

Centre d'Etudes Féminines et d'Etudes de Genre

MASTER 2

Genre(s), pensées de la différence, rapports de sexe

FAIRE ET DEFAIRE LE GENRE A L'ECOLE

Joëlle Magar-Braeuner

10274736

sous la direction de Annie Benveniste

2011-2012

« On croit faire un voyage et finalement c'est le voyage qui vous fait ou vous défait... »
Nicolas Bouvier, *L'usage du monde*.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	4
1. L'école, lieu d'une égalité paradoxale.....	4
2. Comprendre le genre.....	5
3. Genre et éducation.....	5
4. Regards croisés sur l'école et l'égalité.....	6
5. Ecole et neutralité : une question politique.....	7
6. Terrain de recherche.....	7
PREMIERE PARTIE - EGALITE A L'ECOLE : TENSIONS ET PARADOXES.....	9
1.1 Comment l'école participe à la fabrication des filles et des garçons.....	9
1.2 Tensions entre le principe de l'égalité et la socialisation.....	10
1.3 Parcours scolaires sexués.....	11
1.3.1 Sexes et performances.....	12
1.3.2 Interactions enseignants et élèves.....	13
1.3.3 Orientation sexuée.....	14
1.4 Genre et mixité	14
1.5 Contenus des enseignements.....	16
1.6 Evolution du discours sur l'égalité dans les textes réglementaires.....	18
1.7 Analyse des positions de l'institution.....	22
DEUXIEME PARTIE - APPROCHE SITUEE ET ITINERAIRE.....	25
2.1 Genre et rapports de pouvoir.....	26
2.1.1 Définition du genre	26
2.1.2 Frontière « public/privé ».....	27
2.2 Genre et subjectivation.....	28
2.2.1 Régulation du genre et résistances.....	29
2.2.2 Pouvoir d'agir.....	29
2.3 Méthodologie.....	30
2.3.1 Anthropologie impliquée.....	30
2.3.2 Choix du terrain de recherche.....	32
2.3.3 Dispositif de la recherche : négociation du terrain et modalités.....	33
2.4 Construction de l'objet.....	35
2.4.1 Posture réflexive.....	35
2.4.2 Observation des interactions.....	36
2.4.3 Entretiens non-directifs.....	37
2.4.4 Analyse des entretiens.....	37

TROISIEME PARTIE - LE GENRE EN TRAIN DE SE FAIRE.....	40
3.1 Le genre est un jeu... qui se joue à plusieurs.....	40
3.1.1 Interactions.....	40
3.1.2 Corps en jeu.....	43
3.1.3 Corps en mouvement.....	45
3.1.4 Actes de parole.....	49
3.2. Comment se dit le genre.....	53
3.2.1 Egalité et différence des sexes.....	53
3.2.2 Comportement.....	56
3.2.3 Investissement scolaire.....	58
3.2.4 Orientation.....	61
3.3 Vécu et perception de la mixité	66
3.3.1 Formations de groupes.....	67
3.3.2 La non-mixité est la norme.....	70
3.3.3 Si mixité il y a, elle est accidentelle, circonstancielle.....	72
3.3.4 ou travaillée.....	74
3.3.5 La mixité n'est ni un problème, ni une question.....	74
3.3.6 La mixité peut être problématique.....	75
3.4. Des rapports sociaux en interaction.....	77
3.4.1 Les perceptions de la mixité sont affectées par la classe sociale	78
3.4.2 Les perceptions de la mixité sont affectées par la race.....	80
 QUATRIEME PARTIE - ARTICULATION ENTRE LE SUJET ET L'INSTITUTION.....	 84
4.1 Le dispositif de pouvoir.....	84
4.1.1 Organisation du travail.....	85
4.1.2 Les textes de référence.....	88
4.1.3 Le programme et son application.....	90
4.1.4 Positionnement subjectif.....	93
4.1.5 Le mythe de l'égalité et le pacte dénégatif.....	98
4.2 Défaire le genre.....	101
4.2.1 Pratiques professionnelles subjectives.....	102
4.2.2 Relations et interactions.....	103
4.2.3 Didactique et pédagogie.....	107
4.2.4 Investissement subjectif.....	112
4.2.5 Transmission et expérimentation.....	115
4.2.6 La démarche collective.....	118
 CONCLUSION.....	 120
 ANNEXES.....	 123
1. Programme du colloque « Genre et éducation » IUFM – Lyon, Juin 2010.....	123
Annexe n°2 : Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif.....	126
Annexe n° 3 : Entretiens collège Diderot.....	129
Annexe n°4.....	130
 BIBLIOGRAPHIE.....	 125

INTRODUCTION

Dialogue introductif et instructif :

Dans la cour d'une école primaire de Strasbourg ce printemps, des enfants de cours élémentaire jouent au football en présence de leur maître. Une de ses collègues, passant par là, s'étonne :

- *Ils n'ont pas de dossards, comment font-ils pour reconnaître leur équipe ?*
- *Pas de problème ! C'est l'équipe des garçons contre celle des filles.*
- *Mais... il y a 12 filles et 5 garçons !*
- *Justement, c'est équilibré.*

1. L'école, lieu d'une égalité paradoxale

Voici planté le décor de la question du genre dans l'éducation scolaire : un lieu, l'école, des élèves (garçons et filles), des enseignant-e-s, un rapport social (en l'occurrence de jeu ou de compétition sportive dans un contexte éducatif) qui organise la partition et l'attribution d'une valeur différentielle entre les filles et les garçons. Cette anecdote, pour caricaturale qu'elle puisse paraître, signale de manière non métaphorique l'existence de situations d'inégalités, au sein de l'école républicaine dont le principe d'égalité est l'un des fondements. En filigrane apparaît, dans la pratique et le discours du maître, sa conviction d'une incompétence certaine des filles en matière de football (le jeune âge des enfants ne permet pas de supposer un bagage d'expérience nettement supérieur pour les garçons) qu'il expliquerait probablement, si on le lui demandait, par la différence « naturelle » des sexes. Dans l'hypothèse où la compétence des garçons de 7 ans dans ce domaine était avérée de façon certaine, la question qui se poserait alors serait celle du choix pédagogique réalisé par la constitution des équipes.

En effet, comment expliquer que les représentants de l'institution scolaire puissent témoigner, sinon d'une cécité, du moins d'une forte myopie, aux enjeux d'une socialisation discriminante entre les filles et les garçons ? Que connaît-on des effets de ce processus discriminatoire non seulement pour les unes mais aussi pour les autres ? L'école, lieu d'émancipation par excellence dans l'imaginaire républicain français, permet-elle de fait aux élèves de déployer toutes leurs potentialités ? A la décharge de cet instituteur, il est possible de postuler que son attitude est le fruit, non pas d'une réflexion délibérée, mais plutôt d'un impensé sur les rapports

sociaux de sexe. Aussi est-il permis de s'interroger sur la responsabilité de l'institution dans les modalités de transmission (ou d'ignorance) des savoirs issus des recherches sur le genre et l'éducation. Quid du savoir constitué en sciences humaines sur les rapports sociaux de sexe, les théorisations multiples autour du concept de genre, l'histoire de la sexualité, l'histoire des femmes, dans les dispositifs de formation des enseignant-e-s ? Qu'en est-il du questionnement épistémologique remettant en question l'androcentrisme des disciplines ? Comment est-il diffusé ? Dans l'hypothèse où la transmission est effective, comment les acteu-trice-s de l'Education Nationale se l'approprient-ils-elles ? L'attitude du maître, dans la situation liminaire provoque son interpellation par une collègue pour qui la situation pose problème ; comment et par quels outils d'analyse rendre compte des tensions au sujet de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif ?

2. Comprendre le genre

La présente recherche se propose d'explorer ces questions en construisant une démarche d'observation auprès des enseignants du secondaire, afin de comprendre comment le genre, en tant que principe de catégorisation, de division et de hiérarchie est produit par les personnes dans leurs actes et leur schèmes de pensée. Il s'agit de « comprendre le genre pour mieux le défaire. » (Roux, 2009) Il s'agit aussi de repérer et décrire les dynamiques dans lesquels s'inscrivent les sujets qui, face au pouvoir silencieux d'assujettissement de la norme, peuvent déployer des stratégies de resignification, de résistance et ouvrir alors le champ des possibles en dedans et au-delà de l'institution, ainsi que permet de le penser le mode d'action du pouvoir tel que le théorise Foucault (1975) : « Or l'étude de cette microphysique suppose que le pouvoir qui s'y exerce ne soit pas conçu comme une propriété mais comme une stratégie, que ses effets ne soient pas attribués à une appropriation mais à des dispositions, à des manoeuvres, à des tactiques, à des techniques, à des fonctionnements. » Pour ce faire, il convient au préalable d'arpenter le paysage pour en saisir les dimensions, puis de situer les repères théoriques qui nous permettront d'établir la carte du territoire à parcourir.

3. Genre et éducation

Si je fais mienne la formule « comprendre le genre pour mieux le défaire », c'est en raison, non pas d'une illusoire disparition des normes, mais dans la perspective d'une possible transformation de celles-ci. Mon engagement professionnel au sujet des questions de mixité, de genre et d'égalité, dans le cadre de la formation des enseignants et des éducateurs d'une part, dans le cadre d'animation d'ateliers auprès des jeunes d'autre part, me permet de constater la dimension heuristique du questionnement introduit par le concept du genre dans une démarche

de formation et d'apprentissage : il bouleverse les croyances en la naturalité de la différence des sexes, interroge les principes de l'égalité, de la démocratie, de la justice, examine les multiples dimensions de l'identité, reconfigure les frontières entre les différentes disciplines du savoir, renouvelle profondément la réflexion sur la sexualité, pour finalement rendre la vie plus vivable, voire en certaines circonstances, la rendre possible. Aussi identifier comment « la technologie », dont parle Foucault, est opérationnelle me semble être une condition importante pour l'action. Mais aussi repérer, au sein même de l'institution, comment ses membres ont « développé une relation critique aux normes de genre, réussi à suspendre ou différer le besoin de ces normes, traduit cette mise à distance critique en discours et en pratiques. » (Achin et Naudier, 2010)

Nous savons que l'école est un lieu de la re-production des normes sociales (Bourdieu et Passeron, 1970) et par conséquent un instrument de la stabilité des rapports de domination (entendu comme la perpétuation d'une hiérarchie structurelle entre groupes désignés différents et dont la dissymétrie est naturalisée), cependant elle permet aussi d'acquérir les outils qui conduisent à leur remise en question et à une possible émancipation. Ce paradoxe constitue l'un des axes de notre problématique : est-il possible, et si oui comment, de mettre en oeuvre une démarche pédagogique susceptible de construire une égalité de fait au sein du système scolaire? En tant qu'instance de socialisation mais aussi en tant qu'institution chargée de la transmission des savoirs n'est-elle pas un espace stratégique de premier ordre pour le déploiement de la réflexion et de l'action féministe ? J'entends ici le féminisme non seulement comme une lutte contre les inégalités, mais aussi pour la possibilité d'exister dans des assignations plus fluides, d'ouvrir de nouveaux espaces de désir, d'envisager la multiplicité du sujet plutôt que son unité (Braidotti 2003). Le concept de l'égalité, décliné dans sa signification républicaine, c'est-à-dire adossé à l'universalisme, est-il alors suffisant pour s'engager dans cette voie ?

4. Regards croisés sur l'école et l'égalité

La réflexion sur le genre et l'éducation n'est pas nouvelle ; Madeleine Pelletier rédige en 1914 son « Education féministe des filles » et jette les bases de la description des rapports sociaux de sexe en les articulant avec ceux de la classe, introduisant dès lors la dimension politique de l'éducation et du genre. Les recherches sociologiques ou en sciences de l'éducation s'y seront cependant peu consacrées et il faudra attendre les années 80 pour voir se constituer un domaine de recherche spécifique (Duru-Bellat, 1994). L'examen non exhaustif des travaux de références permettra d'appréhender comment s'est constitué ce champ, de définir quels sont ses objets et sa dynamique.

Le point de vue de l'institution sera appréhendé, quant à lui, à travers l'étude des textes réglementaires dans lesquels sont évoquées, sous des appellations variées et qu'il conviendra d'interroger, les problématiques relatives à l'égalité.

5. Ecole et neutralité : une question politique

« Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux. » (Foucault 1971 cité par Riot-Sarcey 2010). Si l'école se réclame de la neutralité pour exercer sa mission, elle l'effectue ce faisant dans la dénégation de son fondement politique. N'est-elle pas cependant le lieu cardinal de la construction du citoyen assujéti aux idéaux de la Nation ? Par ailleurs, son insertion au croisement de la sphère publique (l'action du service public de l'Etat) et de la sphère privée (l'éducation des enfants) en fait un territoire où la dichotomie du privé et du public, du domestique et du politique, est susceptible d'être interrogée.

La question du lien entre l'individu et l'institution apparaît ainsi dans toute sa complexité : comment devenir un sujet autonome par le biais d'institutions socialisantes dont le propre est de subordonner le particulier à l'universel ? Mais aussi, pour le formuler comme Mary Douglas (2004), comment pense l'institution ? Ce deuxième axe de notre questionnement croisera le précédent.

6. Terrain de recherche

La topographie du paysage conceptuel de la recherche ainsi réalisée en optant pour un itinéraire transdisciplinaire, il sera temps de développer les choix méthodologiques qui permettront de constituer le terrain. Par transdisciplinarité, j'entends la poursuite de notre objet circulant à travers, et se transformant sous l'éclairage des différentes disciplines, permettant ainsi l'émergence d'une configuration nouvelle.

La méthodologie envisagée pour recueillir la parole des enseignants et rendre compte de leurs actions emprunte à l'ethnographie ; il ne s'agit pas de décrire en se référant à une impossible objectivité, mais plutôt de témoigner en co-construisant du sens avec les interlocuteurs. « Tout projet d'anthropologie scientifique se heurte à une difficulté majeure : il est impossible de bien décrire un phénomène culturel, une élection, une messe ou un match de football, par exemple, sans tenir compte de l'idée que s'en font ceux qui y participent ; or on n'observe pas les idées, on les comprend intuitivement, et on ne les décrit pas, on les interprète » (Sperber, 1982). Aussi c'est en m'appuyant sur mon expérience de réalisation d'entretiens dans le cadre professionnel que je me propose d'écouter les enseignants en articulant dans un mouvement d'aller-retour

constant les dimensions de la théorie, de l'énonciation du discours, des conditions de sa production, de la réception que j'en ai. Le caractère scientifique de cette démarche réside dans la prise de distance avec un savoir spontané et dans la conscience de la construction d'un objet : j'expliquerai par conséquent les raisons des choix effectués concernant le terrain.

PREMIERE PARTIE

EGALITE A L'ECOLE : TENSIONS ET PARADOXES

Selon que l'on se place dans ou hors l'institution de l'école, l'appréhension de notre problématique, bien qu'elle s'exprime dans le même champ, traduit des préoccupations différentes : orientation, égalité des chances, lutte contre les discriminations, remise en question des rapports de domination entre les femmes et les hommes. L'abondance des travaux concernant les deux premières thématiques rend d'autant plus visible la rareté de ceux dont le pivot est le genre.

1.1 Comment l'école participe à la fabrication des filles et des garçons.

La conscience d'un constat d'inégalité entre les filles et les garçons à l'école fait l'objet d'un relatif consensus, y compris au sein de l'institution. Par contre les raisons qui président à cette situation se réfèrent à des cadres théoriques qui divergent dans leurs propositions explicatives (Petrovic 2004) :

- les théories qui s'emploient à établir un fondement biologique aux différences de comportements et de compétences constatées, procédant ce faisant à la naturalisation des inégalités ;
- les théories postulant un nécessaire ordre symbolique qui s'étaye sur la différence des sexes, sous le primat de l'hétérosexualité, et qui envisagent les rôles sociaux spécifiques des hommes et des femmes dans la complémentarité ;
- les théories qui définissent le genre comme un rapport social construit, et produit de la domination des hommes sur les femmes.

