

Filles et garçons à l'école

Sommaire, n° 487, février 2011

édition numérique au format PDF

Billet du mois :

Christine Vallin : Nous sommes nos propres raisons d'y croire

Bloc-notes, Philippe Watrelot 1

Actualités éducatives 2

François Régis Guillaume : RAR : l'engagement des personnels, élément clé de réussite

Pisa vu d'ailleurs

Aldina Lobo : Au Portugal : l'éducation bouge

Louise Lafortune, Luc Prudhomme : Au Québec :

« Soyons fiers de notre éducation »

Rémi Hess : L'éducation tout au long de la vie

DOSSIER : Filles et garçons à l'école 9

Coordonné par Isabelle Collet et Geneviève Pezeu

Éditorial 10

1- Des catégories à interroger sans cesse

Belinda Cannone : Différence ou distinction? 11

Martine Chaponnière : Éducation et féminisme : de l'unité à la complexité 13

Stéphanie Rubi : Les crapuleuses 15

Gaël Pasquier : Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle 17

David Latour : Des élèves trans à l'école des filles et des garçons 19

Jean Denis Hayduc : Et si on se le disait en vers? 21

2- Les garçons, nouveau problème?

Lavinia Gianettoni, Pierre Simon-Vermet : Une ressource pour l'estime de soi? 22

Jean-Louis Auduc : Au secours des garçons? 23

Françoise Lorcerie : La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins 24

Annie Léchenet : Les garçons, nouveau sexe faible? 26

3- Du côté des enseignants

Isabelle Collet, Mathilde Menotti : « Un homme, c'est plus intimidant » 28

Isabelle Collet, Isabelle Grin : En formation initiale des enseignants 30

Céline Petrovic : Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants 32

Yveline Jaboin : Des trajectoires professionnelles comparables? 34

Marie-Pierre Moreau : Une mixité statistique qui recouvre de réelles différences 36

4- Faire avec les questions de genre

Soizick Jaffre : L'homosexualité, et alors? 39

Anne Dafflon Nouvelle : La littérature enfantine au prisme du genre 41

Sylvie Ayrat : Le sexe des sanctions 42

Annette Jarlégan : Qui prend la parole en classe? 44

Cathy Patinet : En EPS : passer de la mixité à la co-éducation 46

Didier Chavrier : La course à l'évaluation 47

Yann Ruault, Gil Rosset : Du football pour les filles 48

Annie Léchenet : Les violences sexistes à l'école 50

Cendrine Marro : Repérer les inégalités que masquent les différences 51

Cendrine Marro, Geneviève Pezeu : Le rempart des idées reçues 52

Nicole Lucas : Les esclaves, aussi des femmes 54

Relecture : Nicole Mosconi : Le chantier reste ouvert 56

Articles à consulter sur notre site :

Nadège Tenailleau : L'école ouverte : un espace pour la mixité

Fabienne H. Baider : Se donner un genre • **Barbara Brunisso :** Reconnaître la différence pour faire l'égalité

Lionel Mansour, Christine Morin-Messabel : Quel cadre législatif? • **Michèle Babillot, Virginie Houadec :** Agir pour l'égalité entre filles et garçons dès la maternelle • **Serge**

Boimare : Ces garçons qui ont peur d'apprendre • **Nadia Plateau :** Chaussons nos lunettes de genre • **Laurence Faron :** Des livres de jeunesse contre le sexisme • **Anne-Laure**

Buisson : Le cybersoda • **Barbara Wolman :** « Faut-il vivre avec son temps? Tout dépend s'il fait beau! » • **Geneviève Pezeu :** Une histoire de la mixité • **Elvira Fente :** L'éducation des filles et des garçons en Espagne

Et chez toi, ça va? 60

Sylvie Abdelgaber : Derniers cours avant les fêtes : c'est la fête! 60

Anaïs Gour : Des nuages pleins de larmes 61

C. R. : Conseil des maitres 62

Faits et idées 64

Lucile Katz : Les projets, moteurs de l'innovation? 64

Bernard Corvaisier : En marche vers la mutualisation! 66

Il y a 30 ans dans les Cahiers 68

Anne-Marie Drouin : Il y a 31 ans dans les Cahiers : l'émergence du genre dans la réflexion sur le sexisme à l'école

Le Livre du mois 70

Maurice Tardif et Louis Levasseur :

La division du travail éducatif

Couverture : Mélie Jouassin. Illustrations : Jacques Risso



CRAP - Cahiers pédagogiques, 10, rue Chevreul, 75011 Paris. Tél. : 01-43-48-22-30 - Fax : 01-43-48-53-21
<http://www.cahiers-pedagogiques.com> - crap@cahiers-pedagogiques.com

Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques

Nous sommes nos propres raisons d'y croire

Christine Vallin

William James raconte comment, dans leur wagon attaqué par des brigands, des voyageurs vont renoncer, gagnés par la crainte. « *Tous les voyageurs se laisseront piller parce que, si les bandits peuvent compter les uns sur les autres, chaque voyageur sait que sa résistance entraînerait sa mort.* » Alors que s'ils se levaient d'un seul homme, se croyant fermement et sans même se le dire les plus vaillants, ils mettraient en fuite leurs détraqueurs. « *Or, si chaque voyageur avait foi en la réaction des autres, il réagirait et le pillage deviendrait impossible¹.* »

Comme ces voyageurs, nous voyons l'école menacée et les plus faibles encore davantage dépouillés que les autres. Et pourtant, j'entends dire autour de moi qu'il est déjà trop tard. Que 2012 ne changera rien. Que 2012 c'est fichu. Effondré. Enterré. Que droite ou gauche, rouge ou bleu, ce sera blanc bonnet.

Devant ces discoureurs décidés à se laisser piller les mains en l'air, je me demande... Trouverait-on davantage de satisfaction dans l'écriture catastrophiste que dans l'apologie de la conviction partagée? Ne va-t-on pas plus aisément vers la clameur du désespoir en solitaire que vers le murmure de la promesse? Tirerait-on plus de gloire à rendre seul les armes qu'à chercher ensemble le souffle qui ravivera les braises? Préfèrera-t-on se laisser dépouiller ou saura-t-on encore une fois compter les uns sur les autres, les uns avec les autres?

Comme les voyageurs en péril, nous sommes nos propres raisons d'y croire. De croire en nous-mêmes et ne pas céder à nos vanités faciles de sombres aruspices. De croire en nos collectifs avec qui nous combattons les fatalismes comme d'autres les brigands. De croire en des échéances qui nous permettront de remettre sur le feu nos fers têt refroidis. De croire avec d'autres que la politique vaut la peine qu'on lui confie, sans blanc-seing certes, la responsabilité partagée de l'éducation qui va venir. De croire en la cité et en ceux qui la feront avec nous.

2012 arrive. Dans nos partis politiques, nos médias avec ou sans écran, parlons de nos élèves, de nos classes. Parlons aussi de nous qui faisons l'école, celle que nous voulons, celle que nous aimons. Il en restera toujours quelque chose.

2012 arrive. Ne laissons pas l'enjeu dans les mains des aquibonistes et des tristes prophètes. Ayons nos raisons de croire et de dire que c'est une bonne nouvelle. Et que nous voulons y être.

¹ William James, *La volonté de croire*, Les empêcheurs de penser en rond, 2005.

Photographie : Stéphane Friedelmeyer





Procédure

Mis en place à titre expérimental à la rentrée 2010, le dispositif Clair (Collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) va être généralisé dès la rentrée prochaine, en se substituant aux Réseaux ambition réussite. Principale nouveauté : le recrutement sur profil des enseignants par les chefs d'établissements.

Testée dans 120 établissements sur une ou deux classes, la formule « Cours le matin, sport l'après-midi » devrait être étendue à d'autres établissements, malgré les critiques.

« *Expérimentation, non-évaluation, non-concertation, généralisation* » est en train de devenir la procédure habituelle dans l'Éducation nationale.

Des fuites significatives de l'état de la tuyauterie

Les exercices prévus pour les évaluations nationales organisées en janvier pour les élèves de CM2 ont été mis en ligne sur Internet dans les jours qui précédaient, à la colère du ministre. On comprend le désarroi du plombier devant les fuites. Mais on peut penser qu'un professionnel en tirerait des leçons sur la qualité de la machinerie qu'il a mise en place, tiendrait compte des nombreux avis défavorables sur ces évaluations, même rafistolées. Las, le ministre s'obstine. Il y a décidément de l'eau dans le gaz à l'Éducation nationale.

Sortir du déni...

Un rapport de la direction des ressources humaines du MEN, qui n'était pas destiné à être rendu public, a été diffusé par le *Café pédagogique*. Il reconstruit que les professeurs stagiaires éprouvent des « difficultés » depuis la rentrée. « *Il en ressort que ceux-ci [les enseignants débutants] commencent à connaître, en octobre, un état de fatigue. Il leur semble difficile de concilier, dans l'urgence, l'organisation de leurs classes (préparation des cours, gestion de la classe) et leur formation.*

Enfin, on sort de la langue de bois qui prévalait jusque-là. Le discours d'autosatisfaction et le déni de la réalité deviennent en effet de plus en plus intenables.

On le ressent déjà lorsqu'on confronte le discours public et le discours privé des cadres (chefs d'établissements, inspecteurs, etc.) qui ont du mal à justifier l'injustifiable. Mais le déni est aussi et surtout néfaste pour la formation elle-même. Beaucoup de stagiaires eux-mêmes ont du mal, du fait de ce discours officiel, à dire leurs difficultés et avoir une parole libre et ont donc des difficultés à enclencher une réelle dynamique de formation.

Le blog du mois

Solution de continuité

solution2continuite.wordpress.com

Un blog à deux voix (Jean-Pierre Jacquelin et Tremeur Denigot) qui, contrairement à ce qu'une lecture rapide de son titre laisse entendre, s'intéresse aux mutations de l'école et milite pour un débat de qualité sur les enjeux éducatifs.

Le chiffre du mois 72,9 %

C'est le taux probable de réussite au Capes de mathématiques pour la session 2011. En lettres, ce sera 53,7 %.

On pourrait se réjouir pour les candidats d'un tel taux, mais cette information est plutôt inquiétante. Il s'agit de taux probables, car il faut attendre les oraux qui auront lieu en juin. Mais on peut le déduire assez facilement du rapport entre les candidats présents et les postes offerts. Et c'est bien dans le nombre de candidats présents que réside l'inquiétude. Même si, pour expliquer cette baisse, on a évoqué la proximité avec le précédent concours situé en juin dernier, c'est surtout le symptôme d'une désaffection importante pour ce métier, certes passionnant, mais bien malmené aujourd'hui.

La citation du mois

La grande question est celle de savoir si la Nation proposera dans les années qui viennent (et le socle en est sans doute une bonne occasion) un sens assez fort pour l'école pour que les enseignants en soient considérés certes non comme les propriétaires, mais comme les porteurs principaux.

Roger-François Gauthier, lors de son intervention au colloque du SE-UNSA « Imaginons le collège de demain » le mercredi 12 janvier 2011. cf. avenirducollège.wordpress.com

L'école de Charb



À lire sur notre site
www.cahiers-pedagogiques.com

Une évaluation CM2 peut en cacher une autre

Les récentes évaluations CM2, contestées, font beaucoup de bruit. Pendant ce temps, d'autres restent confidentielles, alors que l'exploitation de leurs résultats pourrait orienter de façon utile les pratiques des enseignants. En septembre 2009, Jean-Claude Émin, proposait un éclairage toujours d'actualité dans le n° 475 des *Cahiers pédagogiques* (L'entrée en 6^e).

Transformer l'école : des perspectives pour 2012

L'espace que le *Crap-Cahiers pédagogiques* a ouvert pour avancer des propositions concrètes en vue d'une véritable réforme du système éducatif s'est enrichi de plusieurs contributions :

- *Trois principes éthiques pour les débats*, par Jean-Pierre Boudine
- *L'ergonomie comme arbitre des changements*, par Nicole Devolvé
- *Comment faire bouger le système*, par Jean-Pierre Obin
- *En 2012, l'alternance ne suffira pas, la crise est trop profonde*, par Pascal Bouchard

Enseigner, militer... crises et mutation du métier

Un dossier du *Français aujourd'hui* (n° 171), revue de l'Association des enseignants de français, qui nous donne des raisons d'espérer, de surmonter « *le blues des enseignants du terrain* » évoqué par Dominique Segetchian. Selon Pierre Boutan, reprenant la célèbre chanson communarde, « *les mauvais jours finiront* ». Un regard acéré est porté sur les mutations du métier de professeur, en particulier de français, avec une interview de Patrick Rayou. Un volet est consacré aux grandes étapes de la rénovation du français, progrès et échecs, avec des témoignages d'anciens responsables de l'Afef, dont Alain Boissinot. Pour lui, l'heure n'est pas à une sorte de défense des bébés phoques (« *sauver les lettres, la recherche...* »), mais plutôt à l'abandon des stratégies frileuses. Et une belle référence au « *phare* » présent à la fin du dernier et splendide spectacle de Ariane Mnouchkine, par Jean Verrier. Nos amis de l'Afef ont encore beaucoup à apporter à la rénovation d'un enseignement auquel nous consacrerons bientôt un dossier. La revue est publiée par Armand Colin.

www.afef.org

RAR : l'engagement des personnels, élément clé de réussite

François Régis Guillaume

La Dgescro a publié en janvier un bilan sur les Réseaux ambition réussite. Officiellement, des résultats positifs, liés en particulier aux évolutions des pratiques professionnelles autour de la présence de professeurs référents. Encore faut-il que ces postes complexes ne soient pas pourvus à la va-vite par l'administration.

Le bilan plutôt positif des Réseaux ambition réussite publié par le ministère intéresse tous les établissements par les trois facteurs de réussite qui émergent :

- un pilotage pédagogique réel au niveau du réseau,
- une continuité entre écoles et collègues,
- et, surtout, l'existence de professeurs ressources.

En effet, les « professeurs référents » issus du premier et du second degré, quatre par réseau, constituent une ressource significative, en n'étant pas affectée d'abord à la diminution des effectifs d'élèves par classe, mais surtout à des objectifs définis ainsi par l'Inspection générale : « *enseigner mieux, c'est-à-dire autrement et de façon appropriée à leurs publics* » ; « *assurer la cohérence entre les disciplines et une continuité du début à la fin de la scolarité* ».

Les professeurs ressources et le bilan des RAR

Pour Anne Armand, inspectrice générale, « *ce qui s'est développé dans les RAR, c'est d'abord la co-intervention : se mettre à plusieurs pour faire un projet d'action, de cours, puis se mettre en observation de celui qui est en train de faire et répondre ainsi à cette vieille idée de tous les ministres (repérer ce qui marche bien et le transposer là où ça ne marche pas encore). Mais cette idée ne marche jamais parce que celui qui fait ne peut pas analyser ce qu'il est en train de faire. Le professeur référent, lui, peut observer et analyser la situation d'enseignement.*

Les professeurs référents ont donc une professionnalité évidente dans l'analyse des pratiques : ce qu'on avait essayé d'enseigner en IUFM devient un geste de métier pour les professeurs référents, et c'est de plus en plus accepté sur le terrain. De plus, c'est une façon de proposer de l'aide à un collègue qui débute dans un collège. Plus qu'une compétence : c'est une façon d'exercer son métier.

Puisque les professeurs référents ont souvent développé cette compétence d'analyse des pratiques, ils deviennent l'élément essentiel de ce que nous dit la théorie de l'évaluation : il n'y a pas d'évaluation de la performance des élèves sans une part d'autoévaluation qu'il appartient forcément au professeur référent de faire émerger.

On voyait mal jusqu'ici qui pouvait être porteur de cette autoévaluation, recommandée par

la théorie. Les professeurs référents sont en interaction entre leurs collègues, eux-mêmes, leurs projets et l'inspecteur. Ils sont au cœur de l'autoévaluation, ce levier dont le système a besoin¹. »

La co-intervention devient une modalité naturelle du travail avec les collègues. Elle demande une explicitation des objectifs et des pratiques et conduit à une approche par compétences, donne une occasion de réflexion sur celles-ci.

La mise en œuvre d'une réforme telle que l'approche par compétences dans le cadre du socle commun, si elle ne réduit pas à une opération administrative, doit se traduire par une évolution des pratiques et demande une réflexion de fond qui est facilitée par l'existence de professeurs ressources. Elle est dans les RAR l'occasion d'un élargissement du cadre disciplinaire. Une discipline prend en charge plusieurs objectifs et un même objectif relève de plusieurs disciplines : la maîtrise de la langue n'est plus cantonnée dans les heures de français.

La continuité entre les écoles et le collège est recherchée avec un objectif ambitieux : que les élèves ne soient pas victimes des différences de culture entre le premier et le second degré. Parfois cela conduit à aider les professeurs des écoles à anticiper sur ce que seront les exigences du collège. Parfois ce sera un ajustement réciproque sur ce que l'on entend par maîtrise de la langue. Parfois c'est faire connaître en collège des pratiques intéressantes des écoles.

Une moyenne... et des écarts

Tout va-t-il pour le mieux dans les RAR ? Non ! Le rapport de la Dgescro dit que l'écart entre la moyenne des collèges RAR et la moyenne des autres collèges s'est un peu réduit et que des pratiques efficaces s'y sont développées beaucoup plus fréquemment. Mais ce raisonnement en moyenne masque la différence entre les réseaux actifs et innovants et ceux qui restent des lieux de relégation.

Dans ceux-là, la coupure entre écoles et collège reste entière, les projets ou les contrats de réussite sont purement formels. Les professeurs référents y sont de simples moyens supplémentaires servant à abaisser le nombre d'élèves par classe et la co-interven-

tion produit l'équivalent de dédoublements. Dans ces réseaux, l'administration n'a pas été capable de réunir les personnes susceptibles d'y réussir. La mise en œuvre précipitée des RAR en 2006 a produit un recrutement souvent défaillant. Ce sont les réseaux déjà engagés dans une démarche de projet qui ont été capables, dans l'urgence, de susciter les candidatures de personnels compétents. Ainsi environ un tiers des 1 000 professeurs référents recrutés en 2006 étaient des débutants ou des TZR.

Une fois de plus, une réforme se joue sur l'engagement personnel d'un certain nombre d'enseignants et d'acteurs de terrain, sans que l'institution les aide beaucoup.

François Régis Guillaume

Observatoire des zones prioritaires (OZP)

¹ Intervention d'Anne Armand lors de la journée des professeurs référents organisée par l'OZP le 20 novembre 2010. Texte disponible sur le site de l'OZP.



La pédagogie, un chantier permanent

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective :

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes,
- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel,
- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun,
- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, dans le respect des points de vue, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie et qui s'efforce à travers ses diverses activités (rencontres, colloques, publications) de les faire vivre. Si vous partagez nos valeurs et appréciez les *Cahiers*, rejoignez-nous en adhérant au Crap!

www.cahiers-pedagogiques.com

Pisa vu d'ailleurs

Que dit-on de Pisa dans d'autres pays ? Comment les opinions et les acteurs prennent-ils en compte les résultats de ces évaluations ?

Après la réaction de Georges Pasquier pour la Suisse dans notre numéro de janvier, nous allons voir cette fois du côté du Portugal et du Québec.

Au Portugal : l'éducation bouge

Aldina Lobo

Des résultats encourageants pour ce pays dans une situation socioéconomique difficile. Encourageants aussi peut-être pour les effets bénéfiques possibles d'une approche par compétences et de la formation des enseignants.

Les résultats aux tests Pisa du Portugal ont été depuis le début plutôt faibles, mais, pour la première fois cette année, se rapprochent de la moyenne européenne. Classé à la vingt-cinquième place sur l'ensemble des vingt-sept pays concernés en l'an 2000, le Portugal occupe maintenant la vingt-et-unième parmi les trente-trois pays de l'OCDE. Nous avons été le quatrième pays qui a plus progressé en lecture et en mathématique et le deuxième en sciences.

Ce classement est surtout dû à la réduction du pourcentage d'élèves ayant de mauvaises performances, même si tous les niveaux ont augmenté. On note une augmentation d'élèves qui fréquentent l'enseignement secondaire qui, chez nous, commence en dixième année d'enseignant, à l'âge de quinze ans.

Autre donnée intéressante : le Portugal est le sixième pays en terme de compensation des inégalités socioéconomiques, avec par exemple le plus grand pourcentage d'élèves issus de familles défavorisées obtenant des niveaux d'excellence en lecture.

Des causes probables du changement

Pourquoi est-on parvenu à de tels résultats ? Sans doute grâce à une stratégie globale, dont

nous pouvons dégager quelques axes forts.

Pour ceux qui sont sur le terrain, toutes les mesures prises en éducation, si nombreuses ces dernières années, semblent détachées les unes des autres. Les enseignants restent pessimistes envers la qualité des apprentissages. Mais les résultats Pisa donnent des éléments de réflexion qui permettent de dépasser les intuitions et les sentiments empiriques.

Parmi les mesures prises, on pourrait citer l'expansion de l'éducation préscolaire (accrue de plus de 20 %), l'équipement technologique des écoles, des professeurs et des élèves. Cependant, je dégagerai plutôt quatre aspects essentiels¹ : les curriculums ; les approches plus personnalisées ; les épreuves nationales ; la formation et l'évaluation des enseignants.

Les curriculums

En 2001, le ministère de l'Éducation a fait publier une réorganisation des programmes des différentes matières pour les trois premiers cycles d'apprentissage (jusqu'à quinze ans), en mettant en évidence les compétences que les élèves devraient acquérir de la première à la neuvième année de scolarisation, en articulant les différentes disciplines. Cette démarche visait notamment à faire face

Apprendre le langage des consignes

Dans la collection « Des situations pour apprendre » des éditions Retz, les auteurs qui ont travaillé avec une école des Deux-Sèvres proposent treize situations concrètes pour initier les enfants de maternelle au langage des consignes, avec une pédagogie active qui insiste sur les moments métacognitifs. Les courts films du DVD joint à l'ouvrage étaient le propos théorique et illustrent la démarche. Voici quelques exemples :

- en petite section, *Mémoriser des consignes pour enchaîner des actions* ;
- en moyenne section, *Coder une consigne avec des symboles* ;
- en grande section, *Associer une consigne à un résultat obtenu* ;

Un bel outil proposé par les dynamiques éditions Retz.

www.editions-retz.com

L'idée de nature dans l'éducation et la médiation scientifiques

31^e Journées internationales de l'éducation scientifique (JIES). Du 25 au 28 avril 2011 à Chamonix.

Autour de ce large thème, à partir des témoignages, réflexions et propositions de praticiens de la médiation ou de l'enseignement, de formateurs, de muséologues, d'animateurs, de chercheurs (didacticiens, mais aussi philosophes, géographes, historiens, anthropologues...), ces Journées seront l'occasion d'échanges et de débats, un moment de confrontation et d'élaboration de faits, d'idées, de projets. Des contributions peuvent être mises en ligne et l'inscription est ouverte sur le site de ces journées.

jies-chamonix.org

« Allons au collège autrement »

Une initiative du Conseil général du Val-de-Marne pour les circulations douces pour la promotion de la marche à pied, le vélo et l'utilisation des transports en commun auprès des collégiens. Un brevet départemental du cycliste, des interventions dans les classes, une exposition photographique : le programme prévoit de nombreuses actions de sensibilisation autour de l'écomobilité, du développement durable ou de la sécurité routière. Des opérations d'aménagement seront également réalisées aux abords et au sein même des collèges, avec la création de pistes cyclables, la sécurisation des trajets piétons et l'installation d'arceaux pour le stationnement des vélos. Un exemple à suivre...

www.cg94.fr

à un problème identifié par l'OCDE depuis longtemps : un enseignement trop académique, trop ex cathedra, afin de mettre l'accent sur les apprentissages et les acquisitions réelles. Puis d'autres mesures liées au travail par compétences ont été prises : consultation d'experts nationaux et étrangers, formation d'enseignants, publications, officielles ou non. Une priorité a été donnée aux mathématiques et à la maîtrise de la langue maternelle, avec la mise en conformité des programmes avec cette approche. De plus, on s'est efforcé d'inclure des parcours allant au-delà des disciplines : formation civique des adolescents, interdisciplinarité, acquisition de méthodes d'étude.

Bien sûr, on est encore loin d'une vraie approche par compétences. Sur le terrain, l'articulation se révèle difficile ; le système demeure encore plus fragmenté et on manque de temps pour intégrer cette nouvelle dimension de l'enseignement. Des réorganisations seront sans doute nécessaires pour remédier à ces difficultés.

Les approches personnalisées

Parallèlement, des efforts sont entrepris pour aider les élèves plus faibles. Avec un lourd héritage d'un enseignement trop théorique, produisant un taux d'échec scolaire élevé. Il a baissé de 38 % depuis dix ans, pour se situer en 2000 à 7,8 %, alors même que, par exemple, la population immigrée augmentait. Depuis presque une vingtaine d'années, des soutiens directs existent : deux ou trois élèves qui, une heure par semaine, profitent de la présence d'un professeur pour les aider à comprendre ce qu'ils n'ont pas compris en classe. On essaie de plus en plus d'alterner les enseignants qui prennent en charge ces élèves en difficulté. Plus récemment, on a mis en place des soutiens spécifiques pour les étrangers : quatre-vingt-dix minutes par semaine de plus de cours de portugais dans des classes qui ne dépassent pas les dix élèves chacune, et des examens prenant en compte leur situation spécifique.

Le contrôle des apprentissages

Une autre mesure que je considère comme positive, c'est la mise en place d'un système national de contrôle des apprentissages, autour de l'évaluation des compétences, à partir de la réforme de 2004. Pendant les années 1990, on a essayé plusieurs modèles d'application des épreuves d'évaluation : seulement à quelques-uns ou à tous les cycles de l'éducation élémentaire, à toute la population scolaire ou à un échantillon, pendant l'année scolaire ou à la fin. Elles n'ont jamais eu d'effets sur la progression des élèves. Désormais, tous les élèves passent ces épreuves à la fin de chaque cycle de l'élémentaire et avant l'entrée dans le secondaire (dixième année), avec tests inter-

médiaires tout le long de l'année, dans une optique de repérage des points forts et points faibles donnant lieu à des prescriptions pédagogiques et didactiques.

Ce que je constate, c'est que l'existence de ces épreuves augmente la responsabilité et le souci des enseignants face aux vrais apprentissages qui conduiront aux résultats de leurs étudiants. Cela influe sur les compétences qui sont réellement enseignées, puisque testées.

La formation et l'évaluation des enseignants

L'obligation de se former a été très positive ; d'ailleurs les enseignants réclament cette formation. Même lorsque les programmes de formation sont insuffisants, ils provoquent un regard critique, une réflexion qui fait bouger. La réforme de l'évaluation des enseignants, qu'on essaie d'implanter depuis 2008 (thème chaud pour le moment chez nous), pourrait aussi fonctionner comme stimulus aux apprentissages. On demande aussi pour la première fois aux enseignants non stagiaires d'ouvrir les portes de leurs classes.

En résumé, les scores de Pisa 2009 nous encouragent à poursuivre dans cette voie. Mais est-ce un résultat ponctuel ou le début d'une tendance ascendante ? Du fait du mécontentement actuel de la plupart des enseignants (qui demandent la retraite en masse), on assistera bientôt à un rajeunissement de la population enseignante active. Cela contribuera-t-il ou non à améliorer les niveaux de performance ? Nous visons actuellement un climat de contention budgétaire généralisée et l'éducation verra son budget réduit en 2011. À quels effets peut-on s'attendre ? Que fera-t-on des soutiens personnalisés, soit aux élèves portugais, soit aux étrangers, de plus en plus nombreux ?

Aldina Lobo

Professeure de portugais dans l'enseignement secondaire à Cacém, université de Lisbonne

1 Cette analyse est de mon exclusive responsabilité.

Pisa vu d'ailleurs

Au Québec : « Soyons fiers de notre éducation »

Louise Lafortune, Luc Prudhomme

— *Vous avez fait parvenir aux journaux québécois à la mi-décembre, suite aux derniers résultats de Pisa, une tribune signée par dix-huit universitaires intitulée « Soyons fiers de notre système d'éducation ». Pourquoi ce texte ?*

— **Louise Lafortune** : La mise en œuvre des programmes de formation de l'école québécoise définis en termes de compétences pour les élèves du primaire et du secondaire est commencée depuis 2001. Depuis les débuts, il n'est pas facile de faire comprendre le passage d'une perspective de transmission de connaissances à celle du développement de compétences. Depuis quatre ou cinq ans, depuis que l'évaluation est au cœur des changements de pratiques, il est encore plus difficile de faire comprendre les changements aux parents et à la population en général. Beaucoup semblent avoir la nostalgie de leur école et ne voient pas la nécessité de changer ; plus encore, ils perçoivent les changements actuels en éducation comme néfastes. Cette perception mène trop souvent à un dénigrement de notre système d'éducation. Pourtant, c'est la quatrième fois que le Québec sort premier des résultats de Pisa dans le monde francophone. Ces bons résultats sont peu publicisés, et une équipe d'universitaires québécois a voulu tirer profit de leur sortie pour manifester collectivement qu'il était possible d'« être fiers de notre système d'éducation ». Même s'il y a des lacunes, que tout n'est pas parfait, que des améliorations sont possibles, notre message fort se voulait une occasion de valoriser ce qui se fait au Québec en matière d'éducation. Plusieurs disent qu'« il faut arrêter la réforme », mais oublient que plusieurs éléments de celle-ci ont déjà été mis en place depuis 1996 et que personne ne les remet vraiment en question : la maternelle à temps complet, l'intervention dans les milieux défavorisés, les conseils d'établissement dans les écoles qui donnent plus de place aux parents, par exemple. Actuellement, c'est le débat sur le bulletin unique qui prend beaucoup de place. Il marque un retour vers la transmission de connaissances au détriment du développement de compétences. En français et en mathématiques, il reste des compétences dans ce bulletin, mais pas vraiment de façon explicite pour les autres disciplines. C'est le retour au redoublement et un certain abandon de la notion de cycles d'apprentis-

sage de deux ans. Quand certaines personnes ou certains groupes attribuent à la réforme un grand nombre de problèmes en éducation, comme le décrochage ou les difficultés en français, ils oublient que ces problèmes existaient déjà, que ce n'est pas la réforme qui les a causés, elle a plutôt été mise en place pour tenter de les résoudre. Notre article était l'occasion de montrer la qualité de notre système d'éducation au plan international, de susciter des débats pour questionner certains retours « en arrière » et pour montrer que le dénigrement n'est pas toujours justifié.

— *Vous dites* : « le Québec se classe dans le peloton de tête en ce qui concerne les résultats en mathématiques, en sciences et en lecture. Plus remarquable encore, le Québec est au premier rang dans le monde francophone, devant la France, la Belgique et la Suisse ». *Or Christian Rioux, correspondant à Paris du quotidien Le Devoir écrivait le 7 décembre* « Les élèves canadiens sont en recul, même s'ils se classent largement au-dessus de la moyenne. Pourtant, sur dix ans, leurs résultats baissent dans tous les domaines [...]. Avec une note en sciences qui passe de 534 à 529, le Canada reste parmi les meilleurs. Mais, sur dix ans, sa note a chuté de onze points », *comment expliquez-vous ces différences d'interprétation ?*

— **Louise Lafortune** : Quand il est dit que le Canada se classe au huitième rang (et le Québec se situe au moins dans la moyenne canadienne), le jugement est posé trop rapidement. L'image globale n'est pas mise en évidence : il y a des pays qui n'étaient pas visés dans les trois premières épreuves de Pisa. Le Canada est toujours deuxième dans le monde occidental, derrière la Finlande. Le changement de rang est donc davantage dû à l'ajout de pays qu'à un recul de la qualité des résultats. Quant à la baisse de onze points, elle correspond à environ 2 % ce qui justifierait de se demander si cette baisse est significative au plan statistique.

François Dubet, coauteur de *Les sociétés et leur école*, est venu au Québec en décembre dernier. Le groupe qui l'invitait a signalé notre plaisir qu'il soit là dans un contexte problématique actuellement en éducation. Dans sa présentation, il a souligné qu'il trouvait bizarre tout ce qu'il entendait à propos de « suppo-

EducaVox : la voix de l'éducation ?

Un nouveau site collaboratif dont l'objectif est de recueillir une actualité sélectionnée ou produite par les internautes sur les thèmes de l'éducation vient de voir le jour. EducaVox a l'ambition de porter des « paroles d'éducation » et de faire place aux actions innovantes. Le site veut montrer un monde de l'éducation qui bouge et s'interroge, en particulier au travers de témoignages de terrain. Les commentaires que chacun peut apporter à la suite des articles sont encore rares. L'ensemble s'organise autour de (trop) nombreuses rubriques, mais sans hiérarchie véritable et où l'on navigue un peu au petit bonheur. Une initiative à suivre.

www.educavox.fr

Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle

Colloque international les 16, 17 et 18 mars 2011 à Lyon (INRP, ENS).

Depuis quelques années, le travail enseignant est devenu un objet de recherche classé schématiquement en deux ensembles plus ou moins hétérogènes : celui des spécialistes de l'enseignement et des apprentissages en fonction des savoirs enseignés ; celui des spécialistes de l'analyse du travail et de la formation d'adultes. Quelles sont les portées et limites de ces deux approches ? En quoi peuvent-elles se nourrir mutuellement ?

www.inrp.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant

Ce n'est qu'un début en DVD

Les *Cahiers* se sont fait l'écho de cet excellent film, où l'on découvre une classe maternelle qui se livre avec bonheur à la réflexion philosophique, à l'occasion de sa sortie en novembre dernier. Nous avions publié alors sur notre site un entretien avec la productrice du film, Cilyv Aupin. Nous ne pouvons donc que nous réjouir de l'édition par France Télévisions du DVD de ce documentaire, assorti de plusieurs interviews. Le DVD sera disponible à partir du 23 mars 2011. boutique.francetv.com

Parents d'élèves

Diversité, n° 163, décembre 2010. L'histoire du modèle républicain français nous apprend que l'école a voulu remplacer les familles dans l'éducation des enfants. La

scolarisation a pris de ce fait tant d'importance, l'anxiété de l'échec en période de crise est si grande, surtout pour les familles modestes, que sur fond de métamorphoses de la parenté, parents et enseignants se renvoient la responsabilité d'une éducation qu'ils peinent à exercer. Pourtant, les parents ne démissionnent pas plus que les enseignants ne se désintéressent de leur métier. Alors, comment résorber les tensions et atténuer le malentendu ?

www2.cndp.fr/vei

À l'école des familles populaires (2^e partie)

Lever les malentendus pour comprendre et être compris.

Comment et dans quelles conditions la relation familles populaires-école peut avoir des effets positifs sur les apprentissages scolaires des enfants ? Cette deuxième partie de l'étude de nos amis belges de CGé propose un éclairage théorique sur le rapport social que les parents établissent avec l'école. La transformation des relations entre familles populaires et école comporte, selon CGé, de véritables enjeux démocratiques et politiques et s'inscrit dans le cadre d'un projet éducatif émancipateur pour les familles. L'étude est téléchargeable sur le site de CGé.

www.changement-egalite.be

Former les enseignants

Revue internationale d'éducation de Sèvres n° 55, décembre 2010.

Au moment où, en France, la formation des enseignants suscite passions et inquiétudes et révèle les tensions qui traversent la société, ce numéro coordonné par Alain Boissinot s'interroge sur la façon dont d'autres pays organisent la formation initiale et le développement professionnel des maîtres. La confrontation des analyses permet d'identifier des problématiques récurrentes : la question des savoirs et de la professionnalisation ; l'approche par compétences ; le rôle de l'État ; le choix des opérateurs ; la formation et le recrutement.

www.ciep.fr/ries

Romans d'aujourd'hui

Le CNDP édite une nouvelle collection de DVD consacrée à la littérature contemporaine, « Romans d'aujourd'hui ». Les dossiers pédagogiques apportent des outils aux professeurs de lettres : entretiens avec les auteurs, lectures choisies et mises en scène de textes. Deux titres majeurs l'inaugurent : *Riz noir* d'Anna Moï, écrivain de langue française née au Vietnam, et *Le Rapport de Brodeck* de Philippe Claudel, romancier et réalisateur français, Goncourt des lycéens 2007.

www.cndp.fr

sés » problèmes dans notre système d'éducation, considérant ce qui apparaissait de nos résultats dans les épreuves internationales. J'étais très contente qu'il tienne de tels propos chez nous !

— *Et vous Luc Prudhomme, quelle est votre analyse, qu'ajouteriez-vous aux propos de Louise Lafortune ?*

— Depuis les années 1960, on a connu plusieurs mouvements dans la formation continue des enseignants, ainsi que des révisions des programmes scolaires et des programmes de formation. Nous avons aussi au Québec un réseau d'écoles publiques alternatives assez puissant. Plusieurs de ces écoles sont certainement des moteurs de l'innovation ; certains ministres ont déjà déclaré qu'elles étaient des sources d'inspiration importante pour la réforme actuelle. Globalement, il y a toujours eu une certaine vivacité dans le champ de l'innovation. Des enseignants, dispersés sur le territoire, savent faire, expérimentent, pensent que l'important est de s'interroger sur les façons d'enseigner pour les enrichir, les rendre plus efficaces. Quand on accuse la réforme du curriculum comme étant la mère de tous les maux, on oublie qu'elle est un outil de plus, proposé pour tenter d'agir sur des problèmes qui sont soulevés par la population elle-même : le manque de réussite des garçons, le décrochage scolaire, la motivation et j'en passe. Présentement, ce qu'on essaie de faire, c'est de travailler à partir de toutes les données de recherche existantes pour proposer un curriculum qui pourrait rejoindre tous les élèves et rejoindre aussi ceux qui n'ont pas nécessairement un profil dominant au niveau verbo-linguistique ou logico-mathématique. C'est dans ce contexte que le choix d'une approche par compétences s'est imposé. On est dans un système qui pense et qui cherche, mais il reste encore des efforts à faire, des solutions innovatrices à inventer.

— *Ce travail est-il soutenu par un accompagnement au niveau de la formation des enseignants ?*

— **Luc Prudhomme :** Il y a eu beaucoup de propositions de changements. Dans les universités, nous fonctionnons maintenant avec un référentiel de douze compétences à développer en formation à l'enseignement. Ont été aussi ajoutées une année de formation et des heures de stages. On est en train d'avancer : nos plans de cours en formation initiale ne parlent plus d'objectifs à atteindre ou de contenus spécifiés, mais bien de contenus à s'approprier dans le cadre d'une compétence à développer. Il va sûrement y avoir des changements au fur et à mesure qu'on expérimente.

Dire que tout est réglé serait abusif, car cette formation est dispensée à l'intérieur d'une institution, l'université, qui a de nombreuses règles et qui ne comprend pas forcément

le renouvellement de l'enseignement et de l'évaluation comme on souhaiterait qu'elle la comprenne. On voit des mouvements intéressants. J'étais aujourd'hui avec douze étudiants dans un projet de recherche où on réfléchissait aux moyens à développer pour aider les élèves à intégrer ce qu'ils apprennent dans de nouvelles situations...

Ici comme ailleurs, tout le monde a une conception de ce qu'est un bon enseignement, un bon enseignant, et on doit composer avec diverses perceptions et représentations hétérogènes qui doivent s'exprimer, avec lesquelles il faut essayer d'avancer progressivement vers des pratiques un peu plus aidantes pour les élèves. C'est clair que selon moi, la situation est toujours inquiétante quand on pense aux différences. Je travaille au sein d'une chaire de recherche centrée sur la réussite des élèves qui éprouvent des difficultés à l'école. Dans nos projets de recherche, nous sommes constamment en relation avec des élèves qui peuvent décrocher le jour même ou le lendemain matin. Chaque fois que j'en vois un, c'est un de trop. Nous travaillons avec les enseignants qui veulent faire réussir tous ces élèves. La réforme des curriculums et l'approche par compétences nous offrent de belles pistes pour aider ces enseignants. Encore faut-il qu'on nous laisse le temps de les aider, grâce à la formation, à intégrer le concept de compétences, à travailler dans cette logique et à devenir habiles à piloter différents types de situations d'enseignement. C'est dans de telles situations que nos élèves vont développer des savoirs de haut niveau qui vont les aider à fonctionner dans notre société, à faire avec les technologies, la communication, la mobilité planétaire, etc. Il y a quarante ans, c'était très important d'avoir des idées générales en histoire, d'être capable de situer le Moyen Âge sur une ligne du temps pour trouver des informations dans l'index analytique d'une encyclopédie. Aujourd'hui, ce dont nos jeunes ont besoin, c'est de savoir comment identifier des mots-clés pour trouver l'information et apprendre à juger de la pertinence des informations recueillies. La réalité des jeunes n'est pas celle que nous avons connue. Nous sommes dans un monde qui change, qui évolue et l'école doit avancer elle aussi.

Louise Lafortune

Ph. D., professeure au département des sciences de l'éducation de l'université du Québec à Trois-Rivières

Luc Prudhomme

Professeur, codirecteur du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire, chaire de recherche Normand Maurice, université du Québec à Trois-Rivières

L'éducation tout au long de la vie

Rémi Hess

Parmi les formules utilisées en lien avec le développement des sociétés de la connaissance on évoque fréquemment « l'éducation tout au long de la vie » ou *life long learning*. Savons-nous toujours précisément ce dont il est question ?

Pour le commun, l'éducation tout au long de la vie serait la nouvelle formulation de l'éducation permanente ou continue des années 1970, une manière de parler de la formation professionnelle des adultes, au cours de leur carrière professionnelle. Il fut un temps où les enseignants bénéficiaient d'une solide formation continue. Sont-ils aujourd'hui concernés par cette éducation tout au long de la vie ?

S'accorder sur une définition

La fortune de cette formule vient du fait qu'elle a été reprise par la Commission européenne, qui en a fait un de ses chevaux de bataille. Elle la définit ainsi : « *L'éducation et la formation tout au long de la vie recouvrent aussi bien les activités d'apprentissages pour des raisons personnelles, civiques et sociales que pour des raisons professionnelles.* » Si l'on interroge cette définition, on s'aperçoit qu'elle oscille entre deux extrêmes : *la possibilité de* (construire son éducation en fonction de son épanouissement personnel, par exemple) d'un côté, et de l'autre *l'injonction à* (l'employabilité). Si ces deux pôles montrent l'extension de la question, on comprend les enjeux de cette éducation tout au long de la vie, en prenant en compte la diversité des publics, la diversité des situations, la diversité des enseignements.

Dans les travaux de l'équipe de Lucette Colin et Jean-Louis Le Grand¹, on découvre que si la dimension de la formation professionnelle continue est incontournable et représente

une grande majorité des recherches francophones, il semble toutefois essentiel de prendre du recul par rapport à cette évidence, de la critiquer et de la conceptualiser.

Des concepts à interroger

Les recherches d'Experice interrogent plusieurs concepts.

– L'expérience : comment construit-on son expérience ? Comment parvient-on à passer de situations vécues à du perçu et du conçu ?

– La temporalité : il y a des moments privilégiés pour entrer en formation. Francis Lesourd travaille cette question de la formation en relation avec la biographie individuelle².

– La tension entre les apprentissages formels et informels. L'entrée dans le métier d'enseignant se fait maintenant sans que l'on donne une solide formation initiale. Comment les nouveaux enseignants se forment-ils ? Ils entrent dans des apprentissages informels. Comment passe-t-on de l'informel au formel ? De quels outils disposons-nous ?

– La réflexivité. Comment pouvons-nous construire une réflexivité ? Schon a publié un ouvrage dans lequel il appelait à une réflexivité des praticiens. Il ne donnait pas d'outil pour construire cette réflexivité. À Experice, j'ai introduit la pratique du journal. En tant qu'enseignant du secondaire, j'ai pratiqué le journal pédagogique. Mais on peut aussi pra-

Les Journées des métiers d'art 2011

Du 1^{er} au 3 avril 2011, partout en France.

Au programme de ces journées : plus de 3000 ateliers à visiter, de nombreuses démonstrations de savoir-faire, des portes ouvertes exceptionnelles dans les centres de formation, mais aussi des expositions de prestige, des conférences ou des colloques. Cet événement sera l'occasion de présenter les multiples formations, diplômes et stages du secteur. Pour les enfants, des activités ludiques permettront de s'initier aux matières et aux techniques.

www.metiersdart-artisanat.com

Conférence sur les secondes carrières des enseignants

Mercredi 16 février à l'université de Mont-Saint-Aignan (Rouen) à 17 h, amphitheâtre 250.

Les enseignants n'envisagent plus leur métier à vie. Ils ont besoin de perspectives professionnelles, afin d'enrichir, de diversifier leurs compétences, sous forme de mobilité interne ou externe (hors de la classe), temporaire ou définitive. À travers la conception et le pilotage d'un dispositif unique en France, Rémi Boyer présentera l'action et les objectifs de cette association, en répondant à toutes les questions des enseignants qui le souhaitent.

www.aideauxprofs.org

La sanction en éducation

Le 18 février 2011 à l'IRTS de Montpellier, amphitheâtre Y. Barat.

L'Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (Itep) Le Languedoc organise une conférence-débat avec la participation d'Eirick Prairat, professeur de sciences de l'éducation, autour de deux questions : « Qu'est-ce qu'une sanction éducative ? » et « Comment sanctionner quand on a le sentiment que la sanction est l'aveu d'un échec éducatif ? ». S'il n'y a pas d'éducation sans sanction, la question est de savoir comment s'y prendre pour responsabiliser un sujet en devenir, ce qui interroge nos pratiques éducatives et pédagogiques.

L'éducation populaire au tournant du XXI^e siècle

Appel à communications pour un colloque organisé par l'université Paris-Est Créteil en novembre 2011.

Il y a dix ans, Geneviève Poujol soutenait que les associations s'étaient trouvées « instrumentalisées » et que le projet originel et global d'éducation populaire avait « disparu » au profit d'actions segmentées. Ce colloque voudrait rouvrir ces interrogations. La scolarisation croissante, le chômage de masse et spécialement

APPEL À CONTRIBUTIONS... APPEL À CONTRIBUTIONS...

Le livre et la lecture à l'ère numérique

Dossier coordonné par Caroline d'Atabekian et Régis Guyon.

On a du mal à mesurer les profondes mutations induites par notre entrée dans l'ère du numérique. Changements dans les supports, généralisation des écrans, nouvelles possibilités offertes dans la collecte des connaissances : nous sommes face à des inconnues qui peuvent être autant stimulantes qu'effrayantes. Tout cela influence notre manière, enseignants et élèves, de lire et d'écrire.

Les enjeux sont de taille et nous oblige à repenser des questions essentielles : qu'est-ce qu'un livre et qu'est-ce qu'un livre à l'école ? Qu'est-ce que lire et écrire, et qu'est-ce que lire et écrire à l'école ?

Ce dossier se propose d'explorer

- les nouvelles possibilités offertes par le numérique

dans le domaine de la lecture, du côté de l'enseignement du français bien sûr, mais aussi de toutes les disciplines ;

- les nouvelles potentialités proposées dans la recherche documentaire, dans l'écriture et la publication numérique ;
- la place de l'objet livre et son histoire dans les contenus d'enseignement, par exemple dans le cadre de la nouvelle option « littérature et société » en 2^{de}.

