



Réseau de recherche
international et pluridisciplinaire
"Marché du travail et genre"

DOCUMENT DE TRAVAIL DU MAGE 19-2021

Quel genre de politiques dans l'éducation ?

Egalité des sexes, stéréotypes et mixité des formations

Actes sous la direction de
Nathalie Lapeyre et Nicole Mosconi

Journée d'étude et de formation du MAGE

Dans le cadre des Amphis du MAGE

Vendredi 9 octobre 2020

*En partenariat avec
le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de
l'innovation
le Ministère de l'Éducation Nationale - DEEP*



Laboratoire d'Excellence
tepsis



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MAIRIE DE PARIS

Table des matières

Présentation du Mage.....	3
Hommage à Nicole Mosoni	6
Introduction	
par Nathalie Lapeyre	7
Première partie : <i>De l'élaboration des politiques d'éducation à l'égalité filles-garçons aux réalités du terrain</i>	9
La politique de l'Éducation Nationale pour l'égalité des sexes et la diversité par Nicole Mosconi.....	10
Des politiques publiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : pour quelle égalité ? par Gaël Pasquier.....	18
L'égalité filles garçons à l'école, une question prise en compte dans les programmes de l'Éducation nationale. <i>Qu'en est-il vraiment dans le huis-clos de la classe ?</i> par Virginie Houadec	27
20 ans au service de l'égalité des sexes dans le système éducatif. <i>Retour d'expérience d'une chargée de mission académique</i> par Nicole Guenneugues	32
Deuxième partie : <i>Construire l'égalité filles-garçons : genre de la formation, formation au genre et recherches sur le genre.</i>	37
L'arrivée de la pensée féministe dans les politiques incitatives pour l'orientation des femmes vers le numérique par Isabelle Collet.....	38
Collaborer pour développer l'égalité filles-garçons à l'école par Sigolène Couchot-Schiex.....	45
Effets et réception des politiques d'éducation dans l'enseignement technique : <i>ce que révèlent les situations atypiques en terme de genre</i> par Clotilde Lemarchant	48
Présentation des intervenant-es.....	55



Réseau de recherche international et pluridisciplinaire Marché du travail et genre (Mage)

Créé en 1995 par Margaret Maruani, le GDR Mage (Marché du travail et genre) a été le premier groupement de recherche du CNRS centré sur la question du genre. En 2003 il est devenu GDR européen, et ce jusqu'en 2010.

En 2011, il s'est transformé en réseau de recherche international et pluridisciplinaire. Au-delà de l'Europe, il a engagé des coopérations avec des universités du Japon, de Chine, du Brésil et des États-Unis.

Le Mage, jusqu'en 2015, était dirigé par Margaret Maruani avec Jacqueline Laufer, Danièle Meulders et Rachel Sivera comme directrices adjointes. De 2016 à 2018 il a été codirigé par Natalie Lapeyre, Rebecca Rogers et Rachel Silvera. Depuis 2019, Rebecca Rogers a été remplacée par Delphine Serre.

Depuis le début, le Mage a travaillé dans une optique internationale, associant de nombreux chercheur-es et universitaires de différents pays à toutes ses activités. Les séminaires, journées d'études, colloques et publications du Mage ont toujours laissé une place importante aux apports étrangers. De la même manière, le Mage a toujours travaillé de façon pluridisciplinaire.

L'objectif du Mage est de faire sortir la question du genre du cercle des initié-es, de l'intégrer dans un débat plus vaste avec ceux et celles qui estiment – sans forcément que ce soit leur objet de recherche principal – qu'une lecture sexuée du monde du travail a des vertus heuristiques.

Au Mage est adossée une revue semestrielle : *Travail, genre et sociétés* (éditions La Découverte).

Depuis Juillet 2010, le Mage et la revue *Travail, genre et sociétés* sont domiciliés à l'Université Paris-Descartes, au Cerlis, laboratoire de rattachement de Margaret Maruani. En 2017, le Mage est constitué de 30 centres de recherche et universités, dans 13 pays : France, Suisse, Belgique, Espagne, Allemagne, Suède, Grèce, Royaume-Uni, Brésil, Chine, Taiwan, Japon, USA.

L'EQUIPE DU MAGE

Co-directrices

Nathalie Lapeyre, Delphine Serre et Rachel Silvera

Bureau

Margaret Maruani (*Présidente d'honneur*), Rachel Silvera (secrétaire) et Séverine Lemièrre (trésorière)

Ingénieure d'études

Pauline Vessely

Comité de direction

- Catherine Achin, Université Paris Dauphine-IRISSO
- Tania Angeloff, Institut d'étude du développement économique et social (IEDES)/ Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne
- Boël Berner, Tema-institutionen, Tema Teknik och social förändring/ Université de Linköping, Suède
- Marie Buscatto, IDHE/ Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne / CNRS
- Mei-hua Chen, National Sun Yat-sen University, Taiwan
- Isabelle Clair, Genre, Travail, Mobilités (GTM), CRESPPA (Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris)
- Laura Lee Downs, Centre de recherches historiques (CRH), CNRS / EHESS et Institut universitaire européen de Florence
- Michèle Ferrand, Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris (Cresppa) - équipe CSU, CNRS/ Université Paris 8
- Laura Levine Frader, Northeastern University, Boston, États-Unis
- Isabel Georges, DEVSOC, Institut de Recherche et de Développement
- Nadya Guimaraes ; Université de Sao Paolo
- Helena Hirata, Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris (Cresppa) - équipe GTM), CNRS/ Université Paris 8/ Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense
- Maria Karamessini, Université des sciences sociales et politiques Panteion d'Athènes, Grèce
- Gill Kirton, Queen Mary, University of London, Royaume-Uni
- Beate Kraus, Institut de sociologie/ Technische Universität Darmstadt, Allemagne
- Michel Lallement, Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (Lise), Cnam, CNRS
- Marie-Thérèse Lanquetin, Institut de Recherches et d'Etudes juridiques sur les Relations Professionnelles (IRERP), Université Paris Ouest-Nanterre-La Défense
- Nathalie Lapeyre, Centre d'étude et de recherche techniques, organisations, pouvoirs (CERTOP) / Université Toulouse 2-Le Mirail - Equipe Simone Sagesse
- Jacqueline Laufer, HEC Paris
- Nicky Le Feuvre, Centre d'études genre CEG-LIEGE/ Université de Lausanne (UNIL), Suisse
- Séverine Lemièrre, IUT Paris Descartes
- Catherine Marry, Centre Maurice Halbwachs (CMH), CNRS/ ENS/ EHESS
- Margaret Maruani, Centre de recherches sur les liens sociaux (Cerlis) / Université de Paris, CNRS

- Danièle Meulders, Solvay Brussels School of Economics et Management, Dulbea/ Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
- Ariane Pailhé, Unité démographie, genre et sociétés/ Institut National d'Études démographiques (INED)
- Frédérique Pigeyre, Laboratoire interdisciplinaire pour la sociologie économique (Lise), CNAM
- Sophie Pochic, Centre Maurice Halbwachs (CMH), CNRS/ ENS/ EHESS
- Carlos Prieto, Équipe "Emploi, genre et cohésion sociale"/ Université Complutense de Madrid, Espagne
- Hyacinthe Ravet, Institut de recherche en Musicologie (IReMus), Université Paris-Sorbonne
- Rebecca Rogers, Centre de recherches sur les liens sociaux (Cerlis) / Université de Paris, CNRS
- Maria Amparo Serrano Pascual, Équipe "Emploi, genre et cohésion sociale"/ Université Complutense de Madrid, Espagne
- Rachel Silvera, l'Université Paris Ouest – Nanterre
- Bila Sorj, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (IFCS / Université Fédérale de Rio de Janeiro (UFRJ), Brésil
- Maria Stratigaki, Université des sciences sociales et politiques Panteion d'Athènes, Grèce
- Miyoko Tsujimura, Université de Tohoku, Sendai, Japon
- Tang Xiaojing, East China Normal University (ECNU), Shanghai, Chine

Homage à Nicole Mosoni

Nous avons appris avec une très grande tristesse le décès de notre collègue et amie Nicole Mosconi le 6 février 2021. Nous avons organisé ensemble la journée d'étude du MAGE du 9 octobre 2020 sur *Quelles politiques de genre en éducation ?* et Nicole avait accepté de réfléchir avec nous à son organisation scientifique, mais aussi d'y réaliser une ultime contribution sur la spécialité de recherche qu'elle avait très largement contribué à développer en France, les recherches sur le genre en éducation et en formation. Nicole Mosconi a toujours été depuis les débuts du MAGE une compagne de route fidèle à nos manifestations scientifiques dans le cadre des amphis du MAGE.

En lien avec les activités du MAGE, un hommage scientifique à Nicole Mosconi est en préparation pour la revue *Travail, Genre et Sociétés*.

INTRODUCTION

Nathalie Lapeyre

L'objectif de ce document de travail du MAGE est de faire le point sur l'évaluation du rôle de l'Éducation Nationale dans la mise en œuvre des politiques publiques visant à favoriser la mixité dans les formations et l'orientation scolaire et professionnelle. Au-delà des enjeux globaux portés par la lutte contre les stéréotypes de sexe à l'école depuis des décennies, il s'agit d'aborder la question des inégalités et des différentes formes de violence, présentes à tous les niveaux de formation, de l'école primaire à l'enseignement supérieur, en passant par l'enseignement secondaire.

Les sept contributions présentées permettent de croiser les regards sur l'ensemble de ces enjeux majeurs, en abordant les questions de recherche au prisme des expérimentations et des pratiques innovantes sur le terrain. Quel genre de politiques dans l'éducation ? Où en sommes-nous des enjeux de l'égalité des sexes à l'école, des stéréotypes de genre, mais également, de la mixité des formations et de l'orientation scolaire et professionnelle ? C'est un très vaste programme de recherche et l'ensemble des contributions présentées ici en éclairent quelques aspects, du point de vue des pratiques professionnelles de terrain et de la recherche contemporaine.

La première partie, sous le titre « De l'élaboration des politiques d'éducation à l'égalité filles-garçons aux réalités du terrain », aborde la question des expérimentations et des pratiques innovantes de l'égalité sur le terrain. Elle présente dans un premier temps deux contributions de chercheuse et de chercheur. Tout d'abord, Nicole Mosconi (Sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre) présente un panorama global et un bilan réflexif de la politique de l'Éducation Nationale pour l'égalité des sexes. Elle propose un exercice de prospective en termes de politiques publiques en listant les apories, les bonnes pratiques et l'ensemble des réformes structurelles qui seraient nécessaires de mettre en œuvre afin d'atteindre un réel objectif d'égalité filles-garçons, bien loin du saupoudrage inhérent aux politiques de sensibilisation aux stéréotypes de sexe, dont les effets restent extrêmement limités. Dans un second temps, Gaël Pasquier (Sociologue, Université Paris Est Créteil et LIRTES) expose ses travaux de recherche sur les politiques publiques de l'égalité des sexes et des sexualités, particulièrement à l'école primaire, en s'interrogeant sur le sens et les visions globales de l'égalité, parfois contradictoires, qui se cachent derrière les discours et les textes officiels produits par l'institution. Dans ce contexte incertain, comment appréhender la lutte contre les violences sexistes et LGBTIQ-phobes ?

Ensuite, en écho aux problématiques de recherche précédemment développées, deux collègues et actrices de terrain très engagées sur les questions d'égalité filles-garçons à l'école dressent le bilan de leurs diverses expériences de mise en œuvre de l'égalité, à partir de leurs fonctions professionnelles respectives. Virginie Houadec, Inspectrice de l'Éducation Nationale, Académie de Toulouse (docteure en sociologie et spécialiste des questions de genre dans la littérature jeunesse), évoque la question de la prise en compte des enjeux de l'égalité filles-garçons et de sa transposition concrète des programmes officiels de l'Éducation nationale à la réalité au sein du huis-clos de la classe. Ici aussi, l'apparente préoccupation de l'institution pour une action éducative égalitaire des filles et des garçons peine à se réaliser dans les faits, sous les effets conjugués du manque de formation des enseignant·es et de la faiblesse des programmes sur cette question. Nicole Guenneugues, en tant que chargée de mission académique égalité filles - garçons au Rectorat de l'académie de Rennes (Professeure de technologie), dresse le bilan de son expérience de vingt années au service de l'égalité des sexes dans le système éducatif. Localisée sur un territoire breton qui se caractérise par une forte effervescence autour de l'égalité femmes hommes au regard du nombre d'acteurs et d'actrices qui portent ces questions, Nicole

Guenneugues souligne les fortes attentes et les injonctions contradictoires de l'institution, associées à la faiblesse des moyens sur ces questions - moyens matériels autant qu'enjeux de pouvoir. Elle dresse également quelques pistes afin de porter ces questions au bon niveau de l'organisation des rectorats.

La deuxième partie, intitulée « Construire l'égalité filles-garçons : genre de la formation, formation au genre et recherches sur le genre », est consacrée à la formation et la recherche sur le genre. Tout d'abord Isabelle Collet (Sciences de l'éducation, Université de Genève, GRIFE-GE, ARGEF), présente les multiples enjeux de l'orientation des femmes vers le numérique et questionne les effets concrets de l'arrivée de la pensée féministe dans quelques politiques incitatives mises en œuvre au sein de l'enseignement supérieur. Ainsi, sous certaines conditions, les stratégies d'inclusion opérantes permettent de développer une série de mesures visant à « intéresser », « recruter » et « socialiser » avec un certain succès les jeunes femmes aux formations et métiers du numériques. Ensuite, Sigolene Couchot-Schiex (Sciences de l'éducation et de la formation, Cergy Paris Université, Laboratoire EMA - École, Mutations, Apprentissages, INSPÉ de l'académie de Versailles, ARGEF), dresse le bilan d'une expérience de collaboration afin de développer l'égalité filles - garçons à l'école. Prenant l'exemple des formations à l'égalité dans l'académie de Créteil, l'expérience de la mobilisation de personnes ressource à l'échelle académique, de ressources professionnelles et des étudiant-es de l'ESPé, favorise incontestablement la prise de conscience collective au sein d'un dispositif collaboratif, face aux diverses résistances institutionnelles et autres toujours présentes sur le terrain. Enfin, Clotilde Lemarchant (Sociologue, Université de Lille, CLERSÉ, CMH, directrice adjointe de la revue *Travail Genre et Sociétés*) présente ses travaux de recherche sur les effets des politiques d'égalité en éducation et en formation, envisagées dans cette dernière contribution au sein de l'enseignement technique et professionnel. Elle cible ici le regard sur la réception des politiques d'éducation favorisant la mixité et l'égalité par les adultes des lycées et des Centres de formation d'apprenti.es (CFA), toute en interrogeant le sens de la mixité, en tant que processus encore inachevé, toujours propice à de multiples résistances et contestations.

Première partie

*De l'élaboration des politiques d'éducation
à l'égalité filles-garçons aux réalités du terrain*

L'État français a posé dans sa constitution l'égalité des droits entre tous les citoyens quels que soient leur sexe, leur classe, leur origine, leur religion, leur orientation sexuelle. Mais, malgré les progrès réalisés, de nombreuses inégalités persistent dans bien des domaines : cette égalité de principe reste plus formelle que réelle. On va le voir en particulier dans le système scolaire et universitaire.

Dans une première partie, je montrerai rapidement que ces inégalités s'expliquent par les rapports de pouvoir qui structurent l'ensemble des institutions dans la société.

Dans une seconde partie, j'exposerai la manière dont ces rapports de pouvoir agissent dans l'institution scolaire

Dans une dernière partie je poserai la question des conditions qui pourraient faire que l'institution scolaire tende vers une véritable éducation à l'égalité.

Les inégalités réelles dans la société : les études de genre

Les recherches expliquent ces inégalités, en montrant que la société est structurée par des rapports de pouvoir qui opposent certains groupes sociaux à d'autres. C'est ce que les recherches sur les inégalités de sexe expriment par le concept de genre. Elles montrent qu'un ordre sexué structure l'ensemble des institutions (l'éducation, le droit, la politique, l'économie, la morale, la science, la médecine, la culture, les mass media, etc.). Tous les mécanismes institutionnels, soit ouvertement soit de façon subtile, reproduisent les rapports de pouvoir entre hommes et femmes (Michel, 1979). Et il existe dans la société un ensemble d'autres rapports de pouvoir qui opposent des groupes différents. Ces rapports ne sont pas indépendants les uns des autres, ils sont profondément imbriqués entre eux : on peut être soumis à plusieurs systèmes de domination en même temps, mais on peut aussi être dominant-e dans un système et dominé-e dans un autre (Kergoat, in Dorlin, 2009 ; Belkacem, Gallot, Mosconi, 2019).

Ces rapports de pouvoir produisent des idéologies qu'on nomme sexisme quand il s'agit des rapports entre les hommes et les femmes, classisme, quand il s'agit des rapports entre classes privilégiées et classes populaires, racisme quand il s'agit des rapports entre blancs et non-blancs, homophobie quand il s'agit des rapports entre groupes hétéro et homosexuels. Ces idéologies se traduisent par ce qu'on désigne souvent par le terme de stéréotypes, c'est-à-dire un système de croyances, qui ne sont pas de simples représentations, traduisant ces systèmes de pouvoir, mais qui produisent aussi des conduites, elles font agir conformément à ces systèmes de pouvoir.

Par exemple, le sexisme fait croire que le masculin et le féminin sont des essences qui se définissent par des qualités constantes et innées ; qu'une femme est « naturellement » féminine et un homme « naturellement » masculin ; que les femmes sont du côté des sentiments quand les hommes sont du côté de la raison ; que les femmes, centrées sur les relations individuelles, sont du côté du particulier, quand les hommes s'occupant du collectif et de l'intérêt général, représentent l'universel ; que les hommes sont « faits pour » protéger les femmes et les femmes pour se mettre au service des hommes ; que les femmes et les hommes ne sont pas « faits pour » les mêmes activités, les mêmes tâches, les mêmes rôles ; que les femmes sont « douées » pour les « relations », le soin des enfants et des proches dépendants et les hommes pour les « techniques », la transformation de la matière, les luttes pour le pouvoir ou, selon l'expression de Fabienne Brugère, les « aventures guerrières du monde social » (Brugère, 2008) ; qu'elles et ils doivent être complémentaires et non concurrents ; et que leur égale « valeur » n'empêche pas qu'elles et ils ont des « capacités » et des intérêts différents, et qu'il est donc « normal » qu'elles et ils n'aient ni les mêmes professions, et, par voie de conséquence, ni les mêmes carrières, ni les mêmes salaires ni les mêmes pouvoirs.

