent à l'égalité des sexes et/ ou des sexualités à partir de leurs propres représentations qui tentent parfois d'articuler des représentations contradictoires ou opposées. Si cet aspect n'est pas spécifique à la question de l'égalité des sexes et se vérifie certainement pour l'ensemble des savoirs disciplinaires, il nous semble utile de relever dans ce dernier chapitre que les enseignant-e-s n'inscrivent pas leurs pratiques dans un corpus de représentations stables et cohérentes dans lequel ils-elles viendraient ensuite puiser. Leur

---

<sup>1129</sup> Fraisse Geneviève (1998). Entre égalité et liberté. Dans Mosconi Nicole (dir), *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, pp. 35-36.

travail et leur discours sont le reflet de leur propre cheminement et constituent une photographie à un moment donné de conceptions qui ne peuvent être figées.

## Conclusion

Dans la mesure où le contenu même de l'égalité des sexes et des sexualités fait débat et semble, selon les personnes, pouvoir revêtir des formes diverses, les pratiques enseignantes qui entendent la promouvoir sont multiples et d'autant plus riches. La question de savoir dans quelle mesure les sexes sont différents, si ces différences peuvent s'accommoder d'un traitement équivalent ou s'inscrire dans une égalité réelle, si elles sont également supposées déterminer une orientation sentimentale et sexuelle, traversent nombre d'entre elles, lorsqu'elles tentent d'apporter des solutions aux problèmes posés par les recherches féministes sur la mixité. Les valeurs transmises sont donc variables d'un-e enseignant-e à l'autre, tout comme, on peut le supposer, leur réception par les élèves. Si le cadre construit par chaque enseignant-e n'est pas nécessairement transposable d'une classe ou d'un-e professeur-e à l'autre, il offre néanmoins des pistes de réflexion et permet d'être attentif aux zones de tensions dans la mise en place et le fonctionnement des dispositifs qui recherchent davantage d'égalité entre les filles et les garçons. Il ne s'agit donc pas pour les enseignant-e-s rencontré-e-s de choisir entre différentes alternatives qui délimiteraient chacune un certain nombre d'actions possibles mais de composer à partir de la perception qu'ils-elles ont de ce que Réjane Sénac-Slawinski appelle un "ordre sexué"<sup>1130</sup> juste et légitime. "Au-delà de la polysémie de la notion d'ordre renvoyant à la fois au registre du classement, de la hiérarchisation et à celui de l'autorité, de la domination, l'expression "ordre sexué" a pour but d'inscrire l'analyse des représentations des identités sexuées, dans un enjeu éminemment politique, celui de la définition d'un ordre juste à l'âge démocratique"<sup>1131</sup>. Dans le cas des enseignant-e-s rencontré-e-s ces représentations déterminent les contours d'un travail en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités qui tente d'articuler des perspectives de changement à leur conception d'une égalité qui ne saurait tendre vers une seule direction mais s'inscrit dans des représentations et des pratiques résolument plurielles, qui toutes cherchent à articuler les concepts de différence et d'égalité.

---

<sup>1130</sup> Sénac-Slawinski Réjane (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : PUF, coll. *Le lien social*

<sup>1131</sup> Sénac-Slawinski Réjane (2007). *Op. cit.*, p. 15

## CONCLUSION DE LA CINQUIÈME PARTIE

Les tensions qui traversent les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes sont à la fois d'ordre scolaire et sociétal. Ce dernier aspect semble acter la fin de l'école sanctuaire, souvent évoquée dans les discours sur l'éducation, que ce soit pour s'en féliciter ou le décrier. Néanmoins, derrière les apparences, il serait abusif d'affirmer que la prise en compte de ces réalités nouvelles a changé la mission de l'école républicaine en provoquant la disparition du « lieu moralement uni » dont parle Durkheim<sup>1132</sup>. Certes, au delà de la légitimité que lui donnent en France les textes officiels, une action pédagogique en faveur de légalité des sexes et des sexualités ne va pas sans poser le problème de la transmission imposée de valeurs au sein de l'école. Mais comme l'ont montré les travaux de Jean Baubérot<sup>1133</sup>, des tensions ont toujours existées entre école et famille, neutralité enseignante et promotion des valeurs républicaines. Plutôt que de parler de la fin de "l'école-sanctuaire", il semble donc plus juste d'observer un déplacement des valeurs transmises par cette morale laïque qui s'autorise aujourd'hui à investir des domaines, comme les relations entre les sexes et la sexualité, qu'elle envisageait auparavant avec suspicion. Avant d'être un enjeu personnel pour les enseignant-e-s qui s'en préoccupent, la lutte contre le sexisme et l'homophobie est en effet une question nouvelle qui émerge dans l'école et dont l'institution estime officiellement devoir tenir compte. Comme le notent Claude Lelièvre et François Lec<sup>1134</sup>, l'école ne peut plus se prétendre « hors du siècle » dans la mesure où s'imposent à elle des réalités et des enjeux de société qui interpellent directement sa mission, comme la reproduction des inégalités entre les sexes en son sein, la scolarisation d'enfants élevés dans des familles homoparentales, les violences sexistes et homophobes, verbales ou physiques, présentes dans l'enceinte scolaire, la prévalence des tentatives de suicide chez les jeunes homosexuel-le-s et les jeunes lesbiennes... Ces situations ne sont pas sans conséquences car elles montrent une école qui, loin d'être à l'abris des bruits du monde, les abrite et y participe. L'institution républicaine entend donc en retour, mais cela à toujours été le cas, proposer aux élèves des outils pour comprendre le monde qui les entoure, leur apprendre la tolérance et le respect, valeurs qui lui sont constitutives, et leur permettre de se projeter, d'une manière adaptée à leur âge, dans leur vie future pour en faire des citoyens éclairés et responsables. Les pratiques des

---

<sup>1132</sup> Durkheim Emile (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, p. 37

<sup>1133</sup> Baubérot Jean (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil. Voir aussi Baubérot Jean et Milot Micheline (2011). *Laïcités sans frontières*. Paris : Seuil, coll. *La couleur des idées*

<sup>1134</sup> Lelièvre Claude et Lec Francis (2005). *Les profs, l'école et la sexualité*. Paris : Odile Jacob p. 328

enseignant-e-s rencontré-e-s s'inscrivent dans cette optique, chacun-e cherchant à partir de ses propres représentations à définir les contours d'une éducation à l'égalité des sexes et/ou des sexualités. En l'absence de consensus sur le contenu d'une éducation à l'égalité des sexes et des sexualités, ils-elles sont en effet amené-e-s à définir eux-elles-mêmes les valeurs et les représentations qu'ils-elles souhaitent transmettre à leurs élèves, ainsi que les limites qu'ils-elles entendent fixer à leur action.

## CONCLUSION

Les pratiques des enseignant-e-s interrogé-e-s dans le cadre de cette recherche se situent sur la ligne de fracture que Jean-Claude Forquin identifie entre "deux "lectures" inconciliables du phénomène éducatif"<sup>1135</sup>. Le discours de l'intentionnalité éducative, avec tout ce qu'il peut comporter d'optimisme et d'universalisme se trouve nécessairement en opposition avec l'analyse que l'on peut faire de l'école à partir d'une position extérieure à elle, en replaçant l'institution dans un cadre social plus vaste et dans un système de causalité et de déterminisme qui la dépasse mais dont elle participe. D'un côté donc, un regard qui tente de percevoir ce qu'il y a de spécifique à l'acte d'éduquer et ce qui est possible dans la relation qui s'établit entre un-e enseignant-e et des élèves, de l'autre, la perception de l'école comme une sphère d'activité comme une autre, intégrée dans la société et soumise aux mêmes mécanismes de distorsion entre les discours et ce qui se passe réellement, à savoir, un maintien des dominations, quelles soient économiques, culturelles ou genrées. Cette forme de délégitimation du rôle de l'école est incarnée en France par les sociologues de la "reproduction sociale" qui ont construit une vive critique des pratiques scolaires et des savoirs transmis par l'école. Ces analyses qui soulignent les permanences qui se cachent derrière l'illusion de changement, pour déstabilisantes qu'elles puissent être pour des enseignant-e-s, ne visent cependant pas à rendre toute action impossible. Comme le souligne Pierre Bourdieu dans *La domination masculine*, "c'est contre les forces historiques de déshistoricisation que doit s'orienter en priorité une entreprise de mobilisation visant à remettre en marche l'histoire en neutralisant les mécanismes de neutralisation de l'histoire"<sup>1136</sup>. La connaissance des phénomènes de reproduction sociale et de certains mécanismes qui y contribuent constituent une condition première à la possibilité d'une action.

C'est ainsi que peuvent se lire les références récurrentes au cours des entretiens aux recherches sur la mixité scolaire même si celles-ci peuvent donner aux enseignant-e-s rencontré-e-s l'impression d'être engluées dans des rapports de pouvoir qui les dépassent et qui se recomposent dans le même sens à peine a-t-on tenté de les déconstruire et de les rééquilibrer. Ce sentiment, qui apparaît subrepticement au travers de certains propos est confirmé par l'analyse. En Education Physique et Sportive, la pratique de la danse ou de l'expression corporelle est en effet supposée, lorsqu'elle est mise en place par les maîtresses et

---

<sup>1135</sup> Forquin Jean-Claude (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université, coll. *Pédagogie et développement*, p. 183

<sup>1136</sup> Bourdieu Pierre. (1998-2002). *La domination masculine*. Paris : Seuil, p. 8

les maîtres interrogé-e-s, intéresser davantage les filles que les garçons contrairement aux activités habituellement proposées dans cette discipline. Elle est également censée permettre un premier questionnement des stéréotypes de sexe en donnant l'occasion aux garçons de pratiquer une activité dont ils ne sont pas familiers. Or, sous couvert de ces objectifs, les personnes rencontré-e-s parlent quasiment exclusivement des garçons lorsqu'ils-elles évoquent ces situations d'apprentissage et semblent rendre compte, souvent à leur insu, de la prise de pouvoir de ces derniers sur ce qui se passe en classe. Non seulement l'entrée dans l'activité, l'habillage de la tâche sont conçus en fonction d'eux, afin notamment de contrer leurs résistances réelles ou supposées, mais ces garçons sont parfois mis en position de définir eux-mêmes les conditions de leur participation à l'activité ou d'imposer au maître ou à la maîtresse la modification de ses objectifs d'apprentissage, quand ceux-ci n'ont pas été initialement adaptés à leur présence. Une activité mise en place pour promouvoir l'égalité des sexes par l'introduction d'une dynamique propre à déconstruire certains aspects des rôles de sexe n'empêche pas la reconfiguration de la domination des garçons avec la complicité involontaire des enseignant-e-s.

Nous avons utilisé à plusieurs reprises au cours de nos analyses la notion de paradoxe empruntée à Joan Scott ou celle de dilemme proposée par Philippe Perrenoud, pour décrire les pratiques racontées dans les discours que nous avons recueillis. Celles-ci nous ont semblé particulièrement fécondes pour rendre compte des situations dont il était question car elles n'obligeaient pas à penser le passage à l'action sous la forme d'une alternative entre deux options mais comme une tentative faisant nécessairement coexister des forces opposées, parfois contradictoires, sans qu'il soit possible ou nécessaire de choisir entre elles. L'exemple de la danse et de l'expression corporelle que nous avons cité s'inscrit dans cette perspective. Les enseignant-e-s que nous avons rencontré-e-s se trouvent aux prises avec un phénomène qu'ils-elles n'avaient pas forcément anticipé, qu'ils-elles chercheront peut-être plus tard à contrer mais avec lequel ils-elles sont tenu-e-s de négocier sans pouvoir décider une fois pour toute de s'en débarrasser. Les pratiques pédagogiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités doivent composer avec des mécanismes de résistance qui sont souvent à l'œuvre à l'endroit même où l'on pense les avoir mis en échec.

Pour conclure ce travail, nous voudrions ainsi formuler un certain nombre de paradoxes qui nous semblent constitutifs d'un travail en faveur de l'égalité des sexes tel que les entretiens que nous avons réalisés nous ont permis de le percevoir :

-L'égalité des sexes et des sexualités constitue à la fois un domaine d'apprentissage supplémentaire dont les enseignant-e-s doivent tenir compte et une aide dans leur travail

quotidien car elle implique d'adopter une posture réflexive vis-à-vis des savoirs scolaires et offre des pistes de réflexions pour aborder des questions spécifiques comme l'échec scolaire, vis-à-vis desquels les maîtres et maîtresses ont parfois l'impression d'être dans une impasse. Il est indéniable à la lecture des entretiens que le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités mis en place par les enseignant-e-s interrogé-e-s nécessite un temps de préparation qui s'ajoute à celui habituellement nécessaire, qu'il implique de constituer de nouveaux outils, réfléchir à la transmission d'un savoir où les hommes ne seraient pas surreprésentés et les individu-e-s catégorisé-e-s et stéréotypé-e-s en fonction de leur sexe. Cet effort supplémentaire trace aussi les limites de ce qu'il est possible d'initier pour les personnes rencontrées et les amène parfois à renoncer à la mise en place d'actions plus ambitieuses faute de temps ou d'énergie. Mais dans le même temps, la plupart d'entre-elles et eux souligne le gain que ce travail a apporté dans la gestion quotidienne de la classe, car il a amené, sur la langue, en histoire ou lorsque les sexualités sont évoquées, les élèves à se poser des questions qu'ils-elles ne se posaient habituellement pas, à interroger certains comportements qui leur semblaient évidents, nécessaires, "naturels" en leur faisant percevoir qu'ils n'étaient en fait qu'une possibilité parmi d'autres et que d'autres voies pouvaient être envisagées. Au final, certain-e-s d'entre-eux-elles soulignent que les relations entre les filles et les garçons, les filles entre elles et les garçons entre eux, s'en sont trouvées facilitées et que le climat d'apprentissage est devenu plus serein.

-Le travail mis en œuvre par les personnes rencontrées implique de transmettre des savoirs de référence conformes aux attentes de l'institution et de les transformer de manière à tenir compte de l'exigence d'égalité entre les sexes et les sexualités. Dans l'apprentissage de la langue française par exemple, les règles de grammaire concernant l'accord des pluriels mixtes doivent être enseignées, de même que certains domaines en Histoire nécessitent d'aborder des événements où les hommes sont davantage visibles. Pourtant, les enseignant-e-s interrogé-e-s manifestent un réel souci d'insérer dans ces règles et ces connaissances, des informations relatives aux femmes ou aux orientations sexuelles discriminées de manière à déconstruire leur "masculinisme". Ce travail les amène à construire avec leurs élèves une représentation dynamique des savoirs scolaires, loin d'un fétichisme, qui les fige et les rend immuables, impossibles à questionner. Ceux-ci ne constituent pas un héritage auquel il faudrait intégralement se soumettre mais peuvent faire l'objet d'un regard critique pour peu à peu s'intéresser à la manière dont ils ont été construits, à celle dont il est possible de les penser autrement afin de tenir compte des identités dominées, discriminées et contester les mécanismes de pouvoir auxquelles elles sont soumises.

-L'école mixte nécessite un travail quotidien dans la classe destiné à favoriser les relations entre les filles et les garçons ; pourtant l'objectif d'égalité entre les sexes et les sexualités peut temporairement entrer en conflit avec le désir de développer une bonne qualité relationnelle entre les élèves. Si les enseignant-e-s rencontré-e-s cherchent parfois à briser les groupes unisexes que les élèves forment spontanément pour favoriser un mélange réel des individu-e-s dans la classe et l'école, les stratégies de rééquilibrage des relations entre filles et garçons peuvent créer une certaine artificialité dans les échanges qui s'établissent dans la classe, notamment lorsqu'elles concernent la gestion de la prise de parole ou les séances d'EPS. Elles peuvent également susciter des tensions entre les sexes qui donnent parfois à ces maîtresses et à ces maîtres, l'impression d'échouer dans leur tentative de faire vivre la mixité. Ils-elles prennent en effet le risque de susciter l'agressivité de certains garçons qui se sentent délaissés ou ne comprennent pas pourquoi un système qui leur convient est remis en cause ; ils-elles peuvent également provoquer des réactions d'incompréhension de la part des filles qui ne perçoivent pas les enjeux de cette nouvelle attitude de l'enseignant-e qui réduit par ses sollicitations plus nombreuses certaines formes d'autonomie et d'indépendance auxquelles elles avaient auparavant accès. Par ailleurs, filles et garçons, peuvent être amené-e-s à s'opposer dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité, les unes en revendiquant un accès à des espaces comme le terrain de football ou le centre de la cour de récréation dont elles sont bien souvent exclues, les autres en se positionnant en victimes, parce qu'ils ont l'impression que cette égalité se construit contre eux. Il s'agit donc pour les personnes rencontré-e-s de trouver le bon équilibre entre un volontarisme qui pourrait conduire à l'exacerbation des conflits et un immobilisme vecteur d'injustice.

