



COLLOQUE

PARIS, LE 5 MAI 2015

L'ÉGALITÉ FEMMES-HOMMES : UN ENJEU POUR LES SYNDICATS DU MONDE DE L'ÉDUCATION



COLLOQUE
PARIS, LE 5 MAI 2015

L'ÉGALITÉ FEMMES-HOMMES : UN ENJEU POUR LES SYNDICATS DU MONDE DE L'ÉDUCATION

Ouverture

2

Djénéba KEITA

*Conseillère régionale d'Ile-de-France et
présidente du Centre Hubertine Auclert*

Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes sont toujours d'actualité : qu'en est-il dans l'éducation ?

3

CADRAGE GÉNÉRAL

Françoise MILEWSKI

*Économiste, Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE),
Programme de recherche et d'enseignement des savoirs
sur le genre (PRESAGE), OFCE-Sciences Po*

TABLE RONDE

6

Marlaine CACOUAULT-BITAUD

Sociologue, professeure émérite de l'Université de Poitiers 12

Sophie DEVINEAU

*Maîtresse de conférences (HDR) de sociologie
à l'université de Rouen, Laboratoire DYSOLA*

Céline DELCROIX

Docteure en science de l'éducation, professeure des écoles

/ Échanges avec la salle

11

Stéréotypes de sexe : quels impacts sur l'éducation ?

13

Brigitte GRESY*Secrétaire générale du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle et auteure de « La vie en rose : pour en découdre avec les stéréotypes » (Albin Michel)***Françoise VOUILLOT***Docteure en psychologie et enseignante, Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP-CNAM)*

/ Échanges avec la salle

17

Analyser les pratiques professionnelles scolaires au prisme du genre

20

Nicole MOSCONI*Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*

/ Échanges avec la salle

22

**TABLE RONDE
Quels outils et actions pour l'égalité filles-garçons à l'école ?**

23

Bénédicte FIQUET*Association Adéquations***Hélène FENIOUX***Coordinatrice service prévention, Association Du côté des femmes***Amandine BERTON-SCHMITT***Chargée de mission éducation, Centre Hubertine Auclert***Cécile BÉGHIN***Association Mnémosyne pour le développement de l'histoire des femmes et du genre*

/ Échanges avec la salle

29

Pour l'égalité filles-garçons à l'école, une seule solution : la formation !

30

Isabelle COLLET*Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Genève et à l'Institut universitaire de formation des enseignant-e-s*

/ Échanges avec la salle

32

Conclusion

35

Clémence PAJOT*Directrice du Centre Hubertine Auclert*



Ouverture

Djénéba Keita

Conseillère régionale d'Île-de-France et présidente du Centre Hubertine Auclert

Je suis très heureuse d'ouvrir cette journée dédiée à l'égalité femmes-hommes dans le monde de l'éducation, premier événement d'ampleur organisé par le Centre Hubertine Auclert à destination des syndicats de l'Éducation nationale. Je remercie à cet égard les syndicats membres du Centre – la FSU-Île-de-France, SGEN-CFDT, Sud Education, UNSA Education, SE UNSA – qui l'ont impulsée et co-organisée avec nous. Je remercie également la Bourse du travail de Saint-Denis pour la mise à disposition de cette salle. Je salue aussi les intervenantes que nous entendrons aujourd'hui. Nous avons réuni les meilleures expertes, issues de différents horizons. Enfin, merci à vous toutes et à vous tous d'être présents.

Mobiliser sur ces questions n'est pas chose aisée. Votre participation nombreuse montre que les temps changent, et que nous sommes sur la bonne voie. Vos actions de terrain et votre implication sont d'autant plus importantes que la puissance publique recule encore face aux conservatismes. Les syndicats doivent jouer plus que jamais un rôle majeur dans la diffusion de valeurs progressistes dans le champ éducatif, notamment celles liées à l'égalité femmes-hommes. Il faut, par exemple, que tous les moyens soient consacrés à la réelle application de la feuille de route du ministère de l'Éducation nationale en faveur de l'égalité femmes-hommes.

Dans cette lutte, vous êtes épaulé-e-s par de nombreuses structures, associatives ou institutionnelles, telles que le Centre Hubertine Auclert, organisme associé de la Région Île-de-France, que je suis fière de présider, tant ses actions et ses équipes sont dynamiques et innovantes. Nous défendons depuis notre création en 2010, que l'égalité femmes-hommes passe nécessairement par l'éducation et la déconstruction des stéréotypes dès le plus jeune âge. Les inégalités et les mécanismes expliquant en partie le sexisme et les violences constatées envers les femmes s'insinuent dès l'enfance. Aussi avons-nous produit au cours des dernières années

plusieurs études relatives aux manuels scolaires, et organisé de nombreux événements dédiés à cette thématique. Vous avez pu visiter l'exposition consacrée à cette question, et réalisée par le Centre. Vous avez aussi entre les mains le guide pratique « *Faire des manuels scolaires des outils de l'égalité femmes-hommes* ».

Quelques chiffres pour constater l'étendue du chemin à parcourir pour les manuels scolaires actuels. 3,2 % des biographies présentes dans les manuels d'histoire de seconde sont consacrées à des femmes. Les manuels de mathématiques présentent un ratio de un personnage féminin pour cinq personnages masculins. Seulement 5 % des auteur-e-s des textes littéraires proposés à l'étude par les manuels de français sont des femmes. Invisibilité, cantonnement aux rôles traditionnels : oui, les manuels scolaires donnent une vision quelque peu erronée de la société. Peut-on affirmer sans rire que les femmes sont absentes de toute création, qu'elles n'ont pas participé aux grands événements, à la recherche, à la construction des sociétés humaines ? La mobilisation des équipes éducatives est nécessaire pour construire une société, où chacun et chacune peut s'épanouir.

Notre journée sera divisée en quatre séquences. La première table ronde permettra de prendre la mesure des inégalités persistantes entre les femmes et les hommes dans le champ professionnel, un phénomène global qui n'épargne pas les personnels éducatifs et enseignants. La deuxième table ronde visera à montrer les stéréotypes sexistes existants et leurs conséquences sur la pratique éducative. L'après-midi, nous nous focaliserons sur les pratiques éducatives. Nicole MOSCONI, pionnière du genre en sciences de l'éducation, analysera les pratiques enseignantes au prisme du genre. Un temps consacré aux outils pratiques permettra d'évoquer les actions concrètes qu'il conviendrait de mettre en œuvre dans vos établissements ou vos classes. Nous souhaitons que vous repartiez à la fin de cette journée bien outillés et convaincus du bien-fondé de votre engagement pour l'égalité femmes-hommes. Enfin, Isabelle COLLET nous démontrera que la formation constitue la seule solution en matière d'égalité.

Nous souhaitons également que vous ayez la parole pour interroger, débattre et nous faire part de votre expérience durant les temps d'échanges prévus tout au long de la journée. Nous publierons les actes de cette réunion, pour garder trace des échanges et des prises de paroles d'aujourd'hui, et pour que ceux qui n'ont pas pu être là bénéficient tout de même de ceux-ci. Notre travail ne se limite pas à organiser des actions ponctuelles, mais bien d'engager un changement des mentalités en profondeur et sur un temps long.

Enfin, je tiens à renouveler l'engagement du Centre Hubertine Auclert à vos côtés. Son équipe est à votre disposition pour vous fournir des ressources et vous appuyer dans la mise en œuvre de vos actions futures, tant dans vos pratiques professionnelles au quotidien, que dans le cadre de votre engagement syndical.

Place, à présent, aux meilleures spécialistes de ces questions !

Les inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes sont toujours d'actualité : qu'en est-il dans l'éducation ?

CADRAGE GÉNÉRAL



Françoise MILEWSKI

Économiste, Observatoire français des conjonctures économiques (OFCE), Programme de recherche et d'enseignement des savoirs sur le genre (PRESAGE), OFCE-Sciences Po

Mon intervention montrera comment les inégalités professionnelles ont évolué et se sont recomposées. Elles diffèrent de celles des décennies précédentes : les évolutions économiques, sociales et démographiques ont modifié le contour des inégalités.

J'aborderai dans un premier point les inégalités sur le marché du travail. J'évoquerai ensuite la façon dont se forment les inégalités. Je conclurai en quelques mots sur la problématique générale des politiques publiques.

Les inégalités dans l'emploi prennent des formes multi-

ples. La première concerne le taux d'activité et le taux d'emploi. Aujourd'hui, la norme n'est plus celle de la femme au foyer. Le taux d'activité des femmes a fortement augmenté entre les années 1960 et les années 2000 : en 2014, il atteint 67%, et pour la tranche d'âge des 25-49 ans, 84 %. L'écart avec le taux d'activité des hommes s'est considérablement réduit : de 43 points dans les années 1960, il est de 31 points au milieu des années 1970, mais est inférieur à 10 points de nos jours.

La réduction de cet écart s'explique non seulement par la hausse du taux d'activité des femmes, mais également par la baisse de celui des hommes, liée au report de l'entrée dans la vie active dû à l'allongement de la durée des études, ainsi qu'à l'abaissement de l'âge de la retraite et au développement des préretraites durant les années 1980. L'écart actuel, de l'ordre de 8 points pour les 15-64 ans et de 10 points pour les 25-49 ans, peut être interprété de deux manières. D'une part il s'est considérablement réduit, mais d'autre part il subsiste encore, et ce avec une ampleur non négligeable.

Une seconde caractéristique du marché du travail est que 82 % des emplois à temps partiel sont occupés par des femmes. Parmi les femmes qui travaillent, près de 31 % sont à temps partiel, contre seulement 6,6 % parmi les hommes. Le temps partiel s'est fortement accru dans les années 1980 et 1990, et se stabilise actuellement à un haut niveau.

Le temps partiel se situe au carrefour de trois grandes tendances. La première concerne les évolutions du marché du travail, dans sa composition sectorielle et dans les formes d'emplois. L'évolution de l'économie française et européenne se caractérise par une réduction du poids de l'industrie et une augmentation de celle du tertiaire, en particulier des services. Or, les femmes travaillent majoritairement dans ces derniers, tandis que les hommes sont surreprésentés dans l'industrie. Cette transformation du marché du travail fonde bon nombre des évolutions des inégalités, par exemple en matière d'écart de salaires, de qualifications, de chômage, etc. Largement pourvoyeur de postes à temps partiel, le tertiaire emploie les femmes dans des postes souvent instables.

La deuxième explication de l'importance du temps partiel se fonde sur les inégalités générales entre les femmes et les hommes, en particulier dans la sphère privée. La très inégale répartition des tâches conduit certaines femmes à opter pour un temps partiel pour s'occuper des enfants en bas âge.

Le temps partiel résulte enfin des politiques publiques, qui ont, tour à tour, promu le temps partiel, puis cherché à en limiter les effets. La forte hausse des années 1990 est le résultat direct des politiques publiques, dans leur volonté de réduire le chômage, alors en forte augmentation. Les entreprises ont été incitées financièrement à utiliser du temps partiel. La France était alors largement en deçà du taux moyen des autres pays européens. La politique de promotion du temps partiel (par le biais d'une baisse des cotisations patronales et d'une fiscalité favorable) a largement porté ses fruits. Elle fut formellement neutre : en effet, elle ne visait pas particulièrement les femmes. Le temps partiel les a toutefois concernées

pour l'essentiel. Cette politique incitative s'est interrompue au début des années 2000. Cependant, le temps partiel s'est maintenu à un haut niveau, ce qui s'explique par les facteurs structurels déjà décrits, en particulier la composition sectorielle des emplois (poids croissant des services). La politique menée actuellement tente, à l'inverse des précédentes, de contrecarrer les effets négatifs du temps partiel.

Les salarié-e-s à temps partiel sont majoritairement employé-e-s à durée indéterminée. Il s'agit donc bien d'une forme d'emploi stable. Cela crée une situation de sous-emploi. Par ailleurs, les temps partiels sont majoritairement occupés par des actifs de 25 à 49 ans, avec une tendance à l'accroissement chez les seniors ; cela correspond à une fragilisation de ces derniers sur le marché du travail, décelable dans nombre de données sur le chômage, les formes d'emploi, etc. Les emplois à temps partiel sont aussi principalement occupés par des salariés peu qualifiés. Enfin, les durées sont surtout comprises entre 15 et 29 heures ; mais l'on constate une hausse de la part des durées inférieures à 15 heures en raison de la crise.

Mon propos précédent sur la forte augmentation du taux d'activité des femmes doit donc être relativisé. En équivalent temps plein, l'augmentation ne se révèle pas aussi importante.

Par ailleurs, les salaires des femmes travaillant à temps partiel sont moindres en termes mensuels, mais aussi en termes horaires : il y a une surreprésentation du temps partiel parmi les SMIC et les bas salaires, d'où le développement de la pauvreté en emploi.

Enfin, s'agissant des conditions de travail des salarié-e-s à temps partiel, une opinion usuelle laisse croire que le temps partiel permet de mieux articuler les tâches professionnelles et parentales. Cela n'est que très partiellement vrai : dans certains secteurs, les horaires décalés et/ou fragmentés conduisent à un décalage entre la durée du travail et l'amplitude de la journée de travail. Certains temps partiels sont équivalents à des temps pleins si on inclut les temps de déplacement entre les différents lieux de travail. C'est le cas notamment dans certains services à la personne comme celui de la prise en charge des personnes âgées. Des temps partiels, rémunérés en conséquence, correspondent à une occupation à temps plein. L'imprévisibilité des horaires, la variabilité de leur volume, de même que les horaires atypiques dégradent les conditions de travail des salarié-e-s à temps partiel, ce qui est démontré par les enquêtes sur la santé et l'absentéisme au travail.

Le développement du temps partiel est lié à la demande des entreprises dans les secteurs les plus créateurs d'emploi, en particulier ceux des services. Il reste cependant hétérogène dans ses fondements et ses dynamiques.

La troisième grande caractéristique du marché du travail a trait à la ségrégation professionnelle et à la non-mixité des métiers exercés et des secteurs d'activité. Ce sujet sera largement développé par les intervenant-e-s de cette rencontre.

En matière de chômage, il faut souligner la convergence

du taux de chômage entre les femmes et les hommes. Le graphique figure le taux de chômage des femmes et des hommes sur le long terme. Depuis le début des années 1970, le taux de chômage des femmes était supérieur d'environ deux points à celui des hommes. L'écart s'est progressivement réduit à la fin des années 1990 et au début des années 2000. Depuis 2009, cet écart a disparu et s'est même inversé depuis 2013.

Cette évolution est liée à la composition sectorielle des emplois mentionnée plus tôt. C'est pourquoi la réduction de l'écart a eu lieu avant la crise économique et financière de 2008, durant laquelle les deux taux augmentent. Mais il faut se garder de considérer que la crise a pénalisé uniquement les hommes. Certes leur taux de chômage a augmenté plus rapidement que celui des femmes, du fait essentiellement de la destruction plus importante d'emplois dans le bâtiment et l'industrie. Le secteur des services, à l'inverse, a peu détruit d'emplois : la crise s'y est manifestée soit par la suppression d'emplois soit par la réduction des horaires. Dans ce contexte, les évolutions des demandes d'emploi en activité réduite restent largement supérieures pour les femmes.

Les écarts de salaires, de 25 % en moyenne, sont dus aux écarts de temps de travail, à la ségrégation professionnelle et à la discrimination pure, qui fait qu'à travail égal, le salaire n'est pas égal. Je voudrais insister sur le fait que 75 % des bas salaires sont des femmes. Celles-ci représentent moins de la moitié des salarié-e-s, mais une part proche de 60 % des smicards.

Cela a des effets sur les retraites à l'issue de la carrière professionnelle. Les écarts de pensions se sont réduits grâce à l'augmentation du taux d'activité des femmes. Mais ils demeurent importants : en moyenne, le ratio des pensions de retraite entre les femmes et les hommes est de 74 %. Il est de 60 % pour les seuls droits propres, liés à l'activité professionnelle, hors pension de réversion. Si globalement l'écart continuera de diminuer, une catégorie de retraitées pauvres réapparaîtra certainement ; ce sont celles qui auront connu des parcours professionnels discontinus, à temps partiel, à faible quantité horaire et à faible salaire. Celles qui sont seules, avec leur unique pension de retraite, seront en situation de pauvreté.

Il faut enfin constater des différenciations parmi les femmes. Deux tendances peuvent être observées. Nombre d'entre elles accèdent à l'éducation supérieure et aux emplois très qualifiés. Elles jouissent d'une insertion stable dans le marché du travail. Elles sont cependant discriminées d'un point de vue professionnel : leurs salaires sont moindres et l'accès aux responsabilités est limité. Parallèlement, la précarité et la pauvreté en emploi s'amplifient. Autrefois, la pauvreté était essentiellement liée à la perte d'emploi ou au non-emploi. Aujourd'hui se développe une pauvreté en emploi, en cas de temps partiel à faible taux de salaire horaire, insuffisant pour assumer des charges de famille, surtout si elle est monoparentale. Le développement de la précarité est lié d'une part à l'instabilité et aux ruptures de parcours, d'autre part à la stabilité dans le sous-emploi.

Cette précarité s'explique à la fois par les évolutions

du marché du travail et celles des structures familiales. Toutes les femmes dont les revenus sont faibles ne sont pas en situation de précarité ou de pauvreté, tant qu'existe une solidarité financière dans le couple. Cependant, en cas de rupture conjugale, si la femme travaille à temps partiel (que celui-ci soit contraint par le marché du travail ou « choisi »), la conséquence sera alors une précarité accrue, voire une pauvreté.

Cette question se révèle d'autant plus importante que le secteur des emplois de service à la personne, créateur d'emplois, notamment pour les femmes, soulève des questions. Considérer que les femmes savent, de façon innée, s'occuper des enfants en bas âge et des personnes âgées, amène à les sous-payer. L'écart entre l'utilité sociale de ces métiers et la non-reconnaissance de la qualification est un problème important de notre société.

La persistance des inégalités prend ainsi de multiples formes : celles-ci se sont recomposées. Certaines analyses utilisent le terme de *statu quo* des inégalités. Je préfère celui de recomposition des inégalités. Car certaines se sont réduites : participation accrue au marché du travail, inversion des taux de chômage. D'autres ont persisté : peu de progrès ont été accomplis en termes de ségrégation professionnelle. Et surtout, de nouvelles formes sont apparues. En effet, l'insertion croissante des femmes sur le marché du travail s'est effectuée dans une situation où :

/ le partage des tâches de la parentalité a fait peu de progrès : l'inertie se révèle considérable. Les femmes ont investi le marché du travail, mais les hommes n'ont pas investi la sphère domestique dans les mêmes proportions, même s'ils s'investissent davantage dans les tâches éducatives.

/ l'État n'a que trop peu accru son effort en matière de services publics, notamment pour la prise en charge de la petite enfance et, de plus en plus, pour celle des personnes âgées dépendantes.

/ les structures familiales ont évolué avec, en particulier, la diminution du nombre de mariages, l'augmentation du nombre de séparations et la multiplication du nombre de familles monoparentales.

/ les caractéristiques du travail ont changé, en termes de flexibilité et d'instabilité.

La conjonction de tous ces facteurs crée de nouvelles inégalités et conduit à une dégradation des conditions de vie pour certaines des femmes. Sans mise en cause de la division sexuelle traditionnelle, en particulier dans la sphère privée, et avec la multiplication du nombre de femmes seules avec enfants, le modèle à double apporteur de revenus est porteur d'inégalités sociales supplémentaires.

Les inégalités sur le marché du travail se forment d'abord dans la formation, qui implique une non-mixité des métiers. Elles se fondent aussi sur les inégalités de la sphère privée, en particulier le faible partage des responsabilités parentales. L'intériorisation des contraintes par les femmes elles-mêmes conduit à une autocensure et une autoéviction des emplois à responsabilités.

Les inégalités entre les femmes et les hommes ne sont pas des inégalités comme les autres. Elles tiennent à de multiples facteurs, relevant des sphères privée et professionnelle, des institutions en vigueur, des systèmes de protection sociale, etc.

Dans ce contexte, les politiques publiques sont confrontées à la nécessité d'agir aussi bien sur le marché du travail que sur la répartition des rôles dans la famille, l'inertie des comportements, etc. La promotion de l'égalité doit donc concerner l'ensemble des inégalités professionnelles et privées, à travers une politique intégrée. Par ailleurs, les politiques publiques doivent à la fois s'attaquer aux fondements des inégalités, tels que la formation, et aux résultats, tels les écarts de salaires. L'essentiel est la cohérence des politiques publiques. Elle seule permettra que l'égalité de droit devienne une égalité de fait.

Table ronde

Paul DAULNY

Chargé d'accompagnement des collectivités locales et des syndicats, Centre Hubertine Auclert

Je remercie Françoise MILEWSKI qui a mis en évidence la persistance des inégalités, notamment professionnelles, de même que les facteurs concourant à ces inégalités.

Nous abordons à présent le champ de l'éducation, avec trois intervenantes. Marlaine CACOUAULT-BITAUD, vous êtes sociologue de l'éducation, professeure émérite à l'Université de Poitiers. Vous travaillez notamment sur l'accès aux postes de direction dans les établissements scolaires. Vous êtes l'auteure, entre autres, de *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XX siècle* (La Découverte, 2007) et de *La direction des collèges et des lycées : une affaire d'hommes ? Genre et inégalités dans l'Education nationale* (L'Harmattan, 2008).