Beaucoup de personnes dans la société partagent ces croyances sans se rendre compte qu'elles sont la marque et le masque des inégalités. Une forte minorité les conteste et dénonce ce caractère inégalitaire,

montrant que le masculin et le féminin ne sont pas des essences mais des normes, que l'assignation à des rôles et des tâches différentes conduit à une hiérarchisation et aux discriminations et que l'idée de complémentarité ne fait que dissimuler l'inégalité.

On trouverait des croyances analogues dans les autres systèmes de domination : les dominants se considèrent souvent comme d'essence différente des dominé-es ; ils se prétendent leurs protecteurs en attendant d'elles et d'eux qu'elles et ils se soumettent à eux et les servent ; ils se voient aussi comme représentant de l'universel et renvoient tout-e dominé-e à sa particularité ; ils posent des normes qui les valorisent et dévalorisent les dominé-es, voire les considèrent comme déviant-es (Goffman, 1963). Ces croyances entraînent des comportements qui produisent la dévalorisation, la subordination des membres des groupes dominés et des discriminations à leur rencontre.

Certes, ceux-ci résistent, soit individuellement, soit en créant des mouvements collectifs. Ces mouvements de résistance et ces contestations nous montrent qu'il est possible de faire évoluer les normes et les croyances, qu'elles ont une historicité tout comme les rapports sociaux qui les sous-tendent qu'ils ont déjà évolué et qu'on peut les faire évoluer encore (Mosconi, 2016).

On prétend parfois que l'institution scolaire échappe à cet ordre sociosexué. Mais il n'en est rien. En fait cet ensemble de rapports de pouvoir traverse aussi l'institution scolaire et universitaire.

Le genre dans l'institution scolaire et universitaire.

Dans la politique de l'éducation nationale, il existe depuis les années 2000, des conventions qui enjoignent aux personnels d'éduquer filles et garçons à l'égalité des sexes et de prendre en compte la « diversité », en éduquant chacun et chacune au respect de tous les autres.

Mais, les inspecteurs généraux qui en 2013 avaient reçu la mission de faire de bilan des politiques d'égalité des sexes, dans leur rapport de mai 2013, « L'égalité entre filles et garçons à l'école et dans les établissements », ont conclu, comme il fallait s'y attendre, que « les progrès étaient limités », dans ce domaine. Ils constatent la faiblesse du pilotage national de cette politique, une mobilisation inégale des différents échelons hiérarchiques de l'institution, une organisation cloisonnée, un manque de relais de la part des corps d'inspection, la faiblesse de la formation initiale et continue des personnels sur ces questions, ce qui a pour conséquence une tentation d'externaliser les actions pour les confier à des associations, ce que Louis Georges Tin nomme « sous-traitance associative » (réf ?). Et enfin ils soulignent un point très important : l'absence de réflexion sur la place des garçons dans les dispositifs consacrés à l'égalité des sexes. On peut supposer que, si le bilan était renouvelé aujourd'hui, ce constat ne serait pas très différent.

En fait, ce rapport corrobore, en les reliant aux rouages de l'institution, ce qu'a montré depuis les années 1980, tout un ensemble de recherches sur la vie quotidienne des établissements scolaires. Dans leurs relations avec les élèves, les enseignant-es, sans s'en rendre compte, traitent non seulement différemment mais inégalement filles et garçons dans le nombre d'interactions, par leurs attentes et leurs évaluations des performances scolaires et des comportements (Zaidman, 1996, Mosconi, 1997, 2001, 2003, Jarlégan, 2010, 2016). On l'a montré aussi pour les élèves de classes et d'origines différentes.

De même, dans les relations entre pairs, des mécanismes très fins se jouent dans la vie quotidienne des établissements scolaires qui contribuent à des socialisations inégalitaires des élèves selon leur classe, leur sexe, leur orientation sexuelle et leur origine ethnique (Joëlle Magar-Braeuner, 2009). Des conduites de contrôle réciproques asymétriques, « conduites banales, anodines, conversations, blagues, bousculades et bourrades, défis, parades et pavanés » (Léchenet, Mercader, 2019, 34), qui vont parfois jusqu'aux violences, verbales et physiques, s'observent en lien avec les enjeux de genre, mais aussi de classe, de race et de sexualité (Léchenet, Mercader, 2019). Face à ces agissements, les personnels des établissements réagissent assez peu. Leur adhésion inconsciente à l'ordre sociosexué établi et à l'hétéronormativité, les rend aveugles aux enjeux liés aux normes de genre, au sexisme, mais aussi à l'homophobie, au classisme, au racisme. Ils ne voient guère, les rapports de force, les luttes pour la

hiérarchie et les violences que toutes ces normes engendrent fréquemment entre pairs en milieu scolaire. Ils y sont encore moins sensibles quand il s'agit des interactions qu'ils ont eux-mêmes avec les élèves.

Si ces inégalités restent peu visibles dans la vie quotidienne des établissements, où elles passent pour des « allants de soi », et où leurs effets semblent démentis par la meilleure réussite scolaire des filles et de certains transfuges, cette socialisation inégalitaire se révèle clairement au moment où s'opèrent les orientations scolaires et professionnelles (Vouillot & al., 2011). Ces orientations conjuguent en effet domination sociale et domination genrée. Ces « différences » d'orientation entre les classes sociales, les sexes et les « minorités » qui affectent au moins autant l'orientation des garçons que celle des filles sont en relation avec la division sociosexuée du marché du travail qui se caractérise par sa ségrégation horizontale et verticale selon les groupes sociaux et les groupes de sexe.

Globalement, les orientations distribuent les élèves dans ses filières hiérarchisées, selon leur origine sociale et ethnique et à l'intérieur de cette division sociale s'opère une division sexuée : plus les élèves qui les fréquentent sont d'origine populaire, plus les filières sont séparées selon le sexe ; ainsi au lycée professionnel, de nombreuses filières sont unisexes, car elles débouchent sur des métiers où la ségrégation sexuée, alliée aux normes de virilité/féminité, est très forte et reproduit la hiérarchie entre les sexes (Lemarchant, 2017) ; c'est encore vrai des filières technologiques qui conduisent elles aussi vers des métiers très fortement marqués par des normes de genre rigides, où s'orientent des jeunes des classes moyennes inférieures ; c'est moins vrai dans les classes du lycée général : il y a plus de mixité dans les groupes selon les choix de matière, même si des divisions subsistent : filles et garçons choisissent en majorité les mathématiques, mais les garçons plus que les filles, et les filles restent majoritaires dans les matières littéraires que les garçons rejettent plus souvent. Et ces différences d'orientation seront reconduites dans l'enseignement supérieur, où on observe, malgré la meilleure réussite des filles, une prédominance des garçons de classes privilégiées dans les filières d'excellence. On peut donc dire que ces orientations différenciées selon les origines de classe, les origines ethniques et les sexes préservent largement les différenciations hiérarchisées telles qu'elles existent dans l'ensemble de la société.

En somme, tout cet ensemble d'interactions entre élèves, entre élèves et adultes et ces orientations concourent à cette production d'identités normées « qui risquent d'être contraires aux objectifs républicains de l'école » (Léchenet, 2016, 17-28) qui prônent.

Dès lors à quelles conditions l'institution scolaire pourrait-elle progresser vers ces objectifs républicains d'égalité ?

À quelles conditions pourrait exister une véritable éducation à l'égalité ?

Comment faire pour que le système scolaire cesse de reconduire les inégalités de sexe, comme les inégalités de classe, d'origine ethnique, de sexualités ? Comment pourrait-elle tendre vers une véritable éducation à l'égalité ?

Transformer la politique de l'Éducation nationale

Il s'agit bien d'un problème politique. L'État républicain se trouve face au conflit entre, d'une part, les partisan-es d'une égalité de pur principe préservant l'ordre sociosexué établi et, d'autre part, des courants qui militent pour une transformation de la société vers une égalité réelle. Face à ce conflit, l'État prétend rester neutre et il justifie sa neutralité au nom d'une conception de la laïcité qui repose sur l'idée de « tolérer les différences ». Mais que signifie « tolérer les différences » ? Parler de « tolérer », c'est implicitement partir d'un modèle de citoyenneté fondé sur un modèle masculin hégémonique pris comme norme, et poser tous les individus qui ne sont pas conformes à ce modèle (de sexe féminin, de classes populaires, les « non-blanc·hes », les gays et les lesbiennes) comme « autres », voire comme déviants ; ce qui revient, comme le disait Simone de Beauvoir, à poser des différences sans

réciprocité, c'est-à-dire à poser, sans qu'on s'en rende compte, les rapports inégaux dissimulés sous ces différences entre groupes sociaux. Cette neutralité en fait écarte toute volonté de changer l'ordre établi.

On peut considérer cependant qu'une véritable conception de la laïcité républicaine implique plus que cette neutralité : la conformité aux grands principes de la république, liberté, égalité ; ce qui suppose le droit pour toutes et tous de faire librement et également ses choix de vie et d'orientation sexuelle.

Si donc l'on veut rendre la politique éducative de l'Éducation nationale conforme à ces principes, elle doit mettre en œuvre une éducation à l'égalité de la jeune génération qui rende effectif un droit égal pour tous et toutes à tous les savoirs et toutes les compétences et un droit égal à tous les choix d'orientation et de formation. Cette éducation doit donc être profondément transformée.

Cependant quand l'Éducation nationale s'efforce de conformer sa politique d'égalité à ces principes, elle se heurte à toutes les minorités intégristes et se replie frileusement sur des positions qui trahissent les principes de la laïcité républicaine. Ainsi quand le Ministère a tenté quelques modestes réformes pour aller dans le sens d'une éducation à l'égalité plus conséquente, face aux protestations d'une minorité conservatrice, il a reculé et est revenu au statu quo. Dès lors l'institution scolaire ne peut faire autre chose que de socialiser la jeune génération de telle sorte qu'elle s'adapte à l'ordre sociosexué établi. L'Éducation nationale a considéré avoir adopté un régime de compromis en préconisant la lutte contre les stéréotypes (Duru-Bellat, 2017 ; Fraise, 2014).

L'éducation à l'égalité réduite à la lutte contre les stéréotypes.

Or cette lutte, même si elle est utile, est grandement insuffisante et non dénuée d'équivoques (Brunel, Cromer, 2018). Si on présente les stéréotypes comme des phénomènes de psychologie individuelle en oubliant leur dimension socio-politique et en les déconnectant, comme le dit Isabelle Collet, des rapports sociaux de pouvoir qui les produisent (Collet, 2019), on occulte l'essentiel. Pour les stéréotypes de sexe, on tend aussi souvent à les présenter comme des survivances d'un passé révolu comme si les inégalités entre les sexes n'avaient plus cours aujourd'hui. On fait comme si on adhéraient au « mythe de l'égalité déjà là » (Löwy, 2006). Or, si ces stéréotypes sont toujours aussi vivaces, c'est que, par-delà des avancées vers l'égalité, les rapports sociaux entre les sexes structurent toujours la société, de même que les autres rapports sociaux qui produisent aussi des stéréotypes. En occultant cette réalité fondamentale, on rend peu opérante la lutte contre les stéréotypes qui s'attachent à tous les groupes dominés dans la société.

Quant aux textes qui préconisent de transmettre aux élèves à tous les niveaux une « culture de l'égalité », et de leur apprendre le « respect » entre les sexes et entre tous les individus, ils insistent à juste titre sur les dimensions culturelles et morales, mais en même temps ils occultent la dimension politique des rapports de pouvoir entre les groupes sociaux (Salle, 2016).

Le refus d'introduire le concept de genre dans les programmes est une pierre de touche de ces positions équivoques des responsables de l'institution sur ces systèmes de domination. Ainsi, pour que l'institution scolaire soit conforme à sa finalité d'égalité et qu'elle concoure à lutter contre toutes les formes d'inégalité et de domination, il faudrait d'abord que les responsables de l'institution scolaire transforment la conception qu'ils et elles se font de ces inégalités et cessent de bannir de l'éducation à l'égalité ces savoirs essentiels sur les systèmes de domination qui traversent la société dans son ensemble et le système scolaire en particulier.

Transformer les programmes scolaires

La politique des programmes scolaires devrait donc être revue et profondément transformée. En effet, ceux-ci, ainsi que les manuels qui les suivent, tendent à se polariser sur les groupes dominants, et à négliger l'histoire, la vie sociale, la culture, les luttes de tous les groupes dominés (Brugeilles, Cromer & Locoh, 2008 ; Halde, rapport 2008 ; Centre Hubertine Auclert, Actes, 2014). Ils tendent à invisibiliser tous les individus appartenant à ces groupes qui se sont illustrés dans différents domaines de la culture, de l'action sociale ou politique, et ainsi ils privent les élèves qui appartiennent à ces groupes de modèles identificatoires et de modèles de vie possibles pour elles ou eux. Même si c'est à leur corps défendant, les savoirs transmis tendent à perpétuer des formes larvées de classisme, de sexisme, de racisme et d'homophobie. On a vu combien la rédaction d'un manuel d'histoire non sexiste a rencontré de résistances (Dermenjian et al., 2010).

Sur un autre point, les personnels de l'institution scolaire devraient travailler sans relâche avec les élèves à dénouer les liens supposés entre, d'un côté, les disciplines, les filières, les savoirs, les compétences et les professions, et, de l'autre, le sexe, la classe, l'origine ethnique. C'est une mission essentielle du système scolaire de montrer aux élèves que ces divisions de disciplines et de filières sont arbitraires et peuvent être remises en question, même si elles sont commandées par les rapports sociaux, qui produisent non seulement une division sociosexuée des savoirs, mais surtout du travail, des métiers et des professions, avec les inégalités de salaires, de promotions, d'opportunités de carrières qui s'ensuivent.

Toutes ces transformations dans la transmission des savoirs ne pourraient s'opérer que si la formation des personnels de l'institution scolaire était elle-même transformée.

Transformer la politique de formation des personnels de l'Éducation nationale

Le fait que les personnels ne reçoivent pas actuellement de formation solide dans ce domaine de l'éducation à l'égalité est aussi une pierre de touche de l'équivoque de la politique éducative en ce domaine. Réformer la formation de tous les personnels de l'Éducation nationale serait une condition essentielle d'une politique égalitaire d'éducation. En effet, en dehors d'une minorité plus ou moins conséquente et remarquablement active (Pasquier, 2019 ; ARGEF, <https://www.argef.org/>), la plupart des personnels de l'Éducation nationale sont, comme beaucoup de membres de la société, sans qu'ils en aient conscience, sous l'emprise des idéologies qui les rendent aveugles à la hiérarchisation, aux discriminations, à la subordination que les rapports sociaux inégaux produisent dans l'institution scolaire.

Il faudrait que leur formation leur fasse prendre conscience de ce qui se passe réellement dans la vie quotidienne des établissements scolaires, tant dans les interactions entre élèves que dans celles entre adultes et élèves, en classe et hors de classe. Dans les rapports entre élèves en milieu scolaire, leur adhésion inconsciente à l'ordre social établi ne permet pas aux adultes de voir clairement les rapports de force, les luttes pour la hiérarchie et les violences caractérisées (insultes, menaces, coups, harcèlements, etc.) et de réagir en montrant aux élèves qu'ils sont contraires au principe d'égalité que proclame l'institution elle-même par ailleurs. De plus, même quand ils les aperçoivent, les personnels ont du mal à trouver les réponses appropriées (Léchenet, Mercader, 2019). À la fois ces prises de conscience et ces réactions ne peuvent se faire sans une formation adéquate et suffisamment conséquente des personnels.

Il faudrait aussi que la formation fasse réfléchir les professeurs sur les moyens de transmettre des savoirs plus conformes aux principes d'égalité ainsi qu'aux modalités pédagogiques de la transmission. Car celles-ci introduisent subrepticement des inégalités. Les professeur-es croient bien souvent de bonne foi que leur enseignement est égalitaire. Certes elles et ils transmettent le message explicite que tous les élèves doivent s'appropriier les mêmes savoirs, mais, comme l'écrit Isabelle Collet, « ce message est très régulièrement perturbé par d'autres messages, plus implicites, qui s'évertuent à genrer les rôles et les compétences » (Collet, 2019, 63-64) et à les différencier selon tous les clivages qui traversent les

groupes. Ces messages se transmettent à travers le double standard selon lequel elles et ils jugent les élèves, en fonction de leur statut sociosexué : les garçons, les élèves de statut élevé seraient des sous-réalisateurs, doués et brillants ; les filles, les élèves de statut dominé qui ont de bons résultats scolaires comme des élèves appliqués-réussissant par leur travail plus que par leurs dons.

