

## COLLOQUE

ESPÉ DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL  
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL (UPEC)  
LES 8 ET 9 AVRIL 2015

# GENRE, DIDACTIQUE, FORMATION

**COLLOQUE**

ESPÉ DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL  
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL (UPEC)  
LES 8 ET 9 AVRIL 2015

**GENRE,  
DIDACTIQUE,  
FORMATION**

---

**JOURNÉE 1  
MERCREDI 8 AVRIL 2015**

---

Conférence introductive

2

**LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES  
PEUT-ELLE INTÉGRER LES QUESTIONS DE GENRE ?**

3

**Bernard SCHNEUWLY**

*Université de Genève*

**TABLE RONDE**

6

Genre et didactique, Pôle humanités  
Genre et didactique en Histoire

**Valérie OPERIOL**

*Université de Genève*

**TABLE RONDE**

11

Genre, supports, propositions pour les enseignements

**GENRE ET MANUELS SCOLAIRES**

**Amandine BERTON-SCHMITT**

*Centre Hubertine Auclert*

11

**LE MANUEL « LA PLACE DES FEMMES DANS L'HISTOIRE :  
UNE HISTOIRE MIXTE »**

**Cécile BEGHIN**

*Association Mnémosyne*

11

**L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE :  
LABORATOIRE DE L'ÉGALITÉ ET DE LA MIXITÉ SPORTIVE**

**Claire PONTAIS**

*ESPE Basse Normandie*

11

**TABLE RONDE**

11

Genre et didactique : Pôle sciences et techniques

**GENRE ET EPS**

**Martine VINSON**

*ESPE Limoges*

11

**POURQUOI L'ENTHOUSIASME DES ENSEIGNANTES DE SCIENCES PHYSIQUES  
VIS-À-VIS DE LEUR DISCIPLINE NE SE TRANSMET PAS AUX ÉCOLIÈRES ?**

**Laura WEISS**

*Université de Genève*

11

**LE GENRE COMME OUTIL D'AMÉLIORATION  
DE L'ENSEIGNEMENT DES SVT**

**Odile FILLIOD**

*Allodoxia*

11

---

JOURNÉE 2  
JEUDI 9 AVRIL 2015

---

Conférence introductive

13

REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANTS À PROPOS DE  
L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ EN SUISSE.

17

**Farinaz FASSA-RECROSIO**

*Université de Lausanne*

**TABLE RONDE**

20

Formation des enseignant-e-s de l'enseignement  
professionnel et technologique

22

**Ugo PALHETA**

*Université Lille 3*

**Nadia LAMAMRA**

*Université de Lausanne*

**Alain BRELIVET**

*Académie de Créteil*

**TABLE RONDE**

23

Genre, dynamique curriculaire, enjeux de formation

**Isabelle COLLET**

*Université de Genève*

**Aminata DIALLO**

*Académie de Créteil*

**Virginie BLUM**

*Université Lyon 1*

**Christophe LE FRANÇOIS**

*ESPE de Créteil*

**Nathalie SAYAC**

*Université Paris Est Créteil*

**Antoine BOULANGE**

*Rectorat de Créteil*

SOMMAIRE



---

JOURNÉE 1  
MERCREDI 8 AVRIL 2015

---

---

## Conférence introductive

---

**Bernard SCHNEUWLY**

Université de Genève

### LA DIDACTIQUE DES DISCIPLINES PEUT-ELLE INTÉGRER LES QUESTIONS DE GENRE ?

Je vous remercie pour votre invitation. Je travaille dans le domaine de la didactique du français en particulier et plus généralement en tant que responsable du programme doctoral de didactique des disciplines en Suisse. En ce sens, je suis amené à réfléchir sur le champ de la didactique. En revanche, je n'ai jamais travaillé sur la question de genre.

Je vais tout d'abord vous apporter quelques informations sur le nouveau champ académique, appelé la didactique, qui s'est constitué à divers endroits en Europe depuis une quarantaine d'années. Je vous donnerai ensuite des indicateurs sur la relation encore distancée entre la didactique et la question de genre. En troisième partie, je commenterai trois travaux de didacticien-ne-s qui abordent la question de genre d'un point de vue didactique, afin de montrer les potentialités que recèlent les concepts de la didactique pour aborder cette problématique essentielle.

La didactique comme science : son objet -  
quelques concepts - son histoire

Le premier grand *didacticus*, Comenius, considèrait que l'acte d'enseigner ouvre la voie au *scire* (savoir) qu'on peut traduire en allemand, dit-il, aussi bien par *Wissen* - savoir -, que par *Können* - savoir-faire. Comme le montre d'ailleurs Chevallard (1997) dans sa théorie anthropologique du didactique, savoir-faire (c'est-à-dire une tâche à laquelle correspond une technique pour la résoudre) et savoir (une technologie comme *logos* sur la technique qui peut prendre la forme d'une théorie)

n'existent jamais l'un sans l'autre. Par le terme « savoir », je sous-entendrai dorénavant *scire*, « savoir » et « savoir-faire » en même temps, au cours de ma présentation - ce que contient d'ailleurs le terme français.

L'objet de la didactique sont les conditions permettant de donner accès au savoir. Elle s'occupe plus particulièrement des processus de transmission et diffusion du savoir dans des institutions spécialisées à cet effet. Le didactique comme phénomène social apparaît dès que des sociétés créent des institutions spécialisées pour transmettre des savoirs, à savoir quand apparaissent les premières formes de division de travail intellectuel et manuel : un processus entamé il y a déjà quelques millénaires. Etant donné cette ancienneté, on peut s'étonner du fait que la didactique comme champ disciplinaire académique n'existe que depuis une quarantaine d'années, alors que la transmission de savoirs de génération en génération est l'un des objets essentiels de toute société. De grands champs ont été développés pour des problèmes essentiels, tels que l'économie pour saisir le phénomène économique, la théologie pour le religieux, la médecine pour la santé, pour prendre d'autres domaines essentiels de la vie des sociétés. La didactique arrive beaucoup plus tard.

L'objet de la didactique est donc la transmission et diffusion de savoirs dans les institutions spécialisées à cet effet. L'existence du didactique comme phénomène social, comme du religieux, du politique ou de l'économique nécessite un certain niveau de développement social, c'est-à-dire que des gens soient payés pour transmettre des savoirs et qu'on mette à disposition à des personnes, souvent jeunes, temps libre (*skhōlē* disaient les grecs) pour apprendre dans une institution. L'existence du didactique implique donc qu'une société présente une certaine richesse. Cela signifie également que ces savoirs ne sont pas transmis dans le cadre de leur usage habituel, mais en dehors de ce cadre, ce qui les transforme nécessairement : ils deviennent objets d'enseignement, ils sont apprêtés pour être enseignés, pour devenir enseignables. Nous verrons que ceci a une grande importance pour la question du genre.

Puisque les savoirs sont transmis dans une institution spécialisée à cet effet, en dehors de leur cadre habituel d'usage, se pose le problème de leur transposition didactique, un concept théorisé par Chevallard comme l'élément fondateur constitutif du didactique comme phénomène social. Le fait de transmettre ces savoirs en dehors du cadre habituel transforme profondément leur sens. Si d'aventure, pour prendre l'exemple de Chevallard, on devait apprendre à monter un hameçon à l'école, ce savoir aurait un tout autre sens que si ce même apprentissage se déroulait en contexte, au bord du fleuve, grâce à l'aide du grand-père (ou la grand-mère...). Les savoirs sont préparés pour être enseignés, pour être étudiés ; ils sont « élémentés », mis dans un certain ordre progressif, pour pouvoir être appropriés systématiquement par les élèves. Il en résulte qu'« on ne saurait transporter les savoirs en une nouvelle institution à la manière dont on déménage des meubles par simple transfert. Il convient au contraire de les y reconstruire ». C'est un point absolument essentiel : l'école est créatrice de savoirs. Transposer n'est pas seulement une simplifi-

cation ou une adaptation, mais constitue un acte créateur de savoirs pour transformer les manières de penser, parler et agir des élèves. Les savoirs sont sans cesse repris, reconstruits et adaptés en fonction de questions sociales, ce qui est un élément extrêmement important pour la question de genre.

La transposition didactique étant constitutive du didactique, son analyse constitue le cœur de la recherche didactique. Elle permet l'évaluation des transformations nécessaires aux savoirs, avec les possibilités et les contraintes selon l'origine et la finalité des savoirs. Ces savoirs sont toujours des produits historiques et socialement conditionnés. Chaque savoir est sans cesse travaillé et transformé, notamment par les élèves qui représentent sans doute le moteur le plus important de la transformation des savoirs à l'intérieur de l'école. Dans le face à face des enseignant-e-s et des élèves, une transformation et une adaptation considérables des savoirs s'effectuent à chaque acte d'enseignement. Bien que peu explorée jusqu'à maintenant, la transformation du rapport filles-garçons a probablement un effet sur les manières de transmettre et de reconstruire les savoirs.

Chevallard distingue la transposition didactique qu'il appelle *externe*, à savoir le passage de savoirs de leur contexte habituel (sciences, pratiques sociales de référence) en savoirs à enseigner et à apprendre qui sont regroupés dans les plans d'études, des manuels et des ouvrages pédagogiques et didactiques. L'analyse des manuels et de leur contenu de savoirs représente l'analyse de la transposition didactique externe, processus créatif de l'institution scolaire qui produit des savoirs originaux à partir des savoirs transposés. Les savoirs à enseigner deviennent eux-mêmes objets de la transposition : la transposition didactique *interne* est le produit de l'interaction des personnes impliquées dans la transmission des savoirs pour qu'ils deviennent objets enseignés (et éventuellement appris, appropriés). C'est ce qui se passe dans la classe. Celui qui enseigne construit des dispositifs didactiques pour transmettre les savoirs ; les dispositifs didactiques peuvent être générés. Cette transposition interne est influencée par le contexte extérieur (famille, société) selon des facteurs générés. Les personnes qui se forment participent à cette construction extérieure du contexte familial et social. Le processus de transposition interne, c'est-à-dire de la co-construction des savoirs à l'intérieur de la classe par les personnes impliquées (l'enseignant et les élèves) à propos d'un savoir, doit donc aussi être observé dans ce contexte plus général.

Selon Comenius, le didactique est composé de trois processus : enseigner, ou former ; apprendre scolairement dans le contexte de l'enseignement ; savoir. Ce triangle (enseignant-e-formateur-trice, élèves-étudiant-e-s, savoirs) est l'objet de la didactique, à travers lequel la didactique essaie de regarder et de comprendre les processus extrêmement complexes de transformation continue des savoirs à l'intérieur des institutions spécialisées dans la transmission et dans la diffusion des savoirs. Ce triangle didactique forme un système didactique à l'intérieur de l'institution spécialisée dans la transmission et diffusion des savoirs. Ces savoirs sont eux-mêmes soumis à un processus continu de trans-

formation par les deux mécanismes de transposition didactique externe et interne.

Dans la forme scolaire moderne, c'est-à-dire depuis la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle, les savoirs sont organisés en disciplines. Se crée alors une conscience de la discipline, tant chez les enseignant-e-s que chez les élèves : les disciplines de français, de mathématiques ou de sciences sont distinctes. La conscience disciplinaire constitue un structateur essentiel des rapports entre les élèves, l'enseignant-e et les savoirs. Etant donnée cette dimension centrale de la transmission des savoirs dans nos sociétés, leur organisation disciplinaire, la didactique comme science qui analyse le didactique s'est développée pour l'essentiel sous forme de didactique des disciplines, même si des concepts comme celui de transposition didactique sont communs. Ces disciplines ont une certaine manière d'organiser leurs savoirs et les pratiques de leur transmission en classe. Si l'on aborde les savoirs et pratiques d'un point de vue, historique on rencontre alors un phénomène essentiel : la sédimentation de pratiques. Toute pratique actuelle dans les systèmes didactiques disciplinaires est toujours le résultat de pratiques précédentes. Dans n'importe quelle classe, nous trouvons toujours des couches historiques de pratiques datant de 10, 30 ou 100 ans, voire 1 000 ans.

Comme je l'ai dit plus haut : la didactique comme science s'est constituée très tardivement. Son champ immense de recherches s'est développé partout en Europe continentale (France, Espagne, Italie, pays du Nord), et sous d'autres formes aux Etats-Unis et en Angleterre. Partout, on observe un développement fulgurant et quasi simultané, d'établissement de la didactique comme champ disciplinaire depuis 40 ou 50 ans. La didactique des langues vivantes et des mathématiques par exemple se construit, dans les pays francophones dès les années 70, tandis que la didactique des sciences naturelles et d'éducation physique et sportive apparaît dans les années 80, et un peu plus tard la didactique du français (1986) et des sciences sociales (1990). Dans chaque discipline didactique, des associations se créent au niveau francophone, européen et national. De nombreuses revues également se créent pour chaque domaine. Une vingtaine de revues de didactique en Europe traitent de la langue première, par exemple quatre ou cinq revues francophones pour le français, quelques-unes en anglais, cinq ou six en allemand et deux ou trois en espagnol. Comme toute science, la didactique se constitue par le fait que des chercheur-e-s travaillent ensemble, communiquent à travers des revues et participent à des congrès et des rencontres depuis une quarantaine d'années.

Deux grandes phases de la didactique francophone peuvent être distinguées. Une première phase, dans les années 70-80, était plutôt orientée vers l'ingénierie didactique, donc l'expérimentation en situation réelle afin de développer et tester des concepts et des théories. A partir des années 2000, on observe une didactique descriptive et explicative : la didactique francophone se caractérise notamment par son ambition de recherche fondamentale. Elle vise la description et l'explication de ce qui se passe dans les classes et non pas « seulement » d'ingénierie. Les pays germanophones ont plutôt une vi-

sion basée sur l'ingénierie de la didactique. Deux raisons mènent au développement des didactiques depuis une quarantaine d'années. 1. Les réformes considérables de transformation du système scolaire dans les années 60-70 (collège unique en France par exemple) ont nécessité la refonte des programmes et plans d'études mis en route avec beaucoup de difficultés, voire ayant partiellement échoué. Les difficultés et échecs de ces réformes ont appelé une approche plus systématique, scientifique de la transmission des savoirs et l'apparition des didactiques. 2. La transformation de la formation des enseignants-s'est déplacée dans des institutions universitaires ou hautes écoles un peu partout en Europe : en Allemagne, en Italie, en Espagne, en Suisse, mais déjà plus anciennement au Etats-Unis ou au Québec. Ce processus a nécessité de développer un champ de recherches au cœur de la profession enseignante : le fait d'enseigner, de transmettre des savoirs. Le développement des didactiques découle de cette transformation de la formation, par exemple en France avec les IUFM.

### La question genre et la recherche en didactique

On peut donc considérer que la didactique constitue un champ académique, une discipline scientifique avec différentes sous-disciplines constituées des différentes didactiques disciplinaires : didactique des mathématiques, du français etc. Ces champs de recherche ont maintenant accumulé un corps de connaissances important qu'on trouve notamment rassemblé dans des revues spécialisées. En effet, l'un des outils principaux de développement et de communication à l'intérieur d'un champ académique sont les revues. Etant donnée l'importance accordée à la question des savoirs, on peut s'imaginer facilement que la question genre doit être bien représentée. En effet, des analyses effectuées sur 40 ans études OCDE, etc. débouchent par exemple sur les principaux résultats suivants (Blondin & Lafontaine, 2005) liés aux questions du savoir dans un certain nombre de disciplines en fonction des genres :

- / globalement, les filles surpassent les garçons en lecture, et les garçons surpassent les filles en mathématiques et en sciences;
- / l'écart entre filles et garçons dans les matières scientifiques s'est réduit au fil du temps, sans toutefois disparaître;
- / les filles peuvent surpasser les garçons dans certaines disciplines des mathématiques et des sciences (physique, biologie ou chimie);
- / les écarts de performances selon le sexe s'accroissent avec l'âge;
- / les attitudes et les intérêts des garçons et des filles relatifs à la lecture, aux mathématiques et aux sciences sont différenciés; le clivage augmente avec l'âge;
- / les attitudes sont plus stéréotypées dans des groupes d'apprentissage mixtes;

Pour connaître ce que dit la didactique à propos de la

question du genre, j'ai donc recensé les travaux spécialisés, dédiés à cette thématique dans dix revues représentatives de différentes didactiques. En prenant comme indicateur la question « y trouve-t-on la thématique 'genre' sous une forme ou sous une autre » -, j'ai analysé 3 000 titres dans ces revues : une analyse quasi exhaustive. J'ai ensuite rapporté le nombre de titres consacré à ce thème au nombre total de titres des revues et ai ainsi calculé ce qu'on pourrait appeler le taux de pénétration de la problématique « genre » dans les revues didactiques. A titre de comparaison, j'ai regardé en même temps comment les revues abordaient une autre problématique, celle de différenciation de classes sociales ou d'autres formes de différenciation, cognitive notamment. Le tableau 1 donne le résultat de cette analyse

**TABLEAU 1**

TAUX DE TRAITEMENT DE LA PROBLÉMATIQUE « GENRE » DANS DES REVUES DE DIDACTIQUE ANALYSÉ À TRAVERS LES TITRES DE 10 REVUES DE DIDACTIQUE

Le constat est radical : 0.85% seulement des articles sont dédiés à cette problématique ; sur 2 952 titres, 25 l'abordent d'une manière ou d'une autre, ce qui ne représente presque rien. A titre de comparaison, on trouve quand-même 2.3% - pas très élevé non plus - d'articles dédiés à des questions de différenciation en fonction des classes sociales ou des compétences cognitives. Analysons ce constat plus en détail. Dans les deux revues francophones généralistes de didactique qui couvrent l'ensemble du champ disciplinaire « didactique » à savoir *Education et didactique* et *Recherches en didactique*, aucun article n'a paru consacré à cette thématique. Aucun titre non plus ne fait référence à la question du genre dans les deux principales revues de didactiques du français, à savoir *Repères* et *Pratiques*. Concernant la didactique des mathématiques, aucun article de la revue *Recherches en didactique des mathématiques* ne traite la question de genre sur 400 travaux publiés. Dans le domaine des sciences de la nature, deux revues existaient jusqu'en 2010. Dans *Aster*, un article traite de la question. *Didaskalia* est visiblement plus sensible à la question avec trois articles. Concernant l'éducation physique et sportive, 9 articles sur 78 (5 %) paraissent dans le *Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive* depuis 2003. Enfin, dans le *Cartable de Clio* dédié à la didactique de l'histoire, 12 articles concernent le genre ; c'est le taux le plus élevé, soit 6.22 %, notamment grâce à un ou deux numéros spéciaux dédiés à la question.

Ces données sont surprenantes, presque incroyables pour ne pas dire affligeantes. Ils démontrent à l'évidence que la didactique ne s'est pas emparée de la question genre. Pourtant ces outils sont nécessaires pour la traiter puisqu'ils permettent d'apporter un point de vue encore peu exploré, à savoir justement celui de la transposition continue des savoirs dans laquelle le facteur « genre » joue de toute évidence un rôle essentiel. Je vais l'illustrer par trois exemples.

	N TITRES	N GENRE	TAUX GENRE	N AUTRES DIFF.	TAUX AUTRES DIFF.
<b>Généralistes</b>					
Education et didactique	136	0	0,00	8	5,88
Cahiers Theodile - Recherches en didactique	94	0	0,00	3	3,19
<b>Français</b>					
Repères	487	0	0,00	30	6,16
Pratiques	864	0	0,00	20	2,31
<b>Mathématiques</b>			0,00		
Recherches en didactique des mathématiques	398	0	0,00		
<b>Sciences expérimentales ou de la nature</b>					
ASTER	430	1	0,23	2	0,47
Didaskalia	172	3	1,74	2	1,16
<b>Education physique et sportive</b>					
Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive	178	9	5,06	3	1,69
<b>Histoire</b>					
Cartable de Clio	193	12	6,22	0	0,00
<b>TOTAL</b>	<b>2 952</b>	<b>25</b>	<b>0,85</b>	<b>68</b>	<b>2,30</b>

La recherche didactique recèle un grand potentiel pour aborder la question genre à l'école

Dans un article en 2005, Roustan, Ben Mim et Dupin indiquent clairement que le domaine est resté largement vierge pour la didactique.

« ...voir si un point de vue didactique peut aider à comprendre des phénomènes d'enseignement en général laissés à l'analyse sociologique. Le thème choisi, les relations des filles et des garçons aux enseignements scientifiques et techniques, a été largement étudié par des sociologues. Il s'agit pour nous, non pas de prétendre amener des résultats définitifs, mais de commencer à explorer un domaine resté largement vierge pour la didactique. » (Roustan-Jalin, Ben Mim & Dupin, 2005, p. 11 ; c'est moi qui souligne)

Avec leur étude, les auteures font un pas dans ce « domaine resté largement vierge ». Mais comme elles le notent, « pour y voir plus clair, les grandes analyses statistiques ne sont pas forcément les plus adéquates. Il est nécessaire d'être au plus près de la réalité des classes. C'est là que la didactique peut éventuellement apporter du neuf » (ibid, p. 15). Elles observent donc le rapport que créent deux institutions contrastées, la famille et l'école, à des savoirs dans le domaine de l'électrocinétique. Comme le montre la manière même de poser le problème, il s'agit d'une interrogation qui fait appel au concept de la théorie anthropologique du didactique. L'idée générale est de dire que ce sont les institutions qui définissent en bonne partie le rapport aux savoirs, et qu'une personne peut avoir des rapports différents selon les différentes institutions, ces rapports pouvant être surdéterminés par la différenciation plus

ou moins grande en fonction du sexe : « Une même personne peut donc être assujettie à deux (ou plus !) institutions dans lesquelles les attentes à son égard peuvent être différentes » (p. 16). Et en effet, en comparant le rapport à l'électrocinétique dans le cadre scolaire, les auteures ne constatent aucune différence entre filles et garçons en Tunisie et très peu en France. Pourtant, dans la famille, les filles sont confinées dans l'espace « électricité à la maison » qui se limite à son usage, au fait d'allumer et d'éteindre les lumières à la maison, tandis que les garçons entrent dans l'espace « bricolage », comprenant notamment les réparations, et donc un autre rapport à l'objet de savoir. On constate donc un rapport genré très marqué dans l'institution « famille », et pas ou peu de distinction dans le cadre scolaire. De manière générale, on peut donc parler des bienfaits de la transposition didactique : on ne peut pas mettre en évidence des différences entre filles et garçons lorsqu'une institution scolaire fait vivre des savoirs dans un cadre nettement séparé des autres institutions, plus particulièrement la famille. L'usage quotidien n'existe pas dans la transposition didactique à l'école puisque les savoirs sont apprêtés, mis dans des dispositifs et donc rendus accessibles de manière plus égalitaire. C'est pourquoi je parle des bienfaits de la transposition externe comme étant selon les auteures « faire vivre des savoirs dans un cadre nettement séparé ». La didactique se bat pour la séparation du cadre scolaire, c'est-à-dire d'un cadre libre dans lequel peuvent se transmettre des savoirs apprêtés.

Une étude de Ginestié (2000) a comparé le montage d'un ascenseur avec le jeu de mécano et le tri de documents, autrement dit une activité réputée plus masculine dans un cas et plus féminine dans l'autre. Elle observait comment les élèves filles et garçons résolvaient ces



tâches marquées « masculin » et « féminin ». Les élèves travaillent seuls, en groupe mixte, en groupe filles, en groupe garçons. Nous sommes ici dans une situation de transposition interne. Les résultats ne montrent « pas de différence statistiquement significative entre les solutions proposées par les filles et celles proposées par les garçons » (p. 237). De fait « le caractère sexué de la tâche n'induit pas de discrimination entre les filles et les garçons qui ont des niveaux de performance comparables que ce soit dans la réalisation de la tâche ou dans sa réussite » (p. 238). De nouveau, cette étude se déroule dans un cadre différent où la transposition et l'après-didactique rendent accessibles ces savoirs et savoir-faire par la mise sur pied de dispositifs. Dans le cadre de la société hors école, la différence est énorme. L'analyse de cette étude est possible avec une terminologie didactique et montre que des choses intéressantes ont lieu par le fait de la transposition.

/ Rôle joué par l'organisation de la situation didactique, organisation qui s'exprime dans l'énoncé des tâches proposées aux élèves et dans les conditions mises en œuvre pour la réalisation de ces tâches.

/ La situation induit les activités des élèves et, en conséquence, leur niveau de performance.

/ L'élaboration des situations didactiques est un enjeu décisif dans la mise en œuvre d'un enseignement.

Morge et Toczek (2009) montrent précisément que très souvent les dispositifs privilégient le point de vue masculin et ne vont pas dans le sens d'atténuer les effets du genre. Elles analysent 17 mémoires de professeur-e-s débutant-e-s de physique-chimie en collège et montrent une surreprésentation des personnels masculins. L'école reproduit des marquages sexués des professions. « L'analyse de 17 mémoires professionnels de professeurs-débutants de physique-chimie en lycée et collège montre une surreprésentation des personnages masculins dans les situations d'entrée des séquences d'investigation » (p. 81). On cite par exemple un observateur qui regarde la lune et non une observatrice. Ce petit exemple est très important pour la formation des enseignant-e-s. Dès lors, dans les *scenarii* produits, il semblerait préférable d'alterner, dans les situations d'entrée, les personnages masculins et féminins.

Une autre analyse (Thorel, 2009) de la transposition interne – un exemple de sédimentation de pratiques :

/ « La caractérisation de l'activité didactique de quatre professeur-es d'EPS (deux hommes et deux femmes) enseignant la danse contemporaine en contexte mixte permet la mise à jour des *contenus réellement enseignés*. [...] Ces études de cas, examinées en danse contemporaine, nuancent les interprétations habituelles concernant l'aspect androcentré des contenus enseignés en EPS et l'espace. » (p. 37 ; c'est moi qui souligne).

/ « L'explication n'est pas sexuée puisque les observations ont montré des réponses différentes selon les élèves, indépendamment de leur sexe, en fonction des professeur-e-s » (p. 50).

## L'utopie didactique

L'utopie de la didactique a été proposée il y a très longtemps déjà par Comenius selon lequel « *il faut apprendre tout à tout le monde par tous les moyens, les filles et les garçons* ». De ce point de vue, le didactique comme lieu séparé et transposé constitue un des outils qui permettent l'accès de tous à tous les savoirs, indistinctement riches, pauvres, filles ou garçons. Le didactique représente un espace soumis à de multiples influences. Les savoirs ne sont pas indépendants de l'extérieur, mais une protection permet de penser les savoirs à l'intérieur de l'école d'une manière plus accessible à tous, notamment aux filles et aux garçons indistinctement.

C'est la raison pour laquelle le didactique constitue selon moi un espace séparé intéressant et important. Cela permet de penser les conditions nécessaires à l'intérieur de ces espaces en vue de rendre les savoirs accessibles à tous. La didactique est l'analyse de ces processus et montre que ces processus sont toujours marqués par la différence filles-garçons, hommes-femmes. Et ici, une immense lacune apparaît dans le travail de recherche. Pourtant, j'ai essayé de le montrer, le point de vue et les concepts didactiques recèlent un potentiel immense pour aborder de manière originale cette question au cœur de l'institution scolaire.

Je vous remercie de votre attention.

## Références bibliographiques

/ Blondin, Ch. & Lafonfaine, D. (2005). Les acquis scolaires des filles et des garçons en lecture, en mathématiques et en sciences : un éclairage historique basé sur des enquêtes internationales. *Education et francophonie*, XXXIII, 37-57.

/ Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : Un point de vue didactique. *Skhôle*, 7, 45-64.

/ Comenius, J.A. (1648/2005). *Novissima linguarum methodus*. Genf : Droz.

/ Comenius J. A. (1657/1957)- *Didactica Magna*, dans *Opera didactica omnia*, Prag, Academia scientiarum bohemosloveanica.

/ Ginestié, J. (2000) Filles ou garçons, seuls ou à deux. Quelle influence sur les activités de production en éducation technologique ? *ASTER*, 41, 217-246.

/ Morge, L. & Toczek, M. (2009). L'expression des stéréotypes de sexe dans les situations d'entrée des séquences d'investigation en physique-chimie. *Didaskalia*, 35, 81-99.

/ Roustan-Jalin, M., Ben Mim, H. & Dupin, J. (2002). Technologie, sciences, filles, garçons : des questions pour la didactique ? *Didaskalia*, 21, 9-42.

/ Schneuwly, B. (2014). Didactique : construction d'un champ disciplinaire. *Éducation et didactique*, 8, 13-22

/ Thorel, S. (2009). Impact de l'univers de danse pris en référence par l'enseignant-e d'EPS sur la coéducation des élèves en danse contemporaine. *eJRIEPS* 17, 37- 54.



# Table ronde :

## Genre et didactique, Pôle humanités

Valérie OPERIOL  
Université de Genève

### GENRE ET DIDACTIQUE EN HISTOIRE

Cette communication s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale qui s'intéresse à la perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire. A Genève, certains enseignant-e-s commencent à introduire ces questions dans leurs cours. Comme les thématiques d'histoire du genre n'ont pas de tradition d'enseignement, elles suscitent, quant à leur mise en œuvre, un questionnement intéressant pour la didactique ; mon travail s'y consacre, en se fondant sur une douzaine d'entretiens et une cinquantaine de leçons observées. La description de ce processus de renouvellement des savoirs vise à contribuer à la réflexion sur la spécificité de la transposition didactique en histoire.

Mon exposé se composera de trois volets. Avant d'examiner pourquoi les enseignant-e-s introduisent des thèmes d'histoire du genre, c'est-à-dire quels motifs ils-elles invoquent pour expliquer ce changement dans leur pratique, j'aimerais d'abord me pencher sur la façon dont les didacticien-ne-s définissent la discipline en me centrant sur quelques-uns de ses principes fondamentaux. Je prendrai ensuite quelques exemples de thèmes d'histoire du genre et montrerai en quoi ils peuvent être associés à l'un ou l'autre des modes de pensée historiques.

#### L'histoire scolaire selon les didacticien-ne-s

Même si les termes diffèrent selon les contextes, les didacticien-ne-s de l'histoire s'accordent sur l'idée que la discipline ne se réduit pas à des faits et à des dates, mais cherche à transmettre aussi aux élèves des modes de pensée historiques, le regard spécifique que l'histoire porte sur le monde, une conscience historique. Plutôt qu'une quantité de contenus, le rôle de l'école est de fournir des principes de déchiffrement et d'intelligibilité du passé, principes qui peuvent être élémentés en noyaux de base, à partir desquels seront construites les connaissances.

Dans le cadre de la formation à Genève, nous proposons aux étudiant-e-s de travailler à partir d'une vingtaine de ces éléments, empruntés à quelques historien-ne-s ou philosophes de l'histoire, que nous avons retenus parce qu'ils nous semblaient propices à une didactisation de la pensée historique. L'idée est de fournir des réponses à l'interrogation sur les raisons qui nous font choisir de transmettre tel ou tel sujet, d'aider à la sélection et à la planification des savoirs à enseigner.

Parmi ces éléments, on trouve les concepts centraux de *changement*, de *comparaison* entre le passé et le présent, ainsi que de *périodisation*. La contextualisation passe par une reconstruction des *présents du passé*, une mise en évidence du *champ d'expérience* et de l'*horizon d'attente* des acteurs et actrices historiques, entre lesquels se situe leur *espace d'initiative*.

Ensuite, les *échelles spatiales, temporelles* ou *sociales* rappellent la nécessité d'examiner le passé selon des périodisations distinctes, des espaces géographiques variés et les points de vue de groupes sociaux divers, en fonction des catégories d'analyse comme le genre, la classe sociale ou la race. L'objectif consiste à transmettre des interprétations plurielles d'un même fait historique et à montrer que ces échelles peuvent être complémentaires. Le fait de circuler à différents niveaux enrichit la compréhension.

Puis vient la prise en considération de *l'expression de l'histoire dans l'espace public* et de l'actualité mémorielle, médiatique et culturelle du passé. Au lieu de s'enfermer dans la tour d'ivoire de l'histoire, il s'agit de tenir compte de ce que les élèves voient et côtoient tous les jours et de regarder l'histoire et la mémoire non seulement comme distinctes et opposées, mais aussi comme complémentaires.

Nous avons également utilisé une proposition de Koselleck qui définit cinq dichotomies pour analyser les sociétés humaines du passé. L'opposition *vie/mort* permet de comprendre comment les collectivités protègent la vie tout en acceptant le fait de donner la mort dans des circonstances particulières comme les guerres. Le couple *amitié/inimitié* désigne les relations sociales et les réseaux d'alliances, parfois croisés, qui caractérisent les groupes. *Inclusion/exclusion* renvoie à la fois aux logiques de constitution des territoires et des Etats et aux mécanismes de stigmatisation et de discrimination de minorités. On trouve le genre dans l'opposition *hommes/femmes*, qui touche à la question de la reproduction humaine et à la manière dont se constituent les générations. La dernière dichotomie *domination/subalternité* regarde toutes les relations de pouvoir et concerne évidemment aussi celle du genre.

Tous ces éléments conceptuels sont toujours indexés à un contexte du passé, ils sont indissociables de thématiques d'histoire, de connaissances factuelles. En les isolant et en se limitant à n'en travailler qu'un ou deux lorsqu'on étudie un sujet, on vise à permettre aux élèves de se les approprier petit à petit. L'entrée dans la complexité de la pensée historique se fait ainsi pas à pas, concept après concept. Nous allons voir à travers quelques exemples observés dans les classes en quoi les thèmes d'histoire du genre sont l'occasion d'exercer

quelques-uns de ces éléments.

### Exemples de thématiques d'histoire du genre

Le premier exemple concerne les femmes tondues à la Libération, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, et nous plonge dans le présent des Résistants qui effectuent les tontes. Nous abordons la notion de champ d'expérience : suite à la défaite de 1940, puis de l'occupation allemande, ces hommes ont un sentiment de perte de pouvoir, de soumission et d'angoisse lié au contexte. Leur horizon d'attente consiste en la récupération de leur souveraineté et la réassurance de leur identité virile. Ils profitent de leur espace d'initiative, ouvert par les jours de la Libération, pour opérer ces tontes, afin de réaffirmer leur rôle. Le sortir de la guerre voit ainsi la reconstruction de la domination masculine. Cette thématique est étudiée aussi sous l'angle de l'opposition domination/subalternité et révèle aux élèves comment fonctionnent les rapports de genre dans une société, comment ils peuvent évoluer, s'atténuer, mais aussi, en l'occurrence, se renforcer.

Ce sujet permet aussi de réfléchir aux interactions entre histoire et mémoire. Les femmes de cette génération, qui disparaissent peu à peu, ont témoigné assez tardivement de leurs expériences auprès de leurs enfants et petits-enfants, et leurs témoignages ont stimulé les recherches des historien-ne-s, notamment Fabrice Virgili. Les élèves peuvent ainsi constater que le développement historiographique d'un thème peut survenir suite à une impulsion mémorielle.

La question des tontes est un exemple parmi d'autres qui nous incite à nous interroger sur la vision du genre que l'on veut donner aux élèves ; en effet, celle-ci ne devrait pas se limiter à présenter des femmes en posture de victimes, mais consister également à montrer les espaces de liberté, de résistance, de consentement ou de révolte.

Ainsi, l'étude des mouvements sociaux et des luttes des femmes pour l'obtention de leurs droits, notamment dans les années 1970, montre que le changement social ne se produit pas naturellement, mais sous l'action d'individus, qui s'organisent, interviennent dans l'espace public et deviennent ainsi acteurs et actrices de l'histoire. Le champ d'expérience de ces femmes, marqué par la subordination et l'inégalité, de même que leur horizon d'attente ouvert par les changements sociaux des années 1960, les ont amenées à prendre des initiatives pour infléchir le cours de l'histoire.

Ce chapitre peut également concerner la périodisation, la date de diffusion de la contraception constituant un changement majeur avec des conséquences démographiques, culturelles et sociales considérables. Pourtant, cette date n'apparaît pas, de toute évidence, dans les frises chronologiques des manuels ou ouvrages de vulgarisation. Les élèves peuvent donc réfléchir à la notion d'événement, de rupture dans l'histoire, et au caractère construit des périodes. Il n'est jamais neutre de placer une césure à certains moments et de périodiser. Ces constructions d'historien-ne-s restent discutables. L'histoire du genre a révélé que les périodisations sont souvent androcentrées et qu'un changement de point de

vue modifie la manière dont on peut découper l'histoire.

Un autre sujet qui appartient aussi à l'histoire des mouvements et des luttes des femmes est le suffrage féminin, accordé très tardivement en Suisse (en 1971). Les oppositions récurrentes à ce droit s'expriment lors des nombreuses initiatives déposées et votations populaires organisées ; les débats du parlement genevois sont reproduits dans le matériel didactique proposé aux enseignant-e-s. En ressort principalement une naturalisation des différences qui sert à justifier les refus. Il s'agit de montrer aux élèves comment fonctionne ce processus d'essentialisation, encore très présent dans l'actualité. En outre, l'étude de ces oppositions corrige la vision trompeuse donnée par les chronologies positives, qui ne mentionnent que les ruptures que constituent les dates auxquelles les différents pays instituent le suffrage féminin, mais qui ne montrent jamais les continuités des refus. Selon les didacticien-ne-s de l'histoire, cette vision d'une histoire-progrès, qui s'améliore naturellement et linéairement, est souvent très prégnante chez les élèves.

L'allaitement mercenaire était une pratique massive au 18<sup>e</sup> siècle, puisque 95 % des nouveau-nés n'étaient pas allaités par leur mère, mais placés en nourrice. Ce thème permet de prendre de la distance par rapport à la question du sentiment ou du supposé instinct maternel. En effet, le nourrissage des bébés peut être historicisé. L'allaitement maternel n'a pas toujours été valorisé comme il l'est actuellement. En constatant les changements de ces pratiques au fil du temps, les élèves pourront les dénaturer. Ce type de sujets, généralement absents des programmes et des manuels, semble pourtant très intéressant pour faire comprendre combien le corps est conditionné par le social et pour réfléchir à la frontière entre nature et culture.