Madame Sophie DEVINEAU, vous êtes maîtresse de conférences en sociologie à l'université de Rouen, membre du Laboratoire DYSOLA (Dynamiques sociales et langagières). Vous travaillez sur le genre à l'école. Vous signez, dans l'ouvrage collectif *Formation, qualification, éducation, emploi. La construction du genre*, un article intitulé « Éduquer ses pair(e)s : les enseignantes féministes au travail ». Vous étudiez, depuis une quinzaine d'années, les stratégies mises en œuvre par les enseignant-e-s féministes pour faire progresser la diversité dans le champ scolaire.

Madame Céline DELCROIX, vous êtes chargée de cours à l'université de Créteil et professeure des écoles. Vous avez soutenu en 2009 votre thèse intitulée *Professeur-e-s des écoles : carrières et promotions. Les identités professionnelles sexuées des enseignant-e-s du premier degré*.

La présentation de Mme MILEWSKI a montré que les inégalités professionnelles se fondent sur certains facteurs, tels que le temps partiel ou les horaires atypiques. Elle a également évoqué les écarts de salaires. L'on pourrait croire que la fonction publique, y compris les enseignant-e-s, dont les salaires sont fixés par une loi, serait épargnée par ces facteurs. Qu'en est-il dans le champ de l'éducation ?



Marlaine CACOUAULT-BITAUD

Sociologue, professeure émérite de l'Université de Poitiers

Concernant le temps partiel, je ferai justice à un stéréotype : les enseignant-e-s à temps partiel ne sont qu'une minorité, 10,6 % des professeur-e-s du second degré en 2013-2014. Certes, les femmes sont davantage concernées (14,4 %) que les hommes (5,3 %).

Je me suis intéressée, dans mes travaux, au temps partiel et à ses usages différentiels. Il faut considérer à cet égard un deuxième stéréotype. L'on croit à tort qu'une professeure du secondaire, certifiée ou agrégée, opte pour un temps partiel afin de s'occuper de ses enfants, ou de s'en occuper davantage. Ce mode de service peut cependant être adopté pour préparer un concours, mettre en œuvre un projet pédagogique ou s'octroyer une pause, après 10-15 ans d'enseignement, s'adonner au bénévolat ou militer, faire du théâtre ou de la danse, etc.

Il faut continuer à mener des recherches sur ces usages du temps partiel chez les enseignantes et les enseignants. En effet, les professeurs hommes l'utilisent davantage en vue d'une reconversion ou d'une promotion, s'ils militent c'est dans une perspective plus axée sur une forme de carrière que lorsqu'il s'agit des femmes. L'usage différentiel peut et doit ainsi être observé au sein du groupe des femmes et entre les hommes et les femmes. En outre, les professeures prennent le plus souvent un temps partiel pour une année au cours de leur carrière, donc pour une période brève.

Le pourcentage d'enseignant-e-s à temps partiel est peu élevé en raison des problèmes de salaires, de la qualité du travail ou des formes de travail que les professeur-e-s souhaitent mener au sein de l'établissement. Par ailleurs, à temps partiel, elles et ils travaillent autant qu'à temps plein, par conséquent pour un salaire moindre. Il est évident que la question des enfants, surtout en bas âge, entre aussi en jeu, les femmes étant les plus sollicitées. Cependant, le sujet se révèle plus complexe qu'il n'y paraît.

L'une des différences entre les femmes et les hommes dans le secteur de l'éducation, en tout cas dans le secondaire et le supérieur, réside dans l'inégale répartition selon la spécialité. Mais pour expliquer les inégalités du point de vue de la spécialisation des femmes et des hommes dans les disciplines (79 % de femmes en langues vivantes, 43 % en physique-chimie), il y a lieu d'étudier également la répartition des filles et des garçons dans les filières d'enseignement, dans le second degré et le supérieur. Ainsi, dans l'enseignement supé-

rieur, une répartition très inégale persiste entre les matières scientifiques, où les hommes l'emportent, et les lettres, sciences humaines et sociales, où les femmes dominent, avec des répercussions au niveau des spécialités des enseignant-e-s du secondaire et du supérieur. Pour se contenter d'un exemple, en sciences fondamentales les étudiantes ne représentent que 27 % des effectifs au niveau licence en 2013, contre 69 % en lettres et 67 % en sciences humaines et sociales.

Chez les professeur-e-s du secondaire, on observe encore des inégalités selon le sexe en fonction du type d'établissement, collège ou lycée. Une fois titularisés, les agrégés et certifiés hommes, débutant leur carrière dans un collège, cherchent à rejoindre un lycée plus rapidement que ne le font leurs collègues femmes. Ainsi, la plupart des professeur-e-s agrégé-e-s qui exercent en collège sont des femmes et les certifiés hommes sont sur-représentés dans les lycées. La vie familiale joue dans certains cas, mais cela ne fait que confirmer le rapport inégalitaire entre sexes, même dans les couples d'enseignant-e-s.

Les statistiques (non publiées telles quelles) concernant la féminisation selon le grade et le type d'établissement montrent qu'en histoire et géographie, le taux de féminisation chez les certifié-e-s atteint 56,7 % dans les lycées et 65 % dans les collèges en 2012-2013 (respectivement 50 % et 60,8 % s'agissant des agrégé-e-s). En mathématiques, il est de 54,4 % en collège, et de 48,4 % en lycée. En EPS, les taux sont respectivement de 45,2 % en lycée et 47,9 % en collège. Chez les agrégé-e-s, les femmes enseignant les mathématiques représentent 38,6 % des professeur-e-s dans les lycées, et 44,7 % dans les collèges en 2012-2013. Dans ce contexte, il paraît important d'examiner la situation de près et de ne pas se limiter à des statistiques globales sur la présence des femmes dans le primaire, dans le secondaire, et dans le supérieur, ou selon les différentes spécialités. Il convient d'examiner concrètement les postes occupés, dans quels établissements...

Par ailleurs, l'enseignement dans les classes préparatoires figure parmi les possibilités de carrière qui s'offrent aux professeur-e-s, agrégé-e-s en particulier. S'il ne concerne qu'une minorité d'enseignant-e-s, l'examen du taux de féminisation des professeur-e-s de chaire supérieure assurant tout leur service en classe préparatoire fait apparaître que les femmes ne représentent que 22,3 % des enseignant-e-s en philosophie. Certes, ce taux n'atteint que 38 à 40 % chez les professeur-e-s de lycées, agrégé-e-s et certifié-e-s dans cette discipline. Cette donnée reste néanmoins significative. En langues, où les professeur-e-s de type lycée ont un taux de féminisation de plus de 80 %, les professeur-e-s de chaire supérieure comptent 52 % de femmes en 2013. La moitié des enseignant-e-s du secondaire en histoire-géographie sont des femmes, mais elles ne représentent que 30 % des enseignant-e-s de chaire supérieure, 26,5 % en mathématiques, 35,2 % en physique chimie. Elles sont 29,8 % en biologie-géologie, alors que cette discipline est féminisée à plus de 60 % au niveau du second degré. Les enquêtes montrent que les femmes demandent moins souvent que les hommes à être affectées dans ces classes (les postes sont moins

nombreux en lettres qu'en sciences, notons-le), mais il semble qu'une évolution soit observable chez les jeunes professeures. Il faut donc s'interroger à la fois sur le comportement du personnel féminin et masculin et sur celui des responsables administratifs.

Paul DAULNY

Madame DEVINEAU, comment les conclusions sur la persistance des inégalités mentionnées plus tôt trouvent leur déclinaison dans le champ de l'éducation ?



Sophie DEVINEAU

Maîtresse de conférences (HDR) de sociologie à l'université de Rouen, Laboratoire DYSOLA

Ma réponse sera très globale dans le sens où l'on doit tenir compte à la fois des effets de la structure sociale, des logiques propres à l'organisation scolaire comme des formes de l'expérience professionnelle des individus. Parler des militant-e-s féministes et de leur travail permet de se rendre compte concrètement, dans l'activité quotidienne du travail éducatif, de la façon dont se cristallisent les obstacles, et dont ces femmes mettent en place des stratégies pour aider à changer quelque peu la situation et à déconstruire les stéréotypes. Beaucoup de progrès restent à faire en la matière, alors que dans la profession en général, le sentiment partagé aussi bien par des enseignant-e-s plus âgé-e-s que par les jeunes, est celui d'une mission accomplie. Les jeunes arrivent dans cette profession avec un sentiment forgé a priori, et qu'ils expriment ensuite dans les entretiens comme le vécu d'un univers de travail non sexiste. La conscience des obstacles existant encore dans l'institution est ainsi peu développée. Une militante, qui tente de montrer les stéréotypes sexués actifs sur le moment, décrit l'incompréhension de ses collègues pour ces préoccupations, au motif que les filles réussissent mieux à l'école, ce qui est par ailleurs incontestable.

L'enseignante est aujourd'hui une figure professionnelle de femmes, qui dans leur vécu en tant que salariées, sont arrivées dans la profession par l'incorporation d'un « choix » sous contrainte. La société, la structure du monde du travail et de l'offre d'emploi s'avèrent de fait extrêmement contraignantes pour ces filles qui réussissent si bien à l'école. En réalité, elles sont préparées à disposer d'un choix limité. Les femmes se concentrent sur une trentaine de types de professions sur un éventail de 455. Elles abordent ce métier en faisant contre mauvaise fortune bon cœur, en quelque sorte. Elles intègrent complètement l'idée qu'ayant bien réussi à l'école, et étant qualifiées et incitées à choisir cette

profession, celle-ci les accueille mieux que d'autres. J'ai rencontré dans mes enquêtes de nombreux cas de reconversion de femmes ingénieures, cadres dans les ressources humaines, le tourisme, etc. en raison de la dureté des conditions de travail dans ces secteurs. Elles se reconvertissent et passent le concours pour devenir enseignantes, précisément pour trouver des conditions moins sexistes et moins dures. Cela peut également contribuer à une cécité, l'école apparaissant comme un univers qui ne saurait être questionné.

Ainsi, les militant-e-s féministes devront franchir de nombreux obstacles en matière d'éducation des pairs, pour que les enseignant-e-s (en particulier les femmes) se posent la question des conditions de travail dans l'univers professionnel que constitue l'école, et qu'elles-ils se rendent compte que, s'il ne s'agit pas du secteur le plus sexiste, de nombreux éléments du sexisme s'y construisent effectivement.

L'examen du système éducatif fait apparaître qu'en maternelle, 90 % d'enseignant-e-s sont des femmes, et à l'opposé, le professorat de l'université est constitué à 80 % d'hommes. Cela témoigne de tout le travail qu'il reste à faire, la distribution des spécialités dans le système éducatif étant sexuée.

Au-delà des structures, toutes les représentations sont extrêmement délicates à saisir. Dans les enquêtes annuelles récentes auprès des candidat-e-s au professorat des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), les jeunes hommes futurs enseignants déclarent souhaiter travailler avec des élèves de fin de primaire, et les jeunes femmes demandent systématiquement à travailler auprès de très jeunes enfants. En somme, l'institution n'offre pas suffisamment de postes auprès des petits enfants pour satisfaire les vœux des jeunes femmes, en dépit du fait qu'elles y sont déjà très fortement présentes.

Et je pense qu'il faut explorer cet écart, apparemment vécu comme un phénomène de l'ordre du goût, alors qu'il a été construit. Les jeunes femmes expliquent être plus à l'aise auprès de jeunes enfants. On en revient ici à la question des éducations féminines aux soins des enfants, auxquels elles ont été habituées, à travers le baby-sitting, etc.

Il y a lieu, dans ce contexte, de porter l'attention sur les leviers possibles d'un changement, notamment à travers la politique publique. Les militant-e-s féministes travaillent sur la construction d'une légitimité professionnelle, qui s'opère souvent de manière implicite dans les ESPE, et par conséquent laissent jouer librement les acquis des socialisations sexuées antérieures alors qu'il est nécessaire de les questionner précisément pour fonder une professionnalité sereine et assurée de sa légitimité. Une telle mise à distance devrait notamment permettre aux femmes de « se sentir à l'aise » avec des élèves plus âgé-e-s et dans tous les degrés ou spécialités du système éducatif.

Les enseignant-e-s féministes ne sont pas représentatif-ve-s de la profession statistiquement, ni en termes de profil sociologique. En revanche, en tant que représentant-e-s de la profession, elles-ils éditent et diffusent

des revues, sont considéré-e-s par la majorité des enseignant-e-s comme leurs porte-parole, et ne sont pas contesté-e-s dans ce sens. Elles travaillent à différents niveaux, notamment auprès de leurs pairs, lorsqu'elles sont immergées en situation éducative. J'ai le souvenir d'un militant, un homme en maternelle, qui a constaté que l'une des activités consistait à compter les jouets et séparer ceux des filles et des garçons à la période de Noël. Ce genre d'activité est souvent menée par mécanisme, dans la suite de ce que nous connaissons dans les grands magasins de jouets. Il va donc s'agir pour les militant-es de s'immerger dans l'activité, pour permettre la prise de conscience et la discussion avec l'enseignant-e, afin de souligner cet état de chose, et la mettre à jour.

Mais cette vigilance doit aussi s'exercer dans les activités syndicales elles-mêmes. Les militant-e-s doivent parfois porter des revendications à la préfecture, souvent dans l'urgence des revendications. Il faut s'organiser pour désigner le-la responsable qui s'entretiendra avec le préfet. L'action des militant-e-s consistera à poser la question de la participation des hommes et des femmes dans la délégation, ou de la désignation du ou de la porte-parole, afin d'éviter qu'un homme soit mécaniquement choisi, s'agissant en particulier de représenter une profession qui, par ailleurs, porte des revendications d'égalité, et s'avère largement féminisée. Il est nécessaire de mettre en place des mécanismes pour ce type d'action, et de dresser ces statistiques en conséquence ; il s'agit de compter systématiquement le nombre d'hommes et de femmes.

Un travail d'éducation en direction des inspecteurs et inspectrices est également mené. En effet, il a été constaté que ceux-ci, en l'absence de formation, utilisent des catégories différentes d'évaluation pour les hommes et pour les femmes. Des missions de formation auprès des inspecteurs et inspectrices sont organisées à Rouen, pour écarter ces catégories négatives. Celles-ci maintiennent la représentation du travail en maternelle à l'intérieur d'un univers à peine professionnalisé, essentialisé comme étant « un travail de femme ». Ainsi, dans un cas que je cite, l'inspecteur, estimant que l'homme n'avait pas travaillé suffisamment, avait décompté le temps de travail. La comparaison de ce rapport d'inspection négatif à celui du même inspecteur auprès de la majorité des femmes fait ressortir qu'il n'avait jamais relevé une telle situation dans ses évaluations. Il lui apparaissait tout à fait normal qu'une femme mène des activités de langage autour d'un goûter, à l'inverse du cas de l'homme. Ces mécanismes montrent que les hommes eux-mêmes devront franchir un certain nombre d'obstacles de l'ordre du stéréotype pour acquérir une légitimité dans un travail en maternelle.

Enfin, les militant-e-s féministes travaillent à tous les niveaux sur la diffusion du savoir, élaboré notamment par les universitaires, et par tous les moyens, tels que l'organisation de journées ou l'élaboration de dossiers, l'édition de revues, de numéros spéciaux, etc. Je voudrais signaler à cet égard une démarche novatrice, qui est loin d'avoir abouti : pour la féminisation des textes. Cette action se révèle complexe. Ainsi, le droit de féminiser un texte, en vue d'une publication dans une revue exige un travail pied à pied. Là encore, les militant-e-s mènent

une action extrêmement importante, d'autant qu'elle se fait avec des universitaires linguistes, etc.

Paul DAULNY

Céline DELCROIX, vous travaillez précisément sur le champ du primaire. Quel est votre sentiment sur les domaines abordés, notamment sur la promotion et la carrière des femmes ?



Céline DELCROIX

Docteure en Sciences de l'Éducation, A.T.E.R Lirtes/ Ouiep à l'Espé de Créteil – UPEC

La trame développée par Françoise MILEWSKI me permettra d'aborder la question de la ségrégation verticale et horizontale dans l'enseignement. Je m'intéresse précisément à l'enseignement primaire. Un tour d'horizon a par ailleurs été élaboré par Marlaine CACOUAULT-BITAUD et Sophie DEVINEAU sur la place des enseignant-e-s dans le monde de l'éducation en France.

En remontant du niveau de la direction d'établissement à l'Inspection de l'enseignement nationale (IEN), à la direction académique des services de l'Éducation nationale (DASEN), et aux recteurs et rectrices, la part des femmes croît ou décroît selon qu'on se focalise sur l'indice sexe. Cela conditionne l'encadrement et toute la vie dans une école et dans la société, et la manière dont nos enfants sont élevé-e-s. Au niveau du primaire, les 320 000 enseignant-e-s de France se répartissent à près de 26 % en maternelle, 50 % en élémentaire, et 23 % dans le domaine des besoins éducatifs particuliers, c'est-à-dire pour élèves en situation de handicap, en difficulté scolaire, primo-arrivant-e-s, et pour l'encadrement pédagogique. La part des femmes en maternelle est importante, notamment pour des qualités sexuées et dans le domaine du soin, encore très marqué dans les pratiques des enseignantes. Les normes sexuées induisent que les femmes se portent vers l'enseignement en raison d'un supposé instinct maternel.

Il faut cependant apporter une pondération à ces données nationales, qui connaissent de fortes disparités au niveau géographique. On ne trouve dans le Cantal que 5 % d'enseignants en maternelle, alors que dans l'Aveyron, l'on compte 66 % d'enseignants maîtres en élémentaire. Ces données doivent surtout être pondérées selon le niveau d'enseignement. En effet, comme l'indique Yveline JABOIN dans ses travaux, le niveau d'enseignement peut paraître discriminant. Si la représentation d'hommes est de près de 7 % en maternelle, ils représentent 20 % en élémentaire, et un tiers dans

l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapé-e-s (ASH). Les hommes représentent près de 50 % en sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et en établissement régional d'enseignement adapté (EREA).

Il faut noter en maternelle une certaine distance des hommes avec ce qu'on appelle les critères d'accomplissement professionnel. En SEGPA-EREA, ils ont investi leur métier sur le mode de l'engagement, qu'il convient néanmoins de pondérer par des effets générationnels variables. L'ancienne génération ne répond pas tout à fait aux critères de la nouvelle.

Parmi les trois grands critères de socialisations masculines dans l'enseignement, il faut citer en premier lieu les dispositions incorporées, à savoir des socialisations juvéniles et/ou familiales leur permettant une identification possible à ce métier. Par ailleurs, l'entrée dans l'enseignement peut être due à un manque d'alternative et à une incertitude professionnelle, causés par la crise économique et le marqueur social qu'elle engendre. Une troisième catégorie entame son développement : celle des hommes qui, par rupture professionnelle ou personnelle, rejoignent l'enseignement. Curieusement, il s'agit souvent d'hommes ayant occupé un emploi économiquement significatif.

À nouveau, il convient de redéfinir ces socialisations masculines. Car, si l'accès à un métier féminin peut être envisagé comme un itinéraire négocié selon des valeurs personnelles et/ou familiales, il peut aussi être envisagé comme un compromis en termes de masculinité. Puisque l'idéologie de la complémentarité des sexes innerve significativement les rapports sociaux au sein de l'école. Ainsi, devenir enseignant à l'école primaire demande d'exercer un métier avec une rémunération peu valorisante, de contrevenir toute interprétation de prédation sexuelle sous-jacente, et de se voir adopter des comportements stéréotypiques du masculin (Mr Bricolage, Mr Informatique...) qui sont en désaccord pour certains avec leur intériorisation du masculin. Toutefois, notons qu'au moins la moitié des interviewés de ma recherche sur les socialisations masculines deviennent directeurs, conseillers pédagogiques ou formateurs, tirant ainsi avantage de leur position minoritaire. De même, une grande part s'oriente vers des postes en maternelle leur permettant un engagement différent dans leur métier ou dans le métier de l'ASH.

S'agissant du temps partiel dans l'éducation primaire, il relève tout de même d'un choix non contraint. Il représente près de 5 % chez les hommes. Les femmes le prennent donc massivement pour articuler les différents temps sociaux qu'elles connaissent. Il faut cependant relever avec Mme CACOUAULT-BITAUD que certaines femmes le choisissent pour d'autres activités.

En ce qui concerne les salaires, j'ai mené une étude, notamment pour ma thèse, portant sur les différences de salaires entre les hommes et les femmes dans l'éducation primaire. On pourrait conclure à l'absence d'écarts, après les grandes lois de 1960. Toutefois, il faut souligner que les hommes tirent avantage de leur position minoritaire. En début de carrière, dans l'entrée au métier, les hommes déroulent un parcours moins fort

que les femmes au niveau de la note. Mais au long de la carrière, ils rattrapent leur retard. L'effet de la note n'est pas le plus préjudiciable. Il faudrait également évaluer le sexe des évaluateurs, les IEN. Cela conditionnera surtout l'entrée à la retraite, notamment l'accès à la hors classe, bénéficiant massivement aux hommes.

D'autre part, concernant les temps sociaux, mon enquête a montré que, dans le monde de l'éducation, la vie familiale ne posait pas une contrainte à l'engagement syndical ou associatif, notamment pour les femmes. Elles en assument autant que les hommes dans le milieu syndical, en termes de temps.

Paul DAULNY

Deux aspects saillants ont retenu notre attention. Il s'agit en premier lieu de la légitimité professionnelle, avec une possible implication pour l'avancement du personnel. Vous avez par ailleurs soulevé la question de la masculinisation des postes de direction dans le primaire. Mme CACOUAULT-BITAUD, que pouvez-vous en dire en ce qui concerne le secondaire ?