Nous nous attacherons à considérer les travaux qui relèvent de la dernière catégorie ; cependant la dénomination « genre » est objet elle-même de controverses quant à sa pertinence pour la recherche et pour l'action. C'est pourquoi nous approfondirons l'usage que nous comptons en faire et la lignée théorique dans laquelle notre démarche s'inscrit.

1.2 Tensions entre le principe de l'égalité et la socialisation

Pour qui aime les paradoxes l'école se présente comme un terrain fertile en la matière. La tension entre l'émancipation et le maintien de l'ordre social existant y joue à plein. Espace politique de premier ordre, puisqu'elle est investie (particulièrement depuis la Troisième République en France) de la mission de transformer les sujets en citoyens, elle se définit cependant elle-même dans les limites d'une stricte neutralité. Institution chargée de la transmission du savoir et de la culture elle oscille perpétuellement sur la ligne de tension entre l'héritage, la conservation, et l'innovation, la transformation. Ce faisant elle révèle deux de ses facettes: elle instruit, au sens didactique du terme, mais aussi informe (donne forme) par un ensemble de pratiques sociales le plus souvent implicites. Le constat, établi par Baudelot et Establet (1994) entre autres, de l'indiscutable réussite scolaire des filles et la question qui lui est corollaire - comment se fait-il qu'on passe des meilleures carrières scolaires féminines aux meilleures carrières professionnelles masculines ? - trouve là un cadre explicatif. Il existe un impensé dans l'école républicaine concernant son mode d'action et son impact dans sa participation à la construction du genre. Loin d'être seulement l'espace où « des cerveaux parlent à des cerveaux » l'école met en relation des hommes et des femmes avec des filles et des garçons, relation médiatisée par la transmission de savoirs marqués de l'empreinte du genre, voire façonnés par lui (Le Doeuff 1998). Les individus de l'institution scolaire, tant enseignants qu'élèves, conçus comme des entités abstraites statiques dont la raison devrait permettre la maîtrise du chaos du monde, se révèlent en fait être des sujets traversés de contradictions, tissés d'identifications multiples, agissant par et dans des rapports de pouvoir aux configurations mouvantes. La complexité de cette réalité ne se satisfait pas du principe fondateur universaliste qui dénie dans son discours les caractéristiques distinctives du sujet et organise le clivage entre l'esprit et le corps, l'universel et le particulier, la théorie et la pratique. Dénégation discursive certes, mais pleinement agissante dans la matérialité des pratiques : « Le point critique de la pédagogie scolaire, c'est sans doute l'isomorphisme entre ce qu'elle enseigne et comment elle enseigne, entre l'idéal normatif produit par les savoirs scolaires humanistes et la production concrète par les techniques disciplinaires de cet idéal comme réalité » (Audureau 2003). Cependant comme toute institution, ainsi que le rappelle Florence Giust-Desprairies (2003), l'école se fonde sur un pacte dénégatif, c'est à dire sur des normes dont il ne doit pas être question pour que la structure puisse se maintenir : « Les contenus déniés qui font retour révèlent le modèle effectif de socialisation, c'est à dire celui qui est à l'oeuvre et qui apparaît différent des principes auxquels il se réfère. »

1.3 Parcours scolaires sexués

Cette tension entre les modes de socialisation qui s'exercent à l'école et le principe de l'égalité, a justifié des recherches dont les objets principaux sont les suivants :

- orientation sexuée
 - incidence du sexe sur les performances scolaires
 - relations entre pairs
 - relations entre enseignants et élèves
 - ségrégation et mixité dans l'histoire et l'espace scolaire
 - contenus des enseignements.

Si le premier point fait l'objet de déclarations d'intention explicites en matière d'égalité et conduit à l'élaboration de (quelques) rapports et (timides) politiques spécifiques, les autres thématiques quant à elles sont explorées surtout par les chercheuses féministes et bénéficient d'une audience relative au sein de l'institution.

Quand l'égalité est évoquée, c'est d'abord, historiquement, sous l'angle des inégalités de classe avec l'ouvrage princeps de Bourdieu et Passeron (1970) qui omettent cependant de se questionner sur le fait que, si le système scolaire favorise la reproduction des élites, celles-ci sont indubitablement masculines. Par ailleurs l'éclatante réussite des filles et ceci au sein de toutes les classes sociales tend à questionner leur postulat. Quoiqu'il en soit, en matière de performances scolaires, ce sont les filles qui tiennent le haut du pavé et cela à tous les échelons du système scolaire. A la fin du premier degré, si près de 15 % des garçons ont des difficultés à lire, elles sont 7 % de filles dans ce cas. Les filles redoublent moins souvent que les garçons, quel que soit leur milieu social d'origine. Entre le cours préparatoire et la sixième, les filles progressent davantage et ont de meilleurs résultats en français alors les garçons progressent mieux en mathématiques, avec des résultats plus élevés. 71% des filles et 61 % de garçons ont le baccalauréat. À la sortie du système éducatif, les femmes et les hommes ne sont pas titulaires des mêmes diplômes et les femmes sont plus diplômées. Les femmes sont plus souvent titulaires de diplômes généraux tandis que les hommes le sont davantage de diplômes professionnels. Cette réussite des filles est l'objet de plusieurs interprétations : chemin d'émancipation et stratégie en vue d'un futur professionnel plus incertain que pour les garçons d'après Catherine Marry (2004), conformisme par rapport au système scolaire et résultat d'une moindre affirmation de soi pour Nicole Mosconi (1994). On peut néanmoins questionner les critères qui qualifient la réussite : notes obtenues, niveaux de diplôme, longueur des études. Dans la mesure où le capital scolaire acquis ne permet pas d'influer sur les positions sociales de manière équivalente à ce qui est constaté pour les garçons, ne faudrait-il pas prendre en compte des indicateurs relevant d'autres catégories ? A l'évidence les critères retenus jusqu'alors sont trop restrictifs et ne permettent pas de comprendre par exemple la division

sexuée qui s'opère au moment des choix d'orientation. En deçà des choix qui s'expriment à la fin du collège ce sont les rapports au savoir et aux disciplines enseignées qui font l'objet d'un investissement différencié. Comment peut-on l'expliquer ? Les recherches qui vont s'atteler à la question se situent dans un cadre théorique féministe pour la plupart, sans pour autant aborder toujours la question sous l'angle politique. Antérieurement à la période de référence dans laquelle nous nous situons, soit de 1975 (mixité généralisée) à aujourd'hui, deux importantes contributions méritent d'être signalées : celle d'Elena Gianni Belotti en 1973 qui démontrent par ses observations et entretiens le caractère foncièrement répressif de l'éducation des filles et celui de Nadine Lefaucheur et Georges Falconnet en 1977 qui se consacre aux processus de socialisation des garçons. Soulignons que la majorité des recherches a pour objet les filles ; elles ne s'attachent que depuis peu à considérer le genre. Le sexe est alors appréhendé comme une propriété des individus qui existe antérieurement au rapport social, construit éventuellement par la socialisation familiale, mais dont l'école ne participe pas à la production. Les travaux relèvent principalement de la sociologie, puis des sciences de l'éducation, de la psychologie, et enfin de l'histoire. Quantitativement leur production en France est faible (Vuillot 2011) et en compilant la nature des documents (présentation de recherches et réflexions critiques) on obtient une moyenne d'une dizaine de publications par an.

1. 3. 1 Sexes et performances

Les premiers questionnements visent à voir si le sexe influe ou non sur les apprentissages et compétences scolaires. On constate, dans la mesure des performances, une supériorité des filles dans le domaine verbal et une supériorité des garçons dans les aptitudes spatiales et visuelles mais ces différences n'apparaissent nettement qu'à l'adolescence ; une grande variabilité dans les scores est observée si bien que le sexe ne représente que 5% de la variance au test d'aptitude spatiale (Vidal 1996). Si on compare les résultats d'une cohorte entre le début et la fin de l'école primaire, on ne constate aucune différence en CE1 concernant les évaluations en français et en mathématiques, par contre tant les attitudes que les performances seront différenciées au CM2 (Jarlegan 1999). Dutrevus et Toczek (2007) ont mis en évidence que la performance des élèves varient selon qu'on leur présente une épreuve comme relevant soit des mathématiques, soit du français ou des arts plastiques. Elles interprètent ces résultats par la conformité des élèves aux attentes supposées des enseignants en fonction de leur sexe et par l'attribution d'une valeur différentielle, résultat d'une corrélation entre la matière et le sexe. Pour certaines chercheuses les résultats sont croisés avec la classe sociale : Bianka Zazzo, mais aussi Marie Duru-Bellat remarquent que les écarts entre garçons et filles sont moins prononcés dans les milieux sociaux privilégiés, cependant toutes les

recherches concluent à un écart de niveau scolaire moins significatif en ce qui concerne le sexe que les écarts liés aux milieux sociaux. C'est le constat que partagent Bouchard et St-Amand (1996) au Québec qui ajoutent que la réussite des filles est inversement proportionnelle à leur degré d'adhésion aux stéréotypes de genre : moins elles adhèrent aux stéréotypes et meilleures elles sont. Par contre une forte conformité aux stéréotypes dessert les garçons quand ils sont issus d'un milieu défavorisé.

1.3.2 Interactions enseignants et élèves

C'est en questionnant le paradoxe de la moindre réussite professionnelle des filles par rapport à leur parcours scolaire qu'une analyse de genre apparaît. Selon Mosconi (1998) les conditions de l'école profitent à la réussite scolaire des filles, mais, en même temps, par ses processus de socialisation, elles entravent leur développement futur. À partir de l'observation de séquences d'apprentissage en classe, elle met en évidence les effets du sexe et de la classe sociale sur le rapport au savoir. Dès le primaire, les garçons apprennent à s'affirmer; ceux qui sont en «position haute» (disposant d'un capital social privilégié) le font par la discussion publique et ceux qui se trouvent en «position basse», par le défi. Les filles quant à elles apprennent à restreindre leur espace, que ce soit dans la cour de récréation, comme le montre Claude Zaidman (1996), où on voit les garçons investir tout l'espace en courant et bougeant alors que les filles se tiennent en petits groupes sur le pourtour, ou bien dans l'espace sonore de la salle de classe par les prises de parole intempestives des garçons. Mosconi (2001) analyse finement et systématiquement les interactions entre enseignants et élèves, en particulier en cours de mathématiques, matière qui à priori se distingue par son caractère d'objectivité, et parvient ainsi à démontrer un traitement différencié de la part des enseignants : le quantum de temps consacré aux garçons est supérieur d'un tiers à celui dévolu aux filles, les questions posés aux garçons sont des questions ouvertes et spéculatives alors que celles posées aux filles font appel davantage à la mémorisation. Les transgressions de la règle de prise de parole sont plus tolérées pour les garçons. Ceux-ci sont perçus comme des individualités alors que les filles sont désignées en groupe. En outre quand, dans le cadre de son protocole de recherche, Nicole Mosconi restitue son analyse aux enseignants, elle suscite des réactions de dénégation qui cessent uniquement lors de la projection et du commentaire des séquences filmées. Après cette première conscientisation, les enseignants tentent d'équilibrer leurs interactions, et cela leur est très difficile car ils ont l'impression de léser les garçons ; ce qui, pour Mosconi, confirme le régime de privilèges dans lequel ils sont tenus. Ajoutons que ce comportement différencié est manifeste tant pour les hommes que pour les femmes, confirmant si besoin est, que le genre ne saurait se confondre avec le sexe. Tout ceci constitue un « curriculum caché » pour reprendre

l'expression de Duru-Bellat, c'est à dire un ensemble de messages prescriptifs et performatifs qui contribuent à produire le genre.

1.3.3 Orientation sexuée

Françoise Vouillot (1999) dans ses études sur l'orientation, est convaincue de l'influence prépondérante du genre sur les choix de filière et les projets professionnels. La corrélation avérée entre les inégalités sur le marché du travail et l'orientation sexuée (Maruani 1999) pourrait laisser penser que les conseillers d'orientation-psychologues ont une perception plus aigüe de la problématique. Cependant il n'en est rien ; la question est prise en compte explicitement par ces professionnels depuis 2005, et encore sous une appellation pour le moins ambiguë : « diversification des filles » (Vouillot 2011).

1.4 Genre et mixité

La question de l'égalité à l'école s'est longtemps confondue avec celle de la mixité, l'une recouvrant l'autre dans le long chemin parcouru depuis l'interdiction formelle de la co-éducation édictée par l'Eglise au XVII^e siècle, jusqu'à la loi Haby de 1975 qui en fait une obligation dans le service public de l'enseignement. Le constat des inégalités qui perdurent néanmoins depuis 35 ans, ainsi que les récents débats concernant la mixité en son principe, mettent à mal toute tentative d'homologie entre les deux termes. En effet si l'accès à la scolarité des filles a été un facteur de leur émancipation, il n'en reste pas moins que ce n'était pas l'objectif visé par les dispositions législatives qui y ont contribué. Ainsi de la loi Falloux qui, en établissant l'école primaire pour les filles en 1850, entend mettre leur éducation sous la tutelle de l'Eglise qui contrôle à cette époque les écoles communales. Ainsi aussi de la loi promulguée par Camille Sée en 1880 et qui, a contrario, souhaitant les soustraire à l'influence de l'Eglise pour en faire de bonnes épouses et mères de citoyens républicains, autorise leur accès à l'enseignement secondaire. Quant à l'identité des programmes d'enseignement pour les garçons et pour les filles, réalisée en 1924, il s'agit moins de répondre à un impératif d'égalité qu'à permettre aux jeunes filles de la bourgeoisie en déficit de maris (suite à l'hémorragie de la guerre de 14-18), de prétendre à exercer des professions capables d'assurer dignement leur subsistance. Ce sont ensuite des considérations économiques de gestion de flux des populations qui conduisent à la création du collège unique et mixte. Quoiqu'il en soit les effets de la scolarisation des filles ont contribué à l'un des plus grands bouleversements sociétal jamais connu selon Baudelot et Establet (1994) et c'est peut être pour cette raison qu'une fois le principe de la mixité acquis dans les années 70, le chapitre de la quête pour l'égalité à l'école semblait clos. Or les

polémiques qui surgissent depuis 2003 donnent à entendre que, loin d'être caduc, le débat n'a en fait jamais été réellement mené.