-Les insultes sexistes et homophobes peuvent ne pas être comprises des élèves qui les prononcent et garder leur pouvoir de discrimination ; il est nécessaire de les interdire sans pour autant les condamner à être toujours efficaces. Les insultes s'inscrivent en effet dans une chaîne d'interpellation qui les apparente à une citation pour reprendre les propos de Judith Butler<sup>1137</sup>. Elles restent donc efficaces dans leur pouvoir d'interpellation car chargées d'une histoire qui dépasse la situation dans laquelle elles sont prononcées. Par ailleurs, les réponses apportées par les enseignant-e-s rencontré-e-s lorsque des insultes sont prononcées dans l'enceinte scolaire varient selon qu'ils-elles en dénie la violence au prétexte que les élèves n'en connaîtraient pas la signification ou qu'ils-elles reconnaissent cette dernière. Dans ce dernier cas, sous une apparente homogénéité de points de vue, le travail pédagogique engagé

---

<sup>1137</sup> Butler Judith (2004). *Le pouvoir des mots, Politique du performatif*. Paris : Editions Amsterdam



autour de la question des insultes ne poursuit pas tout à fait le même objectif selon la conception que ces enseignant-e-s ont de l'insulte et de sa capacité à blesser. En effet, si certain-e-s recourent avant tout à l'interdiction et à la sanction, d'autres cherchent, en même temps qu'ils-elles l'interdisent, à interroger les élèves sur la signification du mot et leurs représentations de la réalité qu'il désigne. Car, en déconnectant cette réalité, un homme ou une femme éprouvant une attirance affective et sexuelle pour une personne du même sexe dans le cas des insultes homophobes, de toute connotation péjorative, ils-elles espèrent en même temps retirer au mot sa charge offensante. Ce travail, en direction du-de la locuteur-rice-s de l'insulte, souvent des garçons, mais aussi de celui ou celle qui la reçoit n'est pas sans avantages dans la volonté de pacifier certaines écoles : puisqu'il n'y a pas d'insultes si celui qui la reçoit ne reconnaît pas avoir été insulté, il permet en effet de suspendre la possibilité d'une réponse violente à l'insulte si d'aventure celle-ci continue à être utilisée.

-Le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités nécessite d'orienter la réflexion des élèves pour promouvoir des valeurs conformes aux idéaux démocratiques contemporains et de développer en même temps leur pensée critique. Il s'agit donc de promouvoir un cadre qui permette l'exercice d'une forme d'autonomie, soit physique, comme dans la cour de récréation où les enseignant-e-s rencontré-e-s cherchent à intervenir de manière à ce que ce moment où les élèves sont libres ne soit pas pour autant vecteur d'inégalité entre les sexes, soit de pensée, puisque le questionnement des stéréotypes de sexe ne doit pas s'apparenter à un nouvel évangile. La défense de l'égalité doit donc également s'inscrire pour nombre d'enseignant-e-s rencontré-e-s dans une perspective qui, sans prôner le relativisme des valeurs, encourage les élèves à interroger eux-mêmes celles qui leur sont proposées, que ce soit dans leur famille, à l'école ou dans le reste de la société. De la même manière, ces enseignant-e-s cherchent à construire une nouvelle forme de neutralité éducative qui ne soit pas intrusive vis à vis de ce qui se passe dans les familles ou de l'intimité de l'enfant.

-En même temps qu'ils-elles tentent de déconstruire la pertinence des catégories de sexe comme principe d'organisation sociale, les enseignant-e-s rencontré-e-s sont confronté-e-s à la nécessité d'y faire continuellement référence dans le cadre de leur travail. Ils-elles mettent en effet en évidence des rapports de force entre filles et garçons, cherchent à extraire les filles et les femmes d'un masculin générique qui les invisibilise, soulignent l'existence de stéréotypes de sexe. Ils-elles peuvent ainsi encourager leurs élèves à se penser en tant que fille et en tant que garçon, en même temps qu'ils-elles remettent en cause les mécanismes d'assignation des normes de sexe, et révèle la diversité qui caractérise les personnes d'un

même sexe. Ces maîtresses et ces maîtres négocient ainsi en permanence avec les mécanismes de catégorisation qu'ils contestent et utilisent en même temps à l'instar de ce qu'a montré Joan Scott dans son histoire des mouvements féministes. De la même manière, le désir de se doter d'outils propres à assurer une égalité réelle entre les élèves n'empêche pas le recours occasionnel à des stratégies qui, dans d'autres contextes, présupposent des différences de comportements et d'attitudes en fonction du sexe de l'élève, notamment lorsqu'il s'agit de placer les élèves dans la classe. Ces dispositifs sont alors supposés polysémiques et doivent être recontextualisés afin de déterminer la dynamique dans laquelle ils s'inscrivent.

-Enfin, de la même manière que pour Joan Scott l'égalité est "un principe absolu et une pratique historique contingente", elle constitue pour les enseignant-e-s interrogé-e-s une exigence partagée qui s'incarne dans des pratiques et des représentations diverses parfois opposées et même contradictoires. Les personnes rencontré-e-s enseignent l'égalité des sexes et des sexualités à l'aune de leur propre parcours et de la singularité de leur réflexion. Ils-elles sont amené-e-s à définir eux et elles-mêmes les valeurs et les représentations qu'ils et elles souhaitent transmettre à leurs élèves ainsi que les limites qu'ils et elles souhaitent fixer à leur action. Ils-elles n'articulent de ce fait pas toujours l'égalité des sexes à l'égalité des sexualités : certain-e-s justifient ainsi de ne pas aborder cette dernière question en ayant recours à des savoirs de sens commun ou à leurs connaissances concernant la psychologie du développement de l'enfant et la psychanalyse, quand d'autres considèrent comme allant de soi l'association de ces deux questions. Les pratiques de ces maîtresses et maîtres ne sont donc pas homogènes, véhiculent des conceptions différentes de ce à quoi renvoie le concept d'égalité, y compris à l'intérieur d'un même entretien. Elles évoluent et s'enrichissent également au rythme de l'histoire personnelle des enseignant-e-s rencontré-e-s, de leurs doutes et de leurs convictions, qui les ont bien souvent amené-e-s à aborder ces questions en classe.

Il nous faut ici conclure sur la spécificité de notre corpus. Comme l'écrit Jean-Claude Forquin : "S'il n'y a pas [...] d'enseignement possible sans la reconnaissance par ceux à qui l'enseignement s'adresse d'une légitimité de la chose enseignée, corollaire de l'autorité pédagogique de l'enseignant, il faut d'abord que ce sentiment soit partagé par l'enseignant lui-même »<sup>1138</sup>. Cette remarque concerne particulièrement les personnes que nous avons rencontrées puisqu'à l'exception de l'une d'entre elles, elles ont toutes choisi d'aborder les questions relatives à l'égalité des sexes et/ou des sexualités avec leurs élèves de leur propre initiative. Elles se trouvent donc dans une position inverse à une majorité d'enseignant-e-s

---

<sup>1138</sup> Forquin, Jean-Claude (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pédagogie et développement.

pour laquelle leur légitimité scolaire est encore à construire. Les maîtresses et les maîtres que nous avons interrogé-e-s sont tou-te-s convaincu-e-s, à des degrés divers, des insuffisances de la mixité et savent qu'elle ne peut à elle seule assurer l'égalité des sexes. Tel n'est pas le cas de certain-e-s, et peut-être de la plupart des étudiant-e-s et des enseignant-e-s rencontré-e-s par des formateur-riche-s qui tentent de les sensibiliser aux recherches sur le genre en éducation. Cette différence de taille entre deux réalités très dissemblables mérite à nos yeux d'être rappelée car notre recherche, si elle esquisse à partir de l'expérience des personnes que nous avons rencontrées des pistes de formation possible, laisse inexplorée la question de la sensibilisation des enseignant-e-s novices aux questions d'égalité des sexes et des sexualités en éducation et les possibilités de contrer certains mécanismes de résistances.

En revanche, elle nous invite à envisager certaines perspectives susceptibles de prolonger notre travail. A l'aune de ce que nous avons pu analyser, il nous semblerait en effet particulièrement pertinent de s'intéresser à la situation des enseignant-e-s qui au cours de leur formation à l'Ecole Normale d'Instituteur, en Institut Universitaire de Formation des Maîtres, ou maintenant en Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, ont été amené-e-s à travailler dans le cadre de leur mémoire professionnel sur les questions de mixité, d'égalité des sexes et/ou de lutte contre l'homophobie. Ces mémoires constituent en effet un type d'écrit particulier qui invite des enseignant-e-s débutant-e-s à porter un regard réflexif sur leurs propres pratiques et à articuler certains éléments théoriques à la construction d'un savoir en situation. De tels écrits existent, notre propre expérience, celles de formateur-riche-s d'enseignant-e-s, certain-e-s entretiens que nous avons réalisés, en attestent. Comment ont-ils participé et participent-ils encore à la construction des pratiques professionnelles de ces enseignant-e-s ? Tiennent-ils-elles encore compte des questions qu'ils-elles ont été amené-e-s à y aborder, ont-ils-elles depuis poursuivi, approfondi ces réflexions, ou ont-ils-elles fait le choix de s'en désintéresser. Il nous semble que la confrontation de ces écrits avec des entretiens réalisés plusieurs années après serait à même d'introduire une perspective diachronique que notre recherche n'a pas pu saisir. Nos entretiens constituent des photographies à un instant précis, de ce qu'une personne nous a donné à voir de sa réflexion. Ils témoignent d'évolutions personnelles qu'il serait intéressant de suivre pour mieux comprendre comment ces pratiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités se construisent et s'ancrent (ou non) dans le temps, les permanences et les infléchissements qu'elles connaissent.

Nous avons enfin fait le choix de ne pas nous intéresser à ce qui se passe réellement dans les classes. L'une des perspectives dans laquelle nous souhaiterions poursuivre notre

travail serait maintenant d'aller observer ou filmer la manière dont les élèves s'approprient les questions d'égalité des sexes et des sexualités auxquelles ils-elles sont confronté-e-s par leur enseignant-e-s. Si nous avons tenté de rendre compte des pratiques des enseignant-e-s préoccupé-e-s par cette exigence, celles-ci doivent également être confrontées à celles et ceux auxquelles elles sont destinées. La sociologie de l'enfance a en effet cherché à décrire depuis les années 80, un enfant "acteur social" qui ne serait pas uniquement soumis à des forces vis-à-vis desquelles il resterait passif<sup>1139</sup>. La manière dont les élèves sont amené-e-s à construire le sens des valeurs, parfois opposées, auxquelles ils-elles sont confronté-e-s, la façon dont ils-elles les réinvestissent dans le quotidien des classes, constitue donc en quelque sorte la suite logique de nos analyses.

---

<sup>1139</sup> Sirota Régine (2006). *Eléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le sens social*.

## BIBLIOGRAPHIE

Abril Paco et Romero Alfons (2009). Genre, diversité sexuelle et éducateurs masculins dans l'éducation à la petite enfance en Espagne. Dans Gaborit Pascaline (dir.). *Les stéréotypes de genre. Identités, rôles sociaux et politiques publiques*. Paris : L'Harmattan, pp. 203-228

Académie de Montpellier (2005). Vade-mecum de l'égalité entre les filles et les garçons. Montpellier, p. 73. Article disponible en ligne : <http://www.ac-montpellier.fr/sections/pedagogie/actions-educatives/egalite-filles-garcons/agissez-pour-egalite/vademecum/downloadFile/file/vademecum.pdf>. Page consultée le 16/03/2012

Académie Française (1999). *Dictionnaire*. Note de service du 4 février 1999. Paris : Académie Française

Acherar Leila (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : Académie de Montpellier

Act Up-Paris (1996). Les idées fixes de Castilla. *Action* n°24, 9 mai 1996,. Article disponible en ligne : <http://www.actupparis.org/spip.php?article2911>. Page consultée le 26/10/2011

Act Up-Paris (1996). Deux heures de sida en plus. *Action* n° 40, juin 1996. Article disponible en ligne : <http://www.actupparis.org/spip.php?article2906>. Page consultée le 26/10/2011

Adès Tessa (2006). La mixité et l'enseignement de la danse hip-hop à l'école. Dans Cogérino Geneviève (dir.), (2006). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*, pp. 100-110

Agacinski Sylviane (1998). *Politique des sexes*. Paris : Seuil, coll. *Points*

Agacinski Sylviane (2013). Deux mères = un père ? Tribune publiée par le journal *Le Monde* du 03/02/2013. Disponible en ligne : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/03/deux-meres-un-pere\\_1826278\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/03/deux-meres-un-pere_1826278_3232.html). Page consultée le 03/02/2013.

Albertini Pierre ( 2003). Ecole. Tin Louis-Georges (dir.). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : PUF, pp. 139-144

Alessandrin Arnaud (2013). Dépsychiatrisez dit-elle. Dans Vergely Pascale (dir.). *Médias et santé publique*. Paris : AFK éd., coll. *texto* (à paraître)

Alessandrin Arnaud et Espineira Karine (2013). Transidentités : l'épreuve scolaire. Article disponible en ligne : [http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites\\_lepreuve\\_scolaire-8482429.html](http://www.observatoire-des-transidentites.com/pages/Transidentites_lepreuve_scolaire-8482429.html). Page consultée le 15/08/2013

Almqvist Briffitta (1997). *Lettres au Père Noël. Réflexion sur l'impact des méthodes de marketing sur les préférences des enfants en matière de jouets*. Halmstadt (Suède) : Centre de Recherche sur les Jouets et le Matériel Pédagogique, Université de Halmstadt

Altet Marguerite (1994). Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n°107, avril-mai-juin 1994, pp. 123-139

Apprill Christophe (2009). L'hétérosexualité et les danses de couple. Dans Deschamps Catherine, Gaissad Laurent et Taraud Christelle. *Hétéros. Discours, lieux, pratiques*. Paris : Epel, pp. 97-108

Ashton E. (1983). Measures of play behavior : the influence of sex-role stereotyped children's books. *Sex Roles* 9, pp 43-47

L'Atelier des Merveilles (2009). *Pour l'égalité entre filles et garçons. 100 albums jeunesse*. Paris : fascicule édité en partenariat avec l'Education Nationale

Athea Nicole (2006). *Parler de sexualité aux ados. Une éducation à la vie affective et sexuelle*. Paris : éditions CRIPS Eyrolles

Aubin Claire, Jourdain Menninger Danièle et Chambaud Laurent (2010). *Evaluation des politiques de prévention des grossesses non désirées et de prise en charge des interruptions volontaires de grossesses suite à la loi du 4 juillet 2001. Rapport de l'Inspection Générale des Affaires Sociales*. Paris : La documentation française

Auduc Jean-Louis (2009). *Sauvons les garçons*. Paris : Descartes et Cie.