Cette formation devrait pouvoir les aider à inventer les leviers sur lesquels agir pour contrer ces messages implicites par lesquels les rapports de domination s'insinuent et se reproduisent dans les cours. Quelques exemples illustreront la manière de contrer ces messages implicites : accorder autant d'attention aux filles qu'aux garçons, aux élèves de classes populaires qu'aux élèves de milieux favorisés, afin que celles-ci et ceux-ci cessent de croire qu'elles et ils sont moins intéressants-es ; favoriser leur prise de parole pour qu'elles et ils cessent de se faire discrètes et discrets, en croyant qu'elles et ils doivent « rester à leur place » (modeste, de dominé-es) ; cesser de faire comme si l'on n'entendait pas les interruptions des garçons dominants quand ce sont des dominé-es qui parlent et leurs propos ironiques qui les dévalorisent, car s'ils sont anodins en eux-mêmes, ils deviennent nocifs par la répétition et aussi par le renvoi qu'ils opèrent au système social, de sorte qu'ils finissent par persuader les dominé-es, si elles et eux n'ont pas assez de défense pour y résister (Collet, *ibid.*). Il faudrait que les enseignant-es se sensibilisent aux phénomènes observés par la psychologie sociale, en particulier, la tendance dans les groupes mixtes à individualiser les individus perçus comme appartenant à un groupe dominant et à uniformiser les individus des groupes dominés, au détriment de la valorisation de leurs différences individuelles (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Cesser de dissimuler tous les rapports de pouvoir

Une véritable éducation à l'égalité implique la remise en question de tous les systèmes de domination et de croyances qui les accompagnent. L'égalité ne peut se réaliser sans une critique explicite de ces systèmes et des normes qu'ils produisent. Au lieu de dissimuler toutes les différences de classe, de sexe, de culture, de sexualités, pour faire oublier que ces catégorisations sont faites pour marquer (et dissimuler en même temps) des inégalités de pouvoir, tendre vers une mixité véritable reviendrait à altérer les normes socialement instituées et hiérarchisantes qui s'instaurent dans tous les rapports sociaux, pour permettre à chaque individu de s'ouvrir à la richesse de ses différences individuelles, indépendantes des normes imposées.

Auteurs, autrices cités-es

Ayral Sylvie, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, PUF, 2011.

Baudelot Christian & Establet Roger, *Allez les filles !* Paris, Seuil, 1992.

Belkacem Lila, Gallot Fanny & Mosconi Nicole, « Penser l'intersectionnalité dans le système scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, 2019/1, n° 41, p. 147-152.

Brugèilles Carole, Cromer Sylvie & Thérèse Locoh (2008). *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires*. Paris : Centre Population et Développement.

Brugère Fabienne, *Le sexe de la sollicitude*, Paris, Seuil, 2008.

Brunel Élise & Cromer Sylvie, « Égalité des sexes à l'école. Du flou politique aux confusions pédagogiques », *Éducation & formations*, n° 96, 2018, p. 135-151.

Centre Hubertine Auclert : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/les-representations-sexuees-dans-les-manuels-de-mathematiques-de-terminale-etude>

Centre Hubertine Auclert : <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/manuels-de-lecture-du-cp-et-si-on-apprenait-l-egalite-etude-des-representations-sexuees>.

Centre Hubertine Auclert, *Manuels scolaires. Genre et égalité*, actes du colloque à Paris le 2 juillet 2014, Paris, Publication du Centre Hubertine Auclert, 2014.

Chetcuti Natacha, « Quand les questions de genre et d'homosexualités deviennent un enjeu républicain », *Les Temps Modernes*, 2014/2, n° 678, p. 241-253.

Collet Isabelle, « Faux-semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *Recherches et formation*, n° 70, 2012.

Collet Isabelle, *Les oubliées du numérique*, Paris, Le Passeur, 2019.

Dermenjian Geneviève, Jami Hélène, Rouquier, Annie, Thébaud Françoise, *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*, Paris, Belin, 2010.

Depoilly Séverine, « Les garçons à l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe », *Travail, genre et sociétés*, n° 31, 2014.

Depoilly Séverine, *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2014.

Duru-Bellat Marie, *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990, 2^e éd., 2005.

Duru-Bellat Marie, *La tyrannie du genre*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques, 2017.

Fraisse Geneviève, *Les Excès du genre, concept, image, nudité*, Lignes, 2014, édition augmentée, Seuil, 2019.

Gallot Fanny & Pasquier Gaël, « L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique », *Cahiers du genre*, 2018/2, n° 65, 2018, p. 5-16.

Goffman Erving, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, 1963, (tr.fr.1975).

Goffman Erving, *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, 1977 (tr. fr., 2002).

HALDE, rapport : « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires », 2008.

Honneth Axel, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf, 2000.

Honneth Axel, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique*, Paris, La Découverte, 2006.

Jarlégan Annette, Youssef Tazouti, André Flieller, Sylvie Kerger, Romain Martin, « Les interactions individualisées maître-élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg », *Revue française de pédagogie* 2010/4 (n° 173).

Jarlégan Annette, « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole », *Le français aujourd'hui*, n° 193, 2016/2.

Kergoat Danielle, « Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux », in Dorlin Elsa (ed.), *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*, Paris, PUF, 2009, p. 111-125.

Laufer Laurie & Rochefort Florence (dir.), *Qu'est-ce que le genre ?* Paris, Payot & Rivages, 2014.

Léchenet Annie, « Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons », in Léchenet Annie, Baurens Mireille, Collet Isabelle (dir.), *Former à l'égalité, défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, 2016.

Léchenet Annie, Mercader Patricia, « Au collège et au lycée, des élèves, des adultes et des jeux », *Éducation & Formations*, n° 99, 2019, p. 34.

Lemarchant Clotilde, *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, PUF, 2017.

Lorenzi-Cioldi Fabio, *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, PUG, 1988.

Löwy Ilana, *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute, 2006.

Magar-Braeuner Joëlle, *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école*, Paris, L'harmattan, 2019.

Marro Cendrine, « Éducation : une égalité qui reste à construire, *Après demain*, 2013/2, n° 26.

Mercader Patricia, Léchenet Annie, Durif-Varembourg Jean-Pierre, Garcia, Marie-Carmen, *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, Erès, 2016.

Michel Andrée, *Le féminisme*, Paris, PUF, 1979.

Moreau Gilles, *Filles et garçons au lycée professionnel*, Les Cahiers du LERSCO-CNRS, Nantes, n° 15, 1994.

Mosconi Nicole, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF, 1989.

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

Mosconi Nicole, Josette Loudet-Verdier, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons », in Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques : l'écriture des grands nombres en CM1*, Paris, L'Harmattan, p. 127-150, 1997.

Mosconi Nicole, « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », In *Revue Recherches Féministes*, Université Laval, Québec, Canada, Vol.11, n° 1, 1998.

Mosconi Nicole, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes », *Les*

- Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n° 5, p. 97-109, 2001.
- Mosconi Nicole, Dahl-Lanotte Rosine, 2003, « C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées » *Travail, Genre et Sociétés*, n° 9, avril, p. 67-86.
- Mosconi Nicole, Hatchuel Françoise et Broccolichi Sylvain, « Rituels et différenciation », in Claudine Blanchard-Laville (dir.), *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*, L'Harmattan, p. 117-157, 2003.
- Mosconi Nicole, « Rapport au savoir et division sociosexuée des savoirs à l'école », *La Lettre du GRAPE*, n° 51, p. 31-38, 2003.
- Mosconi Nicole, « La mixité : éducation à l'égalité ? », *Les Temps Modernes*, N° 637-638-639, p. 175-197, Mars-juin 2006.
- Mosconi Nicole, *De la croyance à la Différence des sexes*, Paris, L'Harmattan, 2016.
- Mosconi Nicole, *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan, 2017.
- Pasquier Gaël, *Construire l'égalité des sexes et des sexualités. Pratiques enseignantes à l'école primaire*, Presses universitaires de Rennes, 2019.
- Peyre Évelyne & Wiels Joëlle (dir.), *Mon corps a-t-il un sexe ? Sur le genre, dialogues entre biologies et sciences sociales*, Paris, La Découverte, 2015.
- Ruel Sophie, La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance. *Diversité*, 162, 2010.
- Ruel Sophie, L'espace classe : structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants d'école élémentaire, *Agora*, 55, 2010.
- Salle Murielle, « À l'école de la République, de "l'égalité filles/garçons" à la "culture de l'égalité" », *Tréma*, n° 46, 2016, p. 5-13.
- Sénac-Slawinski Réjane, *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*, Paris, PUF, 2007.
- Sénac Réjane, *L'égalité sans condition. Osons nous imaginer et être semblables*, Ed. Rue de l'Échiquier, 2019.
- Thébaud Françoise & Zancarini-Fournel Michelle (dir.), « Coéducation et mixité », *CLIO. Histoire, Femmes et Sociétés*, n° 18, 2003.
- Vouillot Françoise, « L'orientation aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, n° 18/2, 2008.
- Vouillot Françoise, Mezza Joëlle, Steinbruckner Marie-Laure, Thiénot Laurence, *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexes masquent les inégalités*, Paris, La Documentation Française, 2011.
- Zaidman Claude, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Des politiques publiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : pour quelle égalité ?

Gaël Pasquier

Je souhaite dans cette communication m'intéresser aux politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, c'est-à-dire ce que l'Éducation nationale nomme aujourd'hui la lutte contre les LGBT-phobies. Depuis maintenant plus de trente ans, l'école est supposée favoriser l'égalité entre les filles et les garçons et construire à destination des élèves un cadre de socialisation et d'apprentissage égalitaire. Dès l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République, en 1981, et la nomination d'Yvette Roudy au « Ministère des Droits de la femme » (appellation de l'époque), les pouvoirs publics ont cherché - à la suite des interpellations des mouvements féministes - à faire de l'égalité entre filles et garçons à l'école une question politique. Des textes ont ainsi régulièrement été publiés pour demander aux personnels éducatifs de se saisir de ces enjeux. Concernant la lutte contre l'homophobie et la lesbophobie, l'histoire est un peu différente : l'impulsion est venue dans les années 1990 des associations, notamment de lutte contre le SIDA comme Act Up, puis, dans les années 2000, des syndicats d'enseignant-es (Pasquier 2013). Ce n'est par ailleurs que très récemment que les questions Trans ont fait leur apparition dans les politiques scolaires. Cela s'est fait à nouveau sous la pression des syndicats et des associations, mais aussi des jeunes trans ou « en devenir trans » (Alessandrin 2012) qui revendiquent d'être reconnu-es et pris en compte dans les établissements. Pour ce qui est des enfants, des jeunes et des personnes intersexes, notons hélas qu'elles et ils sont encore les grand-es oublié-es de l'institution scolaire.

Ces politiques éducatives donnent lieu régulièrement à des répétitions au rythme des lois d'orientation et de programmation (Jospin en 1989, Fillon en 2005, Peillon en 2013, Blanquer en 2019), des circulaires, notamment de rentrée ou pour la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité (2013 et 2018 notamment), des Conventions (1984, 1988, 2000, 2006, 2013 et 2019), des programmes (1985, (1995), 2002, 2008 et 2016-2020 pour le premier degré), des documents d'accompagnement des programmes et des outils institutionnels (2000, 2013, 2014-2017). La multiplicité de ces textes et de leur déclinaison semble à la fois le gage d'un intérêt constant des pouvoirs publics et de l'administration, mais aussi le signe d'une certaine inefficacité. La question de leur opérationnalisation dans les pratiques éducatives et enseignantes reste peu prise en compte et ces textes sont encore peu relayés par les corps intermédiaires ce qui explique le constat très sévère fait par l'Inspection Générale de l'Éducation nationale en 2013 concernant leur application (IGEN 2013). Cette situation n'a visiblement que très insuffisamment évolué depuis. Enfin, et c'est le point qui me préoccupera ici, si les objectifs poursuivis par ces politiques semblent au premier abord constants, ils s'inscrivent en fait bien souvent dans des lignes politiques et pédagogiques changeantes (Pasquier 2017 et 2019). Les textes officiels de l'Éducation nationale en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, doivent en effet être lus, notamment pour l'école primaire sur laquelle je m'attarderai davantage, au miroir des débats démocratiques contemporains et de la manière dont l'institution s'en est saisie, non sans ambiguïtés, ni sans réussir à dépasser certains écueils. Citons parmi ces débats le vote de la loi sur la parité, le PACS, le « Mariage pour tous », l'ouverture de l'adoption et de la procréation médicalement assistée pour les couples de même sexe ; et plus récemment les mouvements #Balance ton porc et #Me too, les polémiques sur le langage inclusif, ou encore les politiques migratoires, les régulières réaffirmations des valeurs de la République et d'une certaine conception de la laïcité, notamment à travers les polémiques sur le voile à l'école, ou à la suite des attentats de 2015... Sous l'apparente continuité des discours, l'Éducation nationale ne s'est ainsi pas dotée d'un cadre cohérent pour penser et agir en faveur de l'égalité des sexes (Magar-Braeuner 2016, Le Saux Penault 2017, Pasquier 2013, 2017 et 2019, Salle 2016) et des sexualités (Pasquier 2013). Les textes officiels font se succéder ou cohabiter, y compris au sein d'un même document, des conceptions variables, parfois divergentes et contradictoires de ce qu'il

faut entendre par égalité des sexes, ce qui n'est pas sans incidences pour penser l'ensemble de ces questions¹.

Quelle évolution dans les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités ?

Dans un premier temps, je vais tracer une très rapide histoire de l'évolution de ces politiques. Les fondamentaux des politiques de l'Éducation nationale en faveur de l'égalité des sexes sont posés dès le début des années 1980 à partir de trois entrées : orientation, action éducative dont formation des enseignant-es, et manuels scolaires. Les deux dernières thématiques -actions éducatives et manuels scolaires - sont dans un premier temps peu investies. À tel point que la Commission nationale de relecture des livres scolaires créée en 1986 et chargée « d'étudier la manière dont les femmes ou les jeunes filles sont présentées ou représentées dans les livres scolaires » et d'émettre des préconisations n'a finalement jamais fonctionné. C'est avant tout la question de l'orientation, envisagée exclusivement comme le problème des filles qui est mise en avant dans un contexte de crise économique (Salle 2016, p. 8).

Il faut ensuite attendre les années 2000 pour que l'Éducation nationale renoue avec l'esprit d'un arrêté de 1982 voulu par Yvette Roudy sur l'*Action éducative contre les préjugés sexistes*. Cet arrêté qui n'avait pas non plus connu beaucoup d'effets, introduisait « 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 » « une mention particulière destinée à combattre les préjugés sexistes ». Il entendait également faire jouer un rôle essentiel aux « éducateurs » (au masculin dans le texte) pour « faire changer les mentalités et [...] faire disparaître toute discrimination ». La 3^e *Convention interministérielle pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* de 2000 (qui a été précédée de deux autres Conventions en 1984 et 1989 centrées sur l'orientation) place certes toujours au premier plan la question de l'orientation des filles à laquelle elle ajoute celle des garçons (Salle 2016, p. 9) ; mais elle entend aussi « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes ». Elle est accompagnée d'un répertoire d'outils destiné à l'ensemble du personnel de l'Éducation nationale pour lequel ont été sollicitées des chercheuses en éducation travaillant sur les rapports sociaux de sexe. De petits scénarii exposent des situations problématiques courantes en contexte scolaire, un court décryptage théorique et des pistes d'action pratiques y sont associés. C'est donc une approche plus globale qui est adoptée, approche qui se soucie clairement, bien que ce document soit peu connu, de la transposition des textes officiels dans les pratiques éducatives.

Durant les années 2000, puis 2010, les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes vont subir une inflexion. D'abord essentiellement conçues comme un enjeu d'égalité des chances et d'insertion dans l'emploi, elles vont progressivement à travers la thématique du respect et de la lutte contre les violences être envisagées avant tout comme un enjeu de sécurité et de discipline. C'est notamment ce qu'a montré Elsa Lesaux (2017) en étudiant les circulaires de rentrée qui fixent les principales orientations de chaque année scolaire. C'est cette approche qui permet à l'institution de faire le lien entre la question de l'égalité des sexes et celle de l'égalité des sexualités, deux enjeux qui restent sinon le plus souvent abordées de manière indépendante. La diversité des sexualités et des orientations sexuelles est en effet, encore aujourd'hui, uniquement envisagée dans les textes de l'institution à partir des violences dont les personnes lesbiennes et gays sont victimes. À ma connaissance, le terme

¹ Certains passages de cette communication ont déjà été publiés dans :

Pasquier Gaël (2017). Égalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Éducation Nationale pour quelles situations d'apprentissage ? Dans Fabienne Brière, Sigolène Couchot-schiex, Marie-Paule Poggi & Ingrid Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 201-215.

Pasquier Gaël (2019). Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ? *Carnets rouges* 15, 12-14.

homosexualité ne figure dans aucun texte de l'Éducation nationale et il a fallu attendre la dernière *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* de 2019 pour qu'apparaissent les termes lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres.

En 2013, la nouvelle *Convention interministérielle* et les *ABCD de l'égalité*, un programme qualifié d'« expérimental » visant à proposer des outils aux enseignant-es d'école primaire pour favoriser l'égalité filles-garçons et questionner les stéréotypes de sexe ont constitué une rupture (Gallot et Pasquier 2018). Pour la première fois (ou presque), l'institution s'est posé la question de l'application de ses propres directives dans le domaine de l'égalité des sexes. Des enseignant-es ont été formé-es, certes insuffisamment, dans le but de construire avec un accompagnement de nouvelles pratiques de classe. L'insertion des outils proposés dans les champs disciplinaires traditionnels (histoire, littérature, Éducation Physique et Sportive...) et dans les programmes permettait en outre de ne plus faire de la question de l'égalité un enjeu déconnecté des préoccupations scolaires de transmission des savoirs. Les polémiques qui ont entraîné leur retrait ont conduit l'institution à renouer avec ses vieilles pratiques : de nouveaux textes sont publiés (parfois avec une grande discrétion) concernant l'égalité des sexes, la lutte contre les LGBT-phobie, l'éducation à la sexualité, mais la question de leur application effective reste floue et peu posée. De fait, les cadres de l'institution que j'ai l'occasion de rencontrer dans mes recherches, notamment les Inspectrices et les inspecteurs de l'Éducation nationale dans le premier degré, disent majoritairement qu'il ne s'agit pas d'une priorité ministérielle ou rectorale. Un cadrage de la formation initiale et continue des personnels éducatifs doit très prochainement être publié par le ministère, avec des indications horaires et un référentiel de compétence à acquérir². Reste à savoir s'il sera réellement mis en œuvre dans les INSPE et les académies.