En revanche, tous les plans d'étude ou manuels évoquent les traites négrières et l'esclavage ; or ce sujet classique n'est que rarement abordé sous l'angle du genre. Pourtant, cette catégorie d'analyse enrichit considérablement la compréhension du phénomène, en particulier au vu de sa périodisation. Jusqu'à une certaine époque, les femmes ne représentaient qu'un tiers des esclaves déportés entre l'Afrique et l'Amérique. En effet, il était moins cher de transporter sans cesse de nouveaux contingents d'hommes capables de travailler et la main-d'œuvre n'avait donc pas besoin de se reproduire sur place. Cependant, avec l'augmentation du prix des esclaves, la stratégie des planteurs et des négriers va changer, ce qu'indique la proportion de femmes dans les cargaisons, allant jusqu'à 50 %.

Dans le même sujet, la perspective de genre met également en évidence les relations sexuelles des maîtres blancs avec leurs esclaves noires. Les enfants de telles unions naissaient libres jusqu'au code noir de 1685, puis esclaves après ce changement de loi. Les femmes esclaves tentent alors d'épouser leur maître pour rendre leurs enfants libres. Cela permet de donner une idée plus précise de la manière dont était organisée la domination dans le monde des plantations. Elle n'était pas fondée sur la couleur, mais sur les deux statuts libre et esclave.

On peut également examiner la Première Guerre mon-

diale sous l'angle du genre. Des travaux sur l'histoire de la virilité me semblent intéressants à transposer à l'école, car ils montrent un changement important des codes du masculin à cette période. Les valeurs viriles de la charge à cheval, du sabre au clair de la guerre de 1870 sont totalement modifiées avec les nouvelles armes. On observe un basculement de l'image du soldat. Ainsi, l'évolution de la virilité démontre qu'elle est socialement construite. De même, le rôle et l'image des femmes changent beaucoup durant la guerre, même si l'armistice est marquée par un brusque retour en arrière avec le licenciement des femmes ayant pratiqué des professions nouvelles et avec une loi nataliste réprimant sévèrement l'avortement et la contraception.

Deux autres sujets que je n'ai pas le temps de présenter ici traitent de la virilité sous le nazisme, avec la répression de l'homosexualité, et de l'histoire de la médicalisation de l'accouchement au 18<sup>e</sup> siècle, avec un changement dans les positions adoptées.

### Introduction des thèmes d'histoire du genre dans les pratiques des enseignant-e-s

Si l'on s'interroge sur les raisons pour lesquelles les enseignant-e-s choisissent d'introduire des thèmes d'histoire du genre, leurs propos nous permettent de mieux saisir comment se produit ce changement des savoirs enseignés. Tout d'abord, ils et elles ont clairement conscience qu'il s'agit d'un changement et un certain nombre de raisons sont exprimées, qui expliquent leurs initiatives. Il faut savoir que dans le contexte genevois, l'absence de manuels, d'évaluations communes et de programme thématique imposé les rend relativement libres de leurs choix thématiques.

Les personnes interrogées rapportent leur propre expérience de discrimination, soit envers elles-mêmes, soit envers un-e proche. Ce premier motif invoqué revient assez souvent. Peu d'entre elles font référence aux recommandations institutionnelles qui enjoignent d'enseigner l'égalité et de transmettre des contenus féminins. En revanche, elles essaient, de façon très nuancée, de répondre aux finalités sociopolitiques de l'histoire. Elles ont envie d'éduquer leurs élèves à devenir des citoyens et citoyennes responsables, à envisager le changement social et à devenir acteurs et actrices dans la société. Par exemple, un sujet d'histoire de l'avortement a été étudié au moment d'une votation populaire. Les deux enseignantes associées à la préparation de ce cours voulaient tout simplement que les élèves aillent voter. A cette fin, elles ont abordé la question sous un angle historique. Il s'agit en outre d'aider les élèves à comprendre l'actualité. Par exemple, à l'occasion des débats médiatiques sur le mariage pour tous, un enseignant a fait passer une séquence sur l'histoire de l'homosexualité, faisant le lien entre passé et présent.

Les propos des enseignant-e-s révèlent très souvent la motivation de stimuler les filles, de leur donner confiance et de leur permettre de s'exprimer davantage en classe, par le biais de sujets qui les concernent plus particulièrement. Il s'agit de leur faire prendre conscience de la domination masculine à travers le temps pour qu'elles comprennent la socialisation différenciée vécue à l'école et leur place plus restreinte, notamment dans l'espace

sonore. Rendre les femmes visibles dans l'histoire et dévoiler le système de genre aurait ainsi pour but, par un effet de miroir, de valoriser leur image d'elles-mêmes.

Le caractère sensible de la question et les réactions parfois vives des garçons poussent les enseignant-e-s à choisir des sujets spécifiques, en particulier à intégrer des thèmes liés à l'histoire de la virilité ou de la masculinité, afin d'équilibrer leurs cours et de ne pas les braquer.

En conclusion, il me semble que des thématiques de genre peuvent être introduites du point de vue des objectifs didactiques de l'histoire. Elles ne doivent pas être conçues comme des suppléments, tels qu'ils sont parfois présentés dans les manuels en fin de chapitres, car les concepts centraux de la discipline sont réellement visés. Dans la réflexion sur la transposition didactique en histoire, on peut dire que les enseignant-e-s interviewé-e-s ont un rôle actif dans ce changement des savoirs à enseigner. Leurs motifs sont liés à des finalités sociopolitiques, à une demande sociale et à un vécu de la discrimination, ainsi qu'à une volonté de lutter contre la socialisation différenciée existant à l'école, plutôt qu'à un souci premier de transposer les savoirs savants. En revanche, face à ce souci d'équité dans leurs classes ou de sensibilisation politique de leurs élèves, les savoirs savants constituent un moyen précieux, dans un deuxième temps.

---

# Table ronde :

## Genre, supports, propositions pour les enseignements

---

**Amandine Berton-Schmitt**  
*Centre Hubertine Auclert*

### GENRE ET MANUELS SCOLAIRES

Bonjour à toutes et à tous. Je suis chargée de la mission éducation au Centre Hubertine Auclert, centre francilien de ressources pour l'égalité femmes-hommes. Il s'agit d'un organisme associé du Conseil régional d'Ile-de-France regroupant une centaine d'associations, une quinzaine de syndicats parmi lesquels les syndicats du monde de l'éducation sont majoritaires, ainsi que des collectivités locales. Notre mission généraliste consiste à accompagner toute personne ou structure souhaitant construire un projet en faveur de l'égalité en Ile-de-France. L'un de nos axes de travail est d'accompagner les acteurs et actrices du monde éducatif et de produire des études sur les représentations sexuées et sexistes dans les manuels scolaires, que je vous présente aujourd'hui.

Nous avons décidé de mener des études sur les représentations sexuées et sexistes en nous basant sur le principe que les manuels scolaires devraient être des outils de transmission d'une culture de l'égalité en tant que valeur de l'école républicaine puisqu'ils sont des outils de transmission de savoirs et de valeurs. Sans surprise, les études que nous avons menées depuis trois ans nous montrent que cet objectif de transmission des valeurs de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes est loin d'être atteint.

Je vais procéder en quatre temps, en dressant d'abord un constat massivement perfectible. Je montrerai ensuite ce qu'apportent des manuels scolaires plus égalitaires. Dans une logique de modification des pratiques des enseignant-e-s, le troisième aspect concernera l'utilisation des manuels scolaires pour travailler sur l'égalité. Enfin, il s'agira d'intégrer le genre dans les disciplines et la vie scolaire.

#### Constat

Ce constat que j'ai qualifié de massivement perfectible,

en tout euphémisme, s'appuie sur trois études menées au Centre en 2011, 2012 et 2013. La première étude a concerné les manuels d'histoire de seconde et de CAP. La deuxième étude était consacrée aux manuels de mathématiques de terminale S et bac Pro, tandis que la troisième étude s'est attachée aux manuels de seconde générale technologique et professionnelle de français.

Les trois études ont été menées suivant une démarche semblable dans la définition des corpus : nous choisissons une matière et un niveau. Nous étudions l'ensemble des manuels parus après la date du dernier changement de programme, dans toutes les maisons d'édition, soit une quinzaine de manuels d'histoire pour la première étude, une trentaine de manuels de mathématiques pour la seconde et trente à trente-cinq manuels de français. Les détails des corpus et des méthodologies figurent dans les livrets qui vous sont remis dans les dossiers des participant-e-s.

Notre méthodologie s'appuie sur les travaux des sociologues Sylvie Cromer et Carole Brugeilles. Nous appliquons une double approche quantitative et qualitative. Une grille de lecture spécifique à chaque étude reprend cependant les mêmes outils de décompte, dont les cadres diffèrent selon la matière étudiée.

Les trois études menées montrent des résultats assez semblables, à partir desquels nous pouvons établir certains éléments de synthèse selon trois axes : une sous-représentation massive des femmes, différents procédés de cantonnement et d'invisibilisation et la persistance de stéréotypes.

#### Constat quantitatif

Les femmes restent extrêmement sous-représentées et on peut retenir trois chiffres (un par étude, un par matière) :

3,2 % des biographies présentes dans les manuels d'histoire de seconde sont consacrés à des femmes, que je préfère exprimer par « 97 % de ces biographies concernent des hommes » ;

les manuels de mathématiques présentent un ratio d'un personnage féminin pour cinq personnages masculins, s'agissant d'un personnage historique, inventé ou dans le cadre d'un exercice ;

seulement 5 % des textes littéraires proposés aux élèves dans les manuels de français sont écrits par des femmes.

Ces trois chiffres révèlent que nous sommes très éloignés de l'idée d'une représentation équilibrée. Bien que les auteurs, autrices, éditeurs et éditrices invoquent la difficulté de parité dans les manuels, nous sommes loin d'un rapport 50/50, 70/30 ou 80/20. Il s'agit d'un rapport 95 % / 5 %. La marge de progression est donc extrêmement importante.

Je vous propose quelques visuels d'illustration provenant de manuels édités après 2011 que nous avons étudiés. Certains manuels d'histoire de seconde, dont le programme couvre une période historique longue et diverse de l'Antiquité grecque à 1848, ne proposent aucune biographie de femmes. Le manuel qui propose

le plus de biographies féminines en présente trois. Une marge de progression intéressante subsiste donc.

Concernant les manuels de français, une double page présente les auteurs et artistes étudiés dans l'ouvrage. Une seule femme, Marceline Desbordes-Valmore, figure parmi les auteurs de l'Antiquité jusqu'à l'époque actuelle ; aucune n'est citée parmi les artistes.

### Procédés de minimisation, d'invisibilisation et de cantonnement

Concernant les manuels d'histoire, les femmes apparaissent de façon assez manifeste en annexe de l'histoire. Le récit historique est majoritairement rédigé au masculin et une double page en fin de chapitre présente les femmes dans la Révolution française, au siècle des Lumières ou dans la révolution de 1848. L'historienne Annie Rouquier compare cette présentation à l'aparté avec celle faite des inventions dans les manuels d'histoire de primaire : « *cela met les femmes au niveau de la locomotive ou de la machine à vapeur, mais cela n'en fait pas des sujets de l'histoire* ». Ces doubles pages, aussi intéressantes soient-elles, contribuent à marginaliser les femmes du récit historique et n'en font pas des sujets de l'histoire.

Les manuels de mathématiques utilisent aussi des procédés d'invisibilisation en minimisant le rapport des femmes scientifiques à l'histoire des sciences, dans le cas où elles sont évoquées. Ils présentent par exemple les travaux de femmes scientifiques uniquement dans le cadre des travaux effectués dans leur couple, de sorte que l'on évoque les Curie ou les Ehrenfest plutôt que Marie Curie ou Tatiana Ehrenfest seules.

Le fait d'utiliser des femmes scientifiques épithètes est aussi un procédé d'invisibilisation ou de minimisation si l'on évoque les nombres de Sophie Germain ou la courbe d'Agnesi, sans expliquer qui sont ces femmes.

Enfin, certaines figures de l'histoire des sciences disparaissent purement et simplement des manuels, telles que Ada Lovelace, une mathématicienne pionnière de la programmation informatique.

Le manuel de mathématiques de terminale bac pro publié en 2011 par les Editions Foucher illustre également les procédés que nous citons par la légende hallucinante d'une photo de Marie Curie « *Marie Curie a souvent été associée aux travaux de son mari Pierre Curie* ».

Le visuel connu de femmes branchant des câbles sur une grosse machine n'atteint quant à lui pas son objectif : il s'agit de pionnières de la programmation informatique alors que nous les prenons pour des standardistes d'après-guerre. La simple légende citant l'ENIAC, le premier institut de la programmation informatique aux États-Unis, aurait pu être plus complétée puisque de nombreux sites américains retracent l'histoire, le nom et les travaux de ces pionnières sur internet.

### Persistance de stéréotypes

Les manuels du secondaire ont évolué et ne font plus référence à « *papa lit et maman coud* », du nom d'une étude menée sur le sujet dans les années 80. Cepen-

dant, certaines représentations moins visibles et plus sournoises subsistent et sont plus difficiles à détecter. Il me semble important de placer ces stéréotypes dans le cadre quantitatif désastreux. Un stéréotype qui apparaît dans un manuel dont la proportion de femmes est quasi nulle parmi les personnages cités n'a pas le même poids que dans un manuel présentant une représentation plus équilibrée.

Parmi les exemples, les manuels d'histoire montrent le plus souvent les femmes au prisme d'un désir stéréotypé des hommes qui définissent, peignent et dessinent les femmes. C'est très prégnant dans le chapitre consacré au Moyen Âge où trois figures de femme ressortent : la femme pécheresse des religions, la dame de l'amour courtois et la Vierge Marie. En littérature figurent les femmes muses, les femmes fatales ou animales sans que ce mode de représentation ne soit questionné. Les stéréotypes dans les illustrations sont relativement rares, mais suffisamment graves pour être soulignés.

Un certain nombre de stéréotypes restent plus difficiles à détecter, car plus sournois. Le chapitre dans le programme d'histoire de seconde professionnelle « *Être ouvrier en France aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles* » reflète assez bien l'ensemble des manuels de la seconde professionnelle et ne laisse aucune ambiguïté : la féminisation n'apparaît ni dans le programme ni dans le manuel. Du XIX<sup>e</sup> dans le Nord, aux métallurgistes de Gandrange du XX<sup>e</sup> siècle, l'ouvrier est un homme. Les seules femmes apparaissant dans le monde ouvrier apportent les paniers-repas en période de grève en 1936.

La représentation du travail des femmes est parfois stéréotypée. On note par exemple cette légende : « *L'industrie textile fut la première à employer des femmes, car les machines ne demandent pas de force musculaire, mais de l'habileté et de la concentration* ». Cette notion réintroduit la question des petites mains. On sait par ailleurs que les femmes restaient debout dans la chaleur des usines textiles, ce qui paraît compliqué sans force musculaire.

Enfin, une introduction au chapitre sur les nombres complexes en terminale S dans un manuel pauvre en illustrations en général et de femmes en particulier montre le dessin d'un homme complexe disant à une femme réelle « *voulez-vous danser ?* » et le dessin d'une jeune fille se regardant dans un miroir « *ils disent tous que je fais un complexe, mais je le vois bien, j'ai encore grossi* ». Dans des manuels où les femmes sont invisibles, cette illustration conforte le stéréotype selon lequel les mathématiques et les sciences en général sont des disciplines masculines, et que les femmes ont plutôt leur place devant le miroir que devant des outils de calcul.

### Qu'apportent des manuels scolaires plus égalitaires ?

Les manuels sont très perfectibles. Pourtant, les enjeux sont loin d'être négligeables. Des manuels plus égalitaires gagneraient en véracité et en pertinence. Par exemple, la présentation dans les manuels de seconde du suffrage universel instauré au moment de la Révolution française et en 1848 constitue par exemple une



erreur historique puisqu'il s'agit du suffrage universel masculin et non universel.

Le champ des possibles des filles et des garçons serait plus ouvert puisque les manuels s'adresseraient à toutes et à tous. La proposition et la diversité de modèles favorisent l'épanouissement et le renforcement de l'estime de soi.

De façon non négligeable, des manuels plus égalitaires permettraient de respecter une des valeurs de l'école républicaine, à savoir l'égalité entre les femmes et les hommes.

### Utiliser les manuels scolaires pour travailler sur l'égalité

Ces questionnements doivent être endossés par les enseignant-e-s en tant que rédacteurs et rédactrices d'une part et utilisateurs et utilisatrices de ces manuels au quotidien d'autre part. Je propose trois directions pour les accompagner dans leurs questionnements. Il s'agit tout d'abord d'analyser les représentations et de rendre visibles les déséquilibres numériques et les stéréotypes dans les manuels utilisés par les enseignant-e-s chaque jour. La deuxième piste consisterait à lutter contre l'invisibilisation des femmes. Enfin, je propose de travailler de façon transversale pour intégrer le genre dans les disciplines et dans la vie scolaire.

À travers ces trois axes, je vous propose de faire du manuel scolaire un outil pour l'égalité. Selon Sylvie Cromer, « *les manuels ne seront jamais parfaits du point de vue du genre, en tout cas pas de notre vivant. Même s'ils l'étaient, il faudrait pouvoir les questionner* ». Le questionnement sur le genre nous permet d'affiner notre esprit critique et de travailler sur un certain nombre de questions pour enrichir nos pratiques professionnelles.

Au Centre Hubertine Auclert, nous avons construit une grille d'analyse simplifiée des manuels scolaires basée sur des critères assez simples. La méthode est valable avec un manuel, un quotidien ou le journal télévisé. À l'intérieur d'un chapitre ou d'une dizaine de pages, nous comptons le nombre d'hommes, de femmes, observons s'ils et elles apparaissent dans la sphère professionnelle ou privée, si nous connaissons leur nom et la façon de les nommer, si ils et elles sont dans une position subalterne ou d'autorité, si ils et elles sont des personnages célèbres ou des inconnu-e-s.

En outre, j'ai ciblé un certain nombre d'outils permettant de lutter contre l'invisibilité des femmes et de déconstruire les stéréotypes. Travailler sur les représentations sexuées et sexistes dans les manuels scolaires peut permettre de participer à cette déconstruction des stéréotypes dans l'espace public et dans les médias en particulier.

### Intégrer le genre dans les disciplines et la vie scolaire

Il me semble très intéressant et important d'intégrer de façon transversale le genre dans la vie scolaire et les disciplines. Concernant la vie scolaire, nous avons conçu avec les trois rectorats franciliens un outil à l'usage des chef-fe-s d'établissement pour travailler sur l'éga-

lité filles-garçons. Ce memento propose une phase de diagnostic, différents axes de travail sur la réussite et l'orientation, sur les disciplines et sur le climat scolaire.

Étant donné que nous évoquons aujourd'hui le sport et l'histoire, je n'explique pas les différentes pistes disciplinaires que j'avais prévues. Je vous renvoie au guide *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité entre les femmes et les hommes* qui reprend en partie cette présentation et approfondit les éléments que nous n'avons pas abordés, notamment les différentes pistes de travail visant à utiliser le manuel scolaire comme un véritable outil de l'égalité.

**Cécile BEGHIN**

*Association Mnémosyne*

## LE MANUEL « LA PLACE DES FEMMES DANS L'HISTOIRE : UNE HISTOIRE MIXTE »

L'association Mnémosyne a conçu « *La place des femmes dans l'histoire : une histoire mixte* » pour promouvoir l'histoire des femmes et l'histoire de genre à l'école. Je tenterai de vous présenter le contenu de ce manuel, d'évaluer sa pertinence par rapport aux attentes de la communauté éducative et par rapport aux spécialistes de l'histoire des femmes et du genre.

L'association Mnémosyne a été créée en l'an 2000 à l'initiative de la revue « *Clio : Histoire, femmes et sociétés* ». Son but résidait dans le développement de l'histoire des femmes et du genre en France dans les universités et dans les lieux institutionnels et également dans les lieux d'enseignement et de formation. L'un de ses objectifs prioritaires visait à assurer la transmission de cette histoire à tous les niveaux d'enseignement.

Dès 2004, lors des Rendez-vous de l'histoire de Blois consacrés aux femmes dans l'histoire s'est posé le problème des faibles retombées dans l'enseignement scolaire des progrès d'historiographie. En 2005, un colloque organisé par Mnémosyne à Lyon avec la participation de représentants de l'inspection générale centrait sa réflexion sur l'enseignement et la transmission du savoir. Annie Rouquier déplorait alors le faible écho dans les manuels scolaires de la reconnaissance institutionnelle dont bénéficie l'histoire des femmes et du genre ainsi que les incitations placées dans les préambules des textes officiels. Vous pouvez lire dans le préambule du dernier programme de seconde qu'il faudra veiller à la possibilité d'inclure les femmes dans les réflexions. Cependant, la suite du programme ne fait aucune autre allusion aux femmes et n'inclut aucune piste d'exploitation à destination des enseignants.

Réfléchir à la transmission de l'histoire des femmes et du genre à l'école revient à s'interroger sur le contenu des programmes d'une part et sur l'outil manuel à travers sa conception, ses objectifs, son contenu, son fonctionnement, ses lecteurs d'autre part. C'est l'objet de ma mission devant vous aujourd'hui.

L'association décide vers la fin des années 2000 de ne plus seulement déplorer l'absence des femmes dans l'histoire enseignée, mais de devenir une force de proposition. Elle réfléchit à l'élaboration d'une série de manuels qui seraient rédigés par niveaux et destinés aux classes. Cette idée ne pouvant pas aboutir pour des raisons de moyens humains et financiers, l'association décide de rédiger un seul manuel à destination des professeurs et des étudiants, qui reprendra toutes les questions du programme de l'école élémentaire à la terminale.

La région Ile-de-France accorde une subvention à Mnémosyne et Belin accepte de publier l'ouvrage, mais il laisse aux auteurs une très grande liberté dans sa composition. Mnémosyne se fixe un objectif assez clair : un changement de regard sur l'histoire, la construction d'un autre récit qui intègre les femmes à la sphère publique et transforme la sphère privée en objet d'histoire et qui puisse fournir des modèles d'identification féminine. L'idée est d'échapper au masculinisme des savoirs qui restreint l'importance des femmes dans la société et entretient des stéréotypes.

L'ouvrage est donc paru en 2010. Publié dans un format A4 sur papier glacé, il compte 415 pages et pèse 1,7 kg. Beaucoup de soin a été accordé à son iconographie. Au premier regard, on le place plutôt dans la catégorie « beaux livres » que dans la catégorie « manuels ». 33 auteurs encadrés par 4 coordinatrices ont participé à sa rédaction. Il compte 34 chapitres classés dans 5 parties suivant un ordre chronologique de l'Antiquité à nos jours avec des libellés choisis : femmes et hommes dans les mondes antiques et médiévaux (8 chapitres), femmes et hommes dans les temps modernes et en révolution (7 chapitres), femmes et hommes à l'âge industriel, de 1850 à 1939 (8 chapitres), femmes et hommes dans les guerres, les démocraties et totalitarismes (6 chapitres), femmes et hommes dans le monde de 1945 à nos jours (7 chapitres).

Comme dans les programmes et les manuels classiques, la part représentée par l'histoire moderne postérieure à 1789 et par l'histoire contemporaine est très élevée, soit 25 chapitres sur 34. Dans les programmes du secondaire, cette histoire couvre les années également majoritaires de quatrième, troisième, première et de terminale.

Nul doute que la forme adoptée par le contenu de l'ouvrage le classe dans la catégorie « manuels » par le choix du chapitrage, l'ordre chronologique et la volonté de se placer comme source de savoir pour les enseignants et indirectement pour les élèves.

Il se distingue cependant des manuels classiques sur de nombreux points. En premier lieu, les titres de chapitre ne sont pas problématisés, ni dans l'optique du programme, ni dans une optique de relecture de la périodisation historique, à l'exception de deux chapitres : « les femmes ont-elles eu une Renaissance ? » et « les femmes ont-elles eu des Lumières ? ». Tous les autres titres sont descriptifs ou chronologiques et s'attachent à l'intitulé de la leçon du programme : les débuts de l'Islam, l'Occident féodal, la Grande Guerre. Ils transforment parfois les titres lorsque le contenu de la leçon se réfère à plusieurs niveaux. C'est le cas des leçons

intitulées « Les sociétés de plantation », « Femmes en révolution », « Italie fasciste » et « Allemagne nazie » qui s'adressent au collège et lycée. Ainsi, nous évaluons la difficulté liée à la volonté de rédiger un manuel universel qui couvre tous les programmes et qui doit donc s'affranchir des problématiques spécifiques à chaque niveau.

Chaque chapitre comprend une dizaine de pages dont une majorité de textes (6 pages) en double colonne, incluant parfois un paratexte laissé au choix des auteur-e-s. Certain-e-s ont apporté des illustrations, des encadrés, des biographies ou définitions, mais ce n'est pas toujours le cas puisqu'aucune norme éditoriale ne le leur imposait. Le corps du texte intègre peu d'illustrations. Souvent, les nombreux documents existant dans le livre ont été rassemblés dans un ou deux dossiers présents à la fin de chaque chapitre. Ces dossiers regroupent trois à cinq documents accompagnés de pistes d'exploitation organisées par niveau. La leçon sur Athènes propose par exemple deux pistes d'exploitation pour le secondaire et le primaire. Ces dossiers peuvent être intégrés à la leçon et permettre à certains enseignant-e-s d'appliquer la méthode constructiviste en vue d'amener les élèves à extraire de ces dossiers le savoir nécessaire à la leçon.

Cependant, la part donnée au texte par rapport à l'ensemble du chapitre doit nous interpeller. Dans les manuels classiques, la part consacrée à la leçon ne cesse de diminuer. Une leçon occupe normalement une page. Certains chapitres comptent 25 pages, dont deux ou trois sont consacrées au cours. Le reste se compose de documents, études, dossiers, exercices, pages d'histoire de l'art, savoir-faire ou nombreuses cartes pour localiser les phénomènes. Les manuels contemporains ont une dimension totalement éclatée à l'instar d'une mosaïque qui n'est pas favorable à un savoir clair, mais qui peut aider le professeur à organiser le travail en classe.

En faisant le choix d'un texte long et explicatif, Mnémosyne prend le contre-pied des pratiques scolaires récentes.

Cette constatation nous invite à nous pencher sur le contenu de ces chapitres. Dans la rédaction du texte de la leçon apparaît le parti pris drastique adopté par les auteur-e-s du manuel. Il ne s'agit pas de faire ressembler la leçon à une vulgate de manuel classique à laquelle on ajouterait des références de femmes, ni d'adopter les angles problématiques de l'inspection générale. On impose un changement total de point de vue qui passe automatiquement par une lecture de genre et qui impose les femmes comme objets ou actrices de l'histoire ou vectrices de compréhension de l'histoire.

Le récit historique de ce manuel est totalement modifié, ce qui constitue à mon sens la grande force de cet ouvrage. Il s'agit de la rédaction d'un récit historique continu de l'Antiquité à nos jours qui non seulement intègre les femmes, mais qui prend les femmes comme trame de lecture. De fait, une autre histoire nous apparaît, riche, passionnante et entièrement nouvelle.

La qualité des chapitres est inégale, mais tous abordent un angle de vue tout à fait inhabituel tant pour les enseignant-e-s que pour les élèves. Tous les chapitres



peuvent être rattachés au programme de près ou de loin, mais aucun ne répond à la ligne des programmes scolaires de collège ou de lycée, car les auteur-e-s n'ont pas cherché à le faire. Certains en sont assez proches, tels que les chapitres sur Athènes, sur la guerre ou sur les femmes en révolution. D'autres au contraire en sont assez éloignés, mais d'autant plus passionnants, parmi lesquels des chapitres présentent des évolutions sur le temps long, « sociétés industrielles un siècle de mutations », « genre, sciences et techniques », « bouleversement culturel en Europe et en Amérique du Nord », « mutations sociales dans les pays industrialisés ».

Vous noterez que les leçons balayent des angles morts de programmes, y compris concernant les hommes. Elles s'intéressent à des aspects de l'histoire et à des notions que les programmes et manuels scolaires ne considèrent jamais, tels que le poids des normes sociales et religieuses sur les femmes, l'histoire de l'éducation et du savoir scientifique des filles, l'histoire de la maternité et de la famille, la participation des femmes aux luttes politiques et syndicales ou la division sexuée du travail. Il s'agit d'un enrichissement considérable du savoir et de la réflexion historique. L'utilisation de ce manuel en classe montre que ces problématiques et ces angles nouveaux passionnent les élèves, filles et garçons.

Mnémosyne livre un manuel totalement différent, dont le fonctionnement rappelle le principe du négatif en photographie. Il révèle tout ce qui d'ordinaire est caché. En contrepartie, il cache ce qui est habituellement valorisé dans les programmes. Il répond à une logique qui lui est propre.

### Dimension pratique

A quel public l'ouvrage Mnémosyne est-il destiné, comment l'utiliser et peut-on considérer qu'il suffira à faire évoluer la pratique pédagogique des enseignant-e-s et leur rapport aux manuels ?

Les manuels sont des ouvrages conçus comme des outils de travail, proposés par les maisons d'édition aux enseignants en vue de les assister dans la mise en œuvre des programmes de l'Éducation nationale. Ils agissent comme des livres de référence qui doivent exposer des informations conformes aux attentes des programmes et qui doivent établir le lien entre les enseignants et les familles. Le texte des manuels est souvent neutre, lisse, consensuel et énumératif. Il vise à former un socle considéré comme nécessaire par l'ensemble de la communauté éducative.

C'est la raison pour laquelle Mnémosyne s'est adressée en premier lieu aux enseignant-e-s. A la lecture de l'ouvrage, on observe pourtant qu'il ne se positionne pas comme un concurrent des manuels classiques. Outre sa longueur, le texte n'est ni consensuel, ni lisse, ni énumératif. Il explique de façon posée ses problématiques et ses méthodes et, en cela, ne ressemble aucunement à un texte de manuel. Par ailleurs, il ne fournit pas des leçons prêtes à l'emploi pour l'enseignant. Enfin, il ne fournit pas de paratextes suffisants pour alimenter les étapes incontournables de la leçon : les notions clés, les biographies, les chronologies, les cartes, les graphiques et les exercices sont souvent absents.

D'un point de vue pratique, les documents classés en fin de chapitre sont difficiles à photocopier du fait du poids, du format et de la beauté de l'ouvrage, et au risque de l'abîmer. Les photocopies en couleurs nécessaires pour un bon rendu du dossier coûtent également plus cher. Pour ces raisons, l'ouvrage devient compliqué à utiliser.

### Différences de cours entre un manuel classique et le manuel Mnémosyne

Je vous montre, sans commentaires, un exemple de cours basique de bonne qualité concernant le programme de 4e de 2015 « L'Europe des Lumières » diffusé dans un collège de Montreuil. Il couvre l'Europe dans le monde au 18<sup>e</sup> siècle, l'Europe qui domine le monde par ses colonies, l'Europe qui contrôle le commerce maritime mondial. Une conclusion porte sur le commerce maritime, les traites négrières et l'esclavage.

Ce cours est intéressant, très structuré et fournit des définitions. Il inclut un corrigé de contrôle servant de synthèse avec une seule phrase à propos des femmes « *Les femmes ne représentent qu'un tiers des esclaves vendus aux Européens* ». Concernant les philosophes des Lumières sont cités Isaac Newton, la description du mouvement, Voltaire. Madame Geoffrin apparaît comme la seule référence féminine de la leçon à propos de la diffusion des Lumières. Ce cours classique présente plutôt une bonne qualité et n'attend pas de reproches par rapport aux attentes.

Dans le cadre d'une comparaison entre des cours couvrant plusieurs niveaux, je vous présente un cours basique sur le sujet de l'Islam destiné au niveau de 5e. « *Pourquoi et comment les Arabes musulmans ont-ils conquis de nouveaux territoires ? La conquête d'un immense empire, la conquête au nom de l'Islam* » incluant la notion de djihad. Des notions sont explorées à chaque partie. « *Que nous apprennent les textes fondateurs de l'Islam ?* », une étude de cas, interroge sur Mahomet et l'Arabie au temps de Mahomet. « *Une civilisation brillante* » avec l'étude de la mosquée de Damas et le calife Haroun al-Rachid. Ce cours ainsi que les documents repères correspondent exactement au programme de cinquième.

Je compare ce cours avec la leçon du manuel Mnémosyne sur les débuts de l'Islam. L'introduction totalement différente souligne en premier lieu que la prédication de Mahomet s'adresse aux deux sexes, que l'univers religieux de l'Islam est mixte et que l'Islam entraîne des bouleversements religieux, culturels, politiques et sociaux. Également différente du cours du manuel comparé, la leçon propose « *l'Arabie au temps du prophète, l'avènement d'un nouvel ordre matrimonial ; Femmes et hommes dans l'Arabie préislamique ; Femmes et hommes dans le Coran* », sans afficher ni carte, ni paratexte, ni définition texte ; « *Femmes et hommes dans le nouvel Empire ; l'Islam en voie d'extinction ; Femmes et filles du prophète, un statut à part* » (avec l'inclusion de définitions) ; « *Compagne du prophète, calife, concubines ; Société de conquête et renforcement du contrôle patriarcal* » avec des définitions. Un dossier très apprécié de mes élèves présente le voile au temps de l'Islam.

En revanche, concernant le cours destiné au lycée « *Les*

*Européens dans le peuplement de la terre* », le chapitre Mnémosyne correspond totalement au chapitre des manuels classiques et reste utilisable. De façon générale, les problématiques sont rarement identiques.

La guerre au 20<sup>e</sup> siècle compte parmi mes chapitres préférés, car il est quasi intégralement utilisable. Dans le manuel Belin de première, la leçon couvre 3 pages sur un chapitre de 22 pages, le reste étant composé d'une cinquantaine de documents, d'études ou d'histoire des arts. La leçon basique se résume à une guerre totale avec des études concernant la mobilisation à l'arrière en 1917, l'expérience combattante, une étude sur les tranchées de la Somme, la SDN et les espoirs de paix.

Le chapitre Mnémosyne « *La Grande Guerre* », rédigé par Françoise Thébaud, s'attache aux programmes de 3e et de 1ère. Selon la définition, radicalement différente, « *la Première Guerre mondiale a mobilisé tous les individus, hommes et femmes, bouleversé les sociétés et les rapports entre les sexes sans émanciper les femmes* ». Dans le premier chapitre intitulé « *Mobilisation des hommes, mobilisation des femmes, l'union sacrée, la guerre totale* », on retrouve les grandes étapes de la Première Guerre mondiale, les épreuves de la guerre, l'impôt du sang pour les hommes, vivre sous l'occupation, vivre à l'arrière, patriotisme et contestation, tenir pendant la guerre, les initiatives pacifistes (thème qui inclut un mouvement des femmes très important), dernière offensive et démobilisation, lendemain de guerre (qui inclut les hommes et les femmes). En revanche, le chapitre n'affiche ni paratexte ni définition, une seule illustration et un encadré.

Deux dossiers complètent le chapitre dont l'un traite des femmes à l'usine de guerre en France. En abordant le thème de la virilité à l'épreuve, le second représente l'un des rares dossiers à poser le problème des hommes et de la construction de la masculinité dans l'histoire des genres. Ce chapitre très complet et facile à utiliser constitue selon moi l'un des plus réussis.

Pour conclure, je voudrais soulever plusieurs problèmes. En premier lieu, il me semble qu'il faut réfléchir au lien leçon-programme. Une lecture détaillée du manuel Mnémosyne apprendra à ses lecteurs (étudiant-e-s en formation initiale, enseignant-e-s en formation continue) une multitude de connaissances et de problématiques nouvelles qu'ils pourront intégrer à leurs cours. Cependant, sans lien entre les chapitres et les problématiques conçues par l'inspection générale de l'Éducation nationale, sans aide apportée aux enseignant-e-s pour la mise en œuvre de connaissances dont ils ne sont pas spécialistes, ceux-ci-elles-ci risquent de se détourner des problématiques de genre et de les trouver inadéquates ou trop compliquées à mettre en œuvre. Ils-elles risquent également de les utiliser ponctuellement, ce qui conduirait à nouveau au saupoudrage des femmes dans un texte essentiellement masculin.

Deux options se présentent. La première consiste en une reconnaissance de l'intérêt et de la valeur des problématiques de l'histoire des femmes par l'inspection, au lieu de simples incitations dans les préambules de programme. Nous sommes encore éloignés de cette position. Dans la deuxième solution, les programmes n'in-

terdisent pas l'utilisation des problématiques de genre ou l'étude d'objets historiques féminins. Ils valorisent les hommes et les femmes à titre individuel et collectif en tant qu'acteurs de l'histoire. Ils souhaitent que les professeur-e-s fassent émerger devant les élèves la complexité contradictoire du réel. Ils souhaitent mêler les approches politiques, économiques, culturelles et sociales et appuyer les leçons sur les études des acteurs, des lieux et des innovations précises.

Les accompagnements de programme et autres supports comme les Repères pour agir conçus par le CRDP de l'académie de Versailles encouragent un cheminement individualisé de l'enseignant pour transmettre les connaissances fondamentales et les notions clés. Certaines de leurs propositions de leçons intègrent pleinement les femmes.

Selon moi, l'historiographie des femmes et du genre doit investir ces cheminements individualisés pour s'imposer dans un cadre familier et facile à manipuler pour l'enseignant-e. S'il ne s'agit pas de son manuel habituel, il peut devenir un manuel alternatif clair et facile d'utilisation lui fournissant des outils de travail au quotidien.

En ce qui concerne le support matériel du manuel Mnémosyne, il s'agit actuellement d'un beau livre doté d'un large public. Le fait de joindre un CD-ROM à cet ouvrage ou de donner accès à un manuel numérique téléchargeable sur internet et à utiliser en classe avec un vidéoprojecteur pour les établissements l'ayant acheté permettrait de faciliter son utilisation par les enseignant-e-s. Un tel support permettrait de réfléchir à une adaptation du texte orientée vers les besoins concrets du cours, de compléter le paratexte avec des cartes ou graphiques manquants. L'utilisation du manuel avec les classes serait ainsi facilitée.

Enfin, dans le même sens que ma proposition, Mnémosyne prépare un recueil de textes et documents spécifiques à l'histoire des femmes et du genre en collaboration avec le Labex Axe 6 de Paris 1.