Marlaine CACOUAULT-BITAUD

Globalement, les hommes cherchent davantage à exploiter les possibilités de promotion, même si des femmes le font également. Il faut entendre par promotion le changement de grade, de type d'établissement, des mutations d'un type d'établissement à un autre, etc. ainsi que les postes de direction dans le premier et le second degré.

Les hommes sont surreprésentés dans les postes de direction du second degré. Toutefois, je ne voudrais pas que mes propos concernant les inégalités selon le grade et la fonction laissent penser que les femmes ne font pas de carrières promotionnelles. Je me suis précisément intéressée aux stratégies mises en œuvre et aux conditions personnelles et professionnelles de ces promotions, la sphère privée et familiale jouant également un rôle.

Les concours internes, CAPES et agrégation, ont remporté un certain succès auprès des femmes. En tant que sociologue, mais aussi en tant que citoyenne, j'estime qu'il serait très dommageable d'abandonner ces concours internes, vécus par les enseignantes et les enseignants comme une possibilité de qualification et de promotion. Leur préparation constitue aussi un enjeu fort dans les relations avec la famille, avec le conjoint ou le compagnon, le cas échéant, avec les enfants. Elle est perçue comme une possibilité d'obtenir une légitimité professionnelle et intellectuelle plus importante et une reconnaissance plus grande auprès des membres de la famille.

En ce qui concerne la direction, la profession de cheffe-s d'établissement secondaire est au début du siècle l'une des rares professions exigeant des diplômes de l'enseignement supérieur qui est ouverte aux femmes (en raison de l'absence de mixité dans les lycées). Pourtant, elle s'est masculinisée au cours des décennies de l'après-guerre. Je me suis attachée à étudier ce cas rare. En effet, les pourcentages de cheffes d'établissements femmes ont chuté de manière très importante avec l'avènement de la mixité dans les établissements.

Ce phénomène est également à déplorer dans d'autres pays d'Europe et au Québec.

Quelques explications peuvent être avancées. Les directrices étaient auparavant bien implantées dans les lycées de filles. L'État attachait une grande importance à leur rôle, car il s'agissait de gagner une clientèle pour les établissements de filles laïques. Les supérieurs (des hommes !) formulaient de grandes exigences à leur égard. L'étude de dossiers de directrices aux Archives nationales montre qu'elles ont répondu à ces demandes. Il paraît donc étrange que cette tradition ne se soit pas maintenue dans les années 1960 à 1980. Les femmes représentaient 40 % des cheffe-s d'établissements de lycées dans les années 1940, à peine 25 % au début des années 80. Lorsque les établissements se sont multipliés et que la mixité s'est peu à peu installée, les effectifs de femmes ont diminué, pas seulement dans les lycées, mais aussi dans les collèges.

Les évolutions après la guerre concernent également la fonction elle-même et le recrutement. Les enseignant-e-s du secondaire, il faut le noter, ne se sont jamais porté-e-s massivement vers la fonction de cheffe d'établissement. Des difficultés de recrutement ont été observées tout au long de l'histoire. Pendant longtemps, l'administration a préféré les agrégé-e-s, le chef ou la cheffe devant être le *primus* ou la *prima inter pares*. Après la guerre, au moment où les besoins se multiplient, le vivier de recrutement s'élargit. Et progressivement, toutes les catégories d'enseignant-e-s du second degré, et même peu à peu des non-enseignant-e-s, pourront s'inscrire sur la liste d'aptitude, dans un premier temps, puis ensuite, au concours pour accéder à un poste de direction dans le second degré. En conséquence, une concurrence s'instaure entre les hommes et les femmes, celles-ci n'occupant auparavant que des postes « réservés » dans les lycées ou les collèges de filles. Par ailleurs, les hommes appartenant aux catégories d'enseignants moins élevées que celle d'agrégé – certifiés, professeur-e-s d'enseignement général de collège (PEGC), instituteurs – briguent les fonctions de chef d'établissement, pour effectuer une promotion, et peut-être aussi, en termes de genre, pour « remasculiniser » leur carrière et leur fonction, dans un milieu féminisé.

Dans ce contexte, un deuxième changement intervient concernant la vie personnelle et familiale des enseignant-e-s. Nombre de directrices de l'enseignement secondaire féminin étaient célibataires, ou mariées essentiellement avec des fonctionnaires de l'enseignement, de l'armée, etc. Après la guerre, les femmes professeures se marient plus souvent, et présentent des caractéristiques beaucoup plus proches de celles des autres femmes qui travaillent. Elles ont même plus d'enfants en moyenne. L'on perçoit à travers différentes déclarations de l'administration dans les années 1950-1960, que peu à peu, un certain partage s'instaure : l'enseignement serait réservé aux femmes, et la direction, en tout cas celle des nouveaux lycées mixtes, notamment en région parisienne, aux hommes : un chef « de préférence agrégé, jeune et marié », selon les propos d'un inspecteur. Celui-ci rend hommage aux excellentes directrices non mariées de l'entre-deux-guerres, précisément parce

que, n'étant pas mariées, elles pouvaient, selon lui, consacrer tout leur temps à leur établissement. Mais la tâche de mère de famille est devenue « si écrasante » (je cite) qu'il est « nécessaire » qu'elles restent enseignantes pour laisser à des hommes la direction des établissements. Cette vision des choses explique en partie la chute très importante du taux de féminisation.

Dans les années 2000, nous observons une re-féminisation, relative chez les personnels de direction, avec l'instauration des concours ; les femmes se sentent plus légitimes en accédant au poste par cette voie. Il ressort des entretiens et des réponses aux questionnaires que la fonction de direction attire des femmes souhaitant obtenir une promotion, mais également sortir du face-à-face avec les élèves, assumer un rôle d'autorité, de gestion et d'animation dans un espace élargi. On projette sur les femmes l'idée qu'elles souhaitent travailler avec des enfants et des jeunes, mais certaines expriment de la lassitude à cet égard et veulent se rapporter davantage à des adultes, même si elles restent dans la sphère de l'éducation...

En 2010, 45 % des personnels de direction sont des femmes. Elles ne représentent cependant que 30,4 % des proviseurs de lycées de l'enseignement général et technologique, et 36,5 % des proviseurs de lycées professionnels, contre 43 % des principaux. La situation demeure pratiquement inchangée en 2013-2014. La féminisation concerne donc essentiellement la fonction de principale. En résumé, un plafond de verre existe s'il s'agit de l'accès à la direction des lycées et des établissements les mieux classés – les lycées de 4^e catégorie et 4^e exceptionnelle – et aux grades les plus élevés.

Sophie DEVINEAU

Je souhaiterais poser une question à Marlaine CACOUAULT-BITAUD à propos de ces mouvements de masculinisation, puis de reféminisation, cette dernière étant limitée aux collègues : quelle est la part des politiques publiques dans cette situation ? Des événements structurants, pour ne pas dire déstructurants, du fonctionnement des établissements ont eu lieu. Ces derniers doivent se penser à travers un-e chef-fe de projet, qui ressemble de plus en plus à un-e chef-fe d'entreprise, avec tous ses attributs, qui ne sont ni obligatoires, ni relevant nécessairement du pouvoir masculin. Ce tournant s'est opéré dans des années 90. L'une de mes doctorantes travaillant auprès des conseiller-e-s principaux d'éducation (CPE) s'est posée cette question pour analyser la transformation de leur fonction. Les CPE visent souvent, dans le déroulement de leur carrière, le poste de chef-fe d'établissement.

Marlaine CACOUAULT-BITAUD

La transformation qualitative de la fonction, à savoir celle de la figure de chef-fe d'établissement passant de *primus* ou *prima inter pares* à patron, pourrait en effet expliquer ces phénomènes. Des femmes souhaitent également jouer un rôle de direction, au sens fort du terme. Cependant, il convient de prêter attention aux disparités entre les académies. Par exemple, les postes de chef-fes d'établissements des académies de Paris et de la région parisienne sont plus féminisées que dans l'académie de Poitiers, ou de Dijon, dont le taux de féminisation chez les proviseur-e-s est très bas.

/ Échanges avec la salle

De la salle

Par rapport à votre analyse globale sur les inégalités, quel serait l'impact de la barrière de l'inégalité liée à la nationalité ou à l'origine ? Par ailleurs, comment évolue le taux de chômage des femmes, si l'on considère les strates relevant de la politique de la ville ? Enfin, avez-vous constaté un processus d'ethnisation et de différenciation selon le sexe dans l'affectation des chef-fes d'établissements des quartiers relevant de la politique de la ville ?

De la salle

Je suis enseignante en premier degré. En Loire-Atlantique, les temps partiels ne sont autorisés que pour des raisons familiales ou médicales, illustrant un retour à l'idée d'un temps partiel destiné aux femmes. Il n'est plus possible pour celles qui n'ont pas d'enfants, ou celles dont les enfants ne sont plus en bas âge, d'avoir une vie en dehors du travail, ce que je juge choquant. Du point de vue des politiques publiques, de telles mesures sont dues à des motifs financiers, mais elles sont prises à nos dépens.

De la salle

On évoque souvent, s'agissant des inégalités entre les femmes et les hommes, les promotions de grades ou de corps, mais pas suffisamment les inégalités touchant l'ensemble des femmes de la profession en ce qui concerne la promotion d'échelon. Le système est à bout de souffle dans le second degré. Sous prétexte que les règles de la fonction publique constitueraient une garantie d'équité, ces inégalités ne sont jamais interrogées, ni par les collègues, ni par les inspecteurs et les inspectrices, ni par l'institution, ni par les politiques publiques. Mes enquêtes régulières depuis 30 ans dans mon académie m'amènent à constater de fortes différences entre les femmes et les hommes, en particulier dans les échelons de fin de carrière, ce qui, à terme, conditionne le niveau des retraites, etc.

Françoise MILEWSKI

La question de la nationalité ou de l'origine constitue une composante importante de la problématique des inégalités, difficile à mesurer. Malgré l'absence de statistiques, il faut constater des spécificités. Toutes les analyses, en termes de discriminations multiples, indiquent qu'il ne s'agit pas simplement d'une addition de ces inégalités. Il existe une dynamique propre entre la question de l'origine et celle du sexe. Cela touche notamment les emplois dans les services à la personne ou les activités du *care*.

J'ai évoqué les moyennes du chômage en général, mais pas le sujet des territoires, qui présentent des dynamiques très différenciées. Une étude a été récemment menée par le Haut Conseil à l'égalité des femmes et des hommes à propos des inégalités dans les espaces ruraux et un certain nombre de villes.

En ce qui concerne le temps partiel, la situation que j'ai décrite ne se transpose pas directement à l'éducation. Il faut cependant noter que si l'on considère le monde de l'éducation dans son ensemble, et pas seulement celui

de l'enseignement, le personnel, notamment de cantine ou de nettoyage, est confronté à des conditions relativement proches de celles que j'ai évoquées. Les emplois concernés, par nature à temps partiel, sont soumis à des dynamiques de précarisation et de pauvreté souvent importantes.

D'autre part, le taux de temps partiel dans la fonction publique est inférieur à celui du secteur privé. Mais les statistiques sont ici masquées : comme les agent-e-s le choisissent, on refuse de nommer un temps partiel de cette manière. Il s'agit de temps dit incomplet.

D'autre part, il conviendrait de développer la réflexion sur la question du plafond de verre. En effet, les femmes accèdent de plus en plus à des professions très qualifiées, et ont investi des domaines, tels que la magistrature, le journalisme ou la médecine. Les mécanismes du plafond de verre, d'inégalité et de discrimination doivent être étudiés de manière spécifique. Ainsi, les femmes sont majoritaires depuis plusieurs années à l'école de la magistrature ou dans les grandes écoles de commerce, où les directions résistent à la féminisation et au fait que les femmes acquièrent la parité ou la majorité. Même en étant très bien formées et en occupant une part significative dans les premiers échelons, les femmes se heurtent régulièrement au plafond de verre. Cela est avéré dans l'enseignement secondaire, mais également dans l'enseignement supérieur. Une étude très récente a été menée sur la présence d'un biais de genre dans la façon dont les étudiant-e-s de Science Po évaluent leurs enseignant-e-s.

Enfin, je voudrais mentionner les métiers de l'informatique, également récemment masculinisés, et dont les évolutions spectaculaires mériteraient d'être étudiées.

Céline DELCROIX

Je voudrais préciser que les données mentionnées sur le temps partiel ont été établies à l'échelle nationale. Il convient de les pondérer au niveau local. Je reconnais volontiers que l'invisibilisation est totale. Les normes sexuées innervent les pratiques enseignantes et le monde de l'éducation, et conduisent à des politiques publiques annulant le temps partiel, car le considérant nécessaire uniquement pour élever des enfants.

Je signale par ailleurs que Frédéric CHARLES a publié des travaux sur l'entrée dans le métier d'enseignant de personnes issues de l'immigration. D'autre part, des recherches intéressantes, menées par le SNUipp Morbihan et la SNUipp de la Haute Vienne, montrent bien la différence de sexe dans les promotions.

Marlaine CACOUAULT-BITAUD

J'avais évoqué dans mon intervention uniquement les années 1970-1980, qui voient la féminisation de la magistrature, de la médecine, etc. C'est dans ce contexte précis que je mentionnais l'unique cas de masculinisation. Il faut demeurer attentif à l'évolution actuelle, car des changements restent toujours possibles.

Je ne pourrais répondre avec précision à votre question sur l'affectation des personnes dans les postes de chefs d'établissement, selon un certain nombre de caractéristiques. Les taux de féminisation se révèlent inégaux

selon les académies. Celles de Paris, Créteil et Versailles, et des grandes villes en général, sont les plus féminisées. Il semble que les femmes souhaitent vivre plutôt dans les villes, notamment quand elles sont seules. En effet, une très forte proportion de femmes sont divorcées ou célibataires, ce qui amène à penser que le changement n'est pas total par rapport aux générations précédentes. Ainsi, 20,3 % des femmes ayant répondu à ma dernière enquête sont divorcées, pour seulement 9,8 % des hommes.

En ce qui concerne la répartition entre établissements, l'on décompte à Paris davantage de femmes cheffes d'établissement. Dans les académies « rurales », ces postes sont plus masculinisés. L'un de mes projets porte sur la mise à jour de ces données sur les académies, et à l'intérieur de Paris, sur les différents arrondissements.

Je voudrais également signaler que pendant une période, il avait été tacitement admis que les lycées de jeunes filles, comme le lycée Fénelon, auraient une femme proviseure à leur tête, ce qui n'est plus avéré aujourd'hui. Il conviendrait de cartographier la situation à cet égard, en considérant la variable du sexe.

Stéréotypes de sexe : quels impacts sur l'éducation ?

Clémence PAJOT

Directrice du Centre Hubertine Auclert

Il nous a semblé important de bien définir ce que sont les stéréotypes de sexe, terrain et terreau des inégalités entre les femmes et les hommes, et de comprendre comment ils sont transmis, de manière bien souvent involontaire. Nous considérerons dans un deuxième temps à quel point ils influencent la vision et l'orientation des jeunes dans leur vie professionnelle.

Nous entendrons tout d'abord Brigitte GRESY, secrétaire générale du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle et auteure de *La vie en rose : pour en découdre avec les stéréotypes* (Albin Michel). Elle a également été enseignante. Elle nous proposera un cadrage général sur les stéréotypes sexistes, leur fonctionnement et leur impact. Nous écouterons ensuite Françoise VOUILLOT, docteure en psychologie et enseignante à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP-CNAM).



Brigitte GRESY

Secrétaire générale du Conseil supérieur de l'égalité professionnelle et auteure de « La vie en rose : pour en découdre avec les stéréotypes » (Albin Michel)

Je voudrais commencer mon intervention par le paradoxe de l'égalité, avant de soulever quatre points sur les stéréotypes, leur fonctionnement, leurs effets, ainsi que les actions pour lutter contre eux.

Françoise MILEWSKI nous a tracé un tableau passionnant du paradoxe de l'égalité. La progression du travail

des femmes et les évolutions en la matière constituent une révolution du XX^e, qui se poursuit au XXI^e. Il faut se féliciter des avancées notoires, mais également garder à l'esprit la tragédie des 20 % : les femmes continuent de constituer à peine 28 % de la représentation nationale, l'écart de rémunération demeure de l'ordre de 24 %. Dans des entreprises du CAC 40, les conseils d'administration sont composés à 30 % de femmes, à cause de la loi de janvier 2011, mais elles sont bien moins nombreuses dans les entreprises du SBF 120 et autres. Seulement 20 % des salarié-e-s à temps partiel sont des hommes, qui accomplissent 20 % des tâches domestiques. Les écarts se réduisent un peu, tout en restant importants. Et pourtant, les femmes sont la moitié de l'humanité.

L'on constate dans cette situation, un écart considérable entre des avancées fortes et des sortes de pétrifications mentales qui nous plongent dans un monde de représentations sexuées, les stéréotypes de sexe. Nous avons un pied dans le siècle nouveau, et un autre dans des siècles préhistoriques, avec des résistances et des mouvements de fond.

Quels sont ces systèmes de représentations, assignant les femmes et les hommes à des comportements sexués, dits masculins ou féminins, qui seraient en quelque sorte déterminés ? Je voudrais attirer votre attention sur deux publicités de l'éducation nationale pour le recrutement de 17 000 personnes, il y a quatre ans. Elles opposaient Laura, qui avait trouvé le poste de ses rêves, lisant le jour, en position allongée, et Julien, qui avait obtenu un poste à la hauteur de ses ambitions, travaillant la nuit et proactif devant un écran d'ordinateur. Une publicité du salon des grandes écoles montre des algorithmes complexes sortant du cerveau de l'un des garçons, et « 1+1=3 », du cerveau de l'une des filles.

Les stéréotypes sont un système de classement du monde. Il convient de ne pas les confondre avec la catégorisation mentale. Celle-ci consiste à découper le monde en ensemble de choses ou de personnes de même nature, sur la base de leurs caractéristiques communes. Elle est normale et automatique. En revanche, les stéréotypes sont des représentations simplifiées et parfois déformées de la réalité. Ces généralisations mensongères prennent des caractéristiques appartenant à quelques membres du groupe, pour les étendre à l'ensemble de ses membres. Si les catégories aident à penser le réel, les stéréotypes piègent la pensée et conduisent à des injonctions. Au lieu d'appréhender l'identité des femmes ou des filles, selon une double logique individuelle et collective, on prétend que toutes les femmes sont *la femme*, comme si elle n'était pas représentée comme le support potentiel d'un sujet, mais comme un symbole ou une fonction liés au désir masculin ou au signifiant social. Les catégories binaires opposent ainsi le masculin au féminin, l'actif au passif, le positif au négatif, etc.

Par ailleurs, le masculin occupe une position asymétrique privilégiée par rapport au féminin, qui reste relatif et subordonné. L'actif, valorisé dans notre monde occidental, est du côté du masculin, et le passif, dévalorisé, du côté du féminin. Dans les civilisations orientales, le passif, ataraxie du sage qui maîtrise ses pulsions, est du

côté du masculin, et l'actif, représentant l'énergie brouillonne, est du côté du féminin.

Ainsi, le masculin l'emporte toujours sur le féminin, comme en grammaire. C'est là que se joue tout l'enjeu de la féminisation, notamment des noms de métiers et des règles d'accord. Je rappelle que ce n'est qu'au début du XVII^{ème} siècle que la règle de proximité a été effacée au profit du masculin, qui l'emporte sur le féminin. Il importe que les postes les plus prestigieux de directrices soient féminisés, car si l'on n'existe pas dans la langue, l'on n'existe pas dans le réel. Il faut signaler que cette féminisation ne pose pas de difficultés pour un certain nombre de fonctions moins valorisées dans la cotation des emplois.

Il convient de souligner que les stéréotypes ne créent pas les inégalités, qui préexistent, mais les légitiment en les naturalisant et en les rendant ainsi invisibles. Il devient alors difficile de débusquer ces stéréotypes.

Je voudrais faire une incursion dans l'univers des 0-3 ans, celui qui précède le vôtre, l'école. Les filles et les garçons, dès la naissance, n'apprennent pas la même chose. L'on pourrait penser que dans un milieu mixte, la mixité garantit l'égalité. En analysant une série de contrats entre la ville et les écoles, je n'ai décelé à aucun moment l'emploi des mots « fille » et « garçon ». Ils utilisent le terme « enfant », dont la neutralité semble nous protéger des stéréotypes. Or, il n'en est rien. J'ai identifié dans cette analyse les six cercles des « impuissances apprises ». Les filles et les garçons sont sevrés d'un ensemble d'apprentissages, au motif précisément qu'ils sont des filles et des garçons.

Le premier cercle des impuissances apprises est celui des mouvements, opposant des encouragements à la motricité et au déplacement, donc à la maîtrise de l'espace, pour les garçons, et les incitations au calme, à l'attention et à l'apparence pour les filles.

Le deuxième cercle concerne la gestion des émotions, où l'on montre, dans la toute petite enfance, une rétention des émotions chez les petits garçons, sauf de la colère, et une incitation à l'expression de leurs états émotionnels chez les filles.

Le troisième cercle a trait aux jeux et jouets. Construction, manipulation, assemblage permettant d'acquérir des compétences spatiales, mathématiques et analytiques, sont observés du côté des garçons. Les jouets des filles sont davantage liés à la sphère de la maison, ou à des jeux d'imitation ou de rôle, renvoyant davantage à des compétences verbales.