La dimension la moins explorée jusqu'à présent concerne les processus et les effets de la socialisation scolaire qui mettent en jeu les interactions entre les élèves et l'institution mais aussi les interactions entre pairs qui se déploient par ailleurs sur d'autres scènes : la famille et les autres lieux de socialité. Nous entendons ici la socialisation comme le processus de composition et d'intériorisation des rôles de genre, constituant en cela un cadre mental qui sert de filtre sur le plan cognitif à la perception de l'environnement, l'interprétation des événements, l'orientation des comportements. Martine Court, dans un ouvrage récent (2010) donne à voir la complexité de cette construction à travers le portrait très finement détaillé de dix enfants de CM2. Loin d'être des réceptacles passifs aux agents de la socialisation, les enfants négocient dans une conflictualité plus ou moins grande les facteurs de leur corporéité (étudiés ici sous l'angle du sport et du travail de l'apparence) à la croisée des désirs et des prescriptions de leur entourage. S'intéresser à l'école en tant que lieu de socialisation suppose alors de considérer non seulement comment les stéréotypes et les normes sont transmis mais aussi comment ils sont intégrés, transformés ou contestés. Quand on observe les interactions entre les enfants dans un groupe mixte comme l'ont fait Leïla Acherar en maternelle (2003), Claude Zaidman à l'école primaire (1996) on constate au-delà de la mixité de fait par la co-présence physique, une ségrégation plus subtile dès lors qu'on s'attache aux interactions : qui joue avec qui ? Qui dit quoi à qui et comment ? Comment se constituent les groupes ? Qui est exclu et pourquoi ? Cette ségrégation, qui passe par « des mécanismes menus » a pour effet de créer un rapport social asymétrique et peut de ce fait interroger les études qui constituent le groupe des filles et celui des garçons comme deux groupes équivalents « toutes choses égales par ailleurs », ce qui ne saurait être en l'état. Aussi, si la mixité est une condition nécessaire de l'égalité elle n'en est cependant pas une condition suffisante. De plus la question que pose Goffman dans « L'arrangement des sexes » (1977 traduit en 2002) introduit la responsabilité de l'institution : « Les différences physiques entre les sexes sont en elles-mêmes très peu pertinentes pour les capacités humaines requises dans la plupart de nos entreprises. La question intéressante devient alors : comment dans une société moderne, ces différences biologiques non pertinentes entre les sexes en viennent-elles à sembler d'une telle importance sociale ? Comment sans justification biologique, ces différences biologiques sont-elles élaborées socialement ? » Goffman rend compte du processus de naturalisation du genre à travers les dispositifs de séparation spatiaux, l'idéologie de la complémentarité entre les sexes et leur asymétrie. Autrement dit les différences produites par le genre sont non seulement renforcées par les institutions, mais générées par elles, à travers des mécanismes implicites mais aussi un dispositif juridico-discursif sur lequel il conviendra de s'arrêter.

1.5 Contenus des enseignements

Le dernier point concernant les objets de recherche sur le genre et l'éducation est consacré au contenu des disciplines, à l'étude des manuels et des supports pédagogiques, qui représentent un enjeu considérable car si « il n'est pas en notre pouvoir de ne pas être constitué par un savoir, il n'est pas indifférent de savoir selon quel jeu » (Audureau 2003). Depuis l'émergence d'un champ d'études proprement féministe on connaît le caractère androcentrique des disciplines tant dans l'établissement de leurs frontières que dans la construction de leurs objets et leur hiérarchisation. Aussi est-il légitime de se poser la question de Michèle Le Doeuff (1998) : « Y a-t'il un lien entre les blocages cognitifs inculqués à toute femme dans la perception des rapports sociaux qui l'impliquent, les mécanismes subtils ou grossiers mis en oeuvre par les institutions intellectuelles pour maintenir en leur sein autant de domination masculine que possible, et le mode de constitution des savoirs que l'école diffuse ou ne diffuse pas ? » A cette question les travaux de recherches et rapports officiels répondent positivement. Le plus récent, produit pour la Halde en 2008 (Tisserand et Wagner) signale la persistance des images stéréotypées et dévalorisantes pour le féminin ainsi que l'absence totale de représentations autres qu'hétérosexuelles. En 1998 déjà, à la demande du Premier Ministre, le rapport Rignaud-Richert établissait que : « les femmes apparaissent moins souvent que les hommes ; la place de la femme dans la société est réduite à son rôle de mère et d'épouse ; les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux, stéréotypés, et des figures féminines importantes sont omises.» Concernant l'étude des livres de lecture à l'école primaire et celle des manuels d'histoire, les faits sont accablants : « Papa lit et Maman coud » résume Annie Decroux-Masson, il est vrai en 1979 ; la disproportion numérique entre les femmes et les hommes illustres dans les manuels d'histoire du corpus étudié par Françoise et Claude Lelièvre (2001) se maintient autour de moyennes respectives de 7% et 93% quelles que soient la période historique considérée et les indications officielles des remaniements de programme. Cependant au-delà de cette logique comptable, le sexisme se manifeste sous une double forme : explicite dans la mise en scène de situations et de personnages stéréotypés, et implicite quand ces manuels de référence décrivent la situation d'une société dans laquelle les femmes sont infériorisées, sans que cela donne lieu à quelque question que ce soit. Le décalage est d'autant plus frappant quand la recherche historique, que son objet soit l'histoire des femmes ou les femmes dans l'histoire (Lucas 2009) témoigne d'une vitalité certaine et dispose d'une reconnaissance qui s'affermi dans le champ universitaire. Pour compléter le tableau, évoquons la faible visibilité des auteures, créatrices, ou héroïnes dans les disciplines littéraire, philosophique et artistique. Cependant notons, que tout récemment, une instruction du Bulletin Officiel de Septembre 2010 stipule l'introduction d'un nouveau thème en Sciences de la Vie et

de la Terre intitulé « Devenir homme ou femme : ce thème vise à fournir à l'élève des connaissances scientifiques clairement établies, qui ne laissent de place ni aux informations erronées sur le fonctionnement de son corps ni aux préjugés. Ce sera également l'occasion d'affirmer que si l'identité sexuelle et les rôles sexuels dans la société avec leurs stéréotypes appartiennent à la sphère publique, l'orientation sexuelle fait partie, elle, de la sphère privée.» Cette indication trouve une traduction qui se réfère explicitement au genre dans le manuel de première L et ES édité à la rentrée 2011. La polémique suscitée à cet égard, la montée au créneau de nombreux parlementaires de la droite, l'ambiguïté de la position ministérielle témoignent bien de l'enjeu politique présent dans la construction des programmes scolaires : « Il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir » (Foucault 1975). Cela fait voler en éclats l'illusion d'une connaissance « pure » qui serait débarrassée des contingences historiques et dégagée des conditions de sa production. Non seulement la transmission, mais aussi la constitution du savoir sont toujours et déjà politisées.

Il semblerait, à considérer les rares travaux publiés au sujet de la prise en compte des questions de genre dans la formation des enseignants (Petrovic 2011), que, hormis leur diffusion homéopathique sur le territoire français, elles suscitent de sérieuses résistances auprès de leur public, dont l'une des formes consiste à critiquer et réfuter le caractère « idéologique » de toute approche consistant à questionner le concept d'égalité tel qu'il est expérimenté dans l'institution. L'absence de visibilité à ce jour sur les modalités de la formation à venir des enseignants empêche d'avoir une claire vision de la place et des formes que pourra prendre cet enseignement dans un proche avenir.

Il est néanmoins possible de se laisser aller à un mouvement d'optimisme quand on voit l'émergence très récente de nouveaux objets de recherche qui témoignent d'un élargissement de l'appréhension de la question. Citons ainsi le dossier spécial des *Cahiers Pédagogiques* de Février 2011 intitulé « Filles et garçons à l'école » (les dossiers similaires publiés en 1979 et 1999 étaient alors intitulés « Femmes et filles à l'école ») dans lequel apparaissent des articles consacrés à l'exploration des concepts de différence, d'égalité, de distinction, de discrimination, mais aussi des comptes-rendus d'expériences pour mettre en travail ces notions tant avec les élèves que les enseignants, ainsi que deux articles sur l'homosexualité et les élèves transgenre. Dans le même ordre d'idée le programme du colloque international organisé par l'équipe « Genre, éducation et mixité » de l'IUFM de Lyon, en Juin 2010, témoigne de la vitalité de la recherche en ce domaine.

1.6 Evolution du discours sur l'égalité dans les textes réglementaires

Les textes réglementaires (lois, décrets, circulaires et conventions interministérielles) constituent un corpus qui donne à voir comment se formule, dans le discours de l'Education Nationale, la question de l'égalité et du genre. Il ne s'agit pas ici d'en faire un recensement systématique mais plutôt de constater les variations de la position de l'institution, par la mise en évidence des corrélations établies entre le principe de l'égalité et les thématiques qui lui sont adjointes. La période de référence court de 1975, date de déclaration du principe de la mixité, à 2011.

Seul un texte de loi-cadre concernant l'égalité figure dans le code de l'éducation ; l'article L121-1 promulgué le 10 /07/89 stipule :

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances...les écoles, collèges et lycées contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes... » Il est modifié par l'ajout suivant en 2005 : « ...contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation » Puis modifié à nouveau en 2010 : « ...concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte... Les écoles, les collèges et les lycées assurent une mission d'information sur les violences et une éducation à la sexualité. »

Le principe de l'égalité des sexes est appréhendé dans un premier temps sous l'angle de l'égalité des chances, ce qui peut être surprenant ; cependant si l'on se réfère à la date (1989), on se trouve dans la temporalité du tournant libéral et de la contestation de l'égalité en tant que principe qui s'opposerait à la liberté. L'expression, antithétique par elle-même, de l' « égalité des chances » est présente surtout dans le débat concernant la mixité sociale à l'école et se traduit par exemple par la création des ZEP (zone d'éducation prioritaire). Dans un deuxième temps on adjoint à « égalité » la mixité et l'orientation, pour ensuite l'associer à la responsabilité et aux droits d'une part, à la sexualité et aux violences d'autre part. Dans l'élargissement du champ, et surtout dans sa corrélation avec d'autres notions on a un aperçu de la transformation des enjeux. L'examen de ce premier texte est confirmé par les suivants : on va trouver quatre champs d'application relatifs à l'égalité.

- Le premier concerne l'égalité de traitement des enseignants hommes et femmes, qui se traduit par la suppression des concours de recrutement distincts, par « la préparation des plans d'amélioration de l'accès des femmes aux postes d'encadrement supérieur dans la fonction publique ».

- Le second, dans les années 80 en particulier, s'intéresse à l'orientation des jeunes filles et fait l'objet de nombreuses productions .

- Le troisième domaine concerne la mixité, de façon ténue et ambiguë : ainsi c'est en 1990 qu'un décret affirme la mixité des classes maternelles et élémentaires. Concernant le secondaire, en 1996 est abrogé le décret d'application de la loi Haby et il est remplacé par une mention qui ne spécifie plus la différence des sexes : « le collège dispense à tous les élèves sans distinction une formation générale ». Ambiguë parce qu'en Mai 2008 est votée une loi permettant de dispenser des enseignements non-mixtes dans le service public de l'éducation. L'argumentation pour justifier de cette loi s'appuie sur une directive européenne concernant la lutte contre les discriminations dans la fourniture de biens et de services ; or il est bien spécifié dans cette directive qu'elle ne couvre pas le domaine de l'éducation. Il est permis, par conséquent, de s'interroger sur les motivations qui ont présidé à ce texte de loi. Sont-elles le fruit des débats surgis en 2003 suite au constat de la supériorité des performances scolaires des filles et donc à l'infériorité des garçons pour qui le système scolaire ne serait pas adapté au style cognitif masculin (Fize 2003)? Une autre logique argumentative postule que si les performances des filles dans les matières scientifiques sont moindres en situation de mixité, elles gagneraient à bénéficier d'un enseignement séparé (Marry 2004).

- Enfin le dernier domaine va de la promotion de l'égalité de manière explicite à la lutte contre les discriminations. Ainsi de l'arrêté du 12 juillet 1982 intitulé « Action éducative contre les préjugés sexistes » dont le premier article porte sur « la mention destinée à relever et critiquer, dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films, cassettes, etc.) la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire de la femme ». En outre il « prévoit que l'éducation doit « assurer la pleine égalité des chances entre garçons et filles par la lutte contre les préjugés sexistes » pour « changer les mentalités afin de faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes ». Soulignons qu'il est sans doute possible de mettre en rapport le caractère novateur de ce texte et l'existence concomitante au sein du gouvernement d'un ministère aux Droits des Femmes. Si on considère l'institution au sens large, comme un cadre de la construction sociale de normes, il existe un espace d'action au sein de l'Etat compris comme « un terrain hétérogène et fracturé, avec des dangers, autant que des ressources, pour les mouvements féministes » (Ray et Lievesley 1996).

Les années 90 sont marquées par un certain silence dans l'espace de l'école alors même que les débats sur la parité et le Pacs enflent sur la place publique, puis dans Le Bulletin Officiel daté du 2 novembre 2000, le ministre de l'Education Nationale insiste sur le rôle primordial de l'école, « pour parvenir à une parfaite égalité de conditions entre les hommes et les femmes ». Il souligne : « du côté des programmes, l'éducation civique doit prendre en compte la question de

l'égalité des sexes et du sexisme ». Au-delà, l'ensemble des disciplines d'enseignement « doivent s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis ». Un thème nouveau apparaît : « Dans tous les cas, l'attention doit être portée à la vie scolaire ; c'est, en effet, au quotidien, patiemment et sans relâche, que nous donnerons corps à l'égalité. Il s'agira, en particulier, de prévenir les formes de violence verbale ou physique, sexiste ou sexuelle, qui peuvent apparaître dans un établissement et qui représentent autant de menaces pour l'équilibre des élèves". Ce texte, destiné à l'ensemble des adultes composant la communauté éducative a été « conçu comme un outil au service de l'action pédagogique à partir de situations quotidiennes... ». On constate là un déplacement de la problématique qui ne se cantonne plus à l'affirmation d'un principe mais tente de le concrétiser dans des pratiques pédagogiques. C'est le même esprit qu'on retrouve peu ou prou, dans les deux conventions interministérielles signées en 2000 et renouvelées en 2006, après deux conventions bilatérales entre l'Education Nationale et la Délégation aux Droits des Femmes (et à l'initiative de celle-ci). Ces conventions dégagent trois grands axes de travail :

- « - Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi.
- Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes. Cet apprentissage implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes.
- Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des actrices et des acteurs du système éducatif. »

Que ce soit en 2000 ou en 2006, l'accent est mis massivement sur l'orientation et l'adéquation entre l'offre de formation et la situation de l'emploi. La désaffection par les filles des filières d'enseignement scientifiques et techniques est l'objet d'un souci particulier. Le Ministère établira par la suite (en 2011) des conventions de partenariat avec trois associations spécialisées en ce domaine pour lui prêter main forte. Dans la convention de 2000 il est clairement spécifié que cette convention trouve son origine dans l'incitation de l'Union Européenne et des fonds structurels alloués pour s'engager dans cette voie.

Concernant l'éducation à l'égalité, si elle s'inscrit dans la volonté de « favoriser une société plus égalitaire » elle doit néanmoins « être respectueuse des différences » (2000) ou « basée sur le respect de l'autre sexe » (2006). Retrouve-t-on là l'indéboulonnable paradoxe de l'égalité à réaliser dans le nécessaire respect de la « différence des sexes » (Prokhoris 2000) ? Il semble bien puisque la question de l'éducation à l'égalité, loin de faire référence à quelque concept politique que ce soit, est référée dans un premier temps à la connaissance du corps et à l'éducation à la santé et, dans un deuxième temps à l'éducation à la sexualité, celle-ci

voisinant avec les violences sexistes. On trouve dans les modalités de ce chapitre l'évocation, en 2000, de la nécessité de « privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination » notamment en repérant les stéréotypes sexistes des manuels et ouvrages de littérature jeunesse. Cette mention, unique occurrence du mot « domination », disparaît dans la convention ultérieure. Par contre, en 2006, on parle des « violences spécifiques subies par les filles issues de l'immigration telles que mariages forcés et mutilations sexuelles », induisant de ce fait l'ethnisation des violences. Quant au troisième axe concernant les pratiques professionnelles et la formation des acteurs, il apparaît nettement en retrait en 2006 par rapport aux préconisations de 2000. Celles-ci sont alors détaillées et font l'objet d'un réel plan d'action tandis qu'en 2006 on s'en tient à des généralités. Notons enfin dans la convention 2006, la première apparition du mot « genre » à travers le souhait de développer dans l'enseignement supérieur les recherches sur le genre afin d' « intégrer dans les divers enseignements la place des hommes et des femmes dans la société ». Si on peut entendre dans cette formulation l'intention de remédier au caractère par trop androcentré des disciplines, elle n'est cependant pas sans poser question : y aurait-il une place spécifique des hommes et des femmes dans la société et si oui, laquelle ?