**Claire Pontais**  
*ESPE Basse Normandie*

## L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE : LABORATOIRE DE L'ÉGALITÉ ET DE LA MIXITÉ SPORTIVE

En EPS, alors que l'enseignement est mixte, la différenciation filles-garçons reste souvent forte avec l'idée que les filles ne peuvent pas être aussi sportives que les garçons. Il est vrai que les écarts de résultats entre garçons et filles sont flagrants, que les pratiques sociales sont encore fortement différenciées, que des stéréotypes sexués tendant à penser les différences comme « naturelles » sont tenaces. En classe, beaucoup d'enseignant-e-s séparent les filles des garçons sans s'en rendre compte, sont moins exigeant-e-s avec les filles « parce qu'elles sont plus faibles » ou « n'aiment pas ça », ser-

1 Progression constante (deux fois plus forte que celle des garçons en dix ans). 2001-2010 : 76% à 87% : hommes : 86% à 91%) (Chiffres clés de la féminisation du sport en France 2012-2013)  
Plus nombreuses à la Fédération Française de Football (96 304) qu'à la Fédération Française de Danse (72 818)  
Plus nombreuses dans des sports olympiques (2,6 millions) que dans des sports non olympiques (631 122) ou multisports (2,4 millions). (C. Ottogalli, 2015, Abécédaire égalité du SNEP-FSU, S comme stéréotypes)

2 1 million de pratiquant-e-s ; 40% de filles. C'est la troisième fédération féminine.

3 Parmi les enfants de cadres supérieurs, 77 % des garçons et 62 % des filles pratiquent. Parmi les enfants d'ouvriers, 70 % des garçons et seulement 41 % des filles. Les ¾ des filles dont les parents n'ont aucun diplôme et de faibles revenus ne font pas de sport (C. Louveau, 2008).

monnent les garçons pour qu'ils soient « gentils et leur donnent la balle ». La mixité ne garantit donc ni l'égalité, ni la lutte contre les stéréotypes.

Pourtant, si des inégalités demeurent, le sport a été, est toujours, un formidable moyen d'émancipation pour les femmes. Accéder aux sports, avec tout ce qu'ils représentent d'émotions fortes, d'épreuves, de performances, de compétitions – longtemps réservées aux hommes – a été pour elles un combat. Les femmes pratiquent toujours moins que les hommes et pas les mêmes activités physiques, sportives et artistiques (APSA). Les progrès sont cependant importants ces dernières années<sup>1</sup>. Ce faisant, elles contribuent à faire évoluer les pratiques elles-mêmes. L'école a contribué à cette évolution avec l'EPS obligatoire et le sport scolaire<sup>2</sup>. Mais des inégalités demeurent, notamment sociales<sup>3</sup> et une école qui se veut égalitaire ne peut ignorer cela.

Comment aider les enseignant-e-s à prendre en charge les questions d'égalité au quotidien pour faire acquérir une culture physique et sportive commune aux filles et aux garçons ?

Les élèves arrivent en classe avec des représentations tenaces qui véhiculent des stéréotypes sexistes :

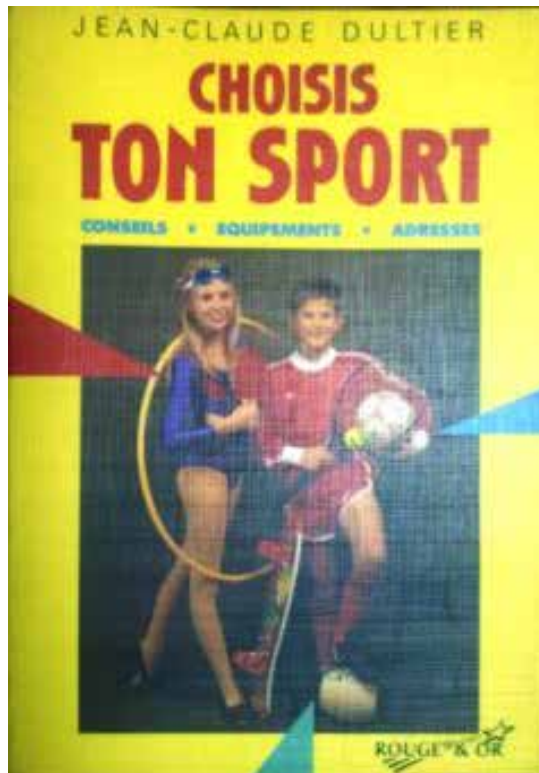
« Les femmes font du sport pour s'entretenir, les hommes pour jouer. Les filles n'aiment pas la compétition, ni l'affrontement. C'est normal qu'elles aient de mauvaises notes en sports collectifs, en athlétisme. C'est normal que les garçons n'aiment pas la danse. »



Faire du sport, mais rester femme à la maison !



« Il y a des sports masculins et des sports pour les femmes. »



Une femme qui fait du sport se doit de rester féminine.

Affiches des fédérations de basket et hand Ball (années 2000)

L'école est traversée par des tensions

Le rôle de l'école est déterminant. Les classes sont mixtes, l'EPS assure une pratique polyvalente des APSA, les élèves doivent apprendre et se transformer ensemble. L'école a une visée d'émancipation.

Cependant la conception de l'égalité fait débat, dans le second degré notamment. L'Inspection Générale pense que les écarts de notes au Bac peuvent être comblés en programmant moins d'activités masculines et plus d'activités féminines, de la danse bien sûr, mais aussi des activités « d'entretien de soi » type step, course longue sans performance. C'est ainsi que ces dernières sont devenues obligatoires au lycée, avec pour consé-



quence une forte diminution de la programmation des jeux collectifs. A cela s'ajoute tout un dispositif de péréquations des notes pour rééquilibrer artificiellement les moyennes, avec au final des notes qui ne reflètent pas les réelles compétences des élèves. Autrement dit, notre institution a masqué le problème sans s'attaquer à la question de fond.

Nous contestons cette option différencialiste et défendons une option plus ambitieuse. Pour nous, la plupart des filles n'ont pas de problème particulier avec la compétition, ce qu'elles n'aiment pas, c'est se sentir nulles ! C'est donc la question de leur progrès et de leur réussite qui est d'abord posée.

D'autre part, on ne vise pas l'égalité en éludant la question des garçons. Celles des garçons sportifs qui jouent leur vie à chaque match et n'apprennent pas parce qu'ils pensent tout savoir (ceux-ci ont très souvent des comportements machos) ; celles des garçons timorés qui sont invisibles dans les cours d'EPS.

À l'école primaire, la question ne fait pas débat puisque les enseignant-e-s ne voient pas de problème. « On fait pareil avec les filles et les garçons. A cet âge-là, il n'y a pas de différence ». Pourtant ils-elles séparent filles et garçons pour faire leurs groupes (« c'est pratique »... certes, mais instaure une bi-catégorisation systématique que les élèves intègrent sans jamais la questionner), sont moins exigeant-e-s avec les filles dans les activités de prise de risques, considèrent qu'une fille qui n'a pas la balle en sport co « n'aime pas ça », alors qu'elle ne sait tout simplement pas où se mettre sur le terrain. Ils-elles peuvent avoir des attitudes humanitaires du type « sois gentil, donne lui la balle », ou même empêcher les garçons de marquer des buts, ce qui génère de la frustration sans régler le problème des filles.

### Les mêmes exigences pour tous et toutes

/ Si on veut véritablement œuvrer pour l'égalité, il faut poser la question des mêmes exigences pour tous et toutes, viser 100% de réussite.

/ Des exigences motrices : dépasser le stade de « l'éternel débutant » (qui est souvent une éternelle débutante), cela suppose des cycles de longue durée, un choix restreint d'objets d'étude.

/ Des exigences réflexives : l'élève doit apprendre à penser son activité d'apprentissage. Cela passe par exemple par réhabiliter le rôle de l'erreur, qui est souvent insupportable pour les garçons sportifs.

/ Des exigences sur le fait d'apprendre ensemble (avec du tutorat, des groupements pensés par l'enseignant.e (et non pas laisser des chefs d'équipe choisir leurs co-équipiers, les plus faibles étant choisi-e-s en dernier), des rôles sociaux : juge, spectateur, entraîneur, journaliste...)

Les outils que nous proposons lient ces 3 exigences. C'est la condition pour viser l'égalité et combattre les stéréotypes. Sans cela, on risque d'être dans une « Éducation à l'égalité » plus moralisatrice qu'émancipatrice.

Ces outils s'appuient sur une approche didactique classique (relations entre savoirs/élèves/enseignant-e) enrichie, interrogée avec les lunettes de l'égalité. Cette approche didactique *genrée* nous permet de ne pas oublier que la question centrale est celle des contenus, des savoirs que les élèves doivent acquérir.

### Le choix des savoirs, des pratiques sociales de référence

Certes, il y a des APSA connotées masculines ou féminines, mais celles-ci n'ont pas, en elles-mêmes, de sexe ! Le football aux USA est un sport de filles et dans tous les pays du monde, les garçons dansent ! L'enjeu de l'école est que filles et garçons puissent avoir accès aux mêmes émotions, le plus possible ensemble, en mixité. Le fait de pratiquer ensemble, avec une visée égalitaire, des APSA connotées culturellement masculines ou féminines participe à la lutte contre les stéréotypes. Le fait de se confronter, s'entraider, se toucher, se dépasser, argumenter sur la même action... c'est une possible égalité en acte. Exemples<sup>4</sup> :

**Mais la variété ne suffit pas.** On peut pratiquer la danse en reproduisant les stéréotypes (garçons aventuriers / filles princesses). On peut creuser les écarts en sport collectif, etc.

Il faut interroger les APSA dans ce qu'elles ont de fondamental, de contradictoire, qui révèle « le spectre du masculin et du féminin » (F. Héritier). Pour cela, il faut faire appel à des travaux d'histoire et d'anthropologie des APSA, encore trop peu nombreux. C'est dommage parce que ceux-ci aident à prendre en compte les possibilités corporelles des élèves et à comprendre le sens qu'ils-elles donnent à leur activité.

### Exemple en GRS, « faire des exploits avec le ballon »<sup>5</sup>

**Pourquoi le ballon ?** Les filles ayant des poupées et les garçons des ballons, devenir adroit-e avec un ballon devrait être une exigence des programmes.

<sup>4</sup> Remerciements pour les photos à Nina Charlier, Tessa Pollak, Lionel Antoni, Philippe Delamarre

<sup>5</sup> Cette situation était proposée dans les ABCD de l'égalité, elle est disponible sur le site de *Contrepied*



> Accès aux émotions et pouvoirs d'agir (affrontement)



> Danse, cirque : arts sensibilité. G.R.S./ : Rapport délicat aux objets

**Quelle GRS proposer pour que filles et garçons puissent apprendre ensemble ?**

Je propose la situation suivante (classe de CP):

**« Faire des exploits avec un ballon, sur la piste, pendant la durée de la musique (spectacle).**

**Montrer qu'on est content-e quand on a réussi, déçu-e quand on a raté ».**

Cette situation est en rupture avec une conception traditionnelle sur plusieurs points :

La GRS est socialement une activité fortement investie par des femmes, son règlement impose des figures de plus en plus difficiles avec le corps et avec l'objet. Le rapport délicat à l'objet est règlementaire. Proposer aux élèves de « faire joli avec le ballon » risque de ne pas convenir aux garçons sportifs. Il existe dans le patrimoine une autre APSA qui a le même sens que la GRS : c'est le jonglage (manipuler de plus en plus de balles) qui est paradoxalement, pratiquée très majoritairement par des garçons. Par ailleurs, on constate que dans tous les pays du monde, les enfants s'éprouvent en faisant des exploits avec des objets (cerceau, balles...).

Cette approche permet d'identifier la signification profondément humaine de ces activités : faire des exploits avec un objet pour s'éprouver, s'épater, épater les autres. Prendre des risques et maîtriser le risque pris. Cette analyse donne autant la place au masculin qu'au féminin et permet aux élèves « d'entrer » dans l'activité par l'aspect qui correspond à leurs représentations premières et les aider à s'en émanciper. La culture commune, c'est permettre à chaque élève, garçon ou fille, de prendre des risques avec l'objet et maîtriser le risque pris dans une situation authentique de spectacle.

Toutes les APSA peuvent être travaillées de cette manière. On s'aperçoit qu'elles mobilisent toutes des aspects connotés masculin et féminin.

- / Gymnastique : faire des figures risquées avec son corps, sur des agrès/maîtrise du risque (contrôler les réceptions)
- / Course d'orientation : gérer au mieux la contradiction entre la lecture du terrain/la vitesse
- / Escalade : lecture de voie /grimper en force
- / Volley-ball : attaque placée/attaque smashée
- / Rugby : progresser en allant au contact / en évitement

La culture commune, c'est accéder à toute la dimension culturelle de l'activité qui elle-même aide à se dégager des normes culturelles dominantes.

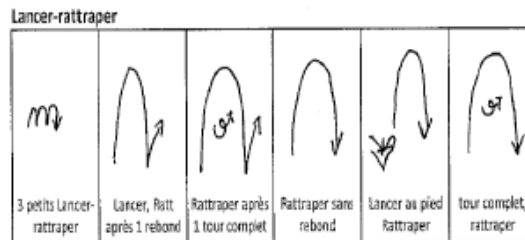
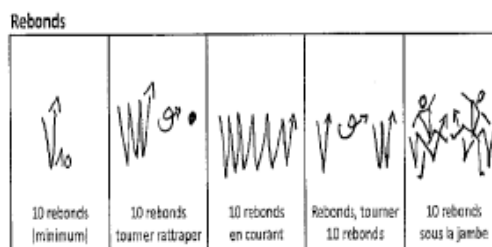
Ce n'est donc pas seulement le choix de l'APSA qui compte mais ce que l'enseignant.e va choisir de mettre en avant dans l'APSA, tout en respectant sa signification émotionnelle (sa pertinence épistémologique). Spontanément, ce qui est le plus visible, c'est la force, la vitesse...tout ce qui est connoté masculin. Il s'agit donc

pour l'enseignant.e d'apprendre à voir ce qui ne se voit pas d'emblée. C'est une question de formation.

**Exigences minimales pour tous et toutes**

Une fois la situation choisie, la faire vivre avec un souci d'égalité, c'est amener chacun-e à son plus haut niveau, avec des exigences minimales pour toute la classe. En EPS, souvent les enseignant-e-s poursuivent trop d'objectifs en même temps et l'élève se contente de « découvrir ». Pour que l'élève acquière des pouvoirs nouveaux, il faut cibler ses exigences et s'attacher à ce que 100% des élèves y accèdent. Dans la classe de CP, les élèves ont été confrontés aux deux problèmes de la GRS au travers de deux actions : apprendre à lancer-rattraper (calcul de trajectoire) et faire rebondir le ballon longtemps (entretenir la mobilité d'un objet).

Les élèves devaient réaliser l'exploit le plus difficile pour eux dans les deux catégories. Rien ne les empêchait d'en faire plus, mais deux étaient exigés. Voici le code re-construit avec les élèves :



**La démarche d'apprentissage**

Le cycle dure 12 séances, c'est un minimum pour que chaque enfant stabilise ses apprentissages dans la situation de spectacle.

Lors des premières séances, les élèves trouvent des exploits qui sont ensuite codés et rangés par ordre de difficulté. Chacun.e travaille à son niveau. Les élèves doivent se situer dans le code. C'est un moment difficile pour les enfants (pleurs, bouderies) notamment les petits garçons sportifs qui pensaient être déjà champions du monde (!) et qui prennent conscience des progrès qu'ils leur restent à faire. L'EPS est une discipline très intéressante pour comprendre le rôle de l'erreur dans l'apprentissage, la nécessité de s'entraîner pour réussir. C'est aussi l'occasion d'entraide et d'auto-évaluation avec un résultat visible de l'action.

**Quels groupements ?**

Ce qui est dominant dans les classes, c'est une séparation inconsciente filles/garçons qui petit à petit est

intériorisée par les élèves eux-mêmes. Beaucoup d'enseignant-e-s refusent les groupes de niveaux en EPS, de peur de stigmatiser les filles et les garçons timorés, alors qu'ils permettent des progrès impossibles à réaliser lorsque les écarts sont trop grands. Il n'est pas nécessaire de rechercher systématiquement la mixité, mais de proposer des formes de travail suffisamment variées que les élèves acceptent facilement à partir du moment où ils en comprennent l'intérêt (groupes de niveaux, règles différentes pour un même jeu, rotation des rôles, situations de tutorat, etc.). Dans cette classe de CP, les garçons étaient, au départ, plus forts que les filles. A chaque séance, ils-elles ont travaillé ensemble et le spectacle était mixte. Par contre, les moments d'entraînement se faisaient par niveaux (mixte). L'enseignante s'occupait du groupe de débutant-e-s, les plus débrouillé-e-s travaillaient en autonomie.

A la fin du cycle d'apprentissage, 100% réussissaient le lancer haut-rattraper et un rebond sans arrêt sur la durée à supprimer (30 secondes). Environ la moitié (filles et garçons) a fait des figures plus difficiles dans le spectacle final. Tous et toutes savaient se situer dans le code et plus aucun.e ne boudait en cas d'erreur. Ils avaient tous appris à faire un signe au spectateur pour signifier leur réussite ou leur échec.

## Conclusion

Une approche didactique similaire des contenus est possible pour toutes les APSA, chacune d'elle étant pensée dans sa spécificité :

/ Adapter les règles, les modalités de jeu pour que tous et toutes entrent dans le jeu, ne pas éliminer et permettre à chacun.e de se dépasser.

/ Vivre des expériences communes, avec de « vraies » émotions : spectacle, rencontre...

/ Eduquer à l'entraide, y compris en situation de compétition (sans élimination). L'émulation qu'elle provoque, les émotions fortes qu'elle génère doivent être l'occasion de réflexion sur leurs pratiques. Ces débats avec les élèves leur apprennent à échapper aux préjugés, à la normalisation très sexuée des corps, à développer un esprit critique envers les pratiques dominantes du sport.

/ Renouveler la question de l'évaluation en travaillant sur les rôles sociaux, inhérents aux APSA (juge, arbitre, spectateur/trice, journaliste, « coach », chorégraphe, etc. (s'évaluer, co-évaluer pour améliorer le projet collectif).

A ces conditions, l'EPS peut être considérée comme un véritable laboratoire de l'égalité et de la mixité sportive.

Pour pouvoir se généraliser, les questions d'égalité ne doivent être posées « en plus » du quotidien (comme une pression, une corvée supplémentaire). Elles n'auraient aucune chance d'aboutir ; elles doivent être intégrées comme une finalité qui irrigue les contenus et les démarches.

Tout cela doit cependant être accompagné de formation

de façon à éviter les pièges du différentialisme et ses corollaires humanitaires (envers les filles) et moralisateurs (envers les garçons). Pour cela, les conférences, m@gister et les supports pédagogiques (manuels, documents d'accompagnement) ne sauraient suffire. La formation en présentiel, conçue dans la durée, est une nécessité.

---

## Table ronde :

# Genre et didactique : Pôle sciences et techniques

---

**Martine Vinson**  
ESPE Limoges

### GENRE ET EPS

Cette communication au cœur des interactions didactiques non verbales et la co-construction des savoirs et du genre s'intéresse aux dimensions non verbales de l'action du ou de la professeur-e.

La dimension non verbale des gestes de l'enseignant propose des évocations, donne des repères, structure l'espace et le rend signifiant. Le non verbal permet de gagner du temps dans le sens où il fait ce que l'on ne peut dire. L'enseignant répète plusieurs fois les mêmes gestes, se met à la place de l'élève et maintient la relation didactique et l'engagement de l'élève dans la tâche. Dans le même temps, d'un point de vue du genre, il n'est sans doute pas équivalent d'utiliser la démonstration partielle ou totale et de manipuler, car un espace de liberté plus ou moins grand est donné aux élèves dans leur confrontation aux savoirs.

Cette observation spontanée laisse entrevoir la richesse du non verbal, ce qui se joue dans l'interaction et a constitué le point de départ de ma recherche. Le non verbal est constitué de gestes qui montrent des lieux, des espaces et des directions, mais aussi des distances avec des variations, de près à loin. Le poids de ces éléments influe sur le jeu didactique en cours. Mes observations m'ont amenée à questionner ces effets selon que l'enseignant-e soit un homme ou une femme et selon qu'il ou elle s'adresse à des filles ou à des garçons.

Mes hypothèses portent sur le fait que les symboles et les normes socioculturelles sont susceptibles d'apparaître dans le non verbal de manière plus spontanée et moins contrôlée que dans les échanges verbaux. C'est pourquoi le non verbal (gestes et usages proxémiques) me semble un bon candidat pour analyser la dynamique différentielle du contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996) selon les filles et les garçons.

Une question émerge : la dimension non verbale de la dynamique des interactions ne produit-elle pas des effets

de genre à l'insu des enseignant-e-s observé-e-s ? D'un point de vue théorique, j'ai abordé la problématique de la co-construction des savoirs et du genre en éducation physique et sportive (EPS) sous couvert des études de l'action conjointe en didactique (Sensevy, 2007). Je retiens plus particulièrement un ensemble de descripteurs de l'action du professeur-e (définir, dévoluer, réguler, instituer) ainsi que les descripteurs de l'action conjointe professeur-e--élèves en termes de genèse du milieu (méso-genèse), genèse des responsabilités et des savoirs (topo-genèse) et en termes d'avancée des savoirs (chronogenèse) (Amade-Escot & Leutenegger, 2013).

En tant qu'outil analytique, ces descripteurs permettent de rendre compte de la dialectique du contrat et du milieu qui mettent au jour les phénomènes différentiels d'acquisition des savoirs. Selon les positions sociales et scolaires et le positionnement de genre des élèves, ainsi que celui des enseignant-e-s, se joue une dynamique différentielle du contrat didactique.

Un autre axe de mon cadre théorique concerne les études sur le genre, qui est compris comme une construction sociale « *le genre (...) implique que les attentes sociales à l'égard de l'enfant et de l'adulte sont normées, c'est-à-dire construites dans l'imaginaire collectif et individuel en fonction du sexe et qu'ainsi, d'une certaine façon, le genre, cette attente collective, préexiste au sexe et le façonne* » (Héritier, 2010). Dans la veine des travaux de Mosconi (2001), DAVISSE (1986), COGÉRINO (2005), COLTICE (2006), COUCHOT-SCHIEUX (2005), portant sur la socialisation des filles et des garçons en EPS et sur la mixité, au regard des recherches de Verscheure (2005), Amade-Escot et El Andoulsi et Verscheure (2012) sur la dynamique différentielle des interactions didactiques et le positionnement de genre, je poursuis la réflexion en faisant pour ma part l'hypothèse que le non verbal occupe une place importante dans ces processus souterrains (Vinson, 2013, 2014).

Je les ai étudiés lors de cycles d'enseignement du badminton. Mon choix du badminton se justifie dans la mesure où j'ai souhaité éviter le biais d'une activité sportive scolaire trop fortement connotée en termes de stéréotype sexué comme pourraient l'être le rugby ou la danse, mais aussi parce que j'ai considéré que la neutralité de cette activité doit être elle-même discutée. Je pense en effet que s'y révèlent, comme pour toute activité physique enseignée, des phénomènes subtils et ténus susceptibles de renforcer les inégalités de genre. Ma problématique propose donc d'examiner l'influence du non verbal sur les modalités d'étude proposées aux filles et aux garçons et leurs conséquences en termes d'actualisation d'effets de genre.

D'un point de vue méthodologique, je me suis appuyée sur deux études de cas : une enseignante, Coralie et un enseignant, Bertrand, dans deux classes mixtes. Quatre séances chez l'un et chez l'autre prises en milieu de cycle d'apprentissage pour être porteuses d'une certaine densité didactique ont été filmées, soit environ seize heures de vidéo analysées. Selon la méthodologie proposée par Leutenegger (2009), je me suis appuyée sur un corpus de données constituées par l'observation didactique des séances ordinaires avec un corpus principal (les vidéos) et un corpus second (les entretiens *ante-* et *post-*séances).



Chaque séance a fait l'objet d'une séquentialisation des différentes actions professorales dans leur dimension non verbale sur la base des descripteurs cités (définir, dévoluer, réguler, instituer). Dans cette étude, le verbal sert de contexte énonciatif permettant d'interpréter le sens didactique de la gestualité du-de la professeur-e. Il ressort de cette séquentialisation que les interactions de régulation sont les plus denses d'un point de vue didactique en non verbal. Je pense que leur analyse en termes de genre nécessite d'aller vers une strate très fine de description permettant d'accéder à des éléments ténus, mais significatifs des phénomènes d'impensé du genre.

J'ai choisi certaines de ces interactions de régulation, que j'ai appelées IDRS (interaction didactique de régulation singulière). Pourquoi singulière ? Chaque IDRS est adressée à un élève, fille ou garçon selon le cas, ayant une position scolaire particulière dans la classe. Les IDRS ont été choisies, car elles ont une certaine importance de non verbal, elles présentent une densité didactique et leur durée permet de mettre au jour certains phénomènes.

L'analyse didactique de ces IDRS consiste à identifier comment, dans l'action didactique conjointe, évoluent les milieux didactiques proposés aux filles et aux garçons (mésogénèse), comment se différencient les attentes et les responsabilités réciproques (topogénèse) et comment se spécifient les acquisitions en badminton des filles et des garçons au fil du temps (chronogénèse). J'ai également pris en compte les jeux proxémiques (Hall, 1966/1971) entre les acteurs-trices.

Il ressort de mes analyses l'importance du non verbal dans la dynamique différentielle du contrat didactique selon le genre. Pour l'illustrer, je m'appuie sur deux IDRS qui ne constituent que deux exemples parmi les quatorze IDRS analysées. Il s'agit de l'IDRS entre Bertrand et Adrien et de l'IDRS entre Coralie et Johanna. Ces deux IDRS poursuivent des objectifs d'apprentissage semblables : la continuité du jeu et le « jouer loin ».

Adrien et Johanna sont deux élèves en difficulté selon les propos de l'enseignant. Selon Bertrand, Adrien est en difficulté, car peu mobile, en position latente et il joue le volant très tard. Il frappe et se déplace donc en même temps et ne peut doser sa frappe. Selon Coralie, Johanna joue de face. Peu mobile, elle a des difficultés à lire les trajectoires. Elle pousse son volant et ne peut doser sa frappe. Ces deux élèves présentent donc des difficultés similaires.

Les résultats montrent une utilisation différentielle des gestes. Bertrand intervient en utilisant des gestes spatio-indiciels qui ont une portée mésogénétique. Le bas est l'espace investi par Adrien alors qu'il doit viser le haut qui permettra l'accélération du jeu, les trajectoires, les smashes. L'enseignant lui indique qu'il pourra faire ce qu'il veut dans l'espace haut. L'enseignant procède par analogie : il part de ce que produit Adrien, suggère des lieux et ouvre des possibles. Son intervention (topos) est peu appuyée.

Concernant l'enseignante, Coralie, elle manipule Johanna et la place dans la bonne position. La manipulation est une forme de co-construction du milieu qui dénie en

partie à Johanna toute responsabilité dans la production du savoir et donne à voir un topos élevé de l'enseignante. L'intervention de Coralie est donc forte en contraintes et ne donne pas de perspectives.

La co-construction du savoir chez Bertrand passe également par des variations proxémiques. Il se situe à distance sociale et propose des solutions à Adrien. En se rapprochant à distance personnelle, Bertrand poursuit son action mésogénétique. Son intervention vise à construire le sens du milieu en termes de possibles. Cette dynamique proxémique a également une fonction chronogénétique. Il s'agit de faire passer Adrien d'un jeu en réaction à un jeu plus porteur d'incertitude, plus anticipatif.

La dynamique proxémique de Coralie est corrélative des gestes utilisés. La distance personnelle, lieu de la démonstration partielle, évolue vers la distance intime où l'enseignante choisit la manipulation. Elle focalise l'attention de l'élève sur certains éléments corporels et découpe ainsi le geste à reproduire en petites séquences. Le milieu est progressivement réduit avec un topos de l'enseignante très marqué.

A ce stade de mon travail, je peux pointer quelques éléments significatifs d'un ordre genré en EPS. Concernant les types de gestes, quand il s'agit de filles, les enseignants ont plutôt recours à des démonstrations partielles ou totales ou des manipulations. Quand il s'agit de garçons sont préférentiellement utilisés les gestes spatio-indiciels.

Concernant les milieux, il s'agit pour les filles d'un milieu balisé, laissant peu de marge de manœuvre. Pour les garçons, on observe un milieu riche en possibles. Les relations au savoir pour les filles se situent plutôt sur le pôle émotionnel, plutôt sur le pôle rationnel pour les garçons. Les savoirs, s'agissant des filles, sont morphocinétiques dans le sens où ils renvoient à des modèles gestuels. Ce sont plutôt des savoirs stratégiques pour les garçons. Enfin, la dévolution correspond à une marche à suivre pour les filles et à un temps d'expérimentation pour les garçons.

A l'issue de ces analyses, je souhaite souligner la dynamique contractuelle différentielle à l'œuvre. Pour les filles, il s'agit d'un découpage technique morceau par morceau des savoirs élémentarisés ; pour les garçons, des buts compétitifs et des savoirs stratégiques. Pour les filles, des démonstrations partielles et des manipulations qui induisent des apprentissages encadrés. Pour les garçons, les gestes spatio-indiciels autorisent des apprentissages expérientiels.

Ces modalités différentielles de régulation donnent à voir une dialectique genrée du contrat et du milieu. Le contrat des filles est un contrat de reproduction. Celui des garçons est ouvert vers des possibles, c'est donc un contrat de production. Or, ces deux élèves présentent une position scolaire semblable. Ces différents éléments fonctionnent en système à l'insu des enseignant-e-s et renvoient à des praxis incorporées, sorte d'impensés du genre.

Concernant la discussion, il s'agit de passer de l'analyse du non verbal à l'interprétation en termes d'impensables du genre. Le non-verbal en EPS semble donc moins contrôlé que la parole. A ce titre, je pense qu'il est révélateur de l'impensé du genre. Je me réfère à Chabaud-Rychter et al. (2010) lorsqu'elle écrit « *les sciences sociales pensent au masculin sans en avoir conscience et en imprégnant à des résultats ou des théories une neutralité de fait marquée par son aveuglement aux inégalités entre les hommes et les femmes* ». Cependant, ce terme d'impensé du genre donne à lire ces phénomènes comme figés, immuables ou relevant d'un impensé général.

Dans les effets de genre, il existe des résistances et des enjeux qui attestent d'une certaine dynamique dont il est important de rendre compte. Pour ce faire, je me réfère à Bourdieu (1972, 2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, et au terme d'impensable qu'il définit comme : « *c'est parce que les sujets ne savent pas à proprement parler ce qu'ils font que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent. Les individus sont à la fois produits de l'histoire et producteurs d'histoire, même si cela se passe à leur insu* ».

Je considère que l'impensable du genre se construit dans la classe autour d'un double processus. Le premier, que Chabaud-Rychter appelle l'aveuglement, souligne que derrière une apparente neutralité se cache un masculin qui ne dit pas son nom. Il s'agit d'un processus de neutralisation. Le second référencé à Bourdieu produit de l'innommable dans ce qui structure le quotidien de la classe. Ainsi, les dimensions non verbales, parce que moins contrôlées et policées, relèvent de cet aveuglement et de cet innommable du genre.

Mon étude suggère que l'impensable du genre en EPS trouve ses racines dans trois registres interdépendants qui font système et qui s'actualisent lors des interactions didactiques *in situ*. Le premier registre pointe l'institution scolaire qui valorise une culture dont les enjeux sont de l'ordre du masculin, voire de la virilité, sous couvert d'une neutralisation des objets d'enseignement. Le deuxième registre renvoie à l'impensable de l'action des enseignant-e-s qui sont doublement assujettis : d'une part, ils-elles sont assujetti-e-s comme tout un chacun à l'ordre sexué qui est le fruit d'une incorporation de génération en génération. D'autre part, ils opèrent à l'intérieur d'une institution qui elle-même véhicule des arbitrages culturels présentés comme naturels. Le troisième registre concerne les élèves qui sont également pris dans cet arbitraire et le reproduisent en répondant à ce qui est attendu d'eux, en participant à la co-construction des savoirs et du genre.

Comme les autres sciences sociales, je suggère en reprenant Chabaud-Rychter, que « *les sciences didactiques auraient tout à gagner à s'intéresser à cet impensable* ». Je vous remercie.

## Bibliographie

- / Amade-Escot C., Leutenegger F. (2013). Actualité de la théorie de l'action conjointe en didactique : questions théoriques et méthodologiques. *Conférence d'ouverture à la journée des jeunes chercheurs, 3<sup>ème</sup> Colloque de l'ARCD*, Marseille, France, 9-12 janvier.
- / Bourdieu, P. (1972, 2000) *Esquisse d'une théorie pratique*, Paris. Seuil
- / Chabaud-Rychter, D. Descoutures, V. Devreux, A.-M. et Varikas, E. (2010) *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*. La Découverte, Paris.
- / Cogérino, G. (dir.) (2005) *Filles et garçons en EPS*. Paris. Éditions de la revue EPS.
- / Couchot-Schiex, S. (2005) *Contributions aux effets du genre de l'enseignant en EPS Etude descriptive dans trois APSA : gymnastique, badminton, handball*. Thèse de doctorat non publiée
- / Davaisse, A. (1986) " *Les mixités en EPS* " Revue EPS N° 197
- / Hall, E. (1966, 1971) *La dimension cachée*. Paris. Seuil.
- / Héritier, F. (2010) *Hommes, femmes : la construction de la différence*, Paris, Le Pommier.
- / Marro, C. (2002). Evaluation de la Féminité, de la Masculinité et auto attribution des qualificatifs féminin et masculin. Quelle relation ? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, vol 31, n°4, 545-563*.
- / Mosconi, N. (1989) *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris. Presses Universitaires de France.
- / Schubauer-Leoni, M.L. (1996) Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale, in C.Raisky & M.Caillet (EDS) *Au-delà des didactiques le didactique : débats autour de concepts fédérateurs*. Bruxelles, De Broeck, pp. 159-189
- / Sensevy, G., Mercier, A., (2007) *Agir ensemble L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Presses Universitaires de Rennes
- / Verscheure, I. (2005) *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Education non publiée Université de Toulouse (direction Chantal Amade-Escot)
- / Verscheure, I., Elandoulsi, S., Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en Volley-ball. *Recherches en didactique. Les Cahiers Théodile*, 18, p.133-154.
- / Vinson, M. (2013). *Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, le genre*. Analyse de l'action conjointe du professeur et des élèves : deux

études de cas en EPS. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse 2 - Le Mirail.

/ Vinson, M. Amade-Escot, C., (2014) « Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l'impensable du genre » : analyse en classe d'éducation physique », *Raisons éducatives n°18*

Laura Weiss  
Université de Genève

## POURQUOI L'ENTHOUSIASME DES ENSEIGNANTES DE SCIENCES PHYSIQUES VIS-À-VIS DE LEUR DISCIPLINE NE SE TRANSMET PAS AUX ÉCOLIÈRES ?

Le titre est ambitieux, et je ne répondrai pas à la question « pourquoi ». Il est tout de même remarquable d'observer des différences nettes, que je vous fournis en primeur, à propos des attitudes des écolières et des enseignantes comparativement à celles des écoliers et des enseignants, vis-à-vis d'un enseignement scientifique qui s'appuie sur des questions socio-scientifiques vives.

D'abord, il faut constater que nous rencontrons actuellement en sciences un problème grave, autre que celui des attitudes genrées. En effet, si aucun contenu n'est neutre, les contenus scientifiques enseignés en particulier en sciences physiques s'approchent tout de même fortement du pH7 qui est le pH de la neutralité.

### Le manque d'attractivité des études et des professions scientifiques

Vivant dans une société fortement basée sur la science et la technique, une certaine culture scientifique semble nécessaire pour que les citoyens puissent s'attacher à comprendre et résoudre les problèmes de société de façon responsable. Or en Suisse – mais le problème touche toute l'Europe et l'Amérique du Nord – de moins en moins de jeunes se dirigent vers des formations scientifiques de mathématiques, informatique, sciences de la nature et technologie (MINT). Traditionnellement, ces professions intéressaient peu de filles. Actuellement peu de jeunes des deux sexes s'orientent vers ces études et ces professions.

C'est une réelle préoccupation qui touche les dirigeants politiques des pays industrialisés : comme exemple, de 1999 à 2013 treize postulats, motions ou interpellations au Parlement national suisse ont sollicité le gouvernement fédéral helvétique sur les mesures prises pour attirer plus de jeunes vers ces formations. En réponse, des rapports de recherche ont été rédigés sur la problématique MINT et des actions spécifiques sont mises en œuvre afin d'encourager les jeunes à embrasser des professions scientifiques.

### Les différences de performances en sciences selon le sexe des élèves

Mais revenons au « problème genre » en sciences. Depuis le début des années 60, les élèves font régulièrement l'objet de tests de performances, aux Etats-Unis d'abord, puis aussi en Europe et enfin dans le monde entier en lecture et compréhension de l'écrit (littératie), mathématiques et sciences à différents âges et étapes scolaires : généralement au milieu de l'école primaire (degré 4), vers la fin de la scolarité obligatoire (degré 8 ou 9) et près de la fin de la scolarité secondaire (degré 11 ou 12). Ces tests internationaux procèdent toujours à la comparaison garçons-filles et nous apprennent que les performances des jeunes filles sont plus faibles en mathématiques et presque égales en sciences avec des différences qui se sont réduites ces dernières années. En revanche, elles sont nettement meilleures que les garçons en littératie. Par exemple au dernier test PISA, sur une moyenne de 500 points, les filles obtiennent 44 points de plus que les garçons en littératie, alors que les garçons dépassent les filles de seulement 3 points en sciences et de 19 points en mathématiques. La différence de ces écarts est énorme, raison pour laquelle de nombreux responsables des systèmes scolaires et les didacticien-ne-s se préoccupent d'abord de la manière de mieux former les garçons à la lecture et à la littératie, au vu du déficit observé.