Dans le cercle du sport, l'on encourage, chez les garçons, la motricité et l'exploit, ainsi que des jeux collectifs, dont on sait qu'ils nous apprennent le succès et l'échec, que nous devons gérer dans le monde du travail, les échecs étant au moins aussi importants que les succès. Chez les filles, l'on insiste davantage sur le beau à voir, l'élégance et le sport individuel.

L'on apprend aux garçons, dans le cinquième cercle, l'aisance, l'autonomie et l'agilité. Les petites filles sont souvent entravées dans leurs mouvements, y compris

lorsqu'on les habille pour l'école, limitant les possibilités de jouer, de se dépenser, et de se salir.

Le dernier cercle concerne les livres, où les personnages masculins sont plus nombreux que les personnages féminins. Les personnages masculins sont présentés davantage par leur caractère, et moins par des attributs physiques. Les personnages féminins le sont par des attributs associés au féminin, si bien que le masculin est considéré comme le neutre et universel, et le féminin est décliné par rapport au masculin.

Il s'ensuit une perte de chances, avec des conséquences en termes d'estime de soi, de prise de risque, d'apprentissage, de raisonnement analytique et spatial *versus* l'apprentissage des émotions. Les filles se trouvent privées du dedans et de l'émotion. Cela est d'autant plus grave du fait de l'asymétrie des assignations. Dès la petite enfance, les petits garçons sont plus découragés à emprunter ce qui est considéré comme féminin, que les petites filles ne le sont à emprunter ce qui est jugé comme masculin. Être un « garçon manqué » pour une fille ne constitue pas une tare indélébile. L'expression « fille manquée » n'existe même pas.

L'asymétrie des assignations se double d'un apprentissage différencié de la réversibilité des rôles de sexes. Le double standard des attentes des enseignant-e-s et de celui des *curricula* (les chiffres et les lettres) fait que les filles et les garçons n'apprennent pas la même chose, ni à l'école, ni dans le monde de la socialisation tous azimuts : la rue, les médias etc.

Des publicités de bodys de Petit bateau illustrent une petite fille jolie, coquette et mignonne, et un petit garçon fort, courageux, robuste, vaillant, rusé, déterminé, et surtout cool. La « coolitude » est souvent associée à la virilité au moment de l'adolescence, ce qui occasionne nombre de dégâts. Une autre publicité, de la Société générale, illustre l'esprit d'équipe, avec une photographie de petites filles ayant fait de la danse classique à la barre, mignonnes, propres et souriantes, et un autre de petits garçons, sales des pieds à la tête, sérieux, ne souriant pas. Enfin, la couverture d'un carnet de santé, maintenant retiré, d'un conseil général représentait un petit garçon, montrant avec une main levée qu'il devait encore grandir, et une petite fille se mesurant déjà la taille avec un mètre pour ne pas grossir. Sa main n'est pas levée, et elle penche la tête. Elle se serre la ceinture au propre et au figuré.

La construction du sentiment de légitimité et de l'ambition diffère chez les garçons et les filles. De ce fait, ce qu'on appelle le syndrome de Cendrillon, le syndrome d'imposture, lorsque les femmes se sentent toujours démissionnaires de la sphère privée ou usurpatrices de la sphère publique, et se situent toujours dans le « trop » ou le « pas assez », jamais dans le « très » ou simplement positif, s'explique par cet apprentissage différencié des compétences et des aptitudes.

Ces stéréotypes peuvent aboutir au sexisme, une idéologie érigeant la différence sexuelle en différence fondamentale, et entraînant un jugement sur l'intelligence, les aptitudes ou le comportement, donc des discriminations

avérées. Cela pose la question de différentes formes de sexisme dans les milieux de travail, dont le sexisme ordinaire, trop peu évoqué. J'ai récemment remis, en tant que secrétaire générale du CSEP, un rapport à la ministre des droits des femmes, sur le sexisme au travail, où je me suis efforcée de qualifier le sexisme ordinaire, qui vise tous ces petits gestes et mots qui, l'air de rien, délégitiment, décrédibilisent et infériorisent les femmes dans le monde du travail, ou les filles et les garçons dans le monde de l'école.

Un autre axe des impacts est le sexisme retourné contre soi, relevant de l'ordre de l'autocensure. En effet, lorsqu'une personne est censée appartenir à un groupe dévalorisé, elle intériorise cette infériorisation, ce qui fragilise son sentiment de compétence et d'efficacité personnelle. Il s'agit de l'apprentissage de l'impuissance par la menace du stéréotype.

Enfin, le sexisme prend des formes terriblement perverses et sournoises, surtout de nos jours, avec le sexisme bienveillant, qui envahit le monde des entreprises, et peut-être aussi l'univers de l'adolescence. Il véhicule l'idée que les filles seraient plus intuitives, plus dans la douceur et le lien social, et sont convoquées pour leur valeur ajoutée et leur différence, et non pour leur singularité d'être humain. L'on renoue avec une division sexuée des qualités et des compétences, à nouveau naturalisée, pour retomber dans une division sexuelle binaire dans le monde du travail ou de l'école, avec les ravages qui en découlent.

Dans ce contexte, le pari est que cette différence des sexes n'entraîne pas une « désaptitude », que la plasticité cérébrale apporte le salut. L'apprentissage se révèle essentiel. Il convient de travailler sur toutes les inégalités dans le monde du travail et dans les médias, à travers les politiques publiques et les entreprises. Par ailleurs, il est essentiel de nommer le sexisme qui, à ce jour, ne jouit pas de lettres de noblesse, comme les mots « racisme » et « homophobie », pour combattre son déni et son invisibilité.

D'autre part, la formation est primordiale, car l'égalité ne s'instaurera pas d'elle-même. L'inégalité se compte, et doit faire l'objet de statistiques sur tous les plans. Elle doit également être contrôlée et évaluée. Elle doit par ailleurs être sanctionnée. De ce point de vue, je me soucie du maintien de la sanction dans la négociation « égalité », quelque peu menacée par le projet de nouvelle loi sur le dialogue social, mais à présent rétablie. Enfin, l'égalité, jamais naturelle, ni innée, s'enseigne à travers une formation sérieuse, qui ne proclame pas la complémentarité des femmes et des hommes, mais soutient l'égalité dans la singularité de tous les individus. Il faut s'engager à « désétiqueter » autant que possible les stéréotypes en tous genres, pour ouvrir aux hommes et aux femmes, aux filles et aux garçons, l'entièreté du champ des possibles.

Clémence PAJOT

Vous avez admirablement démontré l'instauration d'une hiérarchie entre le masculin et le féminin, et la manière dont les stéréotypes poussent les filles à intérioriser un sentiment d'infériorité et de non-légitimité. Vous avez aussi souligné à quel point les stéréotypes conduisent

au sexisme et aux discriminations. Par ailleurs, nous reviendrons probablement sur la question des sanctions.

Françoise VOUILLOT, vous aborderez la question de l'influence de ces stéréotypes sur l'orientation scolaire des filles et des garçons, de même que la manière dont la pratique des enseignant-e-s et le fonctionnement des conseils de classe conduisent à des choix différents pour les filles et les garçons.



Françoise VOUILLOT

Enseignante-chercheuse à Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle-Conservatoire national des arts et métiers (INETOP-CNAM), membre du HCE F/H

Je remercie le Centre Hubertine Auclert de m'avoir invitée à cette rencontre, où je suis particulièrement contente de rencontrer des personnes engagées dans les syndicats de l'Éducation nationale. Je suis enseignante-chercheuse à l'Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle, et mon intervention s'appuie entre autres sur les recherches de l'équipe OriGenre (Orientation et genre) que j'anime. Par ailleurs, je suis membre du Haut Conseil de l'égalité, qui a remis en octobre à la demande de la ministre des Droits des femmes, un rapport sur les stéréotypes et leurs effets délétères dans l'éducation, les médias et la communication institutionnelle. Ce rapport comporte des préconisations précises.

Je commencerai ma présentation par les conséquences des stéréotypes sur l'orientation des filles et des garçons. Très peu d'emplois se révèlent mixtes. Le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) a montré que 60 % de cette non-mixité dans le monde du travail se tisse à l'école, via les différents paliers d'orientation. Cela dit, 40 % de cette ségrégation est due au fonctionnement même du marché du travail à l'égard des femmes et des hommes.

La lecture des graphiques sur l'enseignement professionnel fait apparaître des disparités importantes entre les filles et les garçons. Les filles représentent seulement 13 % des élèves dans les Bac pro production, et les garçons, un tiers dans les Bac pro services. Une disparité est également observée dans les secondes générales et technologiques, en raison d'une orientation plus importante des garçons vers l'enseignement professionnel à la fin de la troisième.

Dans les séries générales, 54 % des élèves sont des filles, et 46 % des garçons, proportions que l'on de-

vrait approximativement retrouver dans toutes les séries, s'il n'y avait pas de lien entre le choix des séries et le sexe d'état civil des élèves. Or, ces proportions ne s'observent dans aucune des séries. On constate notamment une surreprésentation des filles dans la série littéraire. Mais si 80 % des élèves de L sont des filles, ce n'est pas parce qu'elles choisissent massivement cette série. Au contraire, il s'agit de la série générale qu'elles investissent le moins. La raison est que les garçons choisissent rarement d'aller en L. Des efforts sont faits depuis des décennies pour augmenter la présence des filles dans les filières scientifiques et techniques, mais comment ramener les garçons vers les filières littéraires et du social ? La mixité des formations et des métiers concerne autant l'orientation des filles que des garçons. Il ne s'agit pas uniquement du problème de l'orientation des filles vers les sciences et techniques.

Les filles demeurent un peu sous-représentées en S, série générale qu'elles choisissent en premier, mais moins massivement que les garçons. Dans la série Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S), 90 % des élèves sont des filles, car les garçons désertent cette série. En revanche, dans la série Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D), 93 % sont des garçons, car les filles ne s'orientent pas dans cette série.

Cette différenciation entre les filles et les garçons, qui se manifeste dès l'orientation en fin de troisième, se retrouve après le baccalauréat. Les filles sont peu nombreuses dans les sections de techniciens supérieurs de production (STS), les écoles d'ingénieurs et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques. Les garçons sont absents des filières du social, des écoles vétérinaires, des CPGE littéraires et des sections de techniciens supérieurs de services.

Ces différenciations dans les parcours scolaires ont des conséquences sur la mixité des métiers et des fonctions professionnelles. À quelques exceptions près, les hommes ne sont pas assistant-e-s maternel-le-s, secrétaires, infirmier-e-s ou aides-soignant-e-s. Les femmes elles, sont peu présentes dans les métiers de conducteur-trice-s d'engin ou de cadres du bâtiment, d'ingénieur-e-s de l'industrie, ou de cuisinier-e-s.

Les projections d'orientation des filles et la perception du déroulement de carrière des femmes sont souvent influencées par une autre sphère, le travail domestique, souvent invisibilisé, non reconnu et non valorisé. Le non partage du travail domestique, demeure un frein important pour la mixité des métiers et des fonctions professionnelles et donc pour l'égalité entre les femmes et les hommes.

Ces diverses données ne sont pas le produit de différences « naturelles » entre les filles, les femmes et les garçons, les hommes. Elles ne sont pas non plus, le reflet des performances scolaires des filles et des garçons. Les orientations différenciées de filles et des garçons sont le résultat de processus subtils et répétés d'assignation et de construction de soi. Nous y participons tous et toutes, chacun-e à notre niveau, à la maison et ailleurs, de manière inconsciente. Ces processus prennent appui sur les stéréotypes déjà évoqués, qui produisent des ef-

fets sur les jugements que nous avons des autres, notamment ceux que les enseignant-e-s ont sur les filles et des garçons.

Ces stéréotypes génèrent également des conséquences sur nos attentes, nos comportements et nos pratiques à l'égard des personnes qui en sont l'objet. Ils servent de justification aux discriminations et influencent la construction identitaire des filles et des garçons. L'intériorisation des stéréotypes se fait dès la prime enfance.

Le fait pour les filles de se savoir l'objet d'un stéréotype négatif peut affecter leurs performances notamment en maths. C'est le phénomène de la « menace du stéréotype » mis en évidence par les travaux de Steele et Aronson (1995) à propos de la sous-performance des étudiant-e-s noir-e-s d'une université sélective à des tests cognitifs par rapport aux étudiant-e-s blanc-che-s. La crainte de rendre vrai le stéréotype entrave la mise en œuvre de leurs possibilités réelles. L'intériorisation du stéréotype affecte la confiance en soi, les sentiments de compétence, les intérêts et l'investissement dans les tâches données, avec un impact très important dans les processus d'orientation.

Les stéréotypes ne sont pas l'alpha et l'oméga des inégalités, ni des processus qui se manifestent via l'orientation. Le système de normes de masculinité/féminité définissant ce que doivent être et faire les filles et les garçons, les hommes et les femmes, est hiérarchisé : le masculin vaut plus que le féminin. Il est par ailleurs hiérarchisant, car en appliquant ces normes et en « performant le genre », clive de manière hiérarchique les rôles, les places, les rapports entre les femmes et les hommes. Le genre définit les rôles de sexes et les stéréotypes les légitime en les naturalisant.

Ces normes de sexe produisent un impact sur l'orientation. L'orientation concerne les politiques, les procédures, les pratiques et outils et les conduites. S'agissant des politiques, on a commencé seulement en 1984 avec une première convention à se préoccuper de la division sexuée de l'orientation, mais uniquement via celle des filles vers les sciences et techniques. Depuis 1984 plusieurs conventions ont été signées. Elles ont été peu productrices : nous en sommes actuellement à la cinquième. Jusqu'à la convention de 2000, les actions ont été ciblées sur les filles (les garçons eux, s'orientent bien et ne feraient pas des choix d'orientation dépendants des stéréotypes). Il faut également noter une surestimation de l'information. La non mixité des filières serait surtout due à un manque d'information. Enfin, ces textes sont très souvent seulement incitateurs.

Les procédures d'orientation consistant à demander, en premier lieu, le vœu des familles, et ensuite au conseil de classe d'émettre son accord ou non avec ce vœu, favorisent les processus d'autocensure. En 1997, Marie-Agnès LABOPIN a montré dans sa thèse comment ces procédures d'orientation favorisaient le moindre accès et des filles et des garçons de classes défavorisées à la première scientifique, toutes choses étant égales par ailleurs au niveau de leur parcours et performances scolaires.

Avec Rodrigue OZENNE (2015), nous reprenons cette

étude depuis trois ans. Nous avons travaillé sur un échantillon de 2 300 élèves de sept établissements de Paris et quelques autres dans les régions. Nos résultats montrent que lorsqu'un garçon obtient un 10/20 de moyenne dans les matières scientifiques, il a une probabilité à 41 % de demander la première S, et une fille 27 %. Cet écart commence bien en deçà de 10 de moyenne, et se prolonge dans les notes élevées. L'équivalence entre les garçons et les filles ne s'établit qu'autour de 16 de moyenne. Ces phénomènes d'auto-sélection sont rarement compensés : il est rare qu'un conseil de classe propose une orientation qui n'a pas été demandée.

En ce qui concerne les outils et pratiques, les questionnaires d'intérêts mentionnent des noms de métiers au masculin singulier. Un professeur principal ou conseiller d'orientation psychologue encouragent-ils les choix atypiques d'un garçon ou d'une fille ? Ou expliquent-ils plutôt à une fille toutes les difficultés à venir, et ne portent-ils pas un regard parfois soupçonneux sur un garçon souhaitant exercer un métier majoritairement exercé par des femmes ?

Les stéréotypes et les normes de sexe avec lesquels se construisent les adolescentes et les adolescents, ont un impact très important sur les projets d'orientation. Ils affectent la construction identitaire, les intérêts et les sentiments d'efficacité personnelle. Les sentiments d'efficacité personnelle sont sexués : les filles et les garçons se percevant plus compétents en moyenne pour les champs, les disciplines scolaires, et les domaines d'activités connotés comme « masculins » pour les garçons et « féminins » pour les filles. Ils sont ainsi un facteur important de la division sexuée de l'orientation.

Lors des choix d'orientation, il y a enjeu et mise en jeu de l'identité sexuée. Par leurs choix d'orientation, filles et garçons apportent la preuve à eux ou elles-mêmes ainsi qu'aux autres qu'elles et ils sont bien des filles « féminines » ou des garçons « masculins ». Les choix d'orientation sont des « performances du genre » comme l'a défini Judith Butler (1990). En transgressant les prescriptions du genre, les garçons encourent une double disqualification : identitaire, car n'étant plus considérés comme de « vrais » garçons, masculins, hétérosexuels et sociale, car optant pour des domaines de formation et des métiers moins valorisés. Les filles, en choisissant des domaines investis par les garçons et les hommes, se confrontent à une double contrainte, qui les amène à ce que j'appelle des contorsions identitaires : elles sont tenues de démontrer qu'elles possèdent les mêmes compétences que les garçons, tout en restant des filles/femmes féminines.

Pour finir, je rejoins la conclusion de Brigitte GRESY sur la possibilité de dépasser le genre. Initialement, des caractères biologiques nous assignent comme des garçons et des filles. Où que l'on se situe, on doit pouvoir se projeter dans l'univers des possibles humains. Il convient de désaxer les caractéristiques des personnes et les activités humaines. Il n'existerait plus de « féminin » et « masculin », mais des singularités indépendantes de la particularité biologique dédiée à la procréation. Imaginez l'espace de liberté et de diversité pour chacun

et pour chacune. Cela suppose de débarrasser les pratiques pédagogiques de la conception stéréotypée du masculin et féminin et des explications par la nature des différences de sexes qu'on observe au quotidien. Nous sommes donc toutes et tous concerné-e-s.

Clémence PAJOT

Nous voyons bien que la déconstruction des stéréotypes ouvre le champ des possibles. Elle donne aussi à imaginer une société nouvelle, ce qui illustre bien à quel point ces sujets sont révolutionnaires et complexes à aborder.

/ Échanges avec la salle

De la salle

À la lecture de la liste des intervenantes, je me demande quels types de stéréotypes sont en jeu dans l'organisation d'une journée comme celle-ci, avec quatorze femmes dans le panel. Seule l'une d'entre elles est non-blanche. Les autres sont toutes originaires d'Europe. Je me pose la question de savoir comment dépasser les stéréotypes lorsque, dans un cas comme cette rencontre, le panel choisi est peu diversifié et ne correspond pas à la réalité de la société. Hormis Mme KEITA, aucune autre intervenante ne s'exprime d'une autre position, incluant notamment la variable de la race. À cet égard, je me demande pourquoi des chercheuses comme Carmen DIOP, qui a mené un excellent travail sur les discriminations subies par les femmes noires diplômées, ne sont pas présentes, car elles me semblent tout à fait légitimes.

Je travaille dans l'académie de Créteil. Les élèves ont besoin de représentativité et de modèles. Tant que nous ne faisons pas appel à des personnes plus représentatives de la diversité de la société française, cette représentation biaisée, reproduisant un racisme inconscient du collectif, persistera.

De la salle

Il semble que certains pays anglo-saxons retardent le choix de l'orientation, afin que les élèves subissent moins l'emprise des stéréotypes. Par ailleurs, la question des filières pose celle des niveaux. On sait l'existence de filières d'excellence derrière l'apparente diversité de choix, correspondant à des goûts.

De la salle

Il conviendrait d'expliquer la différence entre préjugés et stéréotypes. Mon expérience de formatrice à l'égalité me fait dire que l'utilisation de cette notion, si vaste, semble parfois rendre la lutte contre les stéréotypes impossible malgré nos efforts. Je me demande si l'angle d'attaque ne consiste pas à faire prendre conscience qu'ils nous inculquent tous ces préjugés empêchant d'avancer vers plus d'égalité.

Françoise VOUILLOT

Je rejoins en grande partie les remarques sur la nécessaire diversité du panel d'intervenantes, dans une journée comme celle-ci. Mais l'organisation d'un tel événement ne laisse pas toujours une grande latitude dans le choix des personnes. Vous avez raison à propos de la représentation de la diversité, mais je ne voudrais pas qu'on pense que pour parler des personnes stigmatisées

par la notion de race, qui n'existe pas davantage que celle du sexe, il faudrait appartenir à cette catégorie.

En ce qui concerne l'orientation, la construction identitaire est intimement liée à celle du genre. Obtenir la reconnaissance mutuelle, être aimé-e et considéré-e, jouir de l'estime sociale s'avère psychologiquement et psychiquement important dans la condition humaine, pour avancer et faire des projets. Cela se paie d'un prix fort, ce qui explique la mise en œuvre de normes qui nous caractérisent. Je ne conçois pas comment un report de deux ou trois ans des choix d'orientation ferait perdre leur emprise aux stéréotypes et au genre, qui ne s'exercent pas uniquement dans l'adolescence.

Il conviendrait plutôt de débarrasser les jeunes, et les personnes humaines en général, dans leur construction identitaire, de cet étiquetage et de cet assujettissement par rapport au genre. Ce système de normes rend le sujet intelligible et compréhensible auprès des autres, donc plus facilement intégrable, et assujettit en faisant peser des contraintes à respecter. Il faut y travailler dès le plus jeune âge, comme le font les ABCD de l'égalité, et comme l'a montré Brigitte GRESY dans ses rapports, plutôt que de différer les choix d'orientation.

Par ailleurs, ce report du choix d'orientation peut être débattu, mais pour d'autres raisons que celle des stéréotypes. Il faudrait plutôt amener les adolescents et les adolescentes à se projeter dans un avenir de formation et de métier n'ayant aucun lien avec le fait qu'ils soient des garçons et des filles biologiques.