Audigier François (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue Française de Pédagogie* n°94, janvier-février-mars 1991, pp. 37-48

Audigier François (2006-a). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Lenoir Yves, Xypas Constantin et Jamet Christian (dir.). *Éducation et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin, p.185-206

Audigier François (2006-b). Que faire des nouvelles "demandes sociales" ? Ou Les curriculums chahutés. L'exemple des "Éducatifs à..", et autres "Domaines de formation". Dans Régis Malet (dir.). *L'école, lieu de tensions et de médiations: quels effets sur les pratiques scolaires ? Actes du colloque international de l'Association Francophone d'Education Comparée (AFEC), 22, 23 et 24 juin 2006*. p. 42-51

Augustins Georges, 1988, "Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de passion", *Ethnologie Française*, XVIII, 1, p. 5-14

Ayral Sylvie ( 2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF, coll. *Partage du savoir*

Baillat Gilles, Espinoza Odile et Vincent Jean (2001). De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue Française de Pédagogie* n° 134, pp. 123-136

Baillat Gilles et Espinoza Odile (2006). L'attachement des maîtres de l'école primaire à la polyvalence : le coeur à ses raisons... *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 32, n°2, pp. 283-305

Bajos Nathalie et Bozon Michel (dir.). *Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte

Ballarin Pilar (1998). L'école mixte en Espagne. Dans Mosconi Nicole (dir.). *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, pp. 143-148

Bard Christine (2004). *Les femmes dans la société française du 20<sup>ème</sup> siècle*. Paris : Armand Colin

Bard Christine (2010-a). *Une histoire politique du pantalon*. Paris : Seuil

Bard Christine (2010-b). *Ce que soulève la jupe, Identités, transgressions, résistances*. Paris : Autrement, coll. *Mutations / Sexe en tout genres*

- Bard Christine (2012). *Le féminisme au-delà des idées reçues*. Paris : Le cavalier bleu éditions
- Bardonnat Jeannine (1993). Le vrai, le beau...mais aussi le bien. *Les Cahiers Pédagogiques* n°340, janvier 1993
- Barlocher Elodie (2006). Barbie contre Action Man ! Le jouet comme objet de socialisation dans la transmission des rôles stéréotypiques de genre. Dans Dafflon Nouvelle Anne (Dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 267-286
- Barrère Anne (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan
- Bastien-Charlebois Janik (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de "gai" dans le parler des adolescents. Dans Chamberland Line, Frank Blye W., Ristock Janice (dir.) (2009). *Diversité sexuelle et construction de genre*. Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. *Santé et société*, pp. 51-74
- Baubérot Jean (1997). *La morale laïque contre l'ordre moral*. Paris : Seuil
- Baubérot Jean et Milot Micheline (2011). Laïcités sans frontières. Paris : Seuil, coll. *La couleur des idées*
- Baudelot Christian et Establet Roger (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil
- Baudelot Christian et Establet Roger (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan
- Baudino Claudie (2006 a). Du « genre » dans le débat public ou comment continuer la guerre des sexes par d'autres moyens ? *Travail, genre et sociétés* n°16, 2006/2, pp. 123-128
- Baudino Claudie (2006 b). De la féminisation des noms à la parité, Réflexion sur l'enjeu politique d'un usage linguistique. *L'Ecole au féminin, Administration et éducation* n°110, juin 2006
- Baurens Mireille et Schreiber Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, Lausanne : Antipodes, pp. 72-86
- Bautier Elisabeth (dir.) (2006). *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Editions Chronique sociale, coll. *Pédagogie formation*.
- Bautier Elisabeth et Rayou Patrick (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF
- Beauvoir Simone (1976). *Le deuxième sexe I et II*. Paris : Gallimard, coll. *Folio essais*
- Beck Françoise, Firdion Jean-Marie, Legleye Stéphane, Schiltz Marie-Ange (2010). *Les minorités sexuelles face au risque suicidaire. Acquis des sciences sociales et perspectives*. Saint-Denis : Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES), coll. *Santé en action*
- Begag Azouz (1997). Trafic de mots en banlieue : du "nique ta mère" au "plaît-il ?". *Migrants-Formation*, n°108, mars 1997, pp. 30-37
- Béjin André (1993) La masturbation féminine : un exemple d'estimation et d'analyse de la sous-déclaration d'une pratique. *Population*, 48e année, n°5, pp. 1437-1450
- Belotti Elena Gianini (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Editions des femmes

Belloubet-Frier Nicole (2001). *30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale

Belloubet-Frier Nicole (2004). L'égalité des sexes dans le système éducatif : une dynamique interministérielle en construction. Dans *De la mixité à l'égalité... dans le système éducatif, Actes du colloque au siège de la MGEN à Paris, le 27 mai 2004*. Disponible en ligne : <http://eduscol.education.fr/cid45879/l-egalite-des-sexes-dans-le-systeme-educatif-une-dynamique-interministerielle-en-construction.html>. Page consultée le 18/03/2003.

Belzer Nathalie et Bajos Nathalie (2008). De la contraception à la prévention : les enjeux de la négociation aux différentes étapes des trajectoires affectives et sexuelles. Dans Bajos Nathalie et Bozon Michel (dir.). *Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé*. Paris : La Découverte, pp. 437-460

Bentolila, Alain (1998). Le vrai chantier de l'école, *Libération*, 5/10/1998

Benureau Esther (2009). *Le Conte de fées littéraire féminin de la fin du XVIIIe siècle*. Québec, Université de Québec

Benveniste Emile (1974). *Problèmes de linguistique générale*, tome 2. Paris : Gallimard

Berdonneau Catherine (2007). *Mathématiques actives pour les tout-petits*. Paris : Hachette Education, coll. *Profession enseignant*

Bereni Laure (2006). Compte rendu de l'ouvrage de Christelle Tarraud (2005). *Les féminismes en questions. Éléments pour une cartographie*. Paris : Ed. Amsterdam. *L'homme et la société* 158, pp. 233-237

Bereni Laure (2006). Lutter dans ou en dehors du parti? L'évolution des stratégies des féministes du Parti socialiste (1971-1997). *Politix*, 2006/1, n° 73, De Boeck Université., pp. 187-209

Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre et Revillard Anne (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck, coll. *Ouvertures politiques*

Bereni Laure. (2011). Genre : état des lieux. Entretien pour *La vie des idées*, 5/10/2011. Article disponible en ligne : <http://www.laviedesidees.fr/Genre-etat-des-lieux.html>. Page consultée le 16/09/2013

Bereni Laure, Chauvin Sébastien, Jaunait Alexandre, Revillard Anne (2013). Il faut d'urgence parler du genre à l'école. *Le Monde*, 13/08/2013

Berger Dominique, Sandie Bernard, Wafi François, Hyrai Sameh, Balcou Marivette et Carvalho Graça S. (2011). Education à la santé et à la sexualité : qu'en pensent les enseignantes ? Etude comparative dans 15 pays? *Carrefours de l'éducation* n°32, juillet-décembre 2011, pp. 81-104

Berger Ida (1979). *Les instituteurs, d'une génération à l'autre*. Paris : PUF

Berkovitch Nitza (1999). *From Motherhood to Citizenship : Women's Rights and International Organizations*. Baltimore : Johns Hopkins University Press

Billiez Jacqueline (dir.) (2003). *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain*. Rapport de Recherche, Grenoble, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, Observatoire des Pratiques linguistiques

Bishop Marie-France (2009). La littérature de jeunesse est-elle scolaire ? *Le français aujourd'hui* 2009/4, n°167, pp. 119-123



- Blaffer Hrdy Sarah (2002). *La femme qui n'évoluait jamais*. Paris : Payot. Réédition revue et augmentée d'un ouvrage paru en 1984, *Des Guenons et des femmes*. Paris : Ed. Tierce
- Bohuon Anaïs (2012). *Le test de féminité dans les compétitions sportives, une histoire classée X ?*. Paris : Editions Ixe
- Borillo Daniel et Lascoumes Pierre (2002). *Amours égales ? Le Pacs, les homosexuels et la gauche*. Paris : La Découverte, coll. *Sur le vif*
- Borillo Daniel (2009). *Le droit des sexualités*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Les voies du droit*.
- Borillo Daniel (2013). Histoire du mariage pour tous : les origines provinciales. Médiapart, 29/01/2013, <http://blogs.mediapart.fr/blog/daniel-borrillo/290113/histoire-du-mariage-pour-tous-les-origines-provinciales>. Page consultée le 29/01/2013
- Bossert S. T. (1981). Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences. *The Elementary School Journal*, vol. 81, n° 5, pp. 255-266
- Bouchard Pierrette et Saint-Amand Jean-Claude (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage
- Bouchard Pierrette et Saint-Amand Jean-Claude (2003). La non-mixité à l'école : quels enjeux ? *Options*, n°22, p. 179-192
- Bouchard Pierrette (2004). Les masculinistes face à la réussite scolaires des filles et des garçons. Entretien avec Anne-Marie Devreux. *Cahiers du genre* n°36, pp. 21-44
- Boumard Philippe et Jean-François Marchat (1996). *Chahuts. Ordre et désordre dans l'institution éducative*. Paris : Armand Colin.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les éditions de minuit, coll. *Le sens commun*
- Bourdieu Pierre (1977). Remarques provisoires sur la perception sociale du corps. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Vol. 14, avril 1977, pp. 51-54
- Bourdieu Pierre. (1998-2002). *La domination masculine*. Paris : Seuil
- Bourge Jean-Raphaël (2012). La violence pédophile au féminin : une figure sociale impensable. Dans Cardi Coline et Pruvost Geneviève (Dir.). *Penser la violence des femmes*. Paris : La découverte, pp. 211-219
- Boutin Christine (2011). Lettre adressée le 31 mai 2011 au ministre de l'Education Nationale
- Bozon Michel (1995). Observer l'inobservable : la description et l'analyse de l'activité sexuelle. Dans Bajos Nathalie, Bozon Michel, Giami Alain, et al. *Sexualité et Sida. Recherches en sciences sociales*. Paris : ANRS, pp. 39-56
- Bozon Michel (1999). Les significations sociales des actes sexuels. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°128, juin 1999, pp. 3-23
- Bozon Michel (2006). Censure linguistique du genre : une résistance politique ? *Travail, genre et sociétés* n°16, 2006/2, Paris : La découverte, pp. 143-147

- Bozon Michel (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes. Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 2012/1 n° 60, pp. 121-134
- Breuse Edouard (1970). *La coéducation dans les écoles mixtes*. Paris : PUF, Collection *Sup*
- Brive Marie-France (dir.). (1989-1991). Les femmes et la Révolution française, Actes du colloque international des 12, 13, 14 avril 1989. Toulouse : Presses universitaires du Mirail
- Broccolichi Sylvain et Mosconi Nicole (1996). Communication au Congrès d'Actualité de la recherche en Éducation et Formation de Bordeaux. Communication de l'auteur
- Bru Marc (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie* n°138, pp. 63-73
- Brugailles Carole Cromer Isabelle et Cromer Sylvie (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population* 57 (2), pp. 261-292
- Brugailles Carole, Cromer Sylvie et Panissal Nathalie (2009). Le sexisme au programme ? Représentation sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et société*, 21 (1), pp. 107-129
- Buisson Ferdinand (1911). Coéducation des sexes. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris : Hachette, pp. 289-291
- Butler Judith (1990-trad. 2005). *Trouble dans le genre. pour un féminisme de la subversion*. Paris : La découverte
- Butler Judith (2004). *Le pouvoir des mots, Politique du performatif*. Paris : Editions Amsterdam
- Butler Judith (2009). *Ces corps qui comptent. ces corps qui comptent. de la matérialité et des limites discursives du "sexe"*. Paris : Editions Amsterdam
- Cacouault-Bitaud Marlaine (2005). La mixité ; de l'école à la sphère publique et au monde du travail. Maruani Margaret (dir.). *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, pp. 381-388
- Cacouault-Bitaud Marlaine (2007). *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXIe siècle*. Paris : La découverte, coll. *Textes à l'appui / genre et sexualité*
- Cahiers pédagogiques* (2008). *La littérature de jeunesse, une nouvelle discipline scolaire*, n° 462
- Canto-Sperber Monique et Ricœur Paul (2003). Une laïcité d'exclusion est le meilleur ennemi de l'égalité. *Le Monde*, jeudi 11 décembre 2003, p. 20
- Capdevila Luc, Rouquet François, Virgili Fabrice et Voldman Danièle (dir) (2003). *Hommes et femmes dans la France en guerre (1914-1945)*. Paris : Payot ; réédité en 2010 sous le titre *Sexes, genre et guerre*. Paris : Petite Bibliothèque Payot
- Castel Philippe (2010). Réflexions autour d'une intervention syndicale. Dans Bareille Christophe (dir.). *Homosexualités. Révélateur social ?*. Rouen : Publications des universités de Rouen et du Havre, pp. 187-195
- Catach Nina (1982). *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Que sais-je ?*

- Centre Hubertine Auclert (2012). *Egalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue*. Etude disponible en ligne : [http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude\\_math\\_2012\\_cha.pdf](http://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/images/etude_math_2012_cha.pdf). Page consultée le 05/10/2013
- Centre National de la Recherche Scientifique et Institut National de la Langue Française (1999). *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres grades et fonctions*. Paris: La documentation française
- Chassaing Jean-François (2005). Le consentement. Réflexions historiques sur une incertitude du droit pénal Dans Borillo Daniel et Lochak Danièle (dir.). *La liberté sexuelle*. Paris : PUF
- Chauncey George (1994- trad. 2003). *Gay New-York, 1890-1940*. Paris : Fayard
- Chauvin Sébastien (2006). Les aventures d'une "alliance objective". Quelques moments de la relation entre mouvements homosexuels et mouvements féministes au XXe siècle. *L'homme et la société* n° 158, pp. 111-130
- Chemin Anne (2012). Genre le désaccord. *Le Monde*, 14 janvier 2012. Article disponible en ligne, <http://www.madeleinelabie.fr/spip.php?article1305>. Page consultée le 26/09/2012
- Chetcuti Natacha (2010). *Se dire lesbienne. Vie de couple, sexualité, représentation de soi*. Paris : Payot
- Chevalier Yannick et Constantin de Chanay Hugues (2009). Savoir être insulteur, ou les marqueurs verbaux et non-verbaux de l'insulte : quelques exemples de "pédé". Dans Lagorgette Dominique (dir.) (2009). *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)*. Chambéry : Université de Savoie, pp. 45-74
- Chollet Mona (2009). Ils ne comprennent que la force. Sur *La Journée de la jupe*. *Le Monde Diplomatique*, 12/04/2009. Article disponible en ligne : <http://blog.mondediplo.net/2009-04-12-Ils-ne-comprennent-que-la-force>. Page consultée le 27/07/2009
- Chombart de Lauve M. J. et Bellan C. (1979). *Enfants de l'image. Enfants personnages des médias / Enfants réels*. Paris : Payot
- Celma Jules (1971). *Journal d'un éducateur*. Paris : Editions Champs libre
- Clair Isabelle (2008). Les jeunes et l'amour dans les cités. Paris : Armand Colin, coll. *Individu et société*
- Clair Isabelle (2012). *Sociologie du genre*. Paris : Armand Colin, coll. *Sociologie contemporaines*
- Clair Isabelle (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats/jeunesse*, 2012/1, n°60, pp. 67-78
- CNCDH (2004). Avis sur le projet de loi relatif à la lutte contre les propos discriminatoires à caractère sexiste ou homophobe, adopté par l'assemblée plénière du 18 novembre 2004
- Cohn Bendit Daniel (1975). *Le Grand Bazar*. Paris : Belfond
- Cogérino Geneviève (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. Dans Cogérino Geneviève (dir.). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*, pp. 9-27

Collectif (2007). *Contre les jouets sexistes*. Paris : Editions L'échappée.