Pour notre part, en tant que scientifiques, nous nous intéressons plutôt à la façon d'amener les jeunes-filles à s'intéresser davantage et à mieux réussir en sciences à l'école, ce qui pourrait les amener ultérieurement à choisir ces domaines de formation. Mais déjà, développer leur intérêt et leur curiosité en sciences est un objectif important à nos yeux. Si les résultats des derniers tests PISA se révèlent plus positifs pour les filles que les précédents comparativement aux garçons, c'est qu'on y trouve moins d'unités (une unité PISA est l'exposé d'une situation sous forme de texte éventuellement illustré, suivi de deux à cinq questions portant sur la situation) concernant les sciences physiques et chimiques et plus de questions portant sur les sciences de la vie. En effet, de nombreuses recherches montrent que les filles sont aussi bonnes, voire meilleures que leurs camarades masculins dans des sciences comme la biologie. Dans la même ligne, actuellement à l'université de Genève le rapport s'est inversé et il y a plus de femmes qui étudient la médecine que d'hommes. Les écarts entre les différences des résultats féminins-masculins aux différents tests internationaux se situent donc souvent au niveau des domaines scientifiques testés : c'est pourquoi dans l'enquête internationale TIMSS, axée sur les mathématiques et les sciences avec un accent sur la physique, les jeunes-filles réussissent relativement moins bien qu'à PISA. En tant que physicienne, je voudrais développer l'intérêt et la réussite des filles surtout en physique ! À noter que l'écart entre les sexes augmente également avec l'âge et le nombre d'années d'études, la différence chez les petit-e-s étant nettement moindre que chez les grand-e-s élèves, en particulier en sciences.

## L'intérêt des filles envers les sciences

Si l'explication classique stipule que les filles ne s'intéressent pas aux sciences et que leurs performances sont par conséquent moindres, la réalité est un peu plus fine. Dans les enquêtes internationales, depuis les années quatre-vingts, les élèves sont aussi interrogé-e-s sur leur motivation et leur intérêt pour les domaines testés : dans ce cadre, les garçons se disent plus intéressés à étudier les sciences en vue de carrières scientifiques, considèrent les sciences plus faciles à étudier que d'autres disciplines et prêtent un effet bénéfique aux sciences pour notre société. Quant aux filles, elles montrent un intérêt supérieur à celui des garçons dans les sciences de la vie, comme nous l'avons évoqué plus haut, mais sont aussi plus conscientes des problèmes environnementaux, de leur responsabilité à l'égard du développement durable et des problèmes socio-scientifiques.

Dans ces enquêtes, il est mis en évidence que ce qui marque encore la différence entre les sexes, c'est la perception des capacités de soi-même en sciences, bien plus élevée chez les garçons. En fait, la réussite scolaire – si la personne est un-e bon-ne élève – montre plus objectivement les capacités personnelles tandis que la perception de soi en sciences correspond à l'envie de l'élève de faire des sciences pour ce que leur étude peut lui apporter.

Revenons à PISA. Cette enquête prétend évaluer la culture scientifique des jeunes. Elle le fait à travers des questions vives de société qui font l'objet de débats politiques et sociaux. Elle intègre les connaissances des différentes sciences dans des situations à analyser ou résoudre en insistant sur les problématiques sociales qu'elles touchent, comme la santé ou l'environnement. De même, elle s'inscrit dans des contextes qui sont considérés comme concernant les jeunes à un niveau personnel, social ou global.

Une affirmation semble cependant discutable en lisant les principes de base du rapport de cette enquête, qui est : les thèmes des unités PISA concernent les jeunes. Nous y ajoutons la question de l'intérêt que portent les jeunes-filles à ces sujets et nous nous interrogeons aussi sur l'importance que leur accordent des adultes avec une formation scientifique.

## Une enquête sur la motivation envers les questions PISA

J'ai donc décidé de mener une enquête à Genève sur cette problématique. Concernant la méthodologie, j'ai procédé à l'aide de questionnaires à destination des élèves construits sur la base de 17 affirmations (items) appelant une appréciation de la part des enquêtés, allant de « je suis d'accord » à « je ne suis pas du tout d'accord », (échelle de Likert à 6 niveaux). Trois unités PISA étaient proposées à l'évaluation de deux dimensions de la motivation, à savoir l'authenticité et de l'intérêt : les enquêté-e-s devaient se positionner en étant d'accord ou non sur le fait, d'une part que ces unités traitent de sujets « réels » qu'il est utile de connaître et/ou résoudre pour la qualité de la vie quotidienne et,

d'autre part qu'ils sont intéressants au point de désirer les approfondir ou en parler autour de soi. Une autre série d'affirmations tente de mesurer leur autoestime en sciences.

Aux enseignant-e-s, j'ai posé huit « doubles » items portant sur les mêmes interrogations qu'aux élèves : quatre sur l'authenticité des unités et quatre sur leur intérêt intrinsèque et pour l'enseignement. Tous les items étaient « doublés » par des affirmations concernant comment, selon les enseignant-e-s, les élèves avaient apprécié de leur côté ces deux dimensions, authenticité et intérêt.

Le corpus testé comprend 151 élèves composés de 70 filles et 76 garçons de 14 à 15 ans dans des classes équivalentes au collège français. J'ai recueilli 147 opinions validées aux items sur l'authenticité. Concernant l'estime de soi et l'intérêt, afin d'éviter un temps de réponse trop long pour les élèves (24 items fois 3 unités PISA = 72 réponses à donner), j'ai partagé les items de façon à ce que les élèves n'aient à se prononcer « que » sur 42 ou 51 items selon une distribution au hasard. Je dispose donc de moins de réponses sur ces deux autres dimensions de la motivation. En effet, l'intérêt principal de la recherche visait à savoir si les unités semblent authentiques aux jeunes et si elles les concernent, comme le rapport PISA l'affirme. Je ne cherchais pas à savoir si les élèves les trouvent intéressantes en soi, mais plutôt s'ils les trouvent importantes dans notre société actuelle et s'ils aimeraient que l'enseignement des sciences (la physique en l'occurrence) traite de ces questions. Il s'agit en fait de déceler sous ces questions les prémices d'une attitude citoyenne et de conscience du rôle des sciences et de la technologie dans notre société.

Concernant le corpus enseignant, je m'adressais à 42 enseignant-e-s, majoritairement physiciens et physiciennes âgés de 30 à 35 ans, nouveaux et nouvelles engagé-e-s dans les établissements du secondaire ou encore en formation mais déjà sur le terrain, dont environ 90 % sont titulaires d'un doctorat en physique. Ce corpus compte également quelques futurs enseignant-e-s de chimie et de biologie, dont une majorité a aussi un doctorat. Ce public est donc particulièrement bien formé du point de vue académique.

## Les questions PISA sélectionnées

Les trois unités PISA sélectionnées sont davantage liées à la physique que les autres unités publiques, puisque le questionnaire était passé lors d'une leçon de physique par un-e enseignant-e de physique. Ce sont les suivantes :

/ L'unité « écrans solaires » décrit une expérience de mesure de l'efficacité relative de différentes crèmes solaires réalisée par des jeunes. On questionne sur le choix de la méthode expérimentale choisie et sur l'objectif de l'expérience.

/ La deuxième unité porte sur l'effet de serre. Elle se base sur la comparaison de courbes d'émission de CO<sub>2</sub> au cours du XXe siècle. Les élèves doivent se prononcer sur l'influence des activités humaines dans l'échauffement de l'atmosphère.

/ La troisième unité « vêtements » concerne les tissus intelligents présentés par un article de journal. Tissés avec des fils métalliques, ils permettent le transport de données : par exemple capter des informations du corps d'un malade ou commander un fauteuil roulant en touchant un endroit du vêtement. Cette technologie est de l'ordre de l'anticipation, mais des tests existent déjà pour ces types de tissus.

Le classement des unités d'après PISA attribue l'unité « écrans solaires » à la santé, l'unité « effet de serre » à l'environnement et l'unité « vêtements » aux frontières de sciences de la technologie. Pour mémoire, les élèves suisses ayant été soumis-es à l'enquête PISA accordent aux sciences une valeur qui est légèrement inférieure à la moyenne OCDE. En revanche leur « perception de soi » en sciences à l'école dépasse légèrement la moyenne OCDE. De plus, moins de 50 % d'élèves suisses considèrent les sciences comme ayant de l'importance à leurs yeux. *A priori*, il est donc relativement difficile de motiver ces élèves pour les sciences. C'est la raison pour laquelle l'enquête PISA a justement choisi des thèmes moins traditionnellement scolaires comme ceux des unités décrites ci-dessus ou encore les « ressources naturelles » et les « risques » dans le but de concerner les élèves.

### Les résultats de l'enquête auprès des élèves

Dans les résultats de notre questionnaire, les pourcentages d'adhésion aux affirmations sont calculés en ramenant à 100 % le choix totalement d'accord et à 0% le choix totalement en désaccord. Par exemple, si les répondants indiquent être complètement d'accord sur le fait que la résolution d'un problème traité par une unité est importante pour la société, la valeur maximale de 100 % est attribuée. Les moyennes montrées sur le premier graphique (fig. 1) concernent tous les élèves sans distinctions ni de sexe, ni d'âge ni de niveau scolaire.

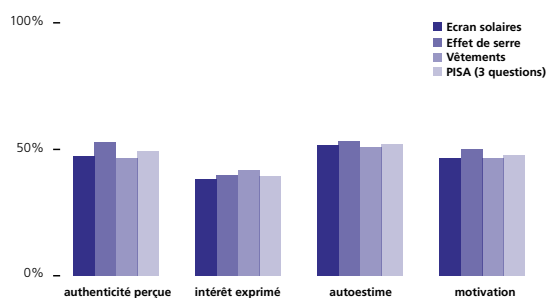


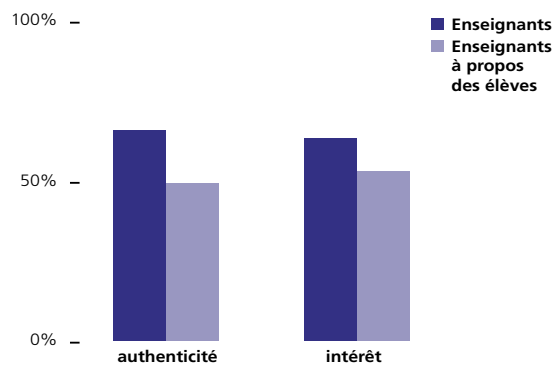
Figure 1 : les perceptions des élèves

Concernant les trois unités choisies, l'authenticité moyenne perçue par les élèves frôle à peine 49 %. Alors que ces unités traitent de problèmes réels (par exemple on sait que le mélanome est dû à une exposition excessive au soleil et chaque printemps des campagnes publiques en Suisse rappellent ce risque, actuellement la lutte contre l'effet de serre réunit tous les pays à des conférences comme COP 21 et les tissus « intelligents » seraient un vrai bienfait facilitant la vie de nombreux

handicapés, ces résultats vraiment peu élevés signifient que les élèves ne considèrent pas ces problématiques comme concrètes et importantes pour notre société. De plus, ces thèmes provoquent un intérêt très faible de seulement 40%. Les résultats de l'autoestime sont légèrement supérieurs, atteignant 52%, ce dont on peut conclure que les élèves genevois du niveau collège ne se considèrent en moyenne pas très bon-ne-s dans des thèmes en lien avec la physique-chimie.

### Les résultats de l'enquête auprès des enseignant-e-s

Les réponses des enseignant-e-s sont plus positives (fig. 2). Les unités PISA sont considérées ainsi par les enseignant-e-s : leur authenticité s'élève à 66% et leur intérêt à 64 % (les enseignant-e-s n'ont évidemment pas été interrogés sur leur autoestime en sciences). En revanche, ils-elles sont conscients que les élèves apprécient moins bien qu'eux-elles ces caractéristiques en estimant que

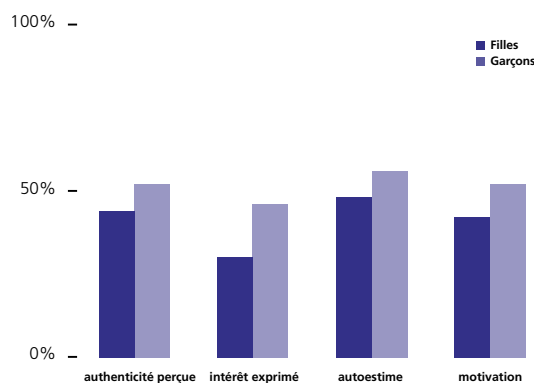


les élèves évaluent l'authenticité à 49% (très proche du résultat des élèves), mais surévaluent leur intérêt à 53%.

Figure 2 : les perceptions des enseignant-e-s et leurs suppositions sur les perceptions des élèves

### Les résultats genrés de l'enquête

Venons-en maintenant – enfin – aux résultats concernant le genre (fig. 3). Les perceptions des filles et des garçons montrent des différences importantes. Les filles évaluent l'authenticité à 44 % contre 52 % pour les garçons. L'intérêt moyen des filles s'élève à 30 % contre



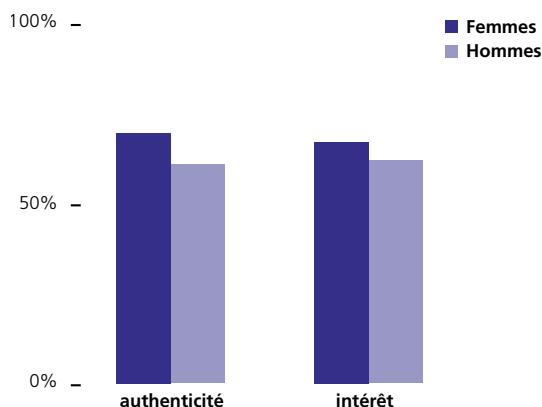
46 % pour les garçons. L'autoestime est légèrement su-



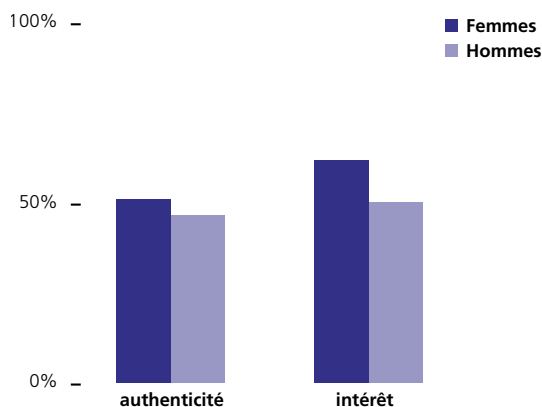
périure atteignant 48%, mais reste inférieure à celle des garçons qui est de 56%.

Figure 3 : les perceptions des élèves selon leur sexe

Les réponses des enseignant-e-s selon le sexe montrent une situation inversée. Les femmes sont plus positives à propos de l'authenticité et de l'intérêt de toutes les



unités avec des différences statistiquement significatives par rapport aux hommes (fig. 4). Elles sont également



plus positives que leurs collègues masculins quant aux perceptions des élèves (fig. 5).

Figure 4 : les perceptions des enseignants selon leur sexe

Figure 5 : les suppositions des enseignants à propos des perceptions des élèves

Certes, cette différence concerne des femmes particulièrement bien formées, mais nous considérons très encourageant que les élèves – filles et garçons – de ces enseignantes aient devant leurs yeux des modèles de femmes physiciennes passionnées par leur discipline. Même si un effet « genre de l'enseignant-e » n'est pas démontré par d'autres recherches, nous croyons que cela ne peut être que bénéfique pour l'attitude des filles face aux sciences.

Comme tout travail empirique, cette recherche présente quelques biais, notamment le fait que les élèves et enseignant-e-s doivent se projeter dans un enseignement qui serait basé sur les thèmes des unités proposées, alors que l'enseignement n'a pas été réalisé ainsi. En outre, l'enquête, passée en fin d'année scolaire, a fourni

environ 16 % de réponses incomplètes, le moment de l'année scolaire étant plus propice à envisager les vacances qu'à revenir sur le cours de physique et à lire un long questionnaire, (les unités PISA étant décrites à l'aide de textes relativement longs, il y a eu des questionnaires avec derniers items blancs ou des croix placées visiblement au hasard). Pour l'analyse du questionnaire-enseignant-e, le biais principal réside dans le faible nombre d'items (4) pour constituer chaque dimension (authenticité ou intérêt).

### En résumé

En résumé, les résultats de cette enquête font état d'un intérêt faible pour les thèmes des unités PISA de la part des élèves genevois. Ceux-ci n'ont certes pas bénéficié de la contextualisation de ces problématiques et des liens qu'il aurait été possible de tisser entre les unités PISA et le programme de physique par un-e enseignant-e, mais ils correspondent – malheureusement – au faible intérêt des jeunes Suisses pour ces questions qui justifie l'inquiétude du monde politique vis-à-vis du besoin non rempli de jeunes se dirigeant vers des formations scientifiques. En outre, mes résultats confirment l'encore plus faible motivation des filles en sciences. Enfin, dernier point à relever, les enseignant-e-s, qui disposent majoritairement d'une formation supérieure, surévaluent l'intérêt et l'authenticité perçus par les élèves, ce qui peut les conduire à ne pas être suffisamment à l'écoute de leurs élèves quand ils-elles enseignent. Nous avons aussi trouvé dans nos résultats, de façon inattendue, une motivation plus importante chez les femmes enseignantes que chez leurs collègues masculins. Elle peut s'expliquer par une « sur-motivation » originelle pour les sciences qu'elles possédaient en tant qu'élèves par rapport à leurs camarades féminines (dont l'origine est peut-être à rechercher dans leur éducation), qui les a conduites à poursuivre des études scientifiques malgré les stéréotypes sociaux. En effet, les filles abandonnent souvent les filières scientifiques au fur et à mesure de leur avancement dans les études. Pour celles qui ont, au contraire de la majorité, choisi d'embrasser ces formations, leur statut assumé de femmes « hors norme » renforce probablement leur goût pour les sciences et les amène à valoriser encore plus leur discipline d'étude.

### Conclusion : réveiller la motivation

Comment conclure ? Quelles solutions pouvons-nous proposer pour l'enseignement des sciences en vue d'intéresser les filles ? D'une part, il faut que celui-ci soit concret et proche des intérêts des élèves. Les thèmes des unités PISA n'atteignent pas ce but. En outre, il convient de manipuler avec tact les simplifications et modélisations que l'étude des sciences implique et montrer le plus souvent possible les liens entre modèle et réalité et inversement. En effet, à l'inverse des filles, les garçons se sentent souvent à l'aise dans des modèles schématisés, voire mathématisés, alors que les jeunes-filles préfèrent des explications à l'aide de mots plutôt que des formules. En variant les supports et le niveau d'abstraction et en faisant aussi « des sciences en texte » l'enseignant-e augmente les chances d'être entendu-e par tous les élèves. La mathématisation des sciences physiques, qui est un raccourci merveilleux pour ceux qui se sentent à l'aise avec une expression

concise et abstraite, peut créer de grandes difficultés qui ne proviennent pas du contenu scientifique, mais de sa forme. C'est cette forme qui provoque en partie l'abandon des filières scientifiques de la part de nombreuses filles. En outre, les enseignant-e-s devraient se soucier de l'intérêt réel des élèves pour les sujets traités afin de repérer toute lassitude au lieu de, parfois, se réfugier derrière le respect du programme pour s'autoriser à ne pas s'interroger sur comment motiver les élèves. Une façon de le faire, c'est de montrer des situations – expériences réelles ou simulations – contre-intuitives. L'étonnement est un bon moyen de faire naître la curiosité et stimuler l'intérêt.

**Odile FILLOD**  
*Allodoxia*

## LE GENRE COMME OUTIL D'AMÉLIORATION DE L'ENSEIGNEMENT DES SVT

Ma communication porte sur les SVT, et plus spécifiquement sur les sciences de la vie. Je tenterai de montrer qu'une analyse au prisme du genre permet de mettre en évidence de larges marges d'amélioration des contenus d'enseignement dans cette discipline.

### Analyser les contenus d'enseignement au prisme du genre

Tout d'abord, que peut être une analyse au prisme du genre dans ce contexte ? La démarche que je propose consiste à questionner de manière systématique, sur la base de deux constats des études de genre et de l'étude critique des sciences, les évidences et les savoirs présumés établis. Le premier constat est celui qu'il existe des processus sociaux de création de différences entre les sexes, et donc que des différences perçues comme naturelles peuvent ne pas l'être. Le second constat est celui que les normes sociales et les croyances concernant le sexe et le genre interfèrent avec la production et la diffusion des savoirs, et donc que d'une part, des savoirs perçus comme établis peuvent ne pas l'être, et d'autre part des phénomènes naturels peuvent être décrits de manière biaisée.

Concrètement, cette analyse consiste à traquer les possibles biais de sexe/genre dans les contenus d'enseignement et à vérifier l'état des connaissances scientifiques à chaque fois qu'une telle possibilité est identifiée. Ce que j'expose ici découle de l'application de cette démarche d'analyse aux textes des programmes scolaires en vigueur (à l'école primaire, au collège et au lycée général)<sup>6</sup>, à une quinzaine de manuels scolaires<sup>7</sup> et à un échantillon des ressources proposées en ligne par l'administration de l'Éducation nationale via les sites des rectorats, le portail Eduscol ou le réseau Canopé<sup>8</sup>. Ce corpus n'est certes pas strictement équivalent à ce qui est transmis aux élèves en pratique, mais c'est justement parce que les enseignant-es peuvent prendre une distance critique vis-à-vis de ces supports qu'il me paraît

utile d'attirer leur attention sur la nécessité de le faire. De plus, ce corpus reflète nécessairement une partie des contenus d'enseignement effectifs<sup>9</sup>.

Je vais lister un certain nombre des biais repérés dans ce corpus, qui sont nombreux et parfois graves. Tout se passe comme si l'idéologie de genre dominante était projetée sur l'ensemble du vivant, cette projection ayant pour effet d'en produire une description erronée. Selon cette idéologie, l'humanité se diviserait en deux catégories de personnes, celles-ci seraient radicalement différentes et du fait de leur différence, elles seraient naturellement liées par un désir mutuel et destinées à des rôles sociaux distincts. Par ailleurs, l'hétérosexualité serait une forme supérieure de sexualité non seulement parce qu'elle seule serait naturelle, mais aussi parce qu'elle seule réaliserait une rencontre avec un vrai autre et seule cette rencontre serait source de diversité.

### Reproduction sexuée > reproduction asexuée ?

Cette vision projetée sur le vivant hors humain induit déjà un certain nombre d'idées fausses sur la reproduction sexuée, vue comme en quelque sorte supérieure à la reproduction asexuée. Parmi les faux savoirs véhiculés se trouve ainsi l'idée que la reproduction animale serait toujours sexuée, ce qui la distinguerait de la végétale. Dans le même ordre d'idée, une variante moins grave consiste à poser que seuls les êtres unicellulaires se reproduisent de manière asexuée. On trouve aussi l'idée que seule la reproduction sexuée permet d'éviter la « réplique du même », qu'elle est donc « à l'origine de la diversité biologique » et qu'elle seule « permet aux espèces de se maintenir dans un milieu ».

Pourtant, les deux modes de reproduction existent dans les règnes animal et végétal, et la reproduction asexuée existe chez des animaux complexes. La parthénogenèse constitue le mode de reproduction de nombreux invertébrés, mais aussi de certains vertébrés. Dans certaines espèces à reproduction sexuée, une parthénogenèse facultative existe et peut même donner naissance à des individus fertiles, contrairement à ce qu'on a longtemps cru. De plus, la reproduction asexuée n'est pas nécessairement plus « primitive » chronologiquement parlant : des espèces parthénogénétiques de lézards sont ainsi nées il y a quelques milliers d'années de l'hybridation d'espèces à reproduction sexuée. Par ailleurs, deux individus ayant le même génome ne sont pas pour autant des « mêmes » : la diversité, y compris biologique, ne se réduit pas à la diversité génétique – et laisser croire le contraire me semble assez grave. Rappelons également que la reproduction asexuée peut créer de la diversité génétique non seulement *via* les mutations, mais aussi parce qu'elle peut s'accompagner de mécanismes de recombinaison génétique tels que le *crossing-over*, le transfert latéral de gènes ou la lysogénie. Elle peut de ce fait parfaitement assurer la pérennité à long terme d'une espèce : les bactéries en témoignent, mais aussi des animaux tels que les rotifères bdelloïdes, de petits vers marins à reproduction asexuée qui ont réussi à se maintenir depuis des millions d'années<sup>10</sup>.

### Reproduction sexuée => bipartition de l'espèce ?

<sup>6</sup> Certaines des informations erronées et des formulations fallacieuses citées ci-après sont directement issues du texte des programmes en vigueur pour l'année 2014-2015.

<sup>7</sup> Manuels de sciences de CM/ cycle 3 Bordas 2013 et Nathan 2010, de 6<sup>me</sup> Hatier 2005, 5<sup>me</sup> Hatier 2006, 3<sup>me</sup> Belin 2008, 2<sup>me</sup> Bordas 2010 et Hachette 2010, 1<sup>re</sup> S Bordas 2011 et Nathan 2011, 1<sup>res</sup> L/ES Belin, Bordas, Hachette, Hatier et Nathan 2011 et Terminale S Bordas 2012.

<sup>8</sup> J'ai notamment analysé le contenu en mai 2014 de [www2.cndp.fr/tice/teledoc/mire](http://www2.cndp.fr/tice/teledoc/mire), celui à fin octobre 2014 de la page <http://eduscol.education.fr/svt> et des pages vers lesquelles elle pointait (ex : <http://svt.ac-dijon.fr/spip.php?article64>, [www.snv.jussieu.fr/vie/dossiers/sexegene/index.htm](http://www.snv.jussieu.fr/vie/dossiers/sexegene/index.htm), <http://svt.ac-dijon.fr/schemassvt/>, <http://acces.ens-lyon.fr/acces/ressources/neurosciences/circuit-de-la-recompense/enseigner/proposition-dactivite-programme-premieres-rentree-2011/>, <http://acces.ens-lyon.fr/biotic/procreat/determin/html/chromsex.htm>...), le guide *Éducation à la sexualité. Guide du formateur* (2008, CNDP/EduSCOL) et le contenu de [www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/discipline/sciences/le-fonctionnement-du-corps-humain-et-la-sante-en-mars](http://www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/discipline/sciences/le-fonctionnement-du-corps-humain-et-la-sante-en-mars) 2015.



9 D'abord parce que ce qui est transmis aux élèves s'inscrit à l'intérieur du cadrage opéré par les programmes, ensuite parce que les manuels et les ressources pédagogiques sont consultés par les élèves (et sont donc les vecteurs d'une transmission directe de certains contenus) et parce qu'ils sont également consultés par les enseignant-es (qui peuvent s'en servir comme sources de référence), enfin parce que tous ces éléments sont élaborés sous le contrôle d'enseignant-es de SVT, et l'on peut donc penser qu'ils sont en phase avec ce qu'un certain nombre d'entre elles/eux au moins transmettent aux élèves.

10 Cela fait trois décennies que leur existence a été qualifiée de « scandale de l'évolution », selon la formule restée fameuse du biologiste John Maynard Smith dans *Nature*, précisément parce qu'elle démolissait le dogme de la supériorité de la reproduction sexuée.

Une autre idée fautive issue de la projection des stéréotypes de genre sur l'ensemble du vivant est celle que la reproduction sexuée induit par définition une partition de l'espèce en deux catégories d'individus disjointes, ceux-ci étant définis par leur sexe : d'un côté les femelles, de l'autre les mâles.

Pourtant, il existe des espèces hermaphrodites séquentielles (où les individus changent de sexe en fonction de leur âge ou des conditions environnementales) et des espèces hermaphrodites simultanées (où chaque individu produit les deux types de gamètes). Il existe même des espèces à plus de deux « sexes », au sens où il existe dans celles-ci plus de deux types d'individus devant nécessairement se croiser avec un individu d'un autre type pour procréer.

### Sexualité (naturelle) = reproduction (sexuée) ?

Dans une troisième famille d'idées fausses issues de la projection des normes et stéréotypes de genre, la sexualité se réduit à l'accouplement d'une femelle et d'un mâle en vue de la reproduction. Certains textes utilisent ainsi comme des synonymes « sexualité » et « mode de reproduction », « reproduction sexuée » et « sexualité » ou « comportement sexuel » et « comportement reproducteur ». Parfois, on trouve la variante selon laquelle chez les mammifères (hormis les hominoïdes), la copulation est totalement stéréotypée : « la femelle se met en position de lordose ou reste immobile, tandis que le mâle la monte ». On trouve également à propos de la sexualité humaine : « dans le domaine biologique, la sexualité est fondée sur la complémentarité anatomique et fonctionnelle des organes génitaux dans le but de procréer. Seul le rapport hétérosexuel à visée procréatrice est en ce sens "normal" ».

Cette idée fautive peut aussi être véhiculée par l'utilisation quasi systématique d'images de couples hétérosexuels pour illustrer des paragraphes sur la sexualité. Pourtant, des accouplements entre individus de même sexe sont observés dans d'innombrables espèces. Chez les bonobos, ils sont même à peu près aussi fréquents que les accouplements entre individus de sexes différents. Même chez le rat, les comportements épisodiques de lordose chez les mâles et de monte chez les femelles sont considérés comme normaux. Par ailleurs, il existe dans certaines espèces divers autres comportements sexuels non reproducteurs (masturbation, copulation avec des individus impubères, etc). Enfin, il n'existe aucune preuve que certaines pratiques sexuelles humaines sont plus naturelles que d'autres – surtout pas l'hétérosexualité exclusive, dont tout porte à croire au contraire qu'elle n'a rien de naturel.

### Des comportements sexués universels ?

De manière plus générale, les normes et stéréotypes de genre induisent l'idée fautive qu'il existe des comportements sexués universels dans la nature. Par exemple, l'usage d'un vocabulaire anthropomorphique pour décrire des comportements sexuels animaux laisse penser que de manière universelle, les femelles « séduisent » et « désirent » les mâles en attendant qu'ils fassent le

premier pas, que les mâles leur « font des avances » et luttent entre eux pour leur « conquête ». Parfois, du fait de biais dans l'iconographie et l'exemplification, c'est la prise en charge des nouveau-nés qui est implicitement présentée comme étant universellement l'affaire des femelles, humaines comprises. On trouve aussi des mentions du type : le cortex « gouverne les comportements primitifs », « contrôle les comportements instinctifs comme [...] la reproduction », ou telles que : « au cours de l'évolution des primates, l'influence des hormones et des phéromones diminue ». Il arrive même que l'existence d'une forme d'œstrus chez les femmes soit évoquée, et qu'on véhicule l'idée plus générale que les hormones « règlent le désir sexuel » chez l'être humain en agissant sur son cerveau.

Pourtant, l'approche scientifique requiert de s'abstenir d'user de certains anthropomorphismes, et il faudrait au contraire apprendre aux élèves à s'en méfier. Il faudrait de même leur apprendre que loin d'être universelle, la sexualité des comportements – y compris parentaux – est très variable dans la nature. Lorsqu'en terminale S on traite de la proximité phylogénétique entre l'humain et le chimpanzé, on pourrait ainsi signaler les différences marquées existant entre chimpanzés communs et chimpanzés nains en termes de comportements et d'organisation sociale. Il faudrait également au contraire signaler aux élèves que la notion de comportement instinctif est d'un usage délicat chez les animaux et *a fortiori* chez l'être humain. En particulier, l'hypothalamus ne devrait jamais être décrit comme le « siège » de tels comportements : il s'agit seulement d'une structure de régulation des fonctions de survie et de la physiologie de la reproduction. De manière plus générale, l'idée qu'il existe un « cerveau reptilien », « primitif », dont le fonctionnement serait identique chez tous les vertébrés et dont la prééminence pour la détermination des comportements se serait seulement amoindrie avec le développement du cortex, est profondément erronée. Par ailleurs, l'existence de phéromones n'a pu être mise en évidence ni dans notre espèce, ni chez d'autres primates, et tout indique que ce concept n'est pas applicable à l'être humain. Enfin, les hormones ne montrent pas d'effets sur les comportements communs à l'ensemble des mammifères, qu'il s'agisse des effets des hormones gonadiques sur les comportements sexuels ou de l'ocytocine sur les comportements parentaux. Même d'une espèce de rongeurs à l'autre, ces effets peuvent être très différents ou absents. En particulier, la présentation de la testostérone et/ou des hormones ovariennes comme modulant le désir sexuel dans l'espèce humaine repose toujours sur des raisonnements fautifs : soit on confond le désir sexuel, son expression mécanique ou physiologique et l'activité sexuelle proprement dite, soit on extrapole abusivement à l'humain un constat fait sur certaines espèces, soit on déduit d'une corrélation l'existence d'un lien de causalité.

### Des comportements sexués naturels chez l'être humain ?

L'idée qu'il existe des comportements naturellement sexués chez l'être humain est également véhiculée de manière implicite, d'abord par certains choix de vocabulaire. Les expressions « identité sexuelle » et « rôle

sexuel dans la société » malheureusement introduites dans les programmes en 2010, de même que l'expression « genre biologique », induisent une confusion entre sexe biologique, identité sociale de sexe, comportement genré et comportement sexuel, comme s'il y avait une congruence naturelle entre ces notions. Il en est de même lorsque « transsexualité » ou « transsexualisme » sont utilisés au lieu de « transidentité », ou « intersexualité » au lieu de « intersexuation ». C'est la même chose lorsqu'on appelle « gène de la masculinité » le gène SRY, « hormones sexuelles » les hormones gonadiques, « hormones sexuelles féminines » les hormones ovariennes et « hormone sexuelle masculine [ou mâle] » la testostérone. De même, parler de « père », « mère » ou « parent » pour désigner les géniteurs ou de « maman » pour une femme enceinte revient à induire l'idée d'une continuité naturelle entre les rôles dans la procréation et les rôles parentaux. Des phrases suggestives laissent aussi parfois penser que le devenir homme ou femme, biologiquement parlant, inclut évidemment une différenciation psychologique ou comportementale. Par ailleurs, les choix d'illustrations et d'exemplification associent souvent implicitement des comportements distincts à chaque sexe, notamment *via* des représentations de corps inutilement genrés et *via* des biais associant certains métiers, attitudes, comportements ou même savoirs à un sexe plutôt qu'à l'autre. En particulier, les éléments d'histoire des sciences qui sont présentés laissent penser que les découvertes scientifiques sont l'affaire des « grands hommes ».

Pourtant, un vocabulaire scientifique précis existe pour désigner toutes les notions que j'ai évoquées, et on n'a donc aucune raison de le remplacer par un langage commun qui est source de confusions. Pourtant, aucune gendérisation naturelle des comportements humains n'est avérée, et on n'a donc aucune raison de relayer cette idée en SVT. Pourtant, l'héroïsation de l'histoire des sciences est aussi inutile que non conforme à la réalité : non seulement le rôle des femmes dans certaines découvertes a été invisibilisé, non seulement les découvertes ne peuvent souvent se faire que dans un cadre collectif, mais en outre le fait de mettre un nom sur telle ou telle avancée ne sert nullement la compréhension de la démarche scientifique et de l'évolution des théories scientifiques, or c'est cela que les élèves doivent acquérir.

### Idées reçues sur le dimorphisme de sexe biologique

Les normes et stéréotypes de genre induisent bien d'autres biais et idées fausses, y compris sur la description factuelle du corps humain. Un premier ensemble concerne les formes atypiques de sexe chromosomique, gonadique ou génital que j'appellerai « intersexuation », c'est-à-dire les cas où soit ces trois niveaux ne sont pas cohérents entre eux, soit l'un d'eux ne correspond à aucune des deux formes normales. On laisse parfois entendre que l'intersexuation n'existe tout simplement pas, en ne la mentionnant pas même en 1<sup>re</sup> ou en osant affirmer que « l'être humain naît anatomiquement et morphologiquement fille ou garçon », autrement dit que « le sexe biologique des humains est bien déterminé ». Lorsqu'elle n'est pas passée sous silence, l'in-

tersexuation est minorée quantitativement. On indique qu'elle concerne 1 enfant sur 4 500 ou sur 15 000, on parle que des cas improprement qualifiés de « phénotypes sexuels inversés » ou que des deux formes les plus fréquentes d'aneuploïdie des chromosomes sexuels, ou bien encore que de l'hermaphrodisme.

Il semble donc utile de rappeler que l'hermaphrodisme n'est qu'un cas particulier d'intersexuation très rare chez l'être humain, que l'intersexuation n'est pas synonyme d'« inversion sexuelle » et que sa fréquence moyenne, variable selon la définition qu'on lui donne, est au minimum de 1 sur 1 000 et de l'ordre de 2 sur 100 avec la définition que je viens d'indiquer.

Cette fréquence étant limitée, on peut néanmoins conserver l'idée qu'il existe un dimorphisme du sexe biologique dans notre espèce, c'est-à-dire que la plupart des personnes présentent l'une ou l'autre de deux formes bien distinctes. En revanche, les caractéristiques morphologiques ou physiologiques sur lesquelles le sexe génétique ou gonadique a une influence montrent à la fois une grande variabilité à l'intérieur de chaque groupe de sexe et un recouvrement important des distributions des deux groupes. Certaines de ces caractéristiques tendent pourtant à être présentées de manière dichotomique, comme si elles existaient sous une forme mâle et une forme femelle.

Ainsi, la pilosité est fréquemment présentée comme étant un caractère sexuel secondaire se développant de manière dimorphique. J'ai même trouvé dans un manuel un dessin de pubis féminin sans poils à côté d'un pubis masculin en étant pourvu. Sans aller jusqu'à cet extrême, on apprend dans certains manuels que chez les garçons, la puberté s'accompagne obligatoirement de l'apparition d'une moustache, d'une barbe, de poils sur le torse, voire même sur les épaules. Or, ce n'est pas vrai dans toutes les populations, et les femmes de certaines régions du monde ont une pilosité plus développée que les hommes de certaines autres régions.