1.7 Analyse des positions de l'institution

De ce tour d'horizon, il est possible de dégager les constats et questions suivantes :

- La substitution du terme « mixité » à celui de « coéducation », ainsi que la rareté des textes à ce sujet, ne permettent pas de penser qu'une réflexion concernant les questions soulevées déjà au cours du XIXe siècle ait pu se formaliser. La mixité est vécue comme la traduction du principe de l'égalité cependant sa possible remise en question en 2008 témoigne de son caractère embarrassant (Dubet 2010).
- Les violences sexistes sont envisagées comme une résultante du vécu de la mixité, notamment pendant l'adolescence, et supposent d'élaborer une politique de prévention qui repose sur le respect de la différence. Cette notion pose éminemment question par l'occultation des rapports de domination dont la violence est l'une des formes d'expression. Substituer à la question de l'éducation à l'égalité celle de l'éducation au respect de l'autre sexe conduit à sa complète dépolitisation. L'explication de ce glissement réside dans l'affectation de la sexualité, et par conséquent des violences sexuelles à la sphère privée : s'en préoccuper ressortirait du registre de la psychologie et des relations inter-individuelles. On retrouve ici le même raisonnement qu'au sujet des violences conjugales qui, malgré les textes juridiques, ne font pas

l'objet de politiques publiques cohérentes (Baleato 2008).

- La mise en oeuvre la plus concrète de la volonté de l'institution concernant l'égalité prend deux directions : l'une note les écarts constatés entre la réussite scolaire des filles et leurs carrières professionnelles de moindre envergure. La solution proposée, à savoir l'investissement plus massif des filles dans les filières scientifiques n'envisage pas la question dans toute sa complexité (absence des garçons de secteurs entiers des filières d'orientation, ségrégation horizontale et verticale du marché du travail, articulation des temps de travail et familial, répartition du travail domestique...) et questionne quant à la concomitance de cette problématique avec une désaffection généralisée (y compris par les garçons et ce, à l'échelle européenne) des sciences dites dures. L'autre direction prend acte de l'influence des stéréotypes dans les choix d'orientation et propose d'y remédier par une éducation adaptée auprès des élèves. Cependant qu'en est-il du questionnement à mener par les enseignants sur leurs propres pratiques ? De leur conscience concernant les stéréotypes qu'ils activent ? Des injonctions paradoxales transmises par l'institution elle-même dans ses structures et son organisation ?

- Si la volonté de formation de tous les acteurs du système éducatif est affirmée, elle est à nuancer considérablement à la lecture des rapports de suivi des conventions qui établissent la mise en place extrêmement marginale des dispositifs adéquats (Zimmermann 2008).

- L'évocation en 2006 de « violences spécifiques vécues par les filles issues de l'immigration », si on la met en corrélation avec la loi sur le port de signes distinctifs religieux à l'école de 2004 (autrement dit « l'affaire du foulard ») indique le croisement de plusieurs problématiques qui se concentrent sur les filles à l'école : discriminations sexistes et raciales, laïcité et égalité. Quels sont les outils pour penser ces questions ? De quelles failles au sein de l'institution sont-elles le révélateur ? Comment interrogent-elles son rôle et sa fonction sociale ?

- Enfin signalons deux absences de taille ; les silences sont parfois très éloquents, en particulier quand il s'agit de normes : « les normes peuvent être explicites ou non, et lorsqu'elles opèrent en tant que principe normalisateur dans les pratiques sociales, elles restent habituellement implicites, difficiles à décrypter et il n'est pas simple de discerner clairement les effets qu'elles produisent » (Butler 2006). D'une part, il n'est jamais question d'homosexualité dans les textes réglementaires, y compris quand il s'agit de définir les orientations de l'éducation à la sexualité ; la circonlocution qui s'en rapproche le plus est : « Droit à la sexualité et respect de l'autre : comprendre qu'il puisse y avoir des comportements sexuels variés. » Depuis la circulaire de rentrée 2001 qui a fait date, l'homophobie est évoquée à cinq reprises soit dans le cadre de la lutte contre les discriminations soit dans le cadre de la prévention des violences pour

« combattre les représentations stéréotypées et construire dès la maternelle d'autres modèles de comportement, notamment en matière de choix et d'ambition scolaire ». Notons qu'au moment de la parution de cette dernière circulaire, a lieu une polémique, concernant un film d'animation destiné à être utilisé comme support pédagogique en éducation à la sexualité auprès des élèves de primaire, et qui met en scène un poisson-lune et son amoureux. Ce film fait l'objet d'une censure sous la pression des associations familiales et confirme ainsi le primat de la norme de l'hétérosexualité dans toute la littérature jeunesse, tous les manuels et autres outils pédagogiques présents à l'école. L'autre point aveugle concerne les garçons : en effet conformément à la conception qui pose le masculin comme le représentant de l'universel et le féminin comme le particulier, ce qui est problématique à l'école ce sont les filles : leur manque d'ambition, leur appétence pour des métiers investis principalement par les femmes, leur désinvestissement du domaine scientifique. Aucun questionnement ne prévaut quant au désintérêt quasi-général des garçons pour la filière littéraire, ni à leurs choix d'orientation fortement marqués par les stéréotypes sexués. La question de l'identité masculine et son interaction avec l'investissement scolaire est cependant apparue en 2009 sur un mode alarmiste au sujet du décrochage scolaire des garçons (Auduc). Les recherches sur les masculinités et les effets des injonctions de genre sur les garçons commencent tout juste à émerger en France (Thiers-Vidal 2009, Zaouche-Gaudron et Welzer-Lang 2011) cependant on a assisté un peu plus tôt à une inflation des discours concernant la figure du « garçon arabe » sexiste et violent (Guenif-Souillamas 2004) qui obère quelque peu la situation de discrimination qu'ils connaissent dans l'espace de l'école, conduisant 28% des élèves d'origine maghrébine à quitter le système scolaire sans diplôme, soit trois fois plus que les élèves sans origine migratoire (Brinbaum et Kieffer 2009). A partir des quelques travaux disponibles, Françoise Lorcerie (2011) fait l'hypothèse d'une très forte inégalité sexuée, au détriment des garçons, dans cette configuration racialisée.

Ce dernier point confirme la nécessité d'approcher la question du genre à l'école en la croisant avec d'autres déterminants qui participent aux processus d'assignation, l'origine ethno-raciale et la classe sociale.

DEUXIEME PARTIE

APPROCHE SITUEE ET ITINERAIRE

C'est à partir de l'expérience acquise tant auprès des élèves que des enseignants dans leur confrontation aux concepts d'égalité, de mixité, de différences des sexes que j'envisage le genre comme étant l'outil de pensée le plus à même de contribuer d'une part à l'analyse des positions asymétriques générées au sein de l'espace scolaire et d'autre part à permettre la redéfinition du concept même de l'égalité pour sortir de la dichotomie stérile et inopérante entre la -les différence(s) et l'égalité. Si la mise en évidence des interactions entre les élèves et entre enseignants et élèves a déjà fait l'objet de nombreux travaux, les pratiques des enseignants ont souvent été laissées dans l'ombre ; par pratique j'entends non seulement la dimension opérationnelle de leur action mais aussi le système de valeurs, l'idéologie, les croyances auxquelles ils se réfèrent pour donner sens à leurs actions. Ce qui nous conduit, indubitablement, à nous situer dans le champ politique et à contester la réalité d'une école « neutre » dès lors que l'on pense l'égalité autrement que sous la forme d'un idéal inaccessible à atteindre : « L'égalité existe et fait effet d'universalité pour autant qu'elle est mise en acte. Elle n'est pas une valeur que l'on invoque mais un universel qui doit être présupposé, vérifié et démontré en chaque cas.(...) Elle est un opérateur de démonstration. » (Rancière 1998). Aussi l'approche anthropologique du groupe des professionnels travaillant au collège Diderot fera l'objet d'une observation informée par la prise en compte de cet opérateur. Les entretiens réalisés avec ses membres montreront comment ce sont d'autres logiques, que celles présentes dans le discours explicite de l'institution qui gouvernent leur praxis. L'analyse de ce qui se présente de prime abord comme une contradiction fera apparaître au contraire la logique interne de ce discours. La question devient alors non plus de s'interroger sur les fondements du paradoxe mais de se questionner sur la position subjective que chacun entretient avec le politique comme le lieu de la vérification de l'égalité.

2.1 Genre et rapports de pouvoir

En abordant la question de l'usage du concept de genre, nous concevons la complexité que recèle le fait de recourir au même terme pour désigner à la fois un outil d'analyse, un champ de

recherche ainsi que l'objet de cette analyse et recherche. D'autre part le genre désigne à la fois un processus et son résultat. Cependant, sa polysémie même en fait un outil intéressant par les débats critiques et le questionnement épistémologique qu'il suscite (Butler, Fassin Scott 2007 ; *Le journal des anthropologues* 2011).

Si le mot « genre » traduit de l'anglais « gender » vient de la sphère médicale et des recherches sur l'intersexualité dans les années 70, la réalité qu'il désigne avait déjà été élaborée théoriquement par les anthropologues. Certes les « façons de dire et les façons de faire » (Verdier 1979) des hommes et des femmes ont depuis les débuts de la discipline été un objet de recherche mais Margaret Mead (1935) est la première à mettre en évidence une disjonction entre le sexe biologique et ce qu'elle qualifie de « rôle sexuel » ; un pas de plus est franchi quand le genre en vient à désigner non pas des propriétés spécifiques à l'un ou l'autre sexe mais le rapport qu'ils entretiennent entre eux. Nicole-Claude Mathieu propose en 1971 une conceptualisation du rapport entre le sexe et le genre selon trois modes : homologique (le genre traduit le sexe), analogique (le genre symbolise le sexe) et socio-logique (le genre construit le sexe). Dans la même période, Gayle Rubin (1975) aux Etats-Unis, soutient que les systèmes de parenté, dans lesquels les femmes sont l'objet des transactions, sont fondés sur une construction culturelle qui manipule les données biologiques et réalise ainsi une « économie politique du sexe ». Tous les travaux de ces théoriciennes concluent que rien, dans les rapports sociaux, y compris la reproduction (Tabet 1998) ne ressortit de la nature. Cependant, comme l'explique Colette Guillaumin (1992), c'est l'idée de la Nature qui va permettre de camoufler les rapports de domination et contribuer à leur pérennité.

2.1.1 Définition du genre

L'approche adoptée par Joan Scott en 1985 retient notre attention en raison de ses perspectives : « ...le genre doit être redéfini et restructuré en conjonction avec une vision d'égalité politique et sociale qui inclut non seulement le sexe mais aussi la classe et la race. » Elle ouvre la voie à une réflexion inclusive sur les rapports de pouvoir dans laquelle le genre exerce une fonction de pivot. Sa définition préalable du genre le caractérise comme une expression première des rapports de pouvoir, reposant sur un ensemble de perceptions naturalisées du masculin et du féminin. Les catégories classe, race et genre sont mises en comparaison pour souligner que contrairement à la classe, race et genre sont des concepts moins stables et cohérents. Le concept de classe est référé à l'analyse marxiste de la détermination économique et du changement historique ; elle cite Joan Kelly (1984) qui associe les systèmes économiques et les systèmes de genre pour une production simultanée et réciproque du social et de l'histoire. Joan Scott souligne cependant la nécessité de prendre en

compte les systèmes symboliques par lesquels se construit le sens, ainsi que les théories du sujet, sans toutefois en faire des absolus an-historiques. Ces systèmes interprètent et reconfigurent en permanence le masculin et le féminin en des termes dichotomiques. C'est ce que récuse Joan Scott : « Nous avons besoin d'un rejet du caractère fixé et permanent de l'opposition binaire, d'une historicisation, et d'une déconstruction authentique des termes de la différence sexuelle ». Ce qu'elle en dit plus loin peut être appliqué avec le même effet heuristique pour les processus de catégorisation fonctionnant sur un mode binaire : « Ce qui signifie analyser dans son contexte la manière dont opère toute opposition binaire, renversant et déplaçant sa construction hiérarchique au lieu de l'accepter comme réelle, comme allant de soi ou comme étant dans la nature des choses. » En tant qu'élément constitutif des rapports sociaux, le genre implique des symboles et des mythes, des normes qui orientent l'interprétation du système symbolique. Il suppose aussi une référence aux institutions ainsi que la compréhension du politique dans le sens où « divers acteurs et diverses significations s'affrontent réciproquement pour obtenir le contrôle ». Enfin il concerne l'identité subjective car les hommes et les femmes réels ne se conforment pas toujours aux prescriptions normatives de même qu'ils ne rentrent pas nécessairement dans les catégories d'analyse. Ainsi les éléments de la définition du genre fournis par Joan Scott non seulement éclairent la compréhension de la construction des rapports de pouvoir mais aussi permettent de penser déjà l'articulation entre genre, race, classe et sexualité.

2.1.2 Frontière « public/privé »

C'est sous ces auspices qu'il est possible d'analyser le débat suscité par le port du hijab à l'école et qui, loin de se cantonner en ses frontières a fait exploser de nouvelles problématiques : « L'espace public, la République, la démocratie, la laïcité, l'émancipation des femmes : ce qui faisait consensus ne le fait plus. Si tout le monde s'accorde sur les mots, on se déchire cependant sur leur sens, et sur les moyens de les réaliser pleinement... Car s'il est une vérité cachée, c'est bien que, depuis longtemps, la France n'avait autant parlé de sa laïcité, de sa République, de son école, de son espace public, de ses femmes» (Dot-Pouillard 2007). D'autre part la laïcité est une manifestation singulière des questions que pose la frontière entre les sphères du public et du privé : quels en sont les contours et les contenus ? Qui détermine où elle se situe ? Par quelles pratiques son tracé s'effectue-t-il ? Ces questions, objets de riche théorisations dans la recherche féministe (Pateman 1988, Okin 1987, Fraise 2001) bousculent les conceptions traditionnelles d'une distinction claire entre le public et le privé, telle que la théorie politique classique l'a formulée, et conduisent à reconsidérer l'idée de la stabilité et de l'étanchéité de cette frontière. Au sein de l'école, la difficulté de l'institution à aborder les

questions relatives à la sexualité et au corps, envisagées comme relevant du domaine privé, se superpose à la hiérarchie des savoirs « académiques » qui ne saurait se laisser contaminer par les objets impurs que sont par exemple, l'éducation et le soin des enfants (ainsi que de toute personne nécessitant assistance), ou le travail domestique, relégués en terme de prestige tout en bas de l'échelle des filières professionnelles. A l'inverse, les sciences politiques, relevant du domaine public par excellence, ne sont-elles pas créditées d'une aura considérable ? Ce différentiel de valeur est présent également au sein de l'institution dans la considération apportée aux différentes catégories d'enseignants : plus l'abstraction est grande et plus le statut est valorisé. Ainsi l'école maternelle, dont la dénomination illustre l'affectation à la sphère du privé, souffre d'un tel déficit que le ministre de l'Education Nationale a pu en 2008 se questionner sur l'opportunité de recruter des enseignants qualifiés « pour y changer des couches et surveiller des siestes ».