Sans nous faire les chantages naïfs de la (post)modernité, sans rejeter non plus des outils qui n'auraient pas leur place dans l'école de la République, nous vous invitons à partager les pratiques et les expériences d'écriture et de lecture recourant à des supports numériques que vous avez développés dans vos classes, avec vos élèves.

celui des jeunes, la « nouvelle » pauvreté et les travailleurs pauvres ont-ils constitué un nouveau terroir propre à la réaffirmation du projet initial ? Les « métamorphoses de la question sociale » (Robert Castel) n'ont-elles pas affecté le monde de l'éducation populaire ?

Propositions de communication à envoyer à francis.lebon@u-pec.fr ou à emmanuel.delescure@u-pec.fr avant le 7 mars 2011.

Enseigner une langue régionale

Les Langues Modernes n° 4/2010.

En deux siècles, on est passé d'une situation où le français était réservé à une élite à une situation de maîtrise généralisée du français grâce notamment à l'école. Mais on est aussi passé d'un temps où les langues distinctes du français étaient largement pratiquées sur leur aire historique à l'époque actuelle où elles sont pour le moins très menacées : la façon dont l'école ne leur a fait aucune place jusqu'à il y a peu explique en partie cette évolution. Ce dossier décrit les mécanismes qui ont été à l'œuvre, mais aussi les résistances que le monolinguisme obligatoire a pu rencontrer.

www.aplv-languesmodernes.org

Tu sais garder un secret ?

Forum des enfants citoyens à l'espace forum de la Fnac Lyon Bellecour de 14h 15 à 15h 45.

Du petit secret de la récré, au gros secret lourd à porter... Pas facile de faire la différence, de savoir à qui se confier et d'imaginer les conséquences d'un secret envolé... Le Forum des enfants citoyens rassemble des jeunes de 8 à 13 ans qui débattent de sujets qui touchent de près leur quotidien. Les jeunes sont amenés à réfléchir et à porter un autre regard sur le monde qui les entoure.

www.lemoutard.fr

En quoi l'approche du socle commun de compétences et de connaissances amène-t-elle à repenser les projets éducatifs locaux ?

Journée d'étude de Prisme, 8 février 2011. Cnam Paris, amphi Faure.

Cette journée sera marquée par deux tables rondes. La première, consacrée à « l'axe scolaire », rassemblera Alain Bollon, François Burban et Pierre Frackowiak. La seconde se centrera à « l'axe sociétal » avec Jean-Claude Richez, Jean-Louis Auduc et Jacqueline Costa-Lascoux.

www.prisme-asso.org

tiquer le journal de formation, le journal de recherche et différentes formes de journaux dans tous les moments de sa vie. Il ne s'agit pas de journaux intimes, mais de journaux pouvant circuler dans une communauté de référence qui vous aide à formaliser l'informel et à développer une réflexivité sur ses pratiques³.

– La dialectique entre autoformation et formation.

– L'interculturel. Notre société est devenue mondiale, et l'école n'échappe pas à ce mouvement. Se former, c'est acquérir des compétences pour comprendre l'autre.

Prendre en compte l'inachèvement de l'homme

Ces questions s'inscrivent dans une perspective : l'idée que l'on n'entre pas une fois pour toutes dans la vie le jour où l'on a passé ses diplômes, mais que l'entrée dans la vie est un mouvement permanent du fait de l'inachèvement de l'homme. Georges Lapassade, dans son livre sur *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme* a remis en cause le « mythe de l'adulte ». Penser l'éducation tout au long de la vie, c'est donc prendre en compte le fait de notre inachèvement.

Dans cette perspective, construire son expérience devient un horizon qui ne touche pas seulement son activité professionnelle, mais encore les études supérieures, la vie associative ou militante, la vie culturelle et intellectuelle, l'éducation populaire, les loisirs, les voyages, le domestique. On prend en compte les dimensions temporelles longues de la vie : l'éducation est vraiment conçue tout au long de la vie, sans exclure les périodes après

soixante ans. On pense son éducation, des premiers âges jusqu'à une éducation permanente sur toute la vie. On prend en compte la dimension formative de l'activité, en particulier de l'activité professionnelle, mais qui est étendue à d'autres moments de la vie. On fait donc des liens entre pratiques et recherches. On construit des histoires de vie, pour accompagner cette réflexion. Ces nouvelles pratiques pédagogiques sont traversées de tensions multiples susceptibles de les dynamiser : apprendre/enseigner ; transmettre/accueillir ; théorie/pratique ; individuel/collectif ; cycles/durée ; loi du marché/désir de la personne ; autonomisation/conformisation ; formel/informel.

Penser cette éducation tout au long de la vie met constamment en action une pensée régressive progressive, développée par Henri Lefebvre : Où j'en suis ? D'où je viens ? Vers où puis-je aller ? C'est une exploration du possible⁴.

Rémi Hess

Professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8, directeur du doctorat en ligne de l'Institut supérieur de pédagogie

1 Le laboratoire Experice rassemble une vingtaine de chercheurs des universités de Paris 8 et Paris 13. Ils ont publié un ouvrage : *L'éducation tout au long de la vie*, Anthropos, 2008.

2 *L'homme en transition, éducation et tournants de vie*, Anthropos, 2009.

3 Rémi Hess, *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*, Téraèdre, 2011.

4 Sandrine Deulceux, *Henri Lefebvre, vie, œuvres concepts*, Ellipse, 2009



CRAP - Cahiers Pédagogiques

Rencontres 2011

Enseigner, apprendre, se former

Une semaine d'échanges pour tous les acteurs de l'école, du mercredi 17 au mardi 23 août 2011 à Saint-Affrique (Aveyron).

• **Des ateliers thèmes,**
pour travailler collectivement une question pédagogique, par exemple cette année : apprendre la coopération, enseigner avec le Web 2.0 et les ENT, développer les compétences, travailler en équipes.

• **Des ateliers activités :**
masques et danses africaines, randonnées philo, images animées, clown et photo créative.

Mais cette semaine est aussi un moment de vie partagée : échanges informels, discussions à table ou dans les couloirs, soirées, autant d'occasions de confronter pratiques et idées autour de valeurs communes, en toute convivialité.

Renseignements et inscription : crap@cahiers-pedagogiques.com

Passer de la co-présence à la co-éducation

Isabelle Collet, Geneviève Pezeu

A comme Absolument égaux, B comme Bien égaux, C comme Complètement égaux, D comme Désormais égaux, E comme égalité, F comme fille, G comme garçon... À force de répéter que l'égalité entre garçons et filles est acquise, on se prend à en douter. Si elle allait vraiment de soi, on n'aurait certainement pas besoin de la réaffirmer sans cesse.

Le sujet n'est certes pas récent, les sciences de l'éducation tirent la sonnette d'alarme depuis les années 1980. À cette époque, les filles étaient déjà meilleures que les garçons en primaire, mais on en parlait peu, tant c'était impensable. Les femmes étaient de plus en plus nombreuses à devenir enseignantes du secondaire et on se demandait si elles auraient suffisamment d'autorité pour « tenir » leur classe. Et malgré leur meilleur capital scolaire, les filles n'entraient pas dans les filières d'études les plus sélectives. Arrivées dans l'emploi, elles rentabilisaient moins leur diplôme. Trente ans plus tard, le constat est semblable, avec des progrès, certes, mais bien insuffisants. Pourtant, en y regardant dans le détail, la question de l'égalité filles/garçons à l'école a connu un renouveau important. D'une part, on a cessé de considérer les filles comme *le* problème (et les garçons *la* solution?). Les garçons ne sont plus des élèves génériques exemplaires sur lesquels il faudrait aligner les filles : ils ont eux aussi un sexe et subissent eux aussi l'influence délétère des stéréotypes sexistes.

D'autre part, la prise de conscience que la question de l'égalité entre les garçons et les filles n'est pas réglée a progressé à pas de géant dans les années 2000. Pour preuve, le foisonnement d'actions, d'outils et de réflexion générés par le terrain même s'ils restent encore peu connus ou diffusés.

Alors, comment vont les filles et les garçons à l'école? Quelles sont les questions que les enseignants, les familles, les femmes, les hommes, se posent lorsqu'ils s'occupent des enfants ou des élèves d'une classe composée d'individus sexués que l'on mélange sans avoir réellement pensé à ce mixage des sexes? Ce dossier des *Cahiers pédagogiques* cherche à poser ces questions pour une meilleure prise de conscience du rôle que joue l'appartenance sexuée dans nos rapports sociaux. Car les adultes sont partie prenante dans la construction de l'identité des « êtres en devenir » que sont les jeunes.

Une réflexion pas toujours aisée, car elle renvoie chacun et chacune à ses propres questionnements identitaires, souvent occultés, souvent négligés, considérés comme secondaire, qui, pourtant, lorsqu'elle est soulevée, montre à quel point elle peut enrichir les relations, les considérations, les évaluations des uns et des unes vis-à-vis des autres.

En sélectionnant les articles, en sollicitant des contributions, il a été difficile de nous restreindre, et un seul numéro ne peut bien sûr prétendre en faire le tour. Nous n'avons pas épuisé les thèmes qu'il était possible d'aborder, et les différentes par-

ties ne prétendent pas à l'exhaustivité. Nous avons choisi de nous centrer sur l'école, de la maternelle à la fin du secondaire, et nous avons voulu montrer que les questions étaient sensiblement les mêmes en France, en Suisse romande ou en Belgique.

Nous avons commencé par une première partie dans laquelle les catégories sexuées sont interrogées et déconstruites, parfois radicalement. Puis nous avons voulu nous centrer sur la question des garçons, qui a toujours été présente, mais qui est désormais traitée avec les mêmes théories qui ont porté la recherche féministe. Dans une troisième partie, nous avons tenu à nous souvenir que les enseignants aussi avaient un sexe et qu'ils et elles exerçaient leur métier dans une société pétrie de stéréotypes sexués. La dernière partie nous montre à la fois le fonctionnement de la mixité dans la classe et nous propose aussi de nombreuses pistes pour la faire vivre et la transformer en une réelle co-éducation.

Isabelle Collet

Chargée d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFE) de Genève

Geneviève Pezeu

Professeure d'histoire géographie en lycée dans l'Essonne.

Sexe ou genre ?

Le terme de « genre » est complexe à utiliser, ne serait-ce que parce que sa signification est différente d'une discipline à l'autre. Dans notre dossier, il est surtout employé dans un sens sociopolitique, désignant un système de normes qui considère que le masculin est supérieur au féminin, quel que soit le sexe des personnes qui les incarnent. Mais bien sûr, notre société s'attend à ce que les hommes soient porteurs du masculin et les femmes porteuses du féminin !

Pourtant, quand les hommes et les femmes se décrivent, ils et elles utilisent une vaste palette de caractéristiques, aussi bien du côté du féminin que du masculin... Alors, finalement, quel est le sens de ces mots, si ce n'est que de nous assigner à des catégories de sexe souvent trop étroites pour définir qui nous sommes ?

Sur notre site, en complément de ce dossier :

- une bibliographie et webographie
- un forum de discussion pour échanger sur les articles, les problématiques abordées en général.

Différence ou distinction ?

Belinda Cannone

Les mots sont importants. Distinguer le sexe, le genre plutôt que les différencier laisse place à une « suspension du genre », pour reconnaître à chacun une « liberté d'agir de soi-même » à distance des stéréotypes.

Qui contestera que tous les progrès de la civilisation sont venus de ce qu'on mettait en avant les ressemblances entre les humains plutôt que leurs différences ? Qui niera qu'à partir du moment où l'on a considéré tout ce qui rendait semblables les Blancs et les Noirs (malgré l'incontestable différence de leur couleur de peau), on a assuré l'égalité des uns et des autres devant la loi en leur donnant semblables droits ? Réjouissons-nous : la loi ne distingue pas, malgré les multiples différences biologiques.

Cela nous paraîtra extraordinaire, mais lorsqu'un Mélanésien regarde un individu, il ne dit pas « voilà un homme » ou « voilà une femme » (cette distinction brute n'existe pas pour lui dans l'absolu), car il ne parle des individus qu'en tant qu'ils sont liés les uns aux autres, et c'est cette relation aux autres qui prime. Ainsi, s'il ne dit pas « homme et femme », il dit « mari et femme », car le lien social est aussi important que le genre, celui-ci n'étant qu'une composante, pas toujours pertinente, de ce que le mot décrit. Pas toujours pertinente : par exemple, dans le cas de la relation « grand-parent/petit-enfant », bien que les individus concernés appartiennent évidemment à un sexe ou l'autre, cette

donnée sera considérée comme n'ayant aucune pertinence dans la définition de leur relation mutuelle. Question de mot ? Mais les mots disent comment nous voyons le réel, ce que nous voyons du réel, comment nous le découpons – comment nous y établissons des distinctions, ou pas.

Les mots nous obligent.

Distinguer : opération mentale, qui demande de l'attention et de la réflexion, et qui vise à établir de la différence entre les objets. La distinction vise à introduire de la discontinuité

Il est probable que les hommes vivent plus souvent que les femmes dans cette suspension du genre, car ils sont moins souvent ramenés à leur masculinité qu'elles à leur féminité.

dans le continuum du monde, afin de le rendre lisible. Mais il n'est pas toujours pertinent, ou nécessaire, de distinguer. Où je veux en venir : je voudrais qu'on remarque combien l'expression « différence des sexes » tend à laisser croire que la différence, qui sans conteste existe entre les corps humains (appareils génital et reproductif), est constamment prééminente dans la définition

des personnes. On notera que je viens bien d'affirmer qu'il y a de la différence entre les sexes, une différence biologique, mais j'ajoute qu'elle ne nous permet peut-être pas de dire à elle seule l'alpha et l'oméga des êtres humains. Suggestion : si nous utilisions plutôt l'expression « distinction des sexes », nous sous-entendrions que c'est notre regard qui saisit des différences et notre langue qui y insiste, mais que nous pourrions avoir un autre point de vue, par exemple un point de vue qui mettrait en avant les ressemblances plutôt que les différences.

Depuis les années 70, grâce aux travaux féministes, il va de soi pour à peu près tout le monde que nous sommes constitués d'un sexe (biologique) et d'un genre

(social), que nous sommes, à la fois, de sexe mâle ou femelle, et de genre masculin ou féminin. La construction sociale du genre pourrait s'exercer autrement (alors que le sexe biologique est donné par la nature sans recours), mais elle n'en est pas moins prégnante. Depuis Norbert Elias, nous savons à quel point la société nous façonne en profondeur, d'une manière presque aussi contrai-

gnante que la nature. Pas d'être qui soit humain sans une inscription dans une société qui l'accueille et lui donne sens. D'où l'éloquente formule de la sociologue Irène Théry¹ : « Une personne est bien plus que quelqu'un qui dit Je. » Mais j'ai écrit : « presque aussi contraignante que la nature », et ce presque recèle, disons, une marge de manœuvre.

Suspension du genre

S'il est évident que la différence biologique des sexes n'est pas qu'une vue de l'esprit, il faut cependant dire et répéter ce qu'on ne met pas suffisamment en avant aujourd'hui, que dans de très nombreuses situations de la vie courante, la distinction du genre est suspendue. Quand j'écris, quand j'apprends la géographie ou les maths, quand je joue au basket, quand je jardine, quand je pense à la politique, à la liberté ou à l'égalité, la question de mon genre ne se pose pas. Si on me demandait alors à quel sexe j'appartiens, je répondrais sans hésiter. Mais justement, à ces moments-là (comme à bien d'autres), la question ne se pose pas, elle est suspendue. Cette suspension est une des conditions de ma liberté d'esprit et d'action. Il est probable que les hommes vivent plus souvent que les femmes dans cette suspension du genre (et qu'ils sont donc plus libres de leurs mouvements et de leurs pensées), car ils sont moins souvent ramenés à leur masculinité qu'elles à leur féminité. Il est également probable que la question de la maternité, à laquelle on réduit souvent « l'identité féminine », ou au moins à laquelle on la rapporte systématiquement, incite à ne pas prendre en compte cette suspension du genre qui est pourtant vécue par les femmes elles aussi.

Une même « condition féminine » ?

Autre inconvénient de cette expression de « différence des sexes » (et de son sous-bassement intellectuel) dont certaines féministes contemporaines font hélas un cheval de bataille : elle tend à unifier artificiellement le groupe des femmes (toutes ensemble pareillement différentes de tous les hommes) et à laisser croire qu'elles seraient soumises à une même « condition ». Les jeunes filles encapuchonnées des banlieues, les femmes violentées ou enfermées des cités ghettos, les salariées précaires ou flexibles, ont une expérience et des conditions de vie très différentes de celles des femmes mieux nanties. C'est pourquoi bien des questions ne se résoudreont que par des choix politiques : par exem-

ple et en premier lieu, ceux qui imposeraient de faire disparaître les cités de relégation et de rétablir une carte scolaire favorisant la mixité sociale.

Où en sommes-nous ?

Est-ce à dire que la situation actuelle me semble mauvaise ? Au contraire. Aucune révolution n'a été plus rapide et générale que celle qui a vu au XX^e siècle l'émancipation des femmes. Pas un jour sans que dans un média on évoque la situation des femmes. Certes, c'est souvent pour rappeler qu'il existe, malgré la loi, une incroyable différence dans les rémunérations, une étonnante incapacité des filles à valoriser leurs bons résultats scolaires, ou des violences scandaleuses. Mais si l'on s'en émeut quotidiennement, c'est que notre état d'esprit a changé et changera encore, dans le bon sens. Or, qu'espérer de plus, de mieux, qu'un changement général dans les représentations ? Car ce sont elles qui ralentissent encore la marche vers l'égalité. Et c'est pourquoi, par exemple, il faut tenir bon sur la mixité, même si l'on en constate des effets paradoxaux, notamment sur l'échec scolaire des garçons ou la moindre réussite des filles aux concours. Certes, la classe non mixte permettrait d'évacuer provisoirement certains inconvénients liés à la persistance des clichés. Mais elle conforterait l'idée d'une irréductible et permanente différence des sexes.

Depuis une quinzaine d'années, les sociologues utilisent une notion, non encore traduite de l'anglais, l'*agency*, interprétée comme « la liberté d'agir de soi-même ». Très précieuse, car elle nuance les tendances déterministes d'une certaine sociologie, elle désigne cette capacité à observer les situations et à les critiquer, à faire des choix qui ne soient pas ceux qui se présentent avant toute réflexion (les choix dits naturels), à réexaminer les notions et les comportements afin de les transformer. On peut observer aujourd'hui un certain nombre de différences entre les conduites ou les « réflexes » des hommes et femmes, résultat de millénaires d'inégalité. Qu'en sera-t-il demain ? Nul ne le sait. Tout ce que nous voyons aujourd'hui n'est valable que pour l'instant. À nous donc, éducateurs, parents, citoyens, de contribuer, grâce à cette marge de manœuvre qui nous fait humains, c'est-à-dire grâce à notre capacité de réinvention permanente, à l'édification d'une société plus libre et plus égalitaire.

Belinda Cannone

Écrivain, maître de conférences en littérature comparée à l'université de Caen, auteure de *La Tentation de Pénélope* (Stock, 2010)

¹ Dans son ouvrage capital, *La Distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité*, Odile Jacob, 2007

Comment écrire le genre ?

C'est pour rétablir une forme d'égalité dans le traitement linguistique que les *Cahiers pédagogiques* pratiquent la féminisation des noms (professeure, auteure, etc.). Fallait-il aller plus loin pour ce dossier, en utilisant des formes typographiques particulières pour les termes épiciènes (*professeur-e*, *chercheur-r-se-s*, ou encore *adolescent-e-s*) ? Nous avons choisi finalement de vous exposer les termes de nos débats. En voici donc les principaux arguments :

Plutôt pour :

- Le choix de cette typographie est un signe fort de la prise en compte du problème, une invitation aux lecteurs à en mesurer les enjeux.
- Les habitudes de lecture se prennent rapidement. Les documents officiels en Suisse romande utilisent systématiquement cette norme typographique, sans que ça pose problème.

Plutôt contre :

- Faire un choix particulier pour ce dossier pourrait laisser entendre que la question nous était indifférente pour les numéros précédents.
 - L'inconfort de lecture est réel, d'autant que les mentions de ce type sont nombreuses si on les emploie systématiquement.
 - Il ne faut pas idéologiser la syntaxe. L'évolution de l'orthographe va dans le sens de la simplification, alors que cette forme typographique alourdit les textes.
- Ce choix est bien celui de la revue et non celui des auteurs. Toujours dans l'idée de conduire la réflexion sur cette question ouverte, nous avons conservé la typographie en question dans l'article de Cendrine Marro, *Travailler à l'égalité sans nier les différences*, ainsi que dans l'article de relecture de Nicole Mosconi.

Éducation et féminisme : de l'unité à la complexité

Martine Chaponnière

Le combat pour l'égalité est-il gagné ? La mixité est certes devenue la règle, mais sans que ce progrès épuise la question : les débats restent vifs.

Le leitmotiv du mouvement féministe bourgeois de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1960 tournait autour de l'éducation. En gros : il faut à nos filles une éducation convenable et utile, pas seulement pour leurs rôles de mère et d'épouse, mais aussi sur le plan professionnel pour le cas où, selon les adversités de la vie, elles devraient travailler.

Au début des années 1970, le combat est presque gagné. La mixité s'est répandue peu ou prou dans tout l'enseignement public, les programmes sont plus ou moins les mêmes pour les deux sexes, l'égalité serait réalisée dans l'enseignement : bref, il n'y aurait plus de problèmes. Sauf que ce qu'on a appelé le « nouveau féminisme » entre à ce moment-là avec fracas sur scène. Les « nouvelles » féministes sont jeunes, éduquées, de gauche et de classe moyenne, et ne se contentent pas d'une apparente égalité qui, selon elles, ne fait que cacher l'iceberg de l'oppression des femmes. L'égal accès à l'éducation n'est plus la panacée à l'émancipation ni même à l'égalité, l'éducation peut avoir des contenus discutables en matière

d'égalité, l'école est vue, dans la logique bourdieusienne, comme reproductrice des inégalités, pas seulement de classe, mais aussi de genre.

Le nouveau féminisme a beaucoup fait pour démythifier l'idée que l'égalité des sexes était réalisée dès lors que l'on comptait le même nombre de bacheliers et de bacheliers. Les chercheuses féministes ont dénoncé le sexisme des méthodes et outils d'enseignement, des programmes et finalement des enseignants eux-mêmes, hommes et femmes confondus, sans parler du

Bon nombre de recherches montrent que la mixité a tendance à renforcer les comportements stéréotypés tant chez les élèves que chez les enseignants.

sexisme de la recherche en éducation, jusqu'alors aveugle à la problématique du genre. Cette bataille-là dure depuis quarante ans et se poursuit de nos jours. Mais cette belle unité du mouvement des femmes quant à la problématique de l'éducation s'est aussi craquelée au cours des vingt dernières années.

Prenons trois exemples : la mixité dans l'enseignement public, l'enseignement ménager et le port du foulard à l'école.

La mixité dans l'enseignement public

Les chercheuses féministes ont montré que la mixité, contrairement à ce qu'on attendait d'elle, n'avait pas résolu – et de loin – tous les problèmes d'égalité des sexes. Elle en aurait au contraire plutôt créés puisque bon nombre de recherches montrent que la mixité a tendance à renforcer les comportements stéréotypés tant chez les élèves que chez les enseignants et que, en contexte mixte, les filles ont de moins bonnes performances scolaires dans les branches connotées masculines qu'en contexte non mixte.

Aux États-Unis, le nombre d'écoles publiques non mixtes a explosé, ce qui devrait tout de même nous interroger ici en Europe. Ainsi, un certain nombre de chercheuses féministes plaident pour une réflexion critique sur la mixité et la nécessité d'en tirer honnêtement les conséquences, à savoir l'organisation d'espaces non mixtes là où cela pourrait favoriser l'égalité des sexes. Mais pour d'autres chercheuses et dans le corps enseignant en général, la mixité constitue de facto un gage d'égalité : ce n'est pas la mixité qu'il faut remettre en cause, mais les conditions dans lesquelles elle a lieu.

L'enseignement ménager

Que vient faire ici cette vieille lune qu'est l'enseignement ménager, nous direz-vous ? Durant les années 1980, certaines féministes patentées, notamment en Suisse, ont passionnément plaidé pour que l'enseignement professionnel offre une formation certifiée de « gestionnaire en économie familiale ». Cette formation avait pour but de permettre à des mères de famille d'acquérir de manière formelle des compéten-



ces dites « privées » et de les faire ainsi reconnaître par de futurs employeurs une fois les enfants élevés. Il s'agissait alors de réaliser une certaine égalité entre femmes, d'une part en désenclavant du privé les compétences familiales, d'autre part en permettant une meilleure insertion professionnelle des femmes au foyer. Mais pour une autre partie du mouvement féministe, une telle formation ne faisait que renforcer les stéréotypes de sexe et de rôles puisqu'il était bien évident que seules des femmes suivraient cette formation « typiquement féminine ». Pour cette partie du mouvement, la reconnaissance des acquis dans le domaine de la sphère privée accentuait encore le confinement des femmes au privé et donc leur exclusion de la sphère publique.

Le port du foulard à l'école

En France, l'interdiction du foulard islamique dans les écoles publiques, décrétée dans la loi de 2004 sur les signes religieux ostentatoires à l'école, a profondément divisé le mouvement féministe dans la mesure où, pour les unes – majoritaires – l'interdiction créait de l'égalité et pour les autres – minoritaires – l'interdiction, au contraire, produisait de l'inégalité. Comment une même loi peut-elle produire ainsi des effets contraires ? C'est que pour la majorité des féministes françaises, représentées par des femmes comme Anne Zelenski ou Fadela Amara, le foulard islamique est d'abord le symbole de la soumission à l'homme, père, frère, etc. Son interdiction relève donc de l'égalité des sexes. Pour les autres, notamment Christine Delphy, l'interdiction du voile crée une inégalité entre fillettes (celles portant le foulard étant exclues du droit à la formation). En outre, les deux camps s'accusent mutuellement de racisme. Pour celles favorables à l'interdiction, le voile représente la négation des valeurs républicaines et le laisser circuler librement dans l'école publique s'apparente au racisme en abandonnant à leur sort les fillettes soumises à la « loi » islamique. Pour les autres, bannir le foulard est un acte raciste s'attaquant aux seules musulmanes, les autres « signes religieux ostentatoires » ne jouant qu'un rôle d'alibi.

Pendant les trente premières années de son existence, le néoféminisme, dans l'élan du renouveau, a montré un visage unifié. Mais durant les années 2000, plusieurs éléments ont démantelé cette façade. Tout d'abord, la critique faite au mouvement par les femmes non blan-

ches, qui estimaient que le féminisme « blanc » n'exprimait que le point de vue du dominant, ou plutôt des dominantes, racialement parlant. Puis parce qu'avec un certain nombre de gains indubitables en matière d'égalité, la situation s'est complexifiée, la traque aux inégalités devenant toujours plus subtile et dès lors de moins en moins bien comprise du grand public.

À notre sens, cependant, ces divisions du mouvement féministe sont plutôt positives. Elles révèlent la complexité

d'un mouvement politique qui a maintenant une longue histoire faite d'élan de solidarité commune et de divisions idéologiques fortes comme tous les mouvements politiques du monde. Le MLF n'est plus un mouvement d'exception !

Martine Chaponnière

Docteure en sciences de l'éducation

Paroles
de
jeunes

R essemblances et différences entre les filles et les garçons

DVP (Discussion à visée philosophique) : faire émerger des représentations sur un thème, une notion – on parlera en philosophie plutôt d'opinions –, qui vont être travaillées, discutées, remises en cause par un échange animé par l'enseignant, de façon à ce que chaque élève évolue dans sa propre pensée en se confrontant à d'autres. Les deux extraits de discussion de ce dossier sont proposés par Michel Tozzi. Il s'agit d'une classe « unique » (enfants de six à douze ans) à l'école coopérative Antoine Balard, dans une zone sensible de Montpellier (compte rendu de la discussion par l'enseignant, Sylvain Connac).

Les ressemblances :

Filles et garçons sont des humains. Chacun a une voix, entend, peut marcher, a un nez, deux pieds, etc.

Chacun a les mêmes besoins : manger, boire, dormir et aller aux toilettes.

Les filles et les garçons peuvent réfléchir, même si deux personnes différentes ne réfléchissent pas de la même façon.

Il peut y avoir des différences entre les personnes, mais pas forcément entre les sexes.

Les différences :

Ils n'ont pas le même sexe.

Ils n'ont pas les mêmes prénoms. Par exemple, les prénoms qui se terminent par un « o » sont des prénoms de garçons.

Les hommes n'ont pas de poitrine.

Parfois, les garçons n'ont pas de cheveux. Souvent, ce sont les filles qui ont des cheveux longs.

Mais la longueur des cheveux ne suffit pas pour dire que c'est un garçon ou une fille. C'est pareil pour la voix. Des filles peuvent avoir des voix graves et des garçons des voix aiguës.

On parle de garçons manqués, mais on ne dit pas filles manquées pour les garçons qui se prennent pour des filles. On dit qu'ils sont efféminés.

Est-ce que les garçons et les filles ont des caractères différents ? Est-ce qu'ils sont différents dans leur esprit ?

Les garçons sont plus têtus que les filles.

Les garçons ont plus de pouvoir dans la vie. Par exemple, ils donnent les noms de famille à leurs femmes et à leurs enfants. En grammaire, c'est le masculin qui est plus fort.

Dans les familles, c'est souvent les hommes qui commandent. Mais parfois ce sont les filles qui commandent, par exemple dans la classe avec Nourhane et Amel. Chez les hommes préhistoriques, on a vu que c'étaient les femmes les chefs des clans.

Le caractère, c'est une façon de penser et de faire les choses.

Les caractères sont les mêmes entre les filles et les garçons, même s'il y a des différences dans le corps.

« On a les mêmes caractères, même si à l'extérieur on n'est pas pareil. »

Les crapuleuses

Stéphanie Rubi

Les stéréotypes associés aux actes déviant et délinquants d'adolescentes reviennent régulièrement à la une des médias, et en disent long sur les difficultés à assurer les responsabilités collectives des acteurs, en particulier des éducateurs.

Depuis le « gang de Toulon » apparu en aout 1998, la scène médiatique met fréquemment en avant diverses exactions commises par des adolescentes. La presse, la radio et la télévision se sont emparées de cet objet et le déclinent en reprenant et en alimentant un certain nombre de poncifs et en diffusant implicitement, mais inexorablement ces schémas explicatifs simplistes. Notons cependant que, malgré l'augmentation statistique de la part des mineures dans les personnes mises en cause pour la catégorie des « violences non crapuleuses », cela ne traduit pas mécaniquement une réelle augmentation de la délinquance juvénile féminine. Les chiffres peuvent ainsi témoigner des nouvelles préoccupations des services de l'ordre (police et gendarmerie), de leur plus grande vigilance à l'égard des mineures et des modifications qu'ils opèrent dans l'enregistrement de ces adolescentes les transférant de la catégorie « enfance en danger » à celle d'« enfance délinquante ».

Les personnages de la scène médiatique

La délinquance juvénile féminine semble offrir un « renouveau » face à un public largement abreuvé et souvent saturé de reportages sur la délinquance juvénile masculine. Ce « nouvel » objet offre plusieurs aspects stratégiques pour solliciter l'imaginaire social du public. Notons ainsi l'inscription, la plupart du temps, de ces jeunes filles dans des territoires urbains relégués, enclavés et touchés durablement par l'exclusion et la précarité. Résidentes de zones urbaines sensibles, les adolescentes mises en avant par les médias offrent conjointement la possibilité de nourrir divers fantasmes sur ces « quartiers d'exil ». Parfois présentés comme des zones de non-droit où les lois de la république n'ont plus voix, ces quartiers, médiatisés de la sorte, permettent aussi de maintenir une criminalisation

de certains groupes sociaux qui perdure depuis des décennies. Ainsi sont montrés du doigt les « jeunes », catégorie volontairement homogénéisée, mais aussi les habitants, pris eux aussi dans un ensemble réducteur, qui seraient témoins et complices des méfaits dudit quartier. L'approche culturaliste postulant une culture de la criminalité inhérente aux couches sociales les plus démunies demeure vive dans les propos et analyses médiatisées. Il est un autre élément récurrent dans les vues proposées par les divers écrits ou reportages médiatiques : celui de la misogynie de ces territoires et des hommes y vivant. Cette misogynie est présentée comme étant inélectable et essentielle, c'est-à-dire faisant l'essence des jeunes hommes des quartiers prioritaires. C'est la figure du « garçon arabe¹ » qui est mise

Aux inconduites et attitudes violentes ou délictueuses sanctionnées, s'ajoute une disqualification sexuée : garçon manqué.

en avant et qui permet de cristalliser de multiples peurs et fantasmes. Notons enfin, dans cette liste qui ne se veut pas exhaustive, que le personnage même de la jeune fille délinquante fait subsister le fantasme séculaire d'une dualité de la femme, clivée entre la pieuse image de la sœur ou de la mère, et celle, diabolique, de la marâtre ou de la sorcière. Ainsi, les adolescentes de Toulon, présentées comme « mi-anges, mi-démons » viennent réactualiser cet imaginaire-là. La criminologie italienne de Cesare Lombroso trouve ici une résurgence, faisant de la femme criminelle une « non-femme », une « contre-nature ».

Des femmes doublement coupables

Dans un premier temps, citons Sybille Artz : « *What's good for the gander is not good for the goose* », que nous traduisons par : « ce qui est bon pour le jars ne l'est

pas pour l'oie ». La place et scène sociale octroyée aux femmes criminelles est en effet sélective. Sont portés au courroux et à la vindicte populaire, les « crimes de sexe » alors que les crimes et délits politiques perpétrés par les femmes n'intéressent guère, ne focalisent pas l'attention et les explications contradictoires foisonnantes : « *Crimes dits familiaux ou crimes politiques sont nécessairement vus à travers le prisme des représentations dominantes de "la femme" : ange et démon, maman et putain "monstrueuse". La criminelle paie non seulement pour ses actes, mais pour la transgression qu'elle opère².* » L'adolescente violente, souvent qualifiée de « garçon manqué » par les adultes, met en jeu dans la situation d'interaction sociale et de stéréotypage des processus de rationalisation vis-à-vis de ses comportements « contre nature » : l'adolescente « paie » pour ses actes déviant, mais aussi pour la transgression des comportements de genre qu'elle opère. Aux inconduites et attitudes violentes ou délictueuses sanc-

tionnées, s'ajoute une disqualification sexuée : garçon manqué. Ainsi, un processus est omniprésent dans les propos accolés aux comportements délictueux commis par des adolescentes : celui de sexualisation des actes. La commission d'actes délictueux par des adolescentes devient incompréhensible si l'on suit stricto sensu la socialisation sexuée qu'elles ont reçue.

Des actes « contre nature » ?

En outre, les actes violents émanant d'adolescentes, pré-adolescentes ou jeunes femmes donnent lieu à la recherche de causes empruntant à la psychologie ou à la sociologie spontanées. L'agressivité de leurs comparses masculins est sanctionnée, mais elle est perçue comme « naturelle » ou tout au moins comme attitude possible et liée au comportement de genre attendu. Les comportements délictueux ou vio-

lents des adolescents ne donnent pas lieu mécaniquement à la recherche d'éléments intrinsèques ou exogènes. Ils sont ainsi perçus comme des réponses ou réactions inadaptées, des difficultés à se contenir, à gérer ses émotions. Les comportements violents des filles, quant à eux, convoquent des éléments structurels, familiaux ou individuels pour tenter de normaliser l'anormal, le « contre nature ».

Des « non-femmes » ?

Pour Cesare Lombroso, criminologue italien du début du XIX^e siècle, les adolescentes aux comportements déviants, violents sont des non-femmes. Sa criminologie anthropométrique postulait que « la criminelle-née est pour ainsi dire une exception à double titre, comme criminelle et comme femme [...] Elle doit donc, comme double exception, être plus monstrueuse ». Liant le compor-

tement délictueux féminin aux menstrues (les périodes de menstruations seraient propices à l'agressivité féminine), il ouvre la voie de la biologisation et de l'essentialisation de la criminalité féminine. Pour lui, la criminalité est génétique, inscrite dans le faciès et prototypique de l'atavisme, c'est-à-dire que la criminalité de la personne témoigne d'une régression évolutive (théories de la dégénérescence). Si les travaux de Lombroso ont été très rapidement réfutés, leur persistance au travers de stéréotypes ou d'idées reçues est encore très vivace. Nous assistons ainsi régulièrement, de façon explicite ou non, à l'invocation de cette lecture pour expliquer les phénomènes de déviations et de délinquances d'adolescentes. Les médias, les discours politiques, les acteurs éducatifs peuvent ainsi transmettre ces visions naïves qui perdurent, car elles rassurent et ôtent toute responsabilité à la société, et à ses acteurs puisque les déviations, crimes ou délits commis sont uniquement imputables à l'auteur de ces faits. Désengageant les responsabilités collectives en termes de co-construction des actes de délinquance, les réactions parfois virulentes face aux déviations s'inscrivent dans ce que Norbert Elias nommait la pacification des mœurs et révèlent la nécessité d'une lecture sociohistorique de ces actes afin de ne pas oublier les propos d'Émile Durkheim : « Le crime est normal parce qu'une société qui en serait exempte est tout à fait impossible. »

Stéphanie Rubi

Maitre de conférences - Laces EA 4140, IUT
Michel de Montaigne, carrières sociales,
université Bordeaux 3

Paroles
de
jeunes

Bilan et recadrage

Il s'agit d'un CM2 de trente-trois élèves de Narbonne, d'un niveau correct (Le script est rédigé par l'enseignante, professeure des écoles, Alexandra Collet).

Remarques de l'enseignante : il a fallu problématiser une opinion, un lieu commun pour arriver à des questionnements ou une transformation. Trois objectifs étaient attendus : penser par soi-même en structurant et clarifiant ses idées, en reformulant son idée, en se risquant à l'autre : être soi-même en exprimant et assumant son identité, en s'interrogeant, en voyant et en acceptant ses propres limites ; penser en groupe en se décentrant par le dialogue.

— Julia : Pourquoi un garçon serait plus agressif ? Un garçon pour lui, il ne doit jamais pleurer alors qu'il ne faut pas cacher sa tristesse.

— Laurent et Zoé : On est égaux.

— Julia : Pour moi un garçon peut faire de la danse et surtout il ne doit pas cacher sa peine. Les filles et les garçons sont tous sensibles. Les garçons prennent soin d'eux, même s'ils ne se maquillent pas, il n'a pas besoin de toutes ces choses. Les filles ne sont pas plus intelligentes ou égoïstes, loin de là. Je ne suis pas d'accord avec ce qu'a dit Zoé. (« les hommes prennent les femmes comme bonnes »)

— Amel : Billy Elliot préfère la danse à la boxe ; au cinéma, il y a Fred Astaire... et ce sont des garçons.

— Mélissa : On est tous pareils. On est tous des êtres humains, on a tous des rêves.

— Arnaud : Oui les filles et les garçons peuvent avoir les mêmes rêves.

— Julia : Des passions ou des jeux peuvent nous réunir comme l'épervier.

— Mélissa : Les garçons, leur rêve est de devenir footballeur à cause des salaires, mais ils ne se rendent pas compte qu'ils ne voient jamais leur famille. Mais on a aussi des points communs, c'est vrai.

— Karim : On va tous à l'école, on a des métiers identiques... et si c'est différent on est tous pareils.

— Dylan, large sourire : On a tous un cœur et malgré les apparences on est tous pareils.

— Amel : Mélissa, tu dis que les garçons sont nuls, tu es dans le cliché.

Les filles peuvent faire des métiers d'homme.

— Arnaud : On a tous des rêves, on est tous pareils. Rouges, noirs, jaunes, chinois, africains, on est tous des êtres humains.

— Anis : On est tous sur la même Terre.

— Arnaud : Il faut s'arrêter à l'intérieur, pas à l'extérieur.

— Amel : Si on est différent, on ne peut pas s'aimer ? On ne peut pas comparer les intelligences. Si on croise quelqu'un dans la rue, on ne peut pas le juger, on ne sait pas qui il est. Ce qui nous rassemble c'est l'amitié. Beaucoup ont des amis sur Internet, mais peut-on être ami avec des personnes virtuelles ?

— Mélissa : Faut pas vraiment réfléchir, une fille est une fille, un garçon est un garçon. On est comme on est...

1 Nacira Guénif-Souilamas, Éric Macé, *Les féministes et le garçon arabe*, Armand Colin, 2004.

2 Christine Bard, Frédéric Chauvaud, Michelle Perrot, Jacques-Guy Petit, *Femmes et justice pénale, XIX^e-XX^e siècles*, Presses universitaires de Rennes, 2002.

Promouvoir d'autres modèles dès la maternelle

Gaël Pasquier

Parler d'homosexualité à l'école primaire provoque des cris d'orfraie, réactions outrancières significatives d'une certaine vision des relations entre les sexes... et de l'école.

Depuis plusieurs années, la lutte contre l'homophobie figure explicitement parmi les missions de l'Éducation nationale. Si elle concerne officiellement tous les niveaux d'enseignement, les instructions qui lui sont consacrées la limitent tacitement à l'enseignement secondaire sans qu'aucune justification ne soit donnée à cette restriction. La récente polémique autour du *Baiser de Lune*, court métrage d'animation de Sébastien Watel destiné « à apporter une meilleure représentation des relations amoureuses entre personnes du même sexe¹ » à des élèves d'école élémentaire, a été l'occasion pour l'actuel ministre de l'Éducation nationale, visiblement mal préparé sur ce sujet, d'éclaircir cette ambiguïté : « Je dis oui à la lutte contre l'homophobie, oui à la lutte contre les discriminations, oui à la sensibilisation de nos lycéens et de nos collégiens [mais] je pense que traiter ces sujets en primaire, ça me semble prématuré². » Bien qu'il soit depuis revenu sur ses propos en rappelant la liberté pédagogique des enseignants, cette déclaration semble assez représentative des craintes qu'inspire un tel projet.

Lorsqu'ils ne dénonçaient pas l'immoralité supposée de l'homosexualité, les arguments hostiles à la diffusion de ce film que personne n'avait alors vu étaient en général de trois ordres :

- parler d'homosexualité à des élèves d'école maternelle et élémentaire serait prématuré et risquerait de compromettre leur équilibre psychique ;

- l'école devrait apprendre à lire, écrire et compter tout en laissant les parents libres des valeurs qu'ils souhaitent transmettre à leurs enfants ;

- l'école serait victime d'un nouveau totalitarisme qui imposerait à la majorité les priorités éducatives de groupes minoritaires.

Ces critiques reposaient largement sur un consensus que certains considéraient comme frappé au coin du bon sens : la sexualité est une question complexe, en parler avec des enfants en bas âge ne saurait se faire sans une infinie prudence au risque de commettre des dommages irréparables. Bien que la « reproduction de l'Homme » et « l'éducation à la sexualité » figurent au programme de cycle 3³, Nadine Morano, alors secrétaire d'État à la famille pouvait donc déclarer : « Au CM2, on n'en est qu'à la découverte de l'anatomie. Il faut procéder par étapes⁴. » Afin d'échapper à l'accusation d'homophobie, il importait en effet d'affirmer que

« Les questions de liberté de conscience ne sont pas des questions de quantité, mais des questions de principe. » (Jules Ferry)

si l'homosexualité n'avait pas sa place à l'école primaire, il en allait de même pour l'hétérosexualité. Alors que *Le Baiser de la lune* entendait raconter la possibilité d'une histoire d'amour entre deux garçons, représentés sous la forme de poissons, ces discours reposaient sur la réduction de l'homosexualité à sa dimension sexuelle. L'occultation de ses aspects sentimentaux permettait d'éviter tout rapprochement avec d'autres histoires racontées aux enfants dès leur plus jeune âge et mettant en scène des amours ouvertement hétérosexuelles comme les contes de fées. Manifestement, il n'y avait pas d'équivalence possible.

Ne pas réduire la lutte contre l'homophobie au refus des discriminations

Pourtant les textes officiels de l'Éducation nationale ne limitent pas la lutte contre l'homophobie au refus des discriminations et des violences verbales et physiques envers les homosexuels.

Considérant qu'elle vise autant les homosexuels que celles et ceux qui sont suspectés de l'être, parce que leur comportement et leur manière d'être ne correspondent pas à ce qui est habituellement accepté pour un homme ou une femme, elles l'étendent au questionnement des stéréotypes de sexe qui s'inscrit quant à lui dans le cadre de l'éducation à l'égalité des filles et des garçons⁵. Interroger l'injonction à l'hétérosexualité qu'impliquent ces stéréotypes s'inscrit donc pleinement dans les missions des professeurs des écoles. En même temps qu'elle nécessite de réagir aux insultes et aux moqueries, la lutte contre l'homophobie doit donc prendre appui sur une diversification des modèles proposés aux enfants, notamment dans le domaine amoureux.

Bien que parler d'homosexualité à l'école ne fasse pas consensus aujourd'hui, les instructions officielles, malgré leurs insuffisances, incitent donc les enseignants à le faire. Elles leur demandent aussi par l'intermédiaire des circulaires de rentrée depuis 2008, de ne pas ignorer les petits événements quotidiens qui pourraient laisser supposer de la part de l'institution une acceptation des discriminations homophobes.

Pleinement le rôle de l'école

Si certains sont enclins à supposer que l'Éducation nationale outre-passe son rôle et affirme comme Christine Boutin qu'un tel projet éducatif « *basé sur le principe de la neutralité de l'enseignement public en s'immisçant dans la conscience et l'intimité des enfants sans égard à la responsabilité éducative des parents*⁶ », un bref regard sur l'histoire de l'école laïque suffit à invalider cette critique. Certes, la transmission imposée de valeurs ne va pas de soi dans le cadre de l'école républicaine : Jules Ferry lui-

même recommandait dans sa *Lettre aux instituteurs*, une grande prudence dans le choix des préceptes et des maximes que ceux-ci proposaient à leurs élèves. Pourtant, comme l'a montré Jean Baubérot dans son analyse des cahiers d'écoliers de la troisième République, les instituteurs n'hésitaient pas parfois à s'opposer à certains choix parentaux⁷. Par ailleurs, lors des débats qui ont pré-

empêcher cette offense». Certains tireront argument d'une telle déclaration pour demander que l'on s'abstienne de parler d'homosexualité en classe. Mais la conscience qui risque ici d'être menacée si on ne le fait pas est avant tout celle de l'élève qui est élevé par un couple d'homosexuels ou qui aimera, un jour peut-être, de manière définitive ou occasionnelle, quelqu'un de son sexe.

sation. Il ne s'agit pas de promouvoir en classe une vision officielle de la sexualité, mais bien plutôt d'éduquer de futurs citoyens éclairés et responsables.