La hiérarchie des savoirs et des champs de compétence a toujours existé, malheureusement. Elle est toujours passée là où sont les garçons et les hommes. À une certaine époque, les humanités, qui construisaient l'élite, étaient investies par les hommes. Elles étaient exclues des enseignements des lycées de jeunes filles fondés conformément à la loi Camille SÉE de 1880. De nos jours, le sommet de cette hiérarchie, où sont les garçons, est constitué par les filières scientifiques et techniques, amenant aux postes de pouvoir. Nous devons aussi nous battre contre cette hiérarchie. Selon quels critères les filières générales sont-elles plus prestigieuses que les technologiques, lesquelles le sont davantage que l'enseignement professionnel ?

Brigitte GRESY

Je voudrais répondre à la remarque sur le manque de diversité de notre panel d'intervenantes. Un décret publié récemment nous engage à la mixité dans toutes les instances de représentation. D'une certaine façon, un colloque échappe à son champ. Il est néanmoins très représentatif. Lorsqu'un colloque, une instance ou une association s'organisent pour défendre des personnes dominées et opprimées, celles-ci sont les actant-e-s, accumulant les expertises pour ensuite pouvoir en parler. Ceci est piégeant, car on retrouve exactement le même argumentaire inversé, consistant à dire que finalement, les conseils d'administration sont composés uniquement d'hommes, en l'absence d'un vivier de femmes dotées de compétences comparables à celles des hommes. En effet, les conseils d'administration sont essentiellement bâtis sur une cooptation entre actionnaires et PDG, parmi lesquels l'on ne trouve pas de femmes.

Notre sujet concerne l'oppression des femmes. Nous rendrons mixte le Conseil supérieur de l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes, organe paritaire, dont je suis la secrétaire générale, et qui est composé d'une grande majorité de femmes. Actuellement, tous les partenaires sociaux s'y opposent, car seules les femmes ont acquis cette expertise. Les hommes l'ayant fait sont rares. Cependant, nous devons appliquer ce décret, et mettre en place des argumentaires sur la création d'un vivier de compétences masculines sur les questions d'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes. D'ici quelque temps, ces hommes auront acquis les compétences nécessaires.

Le problème de l'intérêt à agir se pose toujours, notamment des femmes pour intégrer des conseils d'administration, lieux de pouvoir. Les hommes auront-ils intérêt à agir sur les questions d'égalité ? Ma théorie est de l'affirmer, car partout où l'on peut instaurer l'égalité, dans les organisations, les entreprises, etc. cela sert les femmes et les hommes. Travailler sur des instruments de portage sur une chaîne sert les femmes, les hommes moins forts, les travailleurs vieillissants, etc. Revoir l'organisation du travail aide les mères, les pères qui veulent de plus en plus s'engager dans une parentalité active, et l'ensemble des individus souhaitant équilibrer leurs deux sphères d'appartenance professionnelle et familiale.

Votre critique est tout à fait fondée et dans n'importe quel lieu, l'égalité s'obtient par la contrainte, la loi, les quotas, et en comptant les hommes et les femmes, ce que ce décret nous obligera à faire pour toutes les instances de représentation, d'avis et de consultation. Il faudrait s'efforcer d'obtenir dans tous les lieux une forme de mixité de sexe et de tous les autres thèmes de discrimination. De plus en plus, ce qui importe ici est l'idée de la singularité personnelle et des talents et compétences qu'elle renferme. Même sur les sujets où les femmes ont développé une expertise particulière, il serait judicieux de rechercher une diversité des profils à la tribune, pour parler de l'égalité.

Françoise VOUILLOT

Les manuels de psychologie sociale utilisent des notions comme opinion, stéréotype, préjugé, idée toute faite, prêt-à-penser, etc. J'ignore dans quelle mesure stéréotype suscite plus la peur que préjugé. Il faut garder à l'esprit la dimension évaluative des stéréotypes, qui influencent notre perception d'autrui et le jugement sur autrui. Lire autrui à l'aide d'un stéréotype signifie avoir un préjugé. Ces termes, peu aisés à différencier, font effectivement l'objet de divers articles de psychologie sociale. Nous sommes davantage centrées sur l'opérationnalisation et le travail sur les concepts utiles à l'action pour le changement social.

Brigitte GRESY

L'étymologie, ici encore, nous aide. Le stéréotype est un caractère d'imprimerie non mobile. Dans le sens où nous utilisons ce terme, il sert à caractériser le monde de façon non mobile. À l'inverse de la catégorisation, qui est une opération normale et automatique, qui se fonde sur des caractéristiques communes et constitue une opération mentale rationnelle, les stéréotypes représentent une catégorisation immobile. Il est plus intéressant de greffer des politiques publiques sur un tel outil

opérationnel de pensée et d'action. Aussi est-il nécessaire, au-delà des stéréotypes, d'aborder les questions de leur impact et des normes sexuées qui nous placent sur des rails binaires, dont nous ne parvenons pas à nous échapper. L'idée de mobilité m'intéresse davantage dans les stéréotypes, car il faut arracher cet étiquetage.

Cette extrême immobilité des systèmes de représentation et des stéréotypes qui fondent le sexisme, et dont nous sommes imprégné-e-s depuis l'enfance, fait que nous les incorporons, ce qui amène sans doute des comportements différents, même si les aptitudes, les qualités et les compétences n'ont pas de sexe. Il faut viser cette incorporation. Dans le monde du travail, mais aussi dans le vôtre, les femmes victimes de stéréotypes font une analyse coût-avantage, et estiment moins coûteux pour leur survie de considérer que cela n'est pas grave, plutôt que de s'y attaquer, ce qui traduit une sorte d'euphémisation du sexisme. Aussi faut-il s'efforcer de le mettre en exergue et compter, pour élaborer ensuite des outils de lutte.

Clémence PAJOT

En ce qui concerne le programme du colloque, votre question était tout à fait légitime et nous interpelle. Le Centre Hubertine Auclert a placé au cœur de ses réflexions la question de l'intersectionnalité. Nous coopérons avec l'association *Femmes pour le dire, Femmes pour agir* sur l'accueil et la participation des femmes en situation de handicap dans les associations féministes. Nous travaillons également sur le sujet de l'origine et du cumul des discriminations liées à l'origine. Par ailleurs, il s'agit d'une question différente de celle de la représentation des hommes à cette table ronde, car l'on pourrait également s'interroger sur l'absence des hommes parmi les participants. La question qui se pose est de savoir comment les amener à s'intéresser davantage au sujet de l'égalité femmes-hommes, car très peu d'entre eux sont experts dans ces domaines. La représentation que vous constatez aujourd'hui reflète le milieu de la recherche et de l'expertise sur ces thèmes.

Analyser les pratiques professionnelles scolaires au prisme du genre

Amandine BERTON-SCHMITT

Chargée de mission au Centre Hubertine Auclert

Nicole MOSCONI, vous êtes Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense, et l'une des pionnières de la recherche en genre dans les sciences de l'éducation.



Nicole MOSCONI

Professeure émérite en sciences de l'éducation à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Je vous exposerai tout d'abord quelques éléments de l'histoire de la question du genre dans les recherches en éducation, qui me permettront d'introduire une deuxième partie de mon intervention sur les pratiques enseignantes du point de vue du genre. Je terminerai par quelques considérations sur la question de la transmission des savoirs.

Il existe dans les années 1960-1970 une polarisation sur la question des inégalités sociales. La variable sexe est alors négligée, ne constituant pas le problème fondamental. Un changement de perspective intervient dans les années 1980. L'on ne parlera plus de différences, comme auparavant, mais d'inégalités. En effet, à cette période, un pas important a été franchi, le mouvement féministe a mis en avant la variable sexe, facteur d'inégalité, pas seulement de différence. Par ailleurs, l'on se limitait à constater qu'à la sortie du système scolaire, les filles réussissaient mieux que les garçons, sans approfondir les questions autour de la socialisation scolaire des filles et des garçons.

Le passage à la notion d'inégalité est également lié au développement de l'activité de chercheuses, à un moment où certaines femmes ont entamé ou repris des études universitaires. Les sciences de l'éducation se sont intéressées au quotidien de l'école, pour examiner s'il était vrai que selon la formule de BAUDELLOT et ESTABLET dans leur livre *Allez, les filles !*¹, l'école est en avance sur la famille et l'entreprise. Ils ont raison sur le plan des réussites et des échecs scolaires des filles et des garçons. Mais on peut se demander si cette formule est juste du point de vue de la socialisation et des orientations.

L'étude de la vie quotidienne de l'école fait apparaître que la situation n'est pas aussi bonne que cela. Cette analyse a été effectuée au prisme du genre, soit d'une double hypothèse. La première énonce que les différences psychologiques et de position sociale constatées entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, ne découlent pas du sexe biologique, mais d'un système social instituant un rapport de pouvoir entre les groupes de sexes.

L'idée de ce rapport de pouvoir entre les sexes et l'ordre socio-sexué de domination d'un sexe sur l'autre constituent la notion essentielle du genre. Il faut considérer comment le sexe se combine avec le système social, ethnique, et tous les phénomènes de domination, dont sont victimes les minorités dans la société actuelle.

Le concept de sexisme a été forgé sur la notion de racisme. Je voudrais à cet égard rendre hommage aux personnes qui ont travaillé sur le racisme, en particulier aux États-Unis ; et aux féministes américain-e-s qui ont souvent mené un combat à la fois contre le racisme et le sexisme. Dans l'un et l'autre cas, nous faisons face à un système de discrimination, de subordination, de dévalorisation de groupes minoritaires dominés par des groupes majoritaires dominants, en particulier des filles et des femmes par les garçons et les hommes et de même pour d'autres groupes minoritaires.

J'utilise l'expression stéréotypes sexistes, car ils sont destinés à dévaloriser les femmes en tant que groupe dominé. Il s'agit toujours de schématisations par rapport à un groupe, ne prenant pas en compte les individus, et il s'agit surtout de la manière dont un groupe dominé est qualifié par un groupe dominant, qui en plus lui envoie des injonctions sur ce qu'il doit être, faire, etc.

Les stéréotypes sexistes sont des croyances et des préjugés, et, dès lors qu'on évoque la différence des sexes, on les hiérarchise. J'insisterai surtout sur le fait que les stéréotypes de sexe orientent et altèrent le regard et le jugement que nous portons sur autrui, mais aussi les interprétations des conduites d'autrui, et peut-être les nôtres propres, nos attentes vis-à-vis des autres, et les conduites que nous avons à leur égard. La psychologie sociale utilise la notion de cognition sociale implicite. Cela signifie que ces mécanismes sont si bien incorporés en nous qu'ils fonctionnent de façon quasi automatique. Nous n'en avons pas conscience et n'avons pas réellement de prise sur eux, tant que nous ne les conscientisons pas.

¹ Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, 1992.

Ces mécanismes influent sur la conduite des enseignantes et des enseignants envers les filles et les garçons. L'on compte deux tiers des interactions des enseignants et enseignantes avec les garçons et un tiers avec les filles. Nos attentes vis-à-vis des élèves et les jugements que nous portons sur eux sont stéréotypés, même si nous nous en défendons. En comparant ce que les enseignants ont prédit des résultats dans la classe supérieure des filles et des garçons avec les performances qu'ils ont évaluées, il est apparu qu'ils sont plus optimistes sur les garçons que sur les filles en ce qui concerne les mathématiques - en particulier, mais pas seulement.

Le double standard induit des critères différents de jugement sur les comportements. Nous attendons des garçons une certaine indiscipline, et parfois nous la provoquons à force de l'attendre, et nous nous attendons à la docilité des filles, de sorte que notre regard est plus sévère sur l'indiscipline des filles que sur celle des garçons. Ces jugements sont surtout stéréotypés sur les performances scolaires. On escompte que les garçons ont des capacités au-delà de leurs réussites réelles. On estime que les filles réussissent par leur travail, et non par leurs capacités et qu'elles font « tout ce qu'elles peuvent ».

La psychologie sociale étudie également un autre phénomène, l'effet Pygmalion ; on observe que les comportements des personnes sont conformes aux attentes qu'ont vis-à-vis d'elles les enseignantes et les enseignants ; ce que l'on appelle les prédictions auto-réalisatrices. Or, en espérant moins des filles que des garçons, on produit une certaine baisse de leur sentiment de compétence, vérifiée dans des recherches sur les adolescent-e-s ; quand on compare leur autoévaluation avec leurs performances scolaires, on s'aperçoit que les filles ont tendance à se sous-estimer et les garçons à se sur-estimer.

En observant des classes, une équipe de recherche a pu compter les différentes interactions. Dans l'une d'elles, l'on comptait plus de garçons que de filles. D'une certaine façon, il serait normal d'observer plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles. L'application d'une pondération a fait apparaître 59 % d'interaction de l'enseignante avec les garçons, et 41 % avec les filles. Les trois premiers garçons qui ont le plus d'interactions, en ont davantage que la première des filles. Les données sur les durées d'interaction sont encore plus déséquilibrées. Et quasiment toutes les interactions de gestion de la classe mettent en jeu le savoir, ce n'est donc pas l'indiscipline des garçons qui justifierait le surcroît d'interactions dont ils bénéficient. Ces déséquilibres se manifestent également dans une classe à double niveau, CP-CE1, et ce, dans les deux groupes.

Dans cette classe, nous nous sommes intéressés à la façon dont l'enseignant positionnait chacun et chacune de ses élèves, en vue de déceler quel-le-s sont les élèves qu'il considérait comme bons et auquel-le-s il pouvait poser des questions difficiles, celles-ceux qu'il faut aider, etc. Le premier enregistrement, réalisé en novembre, a fait apparaître que garçons et filles étaient réparti-e-s de manière relativement égale. En juin, l'enseignant, qui souhaitait aider les élèves les plus en difficulté, avait pla-

cé quasiment tous les garçons dans les premiers rangs. Il jugeait certains d'entre eux bons élèves, même s'ils étaient parfois quelque peu agités. En revanche, il ne s'est rendu compte que très tard que l'une des filles, calme et silencieuse, connaissait d'importantes difficultés en lecture. Il a dû la faire redoubler. Même la position des élèves dans l'espace de la classe est significative du point de vue des stéréotypes.

Dans la classe d'un professeur de mathématiques, homme, au collège, nous avons observé plus d'interactions avec les filles qu'avec les garçons. Au cours d'une leçon sur la simplification des fractions, il a interrogé le meilleur élève de la classe lors du passage à un calcul plus difficile, puis une fille, qu'il ne considère pas comme une bonne élève, et qu'il a sermonnée plusieurs fois en raison de son attitude. Elle a donné un résultat juste, mais non simplifié, alors que l'enjeu était de parvenir au résultat simplifié. Comme elle déclarait ne pas comprendre, il lui a répondu qu'elle n'avait pas à comprendre, mais à résoudre cette multiplication de fractions. Lorsque le bon élève s'est trompé, l'enseignant, se tournant vers la classe a dit : « *Vous voyez, Charles a un trou, c'est bizarre quand même* ». Et il a renvoyé la fille à sa place : « *Tu réviseras ta table de multiplication des 7. La honte, Mélanie !* ». Par ailleurs, l'enseignant, comme d'autres, se rapprochait des élèves dont il attendait beaucoup, et s'éloignait de ceux dont il n'attendait que peu de bonnes réponses. Cela a aussi été observé dans les rapports entre doctorant-e et directeur ou directrice de thèse.

En tant qu'enseignant-e-s, nous devons réfléchir sur tous les biais sexistes des programmes, et pas uniquement des manuels. D'autre part, on omet d'enseigner ce qu'est véritablement la société, avec ses inégalités de sexe, sociales, ou en fonction de l'origine ethnique etc. Ne pas enseigner ces savoirs, produits par les recherches universitaires, constitue une façon de reproduire de l'inégalité sexuée, sociale, ethnique, etc. Les conséquences pour les filles incluent leur faible motivation, pour certaines disciplines ou certaines filières par manque de modèles. Mais les garçons aussi à l'inverse sont écartés de certaines disciplines ou filières supposées moins valorisées et valorisantes. Par ailleurs, l'absence d'héroïnes culturelles et la surabondance de « grands hommes » les confortent dans l'idée que les femmes n'ont jamais rien accompli d'important et que les hommes ont toujours été supérieurs aux femmes dans l'histoire et les arts.

Tous ces phénomènes conduisent à une bicatégorisation des disciplines et des filières, et aux effets mentionnés par Françoise VOUILLOT. Le système scolaire produit une division socio-sexuée des savoirs, des compétences et des filières. De fait, la réussite scolaire des filles, que nous saluons, s'avère en partie illusoire.

Le retard des recherches sur les inégalités de sexe et les autres types d'inégalités par rapport à celles sur les inégalités sociales explique leur faible diffusion parmi les personnels de l'éducation nationale.

Par ailleurs, on a cru que la mixité suffirait à réaliser l'égalité entre les sexes. Or, on constate qu'il s'agit en partie d'une illusion. Dans notre système mixte actuel, on observe un apprentissage égal par les deux sexes

de leur position sociale inégale. Des textes existent qui invitent les personnels à éduquer les élèves à l'égalité entre les sexes, et pourtant de nombreux personnels résistent à l'idée que l'égalité ne se réalise pas d'elle-même. À laisser se dérouler les processus habituels dans la société et le système scolaire, on produit de l'inégalité, et non pas de l'égalité entre les sexes.

Amandine BERTON-SCHMITT

Cette analyse des processus fins qui nuisent à une reconstruction du système de genre au sein de l'institution scolaire nous permettra d'aborder, à la fin de la journée, l'importance de la formation.

/ Échanges avec la salle

Bénédicte FIQUET

Pourriez-vous nous en dire davantage sur le *curriculum* caché ? Vous exposez dans vos travaux que même après les observations, les professeur-e-s tentant de revenir à des interactions égalitaires avaient le sentiment de privilégier les filles, ce qui questionne la norme.

Nicole MOSCONI

Françoise VOUILLOT évoquait les normes du masculin et du féminin. Une règle explicite impose de ne privilégier personne. Une norme implicite incite à favoriser les garçons par rapport aux filles, car ils sont plus importants. C'est le message qu'entendent d'ailleurs les filles. Durant ma recherche sur le lycée, un certain nombre d'enseignant-e-s me faisaient remarquer que de nombreuses élèves filles ne parlaient pas et ne posaient pas de questions en classe, mais approchaient le-la professeur-e à l'issue du cours pour avoir une interaction directe. Je pense que les filles véritablement motivées et engagées dans leurs apprentissages scolaires ressentent un besoin de compensation.

Cette norme implicite relève de la même mentalité que celle des parents, pour qui l'orientation des garçons est absolument capitale, car déterminant leur avenir professionnel. Un certain nombre de familles aujourd'hui se préoccupe aussi beaucoup de l'orientation des filles, mais un implicite fait penser que leur carrière professionnelle est moins importante que celle des garçons, qu'elles se marieront, etc.

De la salle

Il y a près de 6 ou 7 ans, nous avons organisé en Seine-Saint-Denis deux formations concernant l'inégalité filles-garçons à l'école, destinées aux enseignant-e-s. Visiblement, ils n'y avaient pas accès. Je l'ai suivi malgré le refus de l'inspection. J'ai pu constater que seul-e-s y participaient des inspectrices et des inspecteurs, ainsi que des cadres, sans interaction avec les enfants. L'institution elle-même freine, en quelque sorte, l'accès au savoir et à la réflexion sur la question du genre. Par ailleurs, nous ne recevons aucun retour, lorsqu'un inspecteur-trice ou un-e conseiller-e pédagogique suit une telle formation.

De la salle

Des études ont-elles été menées dans les classes ou les écoles de la pédagogie alternative ?

Nicole MOSCONI

Si le souhait est de réaliser des avancées dans le système scolaire, il importe de former les cadres intermédiaires, en particulier tous les corps d'inspection. Cependant, une fois leur formation réalisée, le relais ne passe pas au niveau des enseignant-e-s, ce qui est contraire à l'esprit de ces actions. Par ailleurs, il est vrai que l'institution se trouve actuellement en grande difficulté faute de moyens financiers pour les formations. Les enseignant-e-s figurent parmi les professions les plus mal loties en la matière. L'on ne peut s'empêcher de penser que, malgré tout, des résistances existent sur cette question spécifique.

Je ne connais qu'une étude susceptible de répondre à la question sur la pédagogie alternative, celle d'Annick DURAND DELVIGNE, qui avait comparé des écoles « traditionnelles » et une école nouvelle. Elle avait constaté dans les écoles classiques le sexisme habituel, mais dans l'école nouvelle, un effet pervers, qui consistait à encourager les filles à faire la même chose que les garçons. Cela conduisait à une centration, où la question du sexe devenait saillante dans un groupe mixte. Un de mes étudiants, qui a analysé le travail des enseignant-e-s du premier degré pour l'égalité des sexes et des sexualités dans les écoles, s'est rendu compte de la complexité de l'action dans ce domaine. Toutefois, ces personnes n'étaient nullement découragées et menaient un travail tout à fait passionnant avec créativité, originalité et inventivité. Certain-e-s enseignant-e-s d'EPS souhaitaient introduire la danse. Les garçons ayant totalement boycotté le cours, ils ont opté pour une danse de garçons : du hip-hop. Cela montre l'extrême complexité de la gestion de ces initiatives. Les difficultés et les effets pervers ne doivent pas empêcher d'agir.

Table ronde :

Quels outils et actions pour l'égalité filles-garçons à l'école ?