2.2 Genre et subjectivation

Nous l'avons vue, l'invocation de l'égalité au sein de l'institution scolaire dans sa signification républicaine, ne produit pas les effets attendus et donne cependant l'illusion d'une égalité formelle réalisée si l'on s'en tient au critère de la performance traduite par les niveaux de diplômes. Mais dans un contexte où les missions de l'école connaissent une mutation profonde (Mabillon-Bonfils et Saadoun 2008), passant de l'idéologie de l'émancipation promise par l'accès aux savoirs, à la nécessité d'une formation tout au long de la vie pour une adaptation constante au marché du travail, il est permis de s'interroger sur le décalage prévisible entre les compétences acquises par les filles et les savoir-faire qui permettront d'accéder à des positions sociales gratifiantes. Avoir connu une carrière de bonne élève, conforme à l'ordre scolaire, sera-t-il suffisant pour faire valoir ses droits, négocier les rôles et les tâches, développer sa puissance d'agir ?

2.2.1 Régulation du genre et résistances

On mesure l'importance du « curriculum caché » transmis par l'école dont le pouvoir est d'autant plus agissant en ceci qu'il est méconnu. Aussi convient-il maintenant de s'attacher à cette forme particulière du pouvoir que Butler nomme « régulation du genre » (2006). Elle opère ici une distinction d'avec la norme telle que la pense Foucault. Co-existant avec les techniques disciplinaires de l'institution, manifestes quant à elles sous leur forme juridique et réglementaire, la norme « marque et effectue un déplacement d'une conceptualisation du pouvoir comme contrainte juridique à une conceptualisation du pouvoir comme (a) un ensemble organisé de

contraintes et (b) un mécanisme régulateur. » Pour Butler le genre suppose une régulation spécifique qui à la fois l'institue et l'excède : « Le genre est le mécanisme par lequel les notions de féminin et de masculin sont produites et naturalisées mais il pourrait très bien être le dispositif par lequel ces termes sont déconstruits et dénaturés. En fait, il se pourrait que le dispositif même qui cherche à établir la norme contribue aussi à la saper. » Cette hypothèse la conduit à penser que, réduire la conception du genre à la binarité du masculin et du féminin empêche d'envisager son bouleversement et renforce son hégémonie. Par contre si l'on sort de la binarité d'un féminin et d'un masculin essentialisé tel que le genre permet de le penser, il peut aussi se traduire dans une perspective d'émancipation et permettre au sujet de déployer sa puissance d'agir. Butler rejoint ici Foucault pour qui le pouvoir, s'il assujettit, dans le même temps produit l'individu, et se trouve ainsi être la condition de sa subjectivation. De ce fait, il n'y a pas d'un côté la machine oppressante de l'institution et de l'autre l'individu vulnérable et soumis mais un rapport de pouvoir prenant appui sur des points multiples en constante recomposition ; de plus, « là où il y a du pouvoir, il y a résistance et que pourtant, ou plutôt par là même, celle-ci n'est jamais en position d'extériorité par rapport au pouvoir » (Foucault 1976).

2.2.2 Pouvoir d'agir

Si l'on s'affranchit de la dichotomie sujet-institution ainsi que le postule Castoriadis (1990 cité par Caumières 2007) pour qui « l'opposition individu/société, prise rigoureusement est une fallace totale » on en vient à se poser la question de savoir comment penser ce que Castoriadis nomme l'autonomie alors que nous sommes encore socialisés (et que nous ne pouvons pas ne pas l'être) par le pouvoir silencieux des normes que le genre nous conduit à incorporer, au sens propre du terme (Tabet 1998). A cette question Christine Delphy (2001) propose une réponse : « Ainsi, ce que seraient les valeurs, les traits de personnalité des individus, la culture d'une société non hiérarchique, nous ne le savons pas ; nous avons du mal à l'imaginer. Mais, pour l'imaginer, il faut déjà penser que c'est possible. C'est possible. Les pratiques produisent les valeurs, d'autres pratiques produiraient d'autres valeurs. [...]. Ainsi, l'utopie constitue l'une des étapes indispensables de la démarche scientifique, de toute démarche scientifique. » Delphy évoque la nécessité de passer par d'autres pratiques pour pouvoir créer de nouvelles valeurs ; une logique similaire est mise en œuvre par Butler(2006) qui insiste sur le « faire » : « Si je ne peux *être* sans *faire*, alors les conditions de mon faire sont en partie les conditions de mon existence. Si mon faire dépend de ce que l'on me fait, ou plutôt des manières dont je suis faite par les normes, alors la persistance de ma capacité en tant que « je » dépend de ma capacité à faire quelque chose avec ce que l'on a fait de moi ». Quant à Castoriadis (ibid), convaincu que l'autonomie ne se développe que par son exercice effectif, il s'agit pour lui de « créer des

institutions, qui, intériorisées par les individus, facilitent le plus possible leur accession à leur autonomie individuelle et leur possibilité de participation effective à tout pouvoir explicite existant dans la société. »

On comprend dès lors l'enjeu fondamental que représente l'éducation, et par conséquent l'école, dans les possibilités d'émergence et de développement de la puissance d'agir de ses sujets-élèves et de ses sujets-enseignants. Ceux-ci, loin d'être respectivement des réceptacles passifs et des agents transparents, jouent leur partie dans les rapports de pouvoir en agissant, détournant, contournant, transgressant, utilisant les normes implicites et explicites. Dès lors, sans ignorer pour autant les codes et les symboles, notre attention se portera sur des pratiques effectives pour tenter de rendre compte des écarts ou des correspondances entre les uns et les autres.

2.3 Méthodologie

Comment rendre compte de la phénoménologie du genre au sein de la micro-société que forme un établissement scolaire ? Comment repérer les articulations entre les pratiques professionnelles des enseignant-e-s et leurs trajectoires singulières ? Comment ces derniers donnent-ils-elles sens à leurs actions ? Quels sont les valeurs et concepts auxquels ils-elles se réfèrent ?

2.3.1 Anthropologie impliquée

La démarche méthodologique la plus à même d'explorer ces interrogations fait appel aux références mobilisées dans le cadre de l'anthropologie « impliquée » pour autant qu'une anthropologie qui ne le serait pas est envisageable. La démarche de recherche suppose une tension entre l'engagement (politique) et la distanciation (scientifique) qui, ainsi que le formule Norbert Elias, se constitue dans une interaction inévitable. Cependant, cette interaction ne révèle pas une opposition selon Didier Fassin commentant Elias (1998) : « C'est parce que les hommes appartiennent au monde sur lequel ils tentent de produire un discours scientifique, qu'ils ne parviennent ni à objectiver complètement les relations sociales, ni à éviter tout jugement de valeur sur les faits sociaux. L'engagement n'est donc pas seulement une inclination politique, de même que la distanciation n'est pas uniquement une opération épistémologique. » Ainsi la combinaison des deux dimensions permet au chercheur de construire une position de sujet connaissant en même temps que de sujet citoyen. L'un, d'ailleurs, n'est-il pas condition de l'autre pour permettre la compréhension des situations et leur interprétation, toujours à restituer dans les conditions socio-historiques de leur observation, tant

du point de vue du sujet que de l'objet de l'observation ? Jeanne Favret-Saada fait un pas de plus en ce qui concerne l'implication. Dans son étude sur la sorcellerie (1977), et à partir de la réflexion rétrospective qu'elle a menée sur son expérience de terrain, elle positionne la subjectivité au centre de sa démarche anthropologique. Pour elle il s'agit ni de dénier, ni de tenir à distance l'affect présent dans toute relation, en ceci que l'expérience de l'affect établit une liaison nécessaire entre les protagonistes de la relation, mais d'en saisir toute la richesse informative, bien plus conséquente selon elle, que l'accès aux représentations rendu possible par la communication volontaire. Se laisser affecter suppose ainsi de consentir à occuper la place qui est assignée par l'autre : « Mais - et j'insiste sur ce point, car c'est là que devient éventuellement possible le genre de connaissance que je vise – le seul fait que j'accepte d'occuper cette place et d'en être affectée ouvre une communication spécifique avec les indigènes : une communication toujours involontaire et dépourvue d'intentionnalité, et qui peut être verbale ou non » (Favret-Saada 2009). Cette formulation n'est pas sans évoquer le transfert et le contre-transfert du processus psychanalytique et s'il ne s'agit point ici d'une relation qui s'inscrit dans un cadre thérapeutique, cette posture, parce qu'elle prend en compte des éléments non contrôlés de la relation ouvre des perspectives fécondes dès lors qu'il s'agit d'établir des liens entre des pratiques et des discours. Notre sujet de préoccupation (le genre) ne peut être évoqué sans mobiliser à la fois d'importants affects et représentations aussi l'attention aux processus d'énonciation, de désignation, d'assignation doit s'accompagner d'une attention tout aussi conséquente à leur réception et à ses manifestations « sensibles ». D'autre part ces processus ne sont pas statiques : « ...l'identité du chercheur sur son terrain n'est pas une donnée acquise, déterminée une fois pour toutes au moment de négocier l'accès aux espaces, mais relève nécessairement d'un processus dynamique qui est fonction de la situation d'enquête et des acteurs en présence. » (Benveniste et Miranda 2011)

2.3.2 Choix du terrain de recherche

L'enquête se déroule au collège Diderot dans une ville alsacienne de quelque 9000 habitants. Chef lieu d'arrondissement, elle a la particularité d'accueillir sur son territoire trois lycées et deux collèges. Dans l'un des lycées, Klimt, est dispensé un enseignement général, dans les deux autres un enseignement professionnel : le lycée Herrade concentre une population d'élèves féminine et propose des filières du secteur tertiaire alors que le lycée Loux accueille très majoritairement des garçons et organise un enseignement technologique et industriel. Le collège Diderot compte une population de 660 élèves venant du bourg et des communes environnantes. 75 adultes, tous corps de métiers confondus y travaillent. En matière d'indicateurs socio-économiques, le chef-lieu correspond à la moyenne des villes de même

profil démographique sur le plan national. Il connaît cependant un taux de chômage relativement faible lié à la présence de quelques grandes entreprises sur le bassin d'emploi. Deux critères m'ont conduite à choisir cet établissement comme cadre de la recherche. C'est un collège qui ne bénéficie d'aucune classification spécifique, n'étant ni à proprement parler urbain, ni rural, ni zoné sous une appellation particulière ; il accueille une population hétérogène qui, en d'autres circonstances ressortirait des catégories précédentes. Il a cependant la particularité d'accueillir une section de SEGPA, une classe d'ULIS, et de proposer en enseignement bilingue allemand- français pour les élèves ainsi scolarisés dès le primaire. C'est aussi un collège dans lequel une dynamique explicite de prise en compte de l'égalité est présente depuis trois années sous l'impulsion d'un groupe d'enseignants. Quelques signes traduisent cette volonté : élaboration d'un projet d'action transversale mobilisant huit professeurs en 2010 qui déclinent, dans le cadre de leur enseignement, une réflexion avec les élèves sur les questions de genre et d'égalité ; participation au concours « Les Olympes de la parole » et obtention du premier prix au niveau national ; participation de six enseignants au module de formation intitulé « Mixité, genre et égalité » dans le cadre de leur plan de formation continue. La présence, dans le même lieu d'une pluralité de sensibilités à notre objet, allant de l'indifférence à un engagement concret et manifeste, est une donnée précieuse pour le déroulement de la recherche.

Plus en amont figure l'option du secondaire plutôt que de l'école primaire en raison de la diversité des professionnels présents, et du collège plutôt que du lycée en raison de la coïncidence de l'âge des élèves et de la puberté, temporalité marquée par les injonctions à devenir une « fille féminine » ou un « garçon masculin » selon l'expression de Cendrine Marro (2003). Si le collège n'est, de loin pas, le seul lieu où la socialisation de genre se réalise (conurrencé qu'il est par la famille, les médias, et en cette période particulièrement, par les pairs) il n'en demeure pas moins un espace qui, par la conjugaison de ses fonctions de transmission du savoir et de régulation de la population adolescente contribue conséquemment à la fabrication des hommes et des femmes de la société française.

Le dernier choix concerne mes interlocuteurs. Bien que consciente de l'intérêt qu'il pourrait y avoir à recueillir la parole des élèves, je m'en tiens à celle des adultes à la fois pour des raisons méthodologiques liées au cadre posé (disponibilité de temps réduite) et à l'objet même de la recherche qui se focalise sur les acteurs de l'institution davantage que sur ses usagers. D'ores et déjà je suis consciente de de la limite induite par le fait d'envisager les élèves comme des usagers de l'école et non pas comme des acteurs, ce qui est un point en soi fort discutable. Néanmoins je garde en ligne de mire la perspective de reconsidérer ce travail sous un angle dans lequel leur parole est présente.

2.3.3 Dispositif de la recherche : négociation du terrain et modalités

L'entrée au collège et la négociation concernant le dispositif de recherche ont été grandement facilitées par deux facteurs : j'ai déjà été présente dans ce collège en tant qu'intervenante sur les questions d'égalité, dans le cadre professionnel. L'association dans laquelle je travaille bénéficie d'un agrément d' « association complémentaire à l'action de l'Education Nationale ». Ceci me confère d'une part une certaine forme de légitimité, d'autre part une identité qualifiée de féministe, ce qui n'est pas sans incidence au sein de cet espace supposé « neutre » par rapport à tout militantisme que représente l'école.

Un entretien avec le chef d'établissement lors duquel j'ai exposé mon projet, a débouché sur un accord de sa part étant entendu que je procéderai à une restitution de mon travail, qui pourra le cas échéant, fournir un support à l'élaboration du projet d'établissement. En effet celui-ci se doit d'intégrer l'égalité entre les filles et les garçons, conformément aux orientations préconisées par le projet d'académie. D'autre part j'ai pris contact avec une professeure qui a accepté de jouer un rôle de relais et de facilitatrice de contacts entre ses collègues et moi ; le principal du collège lui a demandé d'être mon interface pour les questions d'organisation. J'ai ainsi pu communiquer avec les uns et les autres par l'intranet de l'établissement, via sa connexion. On peut en conclure un accueil favorable, ce qui s'est confirmé par des réponses quasi toujours positives à mes sollicitations. Notons aussi que s'il n'y a pas eu d'opposition, il n'y a pas eu non plus de la part de l'encadrement de l'établissement de mouvements franchement positifs, plutôt une forme de retenue voire d'indifférence.

Les premiers contacts ont eu lieu en Juin 2011. Je suis présente régulièrement au collège (une demi ou une journée hebdomadaire) pendant la période d'Octobre 2011 à Février 2012. Je peux alors assister à des cours et à des réunions institutionnelles (conseils de classe). J'entame ainsi une période d'observation. Son cadre est déterminé par le découpage séquentiel du temps : les cours en classe, les moments de déplacements, la récréation, et épisodiquement, les conseils de classe. Les espaces aussi sont différenciés : les salles de cours, les couloirs et hall, la salle des professeurs, le gymnase, les bureaux de l'administration, celui de la vie scolaire, l'infirmerie, la cour de récréation, les abords du collège... L'observation a pour fonction de constituer un référentiel commun avec les personnes qui participeront à un entretien par la suite, cependant elle peut aussi faire apparaître des données nouvelles et constituer une source d'informations en elle-même. Bien entendu ma présence en tant qu'observatrice est prise en compte en tant qu'elle peut générer des interactions spécifiques. Les personnes volontaires pour participer à la démarche de recherche sont mobilisées sur une base très large : « Etes-vous d'accord pour participer à un travail de recherche sur l'égalité entre les filles et les garçons au collège ? » Précisons dès à présent que le concept de genre, tout au long de la recherche, a été employé de façon très marginale dans la mesure où il est référé uniquement au genre

grammatical par la majorité des sujets concernés. J'ai ainsi assisté à une vingtaine de cours différents. En parallèle de ces temps très formalisés, j'ai échangé avec les uns et les autres de manière plus spontanée aux temps de pause, dans les couloirs, avant et après les conseils de classe. Suite à cette première séquence temporelle dédiée aux observations et à la création de liens, j'ai proposé à 21 personnes de les rencontrer pour un entretien approfondi ; par ailleurs un entretien collectif a été réalisé avec l'équipe des agents d'entretien. Le choix de mes interlocuteurs a été guidé par deux paramètres : la diversité de leurs fonctions au sein de l'établissement, la diversité de leurs positionnements concernant l'égalité, perçus lors de la séquence d'observation. Deux d'entre eux n'ont pas souhaité donner suite à cette proposition. 20 entretiens ont donc eu lieu.