Gaël Pasquier

Directeur d'école maternelle, doctorant en sciences de l'éducation, Cref, université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense

Les textes officiels de l'Éducation nationale ne limitent pas la lutte contre l'homophobie au refus des discriminations et des violences verbales et physiques envers les homosexuels.

céder l'instauration de la laïcité scolaire, Jules Ferry répondait à ceux qui lui reprochaient d'instaurer « une loi d'oppression de la majorité par la minorité », car, « pour un enfant à exempter de l'instruction religieuse, quatre-vingt-dix-neuf [allaient] en être privés », que « les questions de liberté de conscience ne sont pas des questions de quantité, mais des questions de principe » : « la liberté de conscience, dut-elle n'être offensée que dans une seule conscience, mérite qu'on fasse une loi pour

Les travaux de Michel Dorais⁸, Éric Verdier et Jean-Marie Firdion⁹ ont montré une prévalence des tentatives de suicide plus élevée chez les adolescents qui se découvrent homo ou bisexuels. Présenter aux élèves dès le plus jeune âge l'homosexualité comme une réalité acceptable et un avenir possible, leur apprendre la tolérance et le respect, fait donc pleinement partie des missions de l'école républicaine, contribue à éviter les risques d'isolement et de marginali-

- 1 www.le-baiser-de-la-lune.fr
- 2 Déclaration de Luc Chatel sur RMC et BFM TV le 3 février 2010.
- 3 *BO* Hors Série n° 3, 19 juin 2008, p. 24.
- 4 Déclaration de Nadine Morano sur RTL le 9 février 2010.
- 5 À l'école au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité, *BO* Hors-série n° 10, 2 novembre 2010.
- 6 Christine Boutin, « "Sensibilisation" à l'homosexualité dans les écoles primaires : lettre ouverte à Luc Chatel » (29 janvier 2010), sur le site du Parti Chrétien Démocrate.
- 7 Jean Baubérot, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Seuil, 1997.
- 8 Michel Dorais, *Mort ou Fifi. La face cachée du suicide chez les garçons*, VLB Éditeur, 2001.
- 9 Éric Verdier, Jean-Marie Firdion, *Homosexualités et suicides. Études, témoignages et analyse*, H&O Éditions, 2003.

Exemplaire réservé : CEMEA ILE DE FRANCE * ARCHIMBAUD STEPHANE

DES RESSOURCES EN LITTÉRATURE DE JEUNESSE

Certains livres comme *L'heure des parents* de Christian Bruel et Nicole Claveloux, dans lequel un-e petit-e lion-ne au prénom ouvertement mixte, Camille, s'imagine dans des familles diversifiées peuvent légitimement intégrer la bibliothèque de la classe dès la petite section.

Tout comme *Jean a deux mamans* d'Ophélie Texier qui présente néanmoins le désavantage de mettre en scène un couple de femmes dont les rôles sont particulièrement définis : l'une d'elles fait la cuisine et coud, alors que l'autre bricole et part à la pêche.

Marius de Latifa Alaoui et Stéphane Poulin, *Camélia et Capucine* d'Adela Turin, *Je me marierai avec Anna* de Thierry Lenain et Aurélie Guilleray, *Jérôme par cœur* de Thomas Scotto et Olivier Tallec, *Les Lettres de mon petit frère* de Chris Donner, ou *Je ne suis pas une fille à papa* et *Tout contre Léo* de Christophe Honoré sont autant d'ouvrages, souvent riches et complexes, susceptibles d'être lus et étudiés en classe.

Ils ne sauraient d'ailleurs se limiter à la thématique de l'homosexualité, à l'instar d'*Otto* de Tomy Ungerer, régulièrement utilisés par les enseignants d'élémentaire pour parler de la Seconde Guerre mondiale, mais dont les héros à la fin du livre semblent former, dans l'implicite du texte et de l'image, un couple qui ne dit pas son nom.

Ces livres constituent donc des supports d'identification et de projection proposés aux élèves afin de leur permettre d'envisager d'autres agencements familiaux et sentimentaux possibles pour eux-mêmes ou leurs proches. Ils s'inscrivent aussi pleinement dans les objectifs des programmes officiels qui préconisent de « donner à chaque élève un répertoire de références appropriées à son âge, puisées dans le patrimoine et dans la littérature de jeunesse d'hier et d'aujourd'hui » et d'inclure dans l'analyse des textes proposés « les sentiments exprimés » par les personnages, le narrateur ou la narratrice.



Des élèves trans à l'école des filles et des garçons

David Latour

Même le titre du présent dossier ne laisse guère de place aux élèves trans, s'identifiant à l'autre sexe que celui assigné à la naissance. La connaissance des difficultés de ces jeunes est un préalable indispensable à leur reconnaissance, à leur prise en considération.

Je suis un homme trans et je suis professeur dans la fonction publique. Avant cela, j'ai été élève et j'ai été très seul : c'est pour cette raison que je voudrais donner la parole à ceux dont la différence reste inimaginable et inouïe pour l'institution et ses représentants et qui souffrent en silence à l'école « des filles et des garçons ». Je veux parler des élèves en transition de genre ou de sexe¹ dont j'entends esquisser à grands traits la réalité méconnue en France pour suggérer des pistes de réflexion.

Quelle place l'institution est-elle prête à faire aux élèves trans ?

Y compris dans sa volonté d'ouverture républicaine, l'école « mixte » se heurte à ses propres contradictions puisque son appellation même présuppose une opposition irréductible filles/garçons. Dès lors, comment un élève dont l'identité psychologique n'est pas en conformité avec le genre social qu'on lui a assigné à la naissance peut-il s'épanouir dans un système éducatif qui ne parle que des hommes et des femmes, rarement des homosexuels, et jamais trans ? Quentin², vingt-neuf ans, dresse un constat amer : « *J'aurais vraiment aimé pouvoir trouver une écoute et un peu d'aide extérieure à mon milieu familial dans mon établissement scolaire [...], être informé m'aurait considérablement aidé à cette période de ma vie où tout semblait si confus et insurmontable*³. »

Le sentiment tenace de « dé-placement affectif » marque le début du questionnement transidentitaire : un accompagnement psychosocial à l'aide de groupe de parole au sein de l'école semble d'autant plus nécessaire que le soutien familial fait souvent défaut.

Un élève trans comprend que l'école n'a pas prévu son existence le jour où il veut simplement aller aux toilettes. Sébastien explique : « *Les petites filles me viraient des toilettes des filles parce que*

j'avais l'apparence d'un garçon [...]. Les garçons me viraient des toilettes des garçons puisque j'avais un prénom de fille [...]. Au final, je me débrouillais pour ne jamais avoir à aller aux toilettes à l'école. »

Finalement, le cloisonnement binaire des corps, des esprits et des identités, pousse l'élève trans à s'exclure lui-même du groupe classe puisqu'il considère que – symboliquement – il en est déjà exclu. Damien raconte : « *Le pire*

« Je me rappelle m'être senti encore plus perdu puisque quand j'étais moi-même je voyais bien que ça mettait mal à l'aise les gens, mais quand j'essayais de me conformer à ce que je pensais qu'ils attendaient de moi, ils semblaient à nouveau dérouter. »

je crois que c'était les cours de sport et la séparation entre activités de filles et activités de garçons. D'un côté la gymnastique (AGRS) et de l'autre les sports collectifs (foot, basket). Me retrouver à faire des pirouettes gracieuses sur une poutre ou un tapis de sol en justaucorps moulant devant tout le monde était carrément un enfer et j'ai préféré simuler un problème de santé et me faire dispenser de sport jusqu'au bac. Cela a été très mal perçu de la part du corps enseignant et j'ai été considéré comme une "flemmarde" pendant des années sans que

jamais personne n'essaie de comprendre ce qui pouvait bien se passer pour moi. »

Une autre stratégie de survie par l'évitement consiste à donner le change et à faire mine d'adopter l'identité dont les autres nous affublent. En jouant à ce jeu dangereux, Quentin se rappelle comment il a été très tôt rattrapé par la réalité : « *Je me rappelle aussi qu'un jour notre instit nous a fait faire un exercice de dessin qui consistait à se dessiner soi-même à vingt ans. Moi j'avais dessiné une fille aux cheveux longs, parce que je pensais que [...] c'était ce qu'on attendait de moi. Tout le monde avait été extrêmement surpris par mon dessin et moi j'avais été*

extrêmement surpris que tout le monde soit surpris. Je me rappelle m'être senti encore plus perdu puisque quand j'étais moi-même je voyais bien que ça mettait mal à l'aise les gens, mais quand j'essayais de me conformer à ce que je pensais qu'ils attendaient de moi, ils semblaient à nouveau dérouter. »

Il faut repenser la mise en place des enseignements de l'Éducation nationale et l'organisation des bâtiments où ils sont dispensés, car elles sont vectrices et productrices de discriminations⁴.

Précisions lexicales

Un homme trans ou FtM (Female to Male) est une personne s'identifiant (plutôt) en tant qu'homme, mais assignée au sexe biologique et social féminin à la naissance ; on s'adresse aux hommes trans au masculin. De plus, une femme trans ou MtF (Male to Female) est une personne s'identifiant (plutôt) en tant que femme, mais assignée au sexe biologique et social masculin à la naissance ; on s'adresse aux femmes trans au féminin.

Toutefois, ces définitions restent larges et n'ont pas vocation à figer les identités des personnes trans, mais à informer les personnes non trans. On peut se définir transsexuel-le, transgenre, intergenre, travesti, etc. chacun trouvant l'identité ou la définition qui lui convient le plus, ou bien en inventant d'autres. Par raccourci de langage, et afin d'être le plus juste possible en essayant d'inclure un maximum de personnes concernées par cette problématique, nous employons le terme général de « trans ».

En outre, les élèves trans sont victimes de brimades et de vexations au quotidien de la part des élèves cisgenres⁵. Amélie, vingt-huit ans, se remémore une scolarité marquée par une mise au banc sociale : « *À l'école, j'étais toujours le petit garçon exclu par les autres. Jusqu'au lycée, ça allait, les filles m'acceptaient encore pour jouer avec elles. Les garçons par contre étaient très violents et n'acceptaient pas que je n'aime pas jouer avec eux.* » Ne pas respecter l'identité de genre revendiquée par un jeune trans, c'est déjà le ou la discriminer ; s'en suivent le rejet, les insultes, les coups, les viols. Les interventions de sensibilisation en milieu scolaire par les associations Contact, SOS homophobie et Rimbaud contre l'homophobie et la lesbophobie ne concernent malheureusement pas les élèves trans.

Des relations tendues avec les pairs

D'après une étude du Crips⁶ menée en 2007, 21 % des personnes transsexuelles ont arrêté leurs études à cause de la transphobie. Julie, dix-huit ans, confie : « *Moi, je n'aurais pas pu tenir si on m'avait parlé au masculin ou si les élèves avaient été mis au courant de la situation.* » En revanche, Matteo, élève en 1^{re} STI, a préféré faire son comingout auprès du proviseur de son lycée et de ses camarades : « *J'aurais dû fermer ma gueule. Aujourd'hui je suis en cours d'engagement à l'armée pour quitter le lycée. [...] "Grâce" à mon comingout je dis au revoir aux études, car [on m'a] plusieurs fois plaqué contre un mur avec une lame de quinze centimètres sous la gorge en me demandant si j'avais des couilles ou non.* » Les trans forment une des minorités les plus malmenées dans notre pays, y compris à l'école. De plus, une étude de HeS et Le MAG publiée en avril 2009⁷ indique que 67 % des jeunes transsexuels ont déjà pensé au suicide du fait de leur transidentité, et 34 % ont même effectué au moins une tentative. Amélie, vingt-huit ans, témoigne : « *Je ne savais pas vraiment pourquoi je n'allais pas bien*

à l'époque. J'ai tenté de mettre un terme à ma vie sans en avoir le courage. » Bien entendu, ça n'est pas la transidentité qui pousse au suicide, mais la détresse dans la laquelle on se trouve.

De lourdes conséquences

Pour échapper à cette violence si souvent passée sous silence, oblitérant ainsi l'identité de la victime au profit de la loi du plus fort, beaucoup choisissent de faire une pause dans leurs études ou bien changent d'établissement. Grégory a attendu d'avoir passé son bac : « *Quand j'ai changé de lycée cette année, j'ai tout de suite parlé à quelqu'un de l'administration de ma situation (la CPE), qui s'est montrée très compréhensive et qui a mis mes nouveaux professeurs*

« À l'école, j'étais toujours le petit garçon exclu par les autres. Jusqu'au lycée, ça allait, les filles m'acceptaient encore pour jouer avec elles. Les garçons par contre étaient très violents et n'acceptaient pas que je n'aime pas jouer avec eux. »

au courant. » Mais la situation reste épineuse à gérer : « *Comme j'étais également à l'internat des filles, je me suis aussi chargé de faire mon comingout à tout l'étage, et à toute ma classe durant le premier mois, en leur demandant de ne pas trop ébruiter l'information.* » Mais que se passera-t-il si l'information s'ébruite ?

D'autres témoignages font état d'humiliations constantes, menant l'élève à un profond sentiment d'échec. Samy insiste sur la « *peur que ça ne fasse pas crédible aux yeux du lycée, qu'en juin [il se soit] présenté sous [son] identité F et qu'en septembre, [il] leur fasse tout un pataquès pour pouvoir utiliser [son] identité masculine, comme si c'était "le délire de l'été".* » Il précise : « *Je préférerais me concentrer sur mes révisions du bac cette semaine plutôt que d'organiser cette conversation, gérer ses conséquences...* » Bref, si faire son comingout est vécu comme une nécessité, c'est aussi se jeter dans l'inconnu.

L'école républicaine française doit composer avec ses élèves trans et faire le pari d'être l'école de tous dans le respect de chacun. Les témoignages livrés ici sont précieux. J'espère que ceux-ci et les brèves analyses qui en découlent pourront servir de point de départ au personnel éducatif pour travailler sur l'acceptation des élèves transidentitaires dans les établissements scolaires en allant au-delà de la simple problématique des rapports « filles/garçons ». Cet article est un texte trop rare sur une question encore émergente en France ; il doit également marquer une impulsion dans le corps des trans enseignants et chercheurs : nous devons nous approprier notre histoire pour ne pas laisser

parler à notre place ceux qui n'ont pas légitimité à produire du savoir sur nous, et documenter la culture et l'histoire de notre communauté et nous donner les moyens d'avancer ensemble.

David Latour

Professeur d'anglais, doctorant en civilisation américaine à l'université de Provence, Aix-Marseille I

Bibliographie

- Alain Berliner, *Ma Vie en rose*, Belgique/France, Haut et Court, 1997.
- Michel Dorais et Éric Verdier, *Petit manuel de gayrilla à l'usage des jeunes*, H&O éditions, 2005.
- Le dossier « transsexualité » sur le site de l'association LGBT canadienne AlterHéros : www.alterheros.com
- Chrysalide, Guide n° 1. *La Transidentité, la transphobie : petit guide sur les discriminations dont sont victimes les trans et sur les moyens de les éviter*, Lyon, 2009.
- Chrysalide, Guide n° 2. *Les Transidentités et les proches : famille, parents, enfants et amis*, Lyon, 2010.

1 La transition est la période pendant laquelle une personne évolue dans son genre psychologique, social et physique.

2 Le genre indiqué (FtM ou MtF) en corps de texte est uniquement le genre revendiqué. Tous les prénoms des témoins ont été changés tout en respectant leur genre ; les témoignages sont fidèlement retranscrits à l'exception des fautes d'orthographe.

3 Tous les témoignages ont été récoltés en 2009-2010 par Sophie Berthier et Louis Letertre de l'association Chrysalide (Chrysalidelyon.free.fr). Voir aussi la brochure de Chrysalide, *La Transidentité, la transphobie : petit guide sur les discriminations dont sont victimes les trans et sur les moyens de les éviter*, Lyon, 2009.

4 Même si la transphobie ne fait pas encore partie des dix-huit discriminations prises en compte par la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde), il est du devoir de l'école républicaine de la combattre.

5 Les personnes cisgenres ou bio sont les personnes non trans.

6 67^e Rencontre du Crips Ile-de-France : Personnes trans, quels enjeux de santé ?, sur le site du Centre régional d'information et de prévention du sida (Crips).

7 www.hes-france.org

Et si on se le disait en vers ?

Jean Denis Hayduc

La poésie n'adoucit pas forcément les mœurs. Mais l'écriture d'un poème peut être une belle occasion de travailler les points de vue, de mettre en mots les différends.

Au programme de la douzième édition du Printemps des poètes, « couleur femme ». Le sujet fit d'abord tourner la tête de ces enfants de CMI auprès desquels j'intervenais dans le cadre d'un atelier théâtre. Il est vrai que la tâche était compliquée vu leur jeune âge. Ils peuvent plus facilement parler des filles que des femmes. Pourtant on peut supposer que les comportements adultes influencent fortement les comportements des enfants.

Un débat inattendu et houleux

Je me devais de connaître au préalable leurs représentations autour du terme « femme ». Chacun des enfants devait écrire deux ou trois mots sans trop réfléchir. Sur douze enfants, dix ont écrit « maman ». Tandis que les garçons écrivaient des mots péjoratifs à l'égard de la femme (ennuyeuse, fatigante, énervante, stressante...), les filles évoquaient plutôt la beauté, la gentillesse, la douceur, etc... Enfin, un dernier mot fit surface de la part d'un garçon et de deux filles : le mot « ménage ». Le débat venait d'être lancé.

Deux séances furent nécessaires afin de pouvoir revenir à l'écriture. Il fallait comprendre les femmes à travers le rapport papa-maman. Chaque enfant donna son avis sur ce qu'il avait écrit précédemment et devait défendre ses conceptions. Mon but était en quelque sorte de donner raison à chacun des enfants. Mais alors que devions-nous retenir de cette longue discussion ? Pouvait-on en tirer une conclusion ?

Les garçons et les filles étaient en conflit et n'arrivaient pas à sortir de l'émotion (sans aller vers la violence ou la haine). Cependant tous ne comprenaient pas pourquoi j'étais d'accord avec tout le monde : je devais prendre parti pour l'un ou pour l'autre. Je me mis à sourire et leur fit comprendre qu'on avait réussi, au final, à être aussi bête que nos parents quand ils se disputent. Je leur expliquai que ce débat existe depuis toujours et que la seule solution était de comprendre que l'homme et la femme

peuvent être beaux, intéressants, intelligents, comme ils peuvent être stupides, énervants, râleurs. Tout parut clair aux yeux des enfants. Les conflits avaient disparu pour laisser place à une plus grande complicité entre eux.

Un poème conciliateur

Ce groupe d'enfants réalisait depuis un an des projets artistiques avec moi : essentiellement du théâtre en séance de quarante minutes une fois par semaine. L'idée de théâtraliser le poème leur sembla évidente.

Chaque enfant avait pour mission d'écrire une ou plusieurs rimes traitant de la femme par rapport à l'homme. L'émotion devait être mise de côté pour laisser place à l'humour et à une certaine réalité. Des garçons eurent l'idée d'écrire des phrases mélioratives à l'égard des femmes pour calmer les tensions une bonne fois pour toutes. Ce

sont ces quelques rimes qui chamboulaient la structure du poème.

Les filles avaient bien compris que ces rimes permettaient aux garçons de se faire pardonner sans pour autant vouloir un réel changement. Le résultat fut sans appel : « *C'est ça, les gars ! Faites-vous tout doux ! En attendant le ménage, c'est toujours nous qui le faisons...* »

Tout était devenu clair, cette fois, à mes yeux. Le poème devait mettre en avant les plaintes des femmes vis-à-vis du ménage. Automatiquement, les hommes deviennent gentils et doux avec leur conjointe alors qu'elle ne demandait qu'un peu d'égalité. C'est ceci qui permit d'écrire la chute du poème. Aucun des deux sexes ne devait être blessé, tout en acceptant les plaintes des femmes afin que l'amour puisse au final subsister.

Jean Denis Hayduc

Animateur en accueil collectif des mineurs (ACM) à Soisy-sur-Seine (Essonne), chargé de l'atelier théâtre.

Les femmes sont esclaves du ménage

On a beau parler des égalités
C'est quand même les femmes qui
s'occupent des saletés

Quand tu es là tu ne sers à rien
Quand tu n'es pas là il manque
quelqu'un

Je sais que tu m'as toujours aimé
Mais essaie de mieux le montrer

Au lieu de lire les journaux
Mets-toi un peu au boulot !

— * —

Ma femme
Au fond de mon âme
Réside une flamme

Tu es magnifique
Mais parfois un peu critique

Et quand j'exagère
Tu deviens rouge de colère

Et quand monte la vapeur
Je deviens vert de peur

Je suis tombé amoureux
De tes yeux bleus

L'amour maternel
Te rend très belle

Tes si beaux yeux
Brillent au milieu des cieus

J'aime quand tu te regardes dans la
glace

En essayant tes habits trop classe

Quand je pense à toi
Les étoiles brillent devant moi...

— * —

J'aime tellement quand tu me dis
que je suis belle

Mais, quand tu auras fini, pense à
sortir les poubelles... !

2 - Les garçons, nouveau problème ?

Une ressource pour l'estime de soi ?

Lavinia Gianettoni, Pierre Simon-Vermot

L'échec scolaire et la menace d'exclusion professionnelle peuvent expliquer l'affirmation exacerbée de leur virilité de certains garçons. Ces mécanismes de défense doivent en tout cas être pris en compte dans les démarches pédagogiques.

L'échec scolaire peut constituer une menace identitaire importante durant l'adolescence, porter atteinte à l'estime de soi des jeunes concernés, d'autant plus qu'il augmente les risques d'exclusion professionnelle. Le sentiment plus général d'exclusion sociale peut engendrer différents mécanismes de défense. Parmi ceux-ci, l'investissement d'autres identités sociales, fondées sur des dimensions alternatives à la réussite scolaire, sur lesquelles les jeunes peuvent s'appuyer pour se valoriser et restaurer ainsi leur estime d'eux-mêmes. L'identité de genre étant l'une des identités sociales les plus saillantes, notamment à l'adolescence, nous avons réalisé une étude afin d'analyser dans quelle mesure le fait de se conformer aux stéréotypes de sexe, autrement dit de se sentir un « vrai garçon » ou une « vraie fille », peut constituer une ressource identitaire pour les jeunes en difficulté, leur permettant de se reconstituer une image gratifiante d'eux-mêmes. Notre étude¹ a été menée par questionnaire auprès de cinquante-trois jeunes (vingt filles et

trente-trois garçons) inscrits à l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion (Opti) de Lausanne (Suisse). Les jeunes interrogés étaient tous confrontés à l'échec scolaire ou dans leurs tentatives de trouver une place d'apprentissage.

L'identité de genre, une ressource dans des situations d'échec ?

Les résultats de cette étude indiquent que l'investissement de la masculinité

Dans une société où le travail salarié est encore souvent perçu comme un élément prioritairement constitutif du masculin, réaffirmer sa virilité permet à ces adolescents de compenser le fait que le statut d'homme adulte pourvoyeur de ressources leur paraît inaccessible.

constitue, pour les jeunes hommes en situation d'échec, une ressource identitaire leur permettant de se revaloriser afin de compenser les effets négatifs de leurs déboires scolaires ou leurs succès lors de l'entrée dans la vie professionnelle. Les garçons qui expriment le

plus de crainte de finir à l'aide sociale en raison de leur situation précaire se décrivent davantage que les autres avec des traits considérés par eux-mêmes comme typiquement masculins : ils estiment par exemple que le fait d'avoir une certaine force physique, ou de montrer que l'on a du courage, sont des caractéristiques typiques des garçons, et que ces critères correspondent particulièrement bien à leur personne. Cette stratégie leur permet de préserver une bonne image d'eux-mêmes. Dans une société où le travail salarié est encore souvent perçu comme un élément prioritairement constitutif du masculin, réaffirmer sa virilité, et donc sa position

dominante dans les rapports sociaux de sexe, permet donc vraisemblablement à ces adolescents de compenser le fait que le statut d'homme adulte pourvoyeur de ressources, auquel ils aspirent, leur paraît inaccessible². Par contre, le fait de se sentir conforme aux stéréotypes

féminins pour une fille n'améliore pas son estime d'elle-même. Les jeunes femmes qui se décrivent comme sensibles aux besoins des autres, ou à l'écoute des plus faibles n'ont pas une meilleure image d'elles-mêmes que les autres filles se disant moins conformes aux normes de genre. Rien d'étonnant à cela si l'on tient compte du fait que ces jeunes évoluent dans un contexte structuré par le système de genre, où masculin et féminin ne sont pas dotés de la même valeur sociale. La féminité, contrairement à la masculinité, ne constitue pas une ressource identitaire valorisante.

Dépasser les rapports sociaux hiérarchiques : un enjeu pédagogique

Ces résultats éclairent le lien existant entre la menace identitaire que constitue l'échec scolaire ou professionnel et le développement d'attitudes sexistes de la part des garçons. Il importe cependant de souligner que cela ne signifie en aucun cas que les garçons que nous avons interrogés seraient plus machistes que ceux aux parcours de forma-

tion et professionnel plus linéaires. Le système de genre préexiste en effet aux dynamiques d'exclusion sociale observées chez ces jeunes et structure les rapports sociaux de toutes les couches sociales. La masculinité à laquelle les jeunes garçons se conforment leur est fournie comme ressource identitaire par le monde dans lequel ils évoluent.

Ces résultats nous incitent par contre à nous questionner sur l'impact que l'échec scolaire et le risque d'exclusion professionnelle qui en découle peuvent avoir sur la socialisation des jeunes et sur leurs attitudes vis-à-vis de l'école et des autres élèves. Dans un monde régulé par une concurrence interindividuelle qui distingue les meilleurs des moins bons, les inquiétudes exprimées par les jeunes en situation d'échec doivent avant tout être comprises comme une crainte de se retrouver tout en bas de l'échelle sociale. C'est donc la prégnance de ces préoccupations de leur futur classement social dans les interactions quotidiennes des adolescents

qui doit être questionnée, afin de développer des stratégies pédagogiques permettant d'éviter que la seule réaction possible à des situations d'échec consiste en l'investissement d'identités dominantes alternatives, dans le cas présent l'identité de genre pour les garçons.

Lavinia Gianettoni

Maitre-assistante à l'Institut des sciences sociales, université de Lausanne

Pierre Simon-Vermot

Assistant à l'Institut des sciences sociales, université de Lausanne

1 Les résultats complets sont publiés dans : Lavinia Gianettoni, Pierre Simon-Vermot, « Quand la menace d'exclusion professionnelle renforce le genre : représentations et identités de genre auprès de jeunes sans emploi », *Nouvelles questions féministes*, 29 (3), 2010.

2 Pour une analyse comparable développée dans un contexte de banlieue française, voir : Christelle Hamel, « "Faire tourner les Meufs" : les viols collectifs dans les discours des agresseurs et des médias ». *Gradhiva*, 33, 2003.

Au secours des garçons ?

Jean-Louis Auduc

**La sous-performance des garçons serait-elle un problème essentiel de l'école d'aujourd'hui sur les questions de genre ?
La solution passe-t-elle par l'instauration de moments non mixtes ?**

Lorsque le journal *Le Monde* titre un article le 18 août 2010 : « *Garçons-filles : la mixité ne tient pas toujours ses promesses* », il fait le constat du fait que « *la mixité n'a pas suffisamment été pensée pour remplir son objectif* ». Parmi les propositions faites dans cet article, reprenant les éléments de la publication de Marie Duru-Bellat, on peut y lire : « *Il faut dès lors envisager sérieusement la possibilité d'un retour à la non-mixité, mais un retour contrôlé, partiel et ponctuel*¹. » C'est-à-dire, tout en refusant le développement de classes unisexes séparées, ouvrir la possibilité de moments séparés filles-garçons durant le cursus scolaire.

Un point noir : la lecture

Ces idées rejoignent celles exprimées par le rapport Eurydice « *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : Étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe* » publié par la Commission européenne en juin 2010. Ce rapport constate en point de départ « *la sous-performance scolaire des garçons à l'école* ». « *La différence la plus marquée entre les sexes au niveau des résultats scolaires réside dans l'avantage en lecture observée chez les filles. En moyenne, les filles lisent plus et prennent plus de plaisir à la lecture que les garçons.* » Quand on sait l'importance du savoir lire pour l'ensemble de la scolarité, on comprend

mieux l'importance du décrochage scolaire chez les garçons et leur présence dans toutes les filières accueillant des élèves jugés en difficulté. « *Parmi les jeunes en rupture scolaire, on observe une proportion de garçons plus forte que celle des filles, tandis que les filles sont plus nombreuses à obtenir un diplôme d'enseignement secondaire supérieur.* »

Ce constat rejoint tout à fait celui de la France où la situation, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, est très préoccupante. La plupart des statistiques globalisent les chiffres, mais si on les étudie par sexe, le constat est net : il y a, en 2009, beaucoup plus de garçons que de filles à avoir des difficultés à l'entrée dans la lecture² (voir tableau page suivante).

Les filles durant leur scolarité lisent donc plus vite et mieux que les gar-

	Garçons	Filles
Très faibles capacités	8,9 %	4,9 %
Difficultés sévères	6,1 %	3,6 %
Lecteurs très efficaces	59 %	70 %

çons, ce qui a pour conséquence qu'elles redoublent beaucoup moins qu'eux à tous les niveaux du système éducatif, échouent moins dans l'obtention de qualifications, ont plus de mentions à tous les examens et diplômes, du second degré comme du supérieur.

Comment éviter les faux débats ?

Le rapport Eurydice essaie de sortir du débat piégé : classe ou école non mixte ; classe mixte en mettant bien en avant les expériences où dans une classe mixte, il y a des moments séparés non mixtes pour mieux favoriser les apprentissages et la réussite de tous. « Certaines écoles primaires, par exemple en Écosse et dans les pays nordiques, séparent les filles des garçons pendant de courtes périodes durant la journée, sans organiser de clas-

ses non mixtes fixes. L'idée est d'offrir plus d'espace à la fois aux garçons et aux filles. » En présentant ces dispositifs, le rapport indique qu'ils sont liés à des réflexions sur la façon de lutter contre l'échec scolaire et les problèmes comportementaux. « Elles permettent aux enseignants d'employer des stratégies éventuellement plus adaptées pour un genre ou l'autre. Les groupes non mixtes dans le cadre de classes mixtes permettent par exemple aux filles de se sentir plus libres de répondre aux questions et de participer davantage aux cours, et permettent aux garçons de travailler plus dur sans se soucier de leur image en tant qu'apprenant. »

Ce rapport cible aussi les retards de communication concernant le domaine de l'orientation des jeunes : « Le point

faible des mesures actuelles réside dans le fait qu'elles se concentrent essentiellement sur les filles. Ainsi, alors que l'intérêt des filles pour la technologie suscite beaucoup d'attention, on s'intéresse moins aux garçons et à leur éventuel accès aux professions liées aux soins. [...] Les initiatives d'orientation sensibles à la dimension de genre ont tendance à cibler plus souvent les filles que les garçons. »

Jean-Louis Auduc

Professeur agrégé d'histoire, IUFM de Créteil/UPEC-ex Paris 12

1 Marie Duru Bellat « Ce que la mixité fait aux élèves », *Les discriminations entre les femmes et les hommes* (sous la direction de Françoise Milewski et Hélène Périvier) *Revue de l'OFCE* n° 114, juillet 2010, Presses de Sciences Po, Paris.

2 Jean-Louis Auduc, « Réfléchir sur l'échec scolaire massif des garçons : une nécessité », *Le Nouvel éducateur* n° 194 octobre 2009.

La discrimination institutionnelle des garçons maghrébins

Françoise Lorcerie

Les parcours scolaires des garçons maghrébins sont particulièrement marqués par l'échec, discrimination masquée par la stigmatisation de « harceleurs sexistes » dont ils sont parfois affublés.

Le rapport *Discriminations à l'école*, diffusé en septembre 2010 par le ministère de l'Éducation nationale¹, accorde une place importante à l'égalité filles-garçons. Il souhaite notamment renforcer les actions éducatives contre le harcèlement sexiste dont les filles pâtissent tout spécialement dans certains milieux – comprendre : les milieux musulmans, ou dans la culture juvénile des banlieues –, et renforcer la vigilance en matière d'orientation genrée. Ces deux problèmes sont bien différents à pre-

mière vue. Mais ils peuvent être reliés l'un à l'autre selon le raisonnement suivant : à force d'être victimes d'agissements humiliants de la part des garçons, les filles adhèrent encore plus au stéréotype de leur infériorité et l'expriment par des vœux d'orientation et des projets professionnels sans ambition. C'est peut-être vrai. Du moins la « menace du stéréotype » a-t-elle en général un effet pénalisant que les psychologues savent estimer. Il n'est pas certain toutefois que ce processus concerne spécialement les filles des milieux musulmans, lesquelles

sont pourtant bien victimes du sexisme de leurs camarades garçons.

Quoi qu'il en soit, pense-t-on assez à l'image en négatif que cette vision des choses construit des garçons musulmans ? Il ne semble pas. Les garçons sont les harceleurs sexistes. Sont-ils aussi les privilégiés de l'orientation ? Que nenni ! Les chiffres le démentent et ils sont terribles. Ils disent des carrières scolaires de marasme, que ces jeunes vont trainer à jamais comme des boulets. (Voir tableau page suivante).

L'image de la fille victime du machisme de son milieu écrase dans la réflexion des éducateurs le problème spécifique du garçon sans place à l'école. Or, c'est

Diplôme le plus élevé obtenu à la fin du secondaire par les élèves entrés en 6^e en 1995²

	d'origine maghrébine		d'origine française	
	garçons	filles	garçons	filles
Baccalauréats	43	74	64	74
CAP, BEP, BT	22	11	21	16
Brevet des collèges	7	6	6	5
Sans diplôme	28	9	9	5

un problème qui touche plus du tiers de la cohorte : ce sont 35 % des garçons maghrébins qui terminent leur école de base avec au plus le brevet des collèges, c'est-à-dire à peu près rien en mains, quand c'est le cas de 15 % des filles maghrébines (c'est déjà bien trop), 15 % des garçons sans origine migratoire, et 10 % des filles. Et 43 % seulement des garçons maghrébins terminent avec un bac (plus souvent technologique) quand 74 % des filles y parviennent, autant que les filles sans origine migratoire. Des chiffres bouleversants à l'aune des nécessités du marché du travail. Ces garçons formeront le gros des troupes dans les dispositifs d'insertion. Ils ne rattraperont jamais ce qu'ils n'ont pas eu au départ.

Comment en arrivent-ils là ? On ne le sait pas très bien, car le problème de l'éviction scolaire des garçons maghrébins a été presque invisible jusqu'ici. On savait que la scolarité se passe souvent mal pour eux. Ils sont 43 % à avoir redoublé le primaire, contre 28 % pour les filles – des taux très élevés qu'on pensait compensés en partie par la scolarité ultérieure. On les savait significativement plus punis au collège³, plus amers et frustrés dans leurs espoirs au

lycée⁴. Mais avec quelle prévalence de l'échec au final ?⁵ Ce sont les chiffres produits par Yaël Brinbaum et Annick Kieffer qui permettent de cerner le problème. Il apparaît énorme.

Une inégalité au détriment des garçons

On connaît mal son périmètre et son étiologie. C'est pour cette raison que notre vocabulaire dans cet article fluctue. Nous avons évoqué la culture juvénile des banlieues ou la culture musulmane en parlant du sexisme, puis les Maghrébins pour la raison que ceux-ci forment une sous-catégorie suffisamment nombreuse dans le panel pour être pris en compte statistiquement. Les travaux d'Hugues Lagrange pousseraient à y adjoindre de toute façon les élèves d'origine subsaharienne⁶. Au total, les divers travaux disponibles conduisent à faire l'hypothèse d'une très forte inégalité genrée des parcours scolaires en milieu ethnicisé/racialisé, au détriment des garçons. Cette inégalité est le signe d'un commerce pédagogique spécifiquement malheureux durant la scolarité de base. Ce malheur pédagogique, qui n'est guère encore décrit sociologiquement, implique tant les élèves gar-

çons que les personnels, sans symétrie, mais collectivement.

D'un point de vue normatif, nous sommes ici devant un cas patent de discrimination institutionnelle. Rappelons qu'on parle de discrimination institutionnelle lorsqu'un ensemble de politiques ou de pratiques, neutre en apparence, entraîne un désavantage particulier pour une catégorie de personnes par rapport à d'autres, sur la base de critères prohibés comme le sexe, l'origine ethnique ou la race. La loi française ne reconnaît pas la discrimination institutionnelle⁷. Mais l'éthique, oui.

Françoise Lorcerie

CNRS (Iremam, Aix-en-Provence)

1 Le groupe de travail qui l'a réalisé était placé sous la responsabilité d'Anne Rebeyrol, chef de la mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » à la Dgesco.

2 Yaël Brinbaum et Annick Kieffer, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population* 64 (3), 2009. Les taux sont calculés sur le panel des élèves entrés en 6^e en 1995, prolongé par l'Insee.

3 Agnès Grimault-Leprince, Pierre Merle, « Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation », *Revue française de sociologie* 49 (2), 2008.

4 Jean-Paul Caille, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation & Formations* (74), avril 2007.

5 Nous avons dressé un état des lieux du problème dans le dossier du n° 467 des *Cahiers pédagogiques*, novembre 2008.

6 *Le déni des cultures*, Seuil, 2010.

7 Elle reconnaît la discrimination indirecte, qui a les mêmes caractéristiques conceptuelles sauf qu'elle met en cause une disposition, un critère ou une pratique que l'on doit pouvoir préciser a priori.



Les garçons, nouveau sexe faible ?

Annie Léchenet

Sauver les garçons ? Si les faits manifestant les difficultés particulières des garçons sont là, ce changement de regard peut masquer les inégalités persistantes, voire être le fourrier du retour à une idéologie conservatrice antiféministe. Alors, plutôt travailler dans la mixité pour une véritable égalité des filles et des garçons.

Depuis quelques années arrive en France une proposition qui semble empreinte d'humour, et incline à se draper dans les étendards hautement porteurs du « politiquement incorrect », mais qui contribue peut-être davantage à conforter des ressentiments antiféministes qu'à éclairer par un véritable débat scientifique sur une question importante pour notre société et nos choix politiques : il faudrait, si l'on en croit un certain nombre d'auteurs, « sauver les garçons ».

Des garçons « sous-performants » ?

Le numéro du *Monde de l'éducation* de janvier 2003, titrant « Il faut sauver les garçons », montrait surtout comment il fallait les sauver de leurs refus, de leur violence – réactive – contre les filles. Un ouvrage récent de Jean-Louis Auduc part d'un constat simple et massif : « Sur les 150 000 jeunes sortant sans aucune qualification du système éducatif, 100 000 sont des garçons¹. » La quatrième de couverture délivre l'interprétation : « Moins précoces et moins diplômés, les garçons sont devenus en quelques décennies le sexe faible de l'école. » Dès 2004, Patrick Guillot, dans son manifeste *La cause des hommes*², présentait ainsi la lutte de « tous [ceux qui] à leur manière, inventent la nouvelle cause des hommes » : « Enfin un courant pédagogique s'efforce de trouver des solutions au phénomène inquiétant de la sous-performance des garçons à l'école. »

Cela fait longtemps que les Québécois ont identifié le thème, et ce qui s'avance masqué sous des dehors humanistes : un des prétextes des masculinistes pour s'en prendre à la lutte pour les droits des femmes. Ainsi, Pierrette Bouchard a écrit en 2002 un article intitulé « Faire réussir les garçons ou en finir avec le féminisme ? La montée d'une idéologie conservatrice³ ».

Ce thème arrive en France de façon plus élaborée : il s'agit de l'échec des garçons des milieux populaires, ce qui est en effet, grosso modo, exact, et en partie explicable par la plus forte prégnance des stéréotypes masculins chez ces garçons-là. Mais cela permet de dire : si nous affirmons qu'il faut combattre les stéréotypes masculins, nous ne sommes pas antiféministes, nous sommes juste plus pertinents que les féministes, qui ont pris les choses sous l'angle de « débats militants qui "floutent" les actions possibles⁴ ».

Un problème spécifique aux milieux populaires ?

Plus précisément, le point crucial de l'argumentation est que l'échec des garçons de milieux populaires révèle une plus grande sensibilité aux sté-

Il existe pourtant plusieurs modèles de masculinité, les traditionnelles sans doute, mais aussi celles qui peuvent s'élaborer aussi dans une école attentive à une mixité soucieuse d'égalité réelle.

réotypes masculins, stéréotypes qui se retournent contre eux dans une école féminisée (part des femmes dans le personnel, valeurs féminines) – et c'est cela qui met ces garçons en difficulté. Ainsi Patrick Guillot demande-t-il de « renforcer la proportion de personnel masculin dans toutes les strates d'éducation ». Ce qui permet ensuite de proposer comme solution une rectification du « tir » :

– cesser de faire des efforts en direction des filles, puisqu'elles s'en sortent (très vieil argument de l'antiféminisme : les efforts pour les droits des femmes lèsent les hommes) ;

– mais adapter l'école aux garçons, lesquels auraient des « besoins éducatifs »

particuliers, jusqu'à présent ignorés.

Le tout dans un contexte social et politique de mise en discussion, voire de remise en cause, de la mixité⁵ – ce dont certains se défendent, mais...

En y regardant de plus près...

Pour construire une discussion de bonne foi, il faudrait d'abord établir une analyse plus exhaustive et plus exacte de la situation, notamment des éléments statistiques, qui ne peuvent être tronqués. Par exemple, si « les filles réussissent mieux dans le supérieur », et si on relève néanmoins des écarts massifs dans la nature des orientations, pourquoi ne pas regarder de près le fait que « la part des filles dans les écoles d'ingénieurs, où elles représentent 23 % des effectifs », est fortement significative de la permanence de stéréotypes genrés au détriment du féminin – il ne peut suffire, comme le fait Auduc, de noter que « cette part est en augmentation ». Tout de suite après, il remarque, sans en tirer aucune réflexion, que « les filles s'orientent davantage vers le tertiaire », men-

tionnant en passant que « c'est un secteur moins rémunérateur », et que « les hommes préservent leur hégémonie au sein des grandes écoles et des spécialités technologiques, prometteuses en termes de position sociale et de revenus⁶ ». On ne peut se contenter, après avoir noté ces faits, de rejeter la causalité des « discriminations professionnelles » mentionnées plus loin, sur « l'intimité des foyers et des consciences », exonérant explicitement « les inégalités institutionnelles, que ce soit à l'école ou dans les lois ».

Avançant alors l'idée, apparemment iconoclaste, que les garçons seraient « devenus, en quelques années, le deuxième sexe de l'école », on reprend des analy-

ses sur le désavantage induit par les stéréotypes masculins, notamment pour l'accès à la lecture et à l'écriture (venant surtout, pour lui, d'un défaut de sollicitation à la verbalisation dans la famille avant l'entrée à l'école), ainsi que par une « culture masculine de l'indiscipline » (Georges Felouzis), et, plus largement l'inadaptation des garçons au système scolaire, qui serait « féminisé » à tous égards.

Cette mention des stéréotypes masculins est cependant bien unilatérale, et Marie Duru-Bellat rappelle par exemple que si « les garçons font l'objet d'une notation plus sévère, mais reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et un peu plus d'encouragements, on peut faire l'hypothèse que les filles appren-

modifier la socialisation déficiente des garçons, inégalitaire, oppressante, réductrice et limitative⁸. » Car à laquelle des masculinités faudrait-il adapter l'école ? Celle des hommes des couches dominantes ? Celle du bon vieil âge d'or de la masculinité triomphante, mais soi-disant harmonieuse ? Celle de ces « *New Warriors* » (sic) vantés par Guillot, qui proposent que les garçons puissent « vivre des rites de passage », proposition que nous trouvons aussi dans l'ouvrage d'Auduc...

Pour une pratique réfléchie de la mixité

Il existe pourtant plusieurs modèles de masculinité, les traditionnelles sans doute, mais aussi celles qui peuvent s'élaborer aussi dans une école attentive à une mixité soucieuse d'égalité réelle.

d'autres relations entre les sexes », poursuit celui-ci.

Quant à la formation des enseignants à cette pratique réfléchie de la mixité, elle n'a pas attendu nos valeureux défenseurs de ce nouveau sexe faible que seraient devenus les garçons pour se construire dans les IUFM, certes dans des conditions souvent difficiles : appuyée sur la Convention interministérielle pour l'égalité femmes-hommes dans le système éducatif, renouvelée en 2006, qui rend obligatoire une formation à la prise en compte du genre pour une meilleure égalité dans la mixité.

Annie Léchenet

Université Lyon1-IUFM – Triangle,
UMR CNRS 5206

Il existe plusieurs modèles de masculinité, les traditionnelles sans doute, mais aussi celles qui peuvent s'élaborer aussi dans une école attentive à une mixité soucieuse d'égalité réelle.

ment ainsi qu'elles méritent moins l'attention des enseignants, qu'elles sont moins intéressantes, que leur réussite est moins importante [...], ce qui serait "fonctionnel" pour accepter plus tard certaines caractéristiques de la domination masculine⁷. » Et si Marie Duru-Bellat, s'appuyant sur des travaux du Cereq, est d'accord pour dire qu'on ne peut « accuser l'école de produire ces inégalités [professionnelles] », elle pose la question suivante : « Peut-être faut-il se demander si le rôle de la socialisation scolaire n'est pas avant tout d'aider les jeunes à les accepter. »

La faute à l'école « féminisée » ?

Si les garçons des milieux populaires sont certes plus sensibles aux stéréotypes masculins, pourquoi prendre appui sur ce fait pour proposer une interprétation générale en termes de mise en difficulté de l'ensemble des garçons dans une école qui serait « féminisée » ? Citant « un chercheur canadien » (qui ?), qui ferait état de rien moins que d'un « combat stérile de l'école contre la masculinité », Auduc le suit dans sa proposition : « si les garçons ne sont pas adaptés à l'école, peut-être faudrait-il adapter l'école aux garçons ». Proposition qui avait déjà en effet été agitée par les masculinistes québécois, auxquels Bouchard et Saint-Amant ont répondu dès 1993 : « Il s'agit de rendre l'institution scolaire conforme aux objectifs du patriarcat plutôt que de

Il serait utile, plutôt que de généraliser à l'ensemble des garçons, de relire la très fine et très féconde analyse de Claude Zaidman, montrant comment les garçons issus de milieux populaires investissent les stéréotypes de la masculinité, notamment ceux de leur rapport à la conflictualité et au pouvoir, d'une manière qui peut les conduire à se désengager de l'école et à entrer dans des stratégies sociales souvent désastreuses, alors que les garçons issus de milieux disposant de ressources sociales continuent de faire jouer les stéréotypes masculins à leur avantage. Elle conclut donc son ouvrage en disant : « Travailler sur les stéréotypes tant des enseignants que des élèves afin de permettre aux uns et aux autres d'accepter la fluidité dans la définition des identités sexuées, c'est aussi travailler sur le problème de la réussite et de l'échec scolaires des classes populaires. » Et, plutôt que de remettre, même subrepticement, en cause une mixité qui est pourtant essentielle à notre pacte républicain, car « à l'école ne se jouent pas uniquement une recherche de performances scolaires, mais aussi l'apprentissage de relations respectueuses des différences de chacun », comme nous le rappelle Gaël Pasquier¹⁰, il faut travailler à la construire véritablement : « La mixité permet, à condition qu'on le souhaite, d'aider les élèves à interroger leurs représentations du masculin et du féminin, de promouvoir et de leur faire expérimenter

1 Jean-Louis Auduc, *Sauvons les garçons*, Paris, Descartes et cie, 2009, p. 9.

2 Patrick Guillot, *La cause des hommes. Pour la paix des sexes*, 2004, auteur français, édition française épuisée, se trouve à Montréal, Éditions Option Santé.