Ajoutons pour ce qui est des choix terminologiques qu'il est finalement assez peu question d'inégalités dans un certain nombre de ces textes, encore moins de domination ou d'oppression. En revanche, la question des stéréotypes de sexes est centrale ce qui ici encore n'est pas sans incidence dans la manière dont les enjeux d'égalités sont pensés : il s'agit en quelque sorte de lutter contre « les mauvaises images » (Fraisie 2014) que sont les stéréotypes sans envisager qu'ils ne sont pas la cause des inégalités mais davantage leur conséquence (Collet 2018, p. 185).

Quelles représentations de l'égalité ?

Des représentations divergentes de l'égalité des sexes

Je l'ai signalé en introduction, dans l'ensemble de ces textes, l'Éducation nationale ne défend pas une définition unifiée et cohérente de l'égalité des sexes. Les textes officiels sont en effet traversés par une tension qui a divisé également le mouvement féministe entre ce qu'il est possible de nommer différentialisme et universalisme (Hermann 2007 ; Ferrand, 2010 ; Pasquier 2013, 2017 et 2019), le premier insistant davantage sur la spécificité et la complémentarité supposée des sexes et cherchant à naturaliser leurs différences, quand le second soutient que la biologie n'est pas pertinente pour expliquer les différentes positions sociales des femmes et des hommes, pas plus que leurs comportements.

Ces tensions entre ces deux orientations se sont plus particulièrement exprimées lors de deux moments. À chaque fois, elles ont eu pour contexte, la conjonction de deux actualités fortes liées à la fois à l'égalité des sexes et à l'égalité des sexualités :

- au début des années 2000, dans la *Convention* de 2000 et les programmes de l'école primaire de 2002 ;
- en 2013 et 2014 avec l'abandon des *ABCD de l'égalité* et la publication de nouveaux *Outils pour l'égalité* destinés à les remplacer.

² Il l'a été en janvier 2021.

Le début des années 2000 correspond au vote de la loi sur la parité en 1999. Joan W. Scott (2005) a montré dans l'ouvrage qu'elle a consacré à cette loi comment l'argumentaire en faveur de la parité s'est 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 : elle note que la différence des sexes a occupé dans ce débat une place primordiale. La parité a en effet été justifiée à la fois comme mesure correctrice qui vise à permettre aux femmes d'accéder à la représentation politique dont elles ont historiquement été écartées mais aussi pour des raisons essentialistes. Ces représentations contradictoires figurent de manière sous-jacente dans les instructions officielles de l'Éducation nationale de cette époque. On trouve ainsi dans la *Convention* de 2000 des formulations ambiguës visant à « favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences » ou à « 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 ». Les équipements sanitaires doivent respecter le « mode de vie spécifique des filles et des garçons ». Ces formules se déclinent ensuite dans les programmes de l'école élémentaire de 2002 de manière plus explicite (puisque les citations que je viens de faire pourraient finalement être interprétées de différentes manières) : ainsi en Éducation civique, « les sciences expérimentales [sont supposées faire] mieux comprendre les différences entre garçons et filles » sans que l'on comprenne bien en quoi ces sciences sont utiles dans cette discipline scolaire et pour cet enjeu. Les sciences de la vie, c'est-à-dire ici la biologie, sont ainsi supposées éclairer et permettre d'expliquer la manière dont les femmes et les hommes exercent leur citoyenneté, leur rôle dans l'histoire, dans l'organisation de l'espace etc., et implicitement les éventuelles manières différenciées dont filles et garçons se comportent en tant qu'élèves. Bien loin de défendre des conceptions visant à dénaturer les rôles de sexe traditionnels et à questionner leur pertinence, l'institution cherchait donc à leur donner une validité scientifique. Mais dans le même temps, d'autres entrées notamment dans les programmes d'histoire, semblaient permettre une approche socialement et historiquement construite des inégalités. Ces représentations vont être mobilisées sous une forme encore plus problématique en 2008 dans un document consacré à l'éducation à la sexualité (Ferrand 2010).

C'est ensuite en 2013-2014, que l'on va retrouver ces ambiguïtés. Les polémiques sur les *ABCD de l'égalité* qui ont pris leur ancrage dans les manifestations contre l'ouverture du mariage entre personnes de même sexe ont entraîné le remplacement de textes qui promeuvent une approche visant à dénaturer les différences de sexe et questionner les stéréotypes (les outils et l'approche des ABCD), par des outils publiés à la rentrée de 2014 qui tendent en retour à les renforcer (Buscatto et al. 2015 ; Pasquier 2017 et 2019). Je ne donnerai que quelques exemples. Dans ces nouveaux outils, la différence des sexes est supposée permettre aux enfants de penser et de se penser dans le cadre scolaire : « c'est dans les comportements quotidiens que se **développe la connaissance de soi et des autres en tant que fille ou garçon. Tous les événements de la vie scolaire sont propices**³ à des prises de conscience des différences et des ressemblances [...] » (2014 a). Il est bien difficile à la lecture de ces textes de préciser ce à quoi peuvent renvoyer cette conscience et cette connaissance de soi « en tant que filles et en tant que garçon », ni quelles sont ces différences si aisément constatables. Elles semblent toutefois dépasser la simple différence anatomique ; car s'il s'agissait uniquement d'identifier que certains ont un pénis et d'autres un vagin – les enfants dont l'intersexuation est corporellement visible ne sont jamais envisagés par l'Éducation nationale –, on ne voit pas bien en quoi « les comportements quotidiens » et « tous les événements de la vie scolaire » sont susceptibles de le permettre. Ce qui se passe à l'école, les manières d'être et de faire des individus, sont donc envisagés comme structurant la perception de cette différence corporelle et, inversement ; cette dernière est posée comme essentielle pour comprendre ce qui se joue en classe. Si égalité il y a, c'est une égalité « entre » des filles et des garçons – les textes ne parlent pas d'égalité des sexes – pensés comme naturellement différents, tant sur le plan anatomique, que social et psychologique, la différence des corps étant supposée déterminer des comportements et des psychismes différents.

³ Ces passages sont inscrits en gras dans les documents.

C'est donc à une naturalisation des normes et des rôles de sexe que procèdent ces textes et il importe à les lire pour l'enseignante ou l'enseignant d'acter cette distinction dans ses pratiques pédagogiques : par des étiquettes prénoms de couleur différente par exemple : « les étiquettes prénoms, outil de première découverte de l'écrit, sont aussi souvent porteuses d'autres signes d'appartenance (couleurs différenciant les garçons des filles, appartenance à des groupes d'activité...) » (2014). Et même si en 2017, dans une nouvelle version de ces outils, il est indiqué qu'« à l'école maternelle : – les étiquettes roses et bleues de présence peuvent arborer d'autres couleurs moins stéréotypées », il n'empêche qu'il est visiblement nécessaire de recourir à des étiquettes différenciées.

Pour autant, aux côtés de ces orientations différentialistes, qui tendent à devenir marginales dans la publication d'une nouvelle version de ces textes en 2017, est mise en avant une analyse des situations scolaires en termes d'inégalités qui visent explicitement à questionner l'évidence de la naturalisation des rôles sociaux :

« Ces différences de traitement renforcent les stéréotypes liés aux rôles sociaux masculins et féminins. Filles et garçons peuvent s'autoriser certaines conduites en tant que filles ou en tant que garçons, comme si cet état de fait était le résultat de différences naturelles. L'égalité de traitement et le rappel explicite de ce principe contribuent à éviter que ne s'installent des habitudes inégalitaires. » (2014 b et 2017 b) ; « C'est à force d'être répétée que la différenciation produit des associations qui finissent par apparaître « naturelles » alors qu'elles sont construites. Elles peuvent conduire les élèves à s'auto-évaluer négativement, en attribuant à une absence supposée de « don » ce qui résulte en vérité d'apprentissages sociaux. Plus gravement, la différenciation peut laisser à penser qu'il serait légitime d'adopter des comportements dominants, discriminants ou violents en raison de son sexe, mais aussi qu'il serait « normal » de les subir. » (2017 b)

Il s'agit donc ici d'arracher à la « nature » les conduites, les phénomènes sociaux et la psychologie des individus. Ceux-ci sont construits par des traitements non seulement différenciés mais surtout inégalitaires, l'invocation des différences de sexe étant dénoncées dans cette perspective comme un prétexte à l'invisibilisation des inégalités.

Il est certes possible de voir dans ces revirements une forme d'opportunisme politique. Le ministère et les instances qui lui sont associées promouvraient des orientations divergentes et contradictoires en fonction des oppositions, de leurs relais médiatiques et des personnes en charge des dossiers. On peut aussi penser que l'Éducation nationale n'a finalement pas de ligne claire quant à ce qu'il faut entendre par égalité de sexes et que certaines formulations sont le fruit d'opportunités et de rapports de force au sein de l'institution au moment de la rédaction de ces textes. Mais on comprend en filigrane, à lire ces derniers, l'une des difficultés que l'institution rencontre à construire une vraie politique en faveur de l'égalité des sexualités, qui ne chercheraient pas uniquement à combattre les violences dont sont victimes les personnes LGBT et les personnes supposées l'être. L'institution semble prisonnière d'un discours sur la « différence » des sexes qui revient à intervalle régulier (et se trouve rattaché dans les représentations communes à des formes de complémentarité dans une perspective hétéronormée) ce qui l'empêche de poser dès l'école maternelle et de façon appropriée à l'âge des enfants, les différentes orientations sexuelles comme également possibles et souhaitables pour un individu. Il ne s'agit pas de rompre avec un cadre hétéronormatif mais de l'aménager, tant que faire se peut, avec une exigence de non-discrimination. De fait, l'égalité des sexualités ne pourra jamais être atteinte avec un tel paradigme, ni d'ailleurs me semble-t-il, l'égalité des sexes.

Une racialisation du sexisme et de l'homophobie

Une autre dimension problématique de ces politiques éducatives sont certaines formes de racialisation du sexisme (Hamel 2005) et de l'homophobie dont elles témoignent. Dans un article où elle analyse les textes officiels de l'Éducation nationale consacrés à l'égalité des sexes et les principes structurants sur lesquels ils se fondent, Muriel Salle relève les différentes formules utilisées. Elle note justement « qu'on ne fait pas la même chose » (2016, p. 5) quand on cherche à promouvoir « l'égalité des chances entre les filles et les garçons » ou une « une éducation *fondée sur le respect mutuel des deux sexes* » (2000), ou quand on cherche à « assurer une éducation à *l'égalité entre les sexes* » (2007) ou encore quand on vise à faire « acquérir et transmettre une culture *de l'égalité entre les sexes* » (2013). Elle constate que cette nouvelle expression, qui continue à figurer en bonne place dans le vocabulaire institutionnel, « souligne que l'égalité relève d'une « culture » qu'il convient d'acquérir et de diffuser, ce qui manifeste d'une vraie prise de conscience et d'un renoncement appréciable à l'illusion de l'égalité » (p. 7) mais pointe également que ce terme substitue à un principe fondateur, l'égalité des sexes, une forme de relativisme culturel. Il me semble qu'il faut aller plus loin dans l'analyse en s'intéressant davantage au contexte dans lequel cette formulation est apparue. Muriel Salle date son apparition à la *Convention* de 2013 mais c'est en réalité dans celle de 2006 que l'expression « culture de l'égalité » figure pour la première fois⁴.

Le retour de la droite au pouvoir à partir de 2002 avec la réélection de Jacques Chirac à la présidence de la République, puis en 2007 l'élection de Nicolas Sarkozy, a inscrit la question de l'égalité des sexes dans une perspective nouvelle. Cela s'est fait à la suite notamment de la troisième affaire du foulard qui, en 2003, a surtout été perçue dans le débat public comme intéressant spécifiquement les questions de sexualité et d'égalité entre les femmes et les hommes, contrairement aux deux premières affaires du foulard davantage envisagées sous le prisme de la laïcité (Fabre et Fassin 2003 ; Nordmann 2004). Au cours de ces années s'est exprimée une nouvelle rhétorique qui emprunte certains arguments féministes pour penser les questions d'immigration. Éric Fassin est l'un de ceux qui l'ont analysée. Cette rhétorique s'est notamment exprimée à un niveau gouvernemental en 2005, lorsque Nelly Ollin, ministre déléguée à l'intégration, à l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion, a déclaré pour justifier 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 »⁵. Elle a ensuite été abondamment utilisée par Nicolas Sarkozy en tant que candidat en 2007 et 2012 et président de la République. L'acceptation par la société française dans son ensemble du principe de l'égalité entre les femmes et les hommes est dans ce cadre 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·les demeurent aujourd'hui en France.

⁴ Je remercie Isabelle Collet de me l'avoir signalé. Cf. son article à paraître prochainement dans la revue *Mouvements*.

⁵ Déclaration au Journal du Dimanche publiée le 10 avril 2005.

Une telle opposition se retrouve rarement de manière si flagrante dans les textes de l'Éducation nationale. On en observe toutefois la trace dans le rapport remis par Claude Thélot suite au débat sur l'avenir de l'école organisé en 2003 et 2004 à l'initiative du ministre de l'Éducation Nationale, Luc Ferry, débat qui avait pour objectif de préparer la nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 : « 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 » (Thélot 2004, p. 25). Même si les textes officiels de l'Éducation nationale ne reprennent pas de tels propos, ils s'inscrivent toutefois dans cette généalogie. C'est ce dont témoigne à mon sens l'adoption de la formule « culture de l'égalité » en 2006, puis en 2013 au moment de l'alternance politique sous le quinquennat Hollande. Cette « culture » est envisagée comme une spécificité de la France ou de « l'occident », son affirmation visant à occulter du même coup les inégalités, les discriminations et les violences sexistes et LGBTIQ-phobes qui sont encore bien présentes sur le territoire national. Cette formule est encore utilisée dans les textes officiels ; elle s'inscrit en outre depuis les attentats de 2015 dans un contexte où le discours institutionnel et ministériel sur les valeurs de la République a pris une importance considérable et tend à renforcer cette conception. Il faut ajouter à cela les résultats des récentes recherches de Simon Massei (2020) qui montrent que les modes de financement des interventions de lutte contre le sexisme dans les écoles et les établissements scolaires par les budgets liés à la politique de la ville ou à la lutte contre la délinquance, contribuent également à cette logique racialisante.

Conclusion : quels effets dans les pratiques des professionnel·les de l'éducation ?

Puisque qu'il a été régulièrement souligné depuis 30 ans que les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités avaient tendance à rester lettres mortes, on peut se demander si ces ambiguïtés dans les textes officiels ont finalement une grande importance. Sont-elles par ailleurs perçues par les personnels éducatifs ? Il est possible, voire probable, que la plupart de ces personnels ne prête pas une grande attention à ce qui peut apparaître comme des subtilités. On peut aussi avoir une approche pragmatique de ces représentations non conciliables de l'égalité en supposant que, finalement, chacun·e peut y piocher ce qu'il souhaite ; c'était d'ailleurs peut-être l'intention du ministère en 2014 lorsqu'il a publié les outils remplaçant les *ABCD de l'égalité* de se concilier les différents mouvements qui s'opposaient alors. Il n'en reste pas moins que ces textes entretiennent un certain flou qui justement ne donne pas des assises stables pour travailler à construire de nouvelles représentations à partir d'orientation et de fondements conceptuels plus clairs. De fait, en fonction des textes en vigueur, une enseignante ou un enseignant qui désirerait de bonne foi s'emparer des questions d'égalité des sexes et des sexualités pourrait légitimement s'interroger sur ce qu'on attend d'elle ou de lui ou et sur ce qu'elle ou il doit faire. Dans la mesure où les textes officiels reposent sur des implicites, rarement décodés, mais aussi où ces textes peuvent être contradictoires, d'un document à l'autre, d'une année à l'autre, ou au sein d'un même document, il lui faudra trouver seul·e ses propres clefs de lecture. Les élèves à leur tour risquent d'être confronté·es au cours de leur scolarité à des enjeux différents et des objectifs opposés selon les représentations de leur enseignant·es ou des équipes pédagogiques et éducatives des écoles. C'est sans doute ce qu'il y a de plus problématique ; mais clarifier les choses n'est pas non plus sans risque, car les choix institutionnels, notamment dans la période actuelle, ne seront pas forcément ceux que nous souhaitons voir advenir.

Bibliographie

- Alessandrin Arnaud (2012). *Du 'transsexualisme' aux devenirs Trans*. Thèse de doctorat en sociologie. Université Bordeaux Segalen, 2012.
- Buscatto Marie, Chevalier Yannick, Collet Isabelle & al. (2015). Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! [en ligne], *Médiapart*, 16 janvier 2015. <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>
- CANOPE (2014 a). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Premier degré. Thématiques et pistes pédagogiques.
- CANOPE (2014 b). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Primaire et secondaire. Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire.
- CANOPE (2017 a). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.
- CANOPE (2017 b). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Primaire et secondaire. Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire.
- Collet Isabelle (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes* 31/1, 179-197.
- Fabre Clarisse et Fassin Éric (2003). *Liberté, égalité, sexualités*. Paris : éditions 10/18, coll. *Fait et cause*.
- Ferrand Annie (2010-a). L'éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle". *Nouvelles Questions Féministes* n° 29/3, 59-74.
- Fraisse Geneviève (2014). *Les excès du genre. Concept, image, nudité*. Paris : Lignes.
- Gallot Fanny et Pasquier Gael (2018). L'école à l'épreuve de la « théorie du genre ». Les effets d'une polémique. Introduction. *Les Cahiers du genre*, 65, 5-16.
- Hamel, Christelle (2005). « De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire ». *Migrations et Sociétés*, 17, 91-104.
- Herman Elisa (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahiers du Genre* 42, 121-139.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.
- Le Saux-Pénault Elsa (2017), *Éduquer à l'égalité des sexes en conduisant des recherches sur la littérature jeunesse – Une Recherche-Action à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Nanterre.
- Magar-Braeuner Joelle (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école. Actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris Vincennes Saint-Denis et Université du Québec à Montréal.
- Massei Simon (2020). L'égalité pour les autres. Éducation à l'égalité entre les sexes et racialisation du sexisme en France. Thèse de doctorat en Science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Nordmann Charlotte (dir.) (2004). *Le foulard islamique en questions*. Paris : Éditions Amsterdam, coll. Démocritique.
- Pasquier Gaël (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris X-Ouest Nanterre La Défense.
- Pasquier Gaël (2017). Égalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Éducation Nationale pour quelles situations d'apprentissage ? Dans Fabienne Brière, Sigolène Couchot-

schieux, Marie-Paule Poggi & Ingrid Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 201-215.