Trois instruments d'enquête sont ainsi mobilisés : l'observation des interactions au sein de ce milieu de vie particulier que représente le collège, la réalisation d'entretiens enregistrés, l'analyse des entretiens transcrits.

2.4 Construction de l'objet

Si l'objet de la recherche est déjà bien identifié il reste à définir les formes du recueil des données de l'observation en partant du postulat qu'une observation ne peut être ni neutre ni réaliste ; elle ne peut être que située et correspondre aux éléments qui ont déterminé l'angle de vue et le focus puisqu'« elle institue le fait qu'elle décrit et ne le reproduit pas » (Gil 1998). L'angle de vue est généré par la problématique et ma posture ; le focus représente le niveau d'interprétation qui sera choisi en fonction de la question à explorer et il est susceptible par conséquent de variations, allant d'une simple restitution à une analyse linguistique détaillée.

2.4.1 Posture réflexive

Comment rendre étrange ce qui est familier ? Comment questionner ce qui est posé comme allant de soi ? Cette question centrale de la démarche anthropologique est présente à mon esprit tout au long de la recherche tant est palpable la difficulté de maintenir un regard suffisamment distancé dans un contexte familier à bien des égards. En tant qu'ancienne élève je conserve les traces de l'appropriation des codes spécifiques à l'école, qui par leur répétition, prennent un caractère quasi naturalisé (ainsi du rapport maître-élèves, de l'agencement des disciplines et de leur hiérarchie, des contraintes sur la mobilité et le corps...) ; en tant que femme je suis socialisée dans l'ordre du genre et si je dispose de la capacité à « suspendre et différer le besoin de ces normes », c'est cependant le résultat de plusieurs années de développement d'un regard critique qui n'est jamais acquis totalement. Je partage aussi avec

mes interlocuteurs-trices, un même milieu socio-culturel, c'est à dire une donnée qui, si elle peut faciliter la compréhension de références communes peut être une entrave au processus de la recherche, par l'établissement de connivences inconscientes et donc l'évitement de certaines questions. Par contre mon capital d'étrangeté, si je puis dire, au sein de ce milieu, s'appuie sur mon statut professionnel extérieur à l'Education Nationale et sur une identité interprétée comme féministe à des degrés divers. Aucune hostilité franche n'a été manifeste à cet égard, cependant je suppose, sans avoir le moyen de le vérifier, que cela a pu générer des comportements d'évitement qui se sont traduits par des rendez-vous manqués, des changements d'horaire et dans une circonstance seulement un refus sans ambiguïté. Enfin il n'est pas anodin de rappeler que l'intitulé initial de mon projet était « Peut-on être féministe à l'école ? » et s'inscrit dans un projet personnel de réflexion sur les pratiques de formation des adultes susceptibles d'introduire du changement dans les rapports de genre. Ceci étant, c'est la fragilité même de cette posture, les interactions constantes qu'elles supposent entre objet et sujet de la recherche, les doutes et les interrogations dont elle se nourrit qui en font toute la richesse et la complexité (Revault d'Allones 1989).

2.4.2 Observation des interactions

Les scènes d'interaction ne font pas l'objet d'un choix préalable quant à leur leurs circonstances, ou leurs protagonistes. Néanmoins j'accorde une attention particulière aux situations qui combinent les conditions suivantes : la mobilisation du corps que ce soit dans son effectivité matérielle ou dans l'acte de discours qui le concerne, et le caractère répétitif de l'interaction me référant en cela à Butler (2009) pour qui la performativité s'accompagne de l'itération : « La performativité n'est donc pas un acte singulier, elle est toujours la réitération d'une norme ou d'un ensemble de normes ; dans la mesure où elle acquiert un statut d'acte dans le présent, elle masque ou dissimule les conventions dont elle est la répétition. » Les travaux de Goffman sont précieux pour rendre compte des dimensions ritualisées présentes dans les interactions dont l'objectif consiste à témoigner de, et à renforcer l'identité sexuée des protagonistes. L'apport de Butler permet cependant de reconnaître aussi les glissements ou les subversions que la matrice de la norme rend possible.

Au gré des séquences d'observation, des items se sont imposés par leur fréquence et leur caractère systématisé. La constitution de l'objet d'observation s'organisait au préalable autour des interactions mixtes entre les élèves, ainsi qu'entre les professeurs et les élèves. Chemin faisant, il s'enrichit d'autres composantes. Ainsi se sont ajoutées les interactions genrées, c'est-à-dire celles dont la fonction consiste à rappeler l'identité sexuée des uns et des autres et les inférences qui en découlent. Puis les modalités de l'interpellation et de la prise de parole sont

recensées systématiquement. Qui prend la parole ? Comment ? Enfin les postures corporelles ont attiré mon attention en ceci que leur répertoire est particulièrement attaché soit à des garçons, soit à des filles. Des grilles de comptage sont établies. Le registre corporel intègre aussi des observations relatives à l'occupation de l'espace. La constitution fréquente de petits groupes spontanés (dehors, dans les couloirs), ou organisés (à la demande d'un professeur en cours) me conduisent à interroger les modalités de la mixité. Cette première facette de notre objet peut se résumer par l'observation de ce qui va sans dire, de ce qui s'organise sur un mode qui sera très vite qualifié de « naturel ». La deuxième facette relève du mode verbal et consiste à répertorier le vocabulaire employé pour désigner les uns et les autres ainsi que les formules d'adresse. Les qualificatifs utilisés, lors du conseil de classe en particulier, quand ils sont référés au travail et, ou, au comportement de l'élève font quant à eux l'objet d'un relevé systématique et d'un décompte.

2.4.3 Entretiens non-directifs

Compte-tenu de l'objet même de la recherche le choix de l'entretien non-dirigé s'impose. En effet loin d'appliquer un schéma pré-établi, il s'agit de suivre le fil conducteur de l'interlocuteur, de l'accompagner dans l'élaboration de sa pensée, ce qui devrait favoriser l'émergence de représentations ou affects non élaborés au préalable. Ainsi la signification se construit au fur et à mesure de l'entretien, résultat en quelque sorte d'une co-pensée (Widlôcher 2003), puisque la pensée et le discours produits en cette circonstance seront inhérents à la situation de cette rencontre là, à ce moment là. Les entretiens sont enregistrés et font dans un deuxième temps l'objet d'une analyse, cependant lors de l'entretien le travail d'interprétation est déjà entamé par l'attention aux formes de l'énonciation, aux acte illocutoires, aux associations d'idées, aux ruptures de logique, aux images employées et ainsi que cela a été évoqué précédemment, aux mouvements que l'on peut qualifier de transférentiel et contre-transférentiel dans la rencontre (ce à quoi l'autre m'assigne, ce qu'il me prête comme intention, ce qu'il suscite en moi comme affect, ce qu'il génère comme représentations). Par conséquent, même si les entretiens sont introduits par la même question, chacun constitue un événement singulier. Leur durée varie d'une heure à une heure trente.

2.4.4 Analyse des entretiens

L'abondance du matériau recueilli, sa diversité, sa richesse produisent pour l'apprentie-chercheuse de la perplexité : que faire de tout cela ? Comment restituer, organiser, sélectionner ? A partir de quels critères ? A ces questions relatives au choix et à sa pertinence

s'en greffe une autre : comment rendre compte des dynamiques présentes au sein de l'établissement sans exposer les dimensions de leur intimité évoquées par les sujets dans le cadre de l'entretien ? Ce dernier point rend compte de l'asymétrie inhérente à la situation de l'entretien de recherche et soulève une question éthique. En effet j'utilise les techniques et le savoir-faire de l'entretien clinique (reformulations, non-jugement, élucidation, écoute réflexive...) permettant en cela à mon interlocuteur de s'engager dans des questionnements qui peuvent relever de l'intimité ; certes il a le choix de dire ou de ne pas dire, cependant il ignore les finalités de ma démarche et témoigne ce faisant d'une grande confiance. Compte-tenu du périmètre restreint de mon terrain de recherche il me semble important de garantir l'anonymat des sujets : ce qui a été exprimé dans ce cadre ne vaut pas autorisation à diffusion dans la communauté des collègues. D'autre part j'ai identifié le malaise généré par cette position asymétrique à la lumière de la posture que j'occupe professionnellement : dans un contexte classique d'entretien clinique le sujet formule une demande d'aide ou d'élucidation qui étaye sa démarche. Or dans l'entretien de recherche, il ne formule aucune demande à priori cependant cela peut produire des effets inattendus (déstabilisation, remise en question, activation de défenses...) qui, s'ils peuvent se révéler féconds pour le sujet n'en sont pas moins suscités par le contexte de l'entretien. Comme ce questionnement m'apparaît à l'issue de la série d'entretiens je n'ai évidemment pas défini au préalable un cadre suffisamment précis qui garantisse jusqu'où les sujets s'engagent à livrer leur parole. « Le pacte passé avec les personnes rencontrées est forcément incomplet et déséquilibré. Certes, les personnes que rencontre le chercheur sont loin d'être entièrement démunies sous son regard et contrôlent ce qu'elles consentent à livrer d'elles-mêmes. Mais il est difficile, voire impossible, de savoir ce sur quoi porte le regard du chercheur, pour la simple raison qu'il ne le sait pas forcément lui-même au début de l'enquête. » (Beliard et Eidelman 2008). Aussi cette prise de conscience me conduit à évaluer précisément l'incidence des choix que je peux opérer. Ceci n'est pas sans effet sur le matériau de la recherche par la restriction opérée mais constitue en cela une limite assumée.

Cette réflexion m'a amenée à reconsidérer les modalités d'analyse des entretiens ; plutôt que de procéder à des analyses diachroniques qui permettent de restituer la dynamique propre à un sujet je procède à des analyses synchroniques, transversales, organisées autour de cinq thématiques. Je conserve néanmoins une démarche diachronique pour quelques entretiens afin d'explorer la piste de l'identification des leviers investis par le sujet pour remettre en question les normes de genre.

Les cinq thématiques, pour une part induites par la question initiale, se sont constituées au fur et à mesure des entretiens et permettent de traiter le matériau transversalement. Elles intègrent les données issues de l'observation et les articulent avec des éléments de discours.

- Le premier corpus concerne la fabrication du genre à travers les interactions et

l'énonciation.

- Le deuxième regroupe tous les éléments relatifs à la mixité telle que vécue et telle que perçue.
- Le troisième répertorie les représentations associées aux filles et aux garçons, à la différence des sexes, ainsi que les systèmes explicatifs succédant à l'affirmation des différences perçues.
- Le quatrième corpus quant à lui se concentre sur la perception des messages émis par l'institution ainsi que sur le rapport entre le sujet, professionnel de l'Education Nationale, et l'institution de l'école.
- La cinquième et dernière thématique est constituée par les éléments qui permettent de rendre compte des processus visant à remettre en question les normes de genre, intégrant pour cela l'analyse longitudinale de cinq entretiens .

En définitive, le matériau recueilli lors des entretiens, couplé à la description des interactions survenant dans le cadre du collège permet d'avoir un aperçu du genre en train de se faire et éventuellement de se défaire, c'est à dire des modalités de la transmission des normes et de l'assujettissement qui en résulte. Repérer les points de nouage des liens tissés entre la subjectivité, la singularité de chacun et les logiques de l'institution permet dès lors d'ouvrir une piste de réflexion sur les moyens de mettre en mouvement ce qui apparaît comme l'obstacle principal à la remise en cause des rapports de domination : la croyance en « l'égalité dans la différence ».

TROISIEME PARTIE

LE GENRE EN TRAIN DE SE FAIRE

Pour répondre aux exigences de la confidentialité, les noms des participants à la recherche ont été anonymisés. Toutes les citations suivies du nom de leurs auteurs sont issues des entretiens. Elles sont reproduites en respectant leurs modes d'énonciation. Cependant quand les citations ne font pas l'objet d'une analyse de l'énonciation elles sont allégées des marques de l'expression orale qui peuvent alourdir la lecture. Les phrases en italique sont mes interventions dans les entretiens.

3.1 Le genre est un jeu... qui se joue à plusieurs

Le genre, tel que nous le concevons, n'est pas une propriété individuelle mais une production de soi ainsi qu'une assignation réalisée dans et par les interactions. Il est évolutif, susceptible de transformations et s'interprète en fonction du contexte ; c'est pourquoi le vocabulaire du théâtre est particulièrement à même d'exprimer ce processus. Les 4 situations qui suivent sont évoquées non pas en raison de leur exemplarité (en tant que généralisation) mais parce qu'elles parviennent à mettre en lumière cette dimension performative éminemment liée au contexte, autrement dit à la scène qui se joue.

3.1.1 Interactions

Le cours d'EPS pour cette classe de 5e a lieu à l'extérieur et consiste à évaluer les performances des élèves en endurance, par petits groupes. Ce faisant, ils se retrouvent livrés à eux-mêmes de longs moments et des jeux s'organisent dans et entre les groupes d'élèves (non mixtes) disséminés autour du terrain. Un groupe de 4 garçons tirent des élastiques sur 3 filles assises à proximité ; elles crient de manière très aigüe, en simulant la frayeur, bien qu'ils ne les touchent pas. L'une d'elle se lève pour ramasser un élastique et vise les garçons en disant « Ouh.... je suis trop nulle ! », puis elle déroule son long foulard et fait mine de battre un garçon : « Je vais te fouetter, ah tu as mal, ah tu sens la douleur hein... » Celui-ci mime l'indifférence ainsi que ses compagnons qui poursuivent dans le silence leurs tirs. Cette scène semble procurer manifestement beaucoup de plaisir du côté des filles (rires, yeux pétillants,

discussions animées) et offre un contraste certain avec l'impassibilité des garçons qui pourtant ont initié l'interaction.

Sur le terrain évolue également une classe de troisième. Je repère le manège d'un garçon qui, debout près d'une fille, lui saisit les poignets et la force à s'agenouiller ; il la maintient quelques instants dans cette position alors qu'elle crie mais ne se débat pas. Il renouvelle son geste avec deux autres filles qui réagissent de manière similaire. J'attire l'attention de la professeure sur la scène qui commente: « Oh, c'est Stéphane, c'est pas un macho ! »

Ces deux scènes, semblables par bien des points avec les situations décrites par Goffman (2002) dans son chapitre sur l'espièglerie permettent à chacun des protagonistes d'endosser un rôle dans un jeu où les règles quoique non formulées, sont connues de tous. Les garçons ont le loisir de mimer des comportements manifestement d'agression et de domination alors que les filles consentent à occuper la posture de la soumission, car si elles miment une tentative de défense, elles le font en garantissant leur inefficacité.