Collectif contre les LGBT-phobies en milieu scolaire (2009). *De la nécessité de lutter contre l'homophobie et les discriminations de genre dès l'école primaire*

Collet Isabelle (2005). *La masculinisation des études d'informatique. Savoirs, pouvoir et genre*. Thèse de doctorat. Université Paris X - Ouest Nanterre La Défense

Collet Isabelle et Mosconi Nicole (2010). Les informaticiennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes* vol. 29, n°2, pp. 100-113

Collet Isabelle (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. théories, questionnements, débats*. Genève : Université de Genève, coll. Carnets des Sciences de l'éducation

Collin Françoise (1985). Compte rendu critique de *Des guenons et des femmes* de Sarah Blaffer Hrdy. *Les Cahiers du GRIF*, Volume 31, Numéro , p. 122 - 124

Collin Thibaud. (2013). La théorie du genre, une lecture critique. Dans Boyancé Michel, Braque Rémi, Collin Thibaud, Croulé Frédéric, Dumont Jean-Noël, Lacroix Xavier. *L'éducation à l'âge du "gender". Construire ou déconstruire l'homme ?* Paris : Editions Salvator, coll. *Carte blanche*

Coltice Michelle et Couchot-Schiex Sigolène (2006). Regards sur la mixité par un groupe d'enseignants stagiaires en EPS. Dans Cogérino Geneviève (dir.). *La mixité en éducation physique. Paroles, réussites, différenciations*. Paris : Editions Revue EPS, coll. *Formation initiale-Formation continue*, pp. 122-140

Commission européenne (2009). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Agence exécutive "Education, audiovisuel et culture" (EACEA P9 Eurydice), décembre 2009

Conseil de l'Europe (1994). *Recommandation du Conseil du 13 décembre 1984 relative à la promotion des actions positives en faveur des femmes*, *Journal officiel* n° L 331 du 19/12/1984 p. 0034 - 0035

Conseil de l'Europe (2002). *Vingt-cinq années d'action du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'égalité entre les femmes et les hommes*. rédigé par Maria Regina Tavares da Silva, document EG(2002)5, DG II/Droits de l'homme – Egalité, p. 4,  
[http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender\\_equality/EG\(2002\)5\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/03themes/gender_equality/EG(2002)5_fr.pdf), consulté le 23 février 2012

Constantin de Chanay Hugues (2008). *Outrages contre outrages*. Les lettres adressées à Noël Mamère à l'occasion du mariage de Bègles. Dans Desmonds Eric et Paveau Marie-Anne (dir.) (2008). *Outrages, insultes, blasphèmes et injures : violences du langage et polices du discours*. Paris : L'Harmattan, pp. 151-176

Corbillon Michel (1996). *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Université de Paris X-Nanterre

Couduriès Jérôme (2011). *Etre en couple (gay). Conjugalité et homosexualité masculine en France*. Lyon. Presses universitaires de Lyon.

Coupey Sylvie (1995). Pratiques d'éducation physique et sportive au CP et différences de performance entre filles et garçons. *Revue Française de Pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 37-50

Court Martine (2010). Devenir "garçon manqué". Dans Guyard Laurence et Mardon Aurélia (dir.). *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*

Costes Josette et Lizan Véronique (2000). Observation de cours de mathématiques à l'Institut National Polytechnique et en prépa CAPES . Equipe Genre et Education IUFM Midi Pyrénées.

Costes Josette et Houadec Virginie (2012). *Violence et genre dans la littérature de jeunesse en France*. Communication au 6e congrès de recherche féministes francophones qui s'est déroulé à Lausanne du 29/08 au 02/09/2013. Communication des auteures.

Costes Josette et Houadec Virginie (2013). La construction du genre à travers les images des couvertures de littérature de jeunesse. Dans Christine Morin-Messabel. *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 465-492

Costes Josette (2013, à paraître). La formation des enseignant-e-s à l'égalité filles/garçons : quel contenu ? Dans *Actes du colloque Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*", Bordeaux, 12-13 novembre 2009. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre

Costes J. et Houadec V. (2013). Le château, quelle valeur ajoutée aux modèles amoureux dans la littérature de jeunesse ? Dans *L'amour au château, Actes des XXe Rencontres d'archéologie et d'histoire en Périgord*, Périgueux, 28-30 septembre 2012. A paraître.

Couchot-Schiex Sigolène (2013). Habillage de la tâche et adhésion aux stéréotypes. Une expérimentation en Education Physique et Sportive. Etude longitudinale de la maternelle au collège. Dans Christine Morin-Messabel et Muriel Salle (dir). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, pp. 185-202

Cromer Sylvie et Turin Adela (1997). *Quels modèles pour les filles ? Une recherche sur les albums illustrés*. Paris : Association Européenne Du côté des filles

Cromer Sylvie et Turin Adela (1998). *Que voient les enfants dans les livres d'images. Des réponses sur les stéréotypes*. Paris : Association Du côté des filles

Dafflon Nouvelle Anne (2002). La littérature enfantine francophone publiée en 1997. Inventaire des héros et héroïnes proposés aux enfants. *Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 24 (2), pp. 309-326

Dafflon Nouvelle Anne (2003). Histoire inventées : quels héros et héroïnes souhaitent les garçons et les filles ? *Archives de psychologie*, 70, pp. 147-173

Dafflon Nouvelle Anne (2006). Identité sexuée : construction et processus. Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 9-26

Dafflon Nouvelle Anne (2006). Littérature enfantine : entre images et sexisme. Dans Dafflon Nouvelle Anne (Dir.) *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 303-324

Damian-Gaillard Béatrice (2012). Prince charmant. Représentations des ressources et des coûts des masculinités dans les romans sentimentaux des collections Harlequin. Dans Delphine Dulong, Christine Guionnet et Erik Neveu (dir.). *Boys Don't Cry! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 91-110

Darcos Xavier (2008). "La lutte contre l'homophobie est un acte éducatif". Entretien réalisé pour le magazine *Têtu*, septembre 2008

Darmon Muriel (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin

Darnis-Paraboschi, Lafont Lucile et Menaut André (2006). Interractions sociales en dyades symétriques et dyssymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps* n°7, pp. 25-38

Darnis Florence et Lafont Lucile (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Education Physique et Sportive. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale* n°79, pp. 69-83.

David Bernard (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 51-61

Davisse Anick (1999). "Elles papotent ils gigotent". L'indésirable différence des sexes... *Ville Ecole Intégration* n°116, mars 1999

Davisse Annick et Louveau Catherine (2005). Pratiques sportives : inégalités et différences. Dans Maruani Margaret (dir.), *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, Paris : La découverte, pp. 139-147

Davisse Annick (2006). Filles et garçons dans les activités physiques et sportives. Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.), *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 287-302

Davisse Annick (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue Française de Pédagogie* n°171, avril-mai-juin 2010, pp. 87-92

Debarbieux Eric et Evrard Laetitia (2011) Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire. L'enquête de victimation en milieu scolaire, *Cahiers de la sécurité* n°16, avril-juin 2011, p. 27. Article disponible en ligne : <http://www.inhesj.org/fichiers/ondrp/presse/04%20Debardieux%20Evrard.pdf>.  
Page consultée le 12/02/2013

Debarbieux Eric et Fotinos Georges (dir.) (2011). *A l'école, des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves de Cycle 3 des écoles élémentaires réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'Unicef France*. Paris : p. 20. Disponible en ligne : [http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011.pdf](http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf).  
Page consultée le 18/02/2013

Delcroix Céline (2009). *Professeur-e-s des écoles : carrières et promotions. les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré*. Thèse de Doctorat. Université Paris X - Ouest Nanterre La Défense

Decroux-Masson Annie (1979). *Papa lit et maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris : Denoël-Gonthier

Delalande Julie (2001). *La cour de récréation. pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes ! Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le sens social*

Delalande Julie (2005). La cour d'école : un lieu commun remarquable. *Recherches familiales* 2005/1, n°2, pp. 25-36

Delamont Sara (1980). *Sex, Roles and the School*. London : Methuen

De Loache J. S., Cassidy D. et Carpenter C. J. (1987). The three bears are all boys : Mothers'gender labeling of neutral picture book characters. *Sex Roles* 17, pp. 163-178

Delphy Christine (1997). L'humanitarisme républicain contre les mouvements homo. *Politique*, n°4 juin 1997.  
Article disponible en ligne : <http://libertaire.free.fr/RepublicainAntiHomo.html>. Page consultée le 28/08/2013

Delphy Christine (2001). L'invention du "French Féminisme" : une démarche essentielle. Dans Delphy Christine. *L'ennemi principal 2. Penser le genre*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*, pp. 319-358

Christine (2001). Egalité, équivalence et équité. Dans Delphy Christine. *L'ennemi principal 2. Penser le genre*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*, pp. 261-292

Delphy Christine (2002). Sexe et genre. Dans Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (dir.). *Sexe et genre. de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions, pp. 89-101

Delphy Christine (2010). De la non mixité. Dans Delphy Christine. *Un universalisme si particulier. Féminisme et exception française (1980-2010)*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*, pp. 77-80

Delsol Chantal (2011). *Manuel d'instruction civique et morale. Cycle 3*. Paris : La librairie des écoles

Demczuk Irène (2003). *Démystifier l'homosexualité, ça commence à l'école, Mieux comprendre l'homosexualité pour prévenir l'homophobie, Guide pédagogique*. Montréal : Groupe de Recherche et d'intervention Sociale gaies et lesbiennes de Montréal

Depoilly Séverine (2011). *Rapport à l'école et rapport de genre chez les élèves de lycée professionnel : Pour une pensée relationnelle de l'expérience scolaire des filles et des garçons de milieux populaires*. Thèse de doctorat. Université Paris-8-Saint-Denis

Dermejian Geneviève, Jami Irène, Rouquier Annie et Thébaud Françoise (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris : Mnémosyne et Belin

Descoutures Virginie (2008). *Mariages et homosexualités dans le monde. L'arrangement des normes familiales*. Paris : Autrement

Descoutures Virginie (2010). *Les mères lesbiennes*. Paris : PUF, coll. *Partage du savoir*

Desert Michel, Croizet Jean-Claude, Leyen et Jean-Philippe (2002). La menace du stéréotype : une interaction entre situation et identité. *L'année psychologique* vol. 102, n°3. pp. 555-576

Dieynébou Fofana (2004). La culture hip hop, espace de rencontre de cultures d'Ici et d'Ailleurs. *Recherche sociale* n°172, oct-déc 2004, pp. 39-48

Direction de la santé publique de Montréal-Centre, Mission départementale aux droits des femmes et à l'égalité - Préfecture de Haute-Savoie, association Espace Femmes Geneviève D. (2004). *Les Petits égaux. Répertoire d'activités pour la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons de grande section de maternelle au CM2*. Document disponible en ligne : <http://www.cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/lesptitsegaux.pdf>. Page consultée le 10/11/2011

Direction des lycées et collèges France, Secrétariat d'Etat aux droits des femmes et à la consommation France, Commission Communautés européennes (1993). *Apport européen et contribution française à l'égalité des chances entre les filles et les garçons*. Actes du séminaire européen de Paris, 20, 21, 22 mai 1992

- Dolz Joaquim et Schneuwly Bernard (2009). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formes à l'école*. Paris : Esf Editeur
- Dorais Michel (2001). *Mort ou fif. La face cachée du suicide chez les garçons*. Québec : Vlb éditeur
- Dorlin Elsa (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : PUF, coll. *Philosophies*
- Dorlin Elsa (2009). Vers une épistémologie des résistance. Dans Dorlin Elsa (dir.). *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF, coll. *Actuel Marx Confrontation*, pp. 5-18
- Doron Claude-Olivier (2010). France. D'une victime à l'autre : le problème de la pédophilie de l'affaire Dutroux à l'affaire d'Outreau. Dans Blanchard Véronique, Revenin régis et Yvorel Jean-Jacques. *Les jeunes et la sexualité. Initiations, interdits, indentités (XIXe-XXIe siècle)*. Paris : Autrement, coll. *Mutations / Sexe en tout genres*, pp. 265-279
- Dosse François (1987). *L'Histoire en miettes. Des "Annales" à la "nouvelle histoire"*. Paris : La Découverte.
- Druelle Anick (2002). Femmes engagées sur la scène mondiale pour la reconnaissance de leurs droits. *Cahiers de recherche sociologique* vol 17, n°2, pp. 131-160
- Druelle Anick (2004). Que célébrer trente ans après l'Année internationale de la femme : Une crise au sein des mouvements internationaux de femmes ? *Recherches féministes*, pp. 115-169
- Druelle Annick (2006). Mouvements internationaux de femmes et solidarités des intérêts au XIXe siècle.  
Article disponible en ligne [http://www.cccg.umontreal.ca/pdf/Annick%20Druelle\\_fr.pdf](http://www.cccg.umontreal.ca/pdf/Annick%20Druelle_fr.pdf) . Page consultée le 02/03/2012
- Dubet François et Allouche Jean-Luc (dir.). (1997). *Ecole, famille : le malentendu*. Paris : Textuel
- Dugas Eric (2004). Des pratiques sociales aux pratiques scolaires en EPS : des logiques de scolarisation plurielles. *Revue Française de Pédagogie* n°149, octobre-novembre-décembre 2004, pp. 5-17
- Dulong Delphine, Guionnet Christine et Neveu Erik (dir.) (2012). *Boys Don't Cry! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le lien social*
- Dupont Florence et Eloi Thierry (2001). *L'érotisme masculin dans la Rome antique*. Paris : Belin
- Durand Marguerite (1936). *Le Genre grammatical en français parlé à Paris et dans la région parisienne*. Paris : Bibliothèque du Français Moderne
- Durkheim Emile (1911, rééd. 2011). *Sur l'éducation sexuelle*. Paris : Petite Bibliothèque Payot
- Durkheim Emile (1990). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF
- Duru-Bellat Marie (1990). *L'école des filles, Quelles formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan
- Duru-Bellat Marie (1994). Filles et garçons à l'école . Première partie : des scolarités sexuées, reflet de différences d'aptitudes, ou de différences d'attitudes ? Note de synthèse, *Revue Française de Pédagogie* n°109, octobre-novembre-décembre 1994, pp. 111-141



- Duru-Bellat, Marie (1995). Filles et garçons à l'école. Deuxième partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de pédagogie* n°110, janvier-février-mars 1995, pp. 75-109
- Duru-Bellat Marie (2004). *L'école des filles, Quelles formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan (Nouvelle édition revue et actualisée)
- Duru-Bellat Marie et Marin Brigitte (dir.) (2009). *La mixité à l'école : filles et garçons*. Conférence de consensus de l'académie de Créteil - Université Paris 12. Créteil : Scéren-CRDP, coll. *Professeur aujourd'hui*
- Duru-Bellat Marie et Marin Brigitte (dir.) (2010-a). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010
- Duru-Bellat Marie (2010-b). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, juillet 2010
- Duru-Bellat Marie (2013). "Les lois n'ont pas un pouvoir magique". Entretien pour *Fenêtre sur cour* n°378, 14 janvier 2013, p. 19
- Edgard-Rosa Clarence (2012). Porno pour femmes: "ça manque de sale, de bestial". *Rue89*, 18/08/2012, article disponible en ligne : <http://www.rue89.com/rue69/2012/08/18/porno-pour-femmes-ca-manque-de-sale-de-bestial-234454>, page consultée le 30/08/2012
- Eliasoph Nina (1998 - trad. 2010). *L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Paris : Economica, coll. *Etudes sociologiques*
- Eribon Didier (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard
- Eribon Didier (2000). *Papiers d'identité*. Paris : Fayard
- Eribon Didier (dir.) (2003). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse
- Eribon Didier (2004). Le genre dans les études gays et lesbiennes. Dans Bard Christine, Baudelot Christian, Mossuz-Lavau Janine (dir.). *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, Editions de La Martinière, pp. 247-260
- Eribon Didier (2004) *Sur cet instant fragile... Carnets, janvier-août 2004*. Paris : Fayard
- Eribon Didier (2004). Une loi ou des droits?. Chronique pour le magazine *Têtu*, octobre 2004
- Eribon Didier (2005). *Echapper à la psychanalyse*. Paris : Editions Léo Scheer
- Erlich M., Vinsonneau G. (1988). Représentations différentielles des sexes. Attributions et prises de rôles dans les équipes de travail, *Bulletin de Psychologie*, vol. XLI, n° 387, pp. 785-802
- Espineira Karine (2012). La construction médiatique des transidentités : une modélisation sociale et médiaculturelle. Thèse de doctorat réalisée sous la direction de Marie-Joseph Bertini. Université de Nice-Sophia Antipolis.
- Espineira Karine (2012). Entretien sur la construction médiatique des trans. Observatoire des transidentités.  
Article disponible en ligne : <http://www.observatoire-des-transidentites.com/article-karine-espineira-entretien-sur-la-construction-mediatique-des-trans-111847731.html>. Page consultée le 08/08/2013