Pasquier Gaël (2019). Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ? *Carnets rouges* 15, 12-14.

Salle Muriel (2016). À l'école de la République, de l'« égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité ». *Trema* 46, 5-11.

Scott Joan W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel, coll. *Idées*.

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*.

L'égalité filles garçons à l'école, une question prise en compte dans les programmes de l'Éducation nationale.

Qu'en est-il vraiment dans le huis-clos de la classe ?

Virginie Houadec

L'égalité filles garçons à l'école, une question prise en compte ?

Oui, indéniablement !

D'abord, c'est inscrit dans la première compétence du référentiel du professeur⁶ : « 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. »

C'est aussi inscrit dans la loi de 2019 « pour une école de la confiance », qui précise dans l'exposé des motifs que « Les lois successives relatives à l'instruction obligatoire s'inscrivent dans la geste républicaine pour la liberté, l'égalité et la fraternité: l'égalité entre tous les enfants de France, sans distinction aucune. » ; puis dans l'analyse d'impact de la loi où l'on peut lire un alinéa ainsi rédigé :

4.6.2 Impacts sur l'égalité entre les femmes et les hommes. L'abaissement de l'âge de l'instruction et plus particulièrement l'obligation d'assiduité pourraient entraîner une amélioration du taux d'emploi des femmes.

Enfin l'article 6 de cette loi est amendé de la façon suivante :

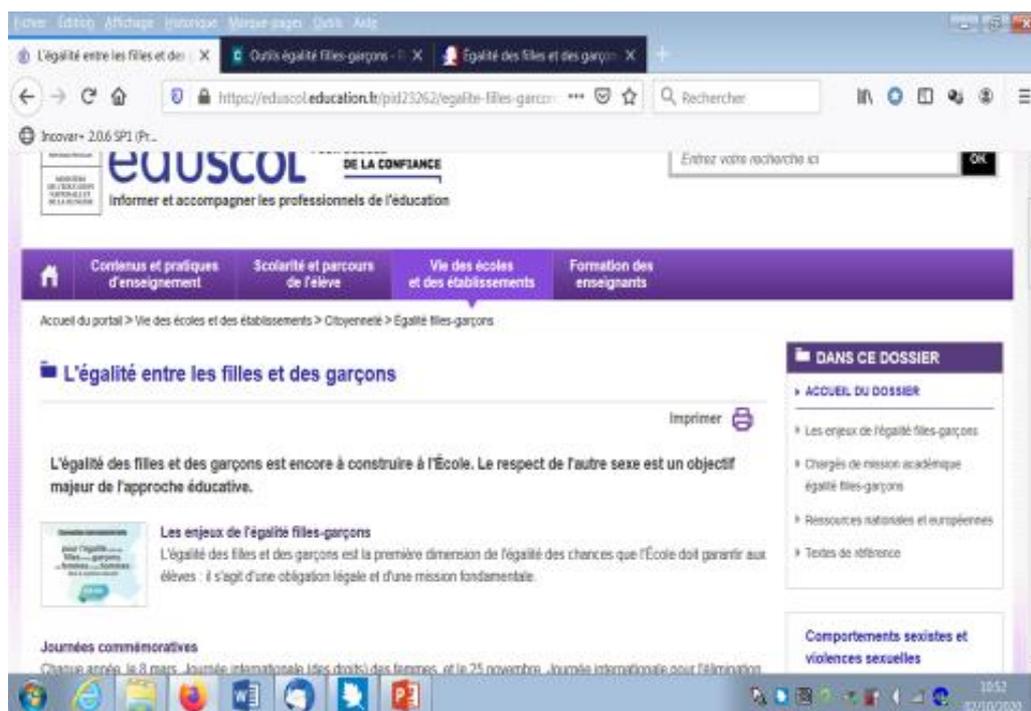
La formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant, lui permet d'acquérir une culture, le prépare à la vie professionnelle et à l'exercice de ses responsabilités d'homme ou de femme et de citoyen ou de citoyenne... Pour favoriser l'égalité des chances, des dispositions appropriées rendent possible l'accès de chacun, en fonction de ses aptitudes et de ses besoins particuliers, aux différents types ou niveaux de la formation scolaire. L'Etat garantit le respect de la personnalité de l'enfant et de l'action éducative des familles.

Par ailleurs les deux portails d'information du ministère de l'Éducation nationale offrent une réelle visibilité à l'égalité filles-garçons :

- EDUSCOL⁷, qui accompagne et informe les professionnels de l'éducation, dispose d'une page renvoyant vers de multiples liens.

6 Arrêté du 1er juillet 2013, article 2 : L'arrêté du 12 mai 2010 portant définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier est abrogé. Toutefois, ses dispositions demeurent applicables aux personnels enseignants et d'éducation stagiaires, lauréats des concours de recrutement ouverts antérieurement au 1er septembre 2013.

7 <https://eduscol.education.fr/index.php?./D0011/LLPDR01.htm>



Le lecteur ou la lectrice avisée notera sur cette capture d'écran la formule « L'égalité entre les filles et des garçons », qui a été corrigée depuis, il reste que tout au long de la recension des parties du programme consacrées à ce thème on constatera que la formulation n'est pas stabilisée. Il est tantôt question « d'égalité filles/garçons », « d'égalité garçons/filles », « d'égalité des filles et des garçons »...

- Le Réseau CANOPé, opérateur public du ministère de l'Éducation nationale, est un acteur pédagogique de référence plébiscité par les enseignants et les enseignantes. C'est un vecteur de création et d'accompagnement pédagogiques du ministère. Le site est structuré autour de quatre rubriques : "Fondements et enjeux", "Agir en classe", "Agir dans l'école" et "Se former/S'informer".

Il présente une page aux multiples liens vers des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons⁸, et qui précise dans son introduction :

La loi a confié à l'École la mission de favoriser l'égalité entre les filles et des garçons, d'œuvrer au respect mutuel entre les élèves et de favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes. Ces valeurs découlent de la Constitution et des textes internationaux ratifiés par la France telle que la Convention des Nations unies sur « l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes » du 18 décembre 1979.

Les deux sites ci-dessus présentent surtout des supports pour le second degré.

Pour le premier degré le *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école et au collège* de Mimi Babillot, Astrid de la Motte, Claire Pontais et Virginie Houadec (dir.) est présenté ainsi : « Les tomes 1 et 2 *50 activités pour l'égalité filles-garçons* détaillent des séances pour intégrer [cette valeur](#) dans vos cours. Ces activités clés en main comprennent les objectifs, les compétences du socle commun, le matériel, le déroulement et les ressources annexes ».

Il faut encore préciser qu'aucune action du ministère de l'Éducation nationale n'oublie la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. Les Etats généraux du numérique pour l'éducation 2020 (<https://etats-generaux-du-numerique.education.gouv.fr/>) qui viennent de se clore ont également pris en compte cette question.

⁸ <https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>

Alors, on peut légitimement se demander, pourquoi cette visibilité apparente ne trouve pas de concrétisation sur le terrain. Deux pistes se dessinent : le manque de formation des enseignant·es et la faiblesse des programmes sur cette question.

Une réelle visibilité ! oui, mais...

Si les enseignant·es ont droit à une formation initiale de qualité dans leur discipline ou leur niveau d'enseignement, il n'en reste pas moins que la part consacrée à la question du genre et de l'égalité entre les femmes et les hommes est très faible : environ deux heures par an⁹. Nous ne développerons pas ici ce point qui est déjà présent dans les communications de Gaël Pasquier et de Nicole Mosconi.

De son côté l'inscription de l'égalité filles/garçons dans les programmes de 2020¹⁰ est peu structurée. Elle existe, mais comme une bonne résolution, sans que les champs ne soient réellement développés et puissent constituer un point d'appui réel pour la mise en œuvre dans les classes par les enseignants.

Quelques exemples :

- Au cycle 1, classes de petites, moyennes et grandes sections :

« 2. Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique.

...La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons...

3. Une école où les enfants vont apprendre ensemble et vivre

...L'ensemble des adultes veille à ce que tous les enfants bénéficient en toutes circonstances d'un traitement équitable. L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons. »

- Au cycle 2, classe de CP, CE1, CE2

Enseignement moral et civique

« 2) Acquérir et partager les valeurs de la République Le code de l'éducation affirme « qu'outre la transmission des quatre valeurs et principes majeurs de la République française sont la liberté, l'égalité, la fraternité, et la laïcité. S'en déduisent la solidarité, l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations... »

« Accéder à une première connaissance des cadres d'une société démocratique :

Objet d'enseignement : L'égalité de droit entre les femmes et les hommes. Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique. Objet d'enseignement : Les préjugés et les stéréotypes. »

Les attendus de fin de cycle précisent pour la partie « Acquérir et partager les valeurs de la République » :

« Les élèves devront donc avoir abordé à la fin du cycle la Convention internationale des droits de l'enfant et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789. On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon »

- Pour le cycle 3, (CM1, CM2, 6^{ème}), on retrouve en Éducation physique et sportive une formulation très large :

« L'éducation physique et sportive permet tout particulièrement de travailler sur ce respect, sur le refus des discriminations et l'application des principes de l'égalité fille/garçon. »

Et même si « Héros, héroïnes et personnages » sont un point du programme de littérature, aucun document des portails de référence- Eduscol ou Canopé ne propose des séances sur les héroïnes.

En éducation morale et civique on peut lire, comme au cycle 2, les propositions suivantes :

9 Rapport d'information de Mme Chantal JOUANNO et M. Roland COURTEAU, fait au nom de la délégation aux droits des femmes n° 183 (2014-2015) - 11 décembre 2014

10

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarité_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

« Le respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement, etc.). Le respect de la diversité des croyances et des convictions. Situations à aborder : racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement.

Les valeurs, principes et symboles de la République française sont enseignés tout au long du cycle : les élèves doivent aborder régulièrement ces notions afin d'accéder à une connaissance des cadres d'une société démocratique, aux fondements de la Ve République et de l'Union européenne. On portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon. »

La seule partie du programme précise concerne l'histoire :

« Le temps des rois

Comme l'objectif du cycle³ est de construire quelques premiers grands repères de l'histoire de France, l'étude de la monarchie capétienne se centre sur le pouvoir royal, ses permanences et sur la construction territoriale du royaume de France, y compris via des jeux d'alliance, dont la mention permet de présenter aux élèves quelques figures féminines importantes : Aliénor d'Aquitaine, Anne de Bretagne, Catherine de Médicis. »

Ce point du programme est rédigé de manière précise et ainsi les enseignant-es s'en emparent. Cette question est dès lors traitée de manière équivalente aux autres thématiques abordées en histoire.

Force est de constater qu'il est difficile pour un-e enseignant-e du 1^{er} degré qui doit gérer tout le programme de math, de français, d'histoire, géographie, de sciences et d'éducation physique et sportive, d'exploiter l'intitulé « on portera particulièrement attention à l'égalité fille-garçon. ».

Comme toujours, les enseignant-es convaincus, et ils et elles sont de plus en plus nombreux-ses travaillent l'égalité filles/garçons mais souvent sans cadre théorique et avec simplement l'envie de faire au mieux pour les élèves.

Le huis clos des classes

Alors bien sûr, on n'entend plus dans les classes, en grammaire, que « Le masculin l'emporte sur le féminin ». Les professeur-es des écoles habillent aujourd'hui différemment cette règle. Ils et elles expliquent qu'il y a très, très longtemps, les grammairiens se sont mis d'accord pour que lorsqu'il y a un nom féminin et un nom masculin, on accorde au masculin. Et, toujours, toujours une petite fille de la classe baisse les épaules en soufflant de dépit. Comment le professionnel de l'éducation accompagne-t-il en classe ce geste de déprime ? Que dit l'enseignant-e ? Rien. C'est bien là le problème

Les « coins » en école maternelle sont toujours présents : coin garage, coin poupées, coin cuisine. Ils sont évidemment très sexués et les petites filles ne sont jamais bienvenues dans les coins garages. Des travaux et des recherches-actions telles que celles d'Artémisia¹¹ – UT2J ont débouché sur des activités aujourd'hui dans de nombreuses crèches où les coins sont déclinés en « coin maison », « coin centre-ville », où l'on peut jouer à aller chez le coiffeur, la coiffeuse, s'acheter des vêtements en lieu et place du « coin déguisement », aller au restaurant au lieu du « coin cuisine ». Mais l'école maternelle, en mal de formation, n'a pas fait évoluer ses pratiques.

Les frises historiques dans les classes élémentaires sont aussi un indicateur du degré de mise en œuvre de la valeur égalité. On y trouve Jeanne d'Arc ou Marie Curie, rarement les deux ensemble. Et, les enseignant-es s'étonnent eux-mêmes ou elles-mêmes en se rendant compte qu'ils et elles n'ont pas pensé à afficher un portrait d'Aliénor d'Aquitaine, d'Anne de Bretagne ou de Catherine de Médicis. Pourquoi ces femmes particulièrement ? Parce qu'elles sont explicitement nommées dans le programme, et que les enseignant-es les font étudier lors de leur séance d'histoire.

Et pourtant on trouve aussi, assez régulièrement, des projets exceptionnels en lien avec une association. Par exemple, ici l'équipe d'école et l'ALAE vont se mobiliser pour aider à la création d'une école de filles en Afrique, ou encore réaliser une exposition sur des parcours de femmes exceptionnelles.

11 <http://www.artemisia-egalite.com/egalicreche-filles-garcons-sur-chemin-egalite>

Conclusion

« Il n'est pas neutre de mettre ensemble, dans une même classe des filles et des garçons sans tenir compte des rapports sociaux de domination. » écrivait Claude Zaidman¹² en 1996.

L'égalité entre les filles et les garçons, les rapports sociaux de genre doivent enfin faire l'objet d'une formation dans les INSPE. Puis la thématique doit être intégrée dans les stages de formation continue des enseignant·es. Par exemple on s'étonne à chaque évaluation nationale, du fait que les fillettes de 6 ans aient de meilleures compétences langagières que les garçonnetts du même âge, sans jamais faire le lien avec ce qui se passe dans la cour d'école où les garçons occupent le centre de l'espace avec des activités à faible teneur langagière, alors que les filles sont à la périphérie avec de fortes activités langagières.

Rappelons, avec Christine Morin Messabel, que puisque « l'école doit préparer les enfants à la vie en société », autant faire en sorte que leur formation scolaire leur permette de vivre dans une société plus égalitaire.

Dans une époque où tout tourne autour de l'économie, comme il est dispendieux de perdre 50 % de l'intelligence de notre jeunesse.

12 La mixité à l'école primaire, 1996.

20 ans au service de l'égalité des sexes dans le système éducatif. Retour d'expérience d'une chargée de mission académique

Nicole Guenneugues

Être chargée de mission à temps complet sur ce dossier dans une académie depuis plus de 20 ans me paraît un miracle, tant le portage de cette politique est fluctuant. En tout cas, je n'imaginai absolument pas, en quittant mon collège en 1998, que je laissais pour toujours derrière moi ma fonction de professeure de technologie. Je vais vous rendre compte de ce qu'a été mon expérience pendant ces années, expérience que j'ai beaucoup appréciée, même si ma position n'a pas toujours été confortable ! Je m'efforcerai de tracer par grandes lignes ce qui a guidé mon travail dans l'académie de Rennes et d'éclairer les éléments du contexte qui m'ont servi de point d'appui, sans oublier non plus, les freins ou les obstacles auxquels j'ai été confrontée. Je conclurai en tentant d'imaginer le prolongement de cette mission dans l'académie.

En 1998, je suis professeure certifiée de technologie en collège, option génie électrique, lorsqu'une amie m'informe d'un appel à candidature émanant du rectorat, affiché dans la salle des professeurs de son lycée. Il s'agit d'une mission à plein temps avec pour intitulé « Égalité des chances entre les filles et les garçons dans l'accès à la qualification ».

J'ai quelques jours pour bâtir mon dossier de candidature. Je dispose pour tout bagage de mon expérience de minoritaire en tant que femme dans ma formation post bac, de mes convictions de militante dans une association lesbienne féministe, et sur la thématique du « sexe des sciences »¹³ qui est le principal axe de travail annoncé, quelques lectures journalistiques. Retenue à l'issue de la sélection, je prendrai mes nouvelles fonctions en septembre 98.

Des conseillères d'orientation affectées au SAIO¹⁴ ont été missionnées à plein temps pour la mise en œuvre des conventions de 1984 et de 1989 dans l'académie de Rennes. Cette dynamique se conclut en novembre 1995 au niveau national par un séminaire d'évaluation, mais sans aucune nouvelle impulsion politique. A cette époque, la situation est aussi au point mort dans l'académie de Rennes. Mais en 1998, le conseil économique et social de Bretagne publie un rapport : « Les femmes en Bretagne, réflexion pour l'égalité des chances ». Parmi ses préconisations : relancer le poste pour « l'égalité des chances ». Il précisait de rattacher cette mission au secrétariat général de l'académie. Ce rattachement au SAIO est alors un atout pour moi à plusieurs titres.

- Mes connaissances du fonctionnement des institutions en général et d'une académie en particulier sont faibles. L'intégration à un collectif de travail et le cadrage de proximité par un chef de service me sont précieux.
- J'hérite des archives des collègues m'ayant précédée : statistiques sexuées, outils pédagogiques, présentations et comptes rendus d'actions, etc.
- Un secrétariat me fournit un soutien essentiel.

Je bénéficie d'un double apport : celui des chargées de mission auxquelles je succède et celui d'Annie Junter, juriste, maitresse de conférences, chargée d'études féministes et sur les femmes à l'Université Rennes 2. Sa contribution au déploiement de cette politique dans l'académie, depuis les années 1980, est substantielle. Préparer et animer avec Annie Junter les formations inscrites au plan académique sera extrêmement formateur. Elle saura aussi m'encourager à reprendre des études. J'obtiendrai en 2010 un Master en sciences de l'éducation.