Toujours sur le même terrain, un garçon roux, Loïc, est la cible des moqueries de la part de quelques garçons. Il fait mine de se précipiter vers eux puis ramasse un bâton et crie : « Je vais te tuer, j'en suis capable, j'en ai les couilles ! » L'autre garçon s'esquive et Loïc crie : « Moi j'suis pas une tapette, moi j'pars pas en courant ! » Le genre se construit aussi intra-groupe, ainsi que Welzer-Lang (1994) et Vigarello (2011) l'ont démontré dans leurs travaux sur le masculin et la virilité. Ce garçon, en deux phrases, met en exergue la nécessaire association entre le courage « j'pars pas en courant », la puissance sexuelle « j'en ai les couilles », et l'hétérosexualité « j'suis pas une tapette » qui permettent de réaliser la masculinité. Il est plus que probable qu'il n'a aucune conscience lui-même de ce lien, voire même qu'il ignore la signification du mot « tapette », cependant il connaît et le texte et la musique du rôle qu'il interprète : être un garçon, un vrai. Cette question de ce que serait un garçon, un vrai, donne lieu à une tentative de définition pour ce professeur :

- Moi je penserai plutôt à... à quelque chose par rapport au sport, par exemple un vrai garçon c'est quelqu'un qui court bien qui réussit bien en sport qui euh.. ouais qui a une cer.. qui est grand, qui a une certaine virilité quelque part, je sais pas si toute la virilité forcément passe par l'opposition...(silence)...vrai c'est... non je suis pas sûr que le vrai garçon que la virilité passe forcément par....ça c'est mon opinion...mais ça en fait partie bien sûr ça en fait partie, mais je pense que c'est pas le seulle seul critère, j'pense qu'un garçon qui est juste perturbateur mais qui est pas bon en sport qui est pas ci passera pas forcément pour le.. mâle idéal quelque chose comme ça le mâle dominant (rire)... Simon Terraz

Simon Terraz dresse le portrait, donc de sa représentation, de la virilité du garçon, pas si

éloignée de celle des élèves : le comportement rebelle certes, à condition qu'il s'appuie sur la performance sportive et la stature, c'est à dire une donnée physique associée à la virilité. Du « vrai garçon » il opère un glissement vers le « mâle idéal » qui pour ce faire est « dominant ». Ce processus de glissement entre catégories se renouvellera à plusieurs reprises dans les entretiens indiquant par ce fait même l'action du genre : il ne s'agit pas seulement d'évoquer des différences constatées entre ce qui est dénommé « fille » ou « garçon » mais de construire cette réalité en conformité avec l'ordre du genre psychiquement intériorisé. Bien qu'il s'agisse des propos de Simon Terraz, un individu singulier, on y entend en bruit « d'arrière-fond » (Kaës 2007) la manifestation d'une formation méta-psychique. Pour ce professeur, le critère de la réussite en sport semble donc être déterminant pour l'affirmation de la masculinité ; serait-ce là le secret de l'engouement des garçons pour cette discipline ? Cette question faussement naïve trouve un prolongement dans une observation : très massivement (et cela a été confirmé par de nombreux professeurs, outre la récurrence de mes observations) les garçons arrivent en cours *après* les filles, sauf en cours d'EPS où la situation s'inverse :

- Les garçons seront devant devant parce qu'ils veulent se dépêcher d'arriver en sport, ils trouvent que les filles vont pas assez vite, qu'elles se changent pas assez vite.
Eric Tanner

- Ben quand on a des élèves en retard c'est beaucoup des garçons....les garçons sont moins soucieux de respecter les règles ou en tout cas veulent montrer que eux n'ont pas besoin qu'on leur donne des instructions....toujours à montrer que moi si je veux je transgresse les règles... Maud Richert

« Les garçons veulent montrer », c'est à dire manifester à travers ce comportement leur appartenance de genre. Cette dimension de mise en scène est perçue plus ou moins consciemment par les adultes concernant les élèves :

- Les garçons surjouent les garçons et les filles surjouent les filles bien souvent quoi.
Cédric Sauvy

- Après c'est aussi leur façon... d'être en groupe ensemble de...s'identifier de se valoriser aussi quelque part aux yeux des autres dans leur groupe en jouant au Segpa, en faisant des bêtises en étant euh... en endossant un rôle on n'est pas des tapettes on n'est pas...
Emmanuel Geng

- Elle est assez fatigante parce qu'elle veut faire son petit caïd...des fois alors je lui dis « tu arrêtes de jouer au caïd là, c'est...ah mais je joue pas au caïd Monsieur..si tu joues au caïd, tu fais wesh, tu te tournes tu fais ci tu fais ça tu joues au caïd quoi...
Simon Terraz

- C'est après en fait que ça se voit un peu plus en fait, c'est après où euh les garçons je euh j'ai l'impression qu'ils essayent plus de euh de sortir du lot en jouant leur coq et que

les filles...ouais . en général les filles....elles restent encore studieuses un ptit moment
quoi. Dorothee Beyer

On peut noter dans cette dernière remarque que si le jeu de rôle des garçons est plus ou moins repéré, cela n'est pas du tout perçu de la même manière en ce qui concerne les filles comme si être studieuse relève d'un état de fait. Quand Simon Terrraz décrit le rôle joué par une fille, c'est parce qu'il le perçoit comme un rôle non conforme : elle adopte un langage populaire, elle bouge, et de ce fait traverse la barrière établie par le genre. Quant à Emmanuel Geng, il constate que certains garçons, les élèves de Segpa, vont endosser délibérément une posture de transgression par rapport aux règles de l'établissement pour affirmer leur masculinité et donc leur valeur, par opposition aux « tapettes » qui dans l'échelle de valeur du collège est une figure repoussoir. Son commentaire sur les élèves de Segpa permet d'introduire la place particulière qu'ils occupent au collège. La Segpa est une structure spécialisée qui dispose d'un encadrement propre au sein du collège et qui accueille des élèves réputés en grande difficulté scolaire dès la sixième. Ces élèves font l'objet d'une stigmatisation (c'est « l'école des ânes » m'a dit un élève) dévalorisante dont ils se défendent comme semble le supposer Emmanuel G. par un comportement d'identification commune qui se réfère aux normes de la virilité, interprétée là aussi comme le rejet de toute affiliation possible au féminin par la transgression des règles du collège d'une part et plutôt qu'une affirmation revendiquée d'hétérosexualité, il faut entendre l'expression « on n'est pas des tapettes » comme un mouvement défensif face à l'évocation de la faiblesse, de la vulnérabilité. Le genre établit donc une hiérarchie entre les valeurs respectives du masculin et du féminin mais il nécessite des acteurs ainsi que des situations pour se manifester. Cependant en deçà ou au-delà du scénario, c'est le corps qui est le support de son interprétation.

3.1.2 Corps en jeu

Le corps, entendu non seulement comme une interface entre soi et le monde mais aussi comme une production culturelle et sociale (Balandier, Mathieu, Tabet, Butler), est une surface d'exposition, de démonstration qui témoigne des injonctions normatives de genre ; c'est littéralement par leur « incorporation » qu'on se construit fille féminine ou garçon masculin (Marro 2003). Le collège, hormis dans le cours d'EPS, ne semble pas à priori être un lieu dans lequel le corps ou les corps tiennent une place particulière comme Yves Le Pogam (2000) en fait le constat : « Il semble bien que le système scolaire ait été moins interrogé sur son rôle dans la transmission d'une culture corporelle, comme si le souci du corps était secondaire par rapport aux grandes questions qui ont structuré l'histoire de l'éducation et qui se posent encore actuellement à travers les notions d'inégalités, d'interculturalité, de violences, de déviances ou

de domination ». Cependant l'observation d'une part des postures corporelles dans la salle de classe, et d'autre part l'occupation des espaces permet d'adopter un angle d'analyse intéressant du genre en train de se faire. Les modalités d'investissement de l'espace sonore (Zaidman 1996) compléteront l'observation.

Le cours se déroule dans un lieu et un temps contraint : 55 minutes assis à une table pour écouter, lire, écrire, réfléchir. La consigne, parfois rappelée par les professeurs, est l'interdiction de bouger. Néanmoins, à l'intérieur de ces limites étroites, les corps sont en mouvement et ceci de manière différente pour les filles et les garçons. Le tableau ci-dessous récapitule les postures adoptées par les uns et les autres. Cependant, alors que les garçons puisent aussi dans le répertoire préférentiel des filles, celles-ci n'utilisent pas les postures communément utilisées par les garçons.

Filles	Garçons
- jambes sous la chaise	-adossé en arrière, les jambes en avant
- jambes croisées	-idem + les mains dans les poches
- buste penché sur la table	-se balance sur la chaise
- buste droit, rarement adossé	-tête couchée sur table et bras étendu
- tête penchée en avant quand elles écrivent	-tête appuyée sur bras croisés sur la table -menton appuyé sur la table
- tête qui repose sur la main et le bras accoudé	-penché en avant les coudes sur les cuisses -jambes écartées -idem et tressaillement rapide d'une jambe appuyée sur la pointe du pied - adossé, les jambes écartées et un bras sur le dossier de la chaise

Les attitudes de signes d'attention et de concentration face au professeur sont quasiment constantes pour les filles ; elles sont le fait de certains garçons aussi. Les attitudes qui transmettent un message corporel de décontraction, de fatigue, d'ennui sont employées par des garçons . En deux situations des filles recourent aux mêmes gestes et se font rappeler à l'ordre par les professeurs. Pour l'une, assise perpendiculairement à sa table et adossée au mur : « Tiens-toi bien ; tu crois qu'on se tient comme ça en cours ? » Pour l'autre, qui baillait bruyamment en s'étirant : « Oui, A... on sait que tu es fatiguée mais tu n'es pas la seule... » Aucun garçon ne fait l'objet d'une remarque concernant son attitude. Les rappels à l'ordre concernent des comportements générant du bruit ou de la distraction, tels que : tomber de sa chaise, faire tomber sa trousse ou celle du voisin, shooter dans un objet tombé à terre,

manipuler des stylos en les faisant tourner entre les doigts, lancer des objets. Se lever pour aller au tableau offre l'occasion d'élargir le répertoire. A la demande du professeur un garçon se lève pour compléter une phrase au tableau dans cette classe de quatrième : il bouge bruyamment sa chaise, prend manifestement son temps, échange des regards avec ses copains, se dirige vers le tableau d'un pas à la fois nonchalant et marqué par un balancement d'épaules. Le professeur le félicite pour sa réponse ce qui déclenche une manifestation de victoire les bras levés « I am the best ! » et le retour à sa table en paradant. Quant aux deux filles, qui lors de ce cours vont au tableau, elles se lèvent rapidement, avancent les yeux baissés, accomplissent leurs tâches et retournent s'asseoir sans manifester la moindre expression sur leur visage. Si dans le cas du garçon le public de la classe est bien convié au spectacle, dans leur cas il est manifeste qu'elles s'emploient à être le moins remarquable possible. L'espace de la classe, en particulier l'exposition devant le tableau, devient ainsi une scène dont l'occupation semble ne pas être autant légitime pour les unes que pour les autres. Soulignons ici que l'interprétation de ce répertoire corporel peut bien entendu être accompli quel que soit son sexe (Mathieu 1991), cependant dans les observations qu'il m'a été données de réaliser je n'ai pu que constater une homologie entre la catégorie de sexe et le rôle de genre.

3.1.3 Corps en mouvement

L'observation de l'occupation de l'espace est riche d'enseignements par son caractère massivement sexué.

Au sein des classes les élèves sont assis en paires non mixtes en général. Quand cela n'est pas le cas, c'est à l'initiative du professeur, qui a attribué les places soit sur la base de l'ordre alphabétique, soit en recomposant l'organisation spatiale quelques temps après la rentrée. Dans ce cas constituer une paire mixte est justifiée (pour deux professeurs) par la tempérance que procure la présence d'une fille à côté d'un garçon remuant. Par ailleurs les filles occupent globalement le devant de la salle et les garçons l'arrière. Quand je manifeste ma surprise à un professeur en constatant l'inversion de ce schéma dans sa classe il m'explique avoir placé les élèves les plus turbulents en avant afin de les avoir à portée de voix.

La cantine dans laquelle les élèves se placent comme ils l'entendent n'est pas davantage un lieu de manifestation de la mixité. Sur 39 tables de 8, j'en dénombre 5 occupées par des filles et des garçons qui avaient choisi de s'asseoir ensemble et qui échangeaient entre eux. Les groupes qui attendent dans les couloirs à l'entrée des classes sont à ce point partagés entre le groupe des filles d'abord et le groupe des garçons ensuite qu'on ne peut s'empêcher de se demander s'ils ont passé le temps de la récréation ou de l'interclasse sur le même clivage. Parce que je suis étonnée de l'absence des garçons au début d'un cours, le professeur me dit :

« Ils vont arriver...les garçons sont derrière mais ne croyez pas que j'ostracise les garçons. »

La cour de récréation offre un spectacle concordant : une multiplicité de groupes non mixtes, quelques groupes mixtes mais très minoritaires. Néanmoins il y a des interactions entre groupes non mixtes : interpellations, poursuites, bousculades, incursions vers le territoire occupé par un autre groupe. Dans cette cour se trouve une table de ping-pong investie uniquement par des garçons quel que soit le moment durant les quatre mois d'observation. Constatant cette exclusivité je questionne un surveillant :

- *Et des filles qui jouent au ping-pong, ça arrive ?*

-Ah oui, moi j'en connais des filles qui jouent au ping-pong, je connais leur nom carrément parce qu'elles sont tellement rares que je sais quelles filles jouent au ping-pong quoi.

- *Et comment elles font pour accéder à la table ?*

-Ah ben parce qu'elles ont des copains garçons...ouais c'est parce qu'ils ont un groupe d'amis au sein duquel il y a une fille donc les garçons de ce groupe jouent au ping-pong et la fille elle est prise dedans, voilà.

Sans surprise la géographie de la cour s'inscrit dans la continuité des observations menées par Claude Zaidman à l'école primaire (1996), les éléments mobiles sont les garçons, les éléments statiques sont les filles :

-A vue de nez il y a plusieurs choses qui se chevauchent, déjà l'âge hein déjà on... garçons 6e-5e ils jouent au ballon, tout le temps ils sont là avec leurs balles de tennis, ils vont bouger et ils jouent à la balle tout le temps...les filles elles stationnent, elles sont plus à discuter mais certaines jouent au ballon avec eux, ouais il y a quelques filles mais principalement des garçons, après il y a un espace plus Segpa dans la cour où on sent qu'ils sont plus vers le garage à vélo, le portail là-bas euh...les plus grands 4e 3e je trouve qu'ils se mélangent assez, après il va y avoir surtout des groupes de copains mais c'est assez mélangé...bon et puis les bancs aussi...les filles les bancs elles sont assises...un peu stéréotype mais il y a un peu de vrai là-dedans quand on quand on regarde... Adèle Neumann

Contrairement à l'entrée aux cours, l'entrée au gymnase se fait d'abord par les garçons qui passent peu de temps au vestiaire ; dans tous les cours d'EPS, les filles arrivent 5 à 10 minutes après les garçons. Le professeur les rassemble pour présenter la séance du jour, soit au vestiaire, soit au gymnase, soit sur les bancs au bord de la piscine. Dans tous les cas, et sans consigne aucune, une partition s'opère. En cette circonstance, dans une classe de troisième, deux filles se trouvent assises plus proches du groupe des garçons que du groupe des filles. Cependant l'une se tient sur les genoux de l'autre, sans pour autant manquer d'espace où s'asseoir. Lors de 4 séances sur les 6 séances d'EPS auxquelles j'ai assisté a eu lieu le même

événement : traversée ou entrée dans le vestiaire des filles par un garçon (pour les chercher à la demande du prof par exemple) qui donne lieu à des cris d'effroi simulé alors même qu'elles sont en tenue. Enfin lors des déplacements en car pour aller à la piscine ainsi que dans les bus scolaires la rangée de 5 sièges du fond est exclusivement occupée par les garçons. Un professeur d'EPS fait valoir en parlant d'une classe dans laquelle un groupe de 6 filles était, selon lui, dominantes, qu'elles « avaient droit à la banquette du fond, c'est dire ! ».