3 On peut le trouver sur le site des Éditions Sisyphie: sisyphie.org

4 Stéphane Fraïoli, « L'EPLE au rythme de la mixité : un parcours semé d'embûches ! », in *Conférences de consensus* n° 2, 2009, « La mixité à l'école : filles et garçons », Scéren-CRDP.

5 On se souvient du livre scientifiquement très approximatif, mais clairement polémique, de Michel Fize, *Les pièges de la mixité scolaire*, paru en 2003, dans lequel on trouvait déjà bon nombre des arguments de ce « courant ».

6 De nombreuses études ont pourtant étudié de près le tableau, notamment celles de Catherine Marry, qui avance l'hypothèse d'une « double ségrégation », horizontale en termes d'orientation, et verticale par le peu d'accès des filles aux filières les plus porteuses, en défaveur des filles. Catherine Marry, « Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales », rapport pour le PIREF, 2003.

7 Marie Duru-Bellat, « Les ambivalences de la mixité scolaire », in *Conférences de consensus* n° 2, 2009, « La mixité à l'école : filles et garçons », Scéren-CRDP.

8 Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, consultable sur www.erudit.org

9 Concorcet l'avait déjà clairement compris, affirmant la nécessité d'une éducation égale des enfants des deux sexes, « réunis dans les mêmes classes. » (Premier mémoire sur l'instruction publique)

10 Gaël Pasquier, « Mixité, non-mixité et pluralité des sexes », in *Conférences de consensus* n° 2, 2009, « La mixité à l'école : filles et garçons », Scéren-CRDP.

3 - Du côté des enseignants

« Un homme, c'est plus intimidant »

Isabelle Collet, Mathilde Menotti

Les enseignantes sont-elles en déficit d'autorité par rapport à leurs collègues hommes ? Lieu commun sur lequel il est bien intéressant d'avoir le point de vue des élèves.

Isabelle Collet met ensuite en perspective le travail mené par Mathilde Menotti dans le cadre de son master.

Dans le cadre de mon travail de fin d'études pour devenir enseignante en primaire à Genève, je me suis intéressée aux liens qui pouvaient exister entre l'autorité des enseignants et le genre, à travers l'analyse des expériences, du vécu et du discours d'adolescents âgés de quinze à dix-huit ans. Je trouvais intéressant de leur donner la parole, car ils sont constamment confrontés à l'autorité professorale, possèdent une grande expérience scolaire et changent souvent de professeurs. Par les entretiens effectués avec eux, j'ai voulu savoir si enseignants et enseignantes partageaient égaux concernant leur autorité pour faire face à des élèves. Lors de mes stages universitaires, j'ai pu entendre de nombreux discours stéréotypés véhiculés par les professionnels de l'enseignement : « les femmes sont obligées de crier davantage pour se faire entendre et respecter par les élèves », « toi, tu auras la classe des plus grands parce que tu es un homme et c'est donc plus facile. », « tu es de petite taille, alors il faudra trouver une

façon de t'imposer », « un homme, c'est plus intimidant ». En tant que future enseignante, je me suis demandée si, en terme d'autorité, hommes et femmes partageaient égaux aux yeux des élèves.

Prégnance des stéréotypes

Dans un premier temps, lors de l'entretien, les interviewés ont parlé de leurs professeurs en général, de leur autorité,

Les adolescents n'ont pas fait de distinction d'autorité selon le sexe de leur enseignant, ils prenaient chacun d'eux comme une personnalité, une entité qui possède son mode propre de fonctionnement.

de manière de faire respecter la discipline. Pour eux et elles, il y a un manque général d'autorité chez leurs enseignants, autant chez les hommes que chez les femmes. Certains sont trop permissifs et ne font pas suffisamment respecter les règles. Les adolescents n'ont pas fait de distinction d'autorité selon le sexe de leur enseignant, ils prenaient

chacun d'eux comme une personnalité, une entité qui possède son mode propre de fonctionnement. Cependant, certains stéréotypes de sexe émergent spontanément lorsqu'ils parlent de l'autorité de leurs professeurs et donnent des exemples, qui montrent l'ancrage du genre. Ils disent par exemple que les garçons sont plus forts que les filles, que les filles sont plus jalouses, que la femme possède une image plus maternelle. Ces propos montrent l'intériorisation des rôles sociaux de sexe chez les adolescents et les distinctions

qu'ils font entre les comportements dits féminins et ceux dits masculins.

Par la suite, je leur ai demandé s'il est plus facile pour un homme que pour une femme d'avoir de l'autorité. Tous les adolescents ont mis un certain temps pour répondre, ce qui signifie tout d'abord que, pour eux, la réponse n'est pas évidente. Cinq répondent « non » et

les trois autres, dans un premier temps, « oui ». Le premier groupe, répondant « non », pense qu'il n'est pas plus facile pour un homme que pour une femme d'avoir de l'autorité. Ils connaissent l'existence des stéréotypes au sujet de l'autorité et comprennent l'implicité de la question. C'est pourquoi pour étayer leur réponse, les adolescents vont avoir recours à des exemples contre-stéréotypés. Une élève dit par exemple qu'elle peut avoir un professeur cool et une enseignante très stricte. Ces propos montrent qu'elle sait bien qu'une femme est supposée posséder une image plus « cool », plus « sympa » qu'un homme et que ce dernier incarne davantage l'image de la sévérité et de l'autorité.

Des généralisations trompeuses ?

Les adolescents qui répondent d'abord « oui », de manière intuitive, vont

ensuite revenir sur leur réponse en disant « non ». Leur « oui » était d'abord influencé par un de leurs professeurs dont l'attitude et l'apparence allait dans le sens des stéréotypes. Par exemple, un adolescent cite un enseignant de mathématiques, barbu, costaud et possédant une grosse voix qui arrive très bien à se faire respecter et une enseignante de biologie jeune, frêle, qui n'arrive pas à se faire obéir et à faire respecter les règles. Mais cet adolescent revient ensuite sur sa réponse, car, en réfléchissant, il se rend compte qu'il a également une enseignante possédant une grande autorité. Il finit donc par dire qu'il n'est pas plus facile pour un homme que pour une femme d'avoir de l'autorité.

Les adolescents, à la suite de cette question, font allusion au fait que lors de la première rencontre, ils ont des attentes différentes selon le sexe de l'ensei-

gnant, qui aura donc une conséquence sur leur comportement. Ils vont être plus détendus et plus « perturbateurs » quand ils voient une femme qui s'approche et plus intimidés, plus « calmes » si c'est un homme. Cependant, ils relativisent leurs propos en disant que chaque enseignant a son propre style et cette attente stéréotypée peut être cassée par le premier contact. Pour eux, si l'enseignant, que ce soit une femme ou un homme, énonce les règles et sanctionne à la moindre transgression, il arrivera à se faire respecter. Une adolescente m'a dit en parlant d'une professeure : « si derrière sa petite carrure c'est un ogre et bien elle se fera écouter. »

Mathilde Menotti

Étudiante en master de sciences de l'éducation, université de Genève

De la force des stéréotypes

« Les jeunes ne respectent plus rien ! » Platon s'en plaignait déjà... Cet ancestral lieu commun est souvent accompagné par son corolaire : les enseignants n'ont plus d'autorité sur les élèves. La légende de « l'autorité naturelle », celle qui serait innée, refait parfois surface et on discute alors qui « l'a » et qui « ne l'a pas ». Conséquence logique de cette croyance, la question de l'autorité des enseignantes est régulièrement posée. Dans la vision nostalgique de l'école « à l'ancienne », c'est la figure paternelle qui incarne l'autorité. Cette « nouvelle » école, dans laquelle de nombreuses femmes enseignent, a-t-elle les moyens d'être suffisamment autoritaire ?

Une question d'actualité ?

Dans le dossier « Filles et femmes à l'école » des *Cahiers pédagogiques* paru en 1979¹, un recueil de témoignages intitulés « Femmes, discipline, autorité » aborde ce thème. Les femmes ne sont plus cantonnées en primaire ou en pré-élémentaire, et les enseignantes, jeunes ou moins jeunes, font face à des remises en cause de la part de leurs collègues ou de la hiérarchie. Bien sûr, certaines essuient des remarques sexistes en classe... Mais les hommes sont-ils pour autant épargnés ? Vingt ans plus tard, le dossier « Filles et femmes à l'école II² » n'aborde plus la question. Les femmes sont-elles suffisamment bien installées dans le secondaire pour que la question semble saugrenue ?

Aujourd'hui, cette question revient, remise au goût du jour : les enseignantes ont-elles suffisamment d'autorité pour se faire obéir des jeunes garçons issus de cultures patriarcales³ où les femmes sont méprisées⁴ ? On peut discuter longtemps sur les fondements de cette phrase et sa possible récupération raciste. Néanmoins, là encore, c'est du côté des femmes que l'on situe le manque, et donc finalement, une des causes du dysfonctionnement de l'école d'aujourd'hui.

Du côté des élèves

L'enquête que nous rapporte ici Mathilde Menotti présente l'originalité de se placer du côté des élèves. Si certains adultes

mettent en doute la capacité des femmes à faire preuve d'autorité en classe, qu'en est-il des adolescents ?

Nous allons voir que même si les adolescents connaissent bien les stéréotypes sexués, attribuant l'autorité aux hommes, ils et elles reconnaissent après un temps de réflexion que c'est le style du ou de la prof qui fait son autorité et non son sexe. En somme, un homme, grand, costaud à la voix qui porte bénéficiera, grâce à la prégnance de ces stéréotypes, de cinq minutes d'avance, guère plus. Pour autant, la multiplicité des contrexemples ne permet pas à ces adolescents de rejeter le stéréotype : les quelques exemples d'enseignants et d'enseignantes conformes à la perception genrée de l'autorité, même s'ils sont minoritaires, sont les plus prégnants et semblent suffire pour permettre au stéréotype de perdurer.

Isabelle Collet

Chargée d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de Genève

1 N°178-179, novembre-décembre 1979.

2 N°372, mars 1999.

3 Sous-entendant par la même occasion que notre culture, moins « archaïque » aurait résolu le problème.

4 Pour les nostalgiques de l'école des hussards de la république, nous conseillons la lecture du *Temps des secrets* de Marcel Pagnol et la description de diverses « incivilités » organisées par Marcel et ses copains au Lycée Thiers de Marseille, dont tous les enseignants étaient pourtant des hommes, et tous les élèves des petits blancs, souvent issus de la classe moyenne.

En formation initiale des enseignants

Isabelle Collet, Isabelle Grin

L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignants à Genève : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique, bien utile au vu de ce qu'expriment les jeunes entrants dans le métier.

« Il n'y a rien, dans la vie sociale, qui ne peut être compris à travers les constructions genrées et les relations entre les sexes. La société ne s'est pas construite indépendamment du genre et ne peut pas, en ce sens, être un contexte explicatif pour celui-ci¹ ».

La citation en exergue semble recouper notre contexte et pointe la question genre, devenue ces dernières années une question vive dans l'éducation, dans un paysage européen éducatif large et plus particulièrement à Genève, où nous sommes chargées d'enseignement dans la formation des enseignants du secondaire, l'une spécialiste du domaine genre, l'autre des approches transversales. Nous avons décidé de collaborer afin d'observer si les enseignants en formation du canton étaient conscients de cette construction sociétale genrée et comment cette dimension pouvait s'intégrer à la formation.

Le contexte romand

Il faut noter que chaque canton est piloté par un chef du département de l'instruction publique (DIP) qui se réunit avec ses homologues des autres cantons en une association faitière, la conférence des directeurs de l'instruction publique. Fait nouveau : le concordat intercantonal Harmons harmonise désormais les structures et les objectifs des différents cantons qui y ont adhéré récemment ; il devra ainsi être pris en compte dans l'élaboration des programmes d'études et il sera intéressant de suivre la piste du genre à cette aune intercantonale.

À Genève, par exemple, la question genre a surgi au cœur des débats éducatifs et elle résulte d'une volonté politique énoncée dès 2005 par le chef du DIP qui en a fait une de ses priorités² il rappelle qu'« une politique volonta-

riste en faveur de l'égalité entre filles et garçons » doit être mise en place pour résoudre le paradoxe qui fait que les filles sont davantage qualifiées que les garçons, mais ont un choix professionnel plus restreint ; du côté des acteurs, une démarche a été également initiée de manière spectaculaire par un groupe de lycéennes en 2004, qui ont rédigé une pétition demandant la présence obligatoire d'auteurs femmes dans la liste de textes à étudier pour l'obtention du diplôme scellant les études gymnasiales³. Les jeunes filles ont été reçues par les autorités scolaires et la presse locale a accordé une large place à leur coup d'éclat : à l'heure où les jeunes filles et garçons sont perçus comme démobilités, l'initiative ne pouvait que rencontrer un écho certain et susciter intérêt et sympathie. En 2007, le bureau de

Ils trouvent le sujet intéressant, mais ne voient pas particulièrement en quoi ils sont concernés. La responsabilité a été plutôt rejetée sur les familles, le politique, le monde du travail, des médias, leurs collègues machos, mais pas eux, pas l'école dans son ensemble.

l'égalité a repris le flambeau, et, à l'occasion de la mise en place et de la tertiarisation de la nouvelle formation des enseignants du secondaire, ce comité, soutenu par les associations féministes de Genève, a demandé l'introduction d'un enseignement « genre » dans le curriculum de formation. À nos yeux, il s'est agi d'un véritable groupe « stratégique », comme le définissent Crozier et Friedberg⁴, c'est-à-dire, un groupe de pression construit selon les opportunités, qui a su saisir le moment propice pour élargir sa marge de manœuvre en préservant les acquis. Le contexte de changement, la médiatisation des

démarches ont permis que le mouvement obtienne un réel pouvoir, soit engagé dans une relation d'échange avec les autorités les plus haut placées et décroche un certain nombre de garanties quant à l'avenir.

L'introduction du genre dans la formation

Lors de la concrétisation du plan d'études et du curriculum de formation des enseignants du secondaire, il a fallu bien peser la place qui serait désormais accordée au genre : très clairement, on ne pouvait faire l'impasse d'un poste et d'une personne spécialiste de ce dossier. Les experts interdisciplinaires des études et diplômes genre à l'université de Genève ont été consultés et entendus : de l'avis général, le spécialiste qui officierait avec les futurs enseignants devrait maîtriser les questions d'éducation, car cette dimension serait présente dans tous les aspects de la formation, qu'ils soient didactiques ou transversaux et entraînerait ainsi une collabora-

tion entre des chargés d'enseignement d'horizons très divers.

Les premiers contacts ont été établis par les chargés d'enseignement en approches transversales. À la suite de cela, s'est déroulée l'enquête que nous allons présenter, qui a pour décor des ateliers hebdomadaires d'une heure et demie réunissant une vingtaine d'enseignants en formation, toutes disciplines confondues. Toutes les personnes présentes ont au moins une année complète d'expérience de l'enseignement avec une classe en responsabilité. La thématique retenue est celle de la pédagogie de l'équité en relation avec la question genre.

Qu'en disent-ils ?

Le dispositif s'est articulé en trois temps : un questionnaire demandant aux enseignants de se prononcer sur des affirmations portant sur l'équité en éducation⁵; deux interventions en atelier (l'une sur « Genre et éducation », l'autre plus largement sur la pédagogie de l'équité); enfin, trois interviews d'enseignants.

Globalement, on peut dresser une rapide typologie des réactions recueillies.

Une minorité d'enseignants interrogés sont déjà convaincus. Certains d'en-

Enfin, une minorité de résistants ont besoin de s'opposer violemment, en particulier parce que le discours vient heurter leur identité professionnelle, voire leur identité personnelle. L'une affirme : « *Je pense sincèrement qu'à l'heure actuelle, on a les moyens de permettre aux élèves de réussir et ils ont les moyens d'y arriver.* » Étant elle-même mathématicienne, elle rejette catégoriquement l'idée que le genre ait des conséquences en termes d'orientation, comme si l'admettre mettait en cause sa propre réussite professionnelle. D'autres sont tellement convaincus

comprennent pas en quoi les rapports sociaux peuvent intervenir, confondant « rapport social » et « relation sociale ».

Étant donné la difficulté que l'on rencontre quand on essaie de créer une culture commune sur le genre en éducation, on ne peut que regretter que des enseignants en formation aient pu parvenir jusqu'au Master sans n'avoir jamais eu de sensibilisation à la question. En effet, pour pouvoir « chausser les lunettes du genre » en éducation, il faut y avoir été plusieurs fois sensibilisé ! Le discours va prendre du sens au fur et à mesure que les enseignants se confrontent à l'échec ou à la violence scolaire ou encore aux choix sexués d'orientation. Mais il est difficile à entendre au moment où l'individu se construit son identité professionnelle.

C'est pourquoi deux conditions nous semblent indispensables si on veut réellement agir sur les pratiques et les représentations. D'une part, un relai doit être assuré par tous les formateurs pour désenclaver et dépersonnaliser la question du genre en éducation. D'autre part, une articulation doit être faite avec la formation continue des enseignants pour que les enseignants formés deviennent des acteurs du changement.

Isabelle Collet, Isabelle Grin

Chargées d'enseignement à l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) de Genève

Les enseignants en formation montrent une grande foi dans le pouvoir émancipateur et égalitariste de l'école et ils ont du mal à croire qu'ils peuvent être inconsciemment inéquitables.

tre eux ont abordé cette question précédemment dans leurs études (par exemple en suivant spécifiquement des études genre en Suisse où ailleurs). Ces personnes se sentent isolées et peu légitimes dans leur conviction. Une étudiante s'est déclarée choquée par des propos entendus en cours : « *Les femmes ne sont pas dans les livres d'histoire parce qu'elles n'ont rien fait... ça me paraît quand même hallucinant d'entendre une chose pareille !* » Néanmoins, elle n'a pas souhaité intervenir pendant le cours. De même, dans l'établissement dans lequel elle exerce, elle ne désire pas pour le moment aborder la question. Pour ces personnes, une sensibilisation à la question du genre n'est plus nécessaire, elle a été faite bien en amont. Désormais, elles ont besoin d'outils et de pratiques.

Une majorité a visiblement déjà entendu parler de la question, au moins vaguement, on le constate en dépouillant le quizz. Ils trouvent le sujet intéressant, mais ne voient pas particulièrement en quoi, aujourd'hui, dans leur classe, ils sont concernés. Lors de l'atelier observé, la responsabilité a été plutôt rejetée sur les familles, le politique, le monde du travail, des médias, leurs collègues machos, mais pas eux, pas l'école dans son ensemble.

qu'ils vont entendre un discours idéologique discriminant, du type « il faut enseigner une discipline différemment aux filles et aux garçons », qu'ils n'entendent pas le message réellement délivré. Même s'il ne s'agit que de quelques individus, leurs interventions souvent véhémentes confortent les deux autres groupes dans leur position et risquent de rendre finalement tout le dispositif contreproductif.

Discussion et pistes pour l'avenir

Comme le dira Céline Pétrovic dans l'article page 32, l'absence d'une culture commune sur la question du genre en éducation nous oblige à intervenir auprès de personnes qui ont des besoins ou même des représentations très différentes. De manière générale, les enseignants en formation montrent une grande foi dans le pouvoir émancipateur et égalitariste de l'école et ils ont du mal à croire qu'ils peuvent être inconsciemment inéquitables. En outre, leur formation antérieure ne leur permet pas toujours de porter un regard critique sur leur discipline ou sur leur métier. Enfin, ils restent persuadés qu'en classe ne se trouvent que des individus singuliers et autonomes, qu'il s'agisse d'ailleurs des élèves ou d'eux-mêmes. C'est pourquoi ils ne

1 « *There is nothing in social life that is not to be understood through gender constructs and sexual relations. Society is not constructed independently of gender and cannot in this sense be an explanatory context for it.* » Marilyn Strathern, *The Gender of the Gift. Problems with Women and Problems with Society in Melanesia*, University of California Press, 1988.

2 <http://www.ge.ch/dip/priorite12.asp>

3 C'est-à-dire, donnant accès à l'université.

4 Michel Crozier, Erhard Friedberg, *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.

5 Certaines étaient directement orientées garçons/ filles, telle que : « *Des recherches montrent que les interactions entre enseignant-e et élèves en classe de mathématiques sont dédiées aux 2/3 aux garçons et 1/3 aux filles.* »

Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants

Céline Petrovic

Comment apprendre à désapprendre le mythe de l'égalité des sexes aux futurs enseignants ? Quelques arguments souvent rencontrés en formation, et des réponses possibles.

En France, la majorité des formations consacrées à la construction du genre dans l'éducation sont optionnelles. Par conséquent, celles et ceux pour qui ce thème pose problème ont la possibilité de s'en dispenser, et, très majoritairement, elles attirent des personnes intéressées et déjà sensibilisées à cette question. Les formations se passent donc en général assez bien, les participants étant en demande de réflexion, désireux d'obtenir des réponses à leurs questionnements et de trouver des outils éducatifs pour la classe. Avec eux, c'est de pédagogie dont il est question et assez peu de résistances surviennent.

En revanche, au cours des formations avec un public non volontaire, les réac-

tions virulentes sont nombreuses. Les participants interrogent quelques fois les bases mêmes de la légitimité de cette approche « genre » et de la formation dispensée.

Une question réglée ?

La majorité des étudiants s'est construit une illusion de l'égalité entre les sexes dans la société, faute de transmission des savoirs relatifs à ce thème. Cette illusion nécessite d'être reconnue au risque de voir émerger de fortes résistances et faire échouer la formation, dont la finalité est de permettre une prise de conscience du système de genre¹.

Quand j'ai commencé à réfléchir à la meilleure façon d'aborder la question des inégalités avec les acteurs éducatifs,

je n'ai pu m'appuyer sur aucun écrit pour m'aider. Si quelques outils existent, ils sont destinés aux enseignants pour aborder la question des inégalités dans la classe. Aucun document n'existe à ma connaissance pour les formateurs. Un seul article vient d'être publié récemment².

J'ai donc commencé à concevoir mes formations de façon empirique, en adaptant au fur et à mesure ma façon d'enseigner, mon attitude et le contenu abordé.

Répondre sans fermer la discussion

Chacun fait partie d'une catégorie de sexe. Aussi, la majorité des personnes s'est déjà interrogée sur ce qui la différencie de l'autre, et sur les origines de cette différenciation. Ce savoir est constitutif de l'identité et souvent difficile à interroger. Il est important d'éviter de répondre du « tac au tac » à

Opinions et arguments autour du genre

1. « Ce cours est de l'idéologie, de la propagande féministe »

Il s'agit de rappeler le cadre légal de la formation en traçant l'historique des conventions interministérielles sur l'égalité entre les sexes dans l'éducation scolaire¹.

Je propose également une définition du terme « féminisme » avec un bref historique pour nous situer dans l'avancée vers l'égalité entre les hommes et les femmes. Il s'agit de prendre conscience que ce mouvement en est à ses prémises d'institutionnalisation.

2. « Les inégalités entre les hommes et les femmes sont la conséquence de leur nature différente. »

Les ouvrages très documentés de Catherine Vidal² permettent de rendre compte de l'histoire des sciences et de l'idéologie dans la recherche. Je propose également une définition et un bref historique du concept de genre. Le livre de Guillaume Carnino³ propose des textes courts, bien argumentés et référencés sur la construction sociale du sexe notamment.

3. « Les inégalités ne sont pas des inégalités, mais des différences complémentaires entre les sexes. »

J'expose à l'aide de graphiques et de cartes la réalité des inégalités au niveau mondial, européen, national, et dans différentes sphères de la société : travail, politique, éducation et formation, répartition des tâches, violences.

4. « Si les filles ont certains comportements et les garçons en ont d'autres, c'est une question de choix personnel. »

J'introduis ici le concept de désirabilité et de déterminismes sociaux, interroge la définition du libre choix, et rappelle comment se construit une intériorisation de la norme (aliénation).

5. « Les résultats de recherches sont des généralités, elles ne me concernent pas. »

J'explique les principes de base de la recherche, dont les résultats rendent compte de la moyenne supérieure dans laquelle se situe la majorité des personnes. Ils sont à considérer comme un indicateur du mouvement vers lequel se dirige l'essentiel de la population, autour duquel d'autres comportements sont évidemment existants.

6. « Remettre en question la complémentarité actuelle entre les hommes et les femmes va provoquer une perte d'identité pour

les deux sexes et un déséquilibre social important. »

J'explicite le fonctionnement du psychique, qui cherche à éviter les perturbations. Quand les repères connus sont appelés à être modifiés, des résistances se mettent en place pour conserver son équilibre et préserver le sentiment de continuité dans son existence. Je rappelle également d'autres événements ayant suscité de nombreuses réactions de résistance, comme le suffrage universel, le droit de vote des femmes, le Pacs, les congés payés, le congé parental pour les hommes, etc.

7. « C'est un sujet complètement dépassé : depuis 1968, les choses ont changé. »

Je montre des statistiques sur l'évolution des inégalités sociales entre les sexes au cours des quarante dernières années.

Aussi, je trace un bref historique de la recherche sur les inégalités entre les sexes dans la société, qui a visé dans ses premières heures à montrer la réalité sociologique, et qui aujourd'hui s'attache également à comprendre les mécanismes de la transmission inconsciente des inégalités.

chacune des résistances émises, au risque d'instaurer un rapport de dominant à dominé entre celui-celle qui détient un savoir « juste » et celui-celle qui aurait un savoir « faux ». Avant d'apporter un éclairage sur la réalité sociale en termes d'apport de connaissances, je remercie tout d'abord la personne qui a amené cette question au débat, précisant qu'elle est pertinente et survient fréquemment. J'invite les étudiants à s'exprimer à son propos. Un étudiant est désigné en début de séance pour veiller à distribuer la parole équitablement, ce qui me laisse le temps de noter les arguments avancés. Après que chaque personne qui le souhaite s'est exprimée, je reformule les différents arguments et apporte un complément si nécessaire. L'idéal est de disposer de suffisamment de séances espacées dans le temps pour permettre aux participants de s'interroger et développer avec eux les points qui suscitent le plus d'intérêt, avec des documents, vidéos, exposés, etc.

L'encadré ci-joint recense les résistances les plus fréquentes que j'ai rencontrées. La liste n'est évidemment ni linéaire ni exhaustive, il ne s'agit pas d'établir un catalogue de réponses toutes faites à opposer à chacune des résistances émises. Il me semble essentiel de partager nos expériences en la matière,

ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas, pour commencer à constituer un savoir commun sur les bonnes pratiques dans l'enseignement du genre.

Du temps pour se remettre en question

Je pense qu'il est inadéquat d'anticiper ces questions avant qu'elles ne soient soulevées par les étudiants. En effet, le questionnement de la norme de genre provoque des mouvements psychiques qui sont à respecter et à prendre en compte dans leur temporalité. Il s'agit de laisser un espace pour penser et s'interroger, exercer son sens critique. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de prévoir plusieurs séances, espacées, et des petits groupes (vingt personnes étant un maximum). Le travail peut commencer simplement avec un tour de table pour que chacun s'exprime sur l'égalité et l'inégalité, que ce soit du point de vue personnel, professionnel, ou plus distancé avec des observations dans la société en général.

Les représentations sont si profondément ancrées et partagées qu'une formation de deux fois deux heures ne suffit pas pour provoquer une réelle remise en question et encore moins pour l'accompagner. Fondamentalement, s'il faut du

temps et des groupes de participants restreints pour former à la construction du genre dans l'éducation, c'est parce que le sujet sur les inégalités entre les sexes n'est comparable à aucun autre : il provoque des remises en question identitaires et des interrogations pas toujours sereines sur son éducation, celle donnée comme celle reçue.

Céline Petrovic

Docteure en sciences de l'éducation, Paris X-Nanterre, centre de recherche en éducation et en formation, rapport au savoir et rapports sociaux de sexe, chargée de séminaires à la Haute école de pédagogie de Lausanne, Suisse

1 Nous définissons le genre comme l'intériorisation de la construction sociale des inégalités entre les sexes en termes de pouvoir.

2 Mireille Baurens, Caroline Schreiber, « Comment troubler les jeunes enseignants sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM », in *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 29 (2), 2010.

1 Voir l'article de Lionel Mansour dans notre dossier.

2 Catherine Vidal, *Cerveau, Sexe & Pouvoir*, Belin, 2005. *Féminin, Masculin : mythes et idéologies*, Belin, 2006.

3 Guillaume Carnino, *Pour en finir avec le sexisme*, L'échappée, 2005.

La Suisse romande, une région pionnière

Entretien avec Bernard Schneuwly

— À la Haute école de pédagogie de Lausanne ainsi qu'à l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève, l'approche genre est intégrée à la formation de tous les enseignants. D'où vient une telle volonté ?

— Je réponds pour Genève, tout en pensant que la situation est très semblable pour Lausanne. Trois facteurs peuvent l'expliquer : un mouvement continu et déjà assez ancien pour des études genre (la section des sciences de l'éducation a été pionnière qui, avec Rosiska Darcy D'Oliveira, en 1980 déjà a introduit des cours sur genre et éducation), des connaissances sur le rapport genre et éducation étant donc à disposition assez largement ; un mouvement féministe très présent et actif qui a notamment imposé la création par exemple du Bureau d'égalité qui a joué un rôle de lobby pour intégrer la dimension genre dans la formation des enseignants ; une forte sensibilité des autorités administratives et politiques à la question de l'égalité des genres dans le domaine de l'éducation. À cela s'ajoute une grande réceptivité pour la question de la part des acteurs ayant mis sur pied l'Institut universitaire de formation des enseignants.

— Quelles ont été les modalités qui ont été retenues à Genève ?

— Le choix qui a été fait est celui d'une approche intégrée du genre à la fois dans les modules d'approche transversale et dans les didactiques. L'écueil que nous avons voulu contourner en choisissant cette option était de faire du genre un sujet spécifique, à part et donc sans rapport avec le reste de l'enseignement. Le genre en éducation ne se traite pas uniquement la journée du 8 mars, mais tout au long de l'année. En intégrant de la sorte la thématique à différents moments du cursus,

nous espérons amener les futurs enseignantes et enseignants à comprendre à quel point cette question traverse le quotidien de la classe. Nous disposons maintenant en Suisse romande de nombreux outils à destination du primaire et du secondaire. Il faut que les enseignants en formation prennent conscience de l'importance du sujet, s'en saisissent et les intègrent ensuite eux-mêmes dans leur pratique.

— Quel rôle le directeur de l'Institut universitaire de formation des enseignants peut-il jouer dans cette prise de conscience ?

— Le genre – comme la classe sociale – définit fondamentalement le rapport au savoir. Enseigner est avant tout donner accès aux savoirs dans le sens large qu'a ce mot en français et qui inclut ce qu'on appelle parfois « savoir-faire ». Les enseignants sont donc nécessairement et quotidiennement confrontés à la question « genre ». En tant que directeur je dois donc mettre tout en œuvre pour que cette question soit présente le plus possible. J'ai trois niveaux auxquels agir : en faire un thème récurrent de débat entre les formateurs d'enseignants ; développer et soutenir des dispositifs qui font entrer la question genre dans la formation des enseignants au niveau de plan d'études et des unités de formation ; encourager la recherche sur le rôle du genre dans l'enseignement et la formation des enseignants.

Bernard Schneuwly, directeur de l'Institut universitaire de formation des enseignants de Genève

Propos recueillis par Isabelle Collet

Des trajectoires professionnelles comparables ?

Yveline Jaboin

Si l'accès au métier enseignant, puis les parcours professionnels dans l'Éducation nationale se font bien sûr sans discrimination sexuée, une observation fine des trajectoires professionnelles montre des différences marquées entre enseignants et enseignantes du premier degré conformes aux rôles sociaux attendus.

La législation pose pour principe général l'interdiction de discriminations basées sur le genre dans l'accès au métier. Néanmoins, l'application effective du principe d'égalité professionnelle est difficile. Les mentalités évoluent lentement véhiculant des stéréotypes sexistes en défaveur de l'égalité et de la liberté du choix professionnel. Dès l'âge de choisir leur avenir professionnel, les garçons et les filles – par leur socialisation et leur anticipation de la réalité du marché du travail – s'engagent souvent dans des voies différentes, ce qui contribue à perpétuer une séparation flagrante des sexes selon le secteur d'activité économique et le profil socioprofessionnel. Ainsi, très peu de femmes sont préfètes, dirigeantes de grandes entreprises, éboueuses ou encore ouvrières dans le bâtiment. À l'inverse, trois femmes sur dix travaillent dans les domaines de l'éducation, de la santé ou de l'action sociale¹. Quant aux hommes, ils sont, par exemple, très peu représentés parmi les infirmiers, les chargés de relations publiques et les instituteurs.

Une féminisation disparate

Dans le premier degré, la profession enseignante peut ainsi apparaître comme un « métier de femmes », érigeant des « qualités » de genre – c'est-à-dire des dispositions socialement construites comme féminines ou masculines – en compétences professionnelles. Mais, dans l'enseignement primaire, la féminisation n'est pas homogène. Les travaux menés depuis longtemps par Marlaine Cacouault et Gilles Combaz ont montré que l'enseignement n'est pas un havre d'égalité pour les relations entre hommes et femmes : la direction d'école est plutôt une « affaire d'hommes », les postes de conseillers pédagogiques ou de mai-

tres formateurs exerçant également une forte attraction sur la population masculine. Par ailleurs, le secteur d'exercice (enseignement préscolaire, élémentaire et spécialisé) apparaît comme un autre facteur discriminant. Au début du XXI^e siècle, les hommes représentent environ 20 % du personnel enseignant dans le premier degré public. Mais, leur représentation, de quasi marginale à l'école maternelle s'élève à environ un quart des effectifs à l'école élémentaire pour atteindre environ un tiers de ceux-ci dans l'enseignement spécialisé constitué par le secteur de l'adaptation

L'élève « idéal » des hommes semble être un adolescent « en grande difficulté scolaire ou sociale », scolarisé dans un établissement du second degré (un collège avec une Segpa ou un Érea), l'élève « idéal » des femmes un enfant scolarisé à l'école maternelle.

et de la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH). Au sein de l'ASH, dans les enseignements adaptés du second degré (Egpa) – comprenant les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) et les établissements régionaux d'enseignement adapté (Érea) – les hommes forment la moitié des instituteurs et des professeurs des écoles exerçant² auprès d'un public scolaire « en grande difficulté scolaire ou sociale ».

Pourtant, dans le premier degré, le concours d'accès au métier d'enseignant permet d'exercer de l'enseignement préscolaire à l'école élémentaire en passant par le secteur de l'ASH. D'un point de vue institutionnel, enseigner à l'école maternelle ne requiert aucune formation spécifique. En revanche, pour enseigner dans l'ASH, une formation – complémentaire de la for-

mation initiale – est théoriquement requise et sanctionnée par un diplôme conférant le statut d'enseignant spécialisé. Ainsi, l'accès à l'ASH constitue pour les professeurs des écoles, une des rares possibilités de développement professionnel – au même titre que l'accès au statut de maître formateur ou de conseiller pédagogique – engendrant une progression dans la carrière reconnue institutionnellement.

Des carrières différentes

Il est notoire que les stratégies de carrière des enseignants consistent à se rapprocher du poste idéal au fur et à mesure que leur ancienneté dans la profession le leur permet. Ainsi, dans le premier degré, prenant le cas du département du Calvados, Henri Peyronie³ a montré que les enseignants recherchent les écoles socialement privilégiées alors

qu'ils évitent les écoles du « rural profond » ainsi que les écoles urbaines très populaires. Mais une différenciation systématique entre les trajectoires professionnelles des hommes et des femmes n'a pas été envisagée.

Or, lors de l'accès à la profession⁴, les femmes désirent plus souvent que les hommes enseigner indifféremment à l'école élémentaire ou à l'école maternelle, ou uniquement dans l'enseignement préscolaire, ce qu'elles ont concrétisé dans leurs parcours professionnels. Au fur et à mesure de leur avancement dans la carrière, une grande partie des femmes de l'école élémentaire a tendance à délaissier le cycle 3 – où elles ont occupé un poste aussi fréquemment que leurs collègues masculins en début de carrière – au profit du cycle 2. Les femmes ayant atteint la quarantaine et ayant plus de vingt ans

d'ancienneté se concentrent dans les postes d'enseignement « mono-niveau » à l'école maternelle. En revanche, les hommes désirent exceptionnellement exercer dans l'enseignement préscolaire. Ils n'y sont souvent que temporairement, ayant fortuitement découvert ce secteur au cours d'une période de mobilité professionnelle (pour la plupart lors de remplacements). Leurs carrières ou leurs souhaits de carrière font apparaître une attraction vers l'enseignement élémentaire – notamment vers le cycle 3 (vers le CE2, mais surtout le CM1 et le CM2) ou vers des postes de direction ou d'encadrement pédagogique, qui constituent pour eux une finalité professionnelle. Pour les rares hommes ayant choisi de « poser leurs valises » dans l'enseignement préélémentaire, cette décision apparaît comme un choix professionnel de « maturité », semblant comporter un moindre coût identitaire lorsque les fonctions d'enseignement sont couplées avec celles de direction.

Les enseignements adaptés du second degré rendent possible une redéfinition du poste, un travail de reclassement, notamment pour les enseignants ayant initialement projeté d'exercer un autre métier ou ayant exercé antérieurement une autre activité professionnelle. Dans ce secteur se concentrent les hommes ayant largement atteint la quarantaine et dotés de plus de vingt ans d'ancienneté dans la profession. Il leur permet, selon un processus classique, d'accéder

à une fonction d'encadrement socialement valorisée dans le second degré (la direction d'un Érea ou d'une Segpa, cette dernière conférant le statut de principal adjoint de collège) au terme d'une ascension sociale et d'une promotion interne à l'Éducation nationale. En revanche, pour les femmes, exercer dans les Segpa ne constitue pas forcément une finalité professionnelle, mais plutôt une étape, inscrite dans un parcours « ouvert » de recherche d'emploi dans le traitement des personnes ou dans la communication dans ou hors de l'Éducation nationale, au terme d'une mobilité professionnelle et géographique.

Le poids des représentations du métier

Par conséquent, les stratégies de carrière des enseignants du premier degré – entrés dans le métier dans les années 1970-1980 – sont en grande partie influencées par des stéréotypes de genre. L'élève « idéal » des hommes semble être un adolescent⁵ « en grande difficulté scolaire ou sociale », scolarisé dans un établissement du second degré (un collège avec une Segpa ou un Érea), l'élève « idéal » des femmes un enfant scolarisé à l'école maternelle. Ainsi, la plus grande partie des hommes conforte son identité masculine en s'éloignant de l'image ambivalente de l'enseignant œuvrant auprès de l'enfance et de la petite enfance. Les femmes – considérées potentiellement comme des mères éducatrices – semblent très majoritairement se conformer à cette assignation sexuée des rôles.

Dans l'enseignement, la conception universaliste, issue de l'histoire du système éducatif français, dans laquelle les enseignants et les enseignantes du secteur public ont le sentiment de s'inscrire, est un obstacle à un questionnement sur les modèles normatifs de genre dont ils et elles peuvent être dotés. Aussi, donner une meilleure visibilité aux rapports sociaux de sexe dans l'enseignement du premier degré peut contribuer à la sensibilisation de ses différents acteurs et actrices aux enjeux sociaux de leurs pratiques et au passage d'une égalité formelle à une égalité de fait entre les femmes et les hommes dans le système éducatif.

Yveline Jaboin

Maitre de conférence à l'IUFM de Bretagne-école interne de l'université de Bretagne Occidentale, atelier de recherche sociologique EA 31 49, université de Bretagne Occidentale, faculté des lettres et sciences sociales Victor Segalen, Brest

Bibliographie

- « La construction de l'identité professionnelle masculine dans un secteur en voie de mixité: le cas des hommes enseignant à l'école maternelle », dans Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat et Alain Vilbrod, *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, PUR, 2008.
- « Enseigner dans les enseignements adaptés du second degré: étape ou finalité professionnelle? », *Carrefours de l'Éducation*, n° 29, 2010.
- « C'est bien... un homme à l'école maternelle! », *Nouvelles questions féministes*, vol 29 (2), 2010.

À CHACUN SON SCEPTRE



1 Femmes et hommes. *Regards sur la parité*, Insee, 2008.

2 Aurélie Procoppe, « Les instituteurs et professeurs des écoles du secteur public à la rentrée 2000 », *Note d'information*, n° 02.29.

3 Henri Peyronie, *Instituteurs: des maîtres aux professeurs des écoles*, PUF, 1998.

4 Les résultats qui suivent sont issus d'une enquête qualitative comportant 155 entretiens semi-directifs menés auprès de 61 enseignants de l'école maternelle (31 hommes, 30 femmes), de 47 enseignants des enseignements adaptés du second degré (24 hommes, 23 femmes) et de 47 enseignants de l'école élémentaire (20 hommes, 27 femmes) exerçant dans le Finistère.

5 Dans les Segpa, 65,4 % des élèves sont des garçons. MEN-DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 2009.

Une mixité statistique qui recouvre de réelles différences

Marie-Pierre Moreau

Les femmes représentaient 57 % des enseignants du second degré en France en 2007-2008. Lorsqu'on observe de plus près les statistiques comme les parcours des unes et des autres, ce relatif équilibre est rapidement mis à mal, au détriment des femmes.

Du fait de la mixité statistique relative de cette profession, des modalités de recrutement et de progression dans la carrière, ainsi que des conditions de travail, l'enseignement du second degré est souvent perçu comme un métier qui offrirait les mêmes opportunités aux femmes et aux hommes, voire comme un métier « bien... pour une femme¹ ».

Cet article s'appuie sur l'examen de données statistiques nationales et sur un corpus d'entretiens semi-directifs menés auprès d'enseignants du second degré. Ces entretiens ont été réalisés dans le cadre d'une thèse de sociologie visant à comparer les parcours professionnels et « personnels » des hommes et des femmes qui enseignent dans le second degré en France et en Angleterre². Soixante entretiens principaux ont été réalisés, dont la moitié auprès d'enseignants exerçant en France. Ces données quantitatives et qualitatives montrent que les hommes et les femmes qui enseignent dans ce pays n'occupent pas toujours les mêmes postes, voire n'effectuent pas les mêmes tâches.

Des variations considérables selon les matières et les niveaux

En premier lieu, la proportion de femmes varie en fonction de la matière : entre 39 % (philosophie) et 82 % (langues) dans les domaines dits disciplinaires du second degré selon les chiffres du ministère pour l'année 2007-2008. Dans les domaines dits technico-professionnels du second degré, l'ampleur de ces variations est plus forte encore (entre 3 % et 93 %).

Par ailleurs, la proportion d'hommes et de femmes varie considérablement en fonction de l'âge et du niveau des élèves : la part de femmes parmi les ensei-

gnants était de 81 % dans le premier degré, de 57 % dans le second degré et de 36 % dans le supérieur. On retrouve cette corrélation négative entre la part de femmes et l'âge des élèves si l'on regarde plus finement au second degré puisque, la même année, les femmes représentaient 63 % des enseignants exerçant en collège, mais seulement 53 % des enseignants de lycée d'enseignement général. Enfin, le taux de féminisation fluctue en fonction du poste occupé : plus le poste est élevé dans la hiérarchie interne du métier, plus la part de femmes est faible. Les femmes représentaient 62 % des certifiés et assimilés, mais 51 % des agrégés et 31 % des professeurs de chaire supérieure. Les femmes sont non seulement moins nombreuses à enseigner dans les classes post-baccalauréat, mais lorsqu'elles

Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à évoquer des difficultés à s'engager dans des projets menés au niveau de l'établissement ou de l'académie, ou encore à enseigner dans les classes au niveau le plus avancé dans la matière.

le font, elles sont aussi moins susceptibles que leurs confrères d'y effectuer la totalité de leur service.

Les différents aspects de la répartition différenciée des hommes et des femmes au sein de cette profession ne sont d'ailleurs pas indépendants. Ainsi, faire partie d'un corps prestigieux (les agrégés ou les professeurs de chaire supérieure) va souvent de pair avec l'enseignement dans les sections les plus prestigieuses du système éducatif (classes de lycée d'enseignement général, notamment les classes à examen avec un coefficient élevé dans la matière enseignée, classes post-baccalauréat).

Des différences confirmées dans les parcours individuels

Les entretiens que nous avons réalisés mettent aussi à jour les « microformes » de la différenciation sexuée des carrières grâce à l'analyse des trajectoires individuelles. Ils montrent par exemple que, parmi la population d'enquête, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à évoquer des difficultés à s'engager dans des projets menés au niveau de l'établissement ou de l'académie, ou encore à enseigner dans les classes au niveau le plus avancé dans la matière. Sans que l'on puisse parler de développement de carrière au sens strict (de nombreux enseignants étant d'ailleurs réticents à utiliser ce terme), ces aspects plus subtils de la différenciation sexuée des trajectoires professionnelles méritent d'être considérés dans la mesure où il s'agit aussi de formes de valorisation des compétences, parfois assorties d'une rémunération supplémentaire.

Les entretiens ont permis l'identification de plusieurs facteurs contribuant à la répartition différenciée des hommes et des femmes au sein de cette profession.

Le poids des considérations domestiques

Un premier facteur a trait à l'assignation prioritaire des femmes à la sphère domestique. Si, parmi notre population d'enquête, les tâches domestiques sont toujours partagées, les enseignantes sont davantage susceptibles que les enseignants de déclarer qu'elles « en font plus » que leur conjoint. Les mères de jeunes enfants, en particulier, évoquent

le manque de disponibilité comme un frein essentiel à leur développement de carrière. Si ce surinvestissement féminin dans la sphère domestique ne caractérise pas seulement ce groupe professionnel, il a des effets bien spécifiques sur l'égalité entre les hommes et les femmes dans ce métier du fait des modalités d'emploi et de carrière qui prévalent. Certaines enseignantes certifiées mentionnent par exemple un projet de préparation de l'agrégation interne qui a été repoussé ou auquel elles ont renoncé suite à une naissance. D'autres, enseignantes en collègue, expriment leur préférence pour le lycée et pour l'enseignement à des élèves ayant un niveau plus avancé dans la matière. Mais elles hésitent à demander un changement d'établissement du fait de la surcharge de travail que cela entraînerait. Elles envisagent de réaliser ce projet « lorsque les enfants auront grandi », mais les doutes émis par certaines sur leur niveau dans la matière suggèrent que ce projet pourrait aussi ne jamais se réaliser. Les pères évoquent aussi ces difficultés, mais ce cas de figure reste plus rare et leurs trajectoires professionnelles apparaissent en général moins « perturbées » par les épisodes de la vie familiale.

La priorité accordée aux carrières masculines, corolaire de cette assignation des femmes à la sphère domestique, est particulièrement visible lorsque l'on interroge les enseignants sur les motifs des changements de poste. Les hommes mentionnent plus souvent que les femmes des motifs professionnels (par exemple une préférence pour le lycée), les femmes des motifs familiaux. Certaines femmes connaissent des mutations répétées afin de suivre leur conjoint, y compris dans certains cas lorsqu'elles disposent d'un salaire ou d'un niveau de qualification plus élevé que celui-ci. Des mutations trop fréquentes peuvent freiner la participation à des projets au niveau local ou de l'académie, dans la mesure où cela requiert bien souvent d'avoir été au préalable « repéré » par une direction d'établissement ou une inspection. Une mobilité répétée peut aussi compliquer l'accès aux classes à examen spécialisées dans la matière enseignée, certaines directions ayant tendance à allouer celles-ci aux enseignants ayant le plus d'ancienneté dans l'établissement. Ces changements de poste répétés peuvent parfois résulter en des mutations sur des postes de titulaire sur zone de remplace-

ment (TZR). Ce statut amène alors les enseignants occupant ces postes à changer d'établissement très régulièrement en fonction des besoins, ce qui limite leur capacité à s'impliquer localement et à exercer certaines responsabilités comme celle de professeur principal³.