- Falquet Jules (2003). Femmes, féminisme et "développement" : une analyse critique des politiques des institutions internationales. Dans Bisilliat Jeanne. (dir.). *Regards de femmes sur la globalisation. Approches critiques*. Paris : Karthala, pp. 75-112
- Fabre Clarisse et Eric (2003). *Liberté, égalité, sexualités*. Paris : éditions 10/18, coll. *Fait et cause*
- Fabre Michel (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF
- Fassin Eric (2003). Penser la discrimination positive. Dans Borillo Daniel (dir.). *Lutter contre les discriminations*. Paris : La Découverte, coll. *Recherches*
- Fassin Eric (2004). Le genre aux Etats-Unis. Dans Bard Christine, Baudelot Christian, Mossuz-Lavau Janine (dir.). *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*, Paris, Editions de La Martinière, pp. 23-43
- Fassin Eric (2005). *L'inversion de la question homosexuelle*. Paris : Editions Amsterdam
- Fassin Eric ( 2005). Trouble-genre. Préface à l'édition française de Gender Trouble. Dans Butler Judith. *Trouble dans le genre. pour un féminisme de la subversion*. Paris : La découverte, pp. 5-19
- Fassin Eric (2006). Les frontières sexuelles de l'état. *Vacarme* n°34. Article disponible en ligne : <http://www.vacarme.org/article552.html>. Page consultée le 13/9/2013
- Fassin Eric (2007). Histoire. Dans Eribon Didier (dir.). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse, pp. 247-249
- Fassin Eric (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, coll. *Cas de figure*
- Fassin Eric (2010). Pourquoi Marine Le Pen défend les les femmes, les gays, les juifs... *Libération* 20/12/2010
- Faure Sylvia et Garcia Marie-Carmen (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute
- Fausto-Sterling Anne (2000). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La Découverte, coll. *Genre et Sexualité, bibliothèque de l'Institut Emilie du Châtelet*
- Fausto-Sterling Anne (2013). *Les cinq sexes. Pourquoi mâle et femelle ne sont pas suffisants ?* Paris : Editions Payot et Rivages
- Favier Carine et Tin Louis-Georges ( 2011). Il faut déconstruire l'hétérosexisme. *Libération*, 23/06/2011
- Ferrand Annie (2010-a). L'éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle". *Nouvelles Questions Féministes* n°29/3, pp. 59-74
- Ferrand Annie (2010-b). Le "zizi sexuel" ou comment l'oppression marque les outils. Dans Guyard Laurence et Mardon Aurélia (dir.). *Le corps à l'épreuve du genre, entre normes et pratiques*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, pp. 97-114
- Ferez Sylvain (2007). *Le corps homosexuel en-jeu*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy

- Ferrez Eliane et Dafflon Nouvelle Anne (2003). sexisme dans la littérature enfantine. Analyse des albums avec animaux anthropomorphiques. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 57, pp. 23-38
- Ferry Jules (1883 -reed.2007). Le Lettre aux instituteurs. Dans Jaurès Jean, Guizot François et Ferry Jules. *Lettres aux instituteurs*. Paris : Calmann Lévy
- Ferry Luc (2011). Faut-il (vraiment) enseigner la morale à l'école ?. *Le Figaro*, 15 septembre 2011
- Le Figaro* (2013). Ces professeurs qui veulent imposer la théorie du genre. Edition du Le 29/05/2013
- Le Figaro* (2013). Rentrée scolaire : l'offensive des partisans de la théorie du genre. Edition du 20/08/2013
- Filiod Jean-Paul (2001). Des hommes parmi les femmes : être et devenir professeur des écoles. Houel Annik et Zancarini Fournel Michelle (dir.). *Ecole et mixités*. Paris : Lyon, pp. 63-80
- Fine Agnès (2013). Avoir deux pères ou deux mères : révolution ou révélation du sens de la filiation ? Dans Théry Irène (dir.). *Mariage de même sexe et filiation*. Paris : Éditions de l'Ecole des Hautes Etudes et Sciences Sociales, coll. *Cas de figure*, pp. 115-128
- Firdion Jean-Marie et Verdier Eric (2003). *Homosexualités et suicides. Etudes, témoignages et analyse*, Montblanc : H&O Editions
- Fischer Elizabeth (2006). Robe et culottes courtes : l'habit fait-il le sexe ? Dans Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, pp. 241-266
- Florin Agnès (1995). *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Ellipses
- Fontanini, Christine (2007). Les manuels de lectures de CP sont-ils encore sexistes ?. *Actualité de la recherche en Education et Formation*, pp 1-15
- Forquin Jean-Claude (1996). *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université, coll. *Pédagogie et développement*
- Forquin Jean-Claude (2003). La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation. *Revue Française de Pédagogie* n°143, avril-mai-juin 2003, pp. 113-139
- Forquin Jean Claude (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. *Paidéia, éducation-savoir-société*
- Foucault Michel (1976). *La Volonté de savoir*. Paris : Gallimard
- Fourgous Jean Michel (2010). *Réussir l'école numérique*. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique, 15 février 2010
- Fraisse Geneviève (1989). *Muse de la Raison. La démocratie exclusive et la différence des sexes*. Paris : Alinéa
- Fraisse Geneviève (1998). Entre égalité et liberté. Dans Mosconi Nicole (dir), *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, pp. 35-44
- Fraisse Geneviève (2007). *Du consentement*. Paris : Seuil, coll. *Non conforme*.

- Friskopp Annette et Silverstein Sharon (1996). *Straight Jobs Gay Lives. Gay and Lesbian Professionals, the harvard Business School, and the American Workplace*. New-York : First Touchstone.
- Galichet François (1998). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Anthropos
- Gaspard Françoise, Servan-Schreiber et Le Gall Anne ( 1992). *Au pouvoir citoyennes! Liberté, Egalité, Parité*. Paris : Seuil
- Gaspard Françoise et Khosrokhavar Farhad (1995). *Le foulard et la République*, Paris, La Découverte
- Gauchet Marcel (2002). Démocratie, éducation, philosophie. Dans Blais Marie-Claude, Gauchet Marcel et Ottavi Dominique. *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Bayard - Hachette littératures, coll. *Pluriel Philosophie*, pp. 11-50
- Gaultier Gisèle (2004). La mixité menacée ? Rapport d'information sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003. Paris : Sénat,
- Gauthier Clermont, Mellouki M'hammed et Tardif Maurice (1993). *Le savoir enseignant. Que savent-ils ?*. Montréal : Editions Logiques
- Gayet Daniel (1998). *Ecole et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans*. Paris : L'Harmattan
- Gayet Daniel (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. Paris, INRP
- Gayet Daniel (2007). *Les relations Maître-Elève*. Paris : Economica Anthropos, p. 193 ; première édition (1995). Paris : Armand Colin
- Geay Bertrand (1995). Entre symbole et instrument : le dictionnaire à l'école primaire. *Revue Française de Pédagogie*, n° 113, octobre-novembre-décembre 1995, pp. 59-68
- Gentil Didier (2010). La vie affective et sexuelle : un sujet omniprésent en milieu scolaire. *Actions santé* 170, décembre 2010, pp. 14-15
- Gide André (1910). In Memoriam. Dans *Oscar Wilde*. Paris : Mercure de France, 1989
- Goffman Erving. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris : Editions de Minuit
- Goffman Erving. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de Minuit
- Goffman Erving (1979). Footing. *Semiotica* 25 (1/2). (1981) *Forms of Talk*. Philadelphia : University of Pennsylvania (traduction française (1987). *Façons de parler*. Paris : Editions de Minuit)
- Graham Alma, (1975). The Making of a Non-sexist Dictionary. Dans Thorne Barrie et Henley Nancy, *Language and Sex : Difference and Dominance*. Mass : Ed. Rowley
- Gros Marie-Joëlle (2004). Insultes et tabou à la récré. L'école ne joue pas son rôle de prévention et d'éducation à la tolérance. *Libération*, 25/06/2004
- Guénif-Souilamas Nacira et Macé Eric (2004). *Les féministes et le garçon arabe*. Paris : Editions de l'Aube

Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle et Vilbrod Alain (Dir.) *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

Guillot Vincent (2008). Intersexes : ne pas avoir le droit de dire ce que l'on ne nous a pas dit que nous étions. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 27, n°1, pp. 37-48

Haut Conseil de l'Education (2010), *Le numérique à l'école*. Rapport en ligne : [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/56.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/56.pdf). Page consultée le 18/07/2013

Heimberg Charles et Opériol Valérie (2010). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Communication au colloque "Les didactiques en questions : état des lieux et perspectives pour la recherche et la formation", 7 et 8 octobre 2010, Université de Cergy-Pontoise. Communication disponible en ligne : <http://www.versailles.iufm.fr/colloques/pdf/manifestations2010/Heimberg.pdf>. Page consultée le 29/09/2012

Héritier Françoise (1996). *Masculin / Féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob

Héritier Françoise (2002). *Masculin/féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob

Herman Elisa (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahiers du Genre*, n°42/2007, pp. 121-139

Hill Collins Patricia (1989 - trad. 2008). La construction sociale de la pensée féministe Noire. Dans Dorlin Elsa (dir.). *Black féminism. Anthologie du féminisme africain-américain, 1975-2000*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, pp. 135-176

Houadec Virginie et Babillot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*. Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées

Houadec Virginie (2013, à paraître). Former les jeunes enseignantEs à la mixité : une nécessité. Dans *Actes du colloque Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*", Bordeaux, 12-13 novembre 2009. Rouen : Presses Universitaires de Rouen et du Havre

Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (2002). Avant propos. Dans Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (dir.). *Sexe et genre. de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions, pp. 3-10

Iacub Marcela (2004). *L'empire du ventre. Pour une autre histoire de la maternité*. Paris : Fayard

Iacub Marcela (2007). Vive les putes insoumises. *Métro*, 11/07/2007. Article disponible en ligne : <http://www.metrofrance.com/fr/article/2007/07/11/09/5909-48/index.xml>. Page consultée le 10/02/2013

Iacub Marcela et Maniglier Patrice (2005). *Antimanuel d'éducation Sexuelle*. Paris : Editions Bréal

Inspection Générale de l'Education Nationale et l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*, Rapport à monsieur le ministre de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative, rédigé par Loarer Christian et Sallé Joël, n° 2012-035, mars 2012. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Inspection Générale de l'Education Nationale (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Interassociative lesbienne, gaie, bi et trans (2005). *Pénalisation des propos discriminatoires : éléments pour un bilan*. Paris. Article disponible en ligne : <http://www.inter-lgbt.org/IMG/pdf/041222bilan.pdf>. Page consultée le 22/02/2013

Isambert-Jamati Viviane (1995). *Les savoirs scolaires. enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*

Jabouin Yveline (2008). La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité : le cas des hommes enseignant en maternelle. Dans Guichard-Claudic Yvonne, Kergoat Danièle et Vilbrod Alain (Dir.) *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, pp. 243-256

Jabouin Yveline (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle! *Nouvelles Questions Féministes* 29/2, pp. 34-45

Jarlégan Annette, Tazouti Youssef, Flieller André, Kerger Sylvie et Martin Romain (2010). Les interactions individualisées maître élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue Française de Pédagogie* n° 173, octobre-novembre-décembre 2010, pp. 67-84

Jarraud François (2012). Le Dictionnaire des écoliers et les maux de l'éducation. *Le café pédagogique*, 8/11/2012. Article disponible en ligne : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/11/08112012Article634879558929363250.aspx>. Page consultée le 14/11/2012.

François Jarraud (2013). Loi Taubira : l'école sommée de découvrir l'homosexualité. *Le café pédagogique*, mai 2013. Article disponible en ligne : [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2013/143\\_2.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/leleve/Pages/2013/143_2.aspx). Page consultée le 15/06/2013

Jaspard Maryse (dir.). (2003). *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*. Paris : La documentation française

Jauss Hans-Robert (1970), *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft*. Francfort ; traduction française *Pour une esthétique de la réception*. trad. Claude Maillard. Paris : Gallimard, 1978

Jenson Jane et Sineau Mariette (1995). *Miterranand et les Françaises. Un rendez-vous manqué*. Paris : Presses de la Fondation des sciences politiques

Joigneaux Christophe (2008). Forme scolaire. Dans Van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 347-349

Jonas Hans (2008). *Le principe de responsabilité*. Paris, France : Flammarion

Jouanno Chantal (2012). *Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité*, Rapport parlementaire/ Disponible en ligne : [http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport\\_hypersexualisation2012.pdf](http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hypersexualisation2012.pdf). Page consultée le 01/08/2012

Jutras France (dir.). (2010). *L'éducation à la citoyenneté. Enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec. Presses de l'Université du Québec

Kaci Nina (2004). Une chauffeure de taxi peut en cacher une autre. *L'Humanité*. Paris, 14 juin 2004, <http://www.humanite.fr/node/343709>. Page consultée le 15/08/2012

- Kandel Liliane (1975). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. Dans Collectif (1975). *Les femmes s'entêtent*. Paris : Gallimard, coll. *Idées*, pp. 86-127
- Kandel Liliane (1992). La non-mixité comme métaphore. Dans Baudoux Claudine et Zaidman Claude. *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*, p. 237-248
- Karaboudjan Laureline (2013). Et si les trois brigands étaient un hymne à l'adoption par des parents homosexuels. *Slate.fr*, 02/02/2013. Article disponible en ligne : <http://www.slate.fr/culture/67887/trois-brigands-tomi-ungerer-adoption-homosexuel>. Page consultée le 10/05/13
- Kaufmann (2001). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin
- Katz Jonathan Ned (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris : EPEL
- Keddie N. (1971). Classroom Knowledge. In Young M. F. D. (Eds.) *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*. London : Collier-MacMillan, pp. 133-160
- Khazmi Salah-Eddine, Berger Dominique et al. (2008). Description et déterminants des conceptions des enseignants de 4 pays méditerranéens sur l'éducation à la sexualité. *Santé publique* 2008/6, vol. 20, pp. 527-545
- Knibiehler Yvonne (1996). L'éducation sexuelle des filles au XXe siècle. *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 4 | 1996. Article disponible en ligne : <http://clio.revues.org/index436.html>. Page consultée le 25/11/2011
- Kosofsky Sedwick Eve (1990 - trad. 2008). *Epistémologie du placard*. Paris : Editions Amsterdam
- Krauss Cynthia, Perrin Céline, rey Séverine, Gosselin Lucie et Guillot Vincent (2008). Démédicaliser les corps, politiser les identités : convergences des luttes féministes et intersexes. *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 27, n°1, pp. 4-15
- Kundera Milan (1986). *L'art du roman*. Paris : Gallimard
- Labov William (1978-1993). *Le Parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des Etats-Unis*. Paris : Editions de Minuit.
- Lacroix Xavier (2011). L'interprétation purement politique des différences sexuelles mène à des aberrations. *La Recherche. L'actualité des sciences* n°458, 01/12/2011, p. 82
- Lacroix Xavier (2013). Le gender dans les programmes scolaires : ce que le discours affirme et ce qu'il tait. Dans Boyancé Michel, Braque Rémi, Collin Thibaud, Crouslé Frédéric, Dumont Jean-Noël, Lacroix Xavier. *L'éducation à l'âge du "gender". Construire ou déconstruire l'homme ?* Paris : Editions Salvator, coll. *Carte blanche*, pp. 39-58
- Lagabrielle Renaud ( 2007). *Représentations des homosexualités dans le roman français pour la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*
- Lagorgette Dominique et Larrivée Pierre (2004). Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, n° 144, pp. 83-103
- Latour David (2011). Des élèves trans à l'école des filles et des garçons. *Cahiers pédagogiques* n°487, pp. 19-20