Je travaille dès la rentrée 1998, à la mise en œuvre d'une stratégie concrète. Etonnée de découvrir que cette politique existe depuis des années sans que je n'en ai repéré d'autres traces dans mon collège qu'une affiche « C'est technique, c'est pour elle ! », je propose de créer un réseau de correspondant.es dans les établissements du second degré. Ma lettre de mission signée par le recteur est adressée à

¹³ Ingrid Carlander, Le sexe des sciences, Le Monde Diplomatique, juin 1997.

¹⁴ Service académique d'information et d'orientation.

l'ensemble des chefs d'établissement scolaires, et des inspecteurs de l'académie. Une fiche est jointe à ce courrier, invitant les personnels de direction à désigner une ou un correspondant égalité et à présenter les actions conduites dans leur collège ou lycée.

La première année, seulement 40 établissements désigneront un-e correspondant-e. C'est peu, au regard des presque 600 établissements publics et privés sous contrat de l'académie. Mais la thématique de l'égalité n'est guère d'actualité en cette fin des années 1990. J'en veux pour illustration cette anecdote : A ma prise de fonction, je suis sollicitée par un journaliste de Ouest France qui me fixe rendez-vous au journal. Ce monsieur m'accueille en déclarant : « à la conférence de rédaction ce matin, quand j'ai annoncé que je vous rencontrais on m'a répondu « il faut vraiment que l'éducation nationale ait de l'argent à perdre pour employer quelqu'un sur un poste pareil » ». Il n'y aura pas d'article. Je rencontrerai ce même journaliste quelques années plus tard lors d'une table ronde qu'il anime sur la mixité des métiers. Il se confondra en excuses, apparemment sincères.

Mes deux premières années seront consacrées à un travail de proximité avec les établissements scolaires dotés d'un-e correspondant-e. Il s'agit d'expérimenter très concrètement des actions et des outils dans les classes, en articulant les dimensions orientation scolaire et citoyenneté, comme inscrit dans ma lettre de mission. La citoyenneté s'actualisant dans la recherche de l'égalité en tant que « droit, valeur et objectif », pour citer Annie Junter. Cela se concrétise par des rencontres départementales entre correspondant.es ainsi que par des journées de formation inscrites au plan académique. Ces formations sont organisées sur 3 jours. Au vu des moyens attribués, nous en organisons au mieux 2 sessions pour 20 personnes par an, ce qui fait en définitive très peu de monde.

La 3^{ème} convention interministérielle est signée le 25 février 2000. Le recteur souhaite que l'académie de Rennes soit la première académie à la décliner au niveau régional. Ce sera fait le 30 juin 2000, en présence de Brigitte Grésy, alors cheffe du service des Droits des femmes et de l'égalité. Il y aura cette fois un article dans Ouest France.

La signature de cette convention en 2000 est stimulante pour mon activité. Grâce à l'animation nationale du réseau des chargé.es de mission égalité, j'ai des opportunités d'échanges inter académiques qui rompent un certain isolement.

En Bretagne, la convention, contribue à formaliser les liens avec les actrices du territoire. J'en nommerai trois.

- Le service des Droits des femmes, dont la déléguée régionale, Françoise Kieffer, initiera pendant 10 ans le forum « 100 femmes 100 métiers », qui décliné sur tout le territoire réunira une grande diversité de partenaires en Bretagne.
- La ville de Rennes-engagée depuis les années 1990 dans une démarche d'égalité reçoit en 2000 « l'Olympe d'Or » pour cette politique. L'élue Jocelyne BOUGEARD, en charge du dossier pendant 2 mandats, lui assure un rayonnement important. Le programme des événements autour du 8 mars se décline sur 1 mois.
- En 2004, la présidence du Conseil régional crée une délégation à l'égalité femmes-hommes confiée à Gaëlle Abily. Elle créera, un événement qui tournera tous les deux ans sur les 4 départements bretons : la biennale de l'égalité.

Il y a donc alors, une forte effervescence autour de l'égalité femmes hommes sur le territoire breton. Des acteurs et surtout des actrices, issues des institutions, des associations, un peu du monde économique, créent des opportunités de faire ensemble, d'apprendre en faisant, de partager les connaissances issues des pratiques et de l'expérience comme des savoirs académiques ; ce sont aussi des opportunités de se connaître et de se soutenir mutuellement.

En 2005, la convention régionale de 2000 est actualisée. Le niveau départemental de sa mise en œuvre est renforcé par la nomination de 2 référent.es dans chaque Inspection académique: un-e référent-e pour 1^{er} degré et un-e référent-e pour le 2nd degré.

Les années passent et les recteurs se succèdent. Neuf recteurs et une rectrice ont dirigé l'académie de Rennes depuis que j'occupe cette mission. Le confort de ma position dépend de leur sensibilité à la politique d'égalité des sexes, combinée à la place occupée par cette politique sur l'agenda ministériel de

la période. On le comprend, ma capacité à mobiliser des chefs d'établissements et d'autres cadres de l'académie est à la mesure de l'engagement du recteur ou de la rectrice. Je continue à mettre l'accent sur le travail avec les établissements scolaires, en lien avec le réseau des correspondant.es, devenu réseau des référent.es. C'est aussi ce qui me permet de continuer à agir quand le soutien au sommet est au plus bas.

Du côté des partenaires cependant, les attentes restent fortes, en particulier au sein des collectivités territoriales, mais aussi de façon croissante de la part de certaines grandes entreprises. Il me faut résister à un effet centrifuge qui me repousse aux interfaces de mon institution, dans des projets conçus par d'autres. Je m'efforce d'orienter, autant que possible, l'engagement de ces partenaires au bénéfice des établissements scolaires. Je me saisis des possibilités de financement pour organiser annuellement un colloque, créer de nouveaux outils ou diffuser les outils existants. La mobilisation du Fonds social européen a un effet de levier qui consolide ma position. Disposer d'un peu de budget rend toujours plus audible. Je m'attache à donner, en dehors des établissements scolaires, de la visibilité aux initiatives des référentes et des référents égalité filles-garçons. Face à la question récurrente « Que fait l'école ? », mon objectif est double :

- faire connaître qu'il existe des savoir-faire en interne,
- outiller les collègues des établissements d'un point de vue scientifique et pratique.

Les orientations des politiques d'égalité des sexes évoluent aussi au fil des années. Les premières conventions mettaient l'accent sur l'articulation formation/emploi, défavorable aux femmes. C'est ce qui est le plus directement objectivable par la statistique publique. Les actions en faveur de la mixité de l'orientation, tout particulièrement lorsqu'elles ciblent les filles et les sciences et techniques, font consensus, dans leur principe. Elles peinent cependant à mobiliser largement pour de nombreuses raisons que je ne vais pas détailler. Une analyse est disponible dans un rapport de 2017 intitulé *Evaluation des actions publiques en faveur de la mixité*¹⁵ et réalisé par l'Inspection générale des affaires sociales.

En fait, dans les établissements, les relations entre filles et garçons au quotidien préoccupent davantage de professionnel·les. Le premier « Printemps de la jupe et du respect » sera lancé à Rennes en 2007 avec l'association Liberté Couleurs. Au-delà des questions de tenues vestimentaires, c'est bien le sexisme qui est dénoncé par les élèves. Ce terrain est plus « sensible », il contraint à davantage de prudence au sein de l'institution. Cette même année 2007, une note que je transmets au Recteur en vue de l'organisation d'un séminaire « Violences sexistes, éduquer au respect mutuel » me vaut la réponse la plus rapide et la plus longue de ma carrière : une page manuscrite où il s'inquiète de l'utilisation de l'argent public : « Je serai attentif à l'euro près à ce qui sera dépensé sur cette journée. » m'écrit-il. Mais c'est le partenariat envisagé en 2010 autour du film « Le baiser de la lune », de Sébastien Watel, qui manquera de me coûter mon poste. Il s'agit d'un court métrage d'animation à destination des CM1 et CM2 qui aborde les relations homosexuelles à travers l'histoire de deux poissons garçons, amoureux l'un de l'autre.

Depuis, les deux dernières conventions interministérielles (2013-2018 et 2019-2024) ont renvoyé les objectifs de mixité de l'orientation au dernier rang de leurs axes de travail, derrière ce qui relève de « la culture de l'égalité et du respect mutuel » selon la formulation qui intègre la question LGBT¹⁶, puis de la lutte contre les violences sexistes et sexuelles. En amont de ces évolutions, des enquêtes de climat scolaire et de victimisation, menées régulièrement depuis 2011 auprès des élèves du second degré par la DEPP¹⁷, permettent d'objectiver ces phénomènes.

Au-delà de quelques moments de tension tels qu'évoqués précédemment, les injonctions contradictoires sont également sources d'inconfort. J'en citerai deux :

¹⁵ P. Gemelgo & M-A. du Mesnil du Buisson (IGAS), F. Wacheux (IGAENR). Évaluation des actions publiques en faveur de la mixité des métiers. <https://www.igas.gouv.fr/spip.php?article605>

¹⁶ Convention 2019-2024, page 11 : « contre la haine anti-LGBT (lesbiennes, gays, bisexuels, transgenres) ».

¹⁷ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance-Ministère de l'éducation nationale.

1. Le besoin réaffirmé de dépasser les actions ponctuelles pour aller vers une approche intégrée aux pratiques professionnelles ordinaires et donc invisibles se heurte à une évaluation centrée sur les actions de partenariats et les dispositifs spécifiques : le visible. Cela doit beaucoup au cadrage de cette politique par un conventionnement interministériel. Qui dit convention dit en effet partenaires, et les services des Droits des femmes en particulier ont besoin de cette visibilité.
2. Le sentiment récurrent d'être un peu seule à m'activer au sein de mon institution se confronte au risque d'être tenue pour responsable de ce qui résiste. Ainsi lorsque tombe, du niveau national, une enquête sur le déploiement de cette politique, mon rôle est avant tout de présenter ce qui marche. Comme me disait un chef de service qui n'avait jamais rien porté sur le sujet : « C'est dingue, avec tout ce qu'on fait là-dessus dans l'académie, les chiffres de l'orientation ne bougent pas. »

Enfin, le dernier point d'inconfort tient à la faiblesse des moyens qui sont les miens.

- Moyens en termes matériels bien sûr : aucun budget spécifique n'est alloué et les moyens en termes de déplacement couvrent à minima mes besoins propres : impossible par exemple de réunir les référent.es en dehors des temps de formation, faute de capacité à rembourser leurs frais.
- Moyens aussi en termes de pouvoir : selon les périodes, mon pouvoir d'agir a été renforcé par un portage fort des enjeux de l'égalité des sexes par ma hiérarchie, à divers niveaux, depuis mon chef de service jusqu'au ministre de l'éducation nationale. Il a été aussi largement stimulé par l'engagement d'un réseau de partenaires institutionnels sur le territoire breton. Mais mon simple grade de professeur du second degré a forcément limité ce pouvoir d'agir.

Au terme de ces 22 années au service de l'égalité des sexes dans l'académie de Rennes, je me demande bien sûr quel héritage je suis, à mon tour, en capacité de transmettre. Comment la mise en œuvre de cette politique sera-t-elle accompagnée et renforcée après moi ? Quelle serait une organisation de la prochaine mission égalité filles garçons qui lui permettrait de gagner en efficacité, sans rêver de disposer de davantage de moyens ?

Actuellement, les SAIO¹⁸ sont en cours de restructuration du fait de l'évolution des compétences des conseils régionaux en matière d'orientation. Dans ce contexte, le profil du poste que j'occupe pourrait se voir adjoindre un volet « égalité des chances » pour travailler également sur les inégalités socioéconomiques. Les inégalités ne sont pas à mettre en concurrence, elles font système. Il serait tout aussi nécessaire de s'atteler aux inégalités selon l'« origine »¹⁹. Ceci conduit cependant mécaniquement à une diminution des moyens sur l'égalité des sexes.

Je fais l'hypothèse qu'un binôme chargé-e de mission – inspecteur/trice pédagogique régional-e (IPR) – non seulement permettrait de compenser la perte d'une quotité de temps de chargée de mission, mais aussi contournerait ce dilemme entre actions spécifiques ponctuelles et démarche intégrée. En effet les IPR disposent de la légitimité institutionnelle et d'une position stratégique auprès des personnels enseignants et d'éducation, tant en termes d'observation que de prescription. Ce rapport hiérarchique me semble une condition nécessaire pour faire évoluer les pratiques dans la classe, au-delà de celles et ceux qui sont déjà convaincu.es.

Cependant, opposer actions spécifiques et actions intégrées, temps forts ponctuels et pratiques ordinaires est un faux débat²⁰. Le travail d'un-e chargé-e de mission disposant de suffisamment de temps fléché sur cette mission reste nécessaire. Le ministre J.M. Blanquer a souhaité généraliser les référent.es égalité à tous les établissements scolaires. Il faut faire vivre ce réseau. Des liens en interne sont à établir entre des porteurs de dossiers connexes à celui de l'égalité : climat scolaire, harcèlement, éducation à la sexualité, éducation aux médias, orientation... Et bien sûr les partenariats restent d'actualité, il ne s'agit ni de refermer l'école sur elle-même ni d'externaliser les problématiques.

¹⁸ Service académique d'information et d'orientation

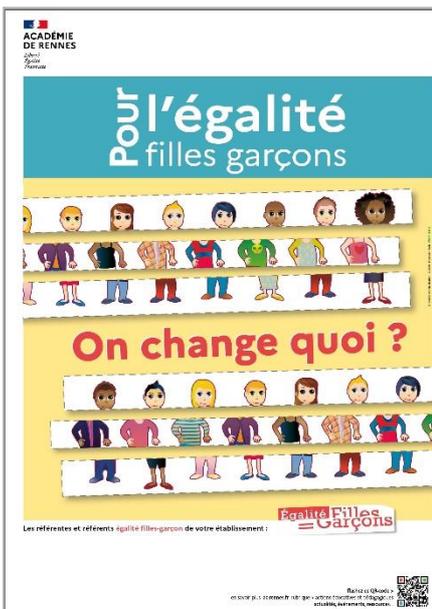
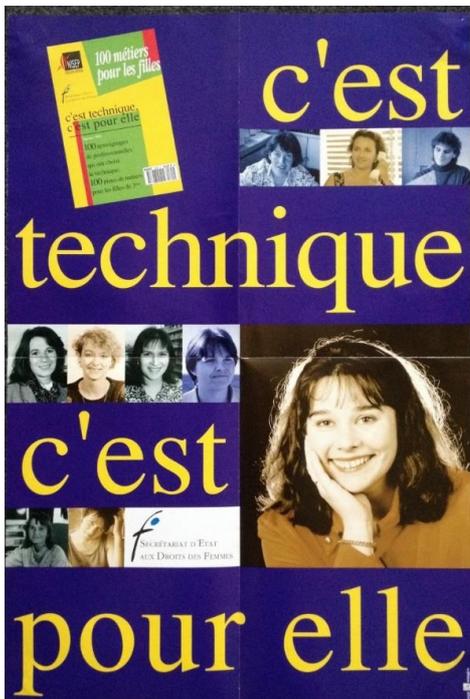
¹⁹ Fabrice Dhume, Suzanna Dukic, Séverine Chauvel : Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon l'« origine », La Documentation Française, 2011.

²⁰ Réjane Sénac-Slawinski, « Le gender mainstreaming à l'épreuve de sa genèse et de sa traduction dans l'action publique en France », *Politique européenne*, vol. 20, n° 3, 2006, p.. 9-33.

Si j'ai conscience des pouvoirs qui m'ont fait défaut, j'ai pourtant occupé cette mission avec beaucoup d'enthousiasme pendant toutes ces années. Le terrain est si vaste que j'ai pu choisir de placer mon énergie là où je la pensais utile. J'espère que ce fut le cas.

Illustrations

- 1- Couverture du rapport du CESR
- 2- Campagne du secrétariat d'État aux Droits des femmes en 1994
- 3- Affiche de communication du réseau des référent.es égalité de l'académie de Rennes.



Deuxième partie

Construire l'égalité filles-garçons : genre de la formation, formation au genre et recherches sur le genre.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE

G-RIRE
Genre - Rapports intersectionnels
Relation éducative

L'arrivée de la pensée féministe dans les politiques incitatives pour l'orientation des femmes vers le numérique

Isabelle Collet
@ColletIsabelle4
<https://www.unige.ch/fapse/grire/>

1

Fondation femmes@numérique (2019)

33% SEULEMENT DES SALARIÉS DANS LES MÉTIERS DU NUMÉRIQUE SONT DES FEMMES	15% DÉVELOPPEMENT EXPLOITATION PRODUCTION GESTION DE PROJET FONCTIONS TECHNIQUES	75% RESSOURCES HUMAINES ADMINISTRATION MARKETING COMMUNICATION FONCTIONS DITES DE SUPPORT
9% START-UPS DIRIGÉES PAR DES FEMMES EN 2017	11% FEMMES DANS LA CYBERSÉCURITÉ	27% CODEUSES

2

3

Mesures essentialistes

- Création d'une science « pour les filles » vs une Science universelle et une science spécifique, qui serait la science-pour-filles, moins générale, peut-être plus facile et de moindre valeur



Sabelle Colet - UNICE

3

4

Approche socioconstructiviste

- Filles et garçons étant socialisés différemment, elles et ils construisent une identité sexuée différente. Les stéréotypes amènent:
 - les filles à douter de leurs compétences,
 - les garçons à douter des compétences des filles
 - Les garçons à croire en leurs compétences naturelles et en tout cas incontestables^
- Recensement de manques du côté des filles et des femmes (manque de confiance en elles, d'aptitudes, de connaissances du domaine...) → mesure d'équité

Sabelle Colet - UNICE

4

5

Mesures d'équité

- Role model
- Coaching / Mentorat
- Concours, bourses ou prix non mixtes mettant les femmes en valeur,
- Réseaux féminins de grandes entreprises
- Formation ciblée sur les besoins jugés spécifiques aux femmes (négociation salariale, confiance en soi...)