Amandine BERTON-SCHMITT

Il est important que nous partagions collectivement le constat général de la première partie de l'après-midi. La présente table pluridisciplinaire réunit des intervenantes que nous avons choisies dans le champ associatif, tant il nous semblait nécessaire de ne pas hiérarchiser l'expertise sur l'égalité femmes-hommes entre l'universitaire et l'associatif. Certaines d'entre elles interviendront sur le premier et le second degré. D'autres le feront avec un ancrage prononcé sur la question de la prévention des violences et des comportements sexistes, d'autres encore sur des entrées davantage tournées vers les disciplines. Nous vous proposons un panel suffisamment large et précis, pour témoigner de l'existence d'une expertise variée et pointue, et vous donner des outils pour intervenir et vous former au sein de vos organisations syndicales ou de vos établissements. Le fil rouge de cet après-midi est la formation, comme l'illustre l'intitulé de la dernière partie de notre colloque.

Bénédicte FIQUET

Association Adéquations

Je remercie le Centre Hubertine Auclert d'avoir réuni toutes ces expertises. L'association Adéquations œuvre à la promotion de la prise en compte globale de tous les piliers du développement humain durable. Cela ne concerne donc pas uniquement l'aspect environnemental, mais bien également l'économie, le social, le culturel et les droits humains... Et nous intégrons à notre démarche une approche transversale de l'égalité femmes-hommes sur ces thématiques, y compris dans nos projets qui ne sont pas spécialement dédiés à l'égalité femmes-hommes. S'agissant d'un projet que nous avons mené autour de la surconsommation, par exemple, nous nous sommes posé-e-s la question de savoir en quoi elle touche de manière spécifique les femmes et les hommes, si cela aggrave les inégalités, etc.

Nous développons depuis 2009 un programme sur l'éducation non-sexiste qui s'articule autour de trois axes. L'animation d'un centre de ressources en ligne dans lequel nous avons réuni de la documentation,

telle que des analyses, thèses, données, etc. afin que les personnes puissent se forger une culture sur cette thématique et dans lequel nous avons aussi rassemblé des outils, organisés de manière opérationnelle selon des thématiques, l'âge du public, etc. Ces outils, pour la plupart, n'ont pas été créés par Adéquations. Second axe de notre projet : la formation et, enfin, troisième axe : la création et la diffusion de nos propres outils. Si nous nous adressons à un public très large, nous avons néanmoins choisi d'intervenir directement auprès des adultes professionnels, en mettant l'accent sur la nécessité d'une éducation non-sexiste dès le plus jeune âge, période au cours de laquelle se construit l'identité sexuée des enfants.

Nous travaillons ainsi auprès des professionnel-le-s de la petite enfance, des inspecteurs et inspectrices de l'Éducation nationale, des chef-fes d'établissement, des professeur-e-s, des infirmiers et infirmières scolaires, des animateurs et animatrices des centres de loisirs etc. Notre préoccupation est double. Il s'agit en premier lieu de sensibiliser les personnes au fait que l'éducation non-sexiste n'est pas une option, mais un droit. Nous nous appuyons pour ce faire sur des textes et engagements nationaux et internationaux de la France, tels que la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), qui précise l'objectif de l'éducation en ces termes : « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ». Assigner un enfant à un type de relations aux autres, à un tempérament et à des activités, en fonction de son sexe et non de sa singularité et de sa personnalité, va donc nécessairement à l'encontre de cet épanouissement. Cette entrée par le droit de l'enfant permet de légitimer les personnes dans leur action dans le domaine de l'éducation non-sexiste.

Nous souhaitons également faire prendre conscience de l'énorme gâchis que représente l'éducation sexiste, au regard des défis que la société doit affronter aujourd'hui. En nous appuyant notamment sur les travaux de Catherine VIDAL qui souligne la plasticité du cerveau, nous amenons les personnes à faire le lien entre les activités, les lectures et les jeux proposés aux enfants et ce en quoi cela favorise ou non un certain nombre d'acquisitions, en particulier en ce qui concerne l'estime de soi. Notons que les professionnel-le-s de la petite enfance et de la maternelle sont rarement dans l'interdiction de telle ou telle activité en fonction du sexe des enfants. En revanche, il importe d'attirer leur attention sur la manière de décourager ou, au contraire, d'encourager les enfants de jouer à tel ou tel jeu.

Notre démarche vise par ailleurs à rassurer les professionnel-le-s. Nous ne recherchons pas l'uniformisation. Au contraire, ce sont les stéréotypes qui créent du même. Nous souhaitons que tout le monde puisse être différent, qu'une petite fille puisse être différente d'une autre petite fille, et un garçon différent d'un autre petit garçon. L'objectif de l'épanouissement et de l'accompagnement des enfants dans leur singularité n'est nullement étranger aux professionnel-le-s de l'éducation. Il est au cœur même de leur mission. Faire prendre conscience que l'éducation non sexiste n'est autre qu'un

approfondissement d'une démarche qu'ils et elles sont censé-e-s porter, constitue un enjeu de taille pour nous.

S'agissant de la forme, nous nous efforçons de rendre les formations les plus interactives possible, avec des quiz, des vidéos, des jeux de rôles, etc. Professionnelles, ces formations sollicitent néanmoins l'intime, remettent profondément en question. Il faut se fonder sur le ressenti de la personne pour éviter d'asséner des vérités, ce qui serait totalement contre-productif. Nous nous situons davantage dans une démarche d'éducation populaire. À cet égard, l'accompagnement sur la durée se révèle sans aucun doute des plus bénéfiques.

Dans le cadre d'une coopération avec l'association *Du côté des femmes*, nous avons formé une équipe d'animatrices et d'animateurs d'un centre de loisir de Paris sur la durée. Adéquations travaille également depuis trois ans avec la ville d'Aubervilliers, où nous accompagnons sur une année entière l'équipe d'une crèche. Cela permet d'alterner les séances de formation et les ateliers de réflexion, etc. avec des périodes où les professionnel-le-s peuvent observer et poser des actes.

En effet, l'observation, notamment filmique, constitue un autre outil prodigieux. Des professionnel-le-s ont filmé un coin cuisine à la crèche, et se sont rendu-e-s compte que les filles en chassaient les garçons, qui se retrouvaient à table, où elles leur servaient le café. Ce genre d'observation incite sans conteste une équipe à agir. Ces formations montrent aussi l'intérêt de former une équipe dans sa totalité. Il est plus difficile de mettre en œuvre les formations basées sur le volontariat impliquant un animateur ou une animatrice de tel centre de loisir, un-e professeur-e d'un autre établissement, un-e infirmier-e scolaire d'un troisième, etc.

Outre cet outil de l'observation, nous avons également développé une entrée par la littérature de jeunesse pour laquelle nous avons réalisé plusieurs outils : l'exposition « Des albums de jeunesse pour construire l'égalité », qui dénonce dans ses textes une littérature encore très sexiste, et contient des illustrations provenant d'albums non sexistes ; un livret-bibliographie de littérature jeunesse non sexiste, que nous avons réalisé conjointement avec des bibliothécaires du 18^e arrondissement de Paris et qui est téléchargeable sur notre site ; et une boîte à outils « 20 albums de jeunesse pour une éducation non sexiste », constituée de 20 albums de jeunesse permettant d'aborder des thématiques différentes, telles que la construction des identités sexuées et la pression sociale, la revalorisation de l'image des femmes et des fillettes pour favoriser l'estime de soi, l'expression des sentiments, la promotion de l'amitié entre garçons et filles, la promotion du partage des tâches entre adultes dans la famille etc. Cette boîte à outils comprend un guide pratique pour accompagner leur lecture ainsi que des propositions d'activités diverses autour de chaque album : des débats, du dessin, de la cuisine, la réalisation de film, des reportages etc. Le principal objectif étant que les enfants deviennent des acteurs et des actrices du changement social. La boîte à outil complète, c'est à dire avec les livres, peut s'emprunter au Centre Hubertine Auclert. Mais vous pouvez aussi télécharger le guide pratique sur notre site et vous procurer les livres

qui vous intéressent auprès d'une librairie ou d'une bibliothèque.

Le paradoxe dans notre société, et qui n'existe pas dans les sociétés extrêmement traditionnelles, tient au fait que les enfants sont exposés à de nombreux discours sur leur droit à l'égalité mais, dans les faits, ces discours sont perpétuellement démentis. Il suffit de prendre l'exemple des magasins de jouets dont certains proposent même un étage pour les filles et un autre pour les garçons. Il faut imaginer la force de caractère, le degré d'affranchissement des normes sociales, qu'il faudrait à un petit garçon pour qu'il décide, au nom de sa liberté, d'aller farfouiller dans l'étage « filles ». Il me semble donc extrêmement important de mettre en évidence ces normes cachées et de les montrer aux enfants, pour qu'elles et ils s'en emparent et observent à quel moment on leur indique au contraire qu'ils et elles ne sont pas égaux.

Travailler sur la littérature jeunesse nous permet d'inciter les professionnel-le-s à réfléchir à ces questions sans les confronter d'emblée à leurs propres pratiques. Mais ce n'est qu'un préalable, en travaillant cette entrée avec des professionnel-le-s d'écoles maternelles, nous avons constaté qu'elles et ils finissent par interroger très rapidement leur propres pratiques.

Cette stratégie du cheval de Troie nous a aussi amené-e-s à développer une expertise autour de la Convention internationale des droits de l'enfant, l'idée étant de toucher d'autres publics, des publics préoccupés par ces droits justement, en faisant valoir que le respect de ces droits impose de lutter contre les stéréotypes sexistes, de promouvoir une éducation non sexiste ainsi que l'égalité filles-garçons et l'égalité femmes-hommes et, enfin, d'éradiquer les violences fondées sur le genre. Nous avons réalisé une analyse précise de 27 des 40 droits de l'enfant stipulés dans la Convention, confirmant que toutes ces conditions sont incontournables à leur exercice, et que vous pourrez retrouver dans notre guide « Pour la mise en œuvre de la Convention internationale des droits de l'enfant à partir de l'approche de genre ». Ce guide est également téléchargeable sur notre site.

Ce guide se veut être un plaidoyer, mais également un outil d'inspiration, avec des citations, des recommandations, des exposés de bonnes pratiques, etc. Je signale que le bilan et l'analyse de chaque article s'étendent à l'international, tant il est essentiel de montrer que, partout dans le monde, des femmes et des hommes luttent pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Cela est aussi une manière de contrer l'instrumentalisation du relativisme culturel et d'ébranler les convictions de certains acteurs et actrices de l'éducation, qui hésitent à travailler ces questions d'égalité avec des enfants issus de différentes cultures. Au contraire, la Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles dispose que « *la diversité culturelle ne peut être protégée et promue que si les droits de l'homme et les libertés fondamentales..., ainsi que la possibilité pour les individus de choisir les expressions culturelles, sont garantis* ».

Enfin nous préparons une exposition destinée aux en-

fants, « L'égalité filles-garçons, c'est bon pour les droits de l'enfant. Et le respect aussi ! », qui fait la même démonstration de cette nécessité, pour respecter les droits de l'enfant, de garantir l'égalité entre les filles et les garçons, mais aussi entre les femmes et les hommes, et de lutter contre les stéréotypes sexistes.

Amandine BERTON-SCHMITT

Je retiens de votre intervention l'importance de montrer que l'égalité entre les filles et les garçons se situe au cœur des missions des enseignant-e-s et du champ éducatif en général, de même que la nécessité d'agir dans le collectif et dans la durée, sur le plan pluridisciplinaire.



Hélène FENIOUX

Coordinatrice service prévention, Association Du côté des femmes

L'association val-d'oisienne *Du côté des femmes* a été créée il y a plus d'une trentaine d'années en vue d'accueillir, d'accompagner et mettre à l'abri les femmes victimes de violences conjugales et leurs enfants, et de les accompagner dans leur reconstruction. Elle dispose d'un service emploi-formation, à destination des femmes et des hommes. Elle met à disposition des femmes un espace de rencontre, de débat et de projet. Enfin, il y a une quinzaine d'années, le service prévention, s'est créé.

Ce service a été mis en place en vue de prévenir les violences de couple auprès des jeunes. Cette mission s'est rapidement transformée en prévention des comportements et violences sexistes. Le service intervient auprès des jeunes et des enfants, notamment dans les collèges du Val d'Oise, ainsi que dans les lycées et les structures pour la jeunesse et les TAP (temps d'activités périscolaires). Nous nous efforçons de construire avec eux des espaces de parole libre, pour permettre des échanges entre eux et elles sur les représentations des garçons et des filles et des relations entre eux et elles. De façon générale, nous travaillons sur les stéréotypes sexués et sexistes, interrogeons avec eux, ce qu'on appelle, « les évidences » sur les relations filles-garçons.

En effet, nous nous sommes rendu-e-s compte que les filles et les garçons vivent les uns à côté des autres, mais pas ensemble. Nous prévoyons aussi des temps spécifiques pour les filles et les garçons, pour les faire ensuite se rencontrer et échanger sur les débats qu'ils ont tenus dans leurs groupes particuliers. Nous menons ces activités dans les collèges et les écoles. Nous n'avons pas encore mis en place des espaces non mixtes dans les TAP, mais nous y réfléchissons.

Je dois reconnaître que nos interventions auprès des élèves sont un moyen pour rencontrer les professionnel-le-s. Il est difficile pour les associations de travailler avec ces dernier-e-s, car les financements sont destinés principalement aux jeunes. De ce fait, elles ne disposent que de peu de temps d'échanges avec les professionnel-le-s. Nous organisons des réunions de préparation et de bilan, et des temps de réflexion. Nous nous efforçons de tirer avantage de tous les temps informels pour échanger et accompagner la compréhension du phénomène. Lors des réunions de préparation des actions, nous leur demandons de nous faire part de leurs observations des relations entre les filles et les garçons et des raisons qui ont motivé leur décision de faire appel à l'association. Les équipes éducatives ont rarement ce temps en commun de discussion, de partage d'observations et d'échange. Les jeunes sont le produit d'une société, et les acteurs éducatifs, vous et nous, les accompagnons au quotidien, nous sommes donc ceux et celles qui pouvons changer les relations filles-garçons et lutter contre le sexisme, c'est de l'ordre de notre responsabilité.

Nous co-animons nos interventions avec l'infirmière scolaire, l'assistante sociale, et si elles ne sont pas disponibles, avec l'agent de prévention sécurité (APS) et la/le professeur-e documentaliste. Nous nous attachons à nourrir les observations, parfois déstabilisantes, de ce qui se passe entre les filles et les garçons auprès des professionnel-le-s afin de leur donner les outils de compréhension de ces relations, nous menons ensemble une réflexion pour en déceler les origines. Nous analysons les réactions et comportements que nous aurions en tant qu'adultes, si nous devions participer à ces activités comme ces jeunes. Il faut s'efforcer de proposer un accompagnement bienveillant pour ces élèves sur ces questions, car leur adolescence ne les place pas en dehors d'une société déjà sexiste et ne les rend pas, non plus, ultra-sexistes. Ils vivent dans une société qui les a construits dans ces normes.

Sans un minimum de préparation et d'échange avec les équipes, nos interventions ne serviraient que très peu. Il est essentiel de les bâtir avec elles et d'impulser une dynamique dans l'établissement, afin que chacun-e se sente concerné-e par la thématique. Les membres des équipes doivent trouver leur place. En effet, nous retenons des réformes envisagées par l'Éducation nationale que les professeur-e-s porteront de plus en plus ces interventions sur la déconstruction des stéréotypes et du sexisme, néanmoins, nous sommes convaincues qu'ils ne pourront pas porter seul-e-s ces travaux, encore moins sans avoir travaillé sur leurs propres représentations et sur les conditions nécessaires à la liberté de parole et de débat pour les jeunes.

Dans ce contexte, il est essentiel de prendre conscience, en tant qu'acteurs-trices éducatifs-ves, que nous portons inconsciemment des représentations stéréotypées et les transmettons aux élèves. Les formations que peuvent notamment concevoir les associations devront prévoir ce travail de déconstruction personnelle de leurs propres représentations et stéréotypes, et d'observation des pratiques. Il est primordial de comprendre l'origine des représentations et des inégalités, et la place de l'éducation à cet égard. En tant qu'acteurs-trices

éducatifs-ves, nous jouons un rôle considérable dans le changement.

Il convient par ailleurs de mettre en place de nouvelles pratiques en prenant en compte tous ces éléments des représentations des inégalités entre les filles et les garçons. Nous élaborons actuellement un projet intitulé « Genre et outils » et construisons avec les professeur-e-s la phase de formation et de co-observation. Ce faisant, il faut veiller à une cohérence et une volonté commune de travailler dans le sens du travail d'équipe, absolument indispensable. Il s'agit également de coproduire des outils innovants, notamment sur la façon d'assurer un anonymat dans les conseils de classe, où l'on sait que le sexe de l'élève influence, inconsciemment, notre jugement. Les associations peuvent proposer des solutions, mais ne disposent pas de la vision qu'ont les professeur-e-s sur le fonctionnement de ces mécanismes dans l'établissement. Nous nous efforcerons par la suite d'évaluer ces outils et de recenser les bonnes pratiques.

Enfin, la formation des personnel-le-s éducatifs-ves sur les inégalités est indispensable, et devrait faire partie de leur formation de base. Cependant, elle n'est pas suffisante. Ainsi, le positionnement des élèves dans les échanges sur leur orientation, leurs idées sur les relations entre les filles et les garçons, et la liberté de parole dont elles-ils jouissent avec nous sont différents de ceux qu'ils tiennent avec les professeur-e-s, qui représentent l'autorité et le savoir. Une complémentarité d'équipe s'avère, dès lors, utile, et il existe différentes entrées pour construire un projet commun en vue d'une transformation sociale pour une éducation plus égalitaire entre les filles et les garçons.

Amandine BERTON-SCHMITT

Chargée de mission éducation, Centre Hubertine Auclert

Nous avons jugé intéressant de faire intervenir l'association *Du côté des femmes* pour mettre en évidence le lien pas toujours évident entre sexisme, violences faites aux femmes et prévention des violences et comportements sexistes et les actions d'éducation en milieu scolaire.

Il nous a semblé par ailleurs utile de vous faire part des actions du Centre Hubertine Auclert dans le champ de l'éducation, notamment sur trois aspects : nos sources documentaires avec l'égalithèque, les travaux sur l'éducation sexuée et sexiste dans les manuels scolaires et les pistes pour intégrer le genre et l'égalité dans les disciplines et la vie scolaire.

Le Centre Hubertine Auclert est un organisme associé de la Région Île-de-France, créé en 2009, à l'initiative de cette dernière, par et pour les actrices et les acteurs franciliens de l'égalité, à savoir les associations féministes, les collectivités locales et les syndicats. Notre objectif vise à accompagner toute personne ou structure souhaitant monter un projet en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment dans le champ éducatif. Un Observatoire régional des violences faites aux femmes a été créé et intégré au Centre.

Notre première mission consiste à créer un centre de ressources et d'échanges sur l'égalité femmes-hommes. Vous trouverez en ligne un certain nombre d'entre

elles, dont l'égalithèque, fournissant des informations précises sur des outils utilisés dans les actions dans ce domaine. Au nombre de plus d'un millier, ils sont classés par thèmes (égalité professionnelle, lutte contre les stéréotypes, solidarité internationale, etc.), par type d'outils (expositions, multimédias, etc.), et par publics cibles et classes d'âges.

Les objectifs en sont de mettre à disposition des ressources variées. Il ne s'agit en aucun cas de proposer des outils en lieu et place des formations, mais de valoriser l'expertise des associations et des universitaires qui les ont conçus, et de faire le lien avec les conceptrices et concepteurs, expertes et experts, pour favoriser leurs interventions en milieu scolaire et dans le champ professionnel au sens large.

Des axes principaux sont définis dans le domaine de l'éducation, dont l'accompagnement de projets en matière d'éducation sexiste. Nous orientons par exemple des lycéennes travaillant en TPE sur le droit de vote sur la documentation. Nous organisons des journées comme celle-ci pour les syndicats du monde éducatif ou un établissement scolaire, souhaitant monter une formation sur la prévention des comportements sexistes.

Le deuxième axe concerne l'analyse des manuels scolaires au prisme du genre, et en lien avec elle, la promotion d'outils éducatifs antisexistes, que nous appelons Vigie, veille assurant la promotion une fois par mois d'un outil que nous jugeons intéressant.

S'agissant des manuels scolaires, nous avons souhaité nous situer à la croisée de l'intervention sur les pratiques professionnelles enseignantes et éducatives et la production d'expertise extérieure. Il est plus aisé d'agir en ayant produit une réflexion sur un outil pédagogique utilisé par les enseignants et les enseignantes, plutôt que d'interroger frontalement les pratiques professionnelles des unes et des autres. Nous avons opté pour les manuels de lycée dans un premier temps. Nous avons travaillé en 2011 sur ceux de la seconde et de CAP en histoire. Nous avons ensuite étudié les manuels de mathématiques de terminale S et de Bac Pro, et en 2013, les manuels de français de seconde générale et technologique. Nous en avons tiré un guide, pour partie destiné aux éditeurs et éditrices de manuels, et pour l'autre aux enseignantes et aux enseignants afin qu'il devienne un prétexte pour rendre visibles les stéréotypes présentés, et les analyser, pour ensuite travailler sur ces questions et intégrer le genre dans nos pratiques.