- Laqueur Thomas (1992). *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris : Gallimard, coll. NRF essais
- Laqueur Thomas (2003). *Le sexe en solitaire. Contribution à l'histoire culturelle de la sexualité*. Paris : Gallimard, coll. NRF essais
- Leclère Françoise (2003). Les maux du dictionnaire, nosographie de l'androlecte. Dans Chetcuti Natacha et Michard Claire. *Lesbianisme et féminisme. Histoires politiques*. Paris : L'Harmattan, coll. Bibliothèque du féminisme, pp. 147-153
- Le Doeuff Michèle (1989). *L'étude et le Rouet. Des femmes, de la philosophie, etc*, Paris : Editions du Seuil
- Lefaucheur Nadine et Mulot Stéphanie (2012). La construction et les coûts de l'injonction à la virilité en Martinique. Dans Dulong Delphine, Guionnet Christine et Neveu Erik (dir.) (2012). *Boys Don't Cry! Les coûts de la domination masculine*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. Le lien social, pp. 207-230
- Léglise Isabelle (2004). Diversité des formes d'oral et rapport au langage dans le travail social : l'exemple des médiateurs urbains. Dans Léglise Isabelle (2004). *Pratiques, langues et discours dans le travail social*. Paris, : L'Harmattan, pp. 29-52
- Léglise Isabelle et Leroy Marie (2008). Insultes et joutes verbales chez les "jeunes" : le regard des médiateurs urbains. Dans Tauzin Aline (dir.). *Insultes, injures et vannes en France et au Maghreb*. Paris : Karthala, pp. 155-174
- Lelièvre Françoise et Lelièvre Claude (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan, coll. Repères pédagogiques
- Lelièvre Françoise et Lelièvre Claude (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Sciences sociales et sociétés
- Lelièvre Claude et Lec Francis (2005). *Les profs, l'école et la sexualité*. Paris : Odile Jacob
- Le Manner-Idrissi Gaïd et Deleau Michel (1995). Choix d'objets et interactions entre pairs : comportements révélateurs d'un schéma de genre à 24 mois ? Dans *Enfance* n°4, pp. 417-434
- Le Manner-Idrissi Gaïd (1997). *L'identité sexuée*. Paris : Dunod
- Le Manner-Idrissi Gaïd, Levêque Astrid, et Massa Joëlle (2002). Manifestations précoces de l'identité sexuée. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle* Vol. 31, n°4, p. 507-522
- Lemoine Chistine (2003). Butch/fem. Dans Eribon Didier (dir.). *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes*. Paris : Larousse
- Lépinard Eléonore (2007). *L'égalité introuvable. la parité, les féministes et la République*. Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques
- Le Pors Anicet et Milewski Françoise (2003). *Promouvoir la logique paritaire, deuxième rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques*, Paris : La documentation française
- Lerch Arnaud et Aubert Antoine (2010). Le vestiaire de la peur. *Têtu*, février 2010, pp. 102-107



- Le Roux Nicolas (2000). *La faveur du Roi, Mignons et courtisans au temps des derniers Valois (vers 1547-vers 1589)*. Seyssel : Editions Champ-Vallon
- Le Talec Jean-Yves (2008). *Folles de France. Repenser l'homosexualité masculine*, Paris, La Découverte.
- Lever Maurice (1985). *Les bûchers de Sodome*. Paris : Fayard
- La ligue de l'enseignement - Fédération de Paris (2012). *Filles et garçons : cassons les clichés. Livret Pédagogique*. Paris : Ligue de l'enseignement
- Liotard Philippe (2008). Politique du ludique : l'institution des Gay Games 1982-2006. De la nécessité à la pérennité. Dans Liotard Philippe (dir.). *Sport et homosexualité*. Lyon : Quasimodo et fils, pp. 23-38
- Lockheed M.E. (1985). Some determinants and Consequences of Sex-Segregation in the Classroom. Dans Wilkinson L.C., Marrett C.B. (dir.). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando : Fl. Academic Press
- Lorenzi-Cioldi Fabio ( 1998). Sexe, genre et andogynie. Quels concepts pour penser l'éducation ? Dans Mosconi Nicole (Dir.). *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris : PUF, pp. 100-109
- Löwy Ilana (2006). *L'emprise du genre. masculinité, féminité, inégalité*. Paris : La Dispute, coll. *Le genre du monde*
- Löwy Ilana et Marry Catherine (2007). *Pour en finir avec la domination masculine. De A à Z*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond
- Lucas Nicole (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école. Les représentations du genre en contexte scolaire*. Paris : Armand Colin, coll. *Débats d'école*
- Lustiger Jean-Marie (2004). Position du Cardinal Jean-Marie Lustiger. Dans CNCDH (2004). CNCDH. Avis sur le projet de loi relatif à la lutte contre les propos discriminatoires à caractère sexiste ou homophobe, adopté par l'assemblée plénière du 18 novembre 2004
- Maccoby Eleanor E. (1990). Le sexe, catégorie sociale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 83, juin 1990, pp. 16-26
- Malglaive Gérard (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : Presses Universitaires de France
- Mangeot Philippe (2003). Communautarisme. Dans Tin Louis-Georges (dir.), (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 99-103
- Mangeot Philippe, (2003). Sida. Dans Tin Louis-Georges (dir.), (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 373-378
- Mangez Eric et Liénard Georges (2008). Curriculum (Sociologie du). Dans Van Zanten Agnès (dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, pp. 103-107
- Mangez Eric (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : PUF, coll. *Education et société*
- Maniglier Patrice (2008). Bien plus que cinq sexes : par-delà masculin et féminin. Dans Birbaum Jean (dir.). *Femmes, hommes : quelle différence ?* Paris : Presses Universitaires de Rennes, pp. 121-136

- Marchive Alain (2005). Familiarité et connaissance du terrain ethnographique de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, vol. 38, n°1, pp. 75-92
- Marcel Jean-François, Olry Paul, Rothier-Bautzer Eliane, Sonntag Michel (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie* n°138, pp. 135-170
- Marro Cendrine et Vouillot Françoise (2004). Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité. *Carrefour de l'éducation* n°17, janvier-juin 2004, pp. 3-21
- Marro Cendrine (2010). Sexe, genre et rapports sociaux de sexe. Dans Anne Olivier (dir.) *Sexe genre et travail social*. Paris, France : L'Harmattan
- Marro Cendrine et Pezeu Geneviève (2011). Le rempart des idées reçues. *Les Cahiers pédagogiques* n° 487, février 2011, pp. 52-53
- Marro Cendrine (2010). Penser la diversité de sexe en termes éducatifs. Dans Hugon Marie-Anne, Pezeu Geneviève et Bordes Véronique (dir.). *Eduquer par la diversité en Europe. Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe*. Paris : L'Harmattan, coll. *Education comparée*, pp. 109-120
- Marro Cendrine (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation* 69, pp. 65-80
- Marrou Henri-Irénée (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil
- Marry Catherine (2001). Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990. Dans : Laufer Jacqueline, Marry Catherine et Maruani Margaret (dir.). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Sciences sociales et sociétés*, pp. 25-41
- Marry Catherine (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'Education Nationale. Article disponible à l'adresse suivante : <http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>. Page consultée le 30/04/2010
- Mathieu Nicole-Claude (1991). Critiques épistémologiques de la problématique des sexes dans le discours ethno-anthropologique. Dans Mathieu Nicole-Claude. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies du sexe*. Paris : Côté-femmes
- Mathieu Nicole-Claude (1991). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. Dans Mathieu Nicole-Claude. *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies de sexe*. Paris : Éd des Femmes, pp.131-225
- Mathieu Marie-Jo et Pierrel Jean-Marie (2009). La féminisation de la langue. Dans Guittienne Lucile et Prost Marlène (dir.) (2009). *hommes-femme : de quel sexe êtes vous ?* Nancy : Presses universitaires de Nancy, coll. *Epistémologie du corps*, pp. 11-122
- Mazaurette Maia (2011). On a testé : le porno pour femmes. *Madmoizelle.com*, 28/01/2011, article disponible en ligne : <http://www.madmoizelle.com/porno-pour-femmes-28841>, page consultée, le 30/01/2011
- Mead Margaret (1949). *Male and Female. A Study of Sexes in a Changing World*. Traduction en 1966 sous le titre *L'un et l'autre sexe. Les rôles d'homme et de femme dans la société*. Paris : Denoël-Gonthier

Mead Margaret (1963). *Mœurs et sexualité en Océanie*. Paris : Plon

Mercier-Faivre Anne-Marie (2013). *Corps en jeu dans la littérature de jeunesse*. Dans Christine Morin-Messabel et Muriel Salle (dir.) *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, pp.75-94

Michard Claire (2003). Le sens du genre en linguistique : critique des évidences zoologiques en sémantique. Dans Chetcuti Natacha et Michard Claire (dir.) (2003). *Lesbianisme et féminisme. Histoires politiques*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*, pp. 155-170

Ministère de l'Education Nationale (1997). Circulaire du 18 septembre 1997 *sur la responsabilité et la sécurité dans les écoles élémentaires et maternelles publiques*

Ministère de l'Education Nationale (1997). Circulaire 97-175. Instruction contre les violences sexuelles. BOEN Hors série n°5 du 4/09/1997

Ministère de l'Education Nationale (2000) *A l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité, Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et de la Recherche*, Hors-série n° 10 du 2 novembre 2000

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*. Paris : CNDP-XO éditions

Ministère de l'Education Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP-XO éditions

Ministère de la jeunesse, de l'Education nationale et de la recherche (2002). *Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, cycle des approfondissement (Cycle 3)*. Paris : Centre National de Documentation Pédagogique

Ministère de la jeunesse de l'Education Nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire (2002). *La sensibilité, l'imagination, la création, école maternelle - Éducation artistique, école élémentaire, Documents d'application des programmes*. Paris : Centre National de Documentation pédagogique

Ministère de l'Education Nationale (2002 et 2008). *Une culture littéraire à l'école*. Paris : Scéren-CNDP. Document disponible en ligne : [http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole\\_121469.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/46/9/culture-litteraire-ecole_121469.pdf), page consultée le 10/05/2013

Ministère de l'Education Nationale (2003). *L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées*. Circulaire n°2003-027 du 17/2/2003

Ministère de l'Education Nationale (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Numéro Hors-série n°3, 19 juin 2008

Ministère de l'Education Nationale (2008). Préparation de la rentrée 2008. *Bulletin Officiel du ministère de l'Education Nationale et de la Recherche*, n°15 du 10 avril 2008.

Ministère de l'Education nationale. DGESCO (2008). *L'éducation à la sexualité. Guide d'intervention pour les collèges et les lycées*. Paris : Scéren-CNDP

Ministère de l'Education Nationale, de la jeunesse et de la vie associative (2011). *Le Dictionnaire des écoliers de France, 5-8 ans et 8-11 ans*. Paris : Larousse, Scéren CNDP-CRDP

- Ministère de l'Education Nationale-DEPP (2013). *Repères et références statistiques*. Paris : MEN
- Mitrani Monique et Gouraud Geneviève (2000). *A partir de la mixité à l'école, construire l'égalité*. Paris : Conseil économique et social.
- Moïse Claudine (2002). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *Ville Ecole Intégration Enjeux*, mars 2002
- Moïse Claudine (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 2011/1, n° 83-84
- Moller Okin Susan (1991- trad. 2000). Le genre, le public et le privé. Dans Ballmer-Cao Thanh-Huyen, Mottier Véronique et Sgier Lea (dir.). *Genre et politique. Débats et perspectives*. Paris : Gallimard, pp. 345-396
- Le Monde de l'éducation* (2003). Mixité : il faut sauver les garçons, janvier 2003
- Monnot Catherine (2009). *Petites filles d'aujourd'hui. L'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement, coll. *Mutations*
- Montreynaud Florence (2004). *Appeler une chatte... Mots et plaisirs du sexe*. Paris : Petite Bibliothèque Payot
- Morin-Messabel Christine et Ferrière Séverine (2013). Albums contre-stéréotypés et lecture offerte en Grande Section de Maternelle : mesure de l'impact sur les élèves à travers le dessin et la dictée à l'adulte. Dans Morin-Messabel Christine et Salle Muriel (dir.). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, série *Genre et Education*, pp. 43-74
- Morin-Rotureau Evelyne (dir.) (2001). *1939-1945 : Combats de femmes. Françaises et Allemandes, les oubliées de la guerre*. Paris : Autrement.
- Morin-Rotureau Evelyne (dir.) (2004). *1914-1918 : Combats de femmes. Les femmes piliers de l'effort de guerre*. Paris : Autrement
- Morsly Dalila (2004). Revisiter la langue. Dans Gubin Eliane, Jacques Catherine, Rochefort Florence, Studer Brigitte, Thebaud Françoise et M. Zancarini-Fournel Michelle (dir.). *Le siècle des féminismes*. Paris : Les Editions de l'Atelier / Editions Ouvrières, pp. 319-331
- Mosconi Nicole (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF
- Mosconi Nicole (1990). La femme savante. Figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation. *Revue française de pédagogie* 93, octobre-novembre-décembre 1990, pp. 27-39
- Mosconi Nicole et Loudet-Verdier Josette (1997). Inégalités de traitement entre les filles et les garçons. Dans Blanchard-Laville Claudine (dir.). *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : "L'écriture des grands nombres"*. Paris : L'Harmattan, pp. 127-150
- Mosconi Nicole (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*
- Mosconi Nicole (1999). La mixité scolaire : enjeux sociaux et éthico-politiques. *Le Télémaque* n°16, novembre 1999, pp. 25-44

Mosconi Nicole (2001). Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique ? Dans Blanchard-Laville Claudine et Fablet Dominique (dir.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan, pp. 15-34

Mosconi Nicole (2006). La mixité : éducation à l'égalité ? *Les temps modernes* n°637-638-639, mars-juin 2006, pp. 175-197

Mosconi Nicole et Stevanovic Biljana ( 2007). *Genre et avenir. Les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, Série *Genre et éducation*

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

Mosconi Nicole (2009). Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Article disponible en ligne :

<http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>. Page consultée le 17/07/2012.

Mosconi Nicole (2013). Pourquoi la mixité fait-elle question ? Communication à l'Assemblée Générale des Éclaireuses et Éclaireurs de France, Strasbourg, le 26/01/2013. Communication de l'auteure

Mons Gil (1992). Les représentations du corps expressif en éducation physique et sportive. *Revue Française de Pédagogie*, n°98, janvier-février-mars 1992, pp. 21-27

Mucchielli Alex (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris : Presses Universitaires de France

Muller Pierre et Senac-Slawinski (dir.) (2009). *Genre et action publique : la frontière public-privé en questions*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques politiques*.

Musard Mathilde (2005). L'acrosport en EPS : réalité(s) et problèmes. *Revue Contre Pied* n°16, février 2005, pp. 57-60

Musard Mathild, Robin Jean-François, Nachon Michael et Grehaigne Jean-François (2008). La "composition sous influences" des curricula : un exemple en acrosport. *Sciences et Motricité*, n°64, 2008/2, pp. 61-67

Nicole-Drancourt Chantal (2009). *Conciliation travail-famille : attention travaux*. Paris : L'Harmattan

Nières-Chevrel Isabelle (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Paris : Didier Jeunesse, coll. *Passeurs d'histoires*

Noël Mireille (dir.) (2006). *S'exercer à l'égalité I, Répertoire de fiches pour la promotion de conduites égalitaires entre filles et garçons, Degrés 3 et 4*. Lausanne : Bureaux de l'égalité romands.

Nora Pierre (1987). *Essais d'égo-histoire*. Paris : Gallimard

Nordmann Charlotte (dir.) (2004). *Le foulard islamique en questions*. Paris : Éditions Amsterdam, coll. *Démocritique*

*Nouvelles Questions Féministes* (2008). *A qui appartiennent nos corps ? Féminisme et luttes intersexes*. NQF-vol 27/1

OCDE (2010). Résultat du PISA 2009 : synthèse. Document disponible en ligne : <http://www.oecd.org/pisa/46624382.pdf>. Page consultée le 10/05/2013

Ochman J. M. (1996). The effects of nongender-role stereotyped, same sex role models in storybooks on the self-esteem of children in Grade Three. *Sex Roles*, 35, pp. 711-736.

Ogien Ruwen (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école. Sur la morale laïque*. Paris : Grasset

Ottavi Dominique (2009). "Ah! mais c'est un jeu d'été, ça !" La pérennité d'un entre-enfants étudiée au début du XXe siècle par Roger Cousinet. Dans Delalande Julie (dir.), *Des enfants entre eux. Des jeux, des règles, des secrets*. Paris, France : Autrement, 12-28

Ozouf Mona (1995). *Les Mots des femmes. Essai sur la singularité française*. Paris : Gallimard, coll. *tel*

Palacios Marcela (2005). *Enfant, sexe innocent ?* Paris : autrement, coll. *Mutations*

Palanque Hélène (2008). Géographies familiales dans les romans réalistes de Marie-Aude Murail. Dans Attikpoé Kodjo (dir.). *L'inscription du social dans le roman contemporain pour la jeunesse*. Paris : L'Harmattan, coll. *Références critiques en littérature d'enfance et de jeunesse*, pp. 137-156

Parini Lorena (2006). *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*. Zürich : Seismo, coll. *Questions de genre*

Pasquier Gaël (2010). Parler d'homosexualité dès l'école maternelle : une nécessité. *Le Monde*, 13/02/2010. Article disponible en ligne : [http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/02/13/parler-d-homosexualite-des-l-ecole-maternelle-une-necessite-par-gael-pasquier\\_1305164\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/02/13/parler-d-homosexualite-des-l-ecole-maternelle-une-necessite-par-gael-pasquier_1305164_3232.html). Page consultée le 15/03/2012

Pasquier Gaël (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 97-102

Pasquier Gaël (2011). Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle. *Les Cahiers pédagogiques* n°487, pp. 17-18.