Isabelle Collet - UNIGE

5

6

Avantages / inconvénients

- Permet effectivement au niveau individuel un soutien à des femmes prises dans un système qui les désavantage
- Alignement les femmes sur un standard qu'on n'interroge pas : celui des hommes qui ont réussi
- Rejet de la responsabilité de la discrimination sur des individus qui en sont victimes
- Les stéréotypes et la discrimination ne sont pas la cause, mais la conséquence de l'inégalité
- **Les mesures d'équité deviennent un moyen de mesurer les inégalités sans essayer de supprimer le système qui les produit**

Isabelle Collet - UNIGE

6

Egalité des chances



Equité



Egalité



7

Approche systémique

- Le manque de femmes dans la Tech est avant tout la conséquence d'une conception des études et des carrières alignée sur un idéal de masculinité qui exclue les femmes et les hommes relevant des masculinités subalternes
- La division sexuelle du travail, le plafond de verre et les écarts en termes d'orientation en sont la conséquence.
- Changer l'institution pour changer sa population (et non changer la population pour l'aligner sur le modèle dominant)

8

Stratégie d'inclusion

- Intéresser :
 - Communication inclusive
 - Mise en évidence des perspectives de carrières
- Recruter :
 - Réflexion sur les compétences requises pour imaginer les profils divers
- Socialiser
 - Lutte contre le harcèlement sexuel
 - Outils de monitoring carrières / salaires
 - Réseau d'entreprises mixte ou non
 - Formation « égalité » pour tous et toutes
 - Mesure pour articuler vie de famille / vie professionnelle
 - Quota

Exemples = Carnegie Mellon University, NTNU Norvège (voir : Morley & Collet, 2017)

9

Agir pour l'égalité ? Pas si simple

- Changer l'institution, c'est accepter de remettre en cause le système qui nous a produits (c'est-à-dire qui nous a distingué, a fait de nous des exceptions...)



10



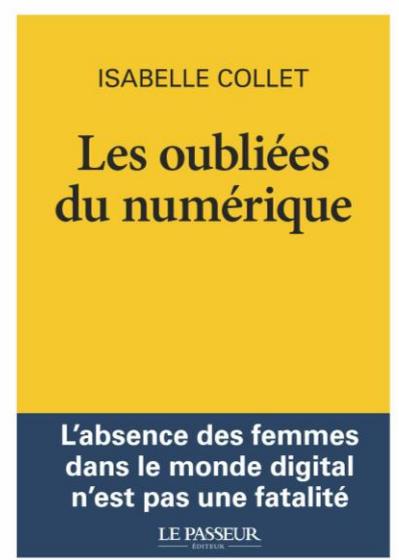
► « Il ne s'agit pas uniquement de partager le savoir scientifique, mais peut-être d'abord et avant tout de partager le pouvoir : avoir le sentiment [...qu'on peut] agir sur leur développement, choisir les orientations de la recherche, exercer [... son] pouvoir de décision sur le développement de la technoscience. » (Lévy-Leblond, 2008, p.8)

11

Bibliographie



Morley, C., & Collet, I. (2017). [Femmes et métiers de l'informatique : un monde pour elles aussi](#). *Cahiers du genre*, (62), 183-202.



ISABELLE COLLET

**Les oubliées
du numérique**

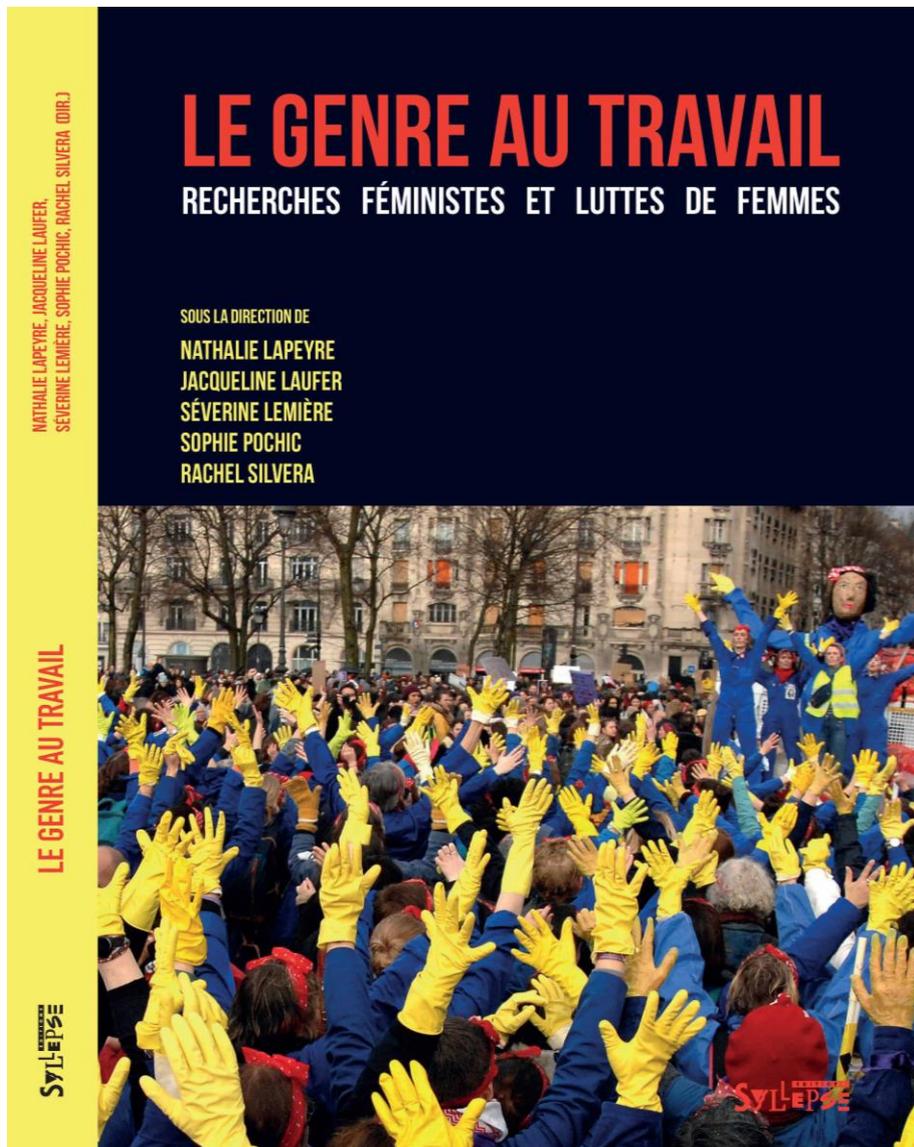
**L'absence des femmes
dans le monde digital
n'est pas une fatalité**

LE PASSEUR
ÉDITEUR

12

Cette intervention s'appuie sur l'article d'Isabelle Collet
« Les pratiques inclusives dans le numérique : changer l'institution pour changer sa population », in N. Lapeyre, J. Laufer, S. Lemièrre, S. Pochic, R. Silvera (dir.), *Le genre au travail. Recherches féministes et luttes de femmes*, Syllepse, 2020, p.213-221.

<https://www.syllepse.net/le-genre-au-travail- r 46 i 823.html>



Cette communication reprend les grandes lignes d'un article paru dans la revue de la DEPP : EDUCATION & FORMATIONS, n°99, juillet 2019.

Comment développer les formations à l'égalité dans l'académie de Créteil ?

L'académie de Créteil est une académie contrastée selon les points de vue économique, sociologique et même géographique puisqu'elle comporte des zones très urbanisée et des zones rurales notamment dans le vaste département de Seine-et-Marne (77).

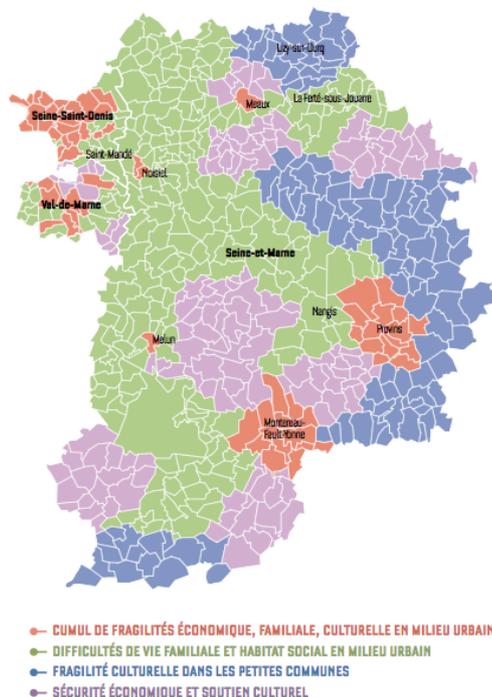
132 réseaux d'éducation prioritaire dans une académie socio-économiquement contrastée

Si l'académie de Créteil présente globalement des caractéristiques socio-économiques proches de la moyenne nationale, elle montre de forts contrastes, avec des fragilités cumulées qui se concentrent dans la partie ouest de la Seine-Saint-Denis, mais également dans certains pôles urbains des deux autres départements et dans quelques territoires semi-ruraux de la couronne Est de la Seine-et-Marne.

Ces écarts se retrouvent dans la répartition des 132 réseaux d'éducation prioritaire de l'académie : ils représentent 30 % de la population scolaire, chiffre plus élevé que la moyenne nationale (20 %) et qui recouvre de très fortes disparités. En effet, les REP et REP+ concernent 27 % des élèves dans le Val-de-Marne, 60 % des élèves en Seine-Saint-Denis et 13 % des élèves en Seine-et-Marne.

Pour autant, les perspectives de l'académie de Créteil ne peuvent se résumer à la prise en compte de zones à risque d'échec scolaire. Le territoire cristolien offre partout des opportunités de réussite qu'il est nécessaire d'exploiter, les marges de progrès existant à tous les niveaux.

LES ZONES À RISQUE D'ÉCHEC SCOLAIRE



Source : académie de Créteil

On peut mettre en évidence quelques points saillants caractéristiques de l'académie de Créteil du point de vue de l'égalité filles-garçons :

Si le climat scolaire y est légèrement plus dégradé qu'ailleurs : 81,1 % (moyenne nat. 94,1 %), la relation entre élèves y est estimée de manière plus positive 89,5 % (moyenne nat. 84,3 %).

Il demeure pourtant quelques craintes concernant :

- des taux de scolarisation des filles dans le secondaire en baisse ;
- des relations avec les élèves de l'autre sexe assez dégradées 78,3 % (nat. Nr), notamment en comparaison avec les données d'estimation du climat scolaire et de la relation entre élèves ;
- des filles plus en réussite que les garçons aux diplômes (DNB, baccalauréat...) + 9 points dans certains établissements (moy. nat. + 5 points). Cette différenciation est particulièrement accentuée dans les établissements Réseau d'Éducation Prioritaire. Cette différenciation sexuée peut parfois s'avérer préoccupante : 3 établissements connaissent un différentiel de 25 à 31 points d'écart au DNB.

L'académie de Créteil scolarisait 896 696 élèves (données 2016-2017). Parallèlement l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPé) accueillait la formation de 4000 à 5000 enseignant-es et cadres en éducation dont plus de 3000 pour le premier degré (2013-2018). Alors que la Loi de Refondation (2013) demandait d'intégrer et valoriser la question transversale de l'égalité femmes-hommes, filles-garçons dans les plans de formation, nous nous sommes interrogés sur la manière dont pouvait se déployer ces formations au niveau académique, incluant l'ensemble des personnels et cadres en éducation en formation initiale et formation continue. Ce travail s'est effectué à deux niveaux :

- En sollicitant des partenaires : mission égalité du rectorat, mission égalité de l'université, structuration d'un groupe de collègues à l'ESPé (INSpé), Centre Hubertine Auclert, associations ou professionnel·les spécialistes.
- En créant des modules communs à l'université et à l'ESPé, et des événements sous la forme de « Journées académiques ».

Ces choix ont permis de créer une dynamique locale :

- Affirmant une volonté politique
- Favorisant l'engagement d'acteur·ices, de partenaires pluriels.

À la recherche d'une démarche efficace susceptible de démultiplier le nombre d'intervenant-es tout en faisant sens pour chacun·e.

Ainsi, un réseau s'est tissé intégrant des temps de travail partagés, favorisant la diffusion et la valorisation de la thématique de l'égalité entre les sexes, permettant l'identification des personnes ressource à l'échelle académique mais également la mise en relation directe de ces ressources professionnelles et des étudiant-es de l'ESPé dans le cadre de la formation initiale sous la forme de modules optionnels de 18 heures en master 1 et de 12 heures en master 2. Ainsi ces modules ont permis de rassembler dans le cadre d'un travail collaboratif : des enseignant-es de l'ESPé, des professionnel·les en établissement scolaire, d'autres professionnel·les spécialistes de l'égalité entre les sexes, et bien sûr les étudiant-es et enseignant-es stagiaires.

Pour que le bénéfice puisse être mutuel, des adaptations en termes de compétences professionnelles ont été nécessaires mais elles ont permis de réaffirmer l'engagement premier pour la thématique. La transaction théorie/pratique, critique cruciale de la formation initiale s'opère grâce au binôme ESPÉ/établissement. Les collègues participant-es témoignent de ce qui a stimulé leur réflexion sur l'égalité :

« *Ce fut sur demande de mes élèves de terminale bac pro mode que je décidai il y a trois ans d'investir [...] le thème de l'égalité Femmes-Hommes* » (Doris Philippe, lycée Flora Tristan)

« [...] nous avons décidé de mettre en place différentes actions permettant aux élèves de réfléchir aux questions de mixité, de parité, d'égalité, mais aussi de mobiliser les différents corps de métiers afin de les aider à prendre conscience de leurs représentations » (Sandrine Bchini, collège du Moulin à Vent).

Certains binômes s'engagent sur le thème de l'éducation à la sexualité :

« *Je participe depuis sept ans aux séances d'EAS dans le lycée où je travaille. Nous proposons au moins une séance par année scolaire à nos élèves* » Aude Paul, Lycée Louise Michel.

« *Depuis 2010, j'ai assisté au développement de l'EAS [...] En 2017, le groupe et ses activités se sont bien élargis. Il y a une vingtaine de personnes-ressources (enseignant-e-s de toutes matières, CPE, infirmières) qui travaillent ensemble sur le sujet dans l'académie* » Antoine Boulangé, Lycée Georges Brassens.

« *J'ai beaucoup aimé l'atelier "Organiser l'éducation à la sexualité", cela m'a permis de prendre conscience que tous les enseignants peuvent et doivent prendre part à ce projet.* » Étudiante de master 1.

« *[Cela] nous donne l'occasion, au travers de toutes les réactions que nos interventions ont pu susciter, d'approfondir notre réflexion et de relancer notre désir d'inventer et d'expérimenter pour aller plus loin.* » Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé.

Bilan de cette collaboration

Le souci pour l'égalité est présent, il progresse sous l'effet d'une prise de conscience collective. Encore faut-il oser franchir le pas pour concevoir un projet, une action, en faire une préoccupation centrale et permanente dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement, un pas parfois coûteux qui peut paraître risqué, voire militant, aux yeux des collègues, des élèves et de leurs familles.

Il est certain que la reconnaissance du travail réalisé sur le terrain professionnel et le soutien de l'institution consolident l'engagement des personnes qui se sont investies.

Travailler cette articulation au niveau d'un territoire académique semble pertinent et s'avère encourageant. La superposition du maillage administratif rectorat/ESPÉ est fonctionnelle même si nous avons pu regretter le manque d'accord spécifique entre ces deux institutions qui aurait pu prendre la forme d'une convention. Ce dernier point a rendu le dispositif précaire, soumis au volontarisme des personnels qui l'ont imaginé et mis en œuvre.

Construire collectivement les compétences professionnelles sur les questions d'égalité : c'est avancer dans une organisation apprenante dans laquelle chacun tire bénéfice des apprentissages des autres. Nous avons fait l'hypothèse que cela puisse stimuler les transformations de terrain. Néanmoins, les limites, résistances et difficultés institutionnelles, conjoncturelles et structurelles n'ont pas épargné ce dispositif académique collaboratif.

Effets et réception des politiques d'éducation dans l'enseignement technique : ce que révèlent les situations atypiques en terme de genre

Clotilde Lemarchant

Cette communication propose un retour sur mon livre *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, paru aux Presses universitaires de France en 2017, en ciblant le regard sur la réception des politiques d'éducation favorisant la mixité et l'égalité par les adultes des lycées et des Centres de formation d'apprenti.es (CFA). En effet, la mixité, ou co-éducation des deux sexes en un même lieu, reste un principe impensé (Mosconi, 1987) et demeure une pratique inachevée (Lemarchant, 2007) voire contestée (Lemarchant, 2017).

Élèves et apprenti.es minoritaires : quand les (formations) techniques révèlent un système de genre

Ce livre s'intéresse à la mixité dans les formations techniques en se focalisant sur les situations minoritaires et leur réception par les personnels des établissements. Quelques élèves et apprenti.e-s, certes encore rares, innovent en matière d'orientation scolaire : des garçons vont en secrétariat, métiers de la mode ou en coiffure, des filles vont en mécanique, plasturgie ou électronique. En les questionnant sur les sources auxquelles ils et elles ont puisé pour imaginer ces idées de parcours scolaires (et peut-être professionnels) atypiques et sur la façon dont s'opère leur accueil dans leur classe, leur établissement et leur lieu de stage, on apprend que pour les jeunes inversant les habitudes d'orientation scolaire, les modalités d'intégration sont contrastées selon le sexe et les enjeux diffèrent sensiblement. Être atypique en termes de genre dans les formations techniques n'implique pas les mêmes efforts pour les jeunes hommes et jeunes femmes qui s'y risquent : quand celles-ci témoignent de freins, de difficultés à faire leur place et de nombreuses remises en cause, ceux-là se disent attendus et préférés (« *chouchoutés* »).