De la même façon, la voix est parfois décrite comme étant un caractère sexuel secondaire et la mue de la voix présentée comme un phénomène propre aux garçons, alors qu'elle existe aussi chez les filles. Le développement de la musculature est de même parfois décrit en tant que caractère sexuel secondaire se développant à la puberté. Or la testostérone a certes un effet anabolisant qui favorise son augmentation, mais outre que certaines filles peuvent avoir de hauts niveaux de testostérone, la masse musculaire dépend aussi et surtout de l'activité physique et de l'alimentation. Il serait utile d'éviter d'encourager la fixation pathologique des garçons sur leurs muscles et la pratique néfaste consistant à absorber des stéroïdes anabolisants pour ressembler à de « vrais » hommes, et symétriquement l'évitement par les filles des sports risquant de les rendre trop musculeuses et pas assez gracieuses pour leur sexe.

Il arrive également que les besoins énergétiques soient présentés de manière dichotomique avec un nombre précis de kilojoules pour chaque sexe, comme s'il s'agissait d'un facteur déterminant et même du principal. Il conviendrait au contraire de mettre en avant les vrais facteurs déterminant la dépense énergétique, qui ex-

pliquent les différences moyennes entre les sexes observées dans certaines tranches d'âge (et variant également en cas de grossesse et de lactation), notamment le poids, l'activité physique et les dépenses liées à la croissance.

De même, il n'y a pas de dimorphisme au niveau des os, qu'il s'agisse de leur robustesse ou de leur taille. Il est par exemple incorrect de qualifier la différence moyenne de stature ou de carrure comme un caractère sexuel secondaire, et de la présenter comme une différence fixe, universelle et complètement naturelle dans notre espèce. La largeur du bassin donne quant à elle lieu à des représentations caractéristiques des méfaits de la projection des stéréotypes de genre. On explique ainsi dans un manuel de 1<sup>re</sup> qu'à la puberté, les œstrogènes ont pour effet d'élargir le bassin et d'affiner la taille, et dans une ressource académique pour le primaire que l'« élargissement du bassin » est un caractère sexuel secondaire apparaissant à la puberté, les auteur-es invitant les enseignant-es à expliquer que c'est « pour que le bébé puisse sortir lors de l'accouchement ». Pourtant, les hormones ovariennes n'ont aucun de ces effets, et le bassin des femmes n'est pas plus large que celui des hommes en valeur absolue. S'il l'est en moyenne relativement à leur stature, ce n'est pas parce que les œstrogènes l'élargissent. De plus, les raisonnements finalistes de ce type sont ascientifiques : on devrait au contraire apprendre aux élèves à s'en débarrasser.

### Organes génitaux et physiologie de la reproduction

Même au niveau de l'appareil génital et de la physiologie de la reproduction, les choses ne sont pas aussi asymétriques qu'on le laisse penser. Ainsi, alors que l'organogénèse de l'ovaire n'est pas un processus « passif » survenant « par défaut » en l'absence du gène SRY et qu'elle dépend elle aussi de l'activation de divers gènes, on trouve des schémas de développement des organes sexuels avec la mention d'un contrôle génétique uniquement du côté masculin, l'affirmation que le sexe féminin est « constitutif » ou « par défaut », que le gène SRY détermine le sexe ou encore que c'est le chromosome Y qui est primordial « pour le développement reproducteur ».

Par ailleurs, la focalisation sur la reproduction – comme si cela permettait automatiquement de traiter de la sexualité – en vient souvent à faire disparaître le clitoris. On oublie *a fortiori* fréquemment de mentionner que pénis et clitoris sont issus des mêmes tissus embryonnaires, que leur rôle dans le plaisir sexuel et leur fonctionnement sont similaires, et notamment que chez les femmes aussi l'excitation est caractérisée par l'afflux de sang dans ses tissus génitaux érectiles – ne parlons pas des glandes à l'origine chez les femmes d'un phénomène similaire à l'éjaculation et de celles chez les hommes à l'origine d'un phénomène de lubrification, qui sont complètement ignorées. Lorsqu'il est mentionné ou représenté, le clitoris est le plus souvent défini de manière erronée, par exemple comme « petit organe sexuel externe localisé en avant de la vulve », et il est toujours mal représenté, ce qui est appelé clitoris n'étant en fait que sa partie visible.

Je terminerai sur le fonctionnement des axes hypothalamo-hypophysio-gonadiques féminin et masculin, souvent présentés séparément et de manière dichotomique : au fonctionnement parfaitement stable et illimité chez l'homme est opposé le fonctionnement cyclique et limité chez la femme. Pourtant, l'horloge biologique tourne aussi pour les hommes au sens où leur fertilité et la qualité de leurs gamètes diminuent avec le temps. Par ailleurs, le fonctionnement de cet axe est fondamentalement similaire et peut de ce fait être présenté dans un schéma commun. En particulier, le rétrocontrôle exercé par les hormones gonadiques constitue un mécanisme d'autorégulation qui assure une certaine stabilité de ces hormones, mais qui provoque en même temps une certaine variabilité, quel que soit le sexe. Par conséquent, d'une part la production de testostérone chez les hommes subit également d'amples oscillations, et d'autre part les femmes ne sont pas réglées comme si elles avaient « la lune en elles », pour paraphraser le titre d'un documentaire récent. Contrairement à ce que l'on voit dans tous les schémas, la durée du cycle n'est pas égale à 28 jours, ni même égale à 28 jours « environ » ou à 28 jours « en moyenne ».

### Conclusion

Pour conclure cet aperçu, je voudrais insister sur l'idée que pour tout ce qui touche au sexe ou au genre, on doit être conscient que les enseignant-es ne peuvent se reposer ni sur leurs vieux cours de biologie, souvent empreints d'idéologie ou porteurs de théories révolues, ni sur la vulgarisation qui relaie fréquemment de manière fallacieuse des résultats d'études douteuses. J'étais particulièrement choquée de trouver dans mon corpus des références à des articles de magazine pour le moins fantaisistes, des citations d'essayistes présentés à tort comme des chercheurs ou des références à des documentaires truffés de pseudosciences et d'idées fausses.

Les biais de genre qui informent les contenus d'enseignement opèrent des inégalités de traitement entre élèves, confortent des discriminations, encouragent des comportements dommageables, induisent la transmission de connaissances erronées et laissent croire que certains raisonnements et certaines sources non scientifiques sont scientifiques. Revoir les contenus d'enseignement de SVT au prisme du genre et en tenant compte de l'état actuel des recherches en sciences de la vie est donc une nécessité et concerne tous/tes les enseignant-es, quelles que soient leurs convictions concernant les questions de genre.

---

JOURNÉE 2  
MERCREDI 8 AVRIL 2015

---

# Conférence introductive

**Farinaz FASSA-RECROSIO**  
Université de Lausanne

## REPRÉSENTATIONS ET PRATIQUES DES ENSEIGNANT-E-S À PROPOS DE L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ EN SUISSE

La recherche que je vais vous présenter a eu lieu en Suisse entre janvier 2011 et 2014, sur l'éducation à l'égalité dans l'école obligatoire romande. La Suisse est un pays encore plus traditionnel que la France concernant le genre.

Ma présentation est organisée de la manière suivante : je reviendrai tout d'abord sur le contexte helvétique, puis présenterai la recherche elle-même (construction des données et méthodes) pour concentrer ensuite mon propos sur les savoirs des enseignant.e.s dans le domaine de l'égalité.

### Le contexte helvétique

Nous pouvons parler d'un régime de genre traditionnel et familialiste à propos de la Suisse, lié à une représentation majoritaire de la place des femmes comme complémentaire à celle des hommes, et à une vision de l'homme comme « *breadwinner* ». Ceci est visible au travers du fait que 56 % des femmes qui travaillent en Suisse le font à temps partiel ; ce nombre diminue encore pour les mères d'enfants de moins de sept ans. On peut ajouter que la ségrégation verticale et horizontale est très forte. Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre, les carrières sont bordées par des plafonds et de parois de verre ou de fer. Plus les femmes sont qualifiées et plus elles exercent des emplois hautement qualifiés, plus les différences salariales sont importantes. La ségrégation horizontale est très nette, puisque les filles sont très peu nombreuses à choisir des études techniques ou scientifiques. La palette des métiers vers lesquels elles se dirigent est également plus faible que celle des garçons :

plus de la moitié des femmes suisses travaillent dans une dizaine de métiers.

Il existe en outre une distinction importante entre la Suisse romande et la Suisse alémanique, y compris dans le domaine culturel et politique. Le parti populiste qu'est l'Union Démocratique du Centre, dont les thèses sont proches de celles du Front National en France, est beaucoup plus fort dans le monde alémanique que dans le monde romand sur lequel nous avons concentré nos analyses. Défendant des positions profondément anti-féministes, il n'hésite pas à proposer, lors de difficultés économiques importantes, de renvoyer les femmes à la maison. Il s'est agi dernièrement de la réévaluation de la monnaie helvétique et un certain nombre de député.e.s et de ministres ont imaginé transformer l'article constitutionnel sur l'égalité des droits entre les hommes et les femmes en article conjoncturel et de mettre l'égalité entre parenthèses pour pallier les difficultés économiques que le franc fort faisait subir à la Suisse. Ainsi, de manière générale, le contexte n'est guère plus favorable que le contexte français. Il s'avère au contraire plus restrictif en ce qui concerne l'égalité entre les femmes et les hommes, la Suisse se caractérisant par son retard dans le domaine, les femmes n'ayant obtenu le droit de vote qu'en 1971.

Un autre élément distingue la Suisse de la France et c'est l'absence de soutien des autorités scolaires en ce qui concerne l'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons. La Conférence des directeurs et directrices de l'instruction publique (CDIP) est intervenue à propos de l'égalité entre les filles et les garçons en 1993. Or, rien ne s'est dit ou fait au niveau de l'Etat helvétique depuis cette date ; nous assistons donc depuis ce moment à une forme de régression.

### La recherche « Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école ? »

La recherche s'intitulait : « Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école ? » Elle faisait partie d'un Programme national de recherche (<http://nfp.snf.ch/nfp/60/F/Pages/home.aspx>), qui portait, selon une volonté politique de la Confédération, sur les politiques d'égalité et leur résultats dans divers domaines. Vingt-et-un projets ont été sélectionnés, dont le nôtre.

Cette recherche visait à comprendre les manières dont les enseignant-e-s s'approprièrent les brochures produites dans la conférence romande sur l'égalité : *L'école de l'égalité* (Durrer 2006, Noël 2006). Ces quatre brochures étaient conçues pour que les enseignant.e.s puissent intégrer les questions liées à l'égalité dans leurs enseignements. Elles comprenaient des exercices adaptés à l'âge des élèves de l'ensemble de la scolarité obligatoire et permettaient que des questions liées à l'égalité puissent être discutées tant dans les cours d'histoire que ceux de mathématiques ou encore de langue allemande, etc.. Elles étaient mises à la disposition du corps enseignant romand et avaient pour objectif d'intégrer la question de l'égalité dans le quotidien de l'école obligatoire et permettre des discussions régulières sur le genre.

L'usage précis que les enseignant.e.s font de ces bro-

chures est resté inconnu à l'issue de la recherche, mais nous avons constaté que seuls 11 % des enseignant-e-s interrogés disaient connaître ces brochures et les utiliser à quelques occasions. Force a donc été de constater que l'important effort de production de matériels pédagogiques tout à fait originaux et intéressants par la Conférence romande de l'égalité ne portait malheureusement pas ses fruits dans le quotidien de l'école, et nous nous sommes demandées pourquoi.

L'**hypothèse générale** qui a guidé notre recherche est que **l'action pédagogique se déroule en régime de pluralité institutionnelle**. Nous nous appuyons pour cela sur le travail de Bonny (2012) qui montre l'existence de tensions et contradictions entre les logiques institutionnelles et les logiques d'action, les logiques institutionnelles n'étant par ailleurs pas homogènes.

La deuxième de nos hypothèses repose sur la notion de **cadrages** (Mazur, 2009). Il s'agit des manières dont la question de l'égalité est présentée par les discours, ces derniers révélant comment on se représente le problème et ses liens avec d'autres enjeux. Selon Bacchi (1999), ces cadrages organisent partiellement l'action des personnels éducatifs, qui dépend en outre, selon nous, de leur trajectoire de vie, de leurs expériences personnelles et du cadre dans lequel ils travaillent. Le **cadre** est donc le contexte dans lequel se déroule l'action pédagogique alors que le **cadrage** consiste en la manière dont une question vive est abordée collectivement, ce qui ne peut être sans influence sur ses compréhensions individuelles.

Sur la base de cette hypothèse, nous avons distingué quatre questions de recherche principales :

/ l'interaction entre les savoirs savants et les savoirs d'expérience sur le genre ;

/ l'importance respective des représentations individuelles et du cadrage institutionnel ;

/ les pratiques et les représentations en relation avec les différents types d'acteur et d'actrice de l'école obligatoire romande.

/ La quatrième question concernait les modes d'appropriation et, comme je l'ai déjà dit, nous n'avons pu y répondre, puisque seuls 11 % des enseignant-e-s connaissent ces brochures. Sur près de 1'000 réponses, 100 réponses pertinentes ne nous permettent pas d'en savoir beaucoup, d'autant plus qu'il était impossible d'effectuer des observations.

Répondre à ces questions nous a menées à travailler avec des méthodes mixtes. Des questionnaires ont été adressés à un échantillon représentatif des enseignant.e.s en activité dans l'école obligatoire (937 réponses valides au questionnaire), aux directions d'établissements, et aux enseignant.e.s en formation dans les écoles pédagogiques. Ils ont donné lieu à des analyses statistiques sur lesquelles se fonde surtout cette communication. Des entretiens ont été menés avec quelques enseignant.e.s volontaires et surtout avec l'ensemble des décideurs et décideuses des sept cantons romands (responsables des choix pédagogiques, de l'égalité et de la direction des Hautes écoles de formation des enseignant.e.s). Un cor-

pus de sources a été constitué afin de comprendre les politiques éducatives et il a donné lieu à une analyse de contenu et thématique tout comme les 32 entretiens effectués.

Faute de temps, je traiterai surtout des première et troisième questions de recherche : l'interaction entre les savoirs savants et les savoirs d'expérience sur le genre. Elles demandent néanmoins que les contextes institutionnels soient explicités et c'est pourquoi cette communication répondra aussi, mais très marginalement, à la seconde question de recherche, soit l'importance respective des représentations individuelles et du cadrage institutionnel.

### Les cadres et les cadrages de l'action enseignante

L'action enseignante est organisée par quatre niveaux de gouvernance mais elle reste aussi très libre ou très solitaire selon les manières dont les enseignant.e.s l'envisagent et dont ils jouent avec la très relative cohérence des cadres qui leur imposent leurs devoirs.

La Suisse étant un état fédéraliste, l'école obligatoire reste sous l'égide des cantons dont les élèves devraient toutefois atteindre un certain nombre d'objectifs fixés au niveau inter-cantonal. Décrits par des compétences à atteindre, les moyens d'y parvenir sont laissés à l'appréciation des cantons. L'organisation de l'horaire et l'âge auquel se fait la sélection/orientation demeure dans les mains de cet échelon. Vingt-six systèmes et lois scolaires cohabitent donc pour ce premier degré de la scolarité.

/ Au sommet de l'édifice, la Conférence des Directeurs et directrices de l'instruction publique (CDIP). Elle coordonne l'éducation helvétique et la rend compatible avec les politiques des autres Etats européens. Cet organe ne peut cependant que fournir des Recommandations aux cantons, libres à eux de les interpréter dans les limites fixées par leurs conférences régionales ;

/ Au premier étage, les conférences régionales, constituées sur la base de différences linguistiques. Elles décident des matériels pédagogiques (manuels par exemple) et proposent aux cantons qui en dépendent des Plans d'études-cadre ;

/ Au rez-de-chaussée, les ministères cantonaux de l'éducation. Ils fixent, au travers de lois scolaires et de règlements d'application, les programmes, les rythmes scolaires et les obligations légales des enseignant.e.s ;

/ Au niveau de fondations, les établissements qui forment les élèves. Ils disposent d'une forte autonomie.

Pour comprendre comment ces cadres stimulent ou entravent l'action enseignante en ce qui concerne l'éducation à l'égalité, nous avons examiné les cadrages qui y étaient donnés aux différents niveaux de cet édifice. L'analyse de la littérature grise produite à chacun de ces niveaux durant la période qui va de 1971 à 2010 nous a fait conclure que la question de l'égalité s'était diluée dans celle de la diversité et que les volontés de la prendre spécifiquement en compte dans le monde éducatif manquaient actuellement (Fassa et al., 2014).

Le cadre fédéraliste, allié à une très forte autonomie



des établissements scolaires, a selon nos analyses pour conséquence que les pratiques des enseignant-e-s romand-e-s prennent place dans une logique contradictoire entre les différents niveaux institutionnels et les différents niveaux légaux. Le « mille-feuilles » helvétique nous a obligées à examiner une palette de modifications dès lors que nous essayions de comprendre les raisons pour lesquelles l'éducation à l'égalité se faisait (ou pas) dans les différents cantons romands.

La coexistence de ces différents niveaux de gouvernance a pour effet que l'action publique en matière d'éducation n'est que peu coordonnée. Elle peut même se montrer incohérente lorsqu'on compare les périodes et les cantons. En ce qui concerne la mise en œuvre de politiques d'éducation à l'égalité entre les filles et les garçons, nous avons pu constater que la responsabilité repose finalement presque exclusivement sur les épaules des enseignant.e.s, certains des acteurs institutionnels pouvant tenir un discours égalitaire à un des niveaux par exemple et favoriser des pratiques inégalitaires à l'autre. Si cette absence de cohérence est due à l'organisation fédéraliste et à un mode de gouvernance qui s'apparente à la *soft law* qui guide les développements des politiques européennes, elle a pour effet un flou conséquent qui peut s'analyser comme un énorme espace de liberté donné à l'action enseignante ou comme le résultat d'une forme de déresponsabilisation des autorités. Car c'est aussi en relation prioritaire avec le climat politique du niveau cantonal que les ministres de l'éducation prennent des décisions qui ont des effets sur les cadres dans lesquels se déroule l'action des enseignant.e.s. Selon que leur électoralat est favorable ou non à l'égalité entre les sexes, l'on assiste ou non à un effet de dissimulation des questions d'égalité, car leur (ré)élection pourrait pâtir d'un engagement trop ou pas assez net en ce qui concerne l'égalité entre les sexes, sujet de fréquentes controverses publiques.

### Les savoirs et les pratiques des enseignant.e.s

Nous distinguons à ce propos trois types de savoir en nous appuyant sur le travail réalisé par Deauvieu en 2007 : des savoirs savants, curriculaires et d'expérience. Cet auteur restreint les savoirs d'expérience à des expériences professionnelles, mais il insiste sur la nécessité de ces trois types de savoirs pour la transmission de la connaissance dans les classes par les enseignant-e-s.

Les **savoirs savants** sont des savoirs acquis dans un cadre formel, un cadre délié de la pratique, en général lors de la formation initiale. Ce cadre permet aux enseignant-e-s d'avoir une distance réflexive à l'égard des savoirs puisqu'ils et elles ne doivent pas sans cesse les adapter à leur travail pratique.

Les **savoirs curriculaires et réflexifs** s'acquièrent à travers le travail enseignant, et ils sont souvent des savoirs dont la connaissance est initiée à travers des formations en ESPE, ou en écoles pédagogiques en ce qui nous concerne. Ils doivent tenir compte des contenus de programmes.

Les **savoirs d'expérience**, quant à eux, se construisent à travers le temps et font selon Deauvieu référence aux éléments acquis en situations professionnelles. Nous

ajoutons que ces savoirs d'expérience sont aussi, selon nous, liés aux expériences de vie. Dans la mesure où il est question de genre, d'égalité entre les femmes et les hommes, ils englobent la totalité de nos expériences, notamment le rapport au travail et au privé, l'investissement dans les différentes sphères sociales, etc.

Notre questionnaire tendait à mettre en lien ces différents types de savoirs et il demandait, par exemple, si les enseignant.e.s avaient le sentiment d'avoir subi une ou plusieurs discriminations dans leur vie professionnelle ou privée en raison de leur sexe. Nous avons posé la même question en lien avec l'ethnicité et l'origine sociale. Les pourcentages étaient beaucoup plus faibles pour ces deux dernières caractéristiques pour que pour le sexe : plus de 30 % des femmes disaient avoir subi de telles discriminations « au moins une fois dans leur vie », alors que les hommes étaient très peu nombreux à répondre de manière similaire.

Le sentiment d'avoir subi une discrimination se reflétait sur les pratiques professionnelles des enseignantes telle qu'elles étaient déclarées (nous n'avons effectué aucune observation, faute d'autorisation). Celles qui avaient subi des discriminations en raison du sexe avaient plus tendance à discuter des « différences naturelles entre les femmes et les hommes », et de la « participation aux tâches domestiques des filles et des garçons ». Elles abordaient assez volontiers ces sujets avec leurs élèves. Ainsi, avoir subi une discrimination, savoir d'expérience par excellence, menait les enseignant.e.s romand.e.s à discuter des questions d'égalité, mais pas toujours en déconstruisant les stéréotypes et en tenant les propos que nous aurions souhaités....

Voulant faire le lien avec les savoirs savants, nous avons demandé aux enseignant-e-s s'ils ou elles avaient pu suivre une formation continue dans le domaine de l'égalité ou du genre, et dans quelle mesure ils ou elles avaient été soutenu.e.s par leur directions pour ce faire. Nous avons pu de ce point de vue isoler un groupe d'enseignant-e-s qui avaient une formation en termes d'égalité ou de genre, contrairement aux autres. Ces enseignant-e-s sont plus nombreux parmi celles et ceux qui enseignent dans le degré secondaire (les enfants ont de 10 à 15 ans). Et leur formation est plus longue et de nature différente de celle des enseignant-e-s du degré primaire. Au degré secondaire, une formation universitaire disciplinaire est un préalable nécessaire à la formation pédagogique qui ne se fait que dans un second temps. Les savoirs pédagogiques et didactiques sont constitués lors d'un ESPE ou d'écoles pédagogiques, mais ils se bâtissent sur la souche de savoirs disciplinaires solides.

La durée de formation est ainsi plus longue, cinq à six ans en moyenne au lieu des trois ans en ESPE pour les enseignant.e.s primaires. La durée ou le type de formation ont montré un effet sur les manières dont les enseignant-e-s approchent la question de l'égalité, les enseignant-e-s du secondaire se révélant plus réflexifs-ves que ceux ou celles du primaire. N'ayant reçu qu'une formation immédiatement pédagogique et didactique, ils et elles manquent de bases disciplinaires sur lesquelles appuyer leurs interventions pédagogiques, ce qui semble les fragiliser en termes de réflexivité.

Nous ne pouvons malheureusement préciser quels sont les savoirs savants acquis, les différences cantonales empêchant de savoir précisément où, quand et comment ils l'ont été. La frilosité cantonale a en outre rendu impossible de comparer entre les cantons et les formations et de demander quels cours ont été suivis. Les contacts pris avec les autorités pour obtenir les adresses des enseignant.e.s correspondant à notre échantillon ont montré qu'il aurait été impossible de faire passer des questionnaires dans les différents cantons, si nous profilions les réponses en les croisant avec les lieux de formation.

Il n'en reste pas moins que les savoirs savants des enseignant.e.s du secondaire sont d'une manière globale plus importants en ce qui concerne le genre et l'égalité que ceux des enseignant.e.s du primaire et qu'ils ont un effet sur la perception et les pratiques en termes d'égalité.

Cette remarque est intéressante, dans la mesure où aucune autre des caractéristiques sociales des enseignant.e.s (sexe, état civil, parenté, autres types de formation, etc.) n'a un tel effet que la constitution des savoirs. L'on peut donc dire que les pratiques enseignantes en ce qui concerne l'éducation à l'égalité dépendent de leurs **savoirs savants ET de leurs savoirs d'expérience**, les savoirs savants se révélant plus importants que les savoirs d'expérience. Provenant principalement des formations continues suivies de manière volontaire, il est toutefois probable que la constitution de savoirs savants dans le domaine de l'égalité et/ou du genre ait pour assise une sensibilité préalable à ces questions. Nous ne pouvons ainsi répondre aux questions de savoir quelle est la part des discriminations dans le choix d'acquérir des savoirs savants, ni sur quelles bases exactes les enseignant.e.s vont discuter avec leurs élèves des questions d'inégalité entre les sexes ou de genre.

Nous ne pouvons que conclure que la formation dans le domaine du genre amène au moins les enseignant.e.s à considérer que l'égalité est un problème qui subsiste dans l'enseignement obligatoire et ceci même si une belle unanimité se fait dans le monde scolaire helvétique pour affirmer que l'école est égalitaire, plus que la famille et le monde du travail. À la question de savoir à quel point ils jugent leur système scolaire égalitaire, la moyenne générale est de 6,27 (sur une échelle en 7 points !).

Les enseignant.e.s sont donc persuadés en majorité de travailler dans un îlot d'égalité. Ce point de vue est un petit peu plus nuancé dans la population des enseignant.e.s ayant eu une formation sur l'égalité ou le genre puisque le fait d'avoir suivi une telle formation modifie cette perception, et va amener à des pratiques différentes, et au sentiment de devoir modifier les pratiques dans le domaine scolaire. En effet, à la question posée sur « le degré d'action qui devait être celui de l'école pour améliorer l'égalité entre les sexes », les enseignant.e.s ayant des connaissances dans le domaine de l'égalité, insistaient de manière significativement plus nette que les autres sur la nécessité d'intégrer cette thématique dans la formation de base (initiale) de l'ensemble des enseignant.e.s.

## Formations actuelles dans le domaine de l'égalité ou du genre

La question se pose dès lors de savoir comment peuvent se constituer ces connaissances ? Quels sont les cours donnés (ou non) dans les institutions de formation des enseignant.e.s existant dans l'espace romand ?

Genève constitue une exception car dans ce canton tous les enseignant.e.s sont formé.e.s dans le cadre de l'Université. Ils et elles sont toutes et tous au moins sensibilisé.e.s à la question du genre grâce à la constitution d'une chaire en études genre dans le cadre de la formation des enseignant.e.s. Isabelle Collet a la chance de donner ces cours.

Les trois autres Hautes écoles pédagogiques n'ont malheureusement pas fait ce choix ; celle de Lausanne prodigue quelques cours concernant le genre, mais ils étaient intégrés au moment de notre enquête dans un module très large qui s'appelle « Interculturalité, genre et catégorisation ». N'ayant malheureusement pas eu l'occasion de suivre ces cours, nous ne pouvons donner aucune information précise quant à leur contenu. L'intitulé suggère toutefois qu'il pourrait exister une très forte confusion entre les notions d'égalité et d'équité, et que le traitement des différents axes de domination pourrait mener à dissimiler les questions spécifiques, et parfois à organiser une forme d'olympiade des différents types d'inégalités, en décidant finalement que les inégalités liées au sexe sont nettement moins importantes que celles liées à la classe ou à l'origine ethnique. Ce type de propos a été tenu à une ou plusieurs reprises, par les responsables pédagogiques (tous et toutes au minimum chef.fe de service) que nous avons rencontrés durant notre enquête. Par ailleurs, le suivi de mémoires d'étudiant.e.s issu.e.s de la Haute école pédagogique m'a parfois fait constater que les étudiant.e.s arrivaient au terme de leurs études pédagogiques en restant persuadés que les différences naturelles entre les hommes et les femmes expliquent leur place différente sur le marché du travail, ces positionnements étant compris comme le résultat d'appétences sexuées innées. Cela n'a heureusement pas toujours été le cas, et le travail fait par Nadia Lamamra a pu produire un discours très différent de celui que j'ai eu malheureusement l'occasion d'entendre. Les hautes écoles pédagogiques du Valais et de l'espace Berne-Jura-Neuchâtel ne proposent aucun cours sur cette thématique dans la formation initiale mais cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas ponctuellement des ateliers traitant de ces questions ; mais s'ils ont lieu, c'est sur la base d'une demande formulée par un groupe d'enseignant.e.s, ou sur celle d'une demande liée à un contexte très particulier, par exemple des actes de violence...

Comme pour leurs aîné.e.s en activité, nous avons demandé aux enseignant.e.s en formation quel est le degré d'égalité atteint dans les différents domaines que sont la famille, le marché du travail ou encore les différents niveaux de la formation. Tout comme les enseignant.e.s en activité, ils et elles ont majoritairement l'impression que l'école est un îlot sur lequel l'égalité serait plus achevée qu'ailleurs. Ils et elles en sont cependant moins convaincu.e.s puisque la moyenne s'établit à 5.62 (toujours sur



une échelle en 7 points) dans ce groupe, alors qu'elle est de 6.27 parmi les personnes qui sont en activité. Ils et elles s'avèrent aussi beaucoup plus critiques à propos des familles, la moyenne de leur réponse étant ici de 3,88 (soit au-dessous de la valeur centrale).

Les personnes sont un petit peu plus nuancées à propos des origines sociales. Seulement 70 % des enseignant-e-s disent que la question des inégalités sociales est réglée. Cela veut dire aussi que 30 % y sont sensibles. L'articulation et l'imbrication des inégalités de sexes et de classes ne se posent par contre pas pour ces enseignant-e-s qui vont très souvent être amené.e.s à les jouer les unes contre les autres, ce qui donnera place selon le contexte à des discours masculinistes mettant l'accent sur les difficultés particulières des garçons, l'échec des garçons, et la nécessité d'agir dans ce domaine.

Si l'on résume les perceptions que la majorité des enseignant-e-s (en formation ou déjà actifs et actives) a de l'état de l'égalité dans les différentes sphères de la vie, l'on peut dire que leur sentiment est que le monde scolaire vit l'égalité, notamment du fait que les programmes sont homogénéisés et que la mixité a été établie. 90 % des directions d'établissement considèrent elles aussi que l'égalité est réalisée dans le domaine scolaire.

Les inégalités resteraient par contre importantes dans le domaine familial ou professionnel, ce qui les fait considérer de leur devoir d'intervenir sur ces questions mais seulement pour le profit du monde extérieur à l'école. A les suivre (plusieurs commentaires ont été laissés allant dans ce sens dans la question ouverte que nous avons insérée en fin de questionnaire), il serait plus urgent de se préoccuper des inégalités entre les femmes et les hommes dans les autres domaines de la vie sociale, l'égalité étant considérée comme acquise dans le monde scolaire du fait de la mixité de l'ensemble du cursus obligatoire et de l'homogénéisation des programmes. C'est donc bien la seule égalité formelle qui leur sert de référence, l'égalité de fait étant oubliée.

Celles et ceux, minoritaires, qui pensent nécessaire d'intervenir dans le monde scolaire lui-même sont celles et ceux qui ont déjà suivi une formation dans le domaine du genre, quand bien même l'ensemble des enseignant-e-s considèrent que les inégalités entre hommes et femmes restent un problème difficile à nier en vivant en Suisse. Mais ils et elles sont plus nombreux à mettre en place des activités pour l'égalité car il s'agit aussi de préparer les élèves à refuser les inégalités qui existent entre les femmes et les hommes *hors du monde de l'école*. Ainsi, environ 30 % d'entre elles et eux disent initier des activités sur cette thématique et l'intégrer à leurs enseignements.

### Faire malgré tout...

Sur cette base liée aux pratiques déclarées, nous sommes parvenues à distinguer trois groupes d'enseignant-e-s.

/ ceux-celles qui ont une activité auto-initiée spécifique liée à l'égalité entre les sexes lors de leur cours (Groupe « activités auto-initiées ») ;

/ ceux-celles qui ont participé à des activités liées à la journée dédiée au choix professionnel qui se déroule en

novembre dans toutes les écoles suisses ;

/ ceux et celles qui ne font rien.

L'appartenance à l'un ou l'autre de ces groupes est statistiquement liée à l'expérience de la discrimination en raison du sexe et à la formation continue, ce qui nous permet de conclure que ces deux éléments sont à la source de pratiques et de représentations différentes. Les analyses que nous avons effectuées ont montré que le groupe « activités auto-initiées » va systématiquement traiter des questions liées à l'égalité entre les sexes d'une manière plus fréquente que les autres. Ils aborderont les sujets suivants : « la construction du genre comme une donnée sociale », « la participation des femmes à la construction d'un patrimoine culturel collectif », mais aussi, malheureusement... « les différences naturelles entre les femmes et les hommes ».

La mise en place d'activités auto-initiées s'est par ailleurs avérée liée au type de diplôme dont disposent les personnes, et elle est plus fréquente parmi les universitaires (formation disciplinaire plus formation pédagogique). La durée de la formation semble ainsi influencer sur la conscience des inégalités entre les filles et les garçons de même que l'habitude d'une distance réflexive, d'un temps d'arrêt, et d'une manière de regarder les inégalités à distance. Un des points qui s'est révélé particulièrement intéressant est le constat que les différences dans les jugements des enseignant.e.s primaires et enseignant.e.s secondaires sur l'égalité s'estompent au sein du groupe « activités auto-initiées ». On peut conclure de cela que (1) une formation initiale de type universitaire permet plus de réflexibilité, mais aussi (2) que des pratiques ou expériences privées et/ou la participation à une formation continue, permettent à terme de reconstruire des compétences similaires à celles des universitaires. D'où l'importance d'offrir une formation continue aux enseignant-e-s dans le domaine du genre.

Les entretiens que nous avons menés (Fassa et Rolle, 2015) ont mis en évidence qu'indépendamment des actions de formation, l'ensemble des professionnel.le.s se trouve pris dans une logique d'actions parfois très difficile. Parfois conscient.e.s des questions liées à l'égalité, elles et ils ne se trouvent pas moins à devoir donner des réponses immédiates et sexuées à leurs élèves. C'est notamment le cas de celles et ceux qui travaillent avec des enfants avec des difficultés scolaires. Pour ce public, l'entrée sur le marché du travail est particulièrement difficile et cette situation peut aisément donner lieu à des formes de découragement telles que l'intégration professionnelle devient un objectif très secondaire pour les jeunes. Or, il n'existe pas d'autre solution pour elles et eux, ce qui mène les enseignant.e.s à leur proposer les solutions les plus courantes et les plus « acceptables » pour les jeunes car elles sont au plus proches de leurs aspirations. Et ces dernières sont très sexuées (Guilley et al., 2014). Se projeter dans une carrière professionnelle atypique est difficile, mais plus encore lorsqu'on sait que les premiers obstacles seront ceux d'une préparation scolaire lacunaire.

## Conclusion

Nous nous trouvons face à une action publique non coordonnée et elle fait reposer une bonne part de la responsabilité du choix d'éduquer ou non à l'égalité sur les épaules des enseignant.e.s et ceci bien souvent sans leur en donner les moyens. Pour éviter cela, il faudrait :

/ que la question de l'égalité entre les sexes devienne à nouveau saillante dans le monde éducatif suisse ;

/ que les notions que sont l'égalité et l'équité soient clarifiées quant à ce qu'elles signifient dans les politiques éducatives car il s'agit bien de penser en termes d'appartenance de groupe, d'articulation et d'imbrication des axes de domination et des inégalités, et non pas seulement en termes d'individus.

Mais pour cela, il faudrait que les autorités éducatives et de formation prennent leurs responsabilités et acceptent de s'impliquer, même si l'éducation à l'égalité entre les sexes ne constitue pas le meilleur « ticket » pour attirer les voix des électeurs et électrices dans un pays où une grande partie de la population reste extrêmement traditionnelle dans sa manière d'envisager les relations entre les femmes et les hommes.

## Références citées

/ Bacchi, C. (1999). *Women, Policy and Politics. The construction of policy problems* (SAGE.). London and California.

/ Bonny, Y. (2012). Introduction. Les institutions au prisme de la pluralité. In Y. Bonny & L. Demailly (Eds.), *L' institution plurielle* (pp. 9–36). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

/ Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie Du Travail*, 49(49), 100–118. .

/ Dürrer, S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité*. Document à l'usage des enseignant.e.s de Suisse romande. Degrés 7 à 9. (Conférence romande de l'égalité, Ed.). Lausanne: Bureaux romands de l'égalité.

/ Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Swiss Journal of Sociology*, 40(2), 197–213.

/ Fassa, F., & Rolle, V. (2015). Les enseignant.e.s suisses romand.e.s face au genre : l'agir enseignant entre politiques éducatives et expériences vécues. *Revue Internationale D'ethnographie*, 1–12.

/ Guilley, E., Arruda, C. C., Gauthier, J., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., & Moubarak, E. (2014). *Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale ?*

/ Mazur, A. (2009). Les mouvements féministes et l'élaboration des politiques dans une perspective comparative. *Revue Française de Science Po-*

*litique*, 59(2), 325–351

/ Noël, M. (2006a). *S'exercer à l'égalité* I. Répertoire de fiches pour la promotion de conduites égalitaires entre filles et garçons. Degrés 3 et 4. (Conférence romande de l'égalité, Ed.). Lausanne: Bureaux romands de l'égalité.

/ Noël, M. (2006b). *S'ouvrir à l'égalité*. Répertoire de fiches pour la promotion de conduites égalitaires entre filles et garçons. Degrés 1 et 2. (Conférence romande de l'égalité, Ed.). Lausanne: Bureaux romands de l'égalité.

# Table ronde :

## Genre, dynamique curriculaire, enjeux de formation

Ugo PALHETA  
Université Lille 3

Je voudrais commencer en disant que pour agir sur les rapports de genre et espérer desserrer l'étau de la domination masculine dans le fonctionnement des institutions ou des collectifs, il est absolument nécessaire de comprendre sur un plan assez général les logiques de reproduction de cette domination, et en particulier la manière dont différentes institutions contribuent à cette reproduction selon des modalités qui leur sont propres et spécifiques. Nous savons évidemment que l'éducation en général – et l'éducation scolaire en particulier – joue un rôle décisif dans la reproduction du genre en tant que rapport social, notamment en façonnant des individus semblant spontanément ajustés au rôle de genre. Ni l'enseignement général ni l'enseignement professionnel n'échappent à la règle. Ce dernier se situe de plus en un point même nodal du système de reproduction des rapports de genre dans la mesure où il constitue une interface évidemment entre les familles, qui opèrent des choix d'orientation en France notamment en fin de collège, le système d'enseignement et le marché du travail. Ces trois institutions contribuent conjointement à la reproduction des rapports de genre selon des modalités qui leur sont spécifiques. Il me semble tout à fait crucial de saisir la manière dont l'enseignement professionnel traduit, consolide et/ou légitime les rapports de genre qui traversent et qui structurent la formation initiale dans son ensemble.