Notre méthodologie est précise et s'appuie sur les travaux de Sylvie CROMER et Carole BRUGELLES. Nous définissons des corpus bien délimités et décomptons de manière exhaustive les occurrences, les personnages, etc. dans le souci d'une double approche, quantitative et qualitative. Les femmes restent extrêmement sous-représentées. 3,2 % des biographies présentes dans les manuels d'histoire de seconde et de CAP, qui couvrent la période de l'Antiquité grecque à 1848, sont consacrées à des femmes. 97 % des biographies présentes dans les manuels d'histoire sont consacrées à des hommes. Les manuels de mathématiques présentent un ratio d'un personnage féminin pour 5 personnages masculins. Seulement 5 % des auteur-e-s des textes lit-

téraires et théoriques proposés à l'étude des élèves dans les manuels de français de seconde sont des femmes.

S'agissant des procédés de minimisation, d'invisibilisation et de cantonnement, les femmes apparaissent, par exemple, dans une double page en fin d'un chapitre et non dans le corps de celui-ci. Il n'en fait nullement des sujets de l'histoire. Le rôle des femmes scientifiques est constamment minimisé, cité uniquement en présence de leur époux, mais pas de manière individuelle. Des femmes comme Émilie du Châtelet ou Ada Lovelace sont tout simplement omises. D'autres sont « épithétisées » : courbe d'Agnesi ou les nombres de Sophie Germain, sans préciser qui sont Maria Gaetana Agnesi et Sophie Germain.

J'insiste sur l'aspect quantitatif. Les manuels sont très majoritairement masculins. Un manuel indique par exemple que Marie Curie « a souvent été associée aux travaux de son mari ». Dans une double page sur la diffusion du savoir scientifique, Voltaire diffuse la pensée de Newton sans même que l'on cite Émilie du Châtelet. Par ailleurs, les femmes sont le plus souvent représentées dans les manuels à travers le prisme d'un désir masculin, lui-même stéréotypé. La double page d'introduction d'un des chapitres du programme de CAP illustre bien le fait qu'être un ouvrier au XIX^e ou au XX^e, c'est avant tout être un homme. Les ouvrières de l'industrie textile font l'objet d'une illustration qui évoque le stéréotype des petites mains agiles et d'un travail « *qui ne demande pas de force musculaire* », dans des ateliers où elles subissaient une posture debout durant de longues journées de travail. Un dessin, illustrant l'introduction du chapitre sur les nombres complexes d'un manuel de mathématiques de terminale S, représente une jeune fille qui se voit plus ronde dans son miroir qu'elle ne l'est en réalité et qui dit : « *Ils disent tous que je fais un complexe, mais je vois bien que j'ai encore grossi.* »

En ce qui concerne les outils en amont, nous avons réalisé une grille d'analyse que nous avons améliorée grâce à un travail en commun avec Françoise VOUILLOT. Vous la trouverez sur notre site et celui du Haut Conseil à l'égalité. Elle permet de produire un constat, qui constitue la première étape à franchir pour travailler sur ces questions. Conçue pour les manuels scolaires, elle peut être utilisée pour les journaux ou n'importe quel outil médiatique au sens large.

S'agissant des outils pour lutter contre l'invisibilité et déconstruire les stéréotypes, nous avons réalisé un mémento sur la mise en place des actions pour favoriser l'égalité filles-garçons, outil de diagnostic en vue de l'intégration du genre dans la vie scolaire. Faute de temps, je ne peux vous exposer notre travail pour intégrer le genre dans les disciplines, mais vous savez sans doute qu'il existe de nombreuses pistes dans ce domaine.

Il existe également des outils pour les luttes syndicales, notamment sur l'accès des femmes aux responsabilités syndicales. Je vous renvoie aux travaux de Sophie POCHIC sur ce sujet. La fonction publique ne doit pas s'exonérer d'une réflexion sur une autre thématique, qui est la prévention des violences sexistes et sexuelles au travail, et pourrait envisager de mettre éventuellement en place des actions dans ce domaine, y compris dans

les syndicats. J'attire aussi votre attention sur les outils de réflexion sur les inégalités et les discriminations au travail, en particulier celui produit par le Défenseur des droits « *Guide pour une évaluation non discriminante des métiers à prédominance féminine* », qui présente un intérêt considérable pour les syndicalistes, les sympathisants et sympathisantes et les féministes que vous êtes



tous et toutes.

Cécile BÉGHIN

Association Mnémosyne pour le développement de l'histoire des femmes et du genre

Je suis professeur d'histoire au Lycée Jean Jaurès à Montreuil, médiéviste et membre de l'association *Mnémosyne*. Je vous présenterai l'association, et surtout un outil qu'elle a élaboré pour travailler sur l'histoire des femmes à l'école, le manuel « *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* », publié aux éditions Belin en 2010.

L'association Mnémosyne, a été créée à l'initiative de la revue *Clio-Histoire, femmes et sociétés*, en vue du développement de l'histoire des femmes et du genre en France, dans les universités, le milieu institutionnel et les lieux d'enseignement et de formation. Ses objectifs visent à promouvoir l'histoire des femmes et du genre, de favoriser son inscription institutionnelle et d'assurer sa transmission à tous les niveaux d'enseignement. Elle communique par le biais d'un site internet, publie une revue en ligne « Genre et histoire », et organise une journée d'étude annuelle, dont elle diffuse les actes sur son site. Elle attribue tous les ans un master abordant l'histoire des femmes ou du genre. Il est récompensé par une publication, permettant à un-e jeune chercheur-euse de diffuser son travail.

Au fil des années, l'axe relatif à la transmission aux jeunes des problématiques d'histoire du genre est devenu de plus en plus important. Dès 2004, aux Rendez-vous de l'histoire de Blois, *Mnémosyne* a pointé du doigt la faible transmission dans l'enseignement primaire et secondaire des progrès considérables réalisés dans l'historiographie par l'histoire des femmes et du genre. Elle s'est fixée comme objectif de transmettre cette histoire, y compris avant le baccalauréat.

Trois obstacles principaux s'opposent à cette transmission. Le premier est celui de la formation, aussi bien théorique que pratique, des enseignant-e-s du primaire et du secondaire. Le second est celui des outils mis à leur disposition et à celle des élèves pour le cours, le troisième est celui de l'ambiguïté des programmes scolaires.

En effet, le préambule des programmes de seconde incite les enseignant-e-s à intégrer le genre et l'histoire des femmes à leurs cours, mais le déroulé ne contient aucun élément sur lequel ils ou elles puissent se reposer pour mettre en place un enseignement intégrant les femmes. De même, les nouveaux programmes de collège n'incitent guère à intégrer cette dimension aux enseignements classiques.

À la fin des années 2000, *Mnémosyne* a donc décidé de proposer un outil. Elle a tout d'abord envisagé l'élaboration d'un manuel rédigé par niveaux, mais ce projet n'a pu aboutir, notamment pour des raisons financières et humaines, au vu de la difficulté de trouver des auteur-e-s. Elle a donc décidé de produire un seul manuel, destiné aux professeur-e-s, qui reprend toutes les questions des programmes d'histoire de l'école élémentaire au baccalauréat. La Région Île-de-France, entre autres, participe à son financement. Les éditions Belin ont accepté avec difficulté de publier l'ouvrage. L'objectif de ce manuel, défini dès l'introduction, est d'apporter un changement de regard sur l'histoire et de construire un récit historique différent de celui des manuels classiques. L'ouvrage contient 415 pages, sur papier glacé. Au premier abord, il se classerait plutôt dans la catégorie des beaux livres.

Amandine BERTON-SCHMITT

J'ajouterais qu'il ne coûte que 30 euros et devrait figurer dans tous les CDI du pays.

Cécile BÉGIN

Ce manuel a été rédigé essentiellement par des enseignant-e-s du supérieur et des chercheur-euses. 33 auteur-e-s ont participé à la rédaction de 34 chapitres, réalisés dans cinq parties, placées dans l'ordre chronologique de l'Antiquité à nos jours. Cette organisation en fait un manuel, mais sa forme est radicalement différente de celle des manuels du secondaire. En effet chaque chapitre comprend une dizaine de pages, avec une majeure partie de textes, parfois un paratexte laissé au choix des auteur-e-s, quelques illustrations, encadrés, biographies et définitions, mais beaucoup moins nombreux que dans les manuels classiques. À la fin de la leçon sont inclus deux dossiers documentaires, avec des documents originaux et un questionnement spécifique à double niveau.

Le texte de ce manuel pose un changement complet de point de vue. Il passe automatiquement par une lecture de genre, qui impose les femmes comme actrices de l'histoire et vectrices nécessaires à sa compréhension. Le récit historique est totalement modifié, donnant le sentiment de redécouvrir l'histoire. Il s'intéresse à certains aspects et à des notions qui ne sont pas pris en compte en général : le poids des normes religieuses sur les hommes et les femmes, l'histoire de l'éducation, l'histoire du savoir scientifique féminin, l'histoire de la maternité et de la famille, du féminisme, etc.

Le manuel est avant tout destiné aux professeur-e-s. Par sa taille, son poids, son allure, pour le moment, il n'est pas un outil de travail pour les élèves. Les contraintes matérielles éditoriales ne l'ont pas permis. Mais cela n'interdit pas de réfléchir pour l'avenir à un autre sup-

port, ou à des compléments. Pour l'instant le manuel peut servir à élaborer, en amont, des cours différents.

Ainsi, si l'on prend l'exemple d'un cours sur l'islam, en classe de cinquième, le manuel classique, édité par Nathan, évoque la conquête des territoires et explore des notions telles que « calife », « djihad », « islam », « prophète », « monothéisme », « Coran », « islam », etc.,. Il utilise de nombreux documents et cartes, comporte des questions sur les documents et une étude de cas sur Mahomet, une mosquée, la civilisation à Bagdad, etc. Le manuel de *Mnémosyne*, dans la même leçon, montre que la prédication de Mahomet s'adresse aux deux sexes, que l'univers religieux de l'islam est mixte. On y retrouve l'idée que l'islam entraîne des bouleversements culturels, politiques et sociaux. La première partie de la leçon sur l'Arabie au temps du prophète décrit la place des femmes dans le monde arabe préislamique et dans le Coran. La deuxième partie montre la place des hommes et des femmes dans l'empire constitué par le biais de l'islam. Les deux leçons n'ont rien à voir l'une avec l'autre. Le-la professeur-e, confronté-e à ces différences considérables, doit élaborer totalement son cours, avec de nouvelles problématiques.

Sur un autre sujet, la guerre de 1914-1918, le manuel de *Mnémosyne* peut être utilisé tel quel. La façon dont l'auteure a organisé son chapitre, avec une première partie sur la mobilisation des hommes et celle des femmes, une deuxième sur les épreuves de la guerre, une troisième sur le patriotisme et les contestations, et une dernière partie sur les lendemains de la guerre, permet d'aborder les mêmes thèmes que ceux du manuel classique, mais en y ajoutant la dimension genrée. On comprend que la guerre a touché et modifié la vie des hommes et des femmes. Tout en respectant l'esprit du programme, le manuel permet d'élaborer un cours totalement différent. Parmi les dossiers de cette leçon figure un document sur la virilité à l'épreuve de la guerre. On n'interroge pas uniquement les stéréotypes féminins, mais également masculins.

J'ai expérimenté cette année une leçon sur la citoyenneté à Athènes. J'ai intitulé la première partie de mon cours : « La cité d'Athènes, une communauté civique où les hommes et les femmes se partagent les rôles ». Je ne me suis pas limitée à évoquer les Athéniens, j'ai parlé des Athéniennes. La deuxième sous-partie était intitulée « L'éducation détermine les rôles sociaux des sexes », et la troisième « Les femmes dans la cité, une exclusion politique ». L'objectif était de montrer comment les femmes étaient volontairement exclues de la vie politique, quelles en étaient les conséquences sociales et politiques, et comment elles pouvaient lutter contre cette exclusion. Les élèves ont été très intéressé-e-s par l'apparition des femmes dans leur leçon et ils ont eu le sentiment de mieux comprendre la société athénienne et ses fonctionnements.

Je voudrais souligner, en conclusion, qu'il n'est pas incongru de vouloir intégrer les problématiques de l'histoire des femmes et du genre à l'enseignement de l'histoire au collège et au lycée. Les élèves réagissent très bien à ces cours, et sont même passionné-e-s. Ils et elles ont le sentiment enfin de toucher le réel, une histoire qui parle d'eux, des garçons et des filles, des hommes

et des femmes. Cela ne peut être qu'un apport dans la marche pour l'égalité entre les garçons et les filles.

/ Échanges avec la salle

De la salle

Je vous remercie de vos présentations et de cet état des lieux sur votre travail. S'agissant de la question de l'égalité femmes-hommes, nous connaissons aux Antilles la problématique de l'absence de certaines héroïnes. Je constate que nous faisons face aux mêmes difficultés. Vous avez indiqué que vous aidiez les associations. Les subventions pour des projets sur la question du genre sont-elles accessibles toute l'année ou sur une période particulière ? Par ailleurs, des subventions existent-elles pour des projets dans un cadre particulier, tel que des années mémorielles ?

Amandine BERTON-SCHMITT

Nous soutenons les associations dans le montage de projets. Nous n'allouons pas de subventions. La Région Île-de-France procède à différents appels à projets, à travers lesquels elle est susceptible d'apporter une aide financière partielle à vos projets. Je pense notamment à l'appel à projets sur l'égalité professionnelle entre les femmes. Si vous travaillez dans le champ scolaire, un autre appel à projets, ALYCE, permet de monter des activités sur l'égalité entre les filles et les garçons, qui doivent être portées par des établissements scolaires. Cependant, les élections régionales auront lieu à la fin de l'année. Le calendrier des subventions en sera extrêmement bouleversé. Les appels à projets pourraient être lancés prochainement, mais pourraient également être remis à 2016.

Nicole MOSCONI

Pour faire écho aux propos d'Hélène FENIOUX, j'ai eu en mémoire cette année une personne intervenant dans les collèges, qui avait également constaté que lorsqu'on intervient de l'extérieur, on rencontre l'infirmier-e, l'assistance sociale, le/la documentaliste, et éventuellement le/la chef-fe d'établissement, mais pas les enseignant-e-s. Certain-e-s d'entre eux semblaient se plaindre de devoir consacrer des heures à des sujets de peu d'intérêt. Ces résistances me paraissent étranges, car des textes nationaux et des conventions prévoient la prise en compte de ces questions par les enseignant-e-s. Ces activités pourraient pourtant les aider à intervenir eux-mêmes.

Hélène FENIOUX

Pour notre part, nous n'organisons pas la réunion de préparation, ni l'action, sans la participation des enseignant-e-s. Nous sommes soutenus en cela par le Conseil général, avec lequel nous travaillons depuis plusieurs années, et avons élaboré un protocole prévoyant une pérennité de l'action. Les professeur-e-s comprennent la dimension de liberté de parole des élèves, qui peut être limitée par leur présence.

De la salle

Il faut comprendre les difficultés des enseignant-e-s

face à des contraintes liées au programme, qui doit être achevé à la fin de l'année. Lorsque nous avons mené un projet avec l'association *Du côté des femmes*, les équipes pédagogiques et le-la professeur-e principal-e étaient toujours associé-e-s. Le fait d'en débattre ensemble atténuait ce problème de dégagement des heures. Les relations entre filles et garçons étaient parfois complexes. Finalement, après environ une heure, un climat apaisé et serein a pu être instauré dans la classe, favorisant l'accès au savoir. Avec la nouvelle version du collège, les enseignant-e-s devront aborder ce genre de thèmes. Il convient d'assurer une complémentarité. Ils peuvent le faire, et nous devons poursuivre ces actions avec les professeur-e-s.

Pour l'égalité filles-garçons à l'école, une seule solution : la formation !



Isabelle COLLET

Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Genève et à l'Institut universitaire de formation des enseignant-e-s

Je forme tous les enseignants et enseignantes à la question du genre en éducation, au primaire et au secondaire, de manière obligatoire et évaluée depuis 2010. Cette formation est devenue suffisamment banale à Genève pour que je ne rencontre plus de résistance particulière. La situation en France m'apparaît plus complexe.

Globalement, les enseignant-e-s ont tendance à accuser la société, la famille, les médias, la vie politique, les entreprises et le monde de sexisme, mais elles et eux ne connaissent pas ce problème, et je suis en partie en accord avec eux. Personnellement, je ne suis pas convaincue que l'école soit la plus coupable. Elle ne fabrique pas ces représentations, stéréotypes et inégalités. Les enfants arrivent à l'école déjà socialisés, et donc déjà empreints de stéréotypes appris dans la famille ou à la télé. Or, de toutes les instances de socialisation, elle est tout de même celle dont la mission première consiste à lutter contre les inégalités filles-garçons. Si les lieux d'éducation ne fabriquent pas les inégalités filles-garçons, quand ils refusent de les combattre, ils sont responsables de leur reproduction.

La transmission individuelle du savoir est située au cœur de la mission de l'école. Or, transmettre un savoir sans valeur est impossible. Lorsque les enseignant-e-s apprennent la table de 7 ou l'accord du participe passé aux élèves, ils font le pari que tous, garçons ou filles, quelles

que soient la couleur de peau ou l'origine sociale, sont en mesure de l'apprendre. Cela ne fait pas si longtemps qu'on suppose que tous les élèves sont capables d'apprendre les mêmes savoirs. On fait un pari d'éducabilité, très moderne, et on transmet l'idée que l'on croit en chaque élève, quel qu'il soit.

En tant qu'enseignant-e-s, nous donnons également des modèles pas toujours présents dans l'histoire de l'enfant. Nous ne savons pas quand nous les donnons, ni pour quel enfant ils sont utiles. Les enseignants hommes dans le primaire inspirent peut-être une idée de la masculinité, qui n'existe pas dans l'entourage des élèves. De plus, les enfants blancs et chrétiens, ne sont pas nécessairement dans une famille moins traditionnelle, moins arc-boutée sur des stéréotypes que des enfants migrants. Le rôle des enseignants consiste alors à montrer une égalité au quotidien, pour toutes et tous.

Former les enseignants et les enseignantes ne revient pas à les inciter à traiter différemment les garçons et les filles. Il ne s'agit pas non plus d'enseigner comment donner une éducation à l'égalité, à l'aide d'une mallette avec de multiples outils et fiches pédagogiques, qu'il suffirait d'appliquer mécaniquement. Par ailleurs, une éducation égalitaire doit traverser tous les moments de l'école.

J'explique aux enseignant-e-s comment former envers et contre le genre. Je saisis cette opportunité pour vous signaler l'ouvrage que j'ai coordonné en 2014 avec Caroline DAYER, intitulé « *Former envers et contre le genre* », chez De Boeck. Le genre, ce système de normes sexuées qui hiérarchise le masculin et le féminin, et qui produit les inégalités, est l'ennemi principal de notre tâche éducative. Je traite avec les enseignants et les enseignantes de situations pédagogiques concrètes, où le genre intervient, sans qu'ils ne s'en rendent compte. Il leur donne un angle de vue supplémentaire, auparavant non utilisé, et leur permettent de mieux comprendre la situation. Je les encourage à mettre en œuvre, par moments, des outils pour une éducation à l'égalité. Je les laisse tester et adapter les outils avec lesquels ils et elles se sentent à l'aise, et je leur montre où se trouve l'égalithèque du Centre Hubertine Auclert.

Les enseignants et les enseignantes ne sont pas d'emblée convaincu-e-s de la pertinence de la formation. J'ai relevé quelques propos pour l'illustrer : « *L'égalité entre hommes et femmes, je ne suis pas forcément pour, parfois ça va trop loin* », « *On est quand même tous différents. Si on est élevés pareil, comment on va faire pour nous différencier* », « *L'enfant a besoin de stéréotypes sexués pour se construire* ». Ces remarques prouvent qu'ils confondent un grand nombre de termes et que, derrière, les concepts sont flous.

La première de ces remarques traduit la croyance qu'« égalité » s'oppose à « différence », ce qui est totalement faux : « égalité » s'oppose à « inégalité », et « différence » à « identité ». Cette remarque recèle la crainte que si nous devenons tous égaux, nous deviendront identiques. Pourtant, quand la Déclaration des droits de l'homme signale que les hommes naissent libres et égaux, personne ne comprend : libres et identiques, ce qui serait d'ailleurs stupide.

Par ailleurs, on nous fait croire que « égalité » est synonyme de « complémentarité », ce qui est également faux. Prenons un exemple en mathématique : $8+2=10$, 2 est complémentaire de 8 pour faire 10, 2 est absolument nécessaire à 8 pour faire le complément à 10 mais ils ne sont pas égaux. On peut être complémentaires, et franchement inégaux. La question se pose d'ailleurs de l'ensemble de capacités nécessaires pour être complémentaire à un autre ensemble de capacités. Certes, une nécessaire complémentarité biologique existe entre les gamètes, mais nous sommes plus que la version évoluée de nos gamètes !

En ce qui concerne la troisième remarque, je rappelle qu'un stéréotype est un ensemble de croyances rigides appliquées à un groupe social. Leur conséquence est de restreindre la marge de manœuvre ou les choix à l'intérieur de ce groupe. Si on supposait que l'enfant a besoin de stéréotypes sexués pour se construire, cela signifierait qu'en tout temps, toutes époques, tous lieux, des constantes naturelles fonderaient le masculin pour les hommes et le féminin pour les femmes.