Un quotidien bien rempli

Un autre aspect de la différenciation sexuée a trait aux vies personnelles des enseignants. En France, l'intervention de l'État dans la gestion de l'interface vie familiale/vie professionnelle favoriserait l'activité continue et bien souvent à temps plein des mères. Marie-Agnès Barrère-Maurisson parle ainsi de « l'exception française », dans la mesure où les taux de natalité et d'activité salariée des femmes font partie des plus élevés d'Europe. À cela s'ajoute dans le cas des enseignants du second degré une forte autonomie dans la gestion des temps de

tés professionnelles (faire cours, corriger des copies, etc.).

Contrairement à une idée reçue, la mixité statistique relative de l'enseignement du second degré ne permet pas de conclure à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes dans cette profession. Tout en reconnaissant que l'enseignement offre un débouché professionnel et des opportunités de carrière à un grand nombre de femmes, on voit ici que la présence des femmes dans ce métier n'est pas nécessairement associée avec les mêmes chances que pour les hommes d'accéder aux postes à fort capital symbolique ou économique. En d'autres termes, même lorsqu'il y a « mise en coexistence des deux sexes dans un même espace social⁴ », les hommes et les femmes qui enseignent n'occupent pas les mêmes postes, ni n'effectuent les mêmes tâches. Les entretiens menés

La priorité accordée aux carrières masculines, corolaire de cette assignation des femmes à la sphère domestique, est particulièrement visible lorsque l'on interroge les enseignants sur les motifs des changements de poste.

travail, l'obligation de présence dans l'établissement se résumant pour l'essentiel aux heures d'enseignement. Ces facteurs expliqueraient pourquoi les enseignantes ont des normes d'activité relativement proches de leurs homologues masculins, même lorsqu'elles deviennent mères, contrairement à ce que nous avons pu observer par exemple en Angleterre. Mais, d'une part, l'adoption de normes d'activité « masculines » (soit des carrières continues à temps plein) est susceptible de résulter en une « famine temporelle » chez les enseignantes qui surinvestissent la sphère domestique. D'autre part, la flexibilité spatiotemporelle de cet emploi est aussi susceptible d'encourager la reproduction d'arrangements domestiques relativement traditionnels entre les sexes. Si la plupart des enseignants évoquent les chevauchements spatiotemporels des activités de production et de reproduction, les femmes sont davantage susceptibles que les hommes d'utiliser la flexibilité de leur emploi à des fins domestiques et familiales. Les exemples abondent de mères enseignantes qui alternent à un rythme rapide au cours de la journée des activités domestiques et familiales (faire les courses ou le ménage, aller chercher les enfants à l'école, etc.) et des activi-

fournissent aussi quelques pistes pour comprendre la répartition sexuée des hommes et des femmes au sein de cette profession et suggèrent aussi que l'analyse de l'égalité entre hommes et femmes ne saurait se limiter aux aspects professionnels. Réaliser l'égalité, et ne pas seulement la penser, requiert donc une intervention politique menée de manière coordonnée dans les diverses sphères du social, et notamment dans le domaine privé.

Marie-Pierre Moreau

Senior Research Fellow, University of Bedfordshire, Royaume Uni

1 Marlaine Cacouault, « Prof, c'est bien... pour une femme », *Le Mouvement Social*, 140, 1987.

2 Marie-Pierre Moreau, *Comparer pour comprendre : la différenciation sexuée des trajectoires professionnelles et familiales des enseignant-e-s du second degré en France et en Angleterre*, thèse de sociologie, université de Toulouse-Le Mirail, en cotutelle avec London Metropolitan University, 2009.

3 Comme le résume une des enseignantes interviewées : « En tant que TZR, vous ne pouvez pas demander [à être professeur principal]. Parce que vous arrivez et vous faites... les choses qui restent. »

4 Sabine Fortino, *La mixité au travail*, La Dispute, 2009. Une définition qu'elle emprunte à Claude Zaidman.

Sur les blogs

Sur Internet, profs et instits ont pris le clavier pour faire connaître le quotidien du métier, souvent avec humour. Ces blogs sont une mine d'information sur le quotidien de la vie enseignante. Ils sont aussi un excellent soutien pour les collègues débutants ou expérimentés qui peuvent constater que les problèmes sont bien partagés. Quatre blogs ont été choisis, mais il ne représente qu'une petite partie de la richesse que l'on trouve sur le net.

Sur « Incertitude sans fin et questions sans fond », **Maybe Elle** chronique son école maternelle. C'est elle qui s'est promené sur la toile pour nous faire cette compilation de blog. www.hesed.info
Le site *Un prof vide son cartable* est tenu par **Charly Le Prof** et parle du collège.
charlyleprof.canalblog.com

Mistinguette exerce à l'école primaire. mistinguette-allezou.blogspot.com

Enfin, *Les billets d'humeur* est un blog illustré par **Jacques Risso** qui, par ses dessins, commente avec humour ce numéro. jacques.risso.free.fr/allegro/manontropo.htm

Savoir se taire...

Poste en grande section pour l'année, quartier assez difficile, contacts avec les parents variables.

J'avais trois ou quatre ans d'exercice du métier, mais ça n'a pas empêché l'erreur cette fois-là.

Dans cette classe, assez vaste, outre le coin maison et dinette, j'avais un grand coffre de vêtements divers, dont de grandes robes, djellaba, trucs qui brillent, écharpes à paillettes, etc. donc : coin-fripe.

Comme vous savez, le jeu symbolique est très important pour les enfants.

Et les p'tits meks ne sont pas les derniers à jouer à la dinette, et à se déguiser... en princesse.

Notamment ce grand brun costaud, un peu fanfaron, qui a hésité un moment avant de se lancer dans ce jeu-là... depuis lors, en classe, il est... comment dire... plus sûr de lui, donc moins dans le théâtre de lui-même et plus ouvert aux apprentissages en cours.

Jusqu'au jour où, le père me demandant comment va son garçon, je le rassure sur les apprentissages, décris le bien-être du petit et ses jeux habituels et ajoute « qu'il s'amuse tant à se déguiser en princesse. »
Changement à vue du père : les yeux noircissent, je me ratatine, j'ai clairement fait une bourde monumentale... [...] Le lendemain, Brunfanfaron ne va pas jouer, regarde ses potes au coin-fripe, est tout silencieux.

[...]

Quelque chose cloche, c'est clair.

Retour en classe... après les ateliers :

– Alors Brunfanfaron tu ne vas pas là-bas (coin-fripe) aujourd'hui ?

– non, pas envie

Tête baissée, ce n'est pas son habitude, je le sens triste et incertain.

– pourquoi donc, ça t'amuse d'habitude

– [ton violent et accusateur] c'est pour les filles !

Ha... c'est là que le bât blesse. Et blesse est bien le mot.

Je vous le fais court, mais en parlant avec le petit, j'apprends que le père lui a fichu une rouste pour lui interdire de se déguiser « en fille ».

Je m'en veux beaucoup, j'aurais dû estimer mieux la situation, ça faisait un bail que j'avais pas fait de bourde majeure comme ça.

Pauvre gosse.

Sans compter que le gamin n'a plus confiance en moi, du coup, il me faudra retravailler le lien avec lui, ce qui s'avèrera difficile, notamment, comprendrai-je ensuite, parce que le père n'a plus confiance en moi non plus (je fais de son fils... une mauviette, disons poliment).

Blog de Maybe Elle. www.hesed.info

Réunion mamans-profs

Normalement, c'est parents-profs.

Mais parents, c'est vite dit.

On voit très rarement les pères.

Il semblerait que les hommes soient au boulot.

Enfin, céskysdi.

Pourtant les horaires sont aménagés, les réunions ont lieu de 17 heures à 19 heures.

La dernière fois, j'ai reçu des parents jusqu'à 21 heures.

Donc les mecs au boulot, c'est du pipeau.

D'la flute.

Du coup ces rencontres, c'est plutôt mamans-profs.

Et contrairement à ce que l'on pense, les profs sont très largement respectés.

D'où un à priori très favorable.

Et les mamans ont toujours une certaine gêne, voire une légère timidité.

Ça minauderait presque.

En tout cas, beaucoup de gentillesse.

De déférence.

Le prof c'est le prof, quoi.

On a beau dire.

Ça représente toujours quelque chose.

Mais me demandez pas quoi.

Si en plus, leur rejeton est un cancre avéré, la déférence vire rapidement à la soumission totale.

Et là, c'est le chapelet d'excuses, la contrition, le mea-culpa.

– Pourtant avec son papa, on a tout essayé.

J'en suis pas sûr.

Mais l'aveu est sans appel.

C'est émouvant.

– Et puis, j'vous cache pas qu'on est en train de se séparer...

– De votre fils ?

– Non non.

Eh oui, la p'tite pointe d'humour délicat, c'est tout moi ça.

Blog de Charly Le Prof.
charlyleprof.canalblog.com

Prendre parti

Ptitbloctur (3 ans) passe une bonne partie de son temps à dire à ses camarades de classe :

– ça, c'est pas pour les filles

– les garçons sont plus forts que les filles, c'est papa qui m'a dit

– on va faire un piège que pour les filles

– ce livre-là, il est pas pour les filles, hein, maïresse ?

etc.

[...]

C'est pas courant, ce genre de propos, à cet âge-là (on le voit plutôt à partir, et surtout après, la grande section) ou disons que quand ça se présente, ce n'est pas aussi intense/répétitif.

Il se passe quelque chose pour que Ptitbloctur ait à ce point besoin de se poser dans le « je suis un zhom comme papa-plus-fort-du-monde », mais quoi ?

Donc, je rectifie auprès de Ptitbloctur et des enfants auxquels il s'adresse, filles et garçons, les propos qu'il tient, ça devient lassant.

[...]

Or, un jour où j'ai fait faire, comme périodiquement, le test du bonhomme, il s'est dessiné un kiki.

Gros rire dans la classe : mais qu'est-ce qu'il lui prend ? On le sait qu'il a un kiki, y'a celui des filles, celui des garçons, et puis voilà.

Ce qui fait qu'en grand groupe, quand il murmurait une nième fois à son voisin que ça sera un piège pour faire courir les filles pendant la récré, j'ai sauté sur l'occasion, et j'ai pris ma grosse voix pour annoncer :

– M'enfin Ptitbloctur, il ne va pas s'envoyer ton kiki, ni personne ne va te le couper, hein ! Alors tu arrêtes tes comparaisons filles-garçons, ça nous fatigue.

Oui, comme ça.

Ptitbloctur interloqué.

Tous les autres hilares, c'est vrai quoi, y'en a marre de dire que les filles-ci et les garçons-ça.

Du coup, Ptitbloctur encore plus interloqué : « ha bon, y'a que moi qui pense comme ça ? »

Il ne s'agissait pas de démonter la sphère d'autorité du père, mais de faire comprendre la vie, au petit... qui d'ailleurs a stoppé net ses tentatives de ségrégation jusqu'en fin d'année...

Blog de Maybe Elle. www.hesed.info

L'homosexualité, et alors ?

Soizick Jaffre

Plutôt que de débats souvent vains, moralisants, voire contreproductifs s'ils durcissent les positions, rendre simplement visible l'homosexualité, la banaliser, peut contribuer à l'objectif modeste de convaincre chacun d'accepter l'autre.

Les enseignants ont un rôle à jouer dans la lutte contre l'exclusion et les préjugés, mais ils ne sont pas formés, ou bien ne peuvent pas l'incorporer facilement dans leur enseignement. La souplesse de ma discipline, l'anglais, me permet d'aborder tous les sujets et de remplir ma mission éducative de prévention des violences, de promotion du vivre-ensemble. Lors de mes échanges avec les collègues, j'ai pu constater que la grande majorité ne se sentait pas capable d'aborder le sujet, certains n'y voyant même aucune utilité, ou encore, lorsque l'on parle de l'homosexualité, remettent en cause ou invoquent les grands principes de liberté et de laïcité, comme si la sexualité était une sorte d'opinion et de l'ordre du privé. Bien sûr, la sexualité et sa pratique appartiennent d'abord au domaine du privé, mais concerne dans bien des aspects toute la société : prévention des maladies et infections, comportements à risques, viol, éducation sexuelle des enfants, mariage, concubinage, pacs, naissances, contraception, vie amoureuse. La sexualité est partout, et son expression libre dans la vie de tous les jours reste le privilège de l'hétérosexualité. Le manque

de formation et l'ignorance règnent dans la société comme dans les salles des profs. Certains, homosexuels eux-mêmes, redoutent d'être identifiés, ou répugnent à « étaler » ce qui ne serait que légitime de dire simplement.

Une société homophobe

Cette facette de la sexualité humaine qu'est l'homosexualité ne rentre pas dans le cadre d'une société qui ne reconnaît comme légitime que la sexua-

Accepter une réalité humaine et sociale quelle que soit son opinion personnelle est déjà le signe d'une capacité à être citoyen.

lité dite « naturelle » de reproduction : l'hétérosexualité. De ce fait, l'homosexualité menace également le système social sexiste, qui impose un cadre rigide de comportements et de rôles prédéfinis par votre sexe, et où, dans la société patriarcale, les hommes détiennent l'autorité. C'est pourquoi il serait hypocrite de juger les « homophobes » comme des êtres à part. Notre société tout entière est homophobe, tout comme elle est sexiste, et ce depuis très longtemps. Malgré des progrès indé-

niables, il reste un grand travail collectif à accomplir. La grande majorité des actes homophobes les plus violents sont commis par des hommes de moins de vingt-cinq ans. Ils sont nos anciens élèves. Mais parfois, la haine homophobe qui vient de la famille et de la société est intériorisée et le désespoir devient insurmontable pour ces jeunes, qui se suicident plus que les autres. Ils étaient nos anciens élèves. D'où l'extrême urgence de la prévention.

Heureusement, des enseignants se lancent dans la lutte contre l'homophobie. Mais débattre de manière directe comme on débat d'un problème peut

être très difficile à vivre pour l'élève qui se sent concerné par le sujet. Une collègue de philo m'a raconté que par le biais d'une amie, un élève homosexuel lui avait demandé de ne plus aborder de manière aussi directe l'homosexualité, car il se sentait « visé ».

Simplement donner à voir

Mais il faut également penser à l'élève qui a reçu une éducation homophobe. Non pas pour le « préserver », mais pour au contraire lui donner la possi-

bilité « d'entendre » et de bâtir sa propre opinion. Aborder la question du débat moral est hors sujet. La France n'a-t-elle pas décriminalisé l'homosexualité depuis 1981 et voté le Pacs en 1999 ? Débat-on sur l'égalité des citoyens ? Aborder uniquement l'homophobie est plus pertinent, mais pas forcément adapté si c'est systématique. Ne sommes-nous pas là pour donner espoir à la jeunesse qui nous écoute ? Il est de bon ton de leur déclarer « On peut être heureux et homosexuel » et de les laisser sans espoir ni modèle pour ce bonheur. Heureusement qu'il y a la télé ! Mais la télé les laisse seuls.

Pour ma part, je ne débats pas, je donne à voir. Il n'y a pas assez de visibilité pour que ces jeunes puissent se construire, et pour que leurs futurs bourreaux évoluent. On prétend condamner l'homophobie, mais on s'applique à cacher l'amour homosexuel. C'est pourquoi, de manière ponctuelle, je glisse le sujet, banalisé et dédramatisé.

C'est « l'air de rien » que j'aborde l'homosexualité par exemple, lors de la Saint-Valentin. Bien sûr, puisque nous parlons d'amour ! J'affiche donc une décontraction naturelle, comme à mon habitude. Les homophobes me diraient que je fais du prosélytisme. Je n'ai eu que de bonnes expériences. J'ai même ressenti dans les classes un immense soulagement. Une année où, TZR, j'étais à cheval entre deux établissements, j'ai fait le cours Saint-Valentin avec deux classes de 4^e. L'une dans un collège calme et bourgeois, l'autre dans un collège ZEP très mouvementé... Il s'agissait de témoignages d'amour. L'un d'eux était homosexuel. L'anglais n'ayant pas d'accord masculin-féminin, l'auteur (la première personne du singulier « I »), qui racontait à son meilleur ami qu'elle aimait une fille, n'était pas identifiable. La chute à la fin du texte était donc une surprise. Mais le sujet du jour était la Saint-Valentin, ceux qui aiment en secret, les ados qui rêvent et ont du mal à trouver l'amour... J'ai eu une remarque provocatrice homophobe dans la classe du collège calme. C'est la classe qui avec beaucoup de conviction, lui a répondu, et nous avons continué à travailler. Dans l'autre classe de 4^e de collège ZEP, avec laquelle j'avais heureusement un bon contact, les réactions ont été globalement positives. Les élèves semblent très recevables du fait que nous parlions sainement et simplement de sexualité. Les enseignants ont, à tort, beaucoup de préjugés sur les mentalités

Genre et sexualités : de l'écran à la classe

Depuis 2008, Les Ouvreurs, en partenariat avec Sida Info Service et la Mutualité Française, proposent une action pédagogique de sensibilisation culturelle et citoyenne et de lutte contre les discriminations dues au genre en faveur des élèves de l'académie de Nice (classe de 3^e à BTS).

Le dispositif propose durant le temps scolaire des projections de films adaptés, en

classe ou en salle de cinéma, suivies de débats avec des intervenants spécialisés (universitaires, psychothérapeutes, acteurs de la prévention santé). Un accompagnement est assuré en amont et en aval de chaque séance (réunion préparatoire, dossier pédagogique).

Plus d'infos sur les films projetés sur : www.lesouvreurs.com

des élèves, ce qui les empêche souvent d'aborder des sujets essentiels. Ils prennent aussi souvent au premier degré des paroles qui ne sont que des stratégies de défense et de l'ordre de l'imitation. Dans ma classe, une élève d'origine africaine de la classe en collège ZEP a vivement réagi aux ricanements et a parlé d'un oncle gay. Un élève semblait désapprouver totalement, mais s'est censuré, acceptant ainsi la réalité de la vie. Accepter une réalité humaine et sociale quelle que soit son opinion personnelle est déjà le signe d'une capacité à être citoyen. Quant à la tolérance d'un de mes élèves français d'origine pakistanaise qui se destine à des études de droit, elle est plus grande que les enfants des familles catholiques traditionalistes des alentours de Versailles.

Ne pas seulement dénoncer

Parler de l'homosexualité systématiquement comme d'un problème n'est pas la bonne stratégie. Afin de réellement lutter contre l'homophobie, il est primordial de questionner l'hétérosexisme qui persiste à voir en l'hétérosexualité une sexualité naturelle et supérieure. Cet acharnement à rendre invisible l'amour homosexuel, à le taire, et à en éprouver de la gêne, consiste à nourrir, certes de manière passive, l'homophobie. Le réflexe homophobe à cette visibilité est d'accuser de prosélytisme et de perversion de la jeunesse. Il faut lui résister. Quant à la dénoncia-

tion seule de l'homophobie, cela revient à se donner bonne conscience en reconnaissant aux victimes leur statut de victimes, mais cela ne les libèrera pas à terme. Il en va de même pour les femmes face au sexisme.

Que dire aujourd'hui en 2010 ? Il y a quarante ans à Paris, le 9 mars 1971, une émission de Méné Grégoire sur RTL, « L'homosexualité ce douloureux problème » fut interrompue par des militants homosexuels, qui crièrent au micro « *Ne parlez plus de votre souffrance ! Liberté, liberté ! Battez-vous !* » Entendons ce cri et agissons. Les enseignants ne peuvent certes pas à eux seuls, lutter contre l'homophobie. Mais l'enseignement de l'idéal laïque s'inscrit pleinement dans leur mission. Au mois de mai cette année, un couple de lesbiennes se promenait le long du canal de l'Ourcq à Paris sous le soleil radieux d'un printemps enfin retrouvé. Soudain, elles ont été prises à partie et insultées dans l'indifférence générale des passants. Un acte gratuit et quotidien qui vient rappeler une réalité : la visibilité reste un exercice dangereux et n'est pas encore légitime. Lorsqu'elle ne tue pas, l'homophobie enferme. Elle reste réelle même pour tous ceux qui s'assument et vivent dans un cadre protégé.

Soizick Jaffre

Professeure d'anglais

Les messages contradictoires de l'institution

En 2008, SOS Homophobie a perdu son agrément, obtenu en 2004 auprès du rectorat de Versailles, suite aux pressions de familles catholiques traditionalistes. *Le baiser de la Lune*, un film d'animation qui parle des sentiments de deux poissons (de même sexe), a été jugé inapproprié pour des enfants de CM2 : l'État recule. Pourtant, la circulaire de la rentrée 2008 déclarait que la lutte contre l'homophobie devient une priorité, dans le cadre de la lutte contre toutes les violences et toutes les discriminations. Heureusement, depuis l'été 2009, SOS Homophobie a reçu un agrément national de la part du ministère, et le MAG, l'association des jeunes LGBT à Paris, intervient dans les établissements depuis plusieurs années déjà.

La littérature enfantine au prisme du genre

Anne Dafflon Nouvelle

Le féminin reste largement péjoré dans la littérature enfantine, engendrant de multiples implications pour le développement des enfants, filles et garçons.

Quantitativement, il y a davantage de livres avec un personnage principal masculin plutôt que féminin, cette asymétrie étant la plus massive dans les albums destinés aux jeunes enfants où on compte dix fois plus de livres avec un héros qu'avec une héroïne. Les enfants préférant avoir accès à un personnage principal de leur propre sexe, cela engendre pour les filles un moindre choix en matière de lecture, moins de modèles de référence et de projection, et par voie de conséquence, une possible baisse de l'estime de soi.

Qualitativement, les albums illustrés véhiculent bon nombre de clichés sexistes, surtout du côté du féminin. Plutôt passives, les filles sont surtout à la maison, en compagnie familiale – père, mère, jeunes frères et sœurs – avec lesquels elles peuvent à loisir jouer le rôle de « petite maman ». Les femmes sont présentées essentiellement à travers leur rôle de mère avec deux activités prin-

cipales : tâches domestiques et devoirs parentaux. Détail d'importance, les mères n'exercent pas d'activités professionnelles rémunérées, contrairement à la réalité. Lorsque les femmes – non mères – exercent un rôle professionnel, il s'agit de domaines peu variés et stéréotypés : éducation, soins, vente. À l'opposé, le sexe masculin a le beau rôle : garçons actifs faisant du sport ou des bêtises avec des copains et hommes ayant accès à un double rôle, professionnel, avec des métiers variés, parental, avec des activités récréatives. Ces représentations passéistes ont une double implication : peu de modèles d'enfants non cloisonnés par des codes sexués et des modèles professionnels féminins plutôt restreints – il est difficile de se projeter dans un rôle professionnel si on n'a jamais vu quelqu'un de son propre sexe exerçant ladite profession.

Comparativement, il devient de moins en moins rare de trouver des person-

nages de filles présentées de manière valorisée à travers l'exercice d'activités masculines, alors que l'inverse est exceptionnel et prétexte à moquerie. D'une part, cette différence contribue au maintien d'une différence de valeur entre le masculin et le féminin ; d'autre part, il est difficile pour les garçons d'avoir accès à des modèles positifs et valorisés associés à la sensibilité, l'expression des émotions ou des sentiments.

Anne Dafflon Nouvelle,

Docteure en psychologie sociale, Genève

Références bibliographiques

Anne Dafflon Nouvelle, *Littérature enfantine : entre images et sexisme*, in *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, Presses universitaires de Grenoble, 2006.

Un label pour promouvoir d'autres modèles

L'association lab-elle a pour but de promouvoir la construction de l'égalité entre les sexes dès l'enfance à l'aide d'albums illustrés spécifiquement sélectionnés. Les albums labellisés ne contiennent pas ou très peu de stéréotypes de genre et proposent des modèles de filles, de garçons, mais aussi de femmes et d'hommes qui ouvrent les possibles du genre. En effet, ces personnages sont associés à une large variété d'activités, de rôles, mais aussi d'émotions et des sentiments dans lesquels il est peu habituel de les voir. En ce sens, ces modèles, bousculant ainsi les repères usuels, permettent aux filles et aux garçons de se développer, de construire leur personnalité, d'imaginer leur futur sans se sentir cloisonnés par des codes sexués. De plus, parmi les albums labellisés, certains albums thématisent spécifiquement la question de l'égalité des sexes.

Critères de labellisation :

Les albums illustrés labellisés comprennent au moins un personnage correspondant à la description suivante :

- filles dans des rôles actifs, volontaires et valorisés
- garçons dans des rôles, activités, sentiments habituellement attribués à l'univers féminin
- femmes dans des rôles de mères non stéréotypés ou des rôles professionnels diversifiés

- hommes dans des rôles, activités, sentiments habituellement dévolus à l'univers féminin ou associés à un réel partage des tâches entre les sexes.

Grâce à une stratégie de communication active, le projet lab-elle et ses différentes actions ont rapidement rencontré un vif succès auprès des écoles, crèches, bibliothèques, librairies, maisons de quartier, etc. Un prix littéraire a même été organisé avec un double jury de personnalités de Suisse romande et d'enfants des classes.

Les difficultés financières et le fonctionnement largement bénévole de l'association ont contraint à arrêter l'aventure, après trois éditions du prix lab-elle et 300 albums labellisés. Un catalogue présentant la totalité des albums labellisés va tout de même être édité afin de laisser une trace de ce projet inédit.

Christine Keim, designer en communication visuelle

Anne Dafflon Nouvelle, docteur en psychologie sociale
Association lab-elle. www.lab-elle.org

Le sexe des sanctions

Sylvie Ayrat

Quand les quatre cinquièmes des sanctions concernent des garçons, difficile de ne pas interroger cette pratique de maintien de l'ordre scolaire à la lumière du genre. La punition, médaille de virilité ?

Vous avez dit sanction « éducative » ? Il existe des décalages parfois surprenants entre les discours officiels et la réalité des choses... Ce phénomène n'épargne évidemment pas les tentatives de réformes pédagogiques et éducatives qui jalonnent l'histoire de l'enseignement, notamment en matière de discipline scolaire et de punitions. Ainsi pouvions-nous lire dans le BO¹ du 13 juillet 2000 : « *La sanction doit avoir en effet pour finalité :*

– d'attribuer à l'élève la responsabilité de ses actes et de le mettre en situation de s'interroger sur sa conduite en prenant conscience de ses conséquences ;

– de lui rappeler le sens et l'utilité de la loi ainsi que les exigences de la vie en collectivité (respect de la société et des individus, nécessité de vivre ensemble de manière pacifique). »

Voilà pour les finalités officielles...

Des filles de 4^e, scolarisées dans un établissement privé à haut niveau de réussite scolaire, interrogées dans le cadre de la préparation de ma thèse, donnent leur opinion sur les effets des sanctions chez les garçons punis : « *Ça montre qu'ils font que des conneries, que c'est des chauds parce qu'ils ont été virés et tout. C'est une bonne capacité pour eux parce que tu peux avoir toutes les nanas* » ; « *Moi par exemple j'aime pas les intellos je préfère ceux qui fou... qui mettent un peu le bordel, c'est mieux.* »

Voilà pour les effets produits...

Du discours à la réalité

Autre exemple : à chaque rentrée scolaire ou à peu près, le ministère de l'Éducation nationale réaffirme le principe de l'égalité des sexes et du refus de toute forme de discrimination. Pourtant l'analyse quantitative que j'ai menée de 5 842 sanctions et punitions scolaires émanant de cinq collèges aux caractéristiques socioculturelles très différentes montre que les garçons représentent 80 % des élèves sanctionnés (toutes sanctions confondues), 83 % des élèves sanctionnés pour indiscipline ou inso-

lence et 92 % des élèves sanctionnés pour des actes relevant d'« atteinte aux biens et aux personnes ».

Comment expliquer de tels paradoxes, et surtout le fait qu'ils ne soient jamais interrogés, d'autant que les effets négatifs des punitions données de manière excessive ont été largement démontrés ? La question de la sanction traverse de longue date le système scolaire, mais les recherches sur les disparités de sexe à l'école restent souvent centrées sur les apprentissages, la réussite scolaire et l'orientation. L'appareil punitif reste un domaine inexploré à la lumière du

La plupart des transgressions apparaissent non plus comme des problèmes de comportement relevant d'un manque socioéducatif, mais comme des conduites sexuées ritualisées.

genre, et la surreprésentation des garçons parmi les élèves punis au collège apparaît comme un impensé.

Le poids de la virilité

La sanction investit les trois champs du domaine éducatif : l'autorité pédagogique et éducative, le savoir et la socialisation. L'attribution d'une sanction est un dispositif ritualisé qui désigne le contrevenant et met en scène la hiérarchie des pouvoirs, premièrement entre les adultes et les élèves, deuxièmement entre les adultes eux-mêmes. Ce dispositif est renforcé par l'appareil d'écriture qui l'accompagne (lettres aux familles, avertissements officiels, registres de sanctions et de conseils de discipline). La sanction est, à double titre, une épreuve. Elle est « peine », parce qu'elle implique une certaine souffrance (peur, admonestation de l'enseignant, convocation dans le bureau du CPE ou du principal, travail supplémentaire, sermon des parents), mais, si l'on considère son origine étymologique², elle est aussi « récompense » parce que, selon le dictionnaire, « destinée à confirmer un jugement concernant la conduite ou l'action d'une personne ».

L'univers scolaire est un espace-temps d'interactions inter-sexes ainsi que d'activation des stéréotypes de genre. La problématique des rapports sociaux de sexe est aussi celle d'un rapport de pouvoir, mais entre les sexes et à l'intérieur de chaque groupe de sexe. Au collège les garçons se retrouvent pris entre deux contraintes de conformité à réaliser : celle fixée par le règlement intérieur et relayée par les agents institutionnels investis du pouvoir de punir d'un côté, celle de la virilité hétéronormative de l'autre, relayée par la communauté des pairs, car « *dans la mesure où la plupart des sociétés patriarcales identifient masculinité et hétérosexualité, où nous continuons à définir le genre par le comportement sexuel et la masculinité par rapport à la féminité, il est indéniable que l'homophobie (en tant*

que haine des qualités féminines chez les hommes), à l'instar de la misogynie, joue un rôle important dans le sentiment d'identité masculine. Être un homme signifie ne pas être féminin, ne pas être homosexuel [...] ne pas être efféminé dans son apparence physique ou ses manières³.

La première contrainte exige discrétion, respect, travail, obéissance. La deuxième les pousse à enfreindre les règles, se montrer insolents, jouer les « fumistes », monopoliser l'attention, faire usage de leur force physique et s'afficher comme sexuellement dominants, même si cela reste la plupart du temps au niveau des paroles. Elle encourage les comportements sexistes et homophobes entre les élèves, mais également dans la relation pédagogique et éducative, qui, on l'oublie ou on l'occulte trop souvent, est également une relation sexuée. Dans ces conditions la plupart des transgressions apparaissent non plus comme des problèmes de comportement relevant d'un manque socioéducatif, mais, à l'inverse, comme des conduites sexuées ritualisées.

Prenons un exemple : voici un rapport d'incident comme il en existe tant,

rédigé par une jeune femme professeuse d'éducation musicale en difficulté avec Martin, garçon de 3^e. « *L'attitude de Martin mercredi 29 janvier, en cours d'éducation musicale a été odieuse. Il a commencé à dire en entrant qu'il n'enlèverait pas son blouson (ce qu'il n'a évidemment pas fait). Après plusieurs remarques sur ses bavardages (dont il ne tenait pas compte), je l'ai changé de place. Il a cherché à perdre le plus de temps possible. Quand j'ai voulu évaluer son travail en flûte, il a dans un premier temps refusé. Je lui ai donc fait comprendre qu'il n'avait pas à refuser une évaluation ; il a alors pris sa flûte pour jouer une seule note le plus fort possible*

ment ce qu'il fait et ce qu'il risque, donc ce qu'il recherche... En bout de course, le recours à la sanction, de la part de l'enseignante, ne fait que démontrer son incapacité à faire obtempérer l'élève qui lui a tenu tête jusqu'au bout devant le public-classe. Martin prouve à la fois aux garçons et aux filles qu'il n'est pas une « mauviette » et qu'il est dominant, ce qui ne manquera pas de lui faciliter les choses à l'heure de séduire ces dernières... La sanction doit ici être considérée dans son acception étymologique de « récompense » : c'est une médaille de virilité. En refusant de se soumettre à l'autorité féminine et se montrant inso-

sont pour des motifs sexués « masculins » (indiscipline, insolence, incivilités, dégradations, violence sur autrui), c'est-à-dire conformes au sexe prescrit (les filles, elles, sont sanctionnées pour des motifs sexués « féminins » : travail en retard, bavardages, téléphone portable ou usage de tabac). Ceux qui dérogent aux normes de la virilité en étant trop sages sont déclassés dans la catégorie des « sous-hommes » et soupçonnés d'être homosexuels.

Bien des enjeux qui échappent à celui qui sanctionne

Premièrement, chez les garçons, la sanction fonctionne comme un rite différenciateur de sexe parce qu'elle marque symboliquement l'affirmation de la différence avec l'autre sexe. Deuxièmement, elle fonctionne comme un rite fusionnel, car elle atteste de la conformité aux normes de la virilité. Troisièmement, elle procède du rite de passage, car elle signe l'entrée dans le groupe des « grands hommes » et donc l'accession à un état réputé supérieur (les entretiens montrent le plaisir que certains garçons prennent dans les processus de transgression et à quel point la peur et l'excitation participent de l'effet de passage). Quatrièmement, la recherche de la sanction relève d'une parade sexuée masculine devant des filles à la fois spectatrices et mobiles des conduites déviantes, parce qu'elle fournit aux garçons l'occasion d'exhiber, métaphoriquement, leurs attributs sexuels. Cinquièmement, cette quête est bien davantage une pratique d'intégration dans le groupe de pairs, une conduite sociale pure qu'un comportement déviant.

Sylvie Ayrat

Docteure en sciences de l'éducation, professeure d'espagnol en Gironde, université Bordeaux 2 Victor Segalen, observatoire international de la violence à l'école

Non seulement les garçons sont quatre fois plus punis, mais ils le sont pour des motifs sexués « masculins » (indiscipline, insolence, incivilités, dégradations, violence sur autrui), c'est-à-dire conformes au sexe prescrit.

puis l'a posée avec un « voilà » provocant et arrogant [...]. Je pense qu'une heure de colle lui ferait le plus grand bien... »

S'opposer pour s'affirmer

Ce jeune homme ne relève certainement pas d'une aide psychologique ou éducative quelconque. Il n'a pas « perdu ses pédales ». Au contraire, il sait parfaite-

ment ce qu'il fait et ce qu'il risque, donc ce qu'il recherche... En bout de course, le recours à la sanction, de la part de l'enseignante, ne fait que démontrer son incapacité à faire obtempérer l'élève qui lui a tenu tête jusqu'au bout devant le public-classe. Martin prouve à la fois aux garçons et aux filles qu'il n'est pas une « mauviette » et qu'il est dominant, ce qui ne manquera pas de lui faciliter les choses à l'heure de séduire ces dernières... La sanction doit ici être considérée dans son acception étymologique de « récompense » : c'est une médaille de virilité. En refusant de se soumettre à l'autorité féminine et se montrant inso-

lent, l'élève a renversé le rapport pédagogique en lui substituant un rapport de genre. La sanction distingue les garçons quantitativement et qualitativement en même temps qu'elle rend invisibles les filles. Non seulement les garçons sont quatre fois plus punis, mais ils le



1 Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, « Procédures disciplinaires », Spécial n° 8 du 13 juillet 2000.

2 Du latin sancio : « rendre sacré, rendre inviolable par un acte religieux. La sanction est l'acte par lequel on établit une loi ou un traité de manière irrévocable » (in E. Prairat, 2003, p. 7).

3 Élisabeth Badinter, *XY de l'identité masculine*, Odile Jacob, 1992.

Qui prend la parole en classe ?

Annette Jarlégan

Si des évolutions sont relevées dans les interactions entre enseignants et élèves dans la salle de classe en matière de répartition de la parole, les stéréotypes restent présents dans les représentations des enseignants sur les qualités respectives des filles et des garçons...

Nombreuses sont les recherches en éducation qui, depuis les années 90, ont montré que les pratiques enseignantes participent activement à la fabrication de différences entre filles et garçons via un ensemble de processus qui agissent quotidiennement et qui se déploient sur la scolarité entière¹. Ces recherches ont mis en évidence différents mécanismes, le plus souvent non perçus par les protagonistes, qui contribuent à faire vivre aux élèves une socialisation très sexuée.

Des comportements différenciés

Les interactions verbales entre enseignant et enseigné font partie de ces mécanismes susceptibles de produire des différences. L'observation fine et systématique de ces interactions, conduite sur des échantillons importants de classes, principalement à l'école élémentaire et le plus souvent lors de séquences d'enseignement des mathématiques, a montré que, sans en avoir conscience, les enseignants (comme les enseignantes) ne se conduisent pas de la même manière avec les filles et avec les garçons. Ces travaux ont montré que la fréquence et la nature des interactions maître-élèves durant les séquences d'enseignement-apprentissage diffèrent en fonction du sexe de l'élève avec lequel l'enseignant interagit.

Rappelons ici quelques résultats importants issus de cet ensemble de travaux. La majorité des recherches, tant françaises qu'anglo-saxonnes, menées sur ce point, s'accordent à montrer que les garçons tendent à dominer l'espace sonore en classe². Nous distinguerons ici deux aspects : les interactions spontanées des élèves et les interactions initiées par les maîtres.

Concernant les prises de parole spontanées des élèves, quand on compare des filles et des garçons ayant même niveau scolaire, même âge et même appartenance sociale, on constate que les garçons interviennent significativement plus que les filles de leur propre initia-

tive en classe, que ce soit pour interrompre le cours de la séquence, pour poser une question ou faire un commentaire. L'attitude qui consiste à devancer le maître en répondant à une question sans avoir été désigné, qui peut parfois prendre la forme d'une certaine compétition scolaire, est également plus fréquente chez les garçons. Enfin les élèves qui n'interviennent jamais en classe de leur propre initiative et qui ne reçoivent jamais d'interactions de la part de l'enseignant en mathématiques, sont plus souvent des filles que des garçons (durant les séquences de mathématiques tout du moins).

Du côté des interactions initiées par les enseignants, là aussi on observe des différenciations importantes, à la fois quantitatives et qualitatives, en fonction du sexe de l'élève. D'une part,

négatifs) de la part de leur enseignant, donc de plus d'évaluations formatives indispensables à l'élaboration de nouvelles connaissances. Au total, on observe une durée globale plus importante des interactions avec les garçons en classe. On a souvent parlé dans ces recherches d'une répartition de l'ordre de un tiers pour les filles et deux tiers pour les garçons.

Des évolutions notables

Depuis peu, des études récentes conduites sur ces questions du rôle de l'école dans la fabrication des différences sexuées semblent montrer une évolution dans les pratiques enseignantes. Ainsi deux recherches, l'une conduite à la maternelle par Corinne De Boissieu³, l'autre au CM2 année de l'école élémentaire par moi-même, montrent toutes deux que, comme les études antérieures l'avaient déjà mis en évidence, les garçons continuent d'être à l'origine d'interactions significativement plus nombreuses que les filles

Tout se passe donc comme si les garçons n'étaient plus autant l'objet d'un traitement pédagogique ou didactique préférentiel de la part des enseignants, même si la parole continue à être plus facilement prise par des garçons.

les enseignants interagissent globalement plus avec les garçons qu'avec les filles. D'autre part, la nature des messages adressés aux uns et aux autres diffère. Par exemple, à niveau de réussite comparable, les garçons se voient adressés significativement plus de questions ouvertes que les filles. Ces questions ouvertes nécessitant un niveau de conceptualisation plus élevé, ce sont donc des occasions d'apprendre différentes qui sont offertes aux élèves selon leur sexe. Les filles se retrouvent plus souvent en situation de rappeler des savoirs déjà constitués alors que c'est aux garçons que l'on demande plus fréquemment de construire des savoirs nouveaux en mathématiques. Par ailleurs, les garçons bénéficient également de plus de rétroactions immédiates (feedbacks aussi bien positifs que

dans la salle de classe. L'étude menée à l'école élémentaire montre même que cette domination vaut aussi bien durant les séquences de mathématiques que les séquences de français.

Cependant, cette domination de l'espace sonore est de moindre proportion : au CM2, cette répartition est plus proche d'une répartition égalitaire, même si on observe toujours un léger avantage en faveur des garçons (55 % contre 45 % pour les filles). Concernant les interactions initiées par les maîtres, les résultats sont plus surprenants. En effet, à la maternelle comme à l'école élémentaire, à la différence des résultats issus des travaux antérieurs, la fréquence des interactions initiées par les enseignants n'est pas plus élevée avec les garçons qu'avec les filles (et ceci vaut en mathématiques comme en fran-

çais dans l'étude conduite au CM2). De plus, si on analyse la distribution de ces interactions, non plus globalement, mais de manière plus fine en les distinguant selon leur fonction pédagogique, on constate que nombre des différences liées au sexe rapportées par les travaux antérieurs ne sont pas ou peu observées (concernant par exemple la forme des questions, la qualité des feedbacks, etc.). Dans ces dernières études, tout se passe donc comme si les garçons n'étaient plus autant l'objet d'un traitement pédagogique ou didactique préférentiel de la part des enseignants même si, ne l'oublions pas, la parole continue,

construite de la féminité et de la masculinité? Influence des campagnes d'information et des actions de formation menées sous l'impulsion des différentes conventions interministérielles (2000 et 2006) pour « la promotion de l'égalité des hommes et des femmes, des filles et des garçons dans le système éducatif »? Il est encore trop tôt pour se prononcer sur cette question d'autant plus qu'il nous faut compléter ces résultats par d'autres observations qui invitent à souligner le caractère complexe et parfois contradictoire des processus impliqués. En effet, si les résultats qui viennent d'être présentés attestent

que l'on peut souhaiter trouver chez des enfants. Les résultats de ce questionnaire montrent une grande variabilité chez les enseignants dans leur degré d'adhésion aux stéréotypes de sexe avec un nombre non négligeable d'enseignants que l'on peut qualifier de très « différenciateurs », c'est-à-dire pratiquant des attributions nettement sexuées. Globalement, si des qualités telles que « le bon sens », « la curiosité » ou « la curiosité intellectuelle » sont majoritairement jugées comme des qualificatifs neutres, on trouve néanmoins des items qui font l'objet d'une attribution nettement sexuée, de manière prononcée chez les enseignants « différenciateurs ». Ainsi, chez eux, des qualités telles que l'application, le soin, la patience et l'ordre sont majoritairement jugées comme typiquement féminines. En revanche, l'agressivité, l'agitation et la compétition sont perçues comme étant plus typiques des garçons. On est donc ici encore confronté, sur le plan des représentations, à des différenciations marquées par les stéréotypes de sexe qui opposent les filles et les garçons, selon leur plus ou moins grande intériorisation des normes scolaires, et par le schéma réducteur assimilant le garçon à l'activité et la fille à la passivité.

Ces travaux soulignent le fait que, sur la question de la production/reproduction des normes de genre, les pratiques enseignantes ne sont pas vouées à rester figées, même si elles sont aujourd'hui traversées par des processus contradictoires. Ces travaux méritent d'être poursuivis afin que soient mieux identifiées et comprises les permanences et les évolutions concernant la transmission des normes de genre à l'école.

Annette Jarlégan

Maitre de conférences en sciences de l'éducation, Nancy universités, Lisec (EA 2310)

Des qualités telles que l'application, le soin, la patience et l'ordre sont majoritairement jugées comme typiquement féminines. En revanche, l'agressivité, l'agitation et la compétition sont perçues comme étant plus typiques des garçons.

comme dans les premiers travaux, à être plus facilement prise et donc plus facile à prendre par des garçons.

Des interprétations nuancées

Comment expliquer les changements observés dans ces travaux plus récents? Prise de conscience, chez les enseignants, du caractère différenciateur de leur pratique? Plus grand degré de réflexivité de leur part concernant les mécanismes d'assignation des rôles sexués et la dimension socialement

une certaine évolution dans les pratiques des enseignants, elle n'implique pas forcément une remise en cause profonde chez eux des normes de genre en vigueur. Dans un questionnaire destiné à appréhender leurs représentations des différences liées au sexe des élèves, les enseignants de l'étude menée à l'école élémentaire devaient se prononcer sur le caractère plus ou moins typique des garçons ou plus ou moins typique des filles d'un certain nombre de qualités



1 Nicole Mosconi, « De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire », *Ville École Intégration* n° 138, 2004.

2 Claude Zaidman, *La mixité à l'école primaire*, L'Harmattan, 1996. Josette Loudet-Verdier, Nicole Mosconi, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons » in Claudine Blanchart-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques*, L'Harmattan, 1997.

2 Corinne de Boissieu : *Le genre scolaire : un effet aveugle de l'acculturation à l'école maternelle? Étude anthropo-didactique des conditions de son émergence*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Bordeaux 2, 2009.

En EPS : passer de la mixité à la co-éducation

Cathy Patinet

La mixité des groupes en EPS ne suffit pas à assurer l'équité entre garçons et filles. Cet article présente un dispositif recherchant une véritable co-éducation, dans le cadre d'une classe de 4^e débutant le volleyball.

En éducation physique et sportive (EPS), une majorité d'enseignants contribuent à véhiculer des valeurs masculines par le biais de valeurs sportives dominantes telles que la compétition, la domination, ce qui renforce des comportements typiques de masculinité et provoque de l'échec chez une majorité de filles. Travailler sur l'équité c'est donc simultanément s'intéresser aux filles et aux garçons, en cherchant à ce que les élèves s'émancipent de rôles sociaux conventionnellement attribués à leur sexe respectif. Parler d'équité sexuée, c'est permettre aux élèves filles d'accéder aussi à des valeurs et pratiques masculines et aux élèves garçons d'accéder aussi à des valeurs et pratiques féminines.