Je vais préciser la base sur laquelle je parle, l'enquête que j'ai pu réaliser et qui est dans le livre *Domination scolaire*. Les matériaux empiriques sont essentiellement le traitement secondaire d'enquêtes statistiques d'assez grande ampleur, à savoir les enquêtes panel d'élèves du secondaire du ministère de l'Éducation Nationale permettant de suivre une cohorte d'élèves entrés en sixième une même année. Nous pouvons reconstruire les trajectoires scolaires des élèves à partir de cela. L'autre grand pan empirique de mon matériau est issu d'enquêtes de terrain dans des lycées professionnels, en l'occurrence

trois lycées professionnels, et trois centres de formation d'apprentis entre 2005 et 2010.

L'objectif de ces enquêtes était à la fois de saisir les trajectoires scolaires et sociales de jeunes appartenant pour l'essentiel aux classes populaires – filles et garçons – d'un point de vue statistique de restitution et de reconstruction des trajectoires par le biais d'analyses statistiques, d'enquêtes notamment par entretien, mais aussi de travailler sur la question du rapport des jeunes – scolarisés ou non dans l'enseignement professionnel – aux études, à la formation professionnelle, au travail, et autres. La problématique générale assez classique était de travailler la question du maintien sous des formes renouvelées de la fonction de reproduction des rapports sociaux assumée par l'institution scolaire. J'évoque uniquement le second degré professionnel de l'enseignement secondaire lorsque je parle d'enseignement professionnel, à savoir le lycée professionnel et l'apprentissage. C'est un choix du fait que la plupart des études travaille sur l'apprentissage ou sur les lycées professionnels. C'est à mon avis une erreur. Je pense qu'il faut au contraire essayer de restituer ce qu'est l'espace des formations professionnelles puisque ces formations – notamment dans la tête des jeunes – se définissent les unes par rapport aux autres (formations par apprentissage et formations par lycée professionnel). Elles préparent au même type de diplôme, à savoir CAP, BEP antérieurement et bac pro aujourd'hui, brevet professionnel également pour certains métiers, et préparent par ailleurs au même type de poste que dans la structure sociale, à savoir très majoritairement des postes d'ouvrier-e-s et d'employé-e-s.

La division entre les filières générales et professionnelles reproduit pour l'essentiel une frontière de caste. Les frontières de caste ont d'ailleurs de plus en plus tendance à se reproduire à d'autres niveaux du système d'enseignement, par exemple dans l'enseignement supérieur entre les BTS, la filière qui accueille la majorité des élèves de milieux populaires dans l'enseignement supérieur, et de l'autre côté de manière caricaturale des grandes écoles. La division entre filières générales et professionnelles après le collège reproduit en général une frontière de classe. La division qui structure le plus profondément l'enseignement professionnel dans le champ de l'espace des formations professionnelles est la division de genre et des frontières de genre.

La difficulté pour le sociologue cherchant néanmoins à saisir rapport de classe et rapport de genre est que les divisions de classe et de genre ne sont pas dans des rapports d'extériorité, mais d'imbrication. Elles sont nouées de manière complexe les unes aux autres. Les divisions de genre prennent en particulier des formes et ont des significations spécifiques du fait de se manifester dans le cadre de l'enseignement professionnel. Il suffit d'avoir pour cadre l'enseignement professionnel ; c'est-à-dire un ordre scolaire dominé du point de vue des rapports de classe où les divisions de genre prennent une forme et ont une signification particulières du simple fait d'agir dans le cadre d'un ordre scolaire lié avec les classes populaires.

La raison est très simple : un ordre scolaire accueille très majoritairement des enfants des classes populaires, et a vocation, d'une manière éventuellement explicite et

consciente, à préparer au travail les futurs membres des classes populaires. Le genre en tant que rapport social ne se déploie pas, ne se manifeste pas et ne se reproduit pas selon les mêmes modalités dans le haut (grandes écoles) et le bas de la hiérarchie scolaire, donc dans l'enseignement professionnel. Il ne se manifeste pas, ne se déploie pas et ne se reproduit pas non plus dans les classes dominantes comme dans les classes populaires. Avant d'en venir à la position des filles et garçons dans l'enseignement professionnel, il me semble important de dire quelques mots sur le fait même d'être orienté ou non vers cet ordre scolaire. Dans un travail un peu ancien, Bruno Establet a beaucoup insisté sur le retournement de tendance ayant vu les filles supplanter les garçons sur le plan scolaire à partir du début des années 70. Il a insisté sur la thèse – contestable, mais néanmoins assez puissante selon moi – que des valeurs faites pour assurer le maintien de la domination des garçons sur les filles (discipline, méticulosité, application aux devoirs, disposition à la soumission, et autres) ont pu jouer un rôle moteur dans la réussite scolaire des filles.

L'idée que les filles ont supplanté les garçons sur le plan scolaire permet déjà de saisir les limites d'un modèle théorique d'articulation des rapports sociaux où les dominations s'ajoutent les unes aux autres, modèle qui peut finalement saisir les filles de milieux populaires sur tous les plans et sur tous les contextes comme doublement dominées, comme les dominées des dominées, ce qui n'est apparemment pas ce qui se joue sur la scène scolaire, et par ailleurs ne relativise en rien la domination de genre et la nécessité de la combattre, y compris sur le terrain scolaire. La supériorité scolaire des filles, nettement visible au moins jusqu'à la fin du collège et même du lycée (en particulier dans les classes populaires) à travers leurs meilleurs outils scolaires, par exemple à travers leur orientation beaucoup plus fréquente vers une seconde générale ou technologique plutôt que vers un enseignement dans la voie professionnelle, s'accompagne du maintien d'une ségrégation sexuée des orientations, des formations et des emplois. Cette supériorité scolaire bien connue et régulièrement célébrée tend en outre à masquer le fait que les filières masculinisées de l'enseignement professionnel, mais aussi de l'enseignement technologique (par exemple la filière STI qui accueille à peu près 95 % de garçons), permettent de manière très nette un accès plus rapide à l'emploi que les filières féminisées technologiques et professionnelles, et permettent d'avoir accès à des emplois plus souvent en accord avec la qualification acquise, très sensiblement mieux payés par rapport non seulement à des formations féminisées de l'enseignement général, mais aussi à des formations de l'enseignement général relativement dévaluées par rapport à d'autres (filière littéraire par rapport à filière scientifique). Nous retrouvons une majorité de filles.

Selon l'analyse proposée par Nicole Mosconi dès le début des années 80, tout se passe finalement comme si la poursuite plus fréquentes d'études générales des filles fonctionnait pour les jeunes femmes comme un sursis scolaire lié à leur exclusion des filières technologiques et professionnelles les plus à même d'aboutir à des qualifications reconnues sur le marché du travail. Cette thèse paradoxale tord un peu le bâton dans l'autre sens, mais

est à mon avis passée complètement sous silence et laissée de côté lorsque nous nous contentons de célébrer la meilleure réussite scolaire des filles. C'est à mon sens le discours majoritaire, et il me semble nécessaire d'en montrer les points aveugles dans la conjoncture présente. C'est à mon avis plus important que de se contenter simplement de rappeler que les filles réussissent mieux. Cela permet par ailleurs aussi de contredire frontalement l'idée très optimiste d'un certain point de vue selon lequel la scolarité mieux réussie des filles aurait nécessairement ou en elle-même une vertu émancipatrice du point de vue des rapports de genre, abstraction faite, d'une certaine manière, des rapports entre système éducatif et système productif, ou système éducatif et marché du travail.

Des enquêtes d'insertion portant sur l'insertion professionnelle sur une même génération, et notamment dans le cadre du Cereq, permettent de suivre une cohorte sortie du système éducatif une même année. Nous avons par exemple suivi pendant 10 ans ceux qui sont sortis du système éducatif en 1998. Force est de constater que les garçons diplômés de l'enseignement professionnel connaissent des situations plus avantageuses dans le monde du travail, non seulement bien évidemment par rapport à des filles sorties de l'élément professionnel mais aussi par rapport à des filles beaucoup plus diplômées, que l'on saisisse ces situations respectives trois ans, cinq ans, sept ans ou dix ans après leur sortie du système éducatif. Les garçons sortis en 1998 avec un diplôme de niveau 5 (CAP ou BEP) connaissaient 10 ans après leur sortie du système de formation un taux de non-emploi de 5 % (chômage, inactivité et/ou formation). Ce taux était de 10 % pour les filles sorties avec un niveau bac+2, et 7 % pour les filles de niveau bac+3. Les garçons sortis avec un niveau bac pro connaissaient un taux de non-emploi inférieur de 2 points par rapport aux filles sorties avec un niveau bac+3.

Autre exemple sur les salaires : 52 % des garçons diplômés du niveau 5 et en emploi 10 ans après leur sortie de l'école touchaient un salaire supérieur à 1 500 euros, contre moins de 49 % des filles ayant un niveau bac+3. Seules les filles de niveau bac+3 parvenaient finalement à dépasser les niveaux de salaire moyens et médians des garçons de niveau bac pro, ces derniers touchant un salaire net moyen de 1 680 euros là où les filles de niveau bac+2 touchent un salaire net de 1 590 euros, y compris les garçons diplômés de niveau CAP et BEP qui touchent un salaire moyen net supérieur aux filles de niveau bac+2. Si nous nous restreignons aux jeunes issus de classes populaires, les filles devaient accéder à un diplôme de niveau bac+5 pour parvenir à des niveaux de salaires supérieurs à ceux des garçons titulaires d'un CAP ou d'un BEP. Cette logique est encore plus frappante, et d'une certaine manière plus importante, chez les enfants de milieux populaires pour une raison très simple : les filles de milieux populaires ayant un diplôme bac+3 ou bac+4 pâtissent encore plus que les garçons de l'absence ou du manque de capital social (réseau de relations permettant une embauche au niveau correspondant formellement au niveau de diplôme) valorisable sur le marché du travail.

Nous pourrions évidemment faire dériver ce désavantage des filles sur les seules entreprises, en disant

qu'elles ne reconnaissent pas les qualifications acquises par les filles dans l'enseignement supérieur. Nous pourrions également attribuer ces inégalités aux logiques qui gouvernent les couples, notamment au fait que les femmes effectuent l'essentiel du travail domestique quand ces couples ont des enfants. Mais entrer dans cette démarche explicative consistant finalement à rechercher un facteur déterminant en dernière instance (marché du travail ou autres) se révèle à mon avis une quête sans fin. Cela montre le fait que les familles d'origine des individus, l'institution scolaire, le monde ou marché du travail et les couples fonctionnent conjointement et composent un système intégré et cohérent. L'existence même de ce système formé justement par l'action conjointe de plusieurs institutions explique l'ampleur et la systématique des inégalités entre hommes et femmes. Cela ne signifie pas que ce système fonctionne sans accroc ni contradiction, ni même que des contradictions ne traversent pas différentes institutions (marché du travail, institution scolaire, et autres). Il faut cependant essayer de saisir ce système traversé par des contradictions pour comprendre la reproduction des rapports de genre.

Pour quelle raison ? J'ai fait le test lors de conférences ou de cours avec mes étudiant-e-s. Dès que nous cherchons à isoler un facteur, nous prenons le risque d'être renvoyés à un autre facteur qui serait la véritable origine de l'inégalité, mais qui lui-même se dérobe dès lors que nous cherchons à l'isoler. Si nous disons par exemple que l'école a un rôle spécifique dans la reproduction des inégalités et rapports de genre, il est possible de nous rétorquer que les familles produisent des garçons et des filles ajustés spontanément à leur rôle, ce qui est vrai. Nous pouvons objecter que les familles ne font que reproduire ce qui est exigé d'elles par le marché du travail ou le système éducatif. Nous pourrions également avancer que le marché du travail ne fait que prolonger les divisions créées dans les familles, et prolongées et creusées à l'école. Chaque institution peut d'une certaine manière « se défendre » d'une analyse pointant sa contribution spécifique à la reproduction des inégalités de genre en renvoyant les origines de ces inégalités vers une autre institution. Cela a nécessairement pour effet de dédouaner ces institutions et les pouvoirs publics de toute action visant à lutter contre ces inégalités, contre les modalités spécifiques de reproduction de ces inégalités dans ces ordres eux-mêmes spécifiques (ordre scolaire, familial et professionnel).

Il faut ainsi insister sur ce système cohérent et intégré notamment composé par les discriminations sexistes dans le travail, par le cumul pour les femmes du travail domestique et de l'activité professionnelle, et dans l'ordre scolaire à travers notamment les phénomènes de non-orientation ou de faible orientation des garçons vers des filières considérées comme féminines, et des filles vers des filières réputées masculines qui offrent encore aujourd'hui des situations plus payantes et rentables sur le marché du travail que les filières féminisées.

Le point sur lequel je voudrais finalement conclure est que je deviens pour ma part de plus en plus rétif au discours de célébration de la meilleure réussite scolaire des filles, discours attribuant des vertus émancipatrices

par elles-mêmes à la meilleure réussite scolaire des filles, et ayant tendance à faire écran à une série d'inégalités qui naissent dans le monde du travail et sont également reproduites par le système éducatif, mais également à la saisie des rapports de genre faisant système à travers l'action conjointe de plusieurs institutions.

**Nadia LAMAMRA**  
*Université de Lausanne*

Nous allons aller en Suisse, et parler de mon expérience d'enseignement du genre à des enseignant-e-s travaillant en école professionnelle de type CFA. Je vais surtout me concentrer sur les résistances rencontrées lors de ces formations, et en discuter en montrant les spécificités de la formation professionnelle.

La formation professionnelle est d'une grande importance pour réfléchir à ces questions de reproduction des rapports de genre, celle-ci étant une interface entre le marché du travail et le monde scolaire, ainsi que le milieu familial. La formation professionnelle suisse n'a rien à voir avec la France, et peut être comparée au modèle allemand. Elle n'est pas une voie de garage ni une voie par défaut, deux tiers des jeunes y étant orientés à la fin du secondaire obligatoire. 80 % d'entre eux optent pour le système dual (alternance école/entreprise). De grandes différences existent selon les régions, la Suisse romande francophone adhérant moins au modèle professionnel que la partie alémanique.

La formation des enseignantes et enseignants professionnels est encore plus importante compte tenu de la place de cette formation professionnelle en Suisse. Je rappelle la très forte ségrégation du marché du travail suisse, et donc la forte sexuation des filières de formation, en particulier de formation professionnelle. Les filles sont majoritairement dans le social, la santé et les services aux personnes. Les garçons sont très fortement impliqués dans les formations d'ingénierie, d'informatique et du bâtiment. Cette sexuation très forte des filières fait que les filles et les garçons ne feront pas les mêmes métiers. Il existe en outre des logiques de bastions ou de repli identitaire, avec près de 94 % de filles ou garçons dans certains secteurs d'activité. Les personnes qui entreraient dans ces bastions seraient encore considérées comme des pionniers ou des pionnières. Une réflexion doit être menée concernant l'utilisation répétée de ce qualificatif de pionniers depuis 50 ans.

Une première formation du corps enseignant professionnel au genre a eu lieu entre 2002 et 2004, appelée « Formation genre » pour neutraliser l'effet de rejet des personnes concernées. Nous ne l'avons pas appelée formation à l'égalité pour que certains curieux et curieuses viennent, ne sachant pas la signification du terme genre. Les résistances furent néanmoins marquées. Il s'agissait de sensibiliser les formateurs et formatrices d'adultes qui vont par la suite former à la pédagogie les futurs enseignants et enseignantes professionnelles. Cette formation modulaire assez approfondie a duré plus d'un an. Elle a été financée par l'État suisse suite à un arrêté fédéral. Elle n'a été faite qu'une seule fois à une seule cohorte de formateurs. L'institution a considéré qu'elle était ensuite suffisamment sensibilisée, et qu'elle n'avait pas besoin de reconduire l'expérience.



Un effet positif de cette première sensibilisation est qu'une responsable de formation a décidé d'intégrer une formation obligatoire « Genre et formation » dans la formation de base des enseignant-e-s professionnel-le-s, constituée de plusieurs modules sur une dizaine d'heures. Son public est extrêmement rétif à la formation pédagogique, cette formation ayant été imposée relativement tardivement en 2004 dans le cadre de l'enseignement professionnel, et le public étant constitué de personnes enseignant depuis longtemps avec une forte résistance à la perspective de genre. Cette forte résistance m'a incité après deux ans à renoncer à cette formation, même si je continue d'être convaincue de sa nécessité. Cette résistance nous a également amenés à modifier la manière d'aborder la question en changeant de public et en proposant une formation aux étudiants et étudiantes du master en formation professionnelle, donc pas nécessairement des enseignant-e-s professionnel-le-s, mais plutôt des personnes amenées à travailler dans les administrations. Le choix a été d'une part d'intégrer le genre à une perspective plus large, par exemple genre et immigration, avec effectivement le risque de noyer complètement la perspective de genre dans de la diversité, et surtout de dépolitiser la question. Une autre approche consistant à essayer d'intégrer systématiquement la dimension genre dans les analyses et résultats de recherche présentés à ces étudiantes et étudiants du master a suscité une certaine résistance.

Celle-ci était variable selon les publics. J'ai essayé de mettre au niveau de la première formation des résistances institutionnelles sur un continuum emprunté à Jeff Hurnj qui travaille sur quatre postures à adopter face à l'égalité : soutien actif, soutien passif, hostilité passive, hostilité active. Aucun soutien actif dans ce premier exemple. Nous pouvons citer comme soutien passif l'institution qui s'est contentée de mettre en place le dispositif sans jamais rien faire pour témoigner de l'importance de cette formation. Nous avons eu comme hostilité passive un discours de surface, mais aucune possibilité de présenter le projet par manque de temps ou impossibilité de trouver une date, ou autres. Les hostilités actives émanaient d'un certain nombre de personnes expliquant que cela ne servait à rien, et qu'il n'y avait rien à apprendre. Tout cela a participé au discrédit de cette formation auprès des étudiants et étudiantes. Du côté des enseignants et enseignantes professionnels en formation de base (deuxième formation obligatoire), nous avons reçu quelques soutiens discrets de formatrices trouvant cela intéressant, voire très courageux, mais également des oppositions frontales avec des enseignant-e-s professionnel-le-s extrêmement choqués qui se sont mis à crier, à se lever et à quitter la salle.

Les patron-ne-s sont dans ce milieu un peu plus démonstratifs-ves que dans le milieu académique, dont la résistance ne prend pas tout à fait la même forme. Nous avons reçu quelques soutiens inattendus de la part d'enseignant-e-s de branches techniques ou pratiques. La formation pédagogique des futurs enseignant-e-s de l'enseignement professionnel est en effet mixte, avec des personnes sortant de l'université qui vont enseigner dans le général et des personnes venant de la formation professionnelle qui enseigneront les branches pratiques. Il existe dans cette hétérogénéité des classes des rap-

ports de domination très forts au détriment des personnes enseignant les branches techniques.

Les participants et participantes au master ont affiché une résistance liée au fait que le sujet était trop souvent abordé, et qu'ils étaient déjà au courant de cette question d'égalité. Nous retrouvons derrière les raisons habituelles ces différentes formes de résistance, à savoir : le mythe de l'égalité réalisée ; la naturalité des rapports sociaux (complémentarités entre les sexes) ; et le réflexe de toujours réfléchir en terme de catégorisation.

L'autre élément de toutes les formations genre est la peur de la différenciation des sexes, qui démontre que tout est conçu sur la différence comme un fondement des rapports sociaux entre les sexes, mais aussi de la norme hétérosexuelle. Ce public affiche un refus assez net de toute perspective sociologique, les questions relatives aux rapports sociaux –sexes étant systématiquement considérées comme relevant de l'individu et étudiées sous l'angle de la psychologie, d'où un refus de réfléchir en terme de système social et de rapports sociaux.

Renvoyer ces différentes formes de résistance aux catégories proposées par Nicole Mosconi me semble être un bon point de départ pour discuter de la spécificité de la formation professionnelle. Nous retrouvons tout d'abord la notion de mythe de l'égalité entre les sexes et le discrédit sur le féminisme, avec peut-être un élément supplémentaire qui est une certaine banalisation de la non-mixité liée à la sexuotion des filières de formation et au fait que la réalité quotidienne des enseignements est extrêmement sexuée selon les jours où vous allez dans les écoles professionnelles. La différence avec la Suisse est importante concernant la mixité et la laïcité, valeurs beaucoup moins portées de manière explicite par les gouvernements et les institutions scolaires, même si néanmoins présentes. Nous avons pour terminer la question des inégalités qui seraient partout, à l'exception de l'école.

Nous retrouvons cette caractéristique de la non-mixité des filières de la formation professionnelle entraînant une certaine banalisation, voire une revendication de la non-mixité des filières bastions. La formation professionnelle prépare donc de manière évidente à des métiers sexués, et il est ainsi normal que ce système soit non mixte.

Nicole Mosconi met en outre en évidence que les convictions des enseignants et enseignantes se heurtent à cette illusion d'enseigner des savoirs neutres à des élèves neutres, de manière encore plus marquée chez les enseignants et enseignantes professionnelles ayant été obligés de se former à la pédagogie après déjà 20 ou 30 ans de carrière. Un certain nombre de résistances au changement concerne des réformes perçues comme venant d'en haut. Nous retrouvons à nouveau toutes ces dimensions en formation professionnelle, et cela rajoute une dimension au rejet des savoirs venus d'en haut jugés académiques. Depuis la dernière réforme de la formation professionnelle de 2004, certains participants, acteurs et actrices de la formation professionnelle considèrent que la formation professionnelle Suisse s'est intellectuellement et trop académisée, d'où un rejet de tous

les savoirs associés à cette académisation. Nous retrouvons des logiques similaires aux résistances habituelles au genre, mais avec des particularités et spécificités liées à ce champ d'activité particulier.

Ne voulant pas faire une conclusion uniquement négative, je vais donc citer les soutiens rencontrés au cours de ces enseignements. J'ai déjà cité les soutiens relativement discrets des enseignantes professionnelles qui doivent jouer un jeu. Il existe bien une réelle stratégie pour travailler dans ces univers. L'institut dans lequel je travaille et où j'ai donné ces formations se trouve dans le canton de Vaud. 30 % des enseignant-e-s professionnel-le-s sont des femmes, avec donc des stratégies pour pouvoir fonctionner notamment lors de leur formation pédagogique, d'où une forme d'adhésion de surface et un soutien clandestin au système de leur part. Aucun homme n'est venu me soutenir, même discrètement. C'est également une stratégie. Il ne faut pas se mettre en danger en s'exprimant sur un sujet considéré secondaire qui n'est surtout pas soutenu par l'institution. Les soutiens fortement affichés par des publics eux-mêmes minorisés ont enfin été très importants. C'est vraiment un jeu de faire jouer les différents rapports sociaux en jeu. J'ai vu des enseignants bouchers venant me dire que cela était formidable, et prenant la parole pendant le cours pour soutenir la perspective de genre et m'expliquant qu'ils étaient eux-mêmes extrêmement discriminés par les enseignant-e-s qui étaient en général des universitaires. Ils se sentaient très mal à chaque fois qu'ils venaient faire cette formation pédagogique. Ils voulaient ainsi être solidaires pour montrer que des praticien-ne-s boucher-e-s pouvaient s'intéresser à des questions de société relativement complexes. Nous avons parfois des soutiens relativement inattendus.

Même si j'ai renoncé provisoirement à enseigner à ce niveau, il est indispensable de continuer à essayer d'intégrer la perspective de genre et les rapports sociaux de sexes en formation professionnelle du fait de sa situation particulière d'interface entre marché du travail et éducation, s'agissant de la voie la plus suivie par les jeunes en Suisse au sortir du secondaire. Il faut vraiment retravailler cette question des pionniers et pionnières, et réfléchir à la formation professionnelle comme outil de construction d'inégalités se perpétuant sur le marché du travail. La formation professionnelle rigidifie à mon sens un certain nombre d'inégalités. La question est de savoir s'il faut intégrer cela dans la formation de base des enseignants et enseignantes avec les résistances inhérentes, s'il faut proposer de la formation continue avec le risque d'avoir uniquement les personnes déjà intéressées, ou s'il faut viser un autre public comme les étudiantes et étudiants en Master, avec le risque de faire de la formation genre une formation élitiste. Une autre question est de savoir s'il faut proposer des outils, c'est-à-dire essayer de faire rentrer le genre dans les didactiques professionnelles. Nous pouvons travailler aussi sur les manuels dans les différentes disciplines. Les apprentis ont en Suisse un classeur avec toutes les compétences, auquel nous pourrions éventuellement intégrer des éléments sur l'égalité. Nous pouvons proposer enfin des outils pratiques, notamment un kit pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Il permettrait d'avoir non seulement des éléments théoriques relative-

ment basiques, mais aussi des fiches d'observation pour apprendre à se regarder fonctionner en tant qu'enseignant-e professionnel-le.

**Alain BRELIVET**  
*Académie de Créteil*

Nous constatons que l'enseignement professionnel n'est pas souvent abordé dans les colloques, non seulement dans les questions de genre, mais de manière générale. En tant qu'inspecteur de l'éducation nationale du 2<sup>nd</sup> degré, je représente une espèce d'inspecteur-trices peu connue. Nous nous occupons exclusivement de la formation professionnelle.

Je vais rentrer dans notre sujet, en tant qu'inspecteur, par les aspects institutionnels. L'éducation nationale se penche sur différentes problématiques dans des rapports rédigés par l'inspection générale. Les auteur-e-s du rapport de mai 2013 portant sur l'égalité entre filles et garçons soulignent que la question se pose dans des « conditions particulières » en lycée professionnel. Concernant ces conditions particulières, je veux présenter des éléments relatifs à l'académie de Créteil, ce qui va permettre de les questionner et de les illustrer. Les personnes en charge de l'enseignement professionnel en prennent-elles conscience ? Quelles pistes d'action est-il possible de mettre en œuvre à partir de ces prises de conscience ? Nous sommes aux balbutiements, notamment en ce qui concerne la voie professionnelle. Je vais aborder ces questions sous les angles des statistiques sexuées à notre disposition dans l'académie, de la relation entretenue par l'enseignement professionnel avec le monde économique et professionnel, et des défis à relever.

Le premier point concerne les nombreuses statistiques à notre disposition confirmant ces conditions particulières et spécificités. Nous avons une division entre le domaine des services et celui de la production dans ces statistiques. Le fait de les produire et de les diffuser davantage pour rendre visible un certain nombre de phénomènes constitue déjà une piste d'action. Les personnes de l'enseignement professionnel ont globalement bien conscience du caractère sexué des formations. Il est toutefois important de montrer par les statistiques l'aspect massif de cette orientation différenciée pour les différentes spécialités, y compris pour les personnes se situant à d'autres étapes du système éducatif, notamment dans les collèges. Il est donc essentiel de produire ces statistiques, et l'enjeu est maintenant de les diffuser largement, en veillant à comparer des données similaires (voie professionnelle sous statut scolaire, apprentissage, et autres).

Il n'existe aucune surprise concernant les affectations en seconde professionnelle (données 2012-2013). Nous observons des flux très importants dans la spécialité électrotechnique, à savoir près de 1 400 élèves en seconde baccalauréat professionnel ; 97 % de ces élèves sont des garçons. Il en va de même pour l'ensemble de la production, avec néanmoins quelques exceptions, la plus nette étant celle des métiers de la mode-vêtement, avec 252 filles et 17 garçons. La proportion est sans surprise nettement inversée. Si le chiffre surélevé de la branche mode-vêtement n'était pas pris en compte, le chiffre se-

rait encore plus accentué entre les filles et les garçons.

Les filières des services sont encore largement sexuées. En accompagnement, soins et services à la personne (ASSP), il y a plus de 90 % de filles. La première promotion du baccalauréat professionnel en trois ans a atteint le baccalauréat l'année dernière, alors que nous avions jusqu'à présent des BEP carrières sanitaires et sociales. La spécialité gestion-administration (GA) est majoritairement féminine, à hauteur de 60 %. Elle est issue de l'ancienne spécialité secrétariat, composée essentiellement de filles, et de l'ancienne spécialité comptabilité, avec plutôt des garçons, même si cela était fonction des établissements scolaires. Nous retrouvons de fait une spécialité sexuée, mais moins que d'autres. La spécialité commerce n'affiche pas une parité, mais le nombre de filles et de garçons est, contrairement à d'autres spécialités, à peu près équilibré dans ces classes (44% de filles, 56 % de garçons).

Il n'y a aucune surprise, même s'il peut y avoir quelques filles dans les filières industrielles et ou quelques garçons en ASSP. Nous disposons donc désormais de données que nous mettons à la disposition des établissements pour pouvoir travailler sur cette question.

J'ai également mené une enquête auprès de mes collègues IEN sur les enseignantes et enseignants qui interviennent dans les lycées professionnels de l'académie de Créteil. Nous retrouvons une composition différenciée. Les sciences biologiques et sciences sociales appliquées intervenant dans la spécialité accompagnement, soins et services à la personne affichent 82 % de femmes. C'est l'inverse en STI avec 82 % d'hommes et 18 % de femmes. Quelques nuances existent. La parité n'est par exemple pas atteinte dans l'industrie graphique, mais elle affiche 67 % de femmes et 33 % d'hommes. Nous sommes aussi à 100 % dans le cas du textile, mais avec un effectif qui est très faible. Nous retrouvons en économie-gestion 89 % de femmes en communication administrative pour 11 % d'hommes, contre 60 % de femmes et 40 % d'hommes en commerce et vente.

Une norme se dessine clairement et il est réellement difficile pour les jeunes qui le souhaiteraient de s'extraire de ce système « genré » qui a complètement sa cohérence (des filles dans des métiers de femmes enseignés par des femmes, et des garçons dans des métiers d'hommes enseignés par des hommes), raison pour laquelle il n'est pas simple de faire évoluer les réalités du lycée professionnel.

Le dernier élément statistique concerne le taux de réussite pour l'enseignement professionnel (session 2014). Le fait d'être capable de donner rapidement les chiffres de 2014 montre que nous avons beaucoup œuvré, que ce soit dans les académies ou au niveau national. Une note d'information du ministère a fait connaître les résultats définitifs en mars. Ces chiffres intègrent la distinction entre filles et garçons, et sont diffusés beaucoup plus rapidement au niveau national qu'auparavant. Les taux de réussite des filles sont globalement supérieurs à ceux des garçons pour les trois baccalauréats, avec quelques nuances concernant l'enseignement technologique, où l'on trouve parfois de petites inversions. Cet écart existe en lycée professionnel, mais se révèle plus important :

6,8 points au niveau national à la session 2014. L'écart est encore bien supérieur à Créteil : il est pratiquement de 10 points ! La raison se situe au niveau des services (taux de réussite de 81 % pour les filles, contre 75 % pour les garçons). Le taux de réussite des filles en production est en revanche de 72,4 %, contre 70,5 % pour les garçons, soit un écart beaucoup moins important.

Concernant les données absolues, le total des personnes passant le baccalauréat est de 13 215, dont 6 269 filles et 6 946 garçons (avec bien sûr beaucoup moins de filles en production). Ces chiffres sont logiques, les garçons orientés vers le professionnel étant plus nombreux. Nous pourrions comparer ces données en fonction des départements, les écarts n'étant pas les mêmes. Le département 77 (Seine-et-Marne) connaît la meilleure réussite et affiche les écarts les plus faibles, surtout dans les métiers des services (80,5 % pour les filles et 78 % pour les garçons). Les écarts entre les taux de réussite des filles et des garçons sont extrêmement importants en Seine-Saint-Denis : 78 % pour les filles et 65,8 % pour les garçons en baccalauréat professionnel, soit presque 13 points. Ce chiffre est essentiellement dû non pas à la production où les taux de réussite sont quasiment identiques, mais aux services (79 % de réussite pour les filles, contre 64,6 % pour les garçons). Il existe donc une spécificité des lycées professionnels et des territoires. Il faudrait certainement croiser la catégorie d'analyse du genre avec d'autres catégories d'analyse pour en comprendre les raisons. Avis aux chercheurs et aux chercheuses...

Le deuxième point concernant cette spécificité est la question des partenariats que je qualifie d'ambivalents avec le monde économique et professionnel. Nous avons effectivement des relations importantes du fait que nous travaillons avec les différentes branches et que sont mises en place des périodes de formation en milieu professionnel durant lesquelles les élèves se déplacent en entreprise, ou plus généralement dans le monde professionnel. Nous avons donc des contacts étroits. Je parle de discours ambivalent, car en raison de l'image des entreprises, du concept de responsabilité sociétale, des obligations des entreprises (comme produire un plan d'actions relatif à l'égalité au-delà de 50 employés) et des recherches de compétences, les efforts ont été réalisés par les entreprises pour ouvrir des métiers habituellement dévolus aux hommes ou aux femmes. Les mentalités n'évoluent pourtant pas facilement. Une jeune fille de lycée professionnel a par exemple expliqué ne pas se sentir bien dans un atelier affichant un calendrier très suggestif. Les discours stéréotypés persistent aussi même lorsqu'il s'agit *a priori* d'une bonne cause. Nous sommes parfois gênés par le monde des entreprises lorsqu'il nous est dit qu'il faut recruter des filles dans des métiers traditionnellement masculins parce qu'elles auraient des compétences *spécifiques*. Elles seraient par exemple « plus méticuleuses » dans le bâtiment et donneraient « satisfaction quand on leur fait confiance » ! Cette idée de compétences particulières est parfois évoquée par le monde professionnel.

La recherche de périodes de formation en milieu professionnel peut poser question, la responsabilité des lieux étant globalement du côté de l'institution. Les élèves

sont parfois amenés à chercher par eux-mêmes ou par elles-mêmes, mais cela doit alors s'inscrire véritablement dans un travail préparatoire. La responsabilité des équipes est *in fine* de faire en sorte que chaque élève puisse avoir un lieu de stage. Contrer les stéréotypes n'est cependant pas une priorité eu égard à la difficulté d'y parvenir. Nous aurons tendance à orienter les filles vers certains types de métiers comme le commerce de vêtements, et les garçons vers le commerce de matériels informatiques. Nous rentrons assez vite dans cette logique de stéréotypes déjà bien installés, à l'encontre desquels il est vraiment difficile d'aller.

Les situations de classe peuvent contredire l'objectif recherché. Les élèves sont par exemple amenés dans le commerce à développer des argumentaires de vente, qui peuvent facilement tomber dans les stéréotypes, aussi bien pour les femmes que pour les hommes. Des questions se posent également concernant l'hôtellerie et la restauration. Tous les restaurants d'application apprennent ainsi aux élèves de 15 à 16 ans à servir les femmes en premier sans interroger cette pratique. Nous pouvons donc avoir en tête un objectif d'égalité, et être dans le même temps en contradiction avec cela dans les pratiques.

Deux niveaux d'action existent pour l'enseignement professionnel. Le premier niveau est ce que nous pouvons tenter de faire en amont, à savoir la mise en place généralisée des parcours individuels de découverte du monde économique et professionnel à partir de la rentrée 2015. Les élèves doivent suivre ce parcours de la sixième à la troisième. Les objectifs prévoient que l'information délivrée « s'attachera tout particulièrement à lutter contre les représentations préconçues et sexuées des métiers ». Lorsque nous allons présenter les filières aux établissements, il faut faire des efforts extrêmement importants pour parler à tout le monde, même d'un point de vue visuel : si nous montrons des images de situations professionnelles mettant uniquement en scène des filles, cela signifie, pour des garçons de 15 ans, que ça n'est pas pour eux. Ce sont des détails qui n'en sont pas, en fait. Il faut y prêter attention.

Que faisons-nous, pour terminer, une fois que les élèves sont en lycée professionnel ? Nous ne pouvons pas attendre que toutes les mesures soient mises en place. Nous devons réfléchir à cette question avec les établissements. Plusieurs attitudes existent. Certains ne s'interrogent pas sur cette orientation sexuée, et la considèrent comme normale et naturelle. Certains pensent qu'il est trop tard pour aborder la question. D'autres personnes s'en emparent avec les élèves des lycées professionnels, notamment parce que les programmes les y invitent. Les enseignant-e-s d'histoire doivent aborder cette question à travers un sujet d'étude portant sur l'histoire des femmes, qui donne parfois lieu à des projets ambitieux. Ces personnes peuvent aussi véritablement souhaiter aller plus loin sur le sujet avec les élèves, et le font dans le cadre d'actions spécifiques. Nous avons plusieurs exemples à notre disposition pour montrer qu'il est possible d'entreprendre des choses. Ainsi, dans un LP de Champigny-sur-Marne, dont les classes ne sont pas mixtes (ASSP d'un côté, domaine industriel de l'autre), il a été décidé de regrouper trois classes sur une même

plage horaire en mélangeant les garçons et les filles, dans l'idée de proposer des groupes de compétences. J'ai assisté au bilan de cette mise en œuvre qui a porté ses fruits en termes de résultats, même si les filles ont expliqué qu'elles préféreraient être « entre filles » pour pouvoir avancer mieux...

---

## Table ronde :

# Genre, dynamique curriculaire, enjeux de formation

---

**Isabelle COLLET**

*Université de Genève*

Je forme tous les enseignants et toutes les enseignantes du primaire et du secondaire à Genève aux questions de genre en éducation de manière obligatoire et évaluée. Cette situation est le résultat d'une volonté militante et d'une volonté politique. Farinaz Fassa vous a montré les différentes étapes de l'égalité à l'école en Suisse romande. Les éléments que je vous propose sont cette fois centrés sur Genève. À Genève, comme en France, même s'il existe des conventions, cela n'a pas suffi à faire entrer l'égalité filles / garçons dans les faits. Toutefois, à Genève, des actions féministes ont marqué les esprits. En 1981, une protestation nationale a provoqué une grande grève des femmes pour demander à ce que la loi sur l'égalité femmes / hommes soit appliquée. À Genève, ce mouvement a été emmené par le collectif féministe, « Collectif du 14 juin » (jour anniversaire de la grève) et ce comité est resté vigilant depuis. En 2004, des lycéennes ont réalisé une pétition pour demander la présence obligatoire de femmes dans la liste des auteur-e-s à étudier pour l'obtention du diplôme scellant la fin des études secondaires. Le fait que des jeunes s'engagent politiquement à une époque où nous les pensions moins investis a frappé les esprits.