Paternote David (2011). *Revendiquer le "mariage gay", Belgique, France, Espagne, Bruxelles*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, coll. *Sciences politiques*

Pavard Bibia, Rochefort Florence et Zancarini-Fournel Michelle (2012). *Les lois Veil, contraception 1974, IVG 1975*. Paris : Armand Colin, coll. *Les événements fondateurs*

Pailhé Ariane et Solaz Anne (2010). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ? *Travail, genre et sociétés* n°24, novembre 2010, pp. 29-46

Pelège Patrick et Picod Chantal (2010). *Eduquer à la sexualité*, Ed. Chronique sociale

Pelletier Madeleine (1914). *L'éducation féministe des filles*. Texte partiellement réédité dans Pellegrin Nicole (dir.) (2010). *Ecrits féministes de Christine de Pizan à Simone de Beauvoir*. Paris : Flammarion, pp. 173-182

Périer Pierre (2005). *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le lien social*

Perrenoud Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève : Droz

Perrenoud Philippe (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*. Paris : ESF, coll. *Pédagogies recherche*

- Perrenoud Philippe (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514
- Perrot Michèle et Duby Georges (dir.). (1990-1991). Histoire des femmes en Occident, 5 volumes. Paris : Plon
- Perrot Michelle (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire*. Paris : Flammarion, coll. *Champs histoire*
- Perrot Michelle (2001). Faire l'histoire des femmes : bilan d'une expérience. Dans Laufer Jacqueline, Marry Catherine et Maruani Margaret (2001). *Masculin-Féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. *Sciences sociales et sociétés*, pp. 229-244
- Pétrovic Céline (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. Premières partie. *Carrefour de l'éducation* 17, janvier juin 2004, pp. 3-26 ; Deuxième partie. *Carrefour de l'éducation* 18, juillet-décembre 2004, pp. 3-31
- Pétrovic Céline (2006). Résistances à l'enseignement sur le genre des futur-e-s professeur-e-s des écoles - IUFM d'Alsace. Communication au colloque "Genre et développement : quels enjeux pour la formation ?". Bordeaux, 2-4 février 2006. Communication de l'auteure.
- Pétrovic Céline (2010). Partage d'expérience sur les formation "genre et éducation" et évolutions. Dans Christine Morin-Messabel. *Filles/Garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 187-202
- Peyre Evelyne, Wiels Joëlle, Fonton Michèle (2002). Sexe biologique et sexe social. Dans Hurtig Marie Claude, Kail Michèle, Rouch Hélène (dir.). *Sexe et genre. de la hiérarchie entre les sexes*. Paris : CNRS Editions, pp. 27-50
- Pheterson Gail (2001). *Le prisme de la prostitution*. Paris : L'Harmattan
- Philippe Jonathan (2004). La transposition didactique en question : pratiques et traduction. *Revue Française de Pédagogie* n°149, octobre-novembre-décembre 2004, pp. 29-36
- Philippot Thierry (2008). *La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques*. Thèse de doctorat. Université de Reims Champagne-Ardenne
- Pichevin Marie-France (1995). De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ? Dans Ephesia (dir.). *La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte, p.457-461
- Picod Chantal (2004). Du côté de l'éducation à la mixité, l'éducation à la sexualité. *Ville Ecole Intégration* 138, septembre 2004, pp. 87-94
- Picod Chantal et Guigné Christophe (2010). *Education à la sexualité au collège*. Grenoble : Scéren - CRDP
- Pinell Patrice (dir.) (2002). *Une épidémie politique. La lutte contre le sida en France 1981-1996*. Paris : PUF , coll. Sciences, histoire et société
- Plateau Nadine (2007). "Donner une voiture aux garçons et une poupée aux filles, on le fait sans s'en rendre compte et je trouve bien qu'on en ait pris conscience", Module de sensibilisation à une pédagogie de l'égalité des filles et garçons à l'école. Dans Coulon Nathalie et Cresson Geneviève (2007). *La Petite enfance. Entre familles et crèches, entre sexe et genre*. Paris : L'Harmattan

- Poggi-Combaz Marie-Paule (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires. *Revue Française de Pédagogie* n° 139, pp. 53-69
- Pontais Claire (2008). Education Physique et Sportive. "Sois gentil, donne lui la balle !". Dans Houadec Virginie et Babillot Michèle (2008). *50 activités pour l'égalité entre filles et garçons à l'école*. Toulouse : SCEREN, CRDP Midi-Pyrénées, p. 165
- Poulin Richard (2011). La pornographie, les jeunes, l'adocentrisme. *Les Cahiers Dynamiques* 2011/1, n°50, pp. 31-39
- Prince Nathalie (2010). *La littérature de jeunesse*. Paris : Armand Colin
- Prokhoris Sabine (2000). *Le sexe prescrit. La différence sexuelle en question*. Paris : Flammarion, coll. *Champs*
- Prost Antoine (1985). *Eloge des pédagogues*. Paris : Seuil
- Prost Antoine (1992). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*. Paris : Editions du Seuil, coll. *Point Histoire*
- Prost Antoine (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris: Seuil, coll. *Points Histoire*
- Prost A. (2013). Le niveau baisse, cette fois-ci c'est vrai! *Le monde*, 20/02/2013. Article disponible en ligne, [http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai\\_1835461\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html), page consultée le 20/02/2013
- Putschert Patricia et Meyer Katrin (2009). Différences, pouvoir, capital. réflexions critiques sur l'intersectionnalité. Dans Dorlin Elsa (Dir.). *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*. Paris : PUF, coll. *Actuel Marx confrontation*, pp. 127-146
- Raewyn Connell (1995). *Masculinities*. Cambridge : Polity Press ; Sydney, Allen & Unwin; Berkeley, University of California Press. Second edition, 2005
- Rayou Patrick (1999) *La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines*. Paris : Presses Universitaires de France
- Rayou Patrick (2001). *Les enfants et les jeunes, acteurs sociaux de l'école*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Nantes
- Rayou Patrick, Danic Isabelle, Delalande Julie (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes, objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : PUR
- Reiter Rayna Rapp (1977). The search for origins: Unraveling the threads of gender hierarchy. *Critique of anthropology* 3, pp. 9-10
- Rey Bernard (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. éléments de réflexion et d'action*. Bruxelles : De Boeck
- Rich Adrienne (1980-rééd. 2010). *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Lausanne : Ed. Mamamélis et Nouvelles Questions Féministes
- Riffaterre Michel (1979). *La production du texte*. Paris : Seuil



Rignaut Simone et Richert Philippe (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Rapport au premier ministre. Paris : La Documentation française

Riot-Sarcey Michèle (1995). Histoire : écriture et enseignement et Mang Philippe (1995). Les manuels d'histoire ont-ils un genre ? Dans Manassein Michel de (dir.), *De l'égalité des sexes*. Paris : Centre national de documentation pédagogique, coll. *Documents actes et rapports pour l'éducation*, pp. 61-72

Robbe-Grillet Alain (1963), *Pour un nouveau roman*. Paris : Ed. de Minuit

Robinson Kerry H. et Diaz Chris Jones (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Educations*. London : Open University Press

Rochogneau Jean-Claude, Berger Dominique, Courty Pascal, Jourdan Didier (2007). Education à la sexualité en SEGPA : analyse des pratiques et des représentations pédagogiques. *Carrefours de l'éducation* n°24, juillet-décembre 2007, pp. 73-87

Rosanvallon Pierre (1992). *Le sacre du citoyen*. Paris : NRF Gallimard

Rubin Gayle (1975 - trad. 2011). Le marché aux femmes. Dans Rubin Gayle. *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*. Paris : Epel

Rubin Gayle (1984 - trad. 2011). Penser le sexe. Dans Rubin Gayle. *Surveiller et jouir. Anthropologie politique du sexe*. Paris : Epel

Rubin H. J. et Rubin I. S. (1995). *Qualitative Interviewing : The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks : Sage

Ruel Sophie (2009). *La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre*. Thèse de doctorat, Université de Caen/Basse-Normandie

Saba Hanna (1960). La Convention et la Recommandation de l'U.N.E.S.C.O. concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement. Dans *Annuaire français de droit international*, volume 6, 1960. pp. 646-659. Article disponible en ligne : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi\\_0066-3085\\_1960\\_num\\_6\\_1\\_924](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/afdi_0066-3085_1960_num_6_1_924). Page consultée le 21/02/2012

Salle Muriel (2006). Genre et Histoire. Communication au colloque « Le genre en éducation. L'éducation des filles et des garçons à l'école. Quelles limites ? Quels défis ? », organisé à Fort-de-France (Martinique) par les IUFM de Fort-de-France, Grenoble et Lyon du 30 janvier au 2 février 2006. Communication disponible en ligne : <http://brouillonpro.blogspot.com/media/01/02/2068327549.pdf>. Page consultée le 24/08/2012.

Salle Muriel (2012). Femmes ? Genre ? Mixité ? Quelles nouvelles perspectives pour un enseignement égalitaire de l'histoire. Communication orale au colloque "Le genre comme dimension de la profession enseignante, enjeux et pratiques", organisé dans le cadre du XVIIe Congrès mondial de l'AMSE - AMCE-WAER, "Recherche en éducation et en formation : enjeux et défis aujourd'hui", Reims, 5 juin 2012

Sally Slocum (1975). Woman the gatherer: male bias in anthropology. Dans Reiter, Rayna Rapp (dir.). *Toward an anthropology of women*. New York : London Monthly Review Press, pp. 36-50

Scott Joan W. (1986, trad. 1988). Le genre : une catégorie utile de l'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF* n°37-38, pp. 125-153.

Scott Joan W. (1996 - trad. 1998). *La citoyenne paradoxal. Les féminismes françaises et les droits de l'homme*. Paris : Albin Michel, coll. *Bibliothèque histoire*

Scott Joan W. (1999). *Gender and the Politics of History*, édition révisée, Columbia University Press.

Scott Joan W. (2002). L'énigme de l'égalité. Dans *L'égalité, une utopie ? Cahiers du genre* n°33. Paris : L'Harmattan, pp. 17-42

Scott Joan W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel, coll. *Idées*

Scott K. P. et Feldman-Summers S. (1979). Children's reactions to textbook stories in which females are portrayed in traditionally male roles. *Journal of Educational Psychology* 71 (3), pp. 396-402

Schérer René (1974). *Emile perversi ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris : Robert Laffont, coll. "Libertés 2000"

Schérer René (1978). *Une érotique puérile*. Paris : éditions Galilée

Sénac-Slawinski Réjane (2006). Le gender mainstreaming à l'épreuve de sa genèse et de sa traduction dans l'action publique en France. *Politique européenne* n°20, 2006/3, pp. 9-33

Sénac-Slawinski Réjane (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : PUF, coll. *Le lien social*

Sénac Réjane (2012). Partage du pouvoir : du sexisme constituant à la parité inachevée. Dauphin Sandrine et Sénac Réjane (dir.). *Femmes-hommes. Penser l'égalité*. Paris : La documentation française, p. 121-134

Servan-Schreiber Claude (1998). *La parité, histoire d'une idée, état des lieux*. Dans Martin Jacqueline (dir.). *La parité. Enjeux et mise en oeuvre*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail

Sinigaglia-Amadio Sabrina (2010). Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France : la persistance des stéréotypes sexistes. *Nouvelles Questions Féministes* vol. 29, n°2, pp. 46-59

Simon Serge (2004). *Homophobie 2004*. Latresne : Le Bord de l'eau

Sineau Mariette (2004). *Parité - Le Conseil de l'Europe et la participation des femmes à la vie politique*. Starsbourg : Editions du Conseil de l'Europe

Sirota Régine (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : Presses Universitaires de France

Sirota Régine (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, coll. *Le sens social*.

Smith N. J., Greenlaw M. J. et Scott C. (1987). Making the literate environment equitable. *Reading Teacher* 40, pp. 400-407

Smyth Emer (2010). Singler-sex Education : What does Research Tell Us ? Non-mixité : que nous dit la recherche actuelle ? *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 47-58

Sohn Anne-Marie (2009). *"Sois un homme", la construction de la masculinité au XIXe siècle*. Paris : Seuil

SNUIPP (2013). *Eduquer contre l'homophobie dès l'école primaire. Des outils théoriques et pratiques pour avancer*. Paris : Snuipp-FSU

Stoltenberg John (2013). *Refuser d'être un homme. Pour en finir avec la virilité*. Paris : Syllepse, coll. *Nouvelles Questions Féministes*

Tabet Paola (1998) *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*

Taffin-Gregori Lysianne (1994-1995), *Manque de confiance en soi des filles. Mythe ou Réalité ?* Mémoire de licence en Sciences de l'éducation. Université de Rennes II

Tahnia Guillaume (2004). *Enculé! L'école est-elle homophobe*, Paris : Littel big man, coll. *Nomad's land*

Tamagne Florence ((2006). La déportation des homosexuels durant la Seconde Guerre mondiale. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 2006/2, n°239, p. 77-104

Tardif Maurice et Lessard Claude (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Laval : Presses Universitaires de Laval

Tarraud Christelle (2005). *Les féminismes en questions. Eléments pour une cartographie*. Paris : Editions Amsterdam

Tauveron Catherine (1999). Comprendre et interpréter la littérature à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères* n°19, pp. 9-38

Tauveron Catherine (2002). De jeunes chasseurs sur le pied de guerre. *Le français aujourd'hui* 2002/2, n°137, pp. 19-28

Teboul Roger (2003). Pédophilie. Dans Tin Louis-Georges (dir.), (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : Presses Universitaires de France, pp. 307-309

Terneu-Evrard Jeannine et Evrard Brigitte(1984). *L'image de la femme dans le contexte d'enseignement. Rapport*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes

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

Têtu (2002). La rentrée des profs homos. *Têtu* n°70, septembre 2002

Têtu (2012). S'assumer quand on est prof. *Têtu* n°181, septembre 2012

Teychenné Michel (2013). *Discrimination LGBT-phobes à l'école. Etat des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'Education Nationale

Thébaud Françoise (2007). *Ecrire l'histoire des femmes et du genre*, 2e édition revue et augmentée d'un ouvrage paru en 1997. Paris : ENS Editions

Thélot Claude (2004). Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot. Paris : *La documentation française*