Je vous propose de considérer une reproduction du tableau de Renoir « Mme Georges Charpentier et ses enfants, Georgette-Berthe et Paul-Émile-Charles », tiré de l'ABCD de l'égalité. Il permet, sans faire référence à l'éducation à l'égalité, de travailler à l'école primaire, à partir d'une œuvre, les techniques de peinture, la composition de l'image, d'évoquer des sentiments se dégageant des personnages, de repérer les indices de la classe sociale représentée grâce aux vêtements, aux meubles, etc. Il se trouve que ces deux enfants à bouclettes sont un garçon et une fille, habillés de la même façon, en robe bleue, sandales et socquettes. À l'époque, on habillait volontiers les petits garçons en robe car c'était plus pratique, tant que l'enfant n'était pas propre. Finalement, ce tableau permet aux enfants de confronter leurs représentations des enfants aujourd'hui avec celles qui existaient au XIXe siècle et de s'interroger sur la permanence des normes.

Toujours à la recherche d'un stéréotype intemporel, on peut citer Jean-Jacques ROUSSEAU qui explique dans son ouvrage sur l'éducation des filles que «...*Presque toutes les petites filles apprennent avec répugnance à lire et à écrire ; mais, quant à tenir l'aiguille, c'est ce qu'elles apprennent toujours volontiers. Elles s'imaginent d'avance être grandes, et songent avec plaisir que ces talents pourront un jour leur servir à se parer.* » Cet extrait est d'autant plus intéressant, surtout eu égard aux discours tenus actuellement par des essayistes polémiques, expliquant que les garçons sont cognitivement moins bien équipés que les filles à 6 ans pour apprendre à lire, ce qui expliquerait leurs difficultés à entrer dans la lecture. L'école serait alors sexiste en ne leur permettant pas d'apprendre à lire correctement et en ne leur donnant pas les moyens d'exprimer leur masculinité. À l'époque de ROUSSEAU, les garçons ne semblaient pas poser ces problèmes.

Ces traits intemporels et naturels, permettant de définir ce que sont ces stéréotypes sexués, dont les enfants auraient besoin pour se construire, se révèlent totalement introuvables. Les efforts faits pour défendre ce naturel

me font dire que celui-ci est bien fragile. En revanche, l'enfant a besoin de repères pour se construire, et ces repères ne sont pas nécessairement sexués, et surtout pas stéréotypés.

De toute manière, anatomiquement, nous sommes effectivement tous différents. Les noirs et les blancs aussi : ils n'ont pas la même couleur ! Cela ne doit pas nous empêcher d'être égaux et d'être dotés des mêmes aptitudes et compétences. D'ailleurs, nous sommes tous différents entre nous. Il existe aussi des différences très importantes à l'intérieur du groupe des femmes et du groupe des hommes. C'est très important de clarifier ces différents concepts en formation d'enseignant-e-s afin qu'ils et elles disposent d'éléments pour repousser les remarques peu informées, de mauvaise foi ou franchement idéologiques, qui saperaient les volontés d'égalité.

Dans mes cours pour l'école primaire, je m'appuie sur un rapport de 2003 rédigé par Leila ACHERAR, de l'académie de Montpellier. Elle a observé, entre autres, une séquence sur la préhistoire, où la maîtresse demande de rappeler les activités des hommes préhistoriques. Les enfants répondent qu'ils vont à la chasse, pêchent, tuent les mammouths, etc. Une petite fille, Manon, pose alors une question : « *Et les femmes ?* » Julie lui répond : « *Elles gardent les bébés !* ». Et la maîtresse de poursuivre : « *Que font encore les hommes ?* »

Dans cette scène, l'enseignante entend par « hommes préhistoriques » les humains. Cependant, les enfants comprennent les « messieurs préhistoriques », et leurs réponses correspondent à cette compréhension. Lorsque Manon pose sa question sur les femmes, Julie a une explication toute prête. Non seulement l'enseignante ne relève pas (les femmes préhistoriques ne faisaient pas que garder les bébés), mais en relançant sans y penser sur « les hommes » elle fait croire aux filles que la question des femmes préhistoriques est hors sujet. Les garçons jouent ensuite à l'homme préhistorique, et les filles restent en retrait. La maîtresse ne réalise pas que son cours ne s'adresse qu'aux garçons, car elle ne parle que des « messieurs préhistoriques. »

Quelle est donc le rôle des femmes ? A ce sujet, les peintures de la préhistoire représentent les traces les plus intéressantes des humains de cette période. S'agissant de celle projetée à l'écran, il est quasiment certain qu'elle représente des mains de femmes et d'hommes. Et l'on est à peu près convaincu que les peintures de la préhistoire étaient mixtes. En délivrant un cours sur cette période, au lieu de raconter une légende « masculiniste », centrée exclusivement sur le rôle des hommes, on pourrait enseigner une histoire de la préhistoire, qui pourrait intéresser les garçons et les filles de la classe, simplement en étant au plus près des découvertes historiques récentes.

Les enseignantes et enseignants du secondaire que je forme sont en classe par intermittence. Chaque jour, leurs préoccupations concernent leur programme du lendemain, leur autorité en classe, les interrogations, etc. Je ne souhaite pas les entretenir de sujets qui en soient déconnectés, d'autant que leur quotidien, c'est le genre. J'organise une première séance sur ce sujet : « L'autorité des enseignants et des enseignantes a-t-elle un sexe ? »

Si nombre d'entre eux y pensent, personne n'ose l'énoncer. Les femmes se demandent si elles ont suffisamment d'autorité, et les hommes pourquoi ils n'en ont pas suffisamment, alors qu'ils sont des hommes.

Je dispense ce cours avec un spécialiste de l'histoire des religions, qui leur montre que les trois monothéismes ont installé une figure du patriarche, présentée comme naturelle, mais historiquement et socialement construite, à laquelle on doit se soumettre. Or, l'autorité enseignante n'est pas un autoritarisme qui demande une soumission inconditionnelle, ce n'est pas l'autorité de Dieu, des rois, des chefs militaires. C'est une autorité négociée, une autorité qui autorise. A ce titre, elle n'a pas de sexe. J'introduis ensuite une séquence sur les violences sexistes et hétérosexistes, où je travaille notamment sur les insultes. Dans une troisième séance, je demande aux enseignantes et aux enseignants s'ils et elles sont favorables à la mixité à l'école. Je leur propose de remplir un tableau en recensant les avantages et les inconvénients. Après étude de tous les inconvénients, nous en déduisons que, si la mixité dans la classe n'est pas une simple juxtaposition hasardeuse des garçons et des filles, l'on parviendrait peut-être à lutter contre ces inconvénients. Je termine ma formation sur des éléments plus théoriques portant sur la construction de l'identité sexuée des adolescent-e-s.

En partant ainsi de leur expérience de classe, de leur problème, les enseignant-e-s réalisent soudain qu'ils et elles ont été élevé-e-s à l'inégalité. Il ne s'agit absolument pas de mettre leur pratique en accusation, mais de questionner avec eux/elles des normes qui semblent évidentes, et qui en réalité sont des normes construites, et de leur proposer une interprétation supplémentaire du quotidien.

Tou-te-s s'accordent à constater une meilleure réussite des filles, toutes disciplines confondues, environ jusqu'à la fin de l'école obligatoire, et en particulier en lecture. Il existe un décrochage massif des garçons des milieux défavorisés dès l'école primaire, et une orientation scolaire éminemment sexuée. Les filles semblent perdre cet avantage à l'issue du secondaire. Comme l'a noté Marie DURU-BELLAT, si l'ordre social tend à se reproduire à travers l'école, comme pour les classes sociales, l'élite que l'école dégage n'est pas celle de la société. Fabriquant une élite qui ne sera pas reconnue, l'école est-elle déconnectée des demandes de la société ? Ou la société est-elle déconnectée des valeurs de l'école en élisant des personnes que celle-ci n'a pas choisies ? Ces questions perturbent les enseignant-e-s et leur donnent à penser que mon cours a un sens, car leur fournissant des pistes pour comprendre ce paradoxe.

Dans un de mes cours, nous analysons des corpus d'images de magazines. On met facilement en évidence par exemple que pour devenir un manager de demain, il est préférable d'être un homme blanc et âgé de 30 à 40 ans. Nous avons également organisé un concours d'affiches pour une hypothétique conférence sur un thème lié à la question du genre et de l'éducation. Ce n'est pas tant le résultat qui importe, mais plutôt le débat tenu dans le groupe qui crée l'affiche, et qui fait avancer les idées.

Il est donc temps de former les enseignants et les enseignantes aux questions de l'égalité, en formation initiale, de manière obligatoire et évaluée. Et pas simplement leur fournir une mallette pédagogique, surtout s'ils et elles ignorent où la trouver, comment l'utiliser, à quoi elle servira, et pourquoi il est nécessaire de détruire le genre dans l'éducation. Pas simplement de leur donner une formation à distance de 3 heures, qu'ils et elles ne suivront certainement pas, puisqu'ils et elles n'en voient pas l'utilité a priori. Cela n'est pas intuitif, d'autant que nous avons tous et toutes été élevé-e-s à l'inégalité, au point qu'elle nous paraît normale. Lorsque nous faisons advenir l'égalité en classe, nous prenons conscience d'une situation inhabituelle.

Il convient de former tous les intervenants et les intervenantes du système éducatif. L'impulsion venant d'en haut, il faut interpeller les syndicats, les hiérarchies, le ministère, les rectorats, les inspecteurs d'académie, etc.

/ Échanges avec la salle

Véronique JASMIN

J'ai apprécié votre intervention, en particulier sur la question de la couleur de la peau. L'intelligence n'a pas de couleur. Par ailleurs, si l'on considère la loi sur l'égalité, on constate des inégalités entre ses dispositions et l'action dans le réel, notamment en ce qui concerne les élections. Par ailleurs, la confusion concernant les termes comme « différence » ou « complémentarité » ne relève-t-elle pas d'un problème de formation ?

Isabelle COLLET

Je suis absolument convaincue que les enseignant-e-s souhaitent produire de l'égalité, et sont persuadé-e-s de le faire la plupart du temps. L'affirmation du contraire est difficile à entendre, et il faudra le prouver. En effet, on nie ainsi leur compétence professionnelle, leur rôle et leur bonne volonté, etc. Dès lors qu'ils comprennent à quel moment une faille s'est produite, en général, ils sont véritablement de bonne volonté. Il s'agit d'une éducation tout au long du parcours scolaire, qui fait ensuite partie intégrante de la formation des enseignant-e-s. On leur enseigne la gestion de classe et la didactique des disciplines. Nous savons que nous ne résoudrons pas les inégalités sociales, mais ce n'est pas une raison pour ne pas proposer des cours sur ce sujet. Il convient de même d'en dispenser sur l'inégalité entre les sexes, qui perdure et qu'il faut combattre, comme le racisme, l'homophobie, etc.

De la salle

Pouvons-nous nous inspirer des idées que vous exposez sur votre site internet ? Par ailleurs, le rectorat commence à mener des formations. Il faut signaler que des projets ont dû récemment être abandonnés, compte tenu du nombre important de sollicitations concernant la formation en direction des enseignant-e-s, s'agissant notamment de la question de la laïcité et de la citoyenneté. D'autre part, ces formations doivent être de nature transversale, ce qui rend leur conception difficile,

en particulier en termes de composition des équipes.

Nous recevons également des sollicitations des ESPE. Nous avons pu monter à La Rochelle une journée de formation pour les masters 1, futur-e-s professeur-e-s des écoles. En revanche l'ESPE de Poitiers semble très réticente à l'organisation d'une telle formation.

Isabelle COLLET

Vous pouvez utiliser les textes publiés sur mon site, et éventuellement m'écrire également. S'agissant de la formation, la seule solution consiste à rendre les formations obligatoires et évaluées. Si mon cours ne l'était pas, mes étudiant-e-s, qui initialement ne sont pas convaincu-e-s non plus, ne le suivraient pas. Je rencontre moi-même des difficultés à remplir mes cours en formation continue. En revanche, deux-tiers de mes étudiant-e-s de première année, obligatoire, reviennent en deuxième année, facultative.

De la salle

Je souhaite exprimer des inquiétudes quant aux choix politiques actuels. La problématique porte davantage sur la formation continue, qui n'est pas réellement abordée. Comme elle n'existe pas, il est difficile de traiter cette question. La démonstration de toute cette systématique exige du temps. Il faudrait pouvoir proposer aux enseignant-e-s la même formation que vous avez dispensée à vos étudiant-e-s. En effet, ils reproduisent des schémas qu'ils pensent être à l'opposé de ce qu'ils présentent à leurs élèves. De telles formations doivent être menées sur les thèmes de l'égalité, de la laïcité, de la nourriture, etc. À un moment donné, on les conclut par des préconisations, dont on sait qu'elles ne seront pas mises en œuvre. Politiquement, nous ne recevons pas de retour. Je ne suis pas convaincu qu'au regard de la refondation de l'école, tous ces sujets soient abordés.

Par ailleurs, on donne l'impression que l'école constitue le seul moyen de combattre les inégalités, alors même que les enfants passent un temps considérable devant la télévision, qui leur rend précisément le contraire des représentations dont nous souhaiterions être porteurs.

Isabelle COLLET

Nous avons organisé une formation continue d'établissement sur l'homophobie, qui a remporté du succès. Une vingtaine de personnels, dont le proviseur, l'ont suivie sur trois journées dans l'année. Nous avons renouvelé ces sessions l'année suivante. Deux ans plus tard, un tiers du personnel éducatif était formé, et nous n'aurons pratiquement pas besoin de former les autres. Ils ont créé des groupes de travail, et poursuivent seuls la formation. La participation du proviseur à tout le processus, de même que la modification du règlement intérieur, ont été déterminantes. De tels résultats ont donné un poids à l'intervention, et n'auraient jamais été atteints en formant une personne de l'établissement dans un cours à l'extérieur.

Nina CHARLIER

Les organisations syndicales et leur rôle ont été peu évoqués durant cette journée. Je voudrais porter un témoignage sur l'action de mon organisation syndicale, le SNEP, qui s'est efforcé depuis plusieurs années de prendre en charge cette question, aussi bien sous

l'aspect pédagogique que de la formation des personnels. Nous avons mis sur pieds des stages de formation syndicale pour pallier les manques de l'institution en la matière. Les collègues sont très attachés à la question de l'égalité. Cependant, ils ne savent pas repérer les inégalités. Les outils que nous proposons les éclairent sur le sujet. Ils deviennent par la suite des vecteurs de la revendication d'une véritable formation.

Par ailleurs, dans le collège où je travaillais auparavant, nous avons décidé, avec un groupe de collègues, de mener une formation pour les élèves. Nous organisons tous les ans, et pour tous les niveaux, des journées à thème. Travailler avec les élèves nous a permis de toucher nos collègues.

Ce collège dispense à présent une véritable formation à l'égalité à tous les élèves, de la sixième à la troisième, et le rectorat nous sollicite pour partager notre expérience. Rien n'est impossible, et même en l'absence parfois du soutien du chef d'établissement, dès lors qu'on peut créer un petit collectif, l'avenir est en nous.

Isabelle COLLET

En formant les enseignants et les enseignantes, je forme les maître-esse-s de stage.

Françoise VOUILLOT

J'élabore depuis 15 ans des modules obligatoires à destination des conseillers et conseillères d'orientation et des psychologues, sur 26 heures dès le début de la première année.

Pour faire changer les pratiques professionnelles des personnes, il faut opérer une révolution en soi-même. Pour faire déconstruire les stéréotypes dans l'esprit des autres, il faut savoir quel rapport singulier nous avons avec ces stéréotypes, avec le genre, ce que nous jugeons légitime ou pas, etc. Il s'agit d'un travail de fond. Le HCE s'en est d'ailleurs saisi à travers l'enquête nationale, lancée depuis deux ou trois jours, sur la mise en place des mesures de sensibilisation et de formation à l'égalité dans toutes les ESPE. À cet égard, je voudrais vous interpeller, en tant que syndicalistes, sur l'absence de demande sociale sur les inégalités. Il faut que vous fassiez pression au sein des collectifs. Comme cela a été évoqué, une implication de la hiérarchie renforce le sentiment de légitimité des enseignant-e-s. Si nous allions nos forces, nous devrions parvenir à changer la situation, en tout cas je l'espère.

Nicole MOSCONI

J'adhère aux propos de Françoise VOUILLOT, et voudrais souligner la responsabilité des syndicats enseignants. Sans pression, et compte tenu de la crainte que suscitent des groupes minoritaires, mais bien organisés, aucune action ne sera possible. Les ministres ont été formés. Les recteurs-trices, les directeurs-trices académiques des services de l'éducation nationale (DA-SEN), les corps d'inspection, etc. doivent également l'être, pour prendre leurs responsabilités et aider leurs personnels à inventer eux-mêmes leur manière d'agir dans ce domaine.

Je me réjouis d'avoir écouté Isabelle COLLET. Il est merveilleux d'avoir formé une personne qui vous dépasse sur ces questions de formation. Je voudrais faire part

d'un seul désaccord sur son intervention. Je ne pense pas que les filles forment une élite scolaire, parce qu'elles réussissent dans le système scolaire. À partir du moment où les orientations se renforcent, elles deviennent minoritaires.

Isabelle COLLET

Jusqu'au Bac S, les mentions sont attribuées majoritairement aux filles.

Nicole MOSCONI

Il faut également considérer tous les domaines de l'enseignement supérieur.

Conclusion

Clémence PAJOT

Directrice du Centre Hubertine Auclert

Je remercie très chaleureusement l'ensemble des intervenantes, qui ont partagé avec nous leurs expériences. Mes remerciements vont également aux nombreux-ses participantes et participants, et tout particulièrement aux syndicats membres du Centre Hubertine Auclert, qui ont co-organisé cette journée : la FSU-Île-de-France, SGEN-CFDT, Sud Éducation, UNSA Éducation, SE UNSA.

Il était important de partager les constats sur les inégalités professionnelles dans la fonction publique, dans l'éducation nationale. Les syndicats jouent un rôle considérable pour faire reculer les inégalités, promouvoir et garantir l'égalité de traitement et de carrière entre les femmes et les hommes dans ce secteur.

Nous avons par ailleurs mis en évidence les pratiques au prisme du genre, afin de mettre en lumière les traitements et l'enseignement différenciés auprès des filles et des garçons, qui persistent encore aujourd'hui. Il importe également de partager et promouvoir des outils et des solutions dans ce domaine. Nous avons fortement insisté sur la formation, élément clé pour faire évoluer la pratique professionnelle et les mentalités, pour faire avancer toute la société vers davantage d'égalité.

Je voudrais mettre l'accent sur la feuille de route de l'éducation nationale sur l'égalité filles-garçons dans le système éducatif, à travers laquelle le gouvernement prend des engagements à poursuivre l'intégration d'indicateurs sexués dans le rapport de situation comparé du bilan social du ministère de l'éducation nationale. Ce dernier a par ailleurs échangé sur ce point avec les syndicats dans le cadre du dialogue social.

J'aimerais également insister sur les engagements en matière d'intégration de cours sur les questions d'égalité filles-garçons et de genre dans la formation initiale du personnel. Il conviendra d'assurer le suivi de ces engagements, dans lequel les syndicats ont un rôle à jouer en vue de la mise en œuvre de ces réformes essentielles pour faire avancer le sujet.

Le Centre Hubertine Auclert s'engage à publier les actes de cette journée, et nous vous invitons à les relayer auprès des militantes et des militants. Par ailleurs, nous organiserons avec les syndicats des journées de formation sur l'égalité filles-garçons. Au-delà de cette première journée de sensibilisation, nous souhaitons travailler plus concrètement sur le changement des pratiques professionnelles. Ces journées seront conçues avec vous, au plus près de vos besoins.

Enfin, je voudrais vous informer de l'envoi à tous les collèges et lycées franciliens de kits de sensibilisation sur

le cybersexisme et les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel, perpétrés sur les réseaux sociaux et internet, notamment par les jeunes. Il nous a semblé important d'alerter le public et les jeunes sur les dangers d'une utilisation sexiste de ces formidables outils et sur les violences que constituent les injures, l'usurpation d'identité et toutes les agressions, qui se sont banalisées dans leur usage. Les kits sont composés d'affiches et de brochures qui, pour certaines, s'adressent aux adolescent-e-s, et pour les autres, aux enseignant-e-s et aux personnels éducatifs, pour leur donner des clés dans l'accompagnement des jeunes victimes de ces violences, mais aussi responsabiliser leurs auteurs et les témoins.

Enfin, la prochaine étape pour le Centre Hubertine Auclert sera la réalisation d'une enquête auprès des adolescent-e-s, pour mieux comprendre dans quel contexte interviennent ces cyberviolences et cybersexisme, et quelles en sont les conséquences pour les jeunes. Un certain nombre d'établissements pilotes seront nos partenaires dans cette enquête, qui nous permettra de mieux analyser ces violences de genre, encore méconnues en France, et sur lesquelles il convient de développer nos connaissances, pour renforcer la lutte contre cette forme de sexisme.

J'espère que cette journée a retenu votre intérêt et vous a donné envie de continuer à poser cette question de l'égalité et vous engager dans ce combat en sa faveur. Nous comptons sur votre participation à nos prochains événements et nos prochaines formations.

PHOTO COUVERTURE

© Centre Hubertine Auclert

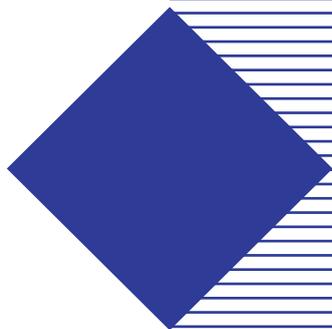
MAQUETTE ET MISE EN PAGE

Marc Blanchard

EDITEUR

Centre Hubertine Auclert – Mai 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 en 2013 au Centre Hubertine Auclert.