Des situations mixtes qui renforcent la discrimination

Lors d'un premier cycle de volleyball, la compétence attendue dans les programmes collège (2008) est la suivante : « Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par le renvoi de la balle, seul ou à l'aide d'un partenaire, depuis son espace favorable de marque en exploitant la profondeur du terrain adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié au renvoi de la balle. »

La visée d'apprentissage « renvoi de la balle, seul, depuis son espace favorable de marque » apparaît tout à fait abordable pour des débutants, à condition de faire construire les conditions de ce renvoi. Par contre, « renvoyer à l'aide d'un partenaire » et « exploiter la profondeur du terrain adverse depuis son espace de marque près du filet » nécessitent de construire de nombreuses ressources dans une situation de crise de temps¹ : différencier une frappe douce et haute vers l'avant pour un partenaire d'une balle forte, frappée pour attaquer le fond du terrain adverse, se répartir des espaces et des rôles de « réceptionneur-passeur » et d'« attaquant », échanger avec son

partenaire dans l'action, construire des repères pour occuper collectivement de l'espace, etc. Au-delà des apprentissages technico-tactiques, c'est tout un habitus genré qui est à transformer afin d'éviter qu'une majorité de garçons se cantonnent dans des rôles d'opposition (frapper pour marquer) quand les filles seront reléguées au mieux à des rôles coopératifs (frapper pour passer), et le plus souvent à des rôles d'observatrices du jeu. En effet, dans un scénario fréquent de jeu à effectif réduit mixte à deux contre deux, sans répartition préalable des rôles par les enseignants, les comportements spontanés révèlent la domination des garçons. Ceux-ci se placent à l'avant du terrain et pratiquent un jeu de renvoi direct l'un contre l'autre. Le duel à celui qui renverra le plus fort exclut les filles de tout apprentissage, celles-ci ne tou-

chant qu'une balle sur trois ou quatre. De plus, n'ayant pas appris à défendre en fond de terrain, quand une balle leur arrive enfin, elles loupent le plus souvent leur renvoi, ce qui est fréquemment sanctionné par des remarques sexistes de leur partenaire garçon. Cette situation de mixité ne fait que renforcer les discriminations et est loin d'être une situation équitable, ni pour les filles qui répètent l'échec et renforcent leur sentiment d'incompétence, ni pour les garçons qui confortent leur domination et leur sexisme vis-à-vis des filles. Ce n'est pas non plus une situation co-éducative dans la mesure où elle ne donne pas d'opportunités d'interactions relatives aux objets d'apprentissage.

Pour mon expérimentation en classe de 4^e, je me suis inspirée des propositions de Charles Boutitie, Didier Contet, Alexandre Falco² avec les aménagements suivants (tableau ci-dessous) :

Quelle équité ? Quelle co-éducation ?

Les traces vidéo de l'activité des élèves confrontés à cette situation de pratique

Composition des équipes	Dyades mixtes et hétérogènes – les élèves ont au préalable déterminé leur niveau de jeu.
Espace de jeu	Demi-terrain de 4 m de large sur 5 m de profondeur, avec une zone de fond de terrain de 1 m environ matérialisée par des plots. Filet à 2,10 m.
Conditions de mise en jeu	Engagement alterné en milieu de terrain par une passe ou un service « cadeau ».
Répartition des rôles	Jeu en deux mi-temps de 4 minutes. En première mi-temps les deux joueurs de niveau 1 sont identifiés avec des chasubles de couleur. Ils ont alors le statut de réceptionneur-bloqueur-passeur. Les joueurs de niveau 2 n'ont pas le droit de bloquer la balle. En deuxième mi-temps, les rôles sont inversés.
Règles	Le joueur « chasuble » (Joueur portant un maillot de couleur) a le droit de bloquer la balle à chaque échange par-dessus le filet (il n'est pas obligé de le faire). Quand il bloque la balle, il doit obligatoirement relancer la balle à son partenaire. (il ne peut renvoyer directement à l'adversaire). Le blocage doit s'effectuer à deux mains soit en bas, soit en haut, et être suivi immédiatement du lancer. Ce joueur peut aussi jouer sans bloquer la balle.
Score	L'équipe marque un point soit quand elle fait rebondir le ballon dans le terrain adverse, soit sur faute de l'adversaire (sortie, balle dans le filet, blocage du joueur sans maillot). Trois points sont marqués soit sur le rebond en zone arrière, soit si la faute est commise par un joueur défenseur ayant au moins un appui en zone arrière.

Exemplaire réservé : CEMEA ILE DE FRANCE * ARCHIMBAUD STEPHANE

montrent des interactions non conflictuelles dans chaque dyade. La possibilité de blocage crée des échanges plus longs accompagnés d'une véritable émotion et émulation. L'ambiance de classe est nettement améliorée, les remarques de type sexistes faisant place aux encouragements. Tous les élèves garçons et filles accèdent à la compétence visée grâce aux variables de la situation. Tout d'abord, le blocage de la balle, tout en donnant du temps à la dyade, met les filles les plus faibles en situation de réussite du point de vue de la lecture de la trajectoire de la balle, ce qui constitue un premier pas en avant pour réaliser une frappe en défense haute ou basse. Sollicitées plus fréquemment, et mobilisées dans un seul rôle, elles effectuent de nombreux déplacements pour mettre leur partenaire garçon en situation favorable d'attaque. L'envoi d'une balle précise au coéquipier permet également de mettre ce dernier dans une véritable exploitation de la profondeur du terrain adverse, depuis son espace de marque favorable. La zone arrière et son score valorisé joue comme un véritable attracteur dans l'intention de marquer : on cherche à marquer plutôt dans la profondeur par une frappe directe et tendue. La passe envoyée au garçon est ainsi attendue et valorisée le plus souvent par un smash. Celui-ci conforte son statut de dominant qui marque le point

tout en appréciant le cadeau qui lui est fait pour marquer. Mais, avec la réversibilité des rôles, les garçons accèdent au statut de passeur et offrent à leur partenaire fille les conditions de dominer en marquant. Ils acceptent alors de ne pas conclure l'attaque. La passe envoyée aux filles est ajustée et accompagnée de conseils pour qu'elles frappent fort au fond du terrain adverse. Une véritable communauté d'intérêt collectif se met en place. Les garçons ne jouent plus seuls, mais apprécient de faire marquer les filles. Celles-ci marquent également quelques « trois points », accompagnés d'applaudissements de la part de leur partenaire. Cette situation de jeu est bien sûr évolutive avec une limitation du blocage pour les plus forts. Elle est également accompagnée de situations plus décontextualisées pour apprendre à enchaîner déplacement et frappe douce vers un partenaire, et déplacement et frappe rasante vers le fond du terrain adverse.

La forme de pratique scolaire proposée ici s'inscrit dans une réflexion plus large menée en éducation physique et sportive afin de :

- chercher à lutter contre les inégalités sexuées et toutes formes de discriminations dans les apprentissages,
- combattre les stéréotypes de sexes chez les enseignants et les élèves,

• chercher à accroître les habiletés des adolescents à résoudre de façon non violente et coopérative des conflits qui mettent en cause l'appartenance ou la supposée appartenance à l'un ou l'autre sexe⁴.

Les travaux de recherche sur la mixité en éducation physique et sportive ont mis à jour les voies de transmission des discriminations. Ces travaux doivent être accompagnés de propositions didactiques afin d'aider les enseignants à être vigilants sur les risques discriminatoires propres à la mixité. La discipline EPS est encore et toujours en recherche de solutions pour permettre aux élèves d'« apprendre ensemble » dans un rapport à la culture et au corps très différent.

Cathy Patinet

Professeure d'EPS en collège
à Chantilly (Oise)

1 Rappelons que les décisions en volleyball s'opèrent sur un temps court lorsque la balle est « en l'air ».

2 Charles Boutitie, Didier Contet, Alexandre Falco, « Pratique scolaire en volleyball et valeurs visées », revue *Cèdre* 7, 2010.

3 Pour d'autres propositions en EPS : site EPS académie d'Amiens : *Les filles, les garçons, la mixité*. http://pedagogie.ac-amiens.fr/eps/groupes_acad/spip.php?rubrique3

La course à l'évaluation

Didier Chavrier

L'évaluation scolaire, et plus particulièrement l'évaluation sommative sanctionnant en fin de formation les acquisitions visées par une note, n'aurait-elle pas tendance à légitimer des rôles de sexe auprès des filles et des garçons scolarisés ? L'évaluation est-elle simplement le reflet de la compétence de l'élève ou encore l'expression de facteurs méritocratiques ?

Les rôles de sexe introduisent une taxinomie binaire, une division arbitraire afin de mieux différencier, opposer et hiérarchiser les individus suivant leur sexe d'état civil. Or, l'évaluation sommative permet de situer les élèves les uns par rapport aux autres,

de les différencier. Des indicateurs comme le sexe de l'élève ne sont-ils pas alors employés afin de reconduire, de légitimer et d'institutionnaliser des inégalités sexuées ?

Cela semble particulièrement prégnant dans des disciplines possédant

une connotation sexuée conséquente comme l'éducation physique et sportive. Son objet social de référence est le sport, créé à la fin du XVIII^e siècle au sein des *public schools* anglaises, « véhiculant de manière durable et massive un système de valeurs dans lequel on retrouve les caractéristiques des groupes dominants qui l'ont institué, celles d'une bourgeoisie jeune, blanche, chrétienne, libérale et masculine¹ ». Ce sport renvoie à des images de lutte, de bataille participant à la culture de l'*agon*. L'étymologie même du mot

« champion » ne provient-il pas du latin *campio* signifiant champ de bataille ?

Une corrélation entre notation et sexe

Cette connotation sexuée semble être entérinée par l'évaluation sommative et certificative en éducation physique et sportive. Des chercheurs relèvent que « *la variable sexe est particulièrement liée à la note en EPS au baccalauréat [...] le fait d'être un garçon accroît le score à l'examen de 1,2 point²* ». Il semble donc inconcevable que filles et garçons puissent avoir

forcer leur investissement, contribuant à une progression plus importante de ces derniers et donc à l'obtention des meilleures notes pour ceux qui confirment les attentes, mais également à l'obtention des notes les plus faibles pour ceux qui dérogent à ces mêmes attentes. La dispersion des notes des garçons est de fait importante, s'échelonnant généralement entre 4 et 19. À contrario, les attentes enseignantes vis-à-vis des filles étant bien souvent moindres, leur progression reste souvent limitée

des filles est alors restreinte, souvent comprise entre 7 et 14.

L'évaluation parvient donc à renforcer les rouages du genre en surestimant les écarts de compétences entre les élèves suivant leur sexe. Elle s'inscrit par conséquent comme un puissant vecteur du genre en accentuant certains préjugés sexués véhiculés par notre société. Chacune des notes attribuées avalise des jugements sociaux en permettant leur transformation en verdicts scolaires. L'école produit ainsi sur les élèves des jugements qui permettent aux inégalités sociales de trouver une signification, une validité institutionnelle. L'évaluation ne révèle donc pas seulement les inégalités de réussite, elle génère dans une large mesure ces inégalités.

Les attentes plus fortes des enseignants vis-à-vis des garçons ne vont que renforcer leur investissement, contribuant à une progression plus importante de ces derniers.

les mêmes moyennes en éducation physique et sportive comme si les ressources des filles étaient forcément moindres par rapport aux garçons. L'idée même que filles et garçons puissent posséder les mêmes capacités motrices paraît-elle à ce point intolérable ? On constate en tout cas que les notes des meilleures filles correspondent bien souvent aux notes de garçons moyens³ ou plus précisément que les notes des filles restent généralement plus recentrées autour de la moyenne, possédant une moindre dispersion par rapport à celles des garçons. À croire que les filles constituent un groupe uniforme dans lequel aucune ne saurait se démarquer.

Cette discrimination est particulièrement visible lors des cycles de sports collectifs. On relève un écart de 2,2 points au baccalauréat entre filles et garçons. Les sports collectifs paraissent ainsi conforter la définition du sport comme bastion des masculinités, alors qu'ils sont parmi les activités physiques et sportives les plus pratiquées en éducation physique.

Deux facteurs participent à la construction de cet écart conséquent : l'investissement des garçons et les attentes des enseignants.

Pourquoi des garçons obtiennent-ils les meilleures notes ?

Les normes sexuées poussent les garçons à s'engager fortement dans ces activités afin d'exacerber leur masculinité. Beaucoup pratiquent déjà en club, ont tendance à se surinvestir dans les sports collectifs, à persévérer comme si leur identité tout entière était en jeu.

Les attentes plus fortes des enseignants vis-à-vis des garçons ne vont que ren-

forcer leur investissement, contribuant à une progression plus importante de ces derniers et donc à l'obtention des meilleures notes pour ceux qui confirment les attentes, mais également à l'obtention des notes les plus faibles pour ceux qui dérogent à ces mêmes attentes. La dispersion des notes des garçons est de fait importante, s'échelonnant généralement entre 4 et 19. À contrario, les attentes enseignantes vis-à-vis des filles étant bien souvent moindres, leur progression reste souvent limitée

les mêmes moyennes en éducation physique et sportive comme si les ressources des filles étaient forcément moindres par rapport aux garçons. L'idée même que filles et garçons puissent posséder les mêmes capacités motrices paraît-elle à ce point intolérable ? On constate en tout cas que les notes des meilleures filles correspondent bien souvent aux notes de garçons moyens³ ou plus précisément que les notes des filles restent généralement plus recentrées autour de la moyenne, possédant une moindre dispersion par rapport à celles des garçons. À croire que les filles constituent un groupe uniforme dans lequel aucune ne saurait se démarquer.

Cette discrimination est particulièrement visible lors des cycles de sports collectifs. On relève un écart de 2,2 points au baccalauréat entre filles et garçons. Les sports collectifs paraissent ainsi conforter la définition du sport comme bastion des masculinités, alors qu'ils sont parmi les activités physiques et sportives les plus pratiquées en éducation physique.

Deux facteurs participent à la construction de cet écart conséquent : l'investissement des garçons et les attentes des enseignants.

Pourquoi des garçons obtiennent-ils les meilleures notes ?

Les normes sexuées poussent les garçons à s'engager fortement dans ces activités afin d'exacerber leur masculinité. Beaucoup pratiquent déjà en club, ont tendance à se surinvestir dans les sports collectifs, à persévérer comme si leur identité tout entière était en jeu.

Les attentes plus fortes des enseignants vis-à-vis des garçons ne vont que ren-

Didier Chavrier
Enseignant UFRSTAPS Orléans

1 Thierry Terret, « Conquêtes, résistances et arrangements », in Thierry Terret (dir.), *Sport et genre. La conquête d'une citadelle masculine*, L'Harmattan, 2004.

2 Cécile Vigneron, « Les écarts de réussite en EPS aux examens entre filles et garçons », in Geneviève Cogérino (dir.), *Filles et garçons en EPS*, Revue EPS, 2005.

3 Francis Bergé, *Équité et arrangements évaluatifs : certifier en EPS*, INRP, 2000.

Du football pour les filles

Yann Ruault, Gil Rosset

Même dans l'école mixte, il ne va pas de soi de proposer les mêmes accès à des activités sportives marquées comme le football à des filles comme à des garçons. Ce n'est pas faute de volontaires...

L'idée de mettre en place une section sportive football féminine a germé dans notre esprit il y a deux ans. À cette époque, quelques filles du collège nous reprochaient de ne pas leur offrir la possibilité de pratiquer au même titre que les garçons l'activité football dans le cadre de l'association

sportive (AS) du collège. Il est vrai que jusque-là, nous ne nous étions pas posé la question dans la mesure où, comme beaucoup, nous pensions que cette pratique intéressait surtout les garçons. Nous avons alors décidé d'ouvrir une AS football féminine au sein du collège. Restait à savoir si la mayonnaise allait prendre.

D'abord l'association sportive

Au cours de la première année, la participation des filles était plutôt timide (une petite dizaine seulement), mais leur motivation et leur enthousiasme étaient impressionnants : taux d'assiduité record, sollicitation des professeurs pour en faire plus, etc. Nous avons donc décidé de reconduire cette AS football féminin en espérant qu'elle prenne un peu plus d'ampleur. En début d'année scolaire, nous pouvions compter sur le même groupe d'élèves, puis le nombre de licenciées filles a augmenté pour atteindre la vingtaine. Leur investissement était encore et toujours au rendez-vous, et leurs performances sur le terrain devenaient vraiment très intéressantes, à tel point qu'elles ont réussi à se hisser jusqu'en finale académique, à quelques marches seulement des championnats de France. Leurs débuts étaient donc plutôt prometteurs.

Dans un souci de mixité, nous voulons faire en sorte que les filles puissent, par l'intermédiaire de leur passion pour le football, se faire plaisir et s'épanouir autant que les garçons.

En parallèle, la section sportive football masculine soulevait certaines interrogations de la part de notre principale et de nos collègues : « La section football est réservée aux garçons ! Ah bon ! Et pourquoi ? Il y a bien une AS football pour les filles ? »

Le club de football partenaire du projet ne compte pas beaucoup de filles dans ses rangs, pour diverses raisons : créneaux horaires occupés par les garçons, manque d'installations, manque de volonté des dirigeants pour faire de la pratique féminine une priorité.

Et pourquoi pas la section sportive ?

À partir de là, il nous fallait faire un choix. Soit la section sportive devenait mixte, soit nous prenions le parti de favoriser les filles ou les garçons. Il nous est apparu essentiel de favoriser les filles pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, il est important de souligner que les possibilités de pratiquer le football ne sont pas les mêmes pour les filles et les garçons. Les rares filles qui osent prendre une licence dans un club de football se retrouvent à jouer dans des équipes de garçons. Difficile alors de s'épanouir réellement et de prendre du plaisir. Autre frein, le discours répandu : « Les filles ont autre chose à

faire que de jouer au football. Et puis, c'est un vrai sport de mec. » Même en 2010 il y a des représentations qui sont encore bien ancrées !

Malgré ces différents freins, nous avons décidé de transformer notre section football garçons en une section football filles. Il faut des précurseurs dans tous les domaines et, au niveau de notre département, nous avons décidé d'être de ceux-là ! Nous avons pu compter sur le soutien de notre chef d'établissement, du club de football d'Épinay-sur-Seine et de la Fédération française de football qui, largement en retard dans la féminisation de son activité (60 000 licenciées contre 1 000 000 en Allemagne), compte sur le scolaire pour favoriser l'intégration des filles au sein des clubs.

Pas que le sport dans la vie

Comment faire pour pouvoir attirer de jeunes filles à faire du foot ? Après avoir

publié un article dans le mensuel de la municipalité, nous avons organisé, en lien avec le conseiller pédagogique EPS, des journées de présentation et d'initiation au sein des écoles primaires du bassin de recrutement du collège. L'intérêt des filles de CM2 nous a fortement confortés dans notre choix. Nous nous sommes rendu compte qu'un grand nombre de filles jouent au foot dans les cours de récréation ou à la maison avec leurs frères. Nous sentions une vraie envie de leur part de pouvoir participer à cette aventure.

Un tournoi avec les classes de CM2 des différentes écoles alentour a été mis en place. Le but était de pouvoir observer ces jeunes filles en situation de match afin de repérer celles qui possédaient le meilleur profil. Le niveau footballistique de certaines filles nous est apparu pour le moins surprenant. Une partie de la sélection s'est donc opérée sur le terrain à l'aide de critères technico-tactiques (technicité balle au pied, placement sur le terrain, etc.) et de critères plus généraux comme la motivation, l'envie, la générosité dans l'effort, l'état d'esprit. L'autre partie de la sélection s'est faite en lien avec les enseignants du primaire : les résultats scolaires et le comportement entrent forcément en ligne de compte.

Ce n'est pas l'essentiel, mais l'objectif de cette section football est aussi d'utiliser la passion des élèves pour le football comme un levier pour leur réussite scolaire. Le football doit être un plus, une source de motivation supplémentaire pour travailler davantage et réussir. Nous avons mis en place une heure de tutorat par semaine afin de pouvoir suivre disciplinairement et scolairement les élèves de la section football.

Au final, ce sont donc vingt-trois filles (onze filles regroupées dans une classe de 6^e et douze filles regroupées dans une classe de 5^e) qui ont intégré lors de cette rentrée 2010 la nouvelle section sportive football féminine. C'est un peu la mise en place d'une discrimination positive à l'égard des jeunes filles. Dans un souci de mixité, nous voulons faire en sorte que les filles puissent, par l'intermédiaire de leur passion pour le football, se faire plaisir et s'épanouir autant que les garçons. L'aventure ne s'arrête pas là pour ces footballeuses en herbe puisque ce projet ambitieux leur ouvre des portes réservées jusque-là aux garçons : invitations à assister à un entraînement de l'équipe de France de football, participation aux Jeux olympiques de Londres en 2012...

Yann Ruault, Gil Rosset

Professeurs d'EPS en collège à Épinay-sur-Seine (Seine-Saint-Denis)

Nos remerciements à Françoise Sturbaut, principale du collège

Les violences sexistes à l'école

Annie Léchenet

Prendre en compte la dimension du genre est indispensable pour comprendre, puis prévenir, les phénomènes de harcèlement et de violences à l'école.

La littérature qui analyse, sous le terme de « bullying », des phénomènes de harcèlement systématique et de victimation de certains élèves est, à partir des travaux du Norvégien Dan Olweus, essentiellement anglo-saxonne. En France, cette question relève surtout de l'aide psychologique, donne lieu à des propositions quasi commerciales à l'adresse des parents d'élèves. Du côté scientifique, seules quelques études tentent un recensement¹.

De nombreux motifs d'inquiétude

Il faut donc tenter une compréhension scientifique, à laquelle s'attache notre recherche². Nous disposons des témoignages, recueillis en 2006-2008, d'environ 130 acteurs éducatifs : infirmières, assistantes sociales, CPE, intervenants en éducation sexuelle, quelques enseignants. Parfois des élèves, spontanément, ou sollicités.

Ces témoins sont très inquiets, et font état d'un sentiment de fatigue, voire d'usure, face à des conduites parfois « petites », mais constantes, parfois généralisées, et qui leur semblent pour le moins agressives, mais peut-être banalisées, de l'ordre d'un langage agressif et sexualisé.

De la difficulté à délimiter la violence

Nous définissons la violence comme atteinte aux personnes et à l'ordre commun, mais on sait qu'une appréciation objective de cette atteinte doit être confrontée au sentiment subjectif de la victime, dans la mesure où l'agresseur pratique souvent un déni de la victime. Et les victimes pratiquent parfois, quant à elles, le déni de leur propre victimation. Ainsi il n'y aurait pas d'atteinte subjective s'il s'agit de jeux, ou de culture propre aux adolescents, mais il peut néanmoins y avoir atteinte objective (y compris en termes de violence institutionnelle), particulièrement d'un point de vue éducatif. Il est donc indispensable d'adopter une méthode essentiellement ethnographique, pour

obtenir des éléments de compréhension : observer les conduites factuelles, hors des classes et dans les classes, dans des établissements considérés dans leur systématisme, se placer du point de vue des différents acteurs, appréhender le rôle du genre dans ces diverses conduites, évaluer son impact, lier les conduites factuelles aux représentations et discours.

L'angle du genre

C'est la prise en compte du genre qui nous semble constituer l'angle pertinent d'entrée et de compréhension de ces conduites.

D'abord parce que les garçons représentent, selon les chiffres de Sivis en 2007-2008, 79 % des agresseurs et 50 % des victimes – mais il faudra aussi interroger la montée des violences exercées par des filles. Ensuite, pour tenter de comprendre la dimension sexualisée des conduites, mentionnée par tous les témoins cités plus haut : injures, insultes et gestes visant constamment le féminin et dans ses dimensions sexuelles, références à des représentations du masculin et du féminin à l'œuvre dans ces conduites.

Nos premières constatations nous amènent aussi à l'hypothèse d'une causalité indirecte des identifications genrées : ne peuvent-elles pas rendre compte de la construction de certaines violences ? D'abord directement entre les sexes, ou contre le féminin ; mais aussi en tant que modèles des rapports sociaux qui instituent souterrainement, dans les pratiques, les représentations, voire les justifications, des rapports de force qui visent certaines catégories désignées comme atypiques ou faibles : l'isolé, l'anormal, l'homosexuel, le handicapé, le gros, l'« intello », le « bouffon », voire le « collabo ».

Sur le plan méthodologique et conceptuel, le genre permet de prendre en compte une éventuelle dimension symbolique des violences, par l'intériorisation « des catégories construites du point

de vue du dominant³ », qui expliquerait la tension entre déclarations subjectives de (non) victimation et atteintes objectives à l'intégrité des personnes et de l'ordre commun, atteintes par lesquelles on peut établir un critère de la violence par delà les variations culturelles et leurs enjeux idéologiques et politiques.

Quelles réponses ?

Les réponses envisageables en termes éducatifs concernent l'élaboration du rapport à la loi (présence éducative et sanctions), mais aussi les autres pratiques éducatives au sens large et les pratiques d'enseignement, tous domaines dans lesquels on pourra penser une certaine prise en compte du genre (répartition de la parole publique, rapport conflit/violence, construction genrée de l'expression des émotions et du rapport aux chiffres et aux mots).

L'école est-elle un lieu d'égalité par l'abstraction universalisante, ou participe-t-elle aussi à la construction des modèles genrés inégalitaires ? Elle est sans doute au croisement de ces deux directions. Dans la construction éducative de la loi qu'elle pratique, il se peut que le genre joue un rôle central, quoique jusqu'à présent plutôt occulté. La mixité d'universalisme ne saurait suffire si des modèles genrés sont à l'œuvre dans le « curriculum caché⁴ ».

Il est donc bien indispensable encore de former les enseignants et éducateurs à la prise en compte du genre, tant il est peut-être une des matrices de la violence sous ses diverses formes.

Annie Léchenet

Maitresse de conférence en philosophie à l'université de Lyon 1, équipe genre, égalité et mixité (GEM) de l'IUFM de Lyon, membre du laboratoire Triangle, CNRS 5206

¹ Éric Debarbieux, études épidémiologiques de Marie Choquet avec l'Inserm.

² Conduite avec Patricia Mercader, professeure de psychologie sociale à l'université Lyon 2.

³ Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, Seuil, 1998.

⁴ On appelle curriculum caché la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits par l'école et tout ce qui s'apprend à l'école sans jamais figurer dans les programmes. Savoir comment se comporter quand on est une fille ou un garçon « normal » fait partie du curriculum caché de l'école.

Repérer les inégalités que masquent les différences

Cendrine Marro

La dépendance/indépendance à l'égard du genre : comment travailler à l'égalité des sexes en partant de nos perceptions des différences.

Une des difficultés que présentent les actions et activités que peuvent envisager les enseignant-e-s en vue de travailler à l'égalité des sexes est que celles-ci provoquent parfois un certain malaise ou inconfort psychologique chez certain-e-s, enseignant-e-s comme élèves¹. En effet, elles peuvent conduire à activer, plus ou moins explicitement, la bi-catégorisation de sexe fille/garçon, femme/homme et, ce faisant, cette distinction de sexe source de sexisme que l'on souhaite rendre moins opérante dans le quotidien de la classe. Quelque peu paradoxalement, c'est la perspective que ce travail sur l'égalité des sexes puisse conduire à rendre invisibles les différences de sexe, voire à les dénier, qui constitue chez d'autres une source de difficulté. Intervient dans ce cas cette conviction encore bien vivace dans le sens commun que les différences de sexe sont des « réalités-repères » nécessaires, pour ne pas dire indispensables, au bon développement psychosociologique de chacun/chacune, particulièrement à l'adolescence. Elles ne peuvent donc pas être occultées. En d'autres termes : l'égalité, d'accord, mais pas au prix de la confusion des sexes.

Tenir compte des ressentis

Il y aurait beaucoup à dire sur la pertinence de telles idées, comme le montrent les études genre, mais ce n'est pas là notre propos. Ce qu'il nous intéresse de souligner c'est que, face à ces ressentis, une des questions qui se pose est : comment articuler la nécessité de travailler à l'égalité des sexes à l'école, déclinée par les officiels du ministère de l'Éducation nationale, avec ces sentiments et convictions qui affectent la pleine réalisation de cette égalité ?

C'est dans le cadre de ce questionnaire que se situe le concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre² dont l'originalité est d'offrir un

cadre de pensée qui permette de « donner corps et vie » au souci de contribuer à l'égalité des sexes tout en tenant compte des préoccupations identitaires en termes d'appartenance de sexe que peuvent manifester enseignant-e-s comme élèves. Sans réaliser une présentation exhaustive des fondements de cette proposition conceptuelle et des différentes facettes de son évaluation, je souhaiterais insister ici sur les idées qui

Par une survalorisation trompeuse de différences censées relever d'un ordre « naturel » sexué, la croyance en la différence des sexes rend invisible les inégalités de sexe.

la supportent afin de mettre en exergue l'état d'esprit dans lequel elle conduit à travailler sur l'égalité des sexes en classe sans « laisser à la porte » ces différences auxquelles on croit.

Le concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre³ reflète ma double inscription disciplinaire, en psychologie et sciences de l'éducation et mon souci d'aborder la thématique des différences de sexes en considérant tout particulièrement les effets de la hiérarchie des sexes qui leur sont inhérents.

L'emprise du genre

La prise en compte de ce rapport hiérarchique caractérise l'« approche genre », dans l'acception sociopolitique de ce terme, c'est-à-dire en tant que système hiérarchisant de normes de sexe interdépendantes qui concernent tant des attributs physiques et psychologiques, avec leur expression comportementale, que des conduites et rôles sociaux.

La principale caractéristique du genre est qu'il situe l'Un et l'Autre sexe dans un rapport de domination, l'Un (assigné au masculin) dominant l'Autre (assigné au féminin). Aussi est-ce en

quelque sorte en tant qu'« ennemi principal⁴ » à l'égalité des sexes que le genre est objet de mes recherches ; le genre et son support, son socle que constitue cette croyance ferme en la différence des sexes, cette croyance en l'idée selon laquelle il n'y a que deux sexes qui diffèrent radicalement et « naturellement⁵ » à la fois au niveau biologique et psychologique, radicalité rendue souhaitable par la nécessaire complémentarité des sexes continuellement valorisée, tant psychologiquement que socialement. Cette croyance, je la postule à l'origine de l'emprise du genre⁶ sur nos représen-

tations et nos conduites ; emprise qui fait que chacun/e d'entre nous se plie aisément, presque à son insu, et à des degrés divers, à cette incitation quotidienne à « faire » la femme ou l'homme et ainsi, à « performer » le genre⁷. C'est donc cette emprise que la dépendance/indépendance à l'égard du genre vise à formaliser de manière à pouvoir l'appréhender pour mieux la dépasser.

J'assimile cette emprise du genre à un processus psychosociologique de perception sociale qui, telle une illusion d'optique, tend à nous rendre particulièrement sensibles à l'appartenance de sexe et surtout, aux différences de sexe qui permettent de la caractériser, de la spécifier. Cette incitation à focaliser sur les différences nous rend aveugles, dans le même temps, aux inégalités dont sont porteuses ces différences de sexe. Ainsi, par une survalorisation trompeuse de différences censées relever d'un ordre « naturel » sexué, la croyance en la différence des sexes rend invisible les inégalités de sexe (mais ne les empêche pas d'être opérantes pour autant) et favorise la dépendance à l'égard du genre.

Travailler à l'égalité des sexes à l'école peut alors être formalisé comme tra-

vailler à l'indépendance à l'égard du genre, c'est-à-dire à se dégager de l'emprise du genre. Concrètement, et c'est l'objectif de l'activité *Le rempart des idées reçues* présentée dans l'article suivant, cela implique de travailler à rendre visibles ces inégalités qu'ocultent les différences de sexe exacerbées par le genre, et ainsi de sensibiliser chacun et chacune aux traductions en termes d'inégalités filles/garçons, femme/homme, notamment en contextes scolaires et professionnels, de ces différences filles/garçons, femmes/hommes « performées » quotidiennement par chacun et chacune.

Cendrine Marro

Maitresse de conférences en sciences de l'éducation, équipe genre, savoirs et éducation du Centre de recherche en éducation et formation (Cref) de l'université Paris Ouest Nanterre-La Défense

1 Ainsi que le rappelle dans un article récent Gaël Pasquier : « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 2, 2010.

2 Pour en savoir plus : Cendrine Marro, Isabelle Collet, « Les relations entre filles et garçons en classe. Qu'en disent-elles ? Qu'en disent-ils ? », *Recherches et Éducation*, 2, 2009

3 Ce concept s'inspire d'un concept psychologique : la DIC : dépendance/indépendance à l'égard du champ (visuel) qui s'origine dans la psychologie de la perception partant des travaux d'Herman Witkin et collaborateurs (fin des années 40). À noter toutefois que dans le cadre de la DIG, ce sera la perception sociale telle qu'elle est particulièrement étudiée en psychologie sociale de la cognition qui sera au centre de mes préoccupations et non la perception visuelle à l'origine de la DIC.

4 Emprunt à Christine Delphy, *L'ennemi principal*. Tome 1 : *Économie politique du patriarcat*, Syllepse, 1998.

5 Avec toute l'ambiguïté caractérisant cet adjectif qui évoque à la fois la nature et la simplicité, l'absence d'artifices, la logique.

6 Emprunt à Ilana Löwy : *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, La dispute, 2006.

7 Comme le souligne Judith Butler, *Défaire le genre*, éditions Amsterdam, 2006.

Le rempart des idées reçues

Cendrine Marro, Geneviève Pezeu

Une activité en classe inspirée du concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre développé dans l'article précédent : quand les filles et les garçons parlent des filles et des garçons...

L'animation *Le rempart des idées reçues* a été conçue afin de permettre de traiter, dans la classe, de manière ludique, la question des inégalités de sexe. Concrètement, il s'agit de permettre aux jeunes d'engager un débat sur les différences qu'elles et ils perçoivent entre filles et garçons et de les amener à repérer ce qui dans ces différences fabrique de l'inégalité. Mise au point dans le cadre d'un projet européen « Éduquer par les diversités en Europe », cette animation a pu être testée en France, en Italie et en Finlande, aux niveaux collège et lycée, où elle s'est avérée source d'échanges heuristiques concernant l'articulation différences/inégalités.

Nous avons développé le fonctionnement de l'animation¹, à partir des concepts de différence et d'inégalité en lien avec celui de genre ainsi qu'une sen-

sibilisation au concept de dépendance/indépendance à l'égard du genre.

Afin d'éviter de perpétuer les idées reçues contre lesquelles cette animation se propose de lutter, la conduite du débat final, par les enseignants et enseignantes² nécessite de leur part une certaine maîtrise des concepts de différence et d'inégalité.

Faire de la mixité de sexe à l'école un outil pour penser l'égalité

L'école ne dispense pas que des savoirs disciplinaires. Elle conforte, voire produit, également des savoirs de sens communs (souvent qualifié de « bon sens ») concernant la différence des sexes³ et les rapports sociaux de sexe qui en procèdent⁴. Cette idée ne s'est progressivement imposée en France que dans les années 1980 et 1990, notamment sous l'impulsion des recherches féministes et le développement des études

« genre ». Issu de ces travaux le concept de genre, pour peu qu'il ne soit pas utilisé comme simple euphémisme de sexe, mais bien comme système hiérarchisant de normes de sexe, constitue un outil d'analyse critique fondamental de cette croyance en la différence des sexes qui fait obstacle pour penser la mixité en termes d'égalité⁵.

Les recherches appliquées se situant dans ce cadre conceptuel permettent ainsi de travailler concrètement et effectivement l'association « mixité-égalité », initialement posée comme allant de soi, et donc non accompagnée, mais dont l'expérience⁶ a montré qu'il n'en était rien. En effet, la présence de filles et de garçons dans un même espace donne sens au système féminité/masculinité au fondement du genre et stimule les comparaisons et confrontations intersexes. Or, c'est de cette comparaison intergroupes que les préjugés et stéréotypes de sexe émergent et sont activés. Ce processus est d'autant plus opérant à l'adolescence qu'il s'agit d'une période

où les relations se sexualisent sur le modèle normatif de l'hétérosexualité. Ainsi, filles et garçons vont avoir d'autant plus tendance à se définir en opposition à l'autre sexe et ainsi à adhérer fortement au modèle de féminité/masculinité qui, de par les rapports sociaux de sexe qu'il définit, est source d'inégalités légitimée entre les sexes.

Dès lors, d'un point de vue pédagogique, faire de la mixité de sexe un outil pour faire vivre l'égalité implique, nous semble-t-il, de tenir compte de cette pente « spontanée » qui incite filles et garçons à se percevoir comme différents, bien au-delà d'un certain nombre de caractéristiques anatomiques, et ainsi à cultiver sans en avoir conscience, les inégalités de sexe.

C'est dans cette perspective pédagogique que s'inscrit l'animation *Le rempart*

« briques » (des feuilles A4) de mots qui vont permettre de construire le rempart d'idées reçues. Ce rempart regroupera un ensemble de caractéristiques attribuées aux filles et aux garçons, et dont elles et ils ont envie de parler, de débattre. Deux équipes mixtes (A et B) sont alors constituées, puis subdivisées en groupes non mixtes.

2^e temps. Les groupes non mixtes produisent les briques par une activité de productions libres prenant appui sur deux questionnements concernant, d'une part, les caractéristiques que les filles (ou garçons) attribuent aux garçons (ou aux filles), et d'autre part, les caractéristiques qu'elles (ou ils) pensent que les garçons (ou les filles) attribuent aux filles (ou aux garçons).

3^e temps. Proposition d'un droit de réponse : les groupes non mixtes d'une

non connaissance des productions de l'autre équipe.

Le débat : des différences aux inégalités, il n'y a qu'un pas !

Une semaine plus tard, les deux équipes se retrouvent et évoquent ce qui s'est passé à la séance précédente. Une réflexion de mise en route sous forme de débat part de questionnements explicitant l'intitulé de l'animation : qu'appelle-t-on des « idées reçues » ? D'où viennent-elles ? Qui visent-elles ? Quel lien ont-elles avec les « stéréotypes », les « préjugés » et l'idée de rempart ?

Suite à cet échange introductif, les équipes prennent connaissance du rempart, et y réagissent spontanément : qu'est-ce qui les étonne ? Leur convient ou pas ?

On reprend ensuite de manière plus structurée les débats en essayant de voir quelles images se dégagent globalement des filles et des garçons, en quoi celles-ci sont ou ne sont pas dévalorisantes, repérer ce qui est du sexisme bienveillant ou hostile et surtout comment ces idées peuvent se traduire, à l'école, au travail, dans la famille, en termes d'inégalités.

Cendrine Marro

Maitresse de conférences
en sciences de l'éducation

Geneviève Pezeu

Professeure d'histoire géographie
en lycée dans l'Essonne

Équipe genre, savoirs et éducation
du Centre de recherche en éducation
et formation (Cref) de l'université
Paris Ouest Nanterre-La Défense

Faire de la mixité de sexe un outil pour faire vivre l'égalité implique de tenir compte de cette pente « spontanée » qui incite filles et garçons à se percevoir comme différents, bien au-delà d'un certain nombre de caractéristiques anatomiques.

des idées reçues sur les filles et les garçons. Celle-ci peut s'intégrer aux heures de vie de classe en collège ou bien dans le cadre de l'éducation civique juridique et sociale (ECJS) en lycée. Idéalement il faut compter deux séances de deux heures chacune, en demi-groupe (seize à vingt participants) présentant autant que possible, une mixité équilibrée. La première séance sera destinée à monter le rempart, la seconde à la mise en œuvre du débat. Il est souhaitable que ce débat se déroule la semaine suivante.

La première séance se déroule en quatre temps :

1^{er} temps. L'objectif de l'animation est énoncé : produire en sous-groupe des

même équipe échangent leurs productions, en prennent connaissance, ce qui donne lieu à une première série de réactions et de discussions, de sélections de briques dont elles/ils souhaitent discuter avec le sous-groupe producteur.

4^e temps. Construction du rempart en équipe mixte. Chaque équipe (composée des deux groupes non mixtes) doit négocier et se mettre d'accord pour choisir huit des feuilles/briques qui seront affichées au mur pour fabriquer le rempart qui sera objet de débat ; ce qui au total fera seize briques pour le rempart une fois les deux équipes réunies comme l'indique la figure 1 ci-dessous.

Suivant le temps qu'a pris cette séance, les équipes se séparent en ayant pris ou

Figure 1 : Structure du rempart des idées reçues

Ce que...	Les filles disent des garçons	Les garçons pensent que les filles disent des garçons	Les garçons disent des filles	Les filles pensent que les garçons disent des filles
Équipe A				
Équipe A				
Équipe B				
Équipe B				

Les esclaves, aussi des femmes

Nicole Lucas

Bien des pistes pédagogiques sont possibles pour aborder la dure question de l'esclavage en y donnant toute leur place aux femmes qui en ont été victimes, actrices à un degré ou un autre.

« À vendre, meubles, argenterie, négresse. Une personne partant pour la France veut vendre ses meubles, de l'argenterie, des ustensiles de ménage, une négresse malgache âgée de 25 ans, tailleuse, couturière, blanchisseuse et repasseuse avec la famille composée de trois enfants dont deux filles... » Extrait/Feuille d'annonces, affiches et avis divers des Isles de France et de Bourbon (iles Maurice et de la Réunion), 4 octobre 1775.

Contre l'oubli, l'histoire, Oruno D. Lara

L'esclavage a concerné et concerne encore des milliers d'êtres humains. Les femmes, de l'Antiquité à nos jours, ont été touchées et sont atteintes par les multiples formes de déshumanisation qu'il comporte, imposées pour des « raisons » philosophiques, religieuses, sociales, économiques. Aussi l'intégration de l'esclavage représente-t-elle une nécessité si l'on considère que l'enseignement constitue un « *lien vivant, un lien vital entre école et société*¹ », tissé au féminin comme au masculin. Or, quand on voit apparaître l'esclavage dans les contenus et documents actuellement proposés à l'étude, les femmes sont absentes ou « *occultées dans un tableau et une analyse généralistes, donnant presque la part totale au sexe masculin* ». Si l'on a « *la volonté d'éclairer l'histoire de manière équitable*² » pour donner un sens civique, éviter le pathos et la seule approche mémorielle aux savoirs scolaires, il est urgent d'éclairer cette thématique au prisme du genre. Car les femmes, dans toutes les époques, ont été victimes de toutes formes de servitude.

Des arguments contre leur oubli

Depuis dix ans, suite à la loi Taubira du 20 mai 2001 et à l'instauration d'une journée à la « *mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions* » à partir du 10 mai 2006, le thème de l'esclavage est légitimé scolairement, socialement et civiquement. Même s'il est désormais mieux explicité à tous les niveaux de programme, avec une approche spécifique pour les DOM et

les COM, ce thème reste encore à affiner. Il acquiert pourtant à travers les publications et les travaux conduits par des historiens, mais aussi par des chercheuses comme Nelly Schmidt, Arlette Gautier³ ou Myriam Cottias une légitimité scientifique qui doit faciliter la construction d'une didactique actualisée, reposant sur un équilibre nouveau entre les actions plurielles des hommes et des femmes soumis à l'esclavage.

Ce travail historique se double d'enjeux politiques et civiques liés aux situations actuellement vécues par des millions d'êtres humains dans le monde. En effet, les médias dénoncent régulièrement les situations d'esclavage moderne et constatent qu'elles sont majoritairement subies par des femmes de tous âges. Selon le Comité contre l'esclavage

Ce travail historique se double d'enjeux politiques et civiques liés aux situations actuellement vécues par des millions d'êtres humains dans le monde.

moderne, elles sont plus touchées que les hommes : dans « les cas prouvés d'esclavage moderne », 76 % sont des femmes, dont plus de 60 % sont originaires d'Afrique et 26,5 % d'Asie. Au seuil du XXI^e siècle, le visage changeant et douloureux de l'esclavage revêt des formes multiples : de l'esclavage domestique à l'esclavage sexuel, aux viols, tortures et peines dégradantes (lapidation, pendaison). Aussi faut-il s'inscrire dans le passé comme dans l'actualité pour prouver que « *la violence commise envers le membre le plus infime de l'espèce humaine affecte l'humanité tout entière* » comme l'écrit Victor Schoelcher en 1848, année de la deuxième abolition en France.

Des savoirs et des démarches diversifiés

Il est d'autant plus important de cerner les entrées prioritaires pour donner cohérence au travail et éviter l'approche ponctuelle, isolée ou plaquée que l'es-

clavage offre un potentiel pédagogique considérable, étant donné l'ampleur de la question qui exige un questionnement ouvert et dépassionné doublé d'un souci de vérité. Précaution essentielle : éviter l'instrumentalisation.

Du cycle 3 au lycée, l'approche thématique doit souligner la présence des femmes dans tous les esclavages, du monde romain aux Nouveaux Mondes. Le genre est partie prenante de ces « *crimes sans châtiments* » constitués par l'asservissement et les traites (traite arabe, traite des blanches, traite atlantique). On dispose de savoirs qui précisent leur implication. Au II^e siècle après J.-C., en Italie, plus du tiers des esclaves et deux tiers des affranchis sont des femmes. Plus tard, certaines cités italiennes médiévales ont des groupes serviles presque exclusivement féminins. L'exclusion des femmes de la citoyenneté est donc à toutes les époques un fait indéniable. Quant à la traite négrière, sur le

chiffre de 130 000 personnes concernant la traite bordelaise au XVIII^e, 64 % sont des esclaves masculins et 35 % des femmes selon Éric Saugera. Non seulement elles ont été impliquées dans l'esclavage, mais, comme les hommes, ont participé activement aux résistances, joué un rôle moteur dans le marronnage (30 % en Guadeloupe) et les révoltes. Pour échapper à leur sort, elles se révèlent souvent courageuses, plus violentes que les hommes⁴, ainsi dans la rébellion de Saint-Domingue (1791-1804). Ces « *natural rebels* » décrites par Hilary Beckles, aux côtés d'hommes souvent divisés par leurs différences ethniques, firent volontairement l'union pour faire triompher leur cause, en préservant l'âme africaine, en perpétuant rites vaudous (les féticheuses), danses et chants de leur patrie. Elles surent aussi inventer des résistances : le refus de concevoir ou l'assassinat des

nouveau-nés. Ne pas mettre au monde des enfants condamnés à la servitude représente un acte majeur de liberté, un défi du genre au système esclavagiste. Mais, d'après certains écrits, certaines s'ingénient à séduire leurs maîtres en préservant leur santé et mettant en valeur leur beauté. Il leur faut rentrer dans un jeu complexe de soumission, de séduction et de refus.

Portraits et récits

Une approche de la femme esclave est le récit qui implique les élèves et permet de travailler sur des personnages réels ou fictifs comme *Solitude*, Mum Bett ou romanesques comme dans *La case de l'oncle Tom*. Les biographies mêmes ont valeur de récit quasi épique. Harriett Tubman (1820-1913), « Moïse » du peuple noir, honorée aux États-Unis le 10 mars, esclave née dans le Maryland louée par son maître comme ouvrière à d'autres planteurs, s'échappe au décès de celui-ci, en 1849. Elle organise un réseau d'évasion (*underground rail road*) malgré la loi répressive de 1850, s'engage dans la guerre de Sécession, continue les combats pour les droits humains et civiques jusqu'à sa mort. À contrario, d'autres femmes, les *signoras*, souvent métisses, furent des intermédiaires à la tête de concessions, au moment des ventes d'esclaves dans les comptoirs africains. Connue pour sa grande rudesse, Hombeline Desbassyns (1755-1846), propriétaire à la Réunion, possède pour sa part 406 esclaves. Sa fortune se situe parmi les six plus grandes de l'île et une de ses filles épouse le ministre de Charles X, Joseph de Villèle.