Notre ministre de l'instruction cantonale a estimé en 2005 que l'égalité femmes-hommes pouvait être un cheval de bataille électoral. Il en a fait une de ses priorités en arrivant à la tête de l'instruction publique, la septième sur treize, et non pas la douzième ou treizième. J'ai fréquemment utilisé cet argument pour justifier l'existence de mes cours. L'année 2007 a vu la masterisation des enseignant-e-s et la création du nouvel Institut de formation des enseignant-e-s. Genève construisait ainsi son IUFE à mesure que la France détruisait ses IUFM. Un groupe de pression stratégique s'est constitué à ce moment avec le Bureau de l'égalité du canton de Genève, qui correspond à la DRDF, la commission égalité de l'enseignement post-obligatoire et le collectif du 14 juin. Toutes ces instances ayant un intérêt commun

à introduire le genre dans la formation des enseignants et enseignantes se sont regroupées pour réclamer que ce cours devienne obligatoire au moment de la masterisation. Cela a marché, car il y avait en face un ministre de l'instruction publique qui avait mis l'égalité femmes-hommes dans ses priorités, parce que le directeur du nouvel institut de formation des enseignants Bernard Schneuwly se déclarait féministe et que le président de la section des sciences de l'éducation s'est simultanément dit lui aussi favorable à l'introduction d'un enseignement sur le genre. Un nouveau curriculum pour les enseignant-e-s du secondaire apparaît donc en 2008, ainsi que la création d'un poste « Genre et éducation ».

Il a fallu commencer en douceur. Ce poste a été créé en petit format, équivalent à un poste de PRAG à 75 %. Il n'y avait pas d'heures de cours spécifiques au secondaire et pour la primaire, il s'agissait d'une option de 30 heures d'atelier. Le genre devait être abordé de manière transversale, et les enseignements devaient s'intégrer aux autres formations existantes.

J'ai été nommée à ce poste. J'avais environ 150 heures de cours à disposition, avec comme tâche principale d'aller voir mes collègues et leur proposer de travailler ensemble. Mon directeur m'a laissée faire plusieurs interventions auprès de mes collègues dans des grandes assemblées générales. J'ai commencé de cette manière les premières années et mes collègues ont joué le jeu et m'ont invitée dans leur cours. À la fin des ateliers que j'animais sur le genre en éducation, j'étudiais les retours des étudiant-e-s : il est ressorti qu'il existait trois types d'étudiant-e-s. Le premier type était constitué d'une poignée de « convaincu-e-s » : ils l'étaient déjà avant mon cours et étaient content-e-s d'avoir pu en parler avec moi. Le deuxième type était constitué de « résistant-e-s ». Ils-elles n'étaient pas très nombreux-ses, mais très toxiques pendant les cours, en prenant pratiquement tout l'espace afin d'expliquer que je disais des bêtises et d'essayer d'en convaincre les autres. Le dernier type était constitué de « perplexes » qui n'étaient ni pour ni contre, et qui avaient l'impression que la responsabilité n'était pas à imputer à l'école, mais plutôt à la famille, la politique, la tradition, et autres. Ils-elles voulaient bien écouter, et ils-elles le faisaient plutôt avec bienveillance s'il n'y avait pas trop de résistants dans le cours. Ils-elles faisaient plutôt corps avec les étudiant-e-s résistant-e-s dans le cas contraire. Ce n'était pas un démarrage complètement satisfaisant, mais un premier pied était dans la porte.

Si les cours ont pu monter en puissance, c'est parce que j'ai bénéficié du soutien continu de la direction et de beaucoup de mes collègues. De vrais moyens ont été prévus dans mon cahier des charges pour mettre la formation en œuvre et on m'a laissé le temps de le faire. J'ai ensuite interpellé l'Instruction publique en leur disant qu'il fallait que je rende des comptes à ceux et celles qui avaient demandé la création de mon poste. Je suis allée leur présenter ce que je pouvais et ne pouvais pas faire, et je revenais ensuite vers ma direction. La situation s'est améliorée en 2012, la direction continuait à me soutenir, mes cours fonctionnaient globalement bien et mes collègues s'y intéressaient. Le poste est passé à 100 %, et est devenu un poste de maître d'ensei-



nement et de recherche, c'est-à-dire un poste stabilisé à temps plein qui correspond à MCF HDR. Du fait d'une forte hiérarchie en Suisse, le statut est très important pour avoir une place dans l'institution. J'ai aussi obtenu que ces cours soient évalués, ce qui est important pour que les étudiants et les étudiantes prennent le cours au sérieux.

En primaire, j'assure une matinée de 4 heures sur « Genre et éducation » et « Lutter contre l'homophobie ». Ces cours étaient à l'origine des ateliers facultatifs, parmi une vingtaine d'autres ateliers. Or, l'atelier « Lutter contre l'homophobie à l'école primaire » attirait 75 % des étudiant-e-s. Mes collègues se sont dits que ce chiffre signifiait que ce cours devrait être obligatoire dans la formation, aux vues de l'intérêt qu'il suscitait. Ces 4 heures obligatoires forment une sorte de « produit d'appel » pour le cours de 30 heures en option en dernière année et d'ailleurs, les trois quarts de la promotion le suivent.

Au secondaire, je donne huit heures de cours en première année de Master. La validation du cours ne rapporte qu'un crédit, mais il est obligatoire. Je demande aux étudiant-e-s un travail assez court : ils-elles doivent m'expliquer en une page ou deux ce qui les a le plus surpris-e-s, choqué-e-s ou étonné-e-s dans mon cours, et le mettre en lien avec une anecdote professionnelle. Certain-e-s étudiant-e-s vont lire en plus des textes mis à disposition sur l'intranet pour réaliser ce document. Un cours de 30 heures en option sur « genre et formation » existe en deuxième année. Les options disponibles sont multiples, mais j'ai presque la moitié de la promotion dans le mien.

Dans mes cours, je rappelle aux enseignant-e-s quelle est leur mission en tant que représentants et représentantes de l'instruction publique : former de manière égalitaire tous les élèves et lutter contre les inégalités. Comme j'ai peu de temps à disposition, je dois prouver rapidement que le sujet est nouveau pour eux et important. Mes enseignants et enseignantes ne sont pas différents des vôtres. Ils pensent déjà connaître ce que je vais leur raconter, que l'égalité est réalisée et qu'ils-elles ne sont pas responsables des inégalités. En effet, l'école n'est pas l'instance de socialisation responsable de la fabrication des stéréotypes et des inégalités. Mais si elle ne s'y oppose pas, elle devient responsable de leur transmission et de leur reproduction. L'école est un lieu de transformation des individus. Elle transmet des savoirs et en même temps des valeurs. Même l'enseignement le plus trivial comporte une valeur forte : le pari que tous les élèves vont être capables d'apprendre les mêmes savoirs. C'est une valeur extrêmement moderne, après des siècles de discriminations scolaires institutionnalisées.

Je me suis demandée avec quelles les entrées j'allais réussir à intéresser les enseignant-e-s : leur expliquer qu'en regardant leurs classes sous un angle différent, celui du genre, elles et ils vont avoir de nouvelles clés de compréhension sur ce qu'il se passe dans leur classe. Mon premier cours rejoint des préoccupations que les enseignant-e-s n'osent pas toujours formuler : « L'autorité des enseignants et enseignantes a-t-elle un sexe ? ».

Une femme aura-t-elle plus de mal à se faire obéir de la part de ses élèves adolescents ? surtout avec cette idée que les adolescent-e-s d'aujourd'hui sont pires que ceux d'hier ! J'interviens avec un spécialiste de l'histoire des religions. Il montre premièrement que les trois religions sont patriarcales et qu'il n'y en a pas une pour racheter l'autre sur ce plan. Il explique que l'idée d'adolescent-e-s pires aujourd'hui qu'hier remonte à l'antiquité. Enfin, il explique que l'autorité a été longuement incarnée par la figure patriarcale, à savoir l'homme blanc âgé. Ce qu'on appelle autorité « naturelle » est en fait culturellement construite depuis très longtemps. Or, cette figure n'est pas celle de l'autorité éducative, mais de l'autoritarisme, et l'autoritarisme vise à soumettre l'individu : ce n'est pas ce qu'on cherche dans une école respectueuse des élèves.

J'en viens ensuite aux violences sexistes et hétérosexistes. Certains étudiant-e-s prétendent parfois qu'à Genève, ça n'existe pas. Mais lors d'une discussion de groupe, des anecdotes sortent rapidement, ce qui permet de travailler avec les expériences de chacun-e.

Je termine ensuite par un atelier « pour ou contre la mixité ». Ils-elles sont assez surpris de cette question qu'ils et elles ne se posent pas. Ils-elles sont évidemment pour. Je fais alors un tableau avec une colonne pour et une colonne contre, en leur demandant des arguments. Je leur dis qu'ils-elles peuvent même faire l'avocat du diable dans la colonne pour et la colonne contre. La discussion s'engage alors pour savoir si leurs classes sont vraiment mixtes, si les filles et les garçons travaillent ensemble, la raison pour laquelle ils-elles ne veulent pas travailler ensemble, s'ils-elles considèrent cela comme une punition de les faire travailler ensemble, ou s'ils-elles préfèrent laisser les choses en l'état.

Lorsque je refais le bilan des différentes copies au moment de l'évaluation, j'ai toujours des résistant-e-s et des convaincu-e-s, mais les perplexes sont devenus des curieux et curieuses. Sur les 112 copies reçues en fin d'année, un petit tiers me parle de mon cours d'une manière assez scolaire, je ne sais pas réellement ce qu'ils et elles en pensent. Certain-e-s me racontent des anecdotes qui se sont déroulées dans leur classe. Certain-e-s me font également part de leur surprise par des phrases du style « Si je m'attendais à ce qu'aujourd'hui au XXIe siècle à Genève... », suivi par une anecdote. Plus de femmes font état de cette surprise. Un petit groupe exclusivement de femmes affiche ensuite une totale adhésion. Deux ou trois copies remettent mes analyses en cause. Un étudiant m'a même rédigé quelque chose sur le développement durable plutôt que de traiter du genre ! Il faut se faire une raison. Tous-toutes ne seront pas rallié-e-s. C'est déjà pas mal d'arriver à inhiber ceux-celles qui ont une parole délétaire lorsque vous essayez de former ceux-celles qui sont prêts à entendre et à comprendre.

Quel est l'avenir de cet enseignement ? C'est difficile à prédire. L'institut connaît un important remaniement, les personnes qui ont porté la thématique ne sont plus en place et, si le cours a gagné en légitimité, il n'est pas certain qu'il le soit assez pour survivre à des recompositions drastiques du plan d'étude. Quand je suis arrivée à Genève, j'ai été présentée comme étant « Madame

genre », ce qui signifiait implicitement que la seule personne à travailler sur la question, c'était moi, et que le poste ne tenait qu'à moi. Or, d'autres personnes s'intéressaient aux questions d'égalité, avec mon arrivée, elles se sont senties plus légitimes. J'ai un collègue qui parle des représentations sexuées dans les albums de jeunesse, une collègue qui parle des jeux sexués en primaire. Il est donc important de dépersonnaliser les questions d'égalité : je ne suis pas Madame Genre, nous sommes finalement plusieurs formateurs et formatrices soucieux-ses d'égalité entre les sexes.

Ce qui amène à créer un réseau international. L'association de recherche pour le genre en éducation et formation (ARGEF) est la preuve que la question du genre en éducation et formation est importante dans les pays francophones : nous sommes nombreux et nombreuses en France, en Belgique, au Québec, etc. Ce réseau permet de faire des journées comme celle-ci, de nous rendre visibles dans les grands colloques internationaux sur l'éducation et nous permet, dans nos institutions, de dire que nous avons derrière nous un important corpus de recherche.

**Aminata DIALLO**  
*Académie de Créteil*

Je suis inspectrice en Seine-Saint-Denis à Montreuil, et en charge de la mission égalité pour les filles et les garçons de l'académie de Créteil et de la Seine-Saint-Denis. Je n'ai aucun passé militant féministe, si ce n'est ma construction propre. Je n'ai jamais travaillé à l'université sur ce sujet. Je suis une autodidacte complète. Je suis focalisée depuis 12 ans sur certaines questions de société, allant de la promotion des principes républicains à l'inégalité hommes/femmes, en passant par la laïcité, et autres. Mon seul acte militant a consisté à la relecture de documents publiés par le SNUipp, syndicat de la FSU, des documents pédagogiques pour travailler en classe sur la lutte contre l'homophobie.

La préoccupation n'est pas nouvelle, mais est devenue plus lisible et plus organisée au niveau du premier degré après l'organisation des journées de retrait consécutives à l'ABCD de l'égalité. Un des points positifs de ces ABCD est ce focus paroxystique qui a mobilisé un grand nombre de mes collègues qui n'étaient pas socialement mobilisés auparavant sur ce genre de thématique. La mission de l'école est bien sûr de promouvoir une éducation non-sexiste, et de s'inscrire dans la lutte contre toutes les discriminations dans un contexte qui n'est pas toujours facile. Nous venons de parler des journées de retrait, et il y a eu la semaine dernière dans ma circonscription trois tractages dans trois écoles qui travaillent régulièrement sur l'égalité entre filles et garçons, un des axes de la circonscription. Les trois tractages reprenaient les propos de Farida Belghoul. Nous voyons donc une petite incursion. Le rôle de l'école est aussi de favoriser une construction identitaire épanouissante des élèves dans un principe d'égalité, mais de ne pas l'opposer, et de mettre à distance tout type de stéréotypes véhiculés par l'environnement scolaire (discours, ouvrages mis à la disposition des élèves, images fixes ou mobiles). Mon rôle est de travailler sur ce qui est observable dans la classe (focus premier degré). Cette question doit pour

ma part être abordée dans toutes les occasions offertes dans la réalité de la vie de l'école, dans la vie de la classe et dans les différents projets pédagogiques. Nous construisons ainsi une culture du respect de l'autre et du respect des différences, mais nous travaillons aussi à créer le socle de ce qui nous rassemble. Le principe d'égalité doit être une des chevilles ouvrières.

Il existe par contre des freins. Tout le monde pense qu'un frein majeur pour l'inspecteur-trices est sa position hiérarchique. En tant qu'IEN, une de mes fonctions somme toute assez modeste, mais qui suscite énormément de fantasmes de par l'histoire de l'école, est d'obtenir l'adhésion d'un minimum de professeur-e-s lorsque nous lançons des projets, sous peine d'échec. L'inspection est souvent mal vécue de par sa rareté et son côté encore obsolète, puisque nous parlons d'évaluation bienveillante et que nous continuons à mettre des notes. Elle s'oriente cependant, et est vraiment orientée dans le premier degré par des mouvements très forts des inspecteurs-trices, vers une évaluation formative et un acte de formation. Telle est ma perception de ma fonction. Le fait de ne pas voir assez souvent les enseignant-e-s est un frein, mais je ne peux faire autrement vu le nombre de nouveaux-velles enseignant-e-s dans le 93. Je les vois tous les quatre ans. Certain-e-s de mes collègues les voient tous les six à sept ans dans leur circonscription. La majorité des enseignant-e-s en Seine-Saint-Denis sont des néo-titulaires. Certain-e-s enseignant-e-s qui arrivent en Seine-Saint-Denis n'ont pas été inspecté-e-s depuis huit ans.

Le cadre de la formation initiale et de la formation continue est aussi un frein, la réduction de la formation initiale ces dernières années provoquant une difficulté à faire comprendre ce dont nous parlons quand nous abordons le genre ou l'égalité entre filles et garçons. Les enseignant-e-s ont des difficultés à analyser leur propre pratique. Il est donc indispensable que l'inspecteur-trice – qui doit avoir l'expertise pédagogique – se charge de faire évoluer l'approche du genre dans les écoles et les pratiques des enseignant-e-s. Un groupe pédagogique d'impulsion existe au sein de l'académie, qui travaille avec différents types d'inspecteurs-trices. Nous sommes mélangé-e-s entre inspecteurs-trices enseignement professionnel, inspecteurs-trices IA-IPR second degré, inspecteurs-trices premier degré, inspecteurs-trices IO, etc. Nous arrivons ainsi à croiser du catégoriel, chose très difficile dans nos métiers. L'académie de Créteil porte haut la lutte contre les discriminations et la lutte pour l'égalité entre les filles et garçons, malgré toutes les attaques dont elle a été l'objet, et qui furent particulièrement violentes l'année dernière.

L'académie a des objectifs précis signifiés dans le texte de la refondation de l'école actuellement. Nous faisons bien évidemment partie de l'institution, et nous nous appuyons sur ses textes. Trois axes importants ont été définis, sur lesquels je m'appuie avec mes collègues inspecteurs-trices.

/ S'emparer des cadres existants pour la mise en œuvre d'un consensus républicain dans la lutte contre les discriminations pour l'égalité entre filles et garçons. Je préfère fonctionner sur des principes que sur des valeurs, les principes ne se négociant pas.

/ Développer les liaisons avec l'ESPE. Je suis donc présente aujourd'hui pour faire partager mon analyse du terrain. Nous sommes selon moi dans une schizophrénie dramatique en ce moment avec les ESPE. Nous aurons beaucoup de mal à avancer sur la liaison entre formation initiale et formation continue si nous n'arrivons pas à nous rencontrer dans des cadres porteurs.

/ Favoriser la prise en compte de l'égalité des filles et des garçons dans l'enseignement au quotidien quel que soit le niveau.

/ Quelques leviers existent pour y parvenir. Le nouveau socle paru la semaine dernière dit des choses intéressantes. C'est concis et très intéressant. « *Le socle doit favoriser un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure. Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous qui refuse exclusion et discrimination, et permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible en tant que citoyen-ne.* »

Concernant la formation de la personne et du-de la citoyen-ne : « *Ce domaine fait appel à l'apprentissage et à l'expérience des principes qui garantissent la liberté de tous, comme la liberté de conscience et d'expression, la tolérance réciproque, l'égalité notamment entre les hommes et les femmes, le refus de la discrimination, l'affirmation de la capacité à juger et à agir pour soi-même* ». C'est donc une réaffirmation forte suite à la convention interministérielle française, principalement entre le ministère du droit des femmes et le ministère de l'Éducation nationale. Cela s'inscrit également dans les premiers programmes sortis dans l'école maternelle.

Nous sommes donc dans une obligation légale. C'est encore difficile. Les écoles sont devenues mixtes dans les années 70 chez nous, mais trop de disparités subsistent dans les parcours scolaires des filles et des garçons. Il est quand même écrit dans les textes que l'école maternelle construit les conditions de l'égalité. Ces conditions évoquées dans le dernier programme sont vraiment un levier pour pouvoir travailler avec les équipes. Il ne va pas falloir voir ces programmes comme étant les mêmes que les suivants. Nous sommes aujourd'hui dans une petite révolution au niveau de l'école maternelle. Nous revenons à des choses assez censées qui collent vraiment au développement des enfants, mais avec des principes forts : c'est à l'école de mettre en place des conditions. Les formateurs-trices, les conseiller-e-s pédagogiques, et les inspecteurs-trices vont pouvoir s'appuyer sur cette demande ou injonction institutionnelle.

Il faut aussi veiller à valoriser et à faire connaître les outils. J'ai capté toutes les fiches pédagogiques avant que ne disparaisse le fameux site de l'ABCD. Le ministère a expliqué après la disparition du site que les fiches allaient être réutilisées. Il existe maintenant un site appelé « Les outils pour l'égalité entre filles et garçons » sur CANOPE, qui donne les pistes générales et des biographies, mais qui ne concerne plus la manière de faire. Ce site conçu aussi avec les grandes fédérations de parents d'élèves a dû être reconsidéré, afin qu'ils puissent y accéder facilement. Le souci est que les ABCD avaient un site destiné aux enseignant-e-s, et qui était en portail public. Il y aurait eu sûrement moins de problèmes s'il avait été sous contrôle enseignants. Nous avons comme

outil les projets d'école qui lancent une dynamique dans l'école, et sur lesquels l'école se fixe des objectifs sur une durée de trois ou quatre ans selon les départements. Nous avons par exemple fait des avenants aux budgets d'écoles puisque nous ne les avons pas complètement construits, et cela apparaît globalement dans la moitié de mes écoles (12 ou 13 écoles sur 25), dont une dizaine où c'est vraiment l'un des grands axes. Il faut le placer au niveau du projet d'école de manière la plus pragmatique possible et s'appuyer sur les directeurs-trices d'école pour les amener par de la formation à faire vivre ces projets et à les relancer dans leurs équipes. Un autre point est la formation du-de la professeur-e en circonscription par des conseiller-e-s pédagogiques et par liaison avec l'ESPE. Nous avons couvert en deux ans au moins toutes les écoles avec 20 personnes par an sur 280 enseignant-e-s.

J'évoque systématiquement l'égalité filles-garçons lors des entretiens, point qui peut de temps en temps apparaître dans le rapport d'inspection. Je préfère par contre ne pas le faire apparaître comme un des points impactant la note, mais aborder la façon dont sont placés les élèves, le ou les élèves interrogés par le-la professeur-e et pourquoi, la raison pour laquelle seuls les garçons sont interrogés dans certains cas, pour laquelle les filles vont faire le facteur, etc. Il me semble plus propice de prendre le temps de l'évoquer, de ne pas forcément le faire apparaître comme un point négatif, et de proposer des alternatives à des comportements professionnels implicites et conservateurs – que l'inspecteur-trice doit observer – qui font que l'enseignement véhicule du sexisme. Je compte dès la rentrée prochaine faire apparaître dans mes attendus d'inspection ce point sur la prise en compte de l'égalité entre les filles et les garçons de la classe et de l'école.

Au-delà des axes académiques, l'outil projet d'école est la cheville ouvrière au niveau des curricula, la manière dont un enfant a vécu sa scolarité entre la petite section et le CM2 par rapport à ce sujet. C'est extrêmement intéressant dans certaines écoles, comme par exemple une école primaire où c'est un des axes principaux du projet d'école travaillé sur la totalité des 18 classes. Le choix des manuels est bien entendu extrêmement important dans les curricula, et fait l'objet de formations. La formation des personnels d'encadrement est indispensable. Les choses ont beaucoup bougé dans ce domaine depuis deux ans.

Je vais vous donner quelques exemples que je soulève en inspection. Une inspection sur deux en école maternelle révèle que le rituel du matin consiste à se rassembler et à compter les filles et les garçons. Quelle en est la raison ? Pourquoi ne pas compter ceux qui ont un vêtement rouge et ceux qui ont un vêtement bleu, ou des chaussures à scratch et des chaussures à lacets ? Rien n'existe dans les programmes concernant cette classification filles-garçons. Pour quelle raison placer un garçon à côté d'une fille soi-disant calme ? Un enseignant un peu en difficulté a tendance à interroger plus souvent les garçons que les filles.

La progression est notable dans les pratiques d'EPS au cours des 10 dernières années. C'est une entrée facilitante. L'éducation civique – ou enseignement moral –

doit être utilisée comme point d'appui. Il faut revenir à des principes forts. Je parle souvent du traitement de l'histoire avec le rôle des femmes dans l'histoire, de l'enseignement de l'histoire des arts et de la valorisation des artistes féminines. Nous travaillons aussi sur la gestion de conflits dans la classe, et le rôle de la parole.

C'est effectivement un travail de longue haleine, mais j'ai vraiment l'impression que cela avance. Mes collègues inspecteurs et inspectrices sont de plus en plus alerté-e-s, et ne sont pas rétif-ve-s à d'autres modules de formation. Nous vivons au quotidien le peu de temps qu'il nous reste pour faire de la pédagogie, mais cela bouge un peu selon moi.

**Virginie BLUM**  
*Université Lyon 1*

Je suis ATER à l'ESPE de Lyon depuis septembre, dont la particularité est d'être l'établissement pilote en matière d'enseignement genre dans les ESPE depuis 2000 à l'initiative notamment de Michelle Zancarini-Fournel. Cela a donné aussi lieu à la création du groupe de recherche GEM au sein de l'ESPE de Lyon, dont je fais partie. Au terme d'une année de mise en œuvre des nouvelles maquettes de Master dans l'académie de Lyon suite à la nouvelle convention interministérielle, les maquettes de l'ESPE de Lyon intègrent pour la première fois la question du genre de façon officielle non pas sous la bannière du genre, mais sous la bannière de la culture de l'égalité filles-garçons. L'idée est aujourd'hui de faire un bilan en trois axes. Le premier axe concerne des aspects très concrets sur les modalités d'organisation des cours dans ces nouvelles maquettes. Le deuxième axe porterait plus sur les transformations identitaires au sein de notre groupe de recherche, et le troisième sur les interactions engendrées avec nos étudiant-e-s.

Cette refonte des maquettes a généré concrètement 240 heures de cours en plus à gérer et à mettre dans nos agendas à partir de septembre. Ces heures sont réparties concrètement sur deux unités d'enseignement qui s'appellent « question professionnelle » et « ouverture professionnelle » (uniquement pour les Master 2), et sont sur les deux semestres. Nous avons eu également 16 heures en plus à gérer en unité d'enseignement qui s'appelle « projet professionnel », et 48 heures à prendre pour les séminaires de recherche Master 1 et Master 2. Cela a concerné en tout environ 20 groupes d'étudiant-e-s PCL, PMP et PE1 mélangés (environ 30 étudiants par groupe), soit 600 étudiant-e-s. Le groupe de recherche GEM réunit environ une dizaine de personnes de diverses disciplines. Je suis pour ma part en sociologie, et Muriel Salle est en histoire. L'ESPE de Lyon et le groupe GEM ont vu passer notamment Madame Diallo qui était sur le poste sur lequel je suis aujourd'hui. L'ESPE de Lyon a semé ces petites graines qui se sont dispersées dans d'autres universités françaises.

Les contenus des cours suivent à peu près toujours la même logique en commençant par une introduction rappelant les textes législatifs et l'histoire des filles à l'école, à laquelle elles n'ont eu accès que très récemment. Le cours se poursuit ensuite par thématiques :

/ genre et espace ;

/ genre et médias ;

/ genre et littérature jeunesse ;

/ manuels scolaires et jeux ;

/ histoires du féminisme ;

/ genre et violence ;

/ genre à travers ses concepts et épistémologies.

Cela a impliqué ensuite des réunions d'auto-formation pour les enseignant-e-s, et *a fortiori* pour moi qui arrivait juste. Nous nous réunissons tous les deux mois. Une d'entre nous fait le cours qu'elle fait aux étudiant-e-s, pour pouvoir échanger et voir ce qu'enseigne l'autre. Cela a généré de nombreuses discussions et a permis d'enrichir nos cours. Nous avons surtout retravaillé notre présentation PowerPoint d'introduction, un travail commun remis en discussion. Cela se travaille tous les jours et reste continuellement en fusion. Tout ce travail a été partagé via un outil de travail collaboratif qui n'existait pas forcément auparavant.

Nous avons également ASPASIE en plus de ces quelque 200 heures et de notre groupe GEM, un fonds documentaire créé grâce à des fonds européens dans les années 2000. Il compte environ 8 000 références, et est intégré à la bibliothèque universitaire de l'ESPE qui se meurt aujourd'hui par manque de financements et de fonds. La situation est donc un peu compliquée, avec pratiquement 300 heures d'enseignement à gérer en plus tandis que les vivres pour améliorer le fonds documentaire nous sont coupées. Il faut faire preuve d'imagination et de créativité pour générer et régénérer ce fonds. Nous trouvons entre nous des stratégies qui nous fédèrent autour de projets de recherche comme par exemple des projets qui se mettent en place notamment sur les manuels et les dictionnaires sur le genre apparus en 2014.

Il nous a semblé important de vous donner des exemples d'interactions que nous avons pu avoir dans nos cours avec nos étudiant-e-s, dont certains ont vraiment choisi de suivre le séminaire de recherche genre. Des étudiant-e-s se sont vus imposer ce sujet de la culture de l'égalité filles-garçons. Cela n'engendre pas du tout les mêmes relations enseignant-e-s – étudiant-e-s. Je vais commencer par un premier portrait d'étudiant-e résistant-e. J'ai envie d'ajouter une dimension supplémentaire aux étudiant-e-s résistant-e-s, à savoir qu'ils-elles sont offensifs-ves en plus d'être résistant-e-s. Lorsque nous essayons de leur montrer que plusieurs épistémologies pensent le genre, comme l'essentialisme, le différentialisme, le matérialisme et le queer, ce dernier pose beaucoup de résistances. Un étudiant m'a interpellé en disant ne pas être d'accord. Il a croisé les bras, et a arrêté de noter. Ils peuvent ne pas être d'accord avec nous, mais peuvent aussi entendre d'autres points de vue que les leurs. Une autre réaction a consisté à dire qu'il n'était pas d'accord, mais en plus que les femmes et les hommes n'étaient pas égaux, les femmes étant programmées pour être inférieures aux hommes (darwinisme). Ces personnes préparent le CAPES d'histoire-géographie. Nous avons donc ce genre de réaction



général d'ailleurs une vive tension, l'étudiant souhaitant faire remonter à l'inspection que nous enseignons la théorie du genre. Nous en avons discuté entre nous, et cela a fait l'objet d'un consensus : nous ne parlons jamais de théorie du genre. Nous n'employons jamais cette expression pour ne pas rentrer dans le débat quant à son existence. Certaines personnes de l'assemblée sont rompues à ce genre de discussions, mais l'expression en elle-même véhicule tout un historique qui remonte jusqu'aux années 90. Nous parlons de genre et de rapports sociaux de sexe.

La théorie du genre ressort chez les étudiant-e-s résistant-e-s et offensifs-ves, et nous sommes accusés de l'étudier. Les textes juridiques nous servent alors d'appui pour prouver que c'est inscrit officiellement.

D'autres étudiant-e-s écoutent, mais pensent que tout est acquis et ne voient pas trop l'utilité. Ce genre de réaction se retrouve aussi bien chez les garçons que chez les filles.

Certain-e-s sont enfin acquis à la cause. Nous essayons aussi de voir leur parcours de socialisation au genre, et nous retrouvons globalement la grille de lecture d'Andriocci avec ceux qui ont rencontré le genre par accident, et d'autres qui sont là suite à un parcours de militant dans le féminisme avant leur formation. Cela permet de faire rapidement le tour de ce que cela a généré comme transformation chez nos étudiant-e-s. Certain-e-s n'ont connu aucune transformation (aucune réflexivité mise en œuvre). Certain-e-s enseignant-e-s sont venus nous dire que cela avait effectivement fait bouger les lignes dans leur pratique.

Je reprends l'exemple de la situation du comptage en maternelle, qui a été énormément débattue avec les professeurs des écoles. Nous leur avons demandé les moments où ils utilisent cette différence des sexes dans leurs pratiques avec leurs élèves. La réponse était lors du comptage du matin. Je ne comprenais pas la raison pour laquelle ils faisaient compter les filles et les garçons. La réponse était simple : ils ne savent pas compter plus que 10 en maternelle. Cela les a fait bouger, et ils sont revenus nous voir trois mois plus tard pour nous expliquer qu'ils avaient mis en place d'autres systèmes entre les violets et les oranges, les pâquerettes et les tulipes, etc.

Les lignes ont donc bougé notamment pour les professeur-e-s des écoles. D'autres choses y ont participé, notamment sur l'implication militante de leur part : sensibiliser les élèves ou faire attention à l'égalité filles-garçons dans leur pratique implique-t-il d'être féministe ou militant-e ? Cela soulève beaucoup de questions quant à leur implication politique, et fait également écho à notre implication militante. Plusieurs tendances se dessinent dans notre groupe de recherche entre ceux-celles qui estiment ne pas être militant-e-s, devant juste enseigner l'égalité filles-garçons conformément aux préconisations des textes juridiques, et ceux-celles qui comme moi assument leur militantisme, et pensent qu'enseigner l'égalité filles-garçons implique un parti pris féministe et politique.

## Christophe LE FRANÇOIS

ESPE de Créteil

### Technologie et genre dans le cadre de la formation des professeurs des écoles stagiaires.

Je vais présenter des situations de formation professionnelle des professeur.e.s des écoles stagiaires en lien avec la question de la diffusion de la culture technologique. Je rappelle dans un premier temps le contexte dans lequel les professeurs stagiaires engagent leur formation. Je reviendrai ensuite sur la technologie et sur ce que nous appelons « découvrir du monde », puisqu'il s'agit aussi de parler d'activités qui concernent le cycle 1 et le cycle 2. Je terminerai par la manière dont je procède pour déclencher des questionnements chez les jeunes adultes à propos du genre.

Le contexte dans lequel sont placés les professeur-e-s stagiaires est difficile. Une grande partie d'entre elles est placée directement en activité dès l'entrée de la formation, sans jamais avoir eu, pour la plupart, un quelconque contact avec les gestes professionnels nécessaires à la mise en œuvre de situations didactiques appropriées. Ils sont dans la nécessité de gérer immédiatement une classe, de produire des cours, à mi-temps sur le poste d'un.e enseignant.e titulaire, donc dans une situation professionnelle déjà constituée. Du fait de la situation d'évaluation qu'ils.elles vont vivre toute l'année, une forme de soumission implicite s'installe à l'égard du ou de la titulaire qui n'est par ailleurs pas formée pour les recevoir. Des enjeux symboliques, autres que ceux relatifs à la question d'enseigner, surgissent dès lors et viennent brouiller les réflexions liées à la formation. Des stagiaires racontent avoir l'impression d'entrer dans un espace privé voire verrouillé. Il est par conséquent difficile pour ces jeunes d'expérimenter en toute quiétude. Placés dans une certaine urgence, et sans accompagnement sur place qui renouvelle les gestes professionnels, la logique des débutants est de reproduire ce qui a été vécu en tant qu'élève, ou ce qu'ils imaginent devoir faire en cohérence avec ce que fait le ou la titulaire. La situation est ainsi complexe pour eux dans la mesure où nous intervenons avec des suggestions susceptibles de mettre en porte-à-faux les modèles en usage dans la classe ou dans l'école.

Je reviens sur la technologie, une discipline qui s'intéresse au monde des objets fabriqués par les humains, lesquels sont bien entendu très nombreux, qu'il s'agisse des objets courants ou des objets connectés. Si nous enlevions tous les objets réalisés qui se trouvent autour de nous, il ne resterait presque plus rien. Une de nos spécificités d'être vivant est ainsi de vivre dans un milieu artificiel qui résulte de nos activités d'invention et de production. Un milieu qui nécessite d'être compris si l'on souhaite le mettre à distance, pour agir sur lui, à l'aide de grilles de lecture et de repères culturels. Les enseignant-e-s du premier degré ont peu de considération pour cette discipline et ne la pensent pas comme faisant partie de la culture, au même titre que les arts par exemple. Les contenus inscrits dans les programmes qui la concernent sont pour ainsi dire ignorés. Ce qui a pour effet d'actualiser deux clivages au sein même des pratiques d'enseignement. L'un concerne la division sociale du travail : les activités manuelles ont pour ainsi



dire disparu des cycles 2 et 3 ; une opinion commune nous explique qu'il est préférable de faire faire des choses concrètes aux enfants en difficulté, et l'orientation scolaire s'organise autour d'une dévalorisation des formations techniques. L'autre clivage concerne la division sexuelle du travail cette fois, c'est-à-dire la manière dont des activités sont traitées différemment selon que l'on s'adresse à des filles ou des garçons. La combinaison de ces clivages favorise l'exclusion d'activités d'apprentissage du champ scolaire.

Les injonctions théoriques et institutionnelles ont peu d'effet dans ces situations. Nous pouvons par exemple avoir affaire à de jeunes adultes mobilisées par la question de l'égalité de traitement filles-garçons, mais confrontées à des difficultés qui ne leur permettent pas de prendre de la distance au sujet de leurs pratiques réelles. L'idée est alors de partir de ce qu'on observe dans la classe pour essayer de déconstruire les pratiques, d'alerter sur les paradoxes repérés et de chercher des solutions en utilisant le cadre des programmes. Le principe utilisé est de montrer les enjeux d'un enseignement au sujet d'un contenu préconisé par les textes officiels mais en réalité exclu des pratiques observées. Par exemple, les programmes proposent une découverte du monde des objets électriques à partir de la lampe de poche, un objet intéressant parce que simple à observer, au travers duquel l'enseignant.e aborde de nombreux enjeux : la gestion des matières premières, l'énergie, la gestion des déchets, la sécurité électrique. Les élèves vont découvrir différents matériaux, ce qui leur permettra d'aborder la question des matières conductrices ou isolantes, ils vont discuter de l'électricité et de l'énergie, ils parleront de la pile et de la question de leur recyclage... Il s'agit pour les enfants de commencer à se familiariser avec des questionnements actuels, intéressants et complexes, à travers des objets simples proposés à l'étude du cycle 1 au cycle 3.

Si l'on revient sur la question du genre, les programmes de technologie sont associés à des activités que les garçons retrouvent, plus facilement que les filles, dans les jeux qu'ils utilisent par ailleurs (l'électricité, la mécanique et les leviers ; observer les objets techniques, les démonter...). Si ces contenus ne sont pas abordés à l'école, un problème se pose en termes d'égalité de traitement entre les filles et les garçons puisque ces derniers compensent cette absence par l'intermédiaire de leurs jeux, alors que les filles auront moins la possibilité de le faire. En observant ainsi ce qui se passe dans la classe, et ensuite dans le cadre de l'entretien avec le ou la professeure stagiaire, il est possible de réfléchir à la fois sur le contenu abordé et la question du genre ; il est possible de montrer comment l'exclusion de contenus relève d'une lecture effectuée par des adultes qui hiérarchisent les activités selon des critères non objectivés, dont l'effet est l'instauration de situations didactiques discriminantes.