- Thiers-Vidal Léo (2010). *De "L'ennemi Principal" aux principaux ennemis. Position vécue, subjectivité et conscience masculines de dominations*. Paris : L'Harmattan, coll. *Savoir et formation*, série *Genre et éducation*
- Thorez-Hallez Sabine (2011). *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation physique et sportive*. Paris : L'Harmattan
- Thorne Barrie (1992). *Girls and Boys together... But mostly Apart : Gender Arrangments in Elementary Schools*. Dans J. Wrigley (dir.). *Education and Gender Equality*. London : The Filmer Press, pp. 167-184
- Tin Louis-Georges (dir.) (2003). *Dictionnaire de l'homophobie*. Paris : PUF
- Tin Louis-Georges (2008). *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement
- Tin Louis-Georges (2009). *Comment peut-on être hétérosexuels ?* Dans Deschamps Catherine, Gaissad Laurent, taraud Christelle (dir.). *Hétéros. Discours, lieux, pratiques*. Paris : EPEL, pp. 17-28
- Tisserant, Pascal et Anne-Lorraine Wagner (dir.) (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*, Rapport réalisé pour le compte de la HALDE. Paris : Halde
- Torsat Dominique (1999). *Les politiques d'égalité à l'école entre les filles et les garçons, 1984-1999*. Dans Vouillot Françoise (dir.). *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris, CNDP, coll. Autrement dit, pp. 39-43
- Tort Michel (2000). *Quelques conséquences de la différence "psychanalytique" des sexes*. *Les temps modernes*, n°609, pp. 176-215
- Tort Michel (2005). *La fin du dogme paternel*. Paris : Aubier, coll. *Psychanalyse*
- Touraille Priscille (2008). *Homme grand, femme petite : une évolution couteuse. Les régimes de genre comme force sélective de l'adaptation biologique*. Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme
- Touzery Mireille (2008). *Emilie du Châtelet, un passeur scientifique au XVIIIe siècle. D'Euclide à Leibniz*. *La revue pour l'histoire du CNRS* [En ligne], 21 | 2008, <http://histoire-cnrs.revues.org/7752>. Page consultée le 03/08/2012
- Trouilloud David et Sarrazin Philippe. *Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs*. *Revue Française de Pédagogie* n°145, octobre-novembre-décembre 2005, pp. 89-119
- Unesco (1970). *Etude comparée sur l'enseignement mixte*. Paris : Unesco
- Valabrègue Catherine (dir.). (1985). *Fille ou garçon, éducation sans préjugés*. Paris : Magnard
- Van Raemdonck Dan (2009) *Les mots pour l'homaidire*. Dans Lagorgette Dominique (dir.) (2009). *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)*. Chambéry : Université de Savoie, pp. 31-43
- Varikas Eleni (2006). *Penser le sexe et le genre*. Paris : Presses Universitaires de France, coll. Questions d'éthique
- Véra Das Néves Alvès Ana (1999). *Une première pierre pour casser les rôles*. *Les Cahiers pédagogiques* n°372, mars 1999, pp. 42-43

- Verdager Pierre (2013). *L'enfant interdit. Comment la pédophilie est devenue scandaleuse*. Paris : Armand Colin
- Vidal Catherine et Benoit-Browaëys Dorothée ( 2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin, coll. *Regards*
- Viennot Eliane (dir.). (1996). *La Démocratie « à la française » ou les femmes indésirables*. Actes du colloque de Paris, décembre 1993, à l'occasion du bicentenaire de la mort d'Olympe de Gouges. Paris, :CEDREF, Publications de l'Université de Paris VII-Denis Diderot
- Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie* n°154, janvier-février-mars 2006, pp. 111-124
- Vincent Guy (1980). *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon
- Vincent Guy, Lahire Bernard et Thin Daniel (1994) Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire? Dans Vincent Guy (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48
- Vouillot Françoise (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue Française de Pédagogie* 171, avril-mai-juin 2010, pp. 59-68
- Vouillot Françoise (dir.). (2011). *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris : La documentation française
- Welzer-Lang Daniel (2010). La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin. *Revue Française de Pédagogie* n°171, avril-mai-juin 2010
- Wieviorka Annette (2004-a). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée*. Avis et rapports du conseil économique et social
- Wieviorka Annette (2004-b). Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?. Dans Conseil National des Programmes. *Quelle mixité pour l'école ?*. Actes du colloque "L'enseignement est-il mixte ?" qui s'est déroulé le 6 avril 2004 à Paris. Paris : Scérén/CNDP-Albin Michel, pp. 81-88
- Wittig Monique ( 2007). *La pensée straight*. Paris : Editions Amsterdam
- Yaguelo Marina (1978). *Les mots et les femmes*. Paris : Payot ; réédition 2002, Paris : Payot et Rivages coll. *Petite Bibliothèque Payot*
- Yaguelo Marina (1989). *Le sexe des mots*. Paris : Belfond, coll. *Point virgule*
- Zaidman Claude (1992). Mixité scolaire, mixité sociale ? Les résistances à la mixité. Dans Bau doux Claudine et Zaidman Claude (dir.). *Egalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris : L'Harmattan, coll. *Logiques sociales*, pp. 76-88
- Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. *Bibliothèque du féminisme*
- Zimmerman Daniel (1982). *La sélection non verbale à l'école*. Paris : Ed. EFS
- Zaidman Claude (2007). *Genre et socialisation. Un parcours intellectuel*. Paris : CEDREF, Université Paris-Diderot-Paris 7

Zakaria Houssen (2012). *Que font les maîtres ? Pour un bilan de la rénovation pédagogique à l'école*. Paris : La Dispute, coll. *L'enjeu scolaire*.

Zancarini-Fournel Michelle et Thébaud Françoise (2003). Editorial. *Mixité et coéducation*. *Clio. Histoire, femmes et société* n°18, pp. 11-19

Zancarini-Fournel Michelle (2004). La place de l'histoire des femmes dans l'enseignement de l'histoire. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique* [En ligne], 93 | 2004, <http://chrhc.revues.org/1289>. Page consultée le 04/08/2012

Zancarini-Fournel Michelle (2004). Notre corps, nous-mêmes. Dans Gubin Eliane, Jacques Catherine, Rochefort Florence, Studer Brigitte, Thébaud Françoise, Zancarini-Fournel Michelle (dir.) *Le siècle des féminisme*. Paris : Les éditions de l'Atelier, pp. 209-220

## BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES ET DES FILMS POUR LA JEUNESSE CITÉS

- Alaoui M. Latifa et Poulin Stéphane (ill.). (2001). *Marius*. Paris : L'Atelier du Poisson Soluble
- Alcott Louisa Marie (1868). *Les quatre filles du docteur March*. Titre original : *Little Women*. réédition de la traduction Paris : Gallimard
- Bertouille Ariane et Favreau Marie-Claude (ill.) (2006). *Ulysse et Alice*. Paris : Editions du remue Ménage
- Bour Danièle (ill.) (1984). *Petit Ours Brun se fait beau*. *Pomme d'Api* n°24, octobre 1984
- Blake Stéphanie (2001). *La fille qui voulait être un garçon*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Mouche*.
- Brisac Geneviève (2000). *Monelle et les footballeurs*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Neuf*
- Bruel Christian, Galland Anne, Bozellec Anne ( 1976). *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*. Paris : Le sourire qui mord
- Bruel Christian et Claveloux Nicole (1999). *L'heure des parents*. Paris : Editions Être, coll. *Alter ego*
- Christos et Bucamp Philippe (ill.) (2011). *Dis, pourquoi la dame est toute nue ?* Paris : Talents hauts
- Dahl Roald (1961). *James et la grosse pêche*. Reed. Paris : Gallimard jeunesse ; Selick Henry (1996). *James et la pêche géante* (film)
- Dahl Roald (1964). *Charlie et la chocolaterie*. Reed. Paris : Gallimard jeunesse ; Burton Tim (2005). *Charlie et la chocolaterie* (film)
- Daldry Stephen (1999). *Billy Elliot* (film). Burgess Melvin, d'après un scénario de Lee Hall (2001). *Billy Elliot*. Paris : Gallimard jeunesse
- Demongin Christian (2007). *A livre ouvert. CMI Français Cycle 3*. Paris : Nathan.
- Despleschin Marie ( 1996). *Verte*. Paris : L'école des loisirs, coll. *Neuf*
- Dieuaide Sophie et Allag Mélanie (2008). *Je veux une quiziine !* Paris : Editions Talents Hauts
- Donner Chris (1991). *Les lettres de mon petit frère*. Paris : L'école des loisirs, coll. *Neuf*
- Fouillée Augustine (1877). *Le Tour de la France par deux enfants*. Paris : Belin, livre écrit et publié sous le pseudonyme de G. Bruno
- Friot Bernard (2007). *Histoires pressées*. Paris : Milan coll. *Poche Junior*
- Gravett Emily (2007). *Mon singe et moi*. Paris : Kaleidoscope.
- Guillaumond Françoise et Mourrain Sébastien (2002). *La princesse à la gomme*. Paris : Magnard, coll. *Que d'histoires*
- Honoré Christophe (1996). *Tout contre Léo*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Neuf*
- Honoré Christophe (1998). *L'affaire P'tit Marcel*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Mouche*

Honoré Christophe (1998). *Je ne suis pas une fille à papa* Paris : Editions Thierry Magnier

Honoré Christophe (1999). *Mon coeur bouleversé*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Médium*

Joly Fanny et Besse Christophe (ill.) (2010). *Fous de foot*. Paris : Casterman

Korbos Alain et Thoisy Marie-Geneviève (ill.) (2006). *Sitâ au royaume d'Agra*. Paris : Réunion des Musées nationaux

Labbé Brigitte et Puech Michel (2001). *Les Goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan Jeunesse

Lacombe Benjamin(2010). *Longs cheveux*. Paris : Talents hauts

Landström Lena et Olof (2005). *Quatre poules et un coq*. Paris : Ecole des loisirs

Lasserre Hélène et Bonotaux Gilles (1999) *Quand maman avait mon âge...* Paris : Autrement jeunesse

Lasserre Hélène et Bonotaux Gilles (2000). *Quand mamie avait mon âge...* Paris : Autrement jeunesse

Lenain Thierry et Vautier Mireille (1992). *Je me marierai avec Anna*. Paris : Editions du Sorbier ; réédition Guillerey Aurélie (ill.) (2004) Paris : Nathan.

Lenain Thierry et Durand Delphine (ill.) (1996). *Madame Zazie a-t-elle un zizi ?* Paris : Nathan

Lenain Thierry et Proteaux Catherine (ill.) (1996). *Menu fille ou menu garçon ?* Paris : Nathan

Lenain Thierry et Poulin Stéphane (ill.). (1997). *Petit Zizi*. Paris : Editions Les 400 coups.

Lenain Thierry et Bloch Serge (2003). *Graine de bébé*. Paris : Nathan

Lestrade Agnès (de) et Decaux Guillaume (ill.) , *Ma grand mère à moi*. Paris : Hatier Poche, coll. *Premières lectures*

Lindgren Astrid (1945). *Fifi Brindacier*.(1946) *Fifi princesse*. (1948). *Fifi à Couricoura*. Réédition (1995). Paris : Hachette Jeunesse, coll. *Le Livre de Poche*

Lionni Léo (1970). *Petit-Bleu et Petit-Jaune*. Paris : L'école des loisirs

Mayer Mercer (2000). *Il y a un cauchemar dans le grenier*. Paris : Ecole des loisirs\*

Mélo et Telleschi Sébastien, 2006, *Imagier renversant*, Paris, Ed. Talents Hauts

Moreno Velo Lucia et Termenon Javier (ill.) (2007). *L'amour de toutes les couleurs*. Paris : La cerisaie

Munsch Robert et Martchenko Michael (2005). *La princesse et le dragon*. Paris : Ed. Talents hauts

Nadja (2006). *La petite princesse nulle*. Paris : Ecole des loisirs

Newman Lesléa et Thompson Carol (ill.) (2009). *Mommy, Mama, and Me*. Berkeley : Tricycle Press

Newman Lesléa et Thompson Carol (ill.) (2009). (2009). *Daddy, Papa, and Me*. Berkeley : Tricycle Press

Pavloff Franck (1998). *Matin Brun*. Paris : Editions du Cheyne



Pommaux Yvan (2002). *Avant la télé*, Paris : Ecole des loisirs, coll. *Archimède*

Rascal et Jadoul Emile (2000). *Ma Maman*. Paris : Pastel - Ecole des loisirs

Roger Marie-Sabine et Sol Anne (2009). *A quoi tu joues ?* Paris : Ed. Sarbacane

Ruillier Jérôme (2004). *Ubu*. Paris : Editions Bilboquet

Texier Ophélie (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : Ecole des loisirs, coll. *Loulou et Cie*

Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1975). *Un heureux malheur*. Réed. (1999-2000). Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1976). *Rose bonbonne*. Paris : Editions des femmes ; Réed. (1999-2000). *Rose bonbon*. Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1976). *L'histoire vraie des bonobos à lunette*. Réed. (1999-2000). Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1976). *Les cinq femmes de Barbargent..* Réed. (1999-2000). Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (1976). *Clémentine s'en va*. Paris : Editions des femmes ; Réed. (1999-2000). *Arthur et Clémentine*. Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Saccaro Margherita (ill.) (1977). *Histoire de sandwichs*. Réed. (1999-2000). Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Giles Sophie (ill.) (1977). *Le temps des pommes*. Réed. (1999-2000). Paris : Actes Sud Junior

Turin Adela et Bosnia Nella (ill.) (2000). *Camélia et Capucine*. Paris : Actes Sud Junior

Ungerer Tomi (1963). *Les trois brigands*. Paris : L'école des loisirs

Ungerer Tomi (1999). *Otto. Autobiographie d'un ours en peluche*. Paris : L'école des loisirs

Vaugelade Anaïs (2010). *Zuza!* Paris : L'école des loisirs

Watel Sébastien (2010). *Le baiser de la lune*, court métrage d'animation

**Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire :**  
**vers un nouvel élément du curriculum**

En France, si l'école mixte peut être perçue comme favorisant l'émancipation des filles et des femmes en donnant à chacun-e un droit égal d'accès à tous les savoirs, de nombreuses recherches en éducation ont montré qu'elle demeurerait également un instrument de reproduction des rapports sociaux de sexe traditionnels. Depuis les années 80, les directives de l'Education Nationale incitent pourtant explicitement les enseignant-e-s, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexe avec leurs élèves. Elles leur demandent également depuis les années 2000 de lutter contre l'homophobie, terme qu'elles définissent comme les discriminations et les violences verbales ou physiques qui s'exercent contre les homosexuel-le-s mais également, au travers du questionnement des stéréotypes de sexe, comme les discriminations et les violences verbales et physiques qui s'exercent contre celles et ceux qui sont suspecté-e-s de l'être. Ces prescriptions officielles semblent toutefois peu connues et peu appliquées, de l'aveu même de l'institution. Elles offrent néanmoins un cadre officiel et réglementaire à celles et ceux qui souhaiteraient mettre en place une pédagogie antisexiste et/ou non-hétérosexiste, fondée sur un égal traitement des enfants quel que soit leur sexe et sur le refus d'établir un lien entre celui-ci et un rôle à tenir dans la société. Cette recherche porte justement sur les enseignant-e-s qui entendent se saisir de ces questions et sur leurs pratiques dans le cadre de l'école primaire, qui regroupe en France l'école maternelle et l'école élémentaire. Elle vise, à partir de vingt entretiens non-directifs, à mieux cerner la spécificité de leur travail, la représentation qu'ils-elles en ont, mais aussi la possibilité, les caractéristiques d'une éducation à l'égalité des sexes et des sexualités dès le premier degré d'enseignement, tout comme les tensions qu'elle peut générer dans l'exercice de la profession d'enseignant-e.

**Mots clés :** genre / égalité des sexes / lutte contre le sexisme / égalité des sexualités / lutte contre l'homophobie / école maternelle et élémentaire / pratiques enseignantes

**The teaching practices for gender equality and sexualities equality at the primary school :**  
**a new element of the curriculum**

Although in France school can be seen as an important factor in women emancipation many studies have pointed out that it also remains an instrument enabling the social reproduction of traditional gender relations. Since the 80s the National Education official texts have encouraged teachers to work for the promotion of gender equality and to question the sex stereotypes. Since the 2000s they have also asked them to fight against homophobia. These texts define the term as the discrimination or the verbal and the physical violence against the homosexuals but also, through the questioning of sex stereotypes, against those who are suspected of being homosexuals. However these formal requirements seem not well known by teachers and remain therefore unapplied. They nevertheless offer a formal framework and clearly-defined regulatory environment for people wishing to put into practice a non-sexist and/or a non-heterosexist pedagogy based on equal treatment of children regardless of their gender and on the refusal to link gender with predetermined social roles. This work focuses on these innovative practices and aims to strengthen the understanding of the specific work of these teachers and the new issues it raises. This research focuses precisely on the teachers who are intending to take up these issues and these practices in the context of primary school which includes in France the nursery school and the elementary school. On the basis of twenty non-directive interviews we try to better understand the specificity of these teachers's work and the representation they have of it. We also analyze the possibility and the characteristics of an education for gender and sexualities equality at the first education levels and the tensions that it can generate in the exercise of the teaching profession.

**Key-words :** gender / primary school / fight against homophobia / fight against sexism / gender equality / sexualities equality / teaching practices