À tous âges et à tous niveaux, avec des supports et des consignes différents, des exigences adaptées au niveau de compétences à atteindre, on peut proposer d'écrire un livre de bord, de raconter une expédition, de décrire la vie d'une plantation-habitation à travers le regard de femmes en tenant compte de leur situation (domestiques, nourrices, esclaves de jardin ou concubines). Enfin, des approches pluridisciplinaires ouvrant sur l'histoire des arts doivent trouver place dans les classes. Les récits féminins de voyage⁵, prisés aux XVIII^e et XIX^e siècles, constituent une source documentaire conseillée par les programmes. Face à l'esclavage, ces voyageuses éprouvent toute une gamme de sentiments qui va de l'indifférence à l'indignation. Avec les progrès des Lumières, l'inconscience des aristocrates privilégiées comme Lady

Montagu fait place chez les bourgeoises à la conscience des droits de l'homme. Encore ne saisissent-elles pas toujours les souffrances de l'asservissement parce qu'il leur en manque l'analyse rationnelle et que ses multiples facettes orientales et occidentales troublent leur jugement.

Histoire des arts

L'utilisation de la littérature jeunesse comme le précisent les textes officiels en français, en histoire, histoire des arts, est vivement conseillée, par exemple *Graine de cacao* d'Évelyne Brisou-Pellen pour les plus jeunes. Pour les plus âgés, *Moi Tituba, sorcière...* de Maryse Condé, *La mulâtresse Solitude* mieux connue depuis le succès du livre d'André Schwarz-Bart, ou encore des contes comme ceux de la romancière haïtienne

les ornées de négrittes⁷...), photographies de Denise Colomb (1902-2004), statuaire (monuments à la mémoire de Solitude) ou dessins de Kara Walker (1969) animent une réflexion sur les valeurs permettant d'aller du particulier à l'universel et de saisir des évolutions. Ainsi, le regard sur le *Portrait d'une négresse* de Madame Benoît, élève de Mme Vigée-Lebrun, s'est modifié depuis sa présentation au salon de 1800. Jugée affreuse et indécente alors, l'œuvre voit sa portée s'amplifier et sa reconnaissance incontestée puisque la toile est conservée au Louvre. Toutes ces références et pratiques donnent la dimension humaniste de cette thématique.

La réflexion des élèves peut se nourrir des débats suscités par le problème

On peut proposer d'écrire un livre de bord, de raconter une expédition, de décrire la vie d'une plantation-habitation à travers le regard de femmes en tenant compte de leur situation (domestiques, nourrices, esclaves de jardin ou concubines).

Elvire, Jean-Jacques Maurouard ou d'Ina Césaire⁶ constituent de solides outils. Enfin, aborder l'esclavage à travers les arts visuels, estampes, objets quotidiens (vaisselle de Sèvres, pendu-

de l'abolition. Olympe de Gouges, aux côtés de Brissot et de Grégoire ou, en 1838, Flora Tristan⁸ livrent dans leurs écrits des arguments faciles à faire analyser.

Le problème de l'esclavage au féminin reste sensible, toujours posé. Il appartient au monde de l'école d'en faire comprendre les réalités historiques et géographiques pour le résoudre au nom des droits humains.

Nicole Lucas

Formatrice IUFM/UBO,
chercheuse Cerhio, R2



1 Lettre d'information de la VST, n° 27, mai 2007. inrp.fr/vst

2 Nicole Lucas, *Dire l'histoire des femmes à l'école*, Armand Colin, 2009.

3 Arlette Gautier, *Les sœurs de Solitude, la condition féminine aux Antilles françaises du XVII^e au XIX^e siècle*, 1985, réédition PUR, 2010.

4 Les documents issus de témoignages ou rapports de police le montrent.

5 Françoise Lapeyre, *Quand les voyageuses découvraient l'esclavage*, Payot, 2009.

6 Ina Césaire, *Contes des nuits et des jours aux Antilles*, Éditions caribéennes, 1989.

7 Site du musée d'Aquitaine.

8 *Pérégrinations d'une paria*, 1838.

Le chantier reste ouvert

Nicole Mosconi

Nicole Mosconi nous propose une relecture de l'ensemble de ce dossier, pour pointer en particulier les évolutions depuis les deux derniers dossiers des *Cahiers* sur ce thème. Pas de raisons de succomber au pessimisme, mais encore bien des motifs pour poursuivre les réflexions et les initiatives, en particulier pour traduire dans les faits les proclamations en faveur de l'égalité.

En novembre/décembre 1979, les *Cahiers Pédagogiques* avaient publié « Filles et femmes à l'école » et, en mars 1999, vingt ans après, « Filles et femmes à l'école II ». Et maintenant ce nouveau numéro, en 2011, le troisième donc dix ans plus tard. L'histoire s'accélère... Le numéro de 1979 était un numéro de conquête : on était en plein mouvement néo-féministe et, malgré quelques voix discordantes, en plein mouvement tout court de prise de conscience et de désir d'actions pour l'égalité des sexes ; les nombreux articles, plein d'exemples et d'anecdotes le montrent. Ce numéro a de l'allant.

Mars 1999 : le numéro est plus « savant » : même s'il y a encore des articles riches d'expériences et de réflexions sur la, les pratiques, il y a plusieurs articles de « chercheuses », qui ont mené des recherches sur les questions du « genre » en éducation, comme on dirait aujourd'hui. Ici apparaît un autre effet du mouvement féministe, à retardement celui-là : l'arrivée massive des femmes, dont beaucoup étaient portées par la vague féministe, à l'université pour faire des études supérieures en sciences humaines et sociales, et en particulier en sciences de l'éducation, a permis à certaines, par-delà les diplômes acquis, d'accéder à la recherche et de se sentir autorisées à produire de nouveaux savoirs sur les femmes et sur les rapports sociaux de sexe. Sans doute ces savoirs n'avaient pas la même reconnaissance et la même légitimité académiques – ils ne l'ont pas encore vraiment aujourd'hui – que les savoirs produits dans le cadre du paradigme masculiniste dominant, mais ils avaient leur place dans une revue critique comme les *Cahiers pédagogiques*.

Inégalités et sexisme persistent

Que dire de ce nouveau numéro ? D'une part, on pourrait se dire que, d'une certaine façon, les problèmes n'ont pas

changé. Nombre d'articles débutent par l'idée que les inégalités entre les femmes et les hommes, et le sexisme qui les accompagne n'ont pas disparu. Ils soulignent aussi, comme le dit l'un d'entre eux, la « schizophrénie » de la situation actuelle. Tout le monde veut l'égalité des sexes et se réjouit qu'elle soit solennellement proclamée dans notre constitution, que de nombreuses avancées juridiques aient été réalisées, l'égalité des droits civils et politiques, la maîtrise de leur fécondité par les femmes, et, avec la mixité scolaire, un droit égal aux savoirs, à tous les savoirs, pour toutes et tous. Les filles/femmes ont élevé considérablement leur taux de scolarisation à tous les niveaux de l'enseignement post-obligatoire et avec une réussite scolaire qui ne se dément pas. Et pourtant, l'égalité des sexes est loin d'être

Une chose est l'affirmation d'un principe d'égalité des droits entre les sexes, autre chose serait l'affirmation d'un « droit à l'égalité » entre femmes et hommes qui supposerait l'obligation légale de sa mise en œuvre concrète.

réalisée, que ce soit dans la famille, le travail, mais aussi la politique, le sport, la culture, le monde intellectuel. C'est que, du point de vue du droit, une chose est l'affirmation d'un principe d'égalité des droits entre les sexes, autre chose serait l'affirmation d'un « droit à l'égalité » entre femmes et hommes qui supposerait l'obligation légale de sa mise en œuvre concrète dans tous les domaines de la société. C'est pourquoi, malgré ce principe d'égalité formelle, des rapports sociaux de sexe inégaux organisent toujours l'ensemble des champs du social. Et cela est vrai aussi du champ scolaire, où ces rapports occultent d'autant plus la réflexion sur les conditions de réalisation de l'égalité que l'on y croit celle-ci réalisée.

Plus de problèmes à l'école ?

On a longtemps cru en effet que l'école était préservée de ces inégalités. Depuis l'introduction de la mixité dans les années 1970, et puisqu'on sait que les filles réussissent souvent mieux que les garçons à l'école, on en arrivait à croire que, contrairement à tous les autres domaines, l'égalité des sexes est atteinte à l'école et qu'« il n'y a plus de problème » pour les filles. Si tant est qu'il y en ait encore un, il concernerait plutôt les garçons. On se rappelle le numéro du *Monde de l'éducation*, qui avait titré : « *Il faut sauver les garçons !* » Et le thème revient encore aujourd'hui. Or, la mixité, dans le système scolaire, est une coexistence et non pas une co-éducation à l'égalité des sexes. La mixité en effet, si elle est une condition nécessaire de l'égalité des sexes, n'en est pas pour autant la condition suffisante. Elle n'assure pas d'elle-même cette égalité. Car l'égalité des sexes ne va pas de soi ; les mécanismes psychosociaux qui agissent dans les interactions de la vie quotidienne, et encore plus dans la vie ins-

titutionnelle tendent plutôt à produire des rapports inégaux entre les sexes. On ne pourra produire des rapports égaux que si l'on éduque réellement les enfants et les jeunes à l'égalité des sexes.

De leur côté, les sociologues (hommes) insistent tant sur les inégalités sociales, si incontestablement prégnantes, qu'ils en avaient oublié de regarder ce qui se passait du côté des inégalités de sexe et ils ont mis longtemps à les découvrir – bien après les chercheuses. Dès 1975, un texte magistral de Liliane Kandel¹ avait montré que « nos grands hommes », comme elle dit, sociologues ou psychologues, avaient oublié « la moitié de l'humanité », dans leurs travaux.

Un système scolaire qui reste producteur d'inégalités de sexe

Cependant, dans ce système scolaire où tant de personnes croient et veulent croire que l'égalité est acquise, bien des points noirs subsistent : la recherche a montré une socialisation scolaire quotidienne, tant dans les rapports entre enseignant-e-s et élèves que dans les rapports entre pairs, qui a tendance à reproduire des inégalités de sexe ; car aujourd'hui encore les garçons sont éduqués à se croire supérieurs aux filles, comme ils voient – ils ne sont pas aveugles – que, chez les adultes, les hommes le sont aux femmes ; et les filles, de leur côté, dans ce contexte, ont bien du mal à se persuader qu'elles ne leur sont pas inférieures. Du côté des programmes : des savoirs masculinistes, comme dit Michèle Le Doeuff², qui tendent à persuader les filles que les femmes n'ont jamais rien fait d'important dans l'histoire, dans les sciences, la culture, la littérature, les arts, la politique, n'aident pas les filles à se valoriser en tant que futures femmes. Et enfin des orientations scolaires – conséquences de cette socialisation différenciée et inégalitaire – qui produisent, dès la fin de la scolarité obligatoire, une tendance à la disparition de la mixité, dans les filières techniques et professionnelles, consacrent une division socio-sexuée des savoirs en parallèle à la division socio-sexuée du marché du travail. En somme, la socialisation et les apprentissages scolaires eux-mêmes sont producteurs d'inégalités de sexe et le système scolaire n'est en définitive pas plus – pas moins non plus – égalitaire que les autres champs du social. Mais ces recherches sont peu connues. C'est pourquoi il est essentiel qu'une revue comme les *Cahiers pédagogiques* leur permette de se diffuser.

Les bonnes intentions

Les responsables du système scolaire ont conscience de ces inégalités puisqu'ils publient régulièrement des textes qui enjoignent aux actrices et acteurs du système éducatif de « lutter contre les préjugés sexistes ». Des textes, il y en a depuis 1982 et jusqu'à nos jours : nous vivons actuellement sur la fameuse « Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les hommes et les femmes, dans le système éducatif », « Convention » de 2000, renouvelée en 2006 (publiée au bulletin officiel de février 2007). Ce texte est un bon texte. Il prend en compte les acquis de recherche et il aborde nombre de domaines du champ éducatif où la production de ces

inégalités a été mise en évidence : outre l'orientation, les programmes, les pratiques des personnels et leur formation, l'éducation à la citoyenneté qui doit convaincre les élèves filles et garçons qu'il n'y a pas de citoyenneté véritable sans égalité des sexes. Mais cette convention est peu connue des personnels, peu relayée par les autorités administratives et par les formatrices et les formateurs, donc peu appliquée par les personnels. On parle beaucoup de « professionnalité » enseignante depuis quelques années et l'on pourrait affirmer qu'elle doit inclure une compétence d'éducation à l'égalité des sexes. Mais qui en est vraiment convaincu ?

Des enseignants à convaincre ?

Les deux textes provenant de deux formatrices d'enseignant-e-s, qui font des formations dans ce domaine de l'égalité des sexes, Nadine Plateau en Belgique et Céline Petrovic en France et en Suisse,

On ne pourra produire des rapports égalitaires que si l'on éduque réellement les enfants et les jeunes à l'égalité des sexes.

témoignent des résistances de beaucoup d'enseignant-e-s face à cette question et en analyse les raisons avec beaucoup de pertinence. Mais on pourrait encore en suggérer une de plus : les enseignant-e-s ont une conscience vive du fait que la question de l'égalité des sexes est une question sur laquelle la société est divisée contre elle-même et agitée de courants différents et conflictuels ; elles et ils ont donc l'impression que prendre des initiatives, dans un domaine si controversé, risque de les engager dans des conflits qui leur font peur. C'est aussi pourquoi les résistances sont si fortes et si dures à surmonter pour les formatrices et formateurs.

Et les expériences qui sont relatées dans ce numéro avec beaucoup d'authenticité et un humour souvent malicieux et délicieux (celle de Brunfanfaron et celle de Ptitbloctur, mais aussi celle du journal de classe en CM2, celle des réunions maman-prof) montrent en effet les conflits possibles avec les parents, les enfants et... les pères. Mais elles montrent aussi qu'il y a des dépassements et des solutions possibles.

Que beaucoup d'enseignant-e-s acceptent l'assignation à des rôles sexués différents, la recherche d'Yveline Jaboin sur les itinéraires professionnels des professeurs des écoles en témoigne :

elle montre que les hommes, fortement minoritaires dans ce corps, utilisent toutes les possibilités de développement professionnel (direction, enseignement spécialisé, formation) pour évoluer dans leur carrière, alors que les femmes se contentent de changer d'école ou de niveau de classe, sans aspirer à « faire carrière ». On voit ainsi comment, dans une profession extrêmement normée dans ses modes d'avancement, femmes et hommes, en se conformant à leur rôle sexué respectif, qui pousse les uns à des stratégies personnelles, quand il pousse les autres à accepter l'ordre sexué, produisent des inégalités de carrières et de salaires entre les sexes. On pourrait y voir un effet de discrimination indirecte, si l'on pense que les inspections jouent un rôle différentiel et inégal d'incitation à l'égard des hommes et des femmes, incitant souvent les uns – mais pas les autres – à ces évolutions de carrière. Répercuter ces résultats en

formation initiale serait sans doute une manière intéressante d'y introduire cette question des inégalités sexuées...

Des questions objets de débats

Que la société soit en conflit avec elle-même, même les milieux féministes en attestent, puisque, comme le montre Martine Chaponnière, s'ils s'accordent traditionnellement, pour revendiquer et militer pour l'égalité d'instruction entre les sexes, ils se divisent, depuis que la mixité a été instaurée dans les systèmes scolaires, autour de questions comme la mixité, l'enseignement ménager, le port du foulard à l'école. Il n'y a pas lieu de s'étonner : c'est depuis le XIX^e siècle que le mouvement féministe – à l'instar d'ailleurs de tout mouvement politique – est divisé ; mais la nouveauté, c'est que l'école elle-même suscite aujourd'hui de telles divisions.

Mais les conflits peuvent naître aussi à l'intérieur du système scolaire, entre les groupes de sexe, cette fois-ci – ou certains de leurs membres – sous la forme de ces violences sexistes dont une équipe lyonnaise entreprend l'étude, en se demandant, à juste titre : qu'est-ce qui est considéré comme violence et qui se sent ou est vu-e comme victime ? Questions très légitimes, quand

on pense au fait que les violences sont fréquemment occultées dans le système scolaire et plus encore les violences sexistes. En particulier, on observe souvent une tolérance singulière au sujet des plaisanteries ou des injures sexistes, par lesquelles les garçons (ou les hommes) qui les profèrent affirment leur pouvoir sur les filles (ou les femmes) qui en sont l'objet. D'où vient cette tolérance, alors qu'on tolère beaucoup moins les plaisanteries ou les injures racistes ? N'y a-t-il pas une sorte d'acceptation résignée ou complice du sexisme ordinaire, qui démontre la persistance et la force de l'« ordre sexué³ » inégalitaire dans notre société ?

Des initiatives encourageantes

Et pourtant ce numéro des *Cahiers pédagogiques* nous donne des raisons d'être optimistes. Les recherches nouvelles, d'Annette Jarlégan, sur les interactions en classe, même si elles montrent que les garçons continuent à se mettre délibérément en avant, montrent aussi une évolution des enseignant-e-s, comme si des formations (ou peut-être les idées ambiantes ?) les incitaient à être plus attentif-ve-s à la manière dont elles et ils traitent filles et garçons en classe et à être plus équitables.

Et surtout un grand nombre d'articles montrent des actions dans ce domaine de l'égalité des sexes à l'école. Ce qui est frappant, c'est qu'il n'y a pas seulement des initiatives individuelles, comme on l'observait souvent auparavant, mais des actions collectives : des personnes se regroupent, forment des associations et proposent diverses formes d'action pour lutter contre le sexisme et pour l'égalité des sexes. C'est ainsi qu'on peut saluer la publication, au CRDP de Midi-Pyrénées, des *50 activités pour l'égalité filles/garçons à l'école*, qui permet de répondre aux enseignant-e-s qui disent : je veux bien éduquer mes élèves à l'égalité, mais je ne suis pas formé-e et je ne sais pas quoi faire ; de nombreuses activités en divers domaines et disciplines sont là suggérées, qui peuvent inciter les praticiens à en inventer d'autres, adaptées à leur classe.

On peut se réjouir aussi de l'existence d'éditeurs comme *Talents Hauts* qui publie des livres d'enfance non sexistes de qualité, de l'association *Lab'elle* à Genève qui labellise des albums non sexistes, en regrettant que l'absence de financement l'oblige à arrêter cette activité très intéressante ; ou encore de l'association *Télédebout* qui propose dans son espace vidéo toutes sortes de res-

sources documentaires pour l'égalité des sexes ; ou enfin de l'association *les Ouvreurs* à Nice qui propose des actions de formation sur ces questions. On peut imaginer qu'il y en a encore bien d'autres, comme à Bruxelles, et on peut se féliciter de ce foisonnement d'initiatives et espérer qu'elles se multiplient.

Quelles voies pour surmonter les résistances ?

Ce que l'on peut remarquer cependant, c'est que, à part la publication du CRDP, ces actions se situent souvent à la périphérie du système scolaire, plutôt qu'à l'intérieur. On pourrait y voir un indice du fait qu'à l'intérieur de l'institution, des résistances fortes, peut-être liées à l'idéologie universaliste et à la laïcité, comme le suggère Yveline Jabouin, persistent et empêchent qu'une véritable politique concertée d'égalité des

cile d'être contre aujourd'hui, puisque c'est la loi –, mais, au nom de la supposée différence et complémentarité des sexes, elles défendent la légitimité de rôles sexués différenciés et d'un ordre sexué sous lequel elles masquent et se masquent les inégalités sexuées réelles ; ces personnes sont opposées à l'idée d'une éducation des élèves à l'égalité, car celle-ci contredit leurs propres croyances et leurs valeurs. Et enfin une forte majorité représente une sorte de marais qui ne prend pas position, mais qui est très réticente à agir dans ce domaine, supposé être encore de l'ordre de l'innovation et de la prise de risque inutile.

Il faudrait que les systèmes scolaires sortent de ce paradoxe qui consiste pour les autorités à édicter des textes dont non seulement elles n'exigent pas

La socialisation et les apprentissages scolaires eux-mêmes sont producteurs d'inégalités de sexe et le système scolaire n'est en définitive pas plus – pas moins non plus – égalitaire que les autres champs du social.

sexes soit menée pour aboutir à une application systématique des textes qui émanent de l'autorité politique. Cette résistance pourrait exister à tous les niveaux : celui de la haute fonction publique (administration centrale, recteurs et rectrices, inspecteurs, inspectrices généraux et pédagogiques) ; celui des formateurs formatrices des personnels, des chef-fe-s d'établissement, des enseignant-e-s, à tous les niveaux d'enseignement, mais, aussi des autres corps de l'EN, les conseillers/ères d'éducation, les conseillers/ères d'orientation psychologues, les infirmières (et les infirmiers !) scolaires, les assistantes sociales et les assistants sociaux.

À tous ces niveaux, on peut se dire que l'on trouve les mêmes divisions que dans la société en général : une petite frange, toujours plus nombreuse cependant, qui défend le droit à l'égalité des sexes ; celle-ci est convaincue de la nécessité d'éduquer les élèves à l'égalité ; ces personnes font souvent preuve d'une grande activité et quand il s'agit des enseignant-e-s d'une grande créativité pédagogique dans les activités qu'elles mettent en œuvre dans ce but. Il y a, à l'opposé, une minorité forte qui refuse ce modèle du droit à l'égalité : certes ces personnes acceptent le principe de l'égalité des droits – il est diffi-

l'application, mais encore dont elles semblent étonnées que certaines personnes la tentent. C'est pourquoi il est très important que les initiatives à la base et les actions collectives se multiplient pour élargir cette minorité agissante qui, à tous niveaux, défend le droit à l'égalité des sexes et œuvre pour que celle-ci ne reste pas un principe purement formel, mais qu'elle gagne un commencement d'effectivité et de légitimité dans le système scolaire.

Nicole Mosconi

Professeure émérite en sciences de l'éducation, université Paris Ouest Nanterre-La Défense

1 Lilliane Kandel, « L'école des femmes et les sciences de l'homme », in Simone de Beauvoir (ed.) 1975, *Les femmes s'entêtent*, Paris, Gallimard, collection Idées.

2 Michèle Le Doeuff, 1989, *L'étude et le rouet*, Paris, Ed. du Seuil, p. 55.

3 Réjane Sénac-Slawinski, 2007, *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*, Paris, PUF, coll. Le lien social.

D'autres articles de ce dossier en libre accès sur notre site

L'école ouverte : un espace pour la mixité

Nadège Tenailleau

« Soigner le milieu », disait Fernand Oury. Jouer de l'espace scolaire pour que chacun y trouve sa place est un moyen sûr d'inciter à la coopération, à la vie collective, à l'effacement des distinctions entre filles et garçons. Observations dans une école « ouverte ».

Se donner un genre

Fabienne H. Baider

Des études récentes ont mis au jour que les femmes non seulement jouaient le rôle de (bon) public plus souvent que les hommes, mais elles seraient aussi plus souvent l'objet des (mauvaises) plaisanteries. Dans les classes, le clown ou le pitre (remarquons le genre grammatical masculin) serait-il aussi le plus souvent un garçon ? Dans quelle mesure l'humour dans la classe reflète-t-il et contribue-t-il à construire les rapports sociaux de sexes attestés dans la société ? Une étude menée dans une école chypriote.

Reconnaître la différence pour faire l'égalité

Barbara Brunisso

Proclamer son attachement à l'égalité entre filles et garçons, sa volonté de ne pas faire de différences ne suffit pas. Les équipes ont besoin d'outils pour aller au-delà des intentions ou des actions ponctuelles. C'est l'objectif de la publication Filles et garçons à l'école maternelle. Reconnaître la différence pour faire l'égalité, disponible en téléchargement sur le site www.genderatwork.be

Quel cadre législatif ?

Lionel Mansour, Christine Morin-Messabel

Des textes à connaître pour mieux les traduire en actes, en particulier la « convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif ».

Agir pour l'égalité entre filles et garçons dès la maternelle

Michèle Babillot, Virginie Houadec

Présentation de l'ouvrage 50 activités pour l'égalité filles-garçons à l'école (CRDP Midi-Pyrénées, 2008), proposant documents et activités à destination des enseignants de maternelle et d'élémentaire.

Ces garçons qui ont peur d'apprendre

Serge Boimare

Travailler les représentations souvent figées de la virilité, par exemple à l'aide des mythes, peut calmer les angoisses qui paralysent la pensée de certains jeunes garçons, les aider à entrer dans un monde où le doute n'est plus considéré comme une perte identitaire insupportable.

Chaussons nos lunettes de genre

Nadia Plateau

Récit d'une expérience de sensibilisation des enseignants à l'égalité entre filles et garçons dans une école de la banlieue de Bruxelles, d'où il ressort la nécessité impérieuse de prendre en compte les représentations initiales des acteurs concernés pour espérer influencer les pratiques.

Des livres de jeunesse contre le sexisme

Laurence Faron

Le sexisme n'a pas disparu de notre société, il n'a pas non plus disparu des livres de jeunesse. Les éditions Talents Hauts publient des livres qui se veulent aussi beaux et aussi prenants que d'autres, mais qui dénoncent, souvent avec humour, sexisme et racisme, qui sensibilisent avec délicatesse au débat, qui mettent en scène des contre-modèles.

Le cybersoda

Anne-Laure Buisson

Le cybersoda : une formation à l'informatique qui vise à favoriser l'accès des jeunes filles aux nouvelles technologies en démystifiant l'ordinateur, et à former des utilisatrices confiantes dans leur capacité à s'en servir.

« Faut-il vivre avec son temps ? Tout dépend s'il fait beau ! »

Barbara Wolman

teledebout.org se veut une téléweb féministe pédagogique. Présentation du projet et du contenu d'un média engagé.

Une histoire de la mixité

Geneviève Pezeu

Quelle histoire de l'éducation dans un lieu commun des filles et des garçons, avec des programmes éducatifs équivalents ? Quels liens avec les évolutions des mœurs, des valeurs de notre société et des décisions politiques qui en découlent ?

L'éducation des filles et des garçons en Espagne

Elvira Fente

Le régime franquiste utilisait un modèle d'école séparée et différenciée pour les filles et les garçons, afin de perpétuer les valeurs des rôles féminins et masculins. L'Espagne partait de loin pour mettre en place une éducation mixte, puis des politiques d'égalité.

Bibliographie et sitographie disponibles sur notre site

NOTRE PROCHAIN DOSSIER

N° 488, mars-avril 2011: **Violences : l'école en cause ?**

Thème politico-médiatique récurrent depuis les années 90, les violences à l'école restent des phénomènes complexes à définir, qui recouvrent des réalités factuelles instables et difficiles à cerner. Elles sont affectivement prégnantes pour ceux qui les vivent. Elles préoccupent les professionnels à la recherche de réponses possibles. Mais « la violence » est aussi un objet culturel construit socialement, souvent instrumentalisé, dont le sens évolue selon les époques et les faits sur lesquels notre attention est attirée.

Ainsi, les violences mettent l'école en cause, accentuent certains phénomènes, en minorent d'autres. Parfois en proie à des réalités qui la dépassent, celle-ci n'est pas que victime. Elle doit bien aussi se remettre en cause, se demander en quoi ses fonctionnements peuvent contribuer à exacerber des tensions, à entretenir des conflits générateurs de passages à l'acte, ou au contraire à les désamorcer, à les gérer, voire même à les prévenir par l'organisation interne, péda-

gogique et didactique, par la formation des professionnels.

Considérant que des réponses pertinentes ne peuvent se construire sans diagnostic préalable, nous reposons d'abord la question de ce que l'on regroupe sous la dénomination « violences à l'école », en déconstruisant l'objet d'un point de vue notionnel, statistique. Nous avons voulu explorer ce qu'on en dit, à l'école comme dans les discours institutionnels, scientifiques ou médiatiques, observer les écarts entre ce qui se passe et ce qui se dit, les effets de ce qui se dit sur ce qui se passe ; puis, témoigner des pistes de réponses existantes, possibles, adaptées, proposées par des praticiens parfois avec des chercheurs et des soutiens institutionnels, dans l'urgence, mais surtout dans la durée.

Coordonné par Bruno Robbes et Patrice Bride

Derniers cours avant les fêtes : c'est la fête !

À l'approche des fêtes de fin d'année, conseils de classe terminés, après avoir plus ou moins ramé pendant un trimestre, souvent je me permets des moments de détente. Cette année, mes quatre dernières heures avant Noël me confirment : je devrais oser plus souvent !

Première heure : mes terminales S ont préparé en deux groupes deux mises en scène inspirées de deux textes de bac avec des anecdotes relativement sympas (si si... ça arrive !). Ils en ont fait séparément la compréhension « classique » autour des questions et réponses données à l'examen. Ensemble, je les ai fait jouer d'autres scènes en « théâtre-image » pour les autoriser à prendre un peu leur temps, s'amuser de petits moments cocasses, on ne le fait jamais assez. Seuls, ils ont préparé comment reprendre et dramatiser leur texte. Durant ce dernier cours avant Noël, chaque groupe présente son histoire à l'autre, l'une réécrite, l'autre illustrée, toutes deux claires et franchement drôles. Scènes au restaurant, personnages qui sentent très fort, qui dansent, perdent leurs clés, grimpent par une fenêtre. Voix off pleine d'ironie quand il faut. Un seul regret : qu'ils ne fassent qu'une seule représentation ! Lire ensuite le texte que l'on ne connaissait pas est devenu un véritable cadeau.

Il a été question de parler des fêtes du monde avec mes terminales STG, mais ils ont entamé la lecture d'un texte de bac à l'heure précédente et me demandent d'y passer leur dernière heure plutôt que de partir en vacances sur un travail non fini. Moi, quand on me demande de travailler, je suis pour ! Par les fenêtres, des élèves d'une classe de 1^{re} que je connais de l'an dernier me font des signes amicaux depuis leur « goûter » de fin d'année. Je réponds et ça doit leur faire tout drôle à mes STG d'être ceux qui travaillent à cette heure-là : c'est

loin de leur image habituelle ! Le texte était une sombre histoire, mais l'heure, plutôt drôle aussi, finit bien l'année, toutes copies ramassées !

En troisième heure, nous prenons ensemble avec ma collègue de français nos deux groupes de 1^{re} L... Et on a chanté ! Une ou deux chansons que nous avions vite vues pour illustrer textes ou idées depuis le début de l'année. Quelques-unes que je collectionne dans un dossier « Pour finir en chanson », souvent apportées par des élèves d'autres années. D'autres, classiques, dirigées par ma collègue, qui prend la guitare. Une que nous chantons toutes les deux ensemble pour la première fois, devant les yeux ébahis de nos élèves (et qui sait leurs oreilles ?). Et puis une merveille, tout cadeau, apportée par deux élèves musiciennes de grande qualité. Une grande envie collective : refaire dès le début de l'année prochaine !

En dernière heure : on s'échange de vrais cadeaux dans ce groupe de 1^{re} STG. Chacun en a apporté un que l'on met sur une belle table. Le tirage au sort fait des heureux et des moins heureux. Puis je sors mon jeu de Trivial Pursuit, nous jouons en deux équipes, quelques questions sont lues à haute voix : le problème c'est bien de les comprendre. Vient alors mon meilleur moment de la matinée : une élève d'habitude peu confiante ose comprendre une question ! Elle se rend compte qu'elle a réussi quelque chose de difficile, son regard s'illumine ! Un instant de pur bonheur !

Sylvie Abdelgaber

Professeure d'anglais en lycée



Des nuages pleins de larmes

En ce dernier vendredi de janvier, les élèves de classe d'accueil commencent à l'heure habituelle leur conseil. Il s'agit du douzième conseil de l'année et l'ordre du jour est assez court : la météo de la classe, des questions sur l'orientation en classe ordinaire et une réclamation sur le cours d'EPS qui prend fin cette semaine.

J'ai été en stage toute la semaine et je reviens seulement aujourd'hui. La classe est calme et Bintou, la présidente du conseil, tient bien son rôle. Pour la majorité des élèves, la météo de la classe est au beau fixe : « soleil ». Les élèves expriment leur humeur et leur ressenti en employant la métaphore de la météo. Pour quelques-uns, c'est « nuageux », car ils sont déçus de ne plus avoir de cours d'EPS, celui-ci s'arrête au second semestre, faute d'avoir pu obtenir une heure supplémentaire dans la dotation horaire globale de la classe d'accueil. Les élèves s'écoutent et lorsque l'un d'entre eux exprime « nuage », les autres l'interrogent et lui demandent ce qui ne va pas. Parfois, ils développent ; parfois, ils répondent que c'est « personnel ».

Vient le tour de Marie-Amandine, une élève venue de l'Ile Maurice qui commence à suivre des cours de façon progressive en classe de 4^e.

« Pour moi, c'est soleil en 4^e parce que ça se passe bien, mais c'est nuage en classe d'accueil parce que certains font trop de bruit et ne travaillent pas assez. »

Les autres élèves l'écoutent et sont surpris. Dans l'ensemble, ils travaillent bien et l'ambiance de la classe est bonne.

« – De qui tu veux parler ? De nous ? » demande Aminata, visiblement agacée.

« Ben, c'est peut-être d'Amrane qui est assis à côté de moi et qui parle beaucoup. » Amrane sourit et semble un peu gêné, c'est vrai qu'il est bavard. Divine, qui a déjà eu des difficultés relationnelles importantes, car elle peut se montrer très agressive, demande la parole :

« Maintenant que tu es en classe banale Marie-Amandine, tu es fière et tu te moques de nous. C'est pas parce que tu es partie qu'il faut te la péter. Nous aussi on veut y aller en classe ordinaire. »

Bintou, la présidente, essaye de ramener de l'ordre et elle reprend les règles du conseil :

« Règle n° 4 : on ne se moque pas ! »

Je décide de ne pas encore intervenir, pensant que les élèves sont capables maintenant de gérer la distribution de la parole. Mais Aminata, une élève malienne d'habitude douce et joyeuse, est très remontée. Elle prend la parole et se met à pleurer :

« Moi, au Mali, j'étais une bonne élève. Maintenant en France, c'est dur. Et je veux aller en classe banale, mais je peux pas. Marie-Amandine n'a pas le droit de se moquer de nous. Si on n'était pas au conseil, on sortirait pour se taper. »

Divine renchérit et prend les autres à témoin :

« Elle est trop fière ! Elle se moque de nous Marie-Amandine ! »

Bintou les rappelle une nouvelle fois à l'ordre :

« On lève la main pour demander la parole, c'est moi qui donne la parole. »

Je demande alors la parole et je leur dis qu'il y a un moment dans le conseil pour émettre une critique et que ce n'est pas l'objet de la « météo » du jour.

« Si Marie-Amandine veut reprocher quelque chose à Amrane, elle doit mettre un mot dans la boîte du conseil et ne pas utiliser le moment de la météo de la classe pour exprimer une critique. »

Les élèves sont tendus. Aminata pleure toujours. Marie-Amandine, dépassée par l'émotion que son intervention a provoquée, veut répondre :

« Je suis désolée, je présente mes excuses. C'était juste pour Amrane, parce qu'il parle trop. » Elle se met à pleurer à son tour et reprend :

« Vous croyez que c'est facile pour moi ! J'ai quitté mon île, je suis arrivée ici et je n'avais pas vu ma mère depuis neuf ans. On s'entend pas et on se dispute toutes les semaines. »

Je reprends la parole pour leur dire que le conseil sert aussi à exprimer ce qu'ils vivent. Tous en exil avec des situations personnelles difficiles, c'est normal de « craquer » par moment. Simplement, il faut essayer de ne pas retourner l'agressivité sur la classe. L'atmosphère est lourde. Bintou reprend l'ordre du jour et poursuit le conseil sans autre perturbation.

Le conseil se termine. Marie-Amandine et Aminata pleurent toujours. Les garçons essayent de les consoler un peu. La semaine se termine ainsi.

J'ai été très surprise par ce changement d'ambiance assez soudain, dû aux réactions des élèves et en même temps, je pense que ce temps de parole est important. Il ne résout pas les difficultés d'Aminata, ni de Marie-Amandine, mais il permet de prendre la température et d'entendre leurs difficultés. Pendant ce temps de parole, elles ont pu exprimer des choses douloureuses et être entendues par la classe.

Anaïs Gour

Professeure en classe d'accueil dans le Val-de-Marne

Conseil des maitres

L'ordre du jour du conseil des maitres est très chargé, comme d'habitude ! Difficile de faire autrement, on a si peu de temps pour le travail d'équipe...

Bon, le matériel collectif : il faut le ranger dans l'armoire blindée, penser à fermer la salle à clé, ne pas oublier de recharger les portables et vider les appareils photo après utilisation... Tout ça, ça paraît simple, mais dans une école de quatorze classes avec plus de vingt personnes, c'est important et très compliqué en fait...

La coopérative : la semaine prochaine on commence la collecte ; voilà le courrier pour les parents, les reçus à délivrer ; attention à ne pas conserver d'argent en classe... Le directeur rappelle les finalités de la coopérative et les valeurs des pères fondateurs, rapidement parce que tout ça, ça paraît très loin (et pourtant !).

Plus long, présentation du réseau d'aides spécialisées... la psychologue, la rééducatrice, le poste E... ça existe encore, plus pour longtemps (le budget vient d'annoncer la suppression de 3000 postes). Chacun rappelle son rôle, ses missions. On se met d'accord sur un guide de concertation. Des questions ? Des remarques ? Non, tout le monde s'en fout un peu, tout le monde croit déjà tout savoir, l'envie de café se fait sentir... Et puis d'abord le Rased ils n'ont pas de classe, eux ; personne ne le dit, tout le monde le pense...

La mise en place de l'aide personnalisée : on a déjà bien avancé l'autre jour, l'architecture des modules d'aide est calée. Il faut encore affiner l'analyse des champs retenus et le repérage des enfants concernés. En réalité tout le monde a fini les évaluations initiales et nous avons une vision assez claire des besoins. Et puis il faut bien le reconnaître, tout le monde sait que c'est un gadget du ministère auquel personne de la profession ne croit vraiment. L'important, c'est ce qui se passe en classe. On se le redit ; ça y est, c'est parti : tout le monde veut vider son sac et exprimer sa colère. Ce n'est pas le lieu, ce n'est pas le moment et il nous reste pas mal de boulot... Comment faire pour respecter ce ras-le-bol unanime sans pour autant foutre en l'air ce temps du conseil ?..

Pierre intervient : « J'aimerais bien qu'on parle de l'autorité en classe... Moi j'y arrive pas en ce moment ; c'est dur... »

Attention : ne pas passer à côté de ça... Il y a de l'appel à l'aide dans l'air ! Et puis il a raison Pierre : c'est le vrai problème dans l'école en ce moment. Beaucoup d'enfants ne sont pas élèves ; ils font ce qui leur plaît, sans se soucier de ce que l'enseignant demande. Beaucoup de bruit dans les couloirs, peu d'écoute en classe ; il n'est pas le seul collègue qui en bave, mais il a le courage de le dire. Important : ne pas passer à côté.

On termine rapidement la formalisation des modules et je reprends : « Ce serait peut-être bien de revenir à la question soulevée par Pierre... L'autorité... » Silence. Un grand silence. Et puis tout doucement, une collègue enchaîne :

– Ben moi aussi, je me pose des questions... Certains enfants, on a beau leur dire, leur redire, les punir, on a beau essayer de monter des séances top, de mettre des mots aux parents... Ils s'en foutent. On dirait qu'on n'existe pas et on n'a aucune prise sur eux : de toute façon on n'a rien le droit de faire ! Mais eux par contre ils peuvent empêcher tout le monde de travailler ! Moi j'y arrive pas non plus... »

– Moi, c'est simple : j'avance pas en ce moment ! je m'arrête toutes les cinq minutes pour demander le silence et on n'avance pas...

– Moi, c'est pareil... Même en sport, ils sont même pas capables de jouer ; ils se battent !

– Mais ouais c'est vrai, c'est infernal : on dirait qu'ils n'ont aucune idée de ce qu'on attend d'eux ! Je n'y arrive pas non plus ! Je passe mon temps à gueuler et à faire le flic dans la classe et ça m'épuise ! J'en ai marre : on nous raconte des conneries sur la pédagogie ceci et la pédagogie cela, mais ils ont qu'à venir en classe tous ces donneurs de leçons : ils s'en foutent, les mômes, d'apprendre ! Ils n'en ont rien à foutre ; ce qui les intéresse c'est de rien foutre justement !

– C'est vrai, c'est difficile. Nous faisons un métier usant. C'est vrai que cette problématique de la posture d'élève est particulièrement sensible dans notre école, et que, quelle que soit l'école, on voit bien que cette question du métier d'élève est de plus en plus forte. Néanmoins, tout n'est pas noir tout le temps ; des fois ça marche... Et on ne fait pas rien, ce n'est pas vrai.

Souvent, quand il y a un problème, plutôt que chercher pourquoi ça marche pas, il peut être plus efficace de voir pourquoi ça marche quand ça marche.

– De toute façon, c'est toujours comme ça : jusqu'à la Toussaint, il faut poser les bases. Tant pis, s'il faut s'arrêter, eh bien, il faut s'arrêter. Si on essaie de forcer et de faire sa séance quand personne n'écoute, ça ne sert à rien et la séance sera foirée de toute façon...

– Oui, mais c'est l'enfer : on passe notre temps à ça !

– Ce n'est pas du temps de perdu : c'est du temps de gagné, pour après...

– Moi je crois qu'il y a des choses non négociables. C'est bien joli de dire aux gosses qu'ils ont des droits, que ceci que cela, mais il y a des choses qui ne se discutent pas. C'est comme ça parce que c'est comme ça, et pas autrement ! Y en a marre de négocier sur tout !

– Ça, c'est vrai ! Il y a des choses qui ne se discutent pas.

– Lesquelles ?..

– Eh bien déjà le fait d'écouter, de faire ce que demande l'enseignant et pas autre chose !

– Et comment on fait pour gagner ça ? Parce que c'est bien ce que nous demande Pierre : comment on fait ?.. « Écouter », dis-tu... Peut-être que nous aussi nous devons tendre l'oreille...

– Avant même d'entrer en classe, il faut avoir posé les règles de l'école : on monte calmement et sinon on redescend et si ça doit prendre trois heures et bien ça prend trois heures...



Et chez toi ça va ?

– Des fois ça se joue sur une phrase, une réflexion ou une attitude : il faut reprendre tout de suite ; ne pas laisser s'installer le parasitage...

– Oui, l'autre jour tu disais qu'il faut parfois différer... eh bien non, il faut réagir tout de suite !

– Parfois, c'est bien de différer... Parfois. Pas toujours... Il faut éviter de se faire piéger par sa colère. Quand on est à bout, on dit parfois des bêtises ; ça peut être pratique de se donner du temps. On peut dire : « Là, je suis en colère. On va devoir reparler de ce qui vient de se passer. Mais pour le moment, j'ai besoin d'un peu de temps parce que je suis trop en colère... » Un enfant peut très bien entendre cela.

– Ouais, un bon coup de gueule, ça remet les choses en ordre plus vite...

– Et pas toujours un coup de gueule. Être enseignant, c'est faire du théâtre ; ça s'incarne l'autorité : des fois un regard, un silence, ou volontairement une remarque sans affect, bien brève, c'est plus utile.

– En tout cas, c'est sûr que c'est important de varier les modalités ! Si on crie tout le temps, ça ne sert plus à rien !

– Moi je m'arrête quand c'est comme ça. Je dis juste très rapidement que non, ça, je ne peux pas ; j'en fais pas tout un plat, mais les gamins, je leur fais bien comprendre qu'il n'y a qu'un chef et que c'est moi.

– Le maître, c'est le maître. C'est lui qui dit ce dont il a besoin pour faire classe et c'est lui qui fixe son seuil de tolérance ; moi, je leur dis carrément : « non, comme ça je peux pas... ; ou non, là, c'est pas possible : j'ai besoin de silence pour expliquer ; ou non, je ne supporte pas qu'on me parle comme ça... ». Il ne faut pas hésiter à dire « je ».

– On ne parle jamais de ça à l'IUFM... On fait comme si ça n'existait pas ! Surtout il ne faut pas engueuler les enfants...

– C'est sûr qu'il faut aussi discuter avec eux ; mais pas de tout ! Certaines choses, ça ne se discute pas : c'est l'école, point. C'est parce qu'on affirme d'abord ça qu'à d'autres moments, justement, on va pouvoir leur donner la parole. Mais c'est dans ce sens-là, pas l'inverse sinon ça ne marche pas... Pour qu'ils puissent se trouver une place, il faut d'abord qu'on prenne la nôtre...

– À propos de place, moi l'autre jour j'ai complètement changé la disposition des tables et ça a été vachement mieux ! Maintenant j'ai un coin au fond pour bosser en petit groupe de besoin, sinon c'est en rangs d'ognons ; mais en tout cas on peut circuler. Enfin, j'ai un coin bibliothèque aussi.

– T'as de la chance, moi j'en ai vingt-sept et on n'a pas de place !

– ...

– Et puis il faut être exigeant ; ils sont là pour travailler... L'exigence, c'est peut-être la première des bienveillances.

– C'est sûr que quand ils grattent, le problème ne se pose pas. Mais encore faut-il qu'ils grattent !

– Oui, bah justement, il faut leur en demander beaucoup pour en avoir un peu... On ne peut pas demander la même chose à tous, mais le maximum à chacun en tout cas.

– On n'a pas tous le même seuil de tolérance non plus...

– Ouais, mais par contre, on a intérêt à avoir les mêmes règles en référence ; tu crois pas ?

– Oui, mais ça on en a déjà parlé. Il faut que ça soit en béton, dans toutes les classes pareil, tout le temps.

– On s'est dit beaucoup de choses, là... On prend le temps de les lister ? Juste pour ne pas les oublier... On a dit bienveillance, exigence ; on a parlé de mise en scène de l'autorité, du corps, de la gestuelle, de la parole de l'enseignant... On n'a pas dit le mot, mais on a parlé de différenciation. On a dit cohérence des adultes. On a parlé de place de l'élève, de parole de l'enfant, de posture de l'enseignant... Qu'est ce qu'on a oublié ?

– On a dit que ça ne marchait pas à tous les coups !

– C'est vrai. Et on a même dit que c'était usant... Nous faisons un métier difficile, exigeant, exposé, où rien n'est jamais définitif : ça s'appelle être enseignant... Je crois que c'est Meirieu à qui un jour on demandait : « C'est quoi enseigner ? » Et il a répondu que c'était pour un être humain accepter de se coltiner un autre être humain pour l'amener d'un point à autre... Est-ce que, Pierre, il y a parmi tout ce qu'on vient de se dire, des choses sur lesquelles tu voudrais qu'on revienne ?

– Ben, en tout cas, ça fait du bien de savoir que je suis pas tout seul à me poser ces questions...

Un bon conseil des maîtres finalement...

C. R.

Directeur d'école en ZEP

Les projets, moteurs de l'innovation ?

Lucile Katz

Le projet d'école est souvent critiqué par les enseignants pour sa lourdeur administrative. Quand il devient un support pour des initiatives des acteurs, il peut avoir un effet d'entraînement en faveur des initiatives pédagogiques. L'observation fine des modalités d'engagement des enseignants ouvre bien des questions sur ce qui fait changer l'école.

Le projet d'école est le recueil des initiatives pédagogiques de toute une école. Écrit en concertation par les professeurs, il revêt un caractère obligatoire sur le papier et en reste souvent là.

Projet d'école et projet de classe : à distinguer.

En revanche, qu'en est-il du projet de classe ? Les enseignants d'école primaire sont censés avoir été formés aux méthodes particulières des grands pédagogues du XX^e siècle, telles que la pédagogie du projet. Certains qualifieront ces méthodes « école nouvelle » d'utopiques au regard du nombre d'élèves dans les classes et des programmes. Cela dit, il en reste quelque chose. Dans certaines classes, des projets s'animent. Les enseignants qui y ont recours reconnaissent qu'ils leur apportent un renouveau dans leur pratique, des nouveautés qui leur donnent envie de recommencer une nouvelle année, une ouverture hors de la classe par des sorties, des rencontres avec des intervenants extérieurs.