Une observation en classe de maternelle porte également sur la manière dont sont utilisés les jeux de construction. Le plus souvent laissés à la disposition des enfants en activité libre, on observe que les élèves investissent l'activité différemment selon qu'ils sont garçons ou filles. L'absence de ces dernières s'accroît d'ailleurs

de la petite à la grande section. Ce qui n'est pas sans poser problème. Outre que les jeux de construction symbolisent les mondes de l'architecte, des inventeurs, de l'ingénieur.e et des technicien.nes en général, les compétences développées au cours de ces activités sont loin d'être anodines : dénombrer, repérer les formes géométriques, les classer et les ranger, les combiner, lire un plan, faire le schéma d'une réalisation... tout ceci favorise la structuration de l'espace et l'acquisition de savoirs mathématiques. On peut d'ailleurs observer, lorsque l'on organise des ateliers avec des jeux de construction en grande section, que les filles ont parfois plus de difficultés que les garçons pour répondre aux problèmes qui leur sont posés, sans doute parce que moins familières de ces activités. Pour aider les jeunes enseignant.e.s qui débutent, nous leur proposons des scénarios d'activité qui combinent la découverte du matériel, l'usage de plans pour réaliser des maquettes, l'invention d'objets à partir d'un problème donné et la réalisation par les élèves de schémas de ces objets dans la perspective que d'autres élèves puissent les reproduire.

Il est également possible d'observer comment la découverte du monde du vivant et du non-vivant proposée par les programmes sont pris en compte. Si je parle de la notion de vivant à des adultes ils vont spontanément penser au végétal et à l'animal. Les enfants de leur côté peuvent penser à tout autre chose. En effet ils ont peu de rapport avec le vivant dans notre environnement artificiel, c'est-à-dire avec les animaux et les plantes qui naissent, se développent, se reproduisent et meurent. Leur rapport au vivant est plutôt modélisé à travers ce qu'ils voient sur des écrans ou encore avec des jouets comme les tamagotshis. Savez-vous que ces machines communiquent ? Un personnage virtuel de l'un peut ainsi passer à l'autre. Ma dernière fille m'a expliqué tout cela : « Regarde papa, ils sont dans le jacuzzi », « Qu'est-ce qu'ils font dans le jacuzzi ? » « Ils font des bisous dans le jacuzzi », « Ah bon ! Et alors ? » « Alors, il va y avoir un bébé ». C'est amusant jusqu'au moment où le personnage décède, parce que ces êtres virtuels naissent, se développent, se reproduisent et meurent. Lorsque ma dernière fille, alors en CE1 m'a annoncé la mort de son tamagotshi, j'ai passé la soirée à la consoler en essayant de lui expliquer que ce n'était pas vivant mais seulement un objet artificiel. Ce qui ne l'a pas convaincue, en effet les recueils de représentation au sujet du vivant pour des enfants de cet âge montrent que tout ce qui bouge est considéré comme vivant ; si en plus le jeu consiste à nourrir et à aimer l'être virtuel en question, chacun peut imaginer l'investissement affectif de l'enfant à son sujet. Il existe ainsi un déséquilibre dans l'apprentissage des disciplines : si d'un côté se familiariser avec les caractéristiques du vivant s'impose dans toutes les classes (SVT), de l'autre découvrir et caractériser le non vivant est laissé en jachère (objets techniques, automates et robots, jeux numériques).

Nous pouvons aussi observer la classe et son affichage qui révèlent la manière dont l'enseignant.e valorise ses activités d'enseignement. Il est fréquent de voir de très belles classes de maternelle avec d'importants affichages en art visuel associant productions d'élèves et lien avec des artistes proposés comme références culturelles (généralement des hommes d'ailleurs). Cet inves-

tissement dans la nécessité de l'art à l'école relève sans doute du projet des enseignant.e.s de chercher à contrebalancer les effets liés à l'inégale répartition du capital culturel. Mais encore une fois un déséquilibre s'instaure entre des activités d'apprentissage que l'on pense évidentes et nécessaires, et d'autres jugées secondaires. Dessiner et peindre en art est bien sûr une activité essentielle, mais dessiner et représenter quelque chose en sciences et en technologie l'est tout autant. Or les affichages dans les classes révèlent une quasi absence à ce sujet. Ce qui n'est pas sans affecter les apprentissages associés au graphisme comme on l'a vu au sujet des jeux de construction. En sciences et en technologie nous préconisons en effet de mettre les élèves en situation de produire des « schémas annotés », des symboles abstraits en quelque sorte qui ont du sens pour communiquer, ceci en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, ceci en lien également avec le projet de développer une pensée qui raisonne.

L'ensemble de ces observations faites dans le cadre d'une visite de classe, qui portent sur l'éviction de contenus ou d'activités pédagogiques, et l'analyse des référents culturels mobilisés, se complète d'une attention portée à la manière dont l'adulte sollicite les élèves. Je réalise un tableau avec deux colonnes, garçon et fille, et je coche l'une ou l'autre à chaque fois que l'adulte interroge un.e élève. La plupart du temps, les garçons sont davantage sollicités. Cela concerne le cadre des sciences et de la technologie, mais également les situations didactiques où il est proposé de résoudre des problèmes.

Ces éléments collectés et présentés déclenchent des débats lors de l'entretien final, où il est question de contenus, de mise en œuvre pédagogique et d'égalité de traitement des filles et des garçons. Le sentiment initial qu'il existe un traitement équitable dans le fonctionnement mis en place dans la classe est problématisé par la présentation des éléments observés. Le conflit cognitif qui en résulte permet alors d'envisager des remédiations par la mise en place de procédures développées en coopération avec l'apprenant. La question reste toutefois posée de savoir si la modification ponctuelle de gestes professionnels engagée par un ou deux entretiens est susceptible d'enrichir en profondeur la posture enseignante, lorsque la formation didactique à l'ESPE n'intègre pas elle-même ces questionnements dans chacune des disciplines abordées.

**Nathalie Sayac**  
*Université Paris Est Créteil*

La question du mémoire est une question vraiment complexe et difficile, elle ne fait pas non plus l'unanimité dans les ESPE. Je suis pour ma part convaincue que c'est à travers l'élaboration d'un mémoire, mais aussi à travers ce que nous mettons en place et ce que nous activons lors des séances d'approfondissement et de recherche que nous obtiendrons des résultats. Travailler autour de concepts scientifiques pour essayer de les construire, les déconstruire, les reconstruire permet tout simplement de penser. C'est assez fondamental à mes yeux.

Je vais donc vous raconter très rapidement la manière dont je conçois de parler des questions de genre et d'égalité filles-garçons autour de l'élaboration de mé-

moires en didactique des mathématiques. Il existe une option de didactique des mathématiques, ainsi qu'une mission avec des collègues sur des questions de genre et d'égalité. Le principe de ces mémoires est posé pour moi de manière institutionnelle, notamment dans le cadre national des formations (article 7). « *La formation s'appuie sur une activité d'initiation à la recherche qui permet de se familiariser avec les différents aspects de la démarche scientifique. L'activité de recherche doit – au-delà du contenu disciplinaire – permettre l'acquisition de compétences en lien avec le métier d'enseignant-e ou de personnel d'éducation, notamment par l'observation et l'analyse de pratiques professionnelles* ».

Le Haut Conseil d'Éducation préconise de s'appuyer sur les résultats de la recherche, mais ces résultats ne peuvent en aucun cas être appliqués tels quels pour enrichir et transformer les pratiques des enseignant-e-s. Je fais partie du Comité de suivi de la réforme des enseignant-e-s, où j'étais toute la journée d'hier et cette question du mémoire et d'initiation à la recherche dans la formation se pose à chaque séance du comité. Les bienfaits de cette initiation à la recherche ne viennent pas seulement du fait que les étudiant-e-s ont accès aux résultats de la recherche en éducation, mais qu'ils-elles sont confronté-e-s à des méthodologies de travail scientifique qui permettent une distanciation salutaire par rapport à leurs pratiques d'enseignement en construction. Je travaille ainsi dans les différents cadres et avec mes différentes casquettes à essayer de voir cela autrement.

Le rôle de la recherche dans la formation des enseignant-e-s n'est pas nouveau. Perrenoud s'était penché dessus et avait noté que c'était une manière de s'approprier de manière active les connaissances de base en sciences humaines, de préparer à lire et à comprendre les résultats de la recherche en éducation et de devenir le fameux praticien réflexif. Il existe des travaux en éducation intéressants qu'il est important que les futur-e-s enseignant-e-s et les enseignant-e-s connaissent. Mon collègue parlait de contrecarrer la globalisation des savoirs. Ceci est aussi vraiment important, puisque nous avons tous conscience que des sortes de dogmes sont souvent posés sans être questionnés. La question de l'égalité filles-garçons à l'école en fait partie, véhiculant un cortège de stéréotypes de sexe.

Je me suis intéressée à cette question de l'initiation à la recherche et des mémoires réalisés dans ce cadre. Elle est importante et indispensable pour réduire la distance entre le monde de la recherche et les praticien-ne-s. C'est aussi une entrée permettant d'acquérir une rigueur scientifique qui va de pair avec l'éthique professionnelle requise dans l'exercice du métier d'enseignant. Par exemple, lorsque nous utilisons une citation, il faut impérativement citer l'auteur-e et indiquer ses sources, cela fait partie de l'éthique professionnelle et du métier du-de la chercheur-euse. C'est pour moi important de le travailler aussi en formation.

Je tiens à préciser que ce qui est attendu, ce ne sont pas des mémoires de recherche tels qu'ils existaient auparavant, mais de les penser comme des objets nouveaux. Certains les appellent « mémoires de recherche », d'autres parlent de « mémoires professionnels ». La

question de son appellation se pose. Nous parlons plutôt, avec les collègues qui défendent le même point de vue que moi, de « mémoires de recherche à vocation professionnelle ».

Je vais donc vous parler des mathématiques. Beaucoup d'études et de travaux mettent en évidence des résultats en mathématiques qui seraient meilleurs pour les garçons que pour les filles. C'est assez clair au niveau de PISA, mais au-delà de la question des résultats se pose aussi la question du sentiment d'anxiété éprouvée, plutôt par les jeunes filles, spécifiquement en mathématiques. J'ai mené avec une collègue une recherche sur les QCM en mathématiques à l'école. Tout travail sur les QCM implique de s'intéresser à un chercheur Belge qui s'appelle Dieudonné Leclercq, qui leur adjoint des degrés de certitude. Nous demandons non seulement à un étudiant de répondre, mais nous lui demandons en plus le degré de certitude (pas sûr du tout, pas très sûr, sûr et certain) qu'il accorde à ses réponses. Il est vrai que les garçons sont plus sûrs d'eux, que leur réponse soit correcte ou incorrecte. Toutes ces différences pourraient être en fait anecdotiques, mais le problème est que cela se répercute tout au long de la vie, et notamment au niveau des parcours scolaires et de la projection de soi en tant qu'adulte exerçant un métier.

Des travaux existent en mathématiques, avec des résultats portant sur les mathématiques de manière globale et des travaux qui portent sur des objets mathématiques spécifiques, par exemple sur les techniques opératoires ou sur les problèmes. J'ai fait une petite étude sur le bilan CEDRE en 2008, en considérant les résultats relatifs au calcul mental et au calcul posé. Si je vous demandais qui réussit le mieux les items relevant du calcul mental et ceux du calcul posé, que diriez-vous ?

On entend souvent que les filles sont méticuleuses et ordonnées, et donc qu'elles seraient plus performantes en calcul posé. C'est pourtant le contraire. L'explication de ce constat est une autre histoire qu'il ne s'agit pas de développer ici. Différents travaux lient mathématiques et genre, notamment ceux de Nicole Mosconi qui éclairent cette problématique de façon très intéressante.

Concernant mon positionnement scientifique, je dois préciser que mon identité est celle d'une chercheuse en didactique des mathématiques. Les questions de genre m'intéressent cependant depuis le début de ma thèse. J'y avais cherché, au niveau des pratiques des enseignant-e-s, des déterminants pouvant déterminer des catégories de pratiques d'enseignement, et le sexe était pour moi dans les déterminants étudiés. Cette question me semblait intéressante, mais il s'avère qu'elle est peu traitée dans la sphère de la didactique des mathématiques. J'ai été questionnée sur les raisons de mon intérêt pour ces questions. Il s'avère que cela m'intéresse, même si ce n'est pas l'objet principal de mes travaux. C'est vraiment pour moi la question de singularité des élèves qui m'intéresse, et c'est pour moi une façon de l'appréhender pour étudier l'apprentissage des mathématiques. Nous pouvons comparer les scores de réussite filles et garçons, mais c'est parfois l'un qui gagne, parfois l'autre. Cela ne mène à rien de regarder cela. Le fait que les filles réussissent mieux que les garçons n'est pas

intéressant, mais cela permet parfois une approche des questions d'égalité fille-garçon. Je cherche principalement à travers mes études à essayer de penser la singularité des élèves en considérant un paramètre repérable chez tous les individus, l'identification des élèves en tant que fille ou garçon.

Nous pouvons ensuite nous demander si des différences peuvent se révéler dans des domaines particuliers du champ mathématique. Il faut alors en comprendre la raison. Des tâches mathématiques sont-elles différemment appréhendées par les filles ou les garçons ? Ce sont pour moi des questions de procédure, de stratégie de résolution de problèmes ou de tâches mathématiques qu'il est intéressant d'étudier. Mon entrée est vraiment centrée sur les mathématiques et leur apprentissage. Je voulais illustrer mes propos en disant que l'idée d'initiation à la recherche dans la formation des enseignant-e-s permet ainsi aux futurs enseignant-e-s de questionner, de repenser et de faire en sorte que l'enseignant-e soit vraiment concepteur-trice de ce qu'il-elle produit ou de ce qu'il-elle offre à ses élèves. Plutôt que d'aborder les questions de genre en exposant simplement les résultats, mon approche de « matheuse » me conduit à penser que les élèves apprennent à travers la résolution de problèmes. C'est donc à travers la confrontation à des problèmes d'enseignement des mathématiques que je fais le pari que l'étudiant-e, le ou la future enseignante, ou l'enseignant-e en poste va apprendre et bouger.

Dans mes travaux de recherche, je fais souvent référence au psychologue Jean Julo qui a beaucoup travaillé sur la résolution de problèmes en mathématiques. Il a produit un livre actuellement introuvable, dans lequel il s'est intéressé à tout ce qui est représentation du problème par les élèves, puisqu'avant sa résolution effective, il faut s'intéresser à la façon dont il-elle se représente le problème auquel il-elle est confronté-e. Il a mis non seulement en évidence des processus cognitifs en lien avec la résolution au problème, mais a aussi essayé de dégager des pistes d'aide, dont une qu'il a appelé multi-présentation. C'est le fait de proposer aux élèves plusieurs problèmes mathématiques, isomorphes du point de vue des mathématiques c'est-à-dire ayant la même structure, les mêmes nombres, la même syntaxe et des informations qui arrivent dans le même ordre, etc., mais qui varient simplement suivant le contexte. Cette aide intéressante permet de ne pas « tuer » le problème, mais simplement de le proposer dans des contextes différents qui peuvent permettre un meilleur engagement des élèves dans sa résolution.

Je propose aux étudiant-e-s qui veulent travailler sur la résolution de problèmes de s'emparer de cette aide pour justement proposer des problèmes variés du point de vue du contexte sexué. Du point de vue de la lutte contre les inégalités de genre, il permet de questionner la notion de contexte de l'énoncé mathématique. Il peut être utilisé pour modifier le contexte. Il permet vraiment de mettre à jour de manière intéressante des stéréotypes masculins, féminins ou neutres. Vous proposez trois problèmes avec des contextes différents qui sont volontairement caricaturaux pour l'expérimentation. Je me questionne par ailleurs sur l'impact de réactiver ces stéréotypes dans le cadre de la production des mé-

moires, mais c'est un autre sujet.

Du point de vue de la didactique des mathématiques, cela remonte évidemment aux concepts proposés par différent-e-s auteur-e-s. J'ai extrait des bouts de phrases de mémoires. « *Dans le cadre de notre expérimentation, nous devons proposer trois problèmes aux élèves, à savoir un premier énoncé neutre et deux énoncés dans le contexte des genres. Il va falloir se demander ce qui distingue un énoncé féminin d'un énoncé plutôt masculin. Cela nécessitera d'utiliser les plus forts stéréotypes de notre société pour construire les concepts.* » Nous avons l'habitude de dire que les filles aiment les poupées, tandis que nous pensons plus aux voitures et aux billes pour les garçons. Nous amenons ainsi l'étudiant-e à se questionner sur tout cela.

Vous avez ici un exemple de mémoire. Vous voyez un tableau où le neutre est représenté par la papeterie avec des stylos, des cahiers et des livres. Les garçons sont représentés par des ballons, des baskets et des chemises, et les filles par des cordes à sauter et des poupées. Nous demandons à l'élève de choisir. Le problème neutre permet d'avoir le curseur sur les compétences de l'élève en résolution de problèmes, et il doit ensuite choisir un des deux problèmes au choix. 100 % des garçons choisissent les problèmes de contextes masculins. Environ 30 % des filles s'autorisent à choisir des contextes masculins.

Les échantillons travaillés dans le cadre de ces mémoires sont cependant trop petits pour dégager des résultats probants, mais il s'agit surtout de susciter autour de ces questions chez l'étudiant-e, le ou la future enseignante. Il-elle doit se questionner sur tout ce qui se passe dans son enseignement et sur les questions de genre à l'école. Des choses étonnantes se sont révélées au niveau des procédures utilisées par les élèves lorsqu'ils-elles résolvent des problèmes mathématiques. La façon dont les élèves rendent compte de leurs résultats est également différente. Un autre exemple concerne un maître formateur interpellé par mon résultat sur le calcul mental et le calcul posé. Il s'est emparé du résultat pour essayer d'y réfléchir. Il a donc mis en place un test où les élèves devaient rendre compte de la façon dont ils allaient procéder. Il voulait en effet regarder une éventuelle distinction entre les filles et les garçons au niveau des procédures des élèves. Je vais juste lire ce qu'il a noté. « *Le fait de s'interroger sur le genre à l'école, c'est donc d'abord s'interroger sur l'individu dans sa complexité. C'est l'entrevoir au-delà des représentations parfois simplistes.* »

J'ai mis deux citations en conclusion. L'une est extraite d'un mémoire, et l'autre vient d'une chercheuse en mathématiques. « *L'enseignant doit être conscient de ces stéréotypes afin de ne pas s'enfermer dans certaines représentations qui pourraient nuire à son enseignement. Pour ma future carrière, il me semble important de réfléchir sur mes propres idées reçues du genre afin qu'elles ne perturbent pas la conception et surtout la mise en œuvre de mes séances d'apprentissage.* » Ceci est extrait d'un mémoire qui a été travaillé l'année dernière. La deuxième citation est la suivante. « *Il est évident qu'il faut continuer de travailler sur ces questions pour es-*

*sayer de faire avancer les choses, et essayer d'être plutôt optimiste que pessimiste.* »

**Antoine Boulange**  
*Rectorat de Créteil*

Je suis enseignant dans le secondaire. Je me centrerai donc principalement sur cette question. J'interviens en outre uniquement en formation continue du secondaire. Je n'interviens pas du tout pour l'instant dans la formation initiale, et j'ai peu de lien avec le primaire.

La sexualité est tout d'abord présente de la naissance à la mort. Je ne développerai pas, mais nous sommes confrontés à une sexualité dès la petite enfance en école maternelle. Travaillant sur les adolescent-e-s, nous allons commencer par une petite vidéo. Nous nous sommes demandé ce qui peut se passer dans la tête des adolescent-e-s d'une quinzaine d'années. C'est fait par l'INPES, le ministère de la Santé.

Diffusion d'une vidéo :

<http://www.onsexprime.fr/Tous-les-programmes/Puceaux/bande-annonce>

Ce sont 12 épisodes de trois minutes vraiment intéressants, parce que cela aborde la raison pour laquelle nous pouvons aborder ces questions, la manière de parler de sexualité avec les adolescent-e-s dans le cadre scolaire, et la raison pour laquelle nous sommes légitimes pour aborder ces questions. Le support présenté est le site « On s'exprime », un site vraiment intéressant sur lequel nous faisons travailler les adolescent-e-s.

Un texte de référence fondamental légitime notre action, à savoir la circulaire du 17 février 2003<sup>11</sup>. J'y reviendrai à plusieurs reprises. C'est la première fois depuis l'introduction de l'éducation à la sexualité en 1973 que le titre est finalement « Education à la sexualité » et non « Education à la sexualité et prévention du sida », ce qui sous-entendait que sexualité rime avec maladie. Un deuxième aspect très important est que cela se déroule dans les écoles, les collèges et les lycées.

Lorsque nous parlons de sexualité humaine, il est question effectivement d'une activité complexe, d'un champ très vaste qui va faire intervenir bien évidemment le corps (le champ biomédical), l'affectif, les émotions, les sentiments et également bien évidemment le champ social avec toutes les normes (normes juridiques, normes symboliques, l'assignation de genre par la société, etc.). C'est donc un domaine extrêmement vaste, et l'éducation à la sexualité se retrouve d'une certaine manière à l'interface de tous ces domaines.

Je voulais quand même rappeler quelques repères historiques. La loi Neuwirth autorise la contraception en 1967. Toutes les lois de 1919 et 1920 ayant pour but de repeupler la France après la Première Guerre mondiale ont perduré jusqu'à cette époque. Ce n'est pas un hasard si l'éducation à la sexualité arrive à l'école en 1973 par le biais de la contraception. La loi Veil sur l'IVG intervient en 1975. N'oublions pas que c'est seulement le 4 août 1982 que la loi Badinter dépénalise l'homosexualité en France (abrogation de l'article 332-1 du Code pénal). S'il n'y avait plus de pénalisation de

<sup>11</sup> <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo030227/MENE0300322C.htm>



l'homosexualité à l'époque, la majorité sexuelle pour les filles ou les garçons hétérosexuels étaient de 15 ans, alors que la majorité sexuelle en cas d'homosexualité était de 18 ans. Tout le monde est alors aligné à 15 ans. Le premier bébé-éprouvette Amandine naît en France à la même époque. C'est une déconnexion entre sexualité et reproduction, puisque nous avons une reproduction totalement sans sexualité. L'OMS retire l'homosexualité des maladies mentales seulement en 1991. La loi sur le mariage pour toutes et tous est votée pour finir en 2013.

Que signifie le terme « santé » ? Une première étape instaure que ce n'est pas seulement ne pas avoir de maladie (1946), mais un état de bien-être physique, mental et social. L'OMS va mettre plus de 45 ans pour définir cette notion de santé sexuelle en 2002 : « La santé sexuelle est un état de bien-être physique, émotionnel, mental et social associé à la sexualité. Elle ne consiste pas uniquement en l'absence de maladie, de dysfonction ou d'infirmité. La santé sexuelle a besoin d'une approche positive et respectueuse de la sexualité et des relations sexuelles, et la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui apportent du plaisir en toute sécurité et sans contraintes, discrimination ou violence. ».

Ce n'est pas un hasard si la fameuse circulaire de l'Éducation nationale apparaît en 2003. Un très grand débat a lieu sur cette question à la fin des années 90 et au début des années 2000. Il s'agit justement d'aborder la notion de bien-être avec une approche positive et respectueuse de la sexualité, et la possibilité d'avoir des expériences sexuelles qui apportent du plaisir. Nous parlons de santé sexuelle, donc de plaisir. Nous allons finalement parler de fantasmes, de désirs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de comportements, de pratiques, de questions biologiques, psychologiques, sociales, etc. C'est en fait vraiment une vision extrêmement large et positive de la santé sexuelle. Même si cette notion de santé sexuelle n'est pas mentionnée explicitement dans la circulaire de 2003 de l'Éducation nationale, ces débats interagissaient.

Nous le retrouvons de manière sous-jacente dans certains passages de cette circulaire, dont j'ai mis quelques phrases en exergue. « C'est dans le cadre de sa mission d'éducation et en complément du rôle des familles ». Cela m'a fait penser à la « transposition didactique » évoquée hier. Il n'est expliqué dans aucun programme ni aucune matière qu'il y a l'école et les familles lorsque nous faisons des mathématiques. Les familles interviennent pourtant sur l'histoire, mais nous ne parlons pas de l'école et des familles. Ces dernières vont bien évidemment participer à l'apprentissage du français, mais cela ne figure nulle part. Les débats avec les associations familiales ont été nombreux à l'époque de cette fameuse circulaire. Elles ont insisté pour mettre ce point. Cela s'inscrit dans la construction de l'individu et du citoyen avec des valeurs, du fait de la dualité école et parents, mais l'école a en même temps un discours propre. Nous précisons bien que c'est à condition d'affirmer des valeurs communes dans le respect des différentes manières de vivre. L'école a un discours propre à apporter en termes de sexualité. Le dernier point concerne justement le respect de la conscience, du droit à l'intimité et de la vie privée de chacun. Nous allons parler

de sexualité à l'école avec les enfants, mais il faut bien comprendre que nous ne sommes pas le psychologue des enfants. Nous pouvons parler de tout, mais nous devons en même temps essayer de séparer ce qui est du privé et du collectif. Ce rôle spécifique de l'école est fondamental, puisqu'elle va permettre de contribuer au développement sexuel et affectif. Il est bien précisé qu'elle s'appuie sur des données scientifiques pour comprendre les différentes dimensions de la sexualité. N'oubliez pas que cela fait déjà maintenant 12 ans.

C'est un rôle spécifique pour l'école, avec également des spécificités pour les formateurs-trices. Le fait de parler de sexualité est aussi particulier pour le formateur ou la formatrice, parce que nous allons toucher à son intimité, sa propre représentation, ses normes, ses préjugés, ses tabous et ses expériences, d'où l'importance de bien séparer le privé et l'intimité de ce que nous allons pouvoir discuter en classe. Nous donnons souvent cette barrière aux collègues pour qu'ils ne soient pas non plus complètement embarqués là-dedans.

La première phrase de la circulaire de 2003 est intéressante : « C'est l'évolution des mentalités des comportements du contexte social, etc., qui amène à faire de l'éducation à la sexualité ». Nous sommes bien dans quelque chose qui se transforme. Nos pratiques sexuelles et nos normes sexuelles ont varié. Un-e enseignant-e qui est à ce jour en fin de carrière connaissait au moment de l'adolescence la dépénalisation de la contraception. L'avortement était interdit. Les formateurs et formatrices ont eux-mêmes été nourris par toutes ces normes.

La mise en place de cette politique se fait au niveau de l'académie, et cela prend du temps. Le groupe « Éducation à la sexualité » s'est mis en place de 2006 à 2009. Son enjeu est d'élaborer et de contribuer à faire des propositions, et d'établir des partenariats. Il s'agit également de mettre en place une politique de formation. Il faut donc développer des ressources aussi bien documentaires qu'en termes de personnes, et évaluer notre activité. Un recensement réalisé par les infirmier-e-s scolaires montre qu'au niveau des actions de prévention et de santé menées dans l'académie de Créteil, 35 % des actions tournent autour de la sexualité (la contraception, les maladies sexuellement transmissibles, mais aussi le plaisir).

La première action menée en termes de santé concerne donc l'éducation à la sexualité. 25 % des actions concernent ensuite l'hygiène de vie, l'alimentation, le sommeil, etc., puis 20 % des actions concernent l'addiction, le tabac, l'alcool ou la drogue. C'est donc un axe majeur en termes de pratiques pour l'académie, ce qui est quand même un aspect intéressant. Cela a abouti en 2011 à une première lettre en direction de tous les personnels, en réalité un rappel au sein des écoles : « Tous les personnels membres de la communauté éducative participent, explicitement ou non ». Ce n'est pas parce qu'il ne fait pas d'éducation à la sexualité ou qu'il ne parle pas du genre qu'un adulte ne va pas contribuer à construire la représentation d'un enfant, que ce soit conscient ou inconscient.

Nous essayons au niveau du rectorat de rappeler le



principe de base, à savoir que l'éducation à la sexualité concerne tous les enseignants, et pas seulement l'infirmier-e et le-la professeur-e de SVT. Trois séances au minimum d'information et d'éducation à la sexualité doivent en théorie être organisées dans ce but chaque année, de la maternelle à la terminale. C'est la consigne officielle, mais les gens sont contents quand cela se fait une fois par an dans les classes.

Nous avons donc mis en place un programme de formation du personnel à ce niveau-là. Nous sommes en formation continue. Je vous rappelle les deux thèmes : construire une éducation à la sexualité progressive et adaptée à chaque âge en collège ou en lycée ; et éducation à la sexualité dans et hors de la classe. Nous avons des modules de 12 heures, ce qui n'est pas assez. Une cinquantaine de collègues, toutes et tous volontaires, viennent chaque année dans ces deux formations. 50 % des participant-e-s sont des infirmier-e-s, 40 % sont des professeur-e-s de SVT, et 10 % sont les convaincu-e-s d'autres matières (CPE, lettres, mathématiques, histoire) qui s'intéressent au sujet.

Nous constatons quand même une sous-traitance de ces questions aux infirmier-e-s et aux professeur-e-s de SVT. Une des questions importantes à aborder est celle des intervenant-e-s extérieur-e-s. Nous avons de la chance d'avoir des interventions extérieures, parce que l'Éducation nationale serait encore plus en retard s'il n'y avait pas le ministère de la Santé, l'INPES, des associations, etc. Vous avez les grands principes réglementaires. Il faut retenir que l'Éducation nationale est en dernière instance responsable et organisatrice, et contrôle ce qui doit être dit dans les formations. Cela doit être gratuit, laïque et intégré dans le cursus. Une chose fondamentale est la référence au fait que les intervenant-e-s doivent se référer à la Charte d'Ottawa. Cela ne vous dit peut-être rien, mais c'est le fameux débat autour de 2000 sur la notion de santé sexuelle, à savoir traiter la question de santé en termes positifs et non pas en terme de problème ou de maladie.

Nous travaillons avec de nombreux partenaires habilités, dont je vous ai donné un panel. L'INPES est vraiment un intervenant majeur. « On s'exprime » a été créé par l'INPES. Le MAG, une association de jeunes lesbiennes, gays, bi et trans, a été habilité cette année pour la première fois dans l'Académie de Créteil. Il y a aussi le Planning familial, SOS homophobie, le Groupe contre les mutilations sexuelles, Sidaction, et d'autres.

A propos des intersexes par exemple, on nous dit souvent que les chiffres ne concernent personne. Ce n'est pas vrai. Tout le monde entend parler de la myopathie. 100 millions d'euros sont récupérés tous les ans à l'occasion du Téléthon. Un garçon sur 3 500 est touché. Nous voyons en regardant les chiffres que les questions liées aux intersexes ne sont pas si rares. Anne Fausto-Sterling, biologiste et féministe américaine qui vient de publier *Corps en tous genre*, estime que 1,5 à 2 % des gens ne sont pas dans les cases que la société assigne. Nous devrions parler de continuum des sexes plutôt que d'avoir deux cases.

Nous montrons à nos collègues en formation la complexité du sexe, même du point de vue biologique. Le

biologiste René Habert distingue ainsi au moins huit niveaux de « sexe » : « La biologie stricto sensu distingue quatre « sexes » différents, emboîtés les uns dans les autres. Le sexe génétique (XX ou XY) est déterminé à la conception même de l'individu, il impose aux gonades de l'embryon leur différenciation en testicules ou ovaires (sexe gonadique). Les gonades et leurs hormones induisent ensuite la mise en place d'un sexe corporel primaire constitué des organes génitaux internes (voies génitales) et externes (pénis, scrotum, lèvres). La puberté voit la mise en place d'un sexe corporel dit secondaire : voix, poitrine, pilosité, etc. Dans l'espèce humaine, l'organisation sociale a une importance plus grande que chez les autres mammifères. Elle conduit à distinguer trois sexes supplémentaires. Le sexe d'état civil est déclaré à la naissance sur la base des organes génitaux externes seulement. Le sexe d'élevage est celui dans lequel les enfants sont éduqués par leurs parents. Le sexe social est celui par lequel la société vous identifie. Au final, un huitième sexe, le sexe psychologique est celui ressenti par l'individu. Il résulte de la confluence d'un déterminisme biologique (sexes gonadiques et corporels primaire et secondaire) et de l'environnement familial et social. »

Ce document intéressant a été fourni par l'Association pour la Formation des Professeurs en SVT, composée des directeurs-trices ou de tous les professeur-e-s de préparation au CAPES qui vont intervenir en formation initiale des enseignant-e-s en SVT. Nous avons commencé à parler de genre en formation initiale de SVT pour la première fois en 2012. Les professeurs d'EPS auraient sûrement aussi des choses à dire sur le sport et le genre. Une sportive indienne Dutee Chand qui réalise des performances « hors normes » va par exemple être jugée par le tribunal arbitral du sport. Le Comité International Olympique (CIO), qui n'est pas très féministe, ne pratique plus de test génétique depuis 2000 car en réalité cela ne fonctionne pas (la réalité biologique est plus complexe que les fameux chromosomes X et Y). Ils n'arrivent pas à classer des athlètes pour savoir dans quelles épreuves sportives ils/elles vont concourir : masculines ou féminines ? Cette sportive indienne est très forte, « trop performante pour une femme » ! Il lui est ainsi proposé de prendre un traitement hormonal pour baisser ses résultats. Vous avez d'un autre côté un rugbyman qui se vit comme femme tout en jouant avec les hommes dans l'équipe des Samoa. Certaines équipes refusent de jouer contre elle.

Concernant les représentations, j'ai fait le choix de huit manuels de SVT qui existent aujourd'hui en quatrième, concernant la représentation du corps des femmes. Dans la moitié des livres scolaires de 4<sup>ème</sup>, l'homme possède un pénis, et la femme ne possède rien. Si l'anatomie est représentée, le vagin n'est donc qu'un « réceptacle ». Il est expliqué que l'homme a un pénis lui permettant une érection et une éjaculation. La femme est représentée avec un vagin sans explication. Le clitoris n'existe pas dans ces manuels. Trois manuels sur huit représentent le clitoris, mais ne le définissent pas. L'hymen est défini, mais pas le clitoris. Cela peut forcément susciter des questions chez les adolescent-e-s. Le manuel Bordas, le meilleur ou moins mauvais, définit le clitoris de la manière suivante : « Petit organe allongé de

5 à 10 mm situé à la partie supérieure de la vulve. Très sensible. C'est l'homologue de la verge du garçon ». Nos manuels portent donc à questionnements.

Il existe des exemples de bonnes pratiques où nous pouvons amener les élèves à s'interroger, par exemple pour savoir s'il est naturel d'embrasser. Il existe des sociétés où la bouche sert simplement à s'alimenter, et le baiser est vu à l'inverse de l'érotisme. Le troisième appareil protégé par un brevet de 1911 sert à empêcher la masturbation pour les jeunes garçons. Le bouquin replace cela en disant : « Dans l'Antiquité, la masturbation était une activité pratiquée et encouragée. Depuis seulement les années 70, nous sommes finalement revenus à l'idée que cela était naturel, normal, et que ce n'était pas une maladie ». C'est vraiment important.

Les valeurs que nous voulons développer sont l'égalité des sexes et des sexualités, le consentement mutuel, l'émotion et le plaisir. La sexualité ne rime pas juste avec problèmes, maladies et grossesse. C'est d'abord la recherche du plaisir, le respect de l'intimité, des convictions et des croyances individuelles. Il faut donc maintenir cette idée que nous sommes dans un objectif de santé sexuelle définie précédemment, et cet aspect d'interdisciplinarité. Sur sa mise en œuvre, nous devrions faire de l'éducation à la sexualité au moins trois fois par an. Ce n'est pas forcément une séance à part. Nous pouvons travailler par exemple sur la représentation du corps en histoire de l'art, et montrer que c'est social. Nous pouvons parler d'homosexualité dans l'Antiquité en Grec. Les enseignant-e-s ont la possibilité de faire beaucoup de choses. Dans les compétences 6 et 7 de l'ancien socle commun, il est bien précisé que cette éducation est destinée à l'école primaire et à l'école secondaire. Cette question de l'éducation à la sexualité est fondamentale, car l'école a une responsabilité.

Pour finir, l'INPES a mené une étude auprès des 18/24 ans, qui portait sur leurs sources et références sur la sexualité, la contraception et l'éducation à la sexualité. 97 % sont connecté-e-s à Internet. Pour 70 à 80 % des garçons ou filles, leur première source d'information et de connaissance est l'école. La deuxième source est les copines ou les copains. La troisième source est la famille. Ils regardent des films tout en sachant que c'est ni éducatif, ni informatif. Ils ne sont pas dupes. L'école est donc aujourd'hui la première source d'information sur la sexualité pour les jeunes, d'où notre énorme responsabilité. La tendance est à la remise en cause des normes depuis 2011, mais c'est un petit peu à l'image du rôle ambigu et contradictoire de l'école. C'est un outil pour essayer de casser des normes et aller vers plus d'égalité, même s'il y a du travail.



**PHOTO COUVERTURE**

© Sandra Calligaro/Picturetank

**MAQUETTE ET MISE EN PAGE**

Marc Blanchard

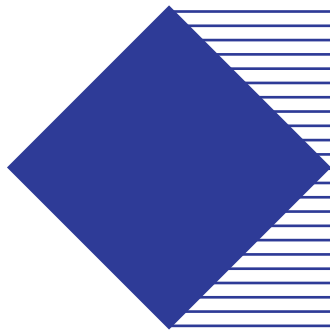
**EDITEUR**

Centre Hubertine Auclert – Avril 2015

ISSN : 2116-1631







*Le Centre Hubertine Auclert contribue avec l'ensemble de ses membres, à la lutte contre les inégalités et les discriminations fondées sur le sexe et le genre et promeut l'égalité femmes-hommes.*

*Ses missions se déclinent en quatre pôles :*

*/ Construire une plateforme régionale de ressources et d'échanges sur l'égalité femmes-hommes : « l'égalithèque ».*

*/ Renforcer le réseau des acteurs et actrices franciliennes de l'égalité femmes-hommes à travers des accompagnements individuels et l'organisation de cadres d'échanges collectifs.*

*/ Promouvoir l'éducation à l'égalité, notamment via la publication d'études et d'analyses des outils éducatifs au prisme du genre.*

*/ Lutter contre toutes les formes de violences faites aux femmes, avec l'Observatoire régional des violences faites aux femmes, intégré au Centre Hubertine Auclert en 2013.*



Centre francilien de ressources pour l'égalité femmes-hommes



[www.centre-hubertine-auclert.fr](http://www.centre-hubertine-auclert.fr)



Avec le soutien du :



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE, DE  
L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR ET DE  
LA RECHERCHE