C'est un premier résultat qui ressort de l'analyse des séries d'enquêtes quantitatives et qualitatives menées en Normandie entre 2005 et 2014, en milieu lycéen et dans le milieu de l'apprentissage, auprès de jeunes atypiques et des personnels des lycées et CFA²¹. Y est retenue une conception relationnelle du genre, qui situe les caractéristiques associées à chaque sexe dans une relation d'opposition, intégrant la prise en compte du masculin tout autant que du féminin (Héritier, 1996).

La mixité est officialisée depuis 1975 dans le système scolaire français. Mais les succès des filles dans le système éducatif et la vigilance à l'égard de la situation des garçons n'ont pas empêché des formes de ségrégations dans les formations, et notamment dans les formations techniques – ici restreintes aux niveaux IV et V (CAP, BEP, Bacs professionnels et technologiques). Par formations techniques, on entend l'ensemble des formations scolaires et aussi la voie de l'apprentissage en vue de l'acquisition de compétences et savoirs techniques c'est-à-dire structurés autour de la connaissance des matériaux, des méthodes, des canons esthétiques et de savoirs gestuels (le doigté, le tour de main) permettant la production de biens matériels, d'objets, et la transformation de la nature. En France, une particularité de l'enseignement de ces savoirs a été de passer par la scolarisation, et par une prégnance progressive de l'État (Pelpel et Troger, 2001).

Cette recherche est fondée sur l'idée selon laquelle les formations techniques révèlent un système de genre : la technique n'est pas neutre mais entérine des rôles construits au fil de l'histoire (Le Doeuff, 1998 ; Mosconi, 1994).

²¹ Ces enquêtes ont pu être menées grâce à un partenariat avec les Rectorats des académies de Caen et de Rouen, avec les Conseils régionaux des deux Normandie, les Directions régionales aux Droits des femmes et à l'égalité, et les DRAAF de Caen et de Rouen. Et le traitement de données statistiques nationales (DEPP du ministère de l'Éducation nationale, base Reflet du Céreq, enquêtes Générations) a permis un cadrage national sur les caractéristiques comparées entre élèves typiques et atypiques.

Un constat récurrent : des spécialités de formation très sexuées

(Cf. Nicole Mosconi, Gilles Moreau sur l'apprentissage, le CAP)

Le point de départ de ces réflexions est centré sur le constat de l'existence de spécialités de formations comportant une dimension très sexuée, et ce de façon constante, malgré les tentatives d'actions publiques menées dans le sens d'un développement de la mixité vers la parité. Le peuplement des diverses spécialités se fait selon des mécanismes de tris des garçons et des filles très compartimentés et pérennes, ainsi que le montrent ces données nationales.

Des spécialités très sexuées

	1984	2002
Secrétariat Bureautique	Filles : 98 %	Filles : 95 %
Électricité Électronique	Garçons : 98 %	Garçons : 97 %

Source : Fabienne Rosenwald, *Données sociales, INSEE, 2006*

En décomposant les données par rubriques plus détaillées et plus récentes, nous voyons également de forts contrastes, avec une quasi non-mixité, de fait, dans certaines formations de niveau CAP ou bac.

% de filles et de garçons dans les formations de CAP-BEP

	Filles (%)	Garçons (%)
Bâtiment construction	2	98
Bâtiment finitions	1	99
Mécanique auto	1	99
Transport magasinage	15	85
Électricité	14	86
Habillement	94	6
Secrétariat	96	4
Coiffure	93	7

Source : *Génération 2004-2007- (2007) [fichier électronique], CEREQ [producteur], Centre Maurice Halbwachs (CMH) [diffuseur].*

% de filles et de garçons dans les formations du Baccalauréat

	Filles (%)	Garçons (%)
Bâtiment construction	3,5	96,5
Bâtiment finitions	7	93
Mécanique auto	1	99
Transport magasinage	38,5	61,5
Électricité	2	98
Habillement	96	4
Secrétariat	96	4
Coiffure	97	3

Source : *Génération 2004-2007- (2007) [fichier électronique], CEREQ [producteur], Centre Maurice Halbwachs (CMH) [diffuseur].*

Il ne s'agit pas de nier les changements (par exemple les proportions de garçons étaient majoritaires en coiffure dans les années 1960). Parfois « la mixité bascule » pour reprendre le titre d'un dossier de *Travail genre et sociétés*, publié dans le numéro 36 en 2016 - ce qui ne va pas sans reproches ni sans résistance. Mais les constances sont bien réelles et nombreuses, manifestant des tendances à la ségrégation entre les sexes.

Pourtant des politiques publiques se sont montrées progressivement volontaristes.

Des politiques publiques en faveur de l'égalité des sexes

À partir du milieu des années 1980, en France, les pouvoirs publics en charge des politiques en faveur de l'égalité des sexes ont progressivement construit une incitation à destination des filles afin qu'elles s'orientent davantage vers les études scientifiques et techniques. Différentes conventions interministérielles se sont succédées, déclinées également sous forme de conventions régionales, avec un nombre croissant de partenaires.

- Le 20 décembre 1984 est signée une convention entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits de la femme sur l'égalité des chances et les orientations des filles : les objectifs d'égalité, explicites, reposent sur le postulat que la diversification de l'orientation des jeunes filles est productrice d'égalité.
- Le ministère de l'Éducation nationale lance plusieurs campagnes publicitaires ciblées sur l'orientation des filles, dont la plus connue : « C'est technique, c'est pour elle », en 1990.
- Le 14 septembre 1989, une seconde convention est signée entre le secrétariat d'État chargé des Droits des femmes et le secrétariat d'État chargé de l'Enseignement technique. Centrée sur la diversification professionnelle des jeunes filles, ses objectifs sont néanmoins restreints, basés sur le constat d'un déficit d'ingénieurs et de techniciens.
- En 1991, le secrétariat d'État aux Droits des femmes institue le prix de la vocation scientifique et technique (PVST), bourse de 1000 euros attribuée aux jeunes femmes s'engageant dans les spécialités de l'enseignement supérieur où elles sont sous-représentées (maximum 40 %).
- Le 25 février 2000, une nouvelle convention pour « la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » est passée entre les différents ministères en charge des questions d'emploi et de formation.²² Le premier axe de cette convention a pour objectif d'« améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives d'emploi ».
- Cette convention est renouvelée en 2006, par une quatrième convention interministérielle pour l'égalité. Elle établit explicitement le lien entre les difficultés d'insertion professionnelle des jeunes filles et leur sous-représentation « dans les filières scientifiques, porteuses d'emplois ». Elle prône, comme les précédentes, de développer des actions et des outils de communication « à destination des filles (...) afin de développer et valoriser la place et le rôle des femmes dans les secteurs scientifiques et techniques », (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, n° 5 du 1^{er} février 2007).
- Elle est renouvelée le 7 février 2013, pour la période 2013-2018, affichant comme objectif d'atteindre « la nécessité de promouvoir la mixité dans les filières de formation » et insistant pour la première fois sur les stéréotypes qui touchent autant les garçons que les filles : « Filles et garçons sont encore bien trop souvent enfermés dans des rôles et représentations stéréotypés selon leur sexe », (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, n° 6, du 7 février 2013).
- 2019, Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

L'état d'esprit de ces politiques éducatives a d'abord privilégié une approche spécifique et l'action positive (très nette avec le PVST). Puis ces politiques se sont tournées vers une approche intégrée, se centrant, depuis 2013, sur les deux sexes et non uniquement sur les femmes. Il s'agit plus largement de « transmettre une culture de l'égalité entre les sexes » et de lutter contre les stéréotypes concernant les deux sexes.

Quels sont les points de vue des enseignant.es et divers personnels des CFA et lycées face à la venue de ces jeunes atypiques ? Recueillir leurs témoignages et leurs représentations permet de comprendre la réception de ces politiques publiques et les éventuels débats internes à ces établissements.

²² Ministères des affaires sociales et de l'emploi, de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, de l'Agriculture et de la Pêche, Secrétariat d'État aux Droits des femmes et à la Formation professionnelle.

Le point de vue des adultes encadrant ces formations

Une multiplication de regards sont croisés dans le livre *Unique en son genre*, pour porter un éclairage contemporain sur la mixité et l'atypie. Et le regard des professionnels des lycées et CFA a été privilégié, manifestant une diversité et une hétérogénéité de points de vue.

Une diversité de points de vue

Les adultes des lycées et CFA tiennent des discours et des argumentaires variés que l'on peut classer en cinq types exprimant cinq logiques.

Le parti pris d'action pour l'égalité des chances

Tout d'abord, le parti pris d'action pour l'égalité des chances se fonde sur le constat de l'existence d'inégalités de genre et la volonté d'agir pour les contrecarrer. Les constats que dressent ces personnels vont dans le sens de ceux dressés par les jeunes minoritaires eux-mêmes. Ce parti pris ne concerne qu'une petite proportion d'adultes. Conscient-es des incivilités qui existent parfois entre garçons et filles, ces enseignant-es ou CPE n'hésitent pas à se positionner et agir, tout en réaffirmant l'égalité de traitement, n'intervenant qu'en cas de dérapage irrespectueux. Les informations et actions en matière de politiques éducatives en faveur de l'égalité entre les sexes sont volontiers relayées.

Le parti pris d'indifférenciation

Le parti pris d'indifférenciation est le plus répandu. Construit sur l'idée de neutralité de l'élève, il valorise une posture d'extériorité et le souci d'égalité de traitement. De ce fait, il consiste à ne pas aider quelqu'un en particulier, à faire comme si « toutes choses étaient égales par ailleurs ». La non-intervention et le refus de tout étiquetage sont érigés en principe. Le critère de justice est basé sur la crainte de provoquer de la différence en la désignant comme réelle - crainte du pouvoir performatif du processus de désignation.

Le déni des difficultés liées à l'identité sexuée

Très répandu aussi, le déni des difficultés liées à l'identité sexuée consiste à valoriser l'ordre des choses actuel en matière de rapports sociaux de sexes, à souhaiter le laisser en l'état. Selon cette logique, la place des filles et des garçons à l'école et dans les métiers ne pose pas de problème ; la mixité, l'atypie ne constituent pas un sujet méritant réflexion. Les trajectoires des filles atypiques sont décrites de façon lisse, sans heurt. Les filles n'auraient pas de problème et si elles veulent, elles peuvent. Les éventuelles difficultés qu'elles peuvent rencontrer sont renvoyées à des spécificités et à des caractéristiques individuelles, jamais à des effets de structure.

Le retournement

Ce cas de figure, le retournement, représente le contre-pied du premier – le parti pris d'action pour l'égalité des chances entre garçons et filles. Ici, la réalité présentée est inversée et ce ne sont pas les filles mais les garçons minoritaires qui rencontreraient des difficultés et qu'il faudrait aider. Les garçons seraient moins à l'aise dans un monde de filles que les filles dans un univers de garçons. Le numéro de janvier 2003, *Le Monde de l'éducation*, avec son titre « Il faut sauver les garçons » faisait déjà écho à un point de vue qui semble s'être développé. Sont soulignés les succès scolaires des filles supposés homogènes et les difficultés des garçons à se situer dans une institution qui serait peu faite pour eux. Des discours récurrents, mus par un sentiment de gêne voire de culpabilité à l'égard des garçons, insistent sur la souffrance des garçons atypiques soupçonnés d'homosexualité et sur la dureté des jeunes filles à leur égard. On remarque qu'aucun discours symétrique n'a été exprimé, à savoir l'hypothèse d'une souffrance des filles atypiques soupçonnées d'homosexualité.

La posture inégalitaire explicite

Enfin, bien que moins répandue, il existe une logique inégalitaire revendiquée et explicite. Selon cette vision du monde, les filles n'ont rien à faire dans les secteurs du bâtiment ou de la mécanique, domaines dans lesquelles elles ne manifesteraient pas ou peu de compétences. Fondée sur une posture essentialiste se référant à « la nature » pour légitimer le fait qu'à chaque sexe correspond sa place dans les activités humaines, cette logique reflète le classique déni de technique fait aux femmes mis au jour par Catherine Flament (1988) ou Michèle Le Doeuff (1998). Elle se retrouve exclusivement dans des établissements statistiquement masculins et vise exclusivement les filles atypiques, jamais les garçons atypiques.

Les critères influant sur la répartition dans l'un ou l'autre groupe ou parti pris ne sont pas l'âge, ni le sexe ni le mode d'enseignement (technique/général) mais la profession, et ce sont les personnels de la Vie scolaire (CPE, infirmières...) les mieux informés au sujet de l'ambiance des relations entre élèves et de l'accueil réservé aux atypiques.

On le voit, dans la majorité des cas, la mixité n'est pas constituée en thème suscitant un véritable intérêt, les problèmes de cet ordre sont évacués, voire inversés. La mixité reste un processus inachevé, quand elle n'est pas contestée. Les adultes encadrant ces jeunes ne sont pas unanimement convaincus de l'intérêt de la mixité dans toutes les formations et dans tous les métiers, à l'image de ce proviseur adjoint qui s'est rapidement exclamé : « *Mais pourquoi voulez-vous que les femmes aillent conduire des camions ?* ».

Le point de vue des personnels des lycées et CFA sur les actions publiques

Le point de vue des personnels des lycées et CFA sur les actions publiques en matière d'éducation et d'égalité découle des caractéristiques de ces logiques majoritaires. Les actions relevant de la discrimination positive font débat. Ainsi le Prix de la vocation scientifique et technique (PVST) est critiqué par beaucoup d'adultes et notamment de nombreuses femmes (« *ça discrimine* »), tandis qu'il est apprécié par les jeunes femmes bénéficiaires et les déléguées aux droits des femmes et à l'égalité (DRDFE). Le primat de l'universalisme républicain s'exprime chez beaucoup d'enseignant-es dans la considération de l'élève comme un être neutre, à qui l'on doit s'adresser indépendamment de ses caractéristiques.

Pourtant les actions mises en œuvre dans certains établissements ont montré leur efficacité et sont souvent simples de mise en œuvre. Parmi les expériences fructueuses, citons l'attention portée aux vestiaires et toilettes non mixtes, tranquilles et soignés, une salle réservée aux quelques jeunes filles, les réunions d'accueil des élèves atypiques (dans des établissements qui comptent quelques dizaines de jeunes filles sur 600 ou parfois 800 élèves), le tutorat, le marrainage systématique (entre une lycéenne en terminale et une nouvelle venue), des avertissements et réflexions suscitées en cours d'instruction civique ou de français sur l'altérité, le soin à relayer des informations sur le PVST ou autre outil des politiques publiques, etc.

Conclusion

Ces réflexions sur l'accueil réservé aux élèves atypiques et aux politiques éducatives en matière d'égalité entre les sexes permettent de sonder la notion de mixité scolaire, bousculée, voire mise en cause depuis le début des années 2000, pour des raisons qui varient en fonction du contexte national (Duru-Bellat et Marin, 2010). Des recherches ont pu établir que, pour les filles, la mixité provoquait un renforcement des stéréotypes de sexe dans les classes : filles « appliquées » et garçons « turbulents » (Löwy et Marry, 2007). Pour les garçons, certain-e-s ont imputé à la mixité leurs moindres succès scolaires (Pasquier, 2010) et des courants masculinistes québécois réclament le retour à des espaces de non-mixité pour protéger les garçons.

Malgré ses limites désormais mieux connues, la mixité comme dynamique de rencontre entre les sexes est majoritairement perçue comme un bénéfice pour chaque sexe (Löwy et Marry, 2007), « le principe même de la vie sociale dans une démocratie et la condition nécessaire d'une véritable égalité des sexes » (Mosconi, 2004, p.172), une victoire historique récente (R. Rogers, 2004) qu'il faut continuer d'accompagner.

Bibliographie

- DURU-BELLAT Marie et MARIN Brigitte, 2010, « La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? », *Revue française de pédagogie*, 171, p. 5-8.
- FLAMENT Catherine, 1988, « De la technique comme enjeu dans les rapports de sexe », *Cahiers de l'APRE*, n° 7, Paris, IRESCO-CNRS.
- HÉRITIER Françoise, 1996, *Masculin/féminin. La pensée de la différence*, Paris, Odile Jacob.
- LE DOEUFF Michèle, 1998, *Le sexe du savoir*, Paris, Aubier.
- LEMARCHANT Clotilde, 2007, « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 47-64.
- LEMARCHANT Clotilde, 2017, *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris, PUF.
- LÖWY Ilana, MARRY Catherine, 2007, *Cent mots pour en finir avec la domination masculine*, Paris, Le Seuil/Les Empêcheurs de penser en rond.
- MOREAU Gilles, 1995, « La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de pédagogie*, n° 110, p. 17-25.
- MOREAU Gilles, 2003, *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- MOSCONI Nicole, 1987, « La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre », *Revue française de pédagogie*, n° 78, p. 31-42.
- MOSCONI Nicole, 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF.
- MOSCONI, Nicole, 1994, *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI Nicole, 2004, « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 165-174.
- PASQUIER Gaël, 2010, « Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal », *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 97-101.
- PELPEL Patrice, TROGER Vincent, 2001, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, L'Harmattan.
- ROGERS Rebecca (dir.), 2004, *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*, Lyon, Éditions de l'École normale supérieure.

Présentation des intervenant·es

Isabelle Collet, sciences de l'éducation, Université de Genève
Isabelle.Collet@unige.ch

Sigolene Couchot-Schiex, sociologue, Université Paris Est Créteil
sigolene.couchot-schiex@cyu.fr

Nicole Guenneugues chargée de mission académique égalité filles garçons,
Rectorat de l'académie de Rennes
nicole.gueneugues@ac-rennes.fr

Virginie Houadec, sociologue, Inspectrice de l'Education Nationale, Académie de
Toulouse
virginie.houadec@ac-toulouse.fr

Nathalie Lapeyre, sociologue, Université Toulouse 2
nathalie.lapeyre@univ-tlse2.fr

Clotilde Lemarchant, sociologue, Université de Lille
clotilde.lemarchant@univ-lille.fr

Nicole Mosconi †, sciences de l'éducation, Université Paris Nanterre

Gaël Pasquier, sociologue, Université Paris Est Créteil
gchpasquier@hotmail.com