Dans notre recherche, nous nous intéressons au projet de classe comme innovation minoritaire dans une école. Du point de vue du modèle génétique de Moscovici¹, la minorité peut, par sa déviance, générer un conflit d'idées dans le groupe. La résolution de ce conflit entre minorité et majorité apporte un dynamisme nouveau et de l'innovation, finalement plus constructifs que la conformité du consensus. La mécanique engagée par le projet d'une classe, minoritaire, peut-elle alors dépasser le cadre de la classe ? Si des influences existent autour du projet d'une classe, quelles sont-elles ?

À travers le témoignage d'enseignants sur leur pratique, nous avons tenté de décortiquer ces phénomènes d'influences, afin de vérifier si la dynamique d'une école peut provenir de la classe mieux que de la contrainte des instructions officielles, mal ressentie par les acteurs de l'Éducation nationale. L'innovation se fait-elle du bas vers le haut mieux que du haut vers le bas ?

Qu'en disent les enseignants ?

Notre analyse qualitative repose sur les entretiens de huit enseignants issus d'écoles de centre-ville ou de secteur périurbain, de quartiers favorisés comme difficiles, d'écoles privées et publiques, d'écoles de petite ou de grande taille. Nous avons sélectionné des enseignants hommes et femmes, d'âge et d'expérience professionnelle variés. Sept enseignants sur huit déclarent mener des projets dans leur classe.

Nous dégageons deux profils d'enseignants : les *initiateurs* de projet pour leur classe et les *suiveurs*. Les *suiveurs* ne mettent pas en place d'eux-mêmes un projet pour leur classe, mais participent à des initiatives venues d'ailleurs : soit des projets d'école actifs, soit des projets d'autres classes qui créent l'émulation. C'est en totale liberté que les enseignants acceptent de rejoindre le projet fédérateur initié par une autre classe. Il s'agit d'une soumission au projet librement consentie². Cette liberté dans l'engagement conduit à s'investir dans les actions envisagées alors qu'un projet contraint comme le projet d'école reste souvent au stade de la réflexion. À l'origine de ce mécanisme relationnel, les enseignants désignent l'entente entre les enseignants et les processus d'influence au sein de l'équipe. L'influence est à prendre là au sens positif de processus de relations entre les personnes.

Des relations plus ou moins importantes

Notre recherche nous a permis d'établir trois catégories de fonctionnement des relations sociales entre les classes. Un premier niveau situe les interactions entre enseignants au

La résolution de ce conflit entre minorité et majorité apporte un dynamisme nouveau et de l'innovation, finalement plus constructifs que la conformité du consensus.

plus bas : c'est la *station classe*. L'influence est inexistante, voire potentielle, car elle a existé dans le passé et nous déceçons dans les propos livrés que cela pourrait se reproduire dans un contexte favorisant. Un deuxième niveau est celui dans lequel les enseignants sont en *attente d'influence*, ils y sont ouverts sans que cela fonctionne systématiquement. L'interaction est conditionnée par l'entente, la compétence, la réciprocité. Dans cette catégorie, l'équilibre est instable et peut rapidement passer soit dans l'interaction en circuit-école, soit dans l'individualité station classe. Un troisième et dernier niveau est celui pour lequel les relations d'influences sont au maximum. Les interactions sont naturelles et réciproques, les influences partent des enseignants et se développent au niveau de l'école : c'est le *circuit-école*. Le travail d'équipe

dans les écoles est loin d'être une réalité générale pour ce qui est du partage, des échanges, des interactions autour des projets de classe. Cela dit, les projets de classe peuvent quand même se faire.

Différents profils

En croisant les facteurs « mode d'action » avec les facteurs « relations d'influences », nous arrivons à la présentation synthétique suivante des profils d'enseignants (tableau ci-dessous) :

- « Les engagés » initient des projets pour leur classe quel que soit le contexte-école. Leur engagement dans le projet relève de leur culture, de la quête de sens pour leur pratique. Ces enseignants n'attendent rien de l'école pour conditionner l'aboutissement de leurs projets. Ce sont des enseignants indépendants. Les moyens mis en place viennent souvent de la « débrouillardise » des enseignants. « *Je prends des choses qui pour moi font écho.* »
- Les « réticents » ont une vision rationnelle du métier. Ils sont contre le projet, jugé impossible face à la réalité de la classe, au quotidien d'un enseignant, pour finalement se soumettre à celui des autres. Il y a dissonance en eux. « *Chacun dans sa classe a déjà suffisamment à faire... déjà à gérer sa classe [...]. Je vais réussir à me greffer sur un projet collectif.* »
- Les « pragmatiques » initient volontiers des projets dans leur classe, mais avec des collègues qui les stimulent. Ils sont en attente de cette émulation, d'une réciprocité dans le partenariat. Il existe chez les pragmatiques une vision réaliste de la mise en place des projets qui ne les dissuade pas pour autant, mais les pousse à susciter l'influence, l'interaction avec une ou deux personnes. « *J'aime bien être avec une ou deux personnes, j'ai besoin d'être stimulé. [...] parce que quand on est à deux, c'est un peu comme si on avait des comptes à rendre, je vais amener quelque chose donc j'attends d'elle aussi qu'elle amène quelque chose.* »
- Les « idéalistes » ont une attente forte d'influence. Ils disent ne pas être faits pour initier des projets, mais appellent clairement à la réflexion pédagogique. Ils aspirent à être absorbés par le dynamisme d'autres collègues. Ils restent sur le plan des idées et ont besoin d'appui au moment de la réalisation. « *Nous, on était prêtes à tenir une réflexion à travailler dessus, mais pas à porter le projet, c'était trop lourd.* »
- Les « influençants-influencés » sont des enseignants qui fonctionnent en interaction avec les autres enseignants de l'école. Les influences vont et viennent. Toutefois, ces enseignants ont un profil dominant d'influencants car ils initient les projets et savent attirer à eux l'aval de leurs collègues. Ce qui prime est la compétence de ces enseignants. « *L'idée de*

l'une avait été transmise aux autres, on discutait en début d'année et donc voilà, c'est quelque chose qui très vite se partageait. »

• Les « influencés-influencants » connaissent aussi une forme naturelle d'influences dans leur école, par des allers et retours. Cependant, dans leur cas, le profil dominant est celui d'influencé. Ces enseignants sont davantage suiveurs de projets qu'initiateurs. Le contexte-école a une importance forte : climat et direction. « *On est à l'écoute de l'autre, on prend un peu de son expérience et voilà.* »

Quels facteurs favorables à l'innovation ?

Motiver de tels dynamismes pose la question du travail en équipe. Pourtant, notre recherche auprès des enseignants démontre que ce travail d'équipe n'est pas l'unique réponse à la question de l'innovation, puisque les idées nouvelles peuvent surgir même sans interactions entre enseignants. Il apparaît que des initiatives indépendantes réussissent. Des actions innovantes tiendraient-elles de l'engagement d'un enseignant, de ses valeurs personnelles, autant que d'un travail d'équipe ?

La formation des maîtres permet-elle de développer la créativité, le potentiel innovant de chaque personne, futur enseignant ? La formation des maîtres développe-t-elle l'engagement des personnes dans leur futur métier, l'« esprit d'initiative » des enseignants ?

Concernant la structure même de l'école, on peut se demander si l'innovation pédagogique tient du directeur ou d'un enseignant. Dans une école, l'influence en termes de renouveau pédagogique est-elle verticale, provient-elle du directeur d'école, de sa position qui accrédite ses idées ou bien est-elle horizontale, tient-elle d'un autre enseignant qui véhicule une compétence ou un climat propice au développement d'idées nouvelles ?

D'autres questions peuvent apparaître quant à l'organisation même de l'école. Comment le directeur, qui ne choisit pas ses équipes, peut-il favoriser les influences sociales autour d'une initiative innovante comme le projet ? Comment peut-il favoriser l'engagement des enseignants ? Le directeur d'école peut-il faire cela sans avoir de formation dédiée au management de son équipe, du fait d'une distance culturelle à l'encontre du monde de l'entreprise ?

Lucile Katz

Professeure des écoles, doctorante à l'université de Bordeaux

1 Serge Moscovici, *Psychologie des minorités actives*, PUF, 1979.

2 Robert-Vincent Joule, Jean-Léon Beauvois, *La soumission librement consentie*, PUF, 2009 (6^e édition).

Mode d'action	Relations d'influences			
		Individualité Station classe	Attente d'influence	Interactions circuit-école
Initiateur de projet	Les engagés	Les pragmatiques	Les influençants-influencés	
Suiveur de projet	Les réticents	Les idéalistes	Les influencés-influencants	

En marche vers la mutualisation !

Bernard Corvaisier

Depuis un an et demi, en toute modestie, une quinzaine d'enseignants de la région de Chalon-sur-Saône mutualisent leurs cours, leurs pratiques et leurs réflexions pédagogiques. Ceci dans un esprit d'échanges, d'écoute respectueuse, de coopération et toujours dans le souci de coller au plus près des pratiques. Et ça marche !

Quels sont les ingrédients nécessaires ? Comme dans une bonne recette, il faut en mélanger quatre :

1. La bonne échelle pour constituer un groupe de mutualisation. Celle de l'établissement n'est pas forcément la plus pertinente. Le bassin de formation est intéressant, car c'est un espace assez large pour trouver et fédérer les bonnes volontés.
2. Choisir le moment opportun pour proposer la création d'un groupe. Saisir le moment où les enseignants se trouvent tous face à de nouveaux programmes avec des besoins similaires.
3. S'inscrire dans un esprit d'échanges réciproques sur une base coopérative où tous les acteurs sont sur un même pied d'égalité.
4. Proposer un horaire approprié pour satisfaire aux exigences professionnelles et familiales des uns et des autres.

L'histoire débute en janvier 2008 lors d'une réunion organisée par les IPR sur les nouveaux programmes d'histoire géographie en collège. Soixante enseignants du département de Saône-et-Loire sont réunis pour découvrir les enjeux scientifiques et pédagogiques de ces nouveaux programmes. Une écoute attentive des interrogations sur les nouvelles pratiques révèle en creux l'immense besoin d'échange et de dialogue des enseignants.

C'est à partir de cette observation que je propose alors à la toute fin de cette réunion la création d'un groupe de mutualisation des pratiques. Pour poursuivre les échanges suscités lors de cette rencontre. Pour répondre collectivement aux besoins que nous exprimons.

Je présente les objectifs de cette mutualisation en ces termes : plutôt que de travailler seul tous les chapitres des nouveaux programmes, pourquoi ne pas partager le travail entre enseignants, et ne travailler que quelques chapitres chacun. Je résume le projet par la formule suivante : travailler mieux sans travailler plus.

C'est alors qu'une quinzaine de mains se lèvent dans la salle : des adresses électroniques s'échangent et nous voilà embarqués depuis un an et demi dans cette expérience.

Une première expérience insatisfaisante

Cette idée de mutualisation est née d'une expérience vécue quatre ans auparavant. J'enseigne depuis dix ans dans un collège Zep de la ville de Chalon-sur-Saône. Mon arrivée dans cet établissement a coïncidé avec le renouvellement complet de l'équipe enseignante d'histoire-géographie. Cet heureux hasard a permis une expérience unique de mutualisation des cours, des évaluations, de travail commun pour des questions aussi diverses que l'organisation des classeurs ou les exigences attendues des élèves. Elle a forgé ma conviction que les

échanges et les réflexions des femmes et des hommes de terrain étaient d'une richesse extraordinaire et un moyen de progresser au quotidien dans nos pratiques.

Puis l'équipe a changé, et je n'ai plus retrouvé cette cohésion et ces échanges qui permettaient de tenir en éveil nos questionnements. J'ai tenté d'analyser les causes de ces difficultés à constituer durablement des groupes d'échanges qui fonctionnent. J'en suis venu à définir les quelques invariants – les quatre ingrédients – nécessaires pour construire des groupes de mutualisation qui fonctionnent.

De doux exaltés ?

Les dix-sept enseignants qui participent à notre groupe ne sont pas de doux exaltés. Nous avons tous à peu près le même profil. La quarantaine, enseignants depuis au moins dix ans, nous avons tous une noble et haute idée de notre métier. Ni blasés, ni super héros labellisés par l'institution, nous nous définissons tous comme de modestes enseignants en constante recherche. Nous sommes animés par la conviction que nous

Cet heureux hasard a permis une expérience unique de mutualisation des cours, des évaluations, de travail commun pour des questions aussi diverses que l'organisation des classeurs ou les exigences attendues des élèves.

sommes perfectibles et nous avons tous à apprendre des uns et des autres.

L'acte fondateur du groupe est posé le 2 juillet 2009 au collège Jean Vilar de Chalon-sur-Saône. Nous définissons alors les quelques règles simples qui régissent à notre fonctionnement.

D'abord un principe : la mutualisation c'est-à-dire des échanges de cours.

Puis un contrat moral, consistant à s'engager à échanger ses productions. Celui qui n'échange pas ne peut pas participer au groupe de travail.

Ensuite un engagement : celui de présenter un chapitre et son évaluation, et délivrer des cours de praticiens au regard des classes dans lesquelles nous enseignons.

Enfin, la liberté absolue d'utiliser, de transformer ou de ne pas utiliser les séquences proposées.

Des rendez-vous réguliers sont fixés dans l'année tenant compte à la fois de nos impératifs professionnels, mais aussi personnels : une première réunion en fin d'année scolaire,

une deuxième fin août, une troisième après les vacances d'automne, une quatrième en janvier et une cinquième après les vacances de printemps.

Qu'y fait-on ?

Nos réunions se déroulent en trois temps.

D'abord par un tour de table sur nos progressions dans le programme. C'est l'occasion de pointer les difficultés que nous avons rencontrées pour maîtriser le temps, cette bataille que mène quotidiennement l'enseignant pour dérouler son programme.

Puis chacun présente le chapitre qu'il a réalisé. Le cours, certes, mais aussi les coulisses de la leçon : ce qui a posé problème, les choix qu'il a opérés, les doutes nécessaires qui accompagnent le projet finalisé, les autres pistes possibles. C'est un exercice exigeant. Nous n'avons pas l'habitude de présenter nos productions devant des adultes. Et nous avons tous à chaque fois une appréhension. Au fil des réunions, nous apprenons à la maîtriser.

Nous avons abandonné la diffusion à tous les participants d'une version papier. Cette opération s'avérait chronophage et peu écologique : photocopier dix-sept exemplaires d'un chapitre de dix pages, c'est très long...

Puis nous finissons par un temps de parole libre sur nos pratiques, particulièrement les compétences. Cela toujours avec bienveillance et sans tabou.

Le parti pris aujourd'hui est celui d'une présentation à l'aide d'un vidéoprojecteur doublé d'un envoi par la liste de diffusion. Ce parti pris reste imparfait, ne serait-ce que parce que les listes de diffusion supportent mal les pièces jointes d'un volume important. La liste de diffusion permet surtout d'entretenir le lien entre nous. Circulent fréquemment des cours, des conseils et des idées.

Pourquoi pas un site Internet ?

Ce n'est pas une question de génération. Nous n'avons aucune appréhension de la technologie. Simplement, l'objectif du groupe est d'échanger sur des productions plutôt que d'en produire. D'ailleurs, les productions de cours sont légion sur les sites académiques ou personnels. Ce n'est pas l'objectif premier de notre groupe.

Au-delà de la mutualisation des cours

Nous concevons ainsi des cours non seulement pour nos élèves, mais aussi pour tous les autres enseignants. Nous n'écrivons pas simplement pour nous, mais aussi pour les autres. Nous nous inspirons des uns et des autres pour progresser.

Ce lieu de mutualisation laisse place en fait à bien d'autres échanges qui dépassent le projet initial. La présentation de nos cours s'avère un support extraordinaire pour susciter les échanges et l'écoute sur les difficultés des uns ou la réussite des autres. Nos réunions deviennent alors un lieu d'entraide, un lieu de reconnaissance et de la valorisation entre pairs. Elles sont aussi un temps de ressourcement devant un public ouvert et bienveillant. Des liens plus étroits se tissent entre les participants.

Que dit l'institution ?

Nos inspecteurs pédagogiques ont soutenu ce projet. Ils ont impulsé cette initiative dans les autres départements de l'académie avec plus ou moins de succès. Ce soutien s'est traduit très concrètement par la diffusion d'ordres de mission pour les participants, ce qui a permis à celles et ceux qui venaient de Mâcon ou de Chauffailles de se libérer les vendredis après-midi à 16 heures pour venir à Chalon-sur-Saône.

Nous avons tous interprété ces ordres de mission comme un message fort d'encouragement, d'autant plus dans une période de disette financière. Disette qui s'est hélas transformée en famine pour la formation professionnelle.

Avec tact, ils ne sont pas intervenus quant à nos modalités d'organisation. Ils regardent cette expérience avec grand intérêt et une certaine curiosité. À la fois séduits par cette dynamique, mais aussi surpris de ne pas maîtriser complètement les intentions, les sujets de travail et de réflexion des participants.

Nos réunions deviennent alors un lieu d'entraide, un lieu de reconnaissance et de la valorisation entre pairs. Elles sont aussi un temps de ressourcement devant un public ouvert et bienveillant.

Travaille-t-on vraiment mieux sans travailler plus ?

Nous travaillons en tout cas différemment. Mieux, c'est certain. Autant que seuls devant de nouveaux programmes d'histoire-géographie. La pérennité de notre groupe est d'ailleurs la meilleure réponse à cette légitime question. Oui, nous ne travaillons pas plus et certainement beaucoup mieux et selon le calendrier que nous nous sommes fixé.

D'abord les enseignants ne sont pas des individualistes forcés. Des femmes et des hommes retrouvent l'esprit coopératif de la fin du XIX^e siècle, des valeurs de l'époque des premières mutuelles. De plus, les enseignants possèdent d'immenses qualités d'engagement personnel, de rigueur, d'efficacité et de générosité incontestables.

Nous vivons ce groupe en ayant un pied dans l'institution, car nous nous réunissons dans les collèges et un autre en dehors de celle-ci, car aucune instruction officielle ni directive de l'inspection ne nous est imposée ni suggérée.

Nous sommes dans un entredeux. Mais c'est dans cet entredeux que naissent et fleurissent souvent les innovations et les nouvelles formes d'organisation de travail. Nous sortons de nos réunions remotivés, pleins d'énergie pour repartir dans nos classes.

Bernard Corvaisier

Professeur d'histoire-géographie en collège à Chalon-sur-Saône (Saône-et-Loire)



Il y a 31 ans dans les *Cahiers*: l'émergence du genre dans la réflexion sur le sexisme à l'école

Décembre 1979 : nous remontons à une lointaine époque où un ministre pouvait déclarer sans rire (mais pas sans susciter la critique) : « *L'école maternelle prend, pour de nombreuses mères de famille que des raisons d'ordre économiques contraignent à travailler à l'extérieur, le relai de la crèche ou de la nourrice. Je me demande si cette fonction, qui n'est en somme, du moins pour les petits, qu'une fonction de garderie se justifie de la même manière pour celles des mères qu'une tendance irréversible de la société moderne pousse à exercer, à égalité avec les hommes, une activité professionnelle.* » (Christian Beulac, ministre de l'Éducation Nationale, cité par *Le Monde* du 11 janvier 1979) Quoiqu'elle n'en soit pas à l'origine, une telle déclaration aurait suffi à justifier que les *Cahiers* se penchent sur la place des « filles et femmes à l'école » et contribuent à analyser et à y traquer le sexisme dans tous ses états, mais aussi à proposer des pistes de « ce qu'il est possible de modifier dans les classes ». Sans renoncer à l'indispensable combat féministe, Anne-Marie Drouin apporte une « contribution critique » au dossier. Le lecteur d'aujourd'hui y lira l'émergence d'une réflexion sur « le genre à l'école » qui montre aussi le chemin engagé depuis. Extraits.

Contribution critique

Anne-Marie Drouin

La perspective même sur laquelle repose le thème de ce *Cahier* (Femmes et filles à l'école) suppose déjà le problème résolu. Le sexisme à l'école semble être pris essentiellement dans le sens de « oppression des femmes » au sein d'une école qui n'est pas faite pour elles (et on nous invite en quelque sorte à donner des témoignages qui iraient dans ce sens pour illustrer une idée donnée comme évidente). Le schéma selon lequel les enfants des travailleurs sont à l'école comme à l'étranger fonctionnerait de la même façon. J'opposerai à tout ceci les réflexions suivantes :

Parler du sexisme à l'école ne me paraît pas inopportun, à condition de ne pas l'envisager sous le seul angle de l'oppression des femmes qui ne représente qu'un versant du problème.

1- Sexisme ne veut pas dire uniquement dévalorisation du sexe féminin. Ou plutôt, cette dévalorisation, qui s'accompagne souvent d'une oppression, a son corolaire : une survalorisation mythique du sexe masculin et donc un mépris à l'égard de beaucoup d'hommes non enclins à ressembler à cette image – ou plutôt à ces images, car elles sont multiples et contradictoires, différentes selon les milieux sociaux, les idéaux de vie, et vont de l'homme fort et musclé, sportif, à l'intellectuel brillant pour qui il n'est pas gênant d'être un peu « gringalet », en passant par l'artiste chevelu et barbu ou le militaire rasé de près, et si à ces images correspondent celles de la femme faible physiquement, terne intellectuellement, peu créative, ou « repos du guerrier », gare aux hommes qui, d'une façon ou d'une autre, ne peuvent pas se montrer « supérieurs » ou n'en ont pas envie.

2- C'est pourquoi, là où il y a oppression ou dévalorisation des femmes, il y a aussi forcément frustrations ou contraintes pour les hommes, ou tout au moins mise à l'écart de cer-

taines fonctions (ce qui est négatif même si c'est bien vécu, de même qu'est négative une oppression acceptée...). Par exemple, cantonner la femme dans son rôle de mère ou fabricante de bons petits plats, c'est sans doute en faire une « boniche », mais c'est aussi priver l'homme du plaisir – ou du désir – de vivre intimement avec ses jeunes enfants, ou de découvrir les joies de la cuisine (ou simplement d'être autonome...).

3- Par conséquent, libérer la femme c'est aussi libérer l'homme : hommes et femmes dans le sexisme sont victimes tous et toutes des images auxquelles ils se croient contraints de se conformer.

En résumé, parler du sexisme à l'école ne me paraît pas inopportun, à condition de ne pas l'envisager sous le seul angle de l'oppression des femmes qui ne représente qu'un versant du problème, incompréhensible sans l'autre.

La féminisation du métier enseignant

On assiste ces dernières années à une féminisation de la profession tant dans le secondaire que dans le primaire. Ceci peut s'expliquer par :

- la faiblesse relative des salaires dans l'enseignement,
- la conception persistante du salaire féminin comme salaire d'appoint,
- l'adéquation du temps de vacances des enseignants à celui des enfants, grâce à quoi des femmes espèrent pouvoir être salariées sans désertier totalement le foyer familial,
- ce qui suppose qu'il est ressenti comme normal que les femmes s'occupent davantage des enfants.

Si l'on ajoute à ces remarques que, dans le supérieur, par contre, la proportion des femmes est plus faible, on peut en déduire ceci : à travers la proportion d'hommes et de femmes dans l'enseignement, on voit se profiler l'image même de la dépréciation du jeune enfant liée à celle de la femme : s'occuper de jeunes enfants est considéré comme le rôle des femmes, or cette tâche est jugée en même temps comme plus facile, donc devant être moins payée, et donc plus facilement choisie par une femme qui veut un salaire d'appoint (ou encore plus cyniquement, qui est moins « douée »).

Cette féminisation de l'enseignement est alarmante, contrairement à ce que pensent certaines féministes qui voient dans la mise en cause de cette féminisation une mise en cause de la valeur de la femme.

Le gardien de la prison est en prison

Peut-on fonctionner sur un schéma faisant de la société une vaste entreprise d'oppression des femmes, et de l'école une reproduction de cette oppression ? Les filles sont-elles plus brimées à l'école que les garçons ?

Si c'était vrai, il conviendrait de remarquer qu'elles le seraient par une majorité de femmes. Celles-ci auraient donc une aversion particulière pour les enfants de leur sexe ?

On croirait retrouver ici l'opprimé qui en opprime d'autres pour se sentir fort, misérable et méprisable vengeance d'un faible sur un plus faible. Plus finement, une autre analyse féministe pourra déclarer que oui, ce sont bien les femmes qui répriment les petites filles, mais que ceci vient du fait qu'elles ont intériorisé une image négative de la femme inculquée par les hommes à travers l'idéologie dominante des mâles : ce n'est pas par vengeance, mais en tant que victimes qu'elles répriment. Admirable retournement par lequel l'oppresser trahit par son oppression même son état de victime (on retrouve la même structure dans la justification des cris vengeurs des femmes contre les violeurs : elles n'agissent qu'en tant que victimes, ou victimes en puissance).

Mais est-ce vrai ? L'une ou l'autre de ces explications suppose donc que les filles sont plus réprimées, et, les femmes étant majoritairement les éducatrices, il s'agit de masquer la chose, ou de l'excuser. On peut objecter à ces deux thèses deux remarques.

1- Que les filles soient brimées à l'école est vrai, mais les garçons le sont aussi. Or, actuellement le milieu enseignant tend à rejeter les vieux clichés sur le sexe des jeux, et on brime moins souvent un garçon qui veut jouer à la poupée ou à la dinette, ou une fille qui veut faire « vrrm, vrrm » une petite voiture à la main. Mais la féminisation de l'enseignement a pour conséquence que les travaux manuels proposés à l'école sont surtout des travaux « féminins » (tapisserie, cuisine...) ou « neutres » (dessin, poterie), mais rarement « masculins » (bricolage, technique), si bien que là aussi les enfants y perdent. Les filles trouvent des modèles de travaux féminins qui leur permettent de s'identifier facilement à l'adulte, mais, par contre, elles n'ont pas l'occasion de s'adonner à des tâches autres que « féminines ». Les garçons au contraire peuvent goûter aux travaux de l'autre sexe, mais ils ne trouvent pas aussi aisément de quoi d'identifier à l'adulte, et se sentent plus facilement étrangers à l'école. Il faudrait à ce propos analyser la proportion plus forte d'échec scolaire chez les garçons que chez les filles.

En ce qui concerne le caractère supposé des garçons et des filles, et le comportement qu'on attend d'eux, on verra que si les filles sont déterminées dans leur féminité (douceur, obéissance...), les garçons souffrent, de leur côté, de ne pouvoir pleurer, être « faibles » sans s'entendre dire : « Voyons tu es un homme ! » Quant aux filles, réprimées et obligées à être douces, avec les adultes, elles compensent parfois un besoin de violence en la canalisant plus ou moins symboliquement sur les

plus petits (jeu de la maîtresse, jeu de l'infirmière, qui sont des jeux sadomasochistes où l'on distribue taloches ou piqûres.), mais sont moins facilement admises dans une partie de foot.

2- Que les femmes oppriment les enfants des deux sexes est vrai. Si les hommes devenaient les éducateurs majoritaires, cela ne donnerait pas une moindre oppression. Ce n'est pas en tant que femmes qu'elles oppriment, mais en tant qu'éducatrices.

Une punition lourde de sens

Que le sexe joue un rôle dans les discriminations et les conflits est une chose indéniable, mais de façon des plus complexes et insidieuses.

On peut faire tourner l'analyse autour d'un exemple vécu raconté lors du stage Crap de l'été 1978 par une participante : un petit garçon est puni en maternelle en étant condamné à aller dans le « coin des filles ». Un tel fait soulève à juste titre l'indignation. Mais il faut remarquer ceci :

- le sexe féminin est bafoué puisqu'il apparaît comme infamant d'être en compagnie des filles,

Dénoncer le sexisme c'est dénoncer les discriminations à partir du sexe ou les tentatives de normalisation des rapports entre les sexes et de leurs rôles respectifs.

- mais le garçon puni est atteint lui aussi dans sa masculinité. On humilie la féminité, certes, mais on crée, par l'instauration même de la punition une barrière, une différence, une opposition, entre le sexe masculin et le sexe féminin, qui n'existaient peut-être pas très nettement auparavant. On les crée de toutes pièces pour que l'humiliation soit plus grande et que la masculinité soit objet de désir pour celui qui vient de la perdre, désir qui n'a de sens qu'en opposition à la féminité. On impose par ce biais, insidieusement, au garçon, une image de la virilité qui n'a d'autre contenu peut-être que d'être opposée à la féminité, et on lui interdit toute complaisance dans les caractéristiques dites féminines qui lui sont désormais interdites, puisqu'il est condamné à ne pouvoir s'affirmer et à construire son identité qu'en s'opposant aux filles, en méritant à nouveau de quitter le « coin des filles ».

En utilisant une telle punition on dévalorise autant le garçon que les filles. La violence sexiste apparaît ici dans toute sa complexité, on rend méprisable le sexe des unes, on dépossède l'autre de son sexe, et on veut lui construire un sexe modèle.

Dénoncer le sexisme, c'est dénoncer les discriminations à partir du sexe ou les tentatives de normalisation des rapports entre les sexes et de leurs rôles respectifs.

Anne-Marie Drouin



La division du travail éducatif

Maurice Tardif et Louis Levasseur, PUF, 2010

Chacun le constate confusément, la pédagogie traditionnelle achoppe devant l'invention de ses formes démocratiques. La « forme scolaire », comme on la nomme souvent, règne partout avec des réussites contrastées. Si elle passe bien dans les milieux favorisés, elle est impuissante devant une masse d'élèves qui rejettent l'école ou que l'école rejette.

C'est la raison pour laquelle, depuis une trentaine d'années, l'institution suscite des dispositifs complémentaires sensés compenser les difficultés de la scolarisation dans les milieux défavorisés. Or sans que l'on s'en soit aperçu, ces dispositifs parallèles modifient radicalement le paysage de l'enseignement. Ils interrogent nos pratiques scolaires et les finalités mêmes que nous poursuivons. Comme le montrent deux chercheurs canadiens, Maurice Tardif et Louis Levasseur, à propos des États-Unis et du Canada, mais aussi ailleurs en Europe et notamment en France, ces « aménagements » transforment profondément « la division du travail éducatif ».

Cette recherche se penche sur l'essor de différents groupes d'agents qui, depuis trente ans, se sont approprié une partie du travail enseignant au risque de voir le territoire de l'enseignant redéfini. Avec l'extension du secondaire, de nouveaux agents sont chargés de répondre aux problèmes de l'hétérogénéité. D'abord professionnels spécialisés (conseiller d'orientation, directeur adjoint, psychologue, bibliothécaire, orthophonistes, animateur de la vie éducative), ces personnels non enseignants sont rejoints par ce que Tardif et Levasseur appellent des « techniciens de services éducatifs » qui

n'ont pas de statut universitaire reconnu, mais déchargent les enseignants des aspects les plus pénibles de leur travail.

Ces agents techniques sont de plus en plus nombreux. Mais au-delà de leur nombre, ce qui frappe est le paradoxe de leur faible qualification et leur hyper polyvalence. Évoluant dans une école qui change, face à des élèves difficiles, ils peuvent tout faire. Confinés dans l'espace parascolaire, ils informent, guident, recadrent le comportement des élèves, renforcent le lien à l'école, aident aux devoirs à la maison, etc. Ils compensent en grande partie, les carences parentales et les insuffisances pédagogiques qui se traduisent par les situations délicates, les incidents dans la classe, les élèves en difficulté, les conflits multiculturels, les insolences, etc.

L'enquête de Tardif et Levasseur montre comment ce phénomène transforme « la forme scolaire ». La montée en puissance des agents non enseignants met en évidence la dualisation du métier d'enseignant et la nécessité de compétences transversales pour prendre en charge une part de la socialisation. Enseigner c'est aussi travailler sur les valeurs, la citoyenneté, le civisme, bref, faire autre chose que le programme, être capable de jouer d'autres rôles : coordonner des équipes, piloter des innovations, relever le défi de l'éducation.

La multiplication des agents non enseignants fait exploser le modèle traditionnel de l'enseignant en mettant en tension deux styles de pratiques, voire deux objectifs contradictoires : la mission d'instruction d'une part, celle de la socialisation d'autre part.

Les auteurs analysent les fonctions, les méthodes et les conséquences de cette

sous-traitance éducative. Installés dans les interstices de l'organisation, sans formation, avec des statuts précaires, des rémunérations minimales, déconsidérés, ces techniciens « envahissent » l'école pour répondre aux difficultés d'intégration scolaire, sociale et personnelle des élèves. Sur le terrain de la misère sociale dans l'école démocratique, ils sont là pour rapiécer le lien scolaire, reconstruire la règle, relancer le jeu de la scolarité. On ne s'étonnera donc pas qu'ils travaillent au plus près des élèves, dans la proximité en s'appuyant d'abord sur le relationnel. Là où l'élève en résistance refuse le cadre scolaire, il ne s'agit pas d'en rajouter dans le conflit et la coercition. Il faut au contraire se situer dans l'écoute, la bienveillance, le développement de capacités sociales.

Cette nouvelle division du travail éducatif montre l'apparition d'un nouveau paradigme communicationnel qui vient se substituer au modèle durkheimien basé sur la discipline et l'autorité. Aux limites du territoire de l'enseignant, dans des zones d'indétermination, dans l'ombre de l'informel, dans l'incertitude, dans l'isolement, dans l'urgence, tâchant d'éviter la surenchère et l'exacerbation du conflit, ces nouveaux venus dans le paysage pédagogique sont le signe d'une crise de la socialisation scolaire que nous ne voulons pas voir. Une véritable révolution de la forme scolaire. Comment en effet donner accès aux compétences communicationnelles, comment prendre en compte la personnalité de l'élève, comment guider l'autonomie ? Toutes ces interrogations issues de cette recherche renvoient à la question radicale du sujet : enseigner, oui, mais à qui ? La forme scolaire n'est-elle pas, de fait, définitivement dépassée ?

Christian Vitali

Questions à Maurice Tardif



— *Se dessine aujourd'hui la nécessité d'assurer des fonctions de socialisation autant que pédagogiques. Pensez-vous que ces fonctions actuellement non qualifiées puissent se professionnaliser ?*

— Dans la plupart des pays où l'on constate une croissance importante du personnel technique qui assure des fonctions non qualifiées, on observe divers efforts pour structurer ce champ de travail et définir le statut de ses agents. Historiquement, les agents techniques sont apparus dans les années 1960 comme une main-

d'œuvre sans formation universitaire ou tertiaire, et à statut précaire : à forfait, à durée déterminée, etc. Or, leur nombre croissant ainsi que leur responsabilité, ces agents ont créé des associations et syndicats pour défendre leurs droits. Dans les décennies 1980 et 1990, ils ont réussi, du moins pour une partie d'entre eux, à pérenniser et formaliser leur fonction au sein des systèmes scolaires. Cependant, nous sommes encore très loin d'une professionnalisation, notamment parce que ces agents sont considé-



rés selon la terminologie américaine comme des paraprofessionnels : ils sont composés majoritairement de femmes, ils sont moins instruits que les professionnels et les enseignants, ils coutent moins cher et leur tâche est beaucoup plus flexible, tandis que leur statut et pouvoir restent faibles dans les établissements scolaires.

Dans notre recherche, nous avons justement essayé de montrer que ce qu'on appelle la professionnalisation de l'enseignement et de certains autres agents scolaires se double, depuis trente ans, d'une véritable déqualification voire d'une prolétarianisation d'une partie du personnel scolaire. À notre avis, il faut donc cesser de mythifier la professionnalisation des enseignants et regarder vraiment ce qui se passe

sur le terrain du travail scolaire et de son organisation. Trop d'universitaires et de chercheurs nous rebattent les oreilles depuis trop longtemps avec « l'enseignant professionnel » : or, ce que notre livre montre, c'est que cet « enseignant professionnel » ne peut exister qu'à condition de diviser le travail éducatif et de déléguer à d'autres le sale boulot.

— *Pensez-vous que les enseignants devront à terme intégrer cette fonction de socialisation dans leur métier, ou va-t-on au contraire séparer de plus en plus métier d'enseignant et « nouveaux métiers » ?*

— Ces deux tendances sont partout à l'œuvre. Par exemple, au Canada, aux États-Unis ou en France, les enseignants des écoles publiques situées dans des régions et quartiers difficiles assument déjà depuis longtemps une fonction de socialisation. En réalité, ils ne peuvent pas enseigner, c'est-à-dire faire leur boulot, sans prendre en charge une relation d'aide avec leurs élèves, relation qui outrepassent bien souvent leur mission d'instruction. Cependant, ces enseignants finissent aussi par être débordés par cette prise en charge relationnelle et réclament du soutien soit de professionnels, soit d'agents techniques. De manière générale, à peu près dans tous les pays, les enseignants sont soumis à une injonction contradictoire : assurer la réussite des apprentissages scolaires en mettant l'accent sur la maîtrise des savoirs formels par les élèves, tout

en assumant une fonction de socialisation auprès des élèves en difficulté, quelle que soit la nature de cette difficulté (intellectuelle, émotionnelle, culturelle, comportementale, familiale, etc). Dans certains pays, on constate que cette injonction conduit à une dualisation du réseau scolaire : des enseignants travaillent dans de bonnes écoles publiques ou privées et se limitent à l'apprentissage des savoirs formels, tandis que d'autres enseignants œuvrant dans des établissements difficiles assument des fonctions d'instruction et d'éducation, tout en demandant du soutien auprès de « nouveaux métiers ».

— *Cette situation que vous décrivez découle de l'éducation néolibérale. Jusqu'où peut-elle aller ?*

— Cette éducation ira aussi loin qu'on lui permettra d'aller ! Il en va de même dans toutes les sphères d'activité où s'applique aujourd'hui la logique néolibérale : de l'exploitation des ressources terrestres jusqu'à la marchandisation systématique de la culture, en passant par l'exploitation du travail humain sous toutes ces formes. Notre livre se veut une invitation à résister à cette logique. Il dit : cessons de créer des mythes avec l'enseignant professionnel, le pédagogue expert, le praticien réflexif, allons voir ce qui est train de se passer sur le terrain scolaire.



Des comptes-rendus d'ouvrages à lire sur notre site

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?rubrique1>

L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?

Sous la direction de Choukri Ben Ayed, Armand Colin, 2010.

Un ouvrage riche, qui contient des analyses souvent percutantes sur les évolutions très inquiétantes de notre école, de plus en plus inégalitaire. Mais on aurait aimé plus d'ouverture au débat, par exemple sur le socle commun, cible de certaines analyses. Exposer les divergences serait pourtant d'une grande utilité pour y voir plus clair et construire des alternatives solides et réalistes.

Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)

Marie-France Bishop, Presses universitaires de Grenoble, 2010.

À partir d'un corpus important d'écrits d'élèves répondant à des sujets de rédaction ou à des consignes d'écriture, l'auteure nous

propose un parcours historique dans le genre scolaire des écritures de soi. À chaque étape, le lecteur est interpellé par la question des enjeux : ne retrouverions-nous pas à tout moment, sous des formes diverses, quelque chose du projet historique des enseignants de français ?

Décrochages scolaires. L'école en difficulté

Catherine Blaya, De Boeck, 2010.

Le décrochage scolaire a certes des causes multiples : sociales, familiales, psychologiques, scolaires. Et c'est bien dans les établissements et la classe, dans la relation pédagogique au maître et aux savoirs que Catherine Blaya découvre la cause majeure. Les décrocheurs sont malades de l'école et toutes les politiques mises en place jusqu'à présent n'ont pas réussi à l'éradiquer. Comment faudrait-il s'y prendre ?

Cahiers pédagogiques

10, rue Chevreul, 75011 Paris.

Tél. : 01 43 48 22 30

Fax : 01 43 48 53 21

E-mail : crap@cahiers-pedagogiques.com

changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société

Site Internet : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Les *Cahiers pédagogiques* se veulent lieu de réflexion collective

- sans simplismes, parce que les raccourcis sur le niveau qui monte ou qui baisse, ou sur l'école d'antan n'ont jamais fait avancer d'un iota les pratiques enseignantes;

- sans tabous, parce qu'on doit pouvoir discuter sans réserves de tout ce qui pose problème dans le champ professionnel, des réformes en cours, du fonctionnement de l'école dans toutes ses dimensions;

- sans dogmatisme, car c'est le croisement des réflexions et des pratiques de chacun, chercheurs, formateurs, enseignants du secondaire et du primaire, éducateurs, qui peut être utile à chacun;

- sans déférence, car c'est le partage des expériences des uns et des autres, quelle que soit son ancienneté, dans le respect des points de vue, qui ouvre à d'autres possibles, qui fait progresser.

Ces principes qui animent l'équipe des *Cahiers pédagogiques* sont également ceux du Cercle de recherche et d'action pédagogiques (Crap), l'association qui les publie. Adhérer au Crap-*Cahiers pédagogiques*, c'est donc soutenir la revue, c'est aussi participer, par des rencontres, des échanges par une liste de diffusion électronique, à la vie d'une association d'enseignants soucieux de faire évoluer leurs pratiques, de réfléchir sur les problèmes de l'école pour mieux la faire progresser. Rejoignez-nous!

Directeur de publication : Laurent Nembrini

Rédacteur en chef chargé de la revue : Patrice Bride

Rédacteur en chef chargé du site : François Malliet

Responsables de rubriques :

- **Communiqués et Actualités éducatives :** Nicole Priou

- **Des livres pour nous :** Jean-Michel Zakhartchouk

- **Et chez toi ça va ? :** Hélène Eveleigh

- **Faits & idées :** Elisabeth Bussienne

- **Il ya 30 ans dans les Cahiers :** Yannick Mével

Comité de rédaction : Michèle Amiel • Patrice Bride • Elisabeth

Bussienne • Florence Castincaud • Marie-Christine Chycki

Françoise Colsaët • Jacques Crinon • Caroline d'Atabekian

Richard Étienne • Hélène Eveleigh • Vincent Guédé • Sylvie Grau

Régis Guyon • Anne Hiribarren • Françoise Lorcerie

François Malliet • Pierre Madiot • Yannick Mevel

Laurent Nembrini • Raoul Pantanella • Nicole Priou • Michel Tozzi

Christine Vallin • Jean-Michel Zakhartchouk

Bureau du Crap : Président : Philippe Watrelot

Trésorier : Jean-Michel Faivre. Autres membres : Jean-Michel

Zakhartchouk, Régis Guyon, Philippe Pradel, Florence Castincaud,

Nicole Priou

Correspondants académiques du Crap : Aix-Marseille : Alain Zamaron • Amiens : Rémi Duvert • Besançon : Baptiste Guillard • Bordeaux : Marie-France Ravier • Clermont-Ferrand : Réjane Lenoir • Dijon : Bernard Corvaisier • Grenoble : Évelyne Chevigny • Guadeloupe : Judith Salin • Lille : Véronique Vanhaesebrouck • Lyon : Monique Ferrerons • Montpellier : Brigitte Cala • Nancy : Gilles Gosserez • Nantes : Florence Daniaud • Nice : Hervé Dupont • Orléans-Tours : Dominique Seghetchian • Paris : Nicole Priou • Poitiers : Nathalie Bineau • Reims : Régis Guyon • Rennes : Chantal Picarda • Strasbourg : Robert Guichenuy • Versailles Nord : Annie Di Martino • Versailles Sud : Florence Grouasil • Belgique : Xavier Dejemepe

pour envoyer un courrier électronique, écrire à : prenom.nom@cahiers-pedagogiques.com

Ils soutiennent les Cahiers

Le comité de parrainage des *Cahiers pédagogiques* rassemble des amis de notre revue, des personnalités du monde éducatif qui nous accompagnent régulièrement, par l'écriture ou la participation à nos manifestations, qui souhaitent manifester leur attachement à nos publications et aux idées qu'elles défendent.

Constituer un lieu de rencontres et d'échanges entre praticiens de l'école, de la maternelle à l'université, un espace d'élaboration et de promotion des idées pédagogiques, a toujours été la vocation des *Cahiers*, du Crap. Si nous nous abstenons d'excès de déférence, si nous ne référons pas à des théories ou des conceptions précises en didactique et en pédagogie, nous attachons un intérêt tout particulier aux travaux et aux points de vue de ces personnalités, et nous les remercions de leur soutien.

Jean-Louis Auduc - François Audigier - Anne Barrère - Christian Baudelot - Francine Best - Alain Bouvier - Dominique Bucheton - Anne-Marie Chartier - André De Peretti - Michel Develay - François Dubet - Roger-François Gauthier - Violaine Houdart - Philippe Joutard - Claude Lelièvre - Danièle Manesse - Philippe Meirieu - Hubert Montagner - Jean-Pierre Obin - Claude Poud - Philippe Perrenoud - Eirick Prairat - Antoine Prost - Patrick Rayou - Vincent Troger - Anne-Marie Vaillé - Agnès Van Zanten

Pour consulter la liste des numéros disponibles, s'abonner à la revue, commander un numéro ou un livre, adhérer au Crap : www.cahiers-pedagogiques.com

Le Crap-*Cahiers pédagogiques* est soutenu pour son fonctionnement par le ministère de l'Éducation nationale.



Les hors-série numériques

des Cahiers pédagogiques

Les *Cahiers pédagogiques* éditent sous forme de fichiers au format pdf des numéros portant sur des thèmes d'actualité, téléchargeables sur notre site www.cahiers-pedagogiques.com

Aider et accompagner les élèves dans et hors l'école

Deuxième édition
Dossier coordonné par Sylvie Grau
et Jean-Michel Zakhartchouk

Ce dossier est vendu en ligne sur notre site
et à télécharger au format PDF

7 euros pour les particuliers.

Tarifs avec droits de diffusion :

14 euros pour les établissements scolaires

et 21 euros pour les médiathèques.

Aider, accompagner pour mieux apprendre, mais aussi pour apprendre à se passer d'aide, à devenir autonome : vaste défi !

Comment mettre en place des temps spécifiques pour les élèves qui en ont le plus besoin, sans que ce soit une mise à l'écart ? Comment aider les élèves en dehors de l'école, sans dédouaner pour autant l'école de sa propre responsabilité ?

Bref, comment rendre l'aide et l'accompagnement pédagogique efficaces ? À l'heure de la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences à l'école et au collège, de la réforme du lycée, une question à travailler !

Version adaptée à la lecture à l'écran et une version destinée à l'impression.

Deuxième édition incluant

- les interventions du colloque organisé par le Crap-*Cahiers pédagogiques* les 25 et 26 octobre 2010, entre autres :
Le triomphe de la pédagogie de soutien : un trompe-l'œil ?, Jean Houssaye
Une longue histoire, Jean-Paul Delahaye
« Aide personnalisée » au primaire : un dispositif contreproductif ?, André Ouzoulias



L'aide en Finlande, Minna Puustinen

- des retours des ateliers, sur les PPRE, l'aide périscolaire, l'approche par compétences, les familles et l'aide aux devoirs, les débuts de l'aide personnalisée en lycée ;
- l'intervention de clôture de Françoise Clerc :
L'accompagnement : vecteur de transformation de l'école ?

www.cahiers-pedagogiques.com