Au sein de l'établissement les toilettes non mixtes sont le lieu dédié des filles ; elles s'y retrouvent à chaque interclasse et aux récréations groupées devant les miroirs et se maquillent ou se regardent. Les toilettes des garçons sont un lieu de passage, pas de stationnement.

L'infirmerie est peu fréquentée par les garçons, sauf en cas de suivi médical : comme si « On n'a pas le droit d'avoir mal » dit l'infirmière au sujet des garçons.

Quant au CDI, s'il est utilisé tant par des filles que par des garçons, ils ne s'y tiennent cependant pas aux mêmes endroits ; Katia Thomas, la documentaliste, précise :

- Généralement ils sont plutôt séparés ils n'ont pas les mêmes activités tout à fait non plus donc euh..ce qui fait qu'ils ne sont pas forcément aux mêmes endroits non plus....c'est à dire que ..tout ce qui est lecture de romans attire beaucoup plus les filles donc elles vont naviguer autour de ces étagères là, il y aura beaucoup plus de filles qui vont être dans les petits coins comme ça...les BD attirent beaucoup plus les garçons, les garçons ne lisent quasiment que des BD et parfois quelques magazines...et puis au niveau des ordinateurs ce qu'ils peuvent faire sur les ordinateurs, en dehors des recherches qu'ils ont à faire, c'est des mobiclicks c'est des CD-Rom de jeux éducatifs en fait, ou des épisodes de « C'est pas sorcier » et là aussi il y a beaucoup plus de garçons ...pour ce genre de choses...

Cependant le CDI offre aussi d'autres possibilités :

- Il y a aussi des élèves qui...qui profitent de ce lieu où on est un peu libre quand même pour se rapprocher, les élèves euh..qui sont un peu en couple (petit rire) ou des choses comme ça....ya des 6° comme des 4° mais il y a plus d'élèves de 6° et de 5° qui viennent au CDI en fait .. donc ce sont ceux qui sont un peu en couples comme ça qui en profitent aussi, parce que ce sont des lieux où par exemple, sur des fauteuils on peut être assis un peu plus près aussi, donc ils en profitent aussi mais c'est loin d'être la majorité, et comme c'est un lieu où ils peuvent se déplacer pendant l'heure, ils peuvent jouer à tout d'un coup : oui mais moi je m'en vais, je m'écarte moi je m'approche...enfin voilà un peu esquisser...

D'autres stratégies de mobilité sont à l'œuvre dans les couloirs :

- Selon le règlement ils n'ont pas à être dans les coins donc on essaie de faire le maximum...ben les filles aiment bien rester aux casiers, traîner aux casiers pour éviter de sortir dans la cour, ou aux toilettes, beaucoup aux toilettes et les garçons bon eux c'est de la pure provoc, eux ils sont capables de rester à l'intérieur, juste devant la porte pour pas sortir, juste par provocation....alors que les filles oui elles traînent, elles sont dans les toilettes, elles restent devant sur le radiateur, elles se cachent, elles rentrent vite dans les cabinets quand on arrive, et elles traînent aux casiers aussi, elles mettent des plombs à mettre un cahier dans un sac quoi.
- Benoît Caspar

Cette description interprète les stratégies différenciées des élèves autour de l'axe activité-passivité, la conduite pro-active du côté des garçons, l'évitement et la fuite du côté des filles. Nous retrouverons fréquemment des descriptions sur ce mode binaire et contrasté.

Espace sonore

Les modalités de la prise de parole en cours ont conduit à élaborer une grille de comptage à partir des paramètres suivants :

- Prise de parole : -spontanée
 - demande de parole en levant le doigt
 - en réponse au professeur
- Distinction filles-garçons

Les résultats sont éminemment variables selon le professeur et selon la classe. La stratégie pédagogique du professeur peut s'exprimer sous plusieurs formes au cours d'un même cours : interpellations nominatives, questions au groupe, interactions rapides et constantes...

J'ai assisté à 14 cours en face à face qui, s'ils se sont déroulés différemment, ont permis cependant d'établir le constat suivant : la prise de parole spontanée des garçons est très nettement dominante dans un rapport trois fois supérieur, en moyenne, à la prise de parole spontanée des filles ; dans trois cours la proportion était de 100% pour les garçons, les filles ne prenant la parole que dans un cadre régulé. Quant à la prise de parole régulée, notamment quand le professeur s'adresse nominativement à un élève, elle se partage à proportions égales. Un cours de maths pour une classe de troisième a donné lieu à une observation très différente ; le professeur sollicitait le groupe constamment par des questions auxquelles les élèves répondaient à la fois spontanément ou en levant le doigt, mais à ceci s'ajoutait une participation volontaire des filles qui prenaient l'initiative du questionnement, sur les deux modes également. Les garçons, dans cette classe uniquement, ont eu moins de prises de parole spontanées que

les filles. A la fin du cours, le professeur est venu vers moi et a commenté : « Ma parole, ils sont déchaînés aujourd'hui ! » Cela m'a déroutée et j'ai répondu « Mais est-ce que ce n'est pas comme ça qu'un cours se déroule ? J'ai trouvé vos élèves très motivés, très participants. » En me croisant le lendemain il m'interpelle : « J'ai repensé à ce que vous avez dit, c'est vrai que les cours devraient être toujours comme ça. » La question qui se pose est la suivante : si cette situation (un cours où les filles sont largement présentes dans l'espace sonore, et actives) est perçu comme une anomalie, quelle information cela donne-t-il sur ce que serait un cours standard ? L'adjectif employé pour qualifier les élèves, « déchaînés », pose question lui aussi sur les attendus implicites de ce que devrait être le comportement des élèves, en particulier des filles.

3.1.4 Actes de parole

L'attention soutenue aux processus d'énonciation et de dénomination participe de la mise à jour des modalités de l'élaboration du genre dans l'espace scolaire. En effet, « les processus langagiers participent à la formation des différences et des inégalités sans toutefois en être l'unique cause, ils contribuent à la réification des catégories au même titre qu'ils permettent d'en créer de nouvelles » (Duchêne et Moïse 2008). L'exemple suivant en atteste :

- Je pense à une classe que j'ai cet après-midi, j'ai un rang entier là de filles très sérieuses et quelques trublions là par ci par là qui sont des garçons alors forcément je vais dire plutôt 20 fois « Quentin, tais-toi » que « Jessica, calme-toi ». Simon Terraz

Ici Simon T. donne à voir qu'il ne s'adresse pas sur le même mode à un garçon et à une fille quand bien même sa demande est la même. En conséquence le message entendu par Quentin stipule qu'il cesse de parler, quant à Jessica il lui faut contrôler son comportement supposé agité et non maîtrisé.

Après avoir assisté à un premier conseil de classe je remarque la répétition de certains qualificatifs employés pour évaluer le comportement et le travail des élèves ; j'établis alors pour les conseils de classe suivants une grille de recensement des annotations portées sur les bulletins. Le commentaire final doit faire l'objet d'une approbation consensuelle, aussi des discussions ont lieu sur l'emploi de tel ou tel mot. Les adjectifs ou groupes nominaux ici retenus le sont en raison de leur fréquence supérieure à 3 occurrences. Ils sont répartis en deux colonnes en fonction du sexe des élèves. L'observation porte sur 2 classes (une 3e et une 4e) soit 24 filles et 28 garçons, et donc sur l'«appréciation du conseil de classe » mentionnée à la fin du bulletin.

Enoncés	Garçons	Filles
Potentiel	10	1
Capacité-capable	8	2
Consolider	2	8
Fragile	1	8
Faiblesse-Faible	2	4
Satisfaisant	5	9
Sérieux	6	5
Manque de travail	12	4
Manque de confiance	0	6
Passivité	1	3
Efforts	3	7
Agréable	0	4
Discret-discrète (trop)	6	3

La dissymétrie (écart > 6) est particulièrement caractéristique pour les mots suivants :

- potentiel – capacité – manque de travail,
attribués davantage aux garçons
- consolider – fragile – manque de confiance,
associés aux filles.

Ce constat traduit sans conteste l'existence d'une perception différentielle par les enseignants des performances de leurs élèves en fonction de leur sexe. Cedric Sauvy en a conscience :

-Mais ça c'est quelque chose de tous les instants il faut se méfier du discours euh... c'est à dire...il faut rendre les gens attentifs à ce qu'ils disent. Alors ça vous l'avez peut être vu dans les conseils de classe, même s'il y a pas eu d'interventions il y a des choses qui passent, alors on peut pas toujours relever et puis il faut, c'est parfois...c'est à manier avec précautions parce que les gens se sentent un peu ... peuvent se sentir agressés mais on en est encore au « le garçon qui réussit c'est le doué et la fille qui réussit c'est la travailleuse », hein c'est la petite fourmi laborieuse quoi, voyez et ça c'est...il faut quand même casser un petit peu ces stéréotypes.

Certes Cedric Sauvy est attentif aux effets de la parole, cependant il communique aussi sa crainte concernant la remise en questions des stéréotypes et la nécessaire rupture de consensus que cela suppose ; « La parole c'est la guerre » nous dit Jeanne Favret-Saada (1977).

Dans le registre de l'énonciation figure les formules d'adresse, c'est à dire les situations où les enseignants s'adressent aux élèves autrement que par leur prénom. L'emploi de « les filles » ou

« les garçons » est régulier et se manifeste dans les situations suivantes :

- Rappel à l'ordre : « les filles, on se calme !...les garçons puis-je avoir votre attention ?... qu'est-ce que vous fabriquez les filles ? ... Les garçons qu'est-ce que vous faites là ?" Avec des variantes : « Jeunes gens, un peu de concentration, s'il vous plaît ! » « Alors mesdemoiselles ? on ne vous entend pas ! »
- Consignes et exhortations : « les filles, pouvez-vous bouger les chaises là derrière ?... Dépêchez-vous les garçons... Alors les filles ? il vous reste deux minutes ...Allez les filles, ça vous pouvez le faire... Montez les filles,on va pas mettre 107ans...
- Salutations : « Bonjour les filles... au revoir les garçons...»

Cet emploi se caractérise par le pluriel ; seul un enseignant s'adressant individuellement à un élève dit : « jeune homme ». Ceci est un indice quant à la fonction de ce type d'interlocution (Théry 2007)). Davantage que d'établir un lien illocutoire (qui permet de définir la position de l'un par rapport à l'autre) il établit la catégorisation. Quels sont les effets de cette assignation à la catégorie « garçon » ou « fille » des dizaines de fois quotidiennement réitérés ? Cela est l'objet de la réflexion de Laurent Gangloff :

- Je dis souvent au revoir les filles, allez les garçons...cela dit quand on dit les filles les garçons on distingue juste le sexe on porte pas un jugement de valeur...mais on peut se demander pourquoi on catégorise comme ça...souvent c'est par souci de commodités quoi, quand 5, 6 filles partent je vais pas dire au revoir Elise, au revoir Cindy, au revoir Sophie, je dis au revoir les filles...je suis en train de réfléchir ...est-ce que ce genre de détails finalement complètement anodins ça entretient ou pas.....mais peut être finalement...on aurait peut être intérêt à employer cette catégorisation le moins possible puisque ça entretient cette différence finalement... on pourrait dire au revoir les élèves...

L'entrée par les séquences d'observation sur le territoire du collège conduit à établir le constat d'une forte dissymétrie dans les comportements, perceptions, interactions de la part des professionnels à l'égard des élèves filles et garçons. Cette dissymétrie n'est pas consciente, au contraire, elle est cependant le fruit d'une conception naturalisée des rôles de genre et perceptible dans les pratiques et discours de nos interlocuteurs. En parallèle les élèves adoptent des comportements fortement marqués par l'affirmation d'une appartenance et la demande de reconnaissance à la catégorie de sexe à laquelle ils sont affectés. On peut effectuer ici un rapprochement entre la conception de Goffman (2002) pour qui la mixité est un dispositif de formation pour chaque sexe, l'un se construisant dans la distinction d'avec l'autre, et celle de Barth (in Poutignat et Streiff-Fénart 2005) qui concerne l'ethnicité et que l'on peut transposer au genre: « les processus de maintien des frontières ethniques se produisent aussi dans des situations de contact entre des individus de cultures différentes : les groupes

ethniques ne persistent comme unités significatives que s'ils impliquent des différences de comportement marquées, des différences culturelles persistantes ».

Pour résumer, à première vue le collège Diderot se présente comme un lieu où les garçons et les filles sont ensemble, mais séparés.

3.2. Comment se dit le genre

La question d'introduction des entretiens s'articulait autour du concept de l'égalité et des pratiques professionnelles. Fréquemment les premiers éléments de réponse concernent les perceptions de la mixité, le constat de différences entre les filles ou les garçons ou au contraire l'établissement de l'absence de différences. Non seulement l'hétérogénéité des discours est frappante mais aussi la confusion entre des concepts voisins qui diffèrent cependant par leur signification et ne sont pas, par conséquent, des synonymes. Avant d'avancer des éléments d'explication quant à cette confusion, tâchons d'une part d'en repérer ses manifestations dans les propos des sujets, d'autre part de faire apparaître le sous-texte de leur énonciation. Compte-tenu de l'abondance du matériau en la matière les citations retenues le sont en raison de leur capacité à établir la diversité des propos.

3.2.1 Egalité et différence des sexes

- Quelle idée j'ai de l'égalité...(silence)... Au moins dans l'éducation il n'y a pas le problème des salaire puisqu'ils sont identiques pour les hommes et pour les femmes... dans dans une classe euh..... c'est moins évident ...parce qu'il y a des classes où il y a plus de garçons, souvent c'est ça, il y a plus de garçons que de filles, cette année c'est comme ça oui, et souvent c'est comme ça, souvent plus de garçons que de filles ; après du point de vue travail c'est.. je peux pas dire qu'il y a un groupe qui va travailler mieux que l'autre non ça...mais c'est vrai que dans une classe.. comment gérer l'égalité hein.....(silence)... Nathalie Sigrist

- *Et donc l'égalité, vous l'appréhendez comment ?*

- Alors dans les classes il y a un aspect aussi intéressant, c'est qu'en fonction des classes et en fonction du nombre de filles ou de garçons ça pourrait changer, vous voyez les classes où il y a une dominante de filles ou une dominante de garçons, ça va pas avoir les mêmes réactions ça peut changer du tout au tout vous avez des filles, quand elles sont en minorité ben elles sont complètement éteintes, elles veulent pas participer, bon c'est le cas pour l'une de mes classes de troisième, alors c'est difficile d'aller les chercher donc voilà c'est déjà un premier point. Christian Herry

Dans ces deux cas l'égalité est interprétée sur un mode mathématique ; il y est question plutôt

de parité. Cependant dans le deuxième cas la dynamique propre au groupe-classe apparaît et laisse entendre que celle-ci est affectée par le nombre respectif des filles et des garçons : « Ca peut changer du tout au tout ». En présumé figurent à la fois une distinction entre les deux groupes ainsi que l'existence d'un rapport de dominance calqué ici sur un rapport numérique. Notons que l'exemple choisi évoque une posture de retrait des filles « complètement éteintes... elles veulent pas participer », de même que dans le premier cas est communiquée l'idée que la supériorité du nombre est du côté des garçons « souvent c'est comme ça, plus de garçons que de filles ». Ce point ne se vérifie pas dans les données démographiques du collège, si ce n'est dans la promotion des quatrièmes où curieusement les garçons sont nettement plus nombreux. La citation suivante complète l'idée d'un effacement des filles, cependant elle ne se fonde pas ici sur la base du nombre :

- Elles se mettent en retrait...(sourir)..Oui quand elles grandissent, 6° 5° je trouve pas, y a la spontanéité qui est mixte en fait 6°, 5°...4° 3° heu...les bonnes élèves vont continuer à participer mais celles qui sont pas sûres d'elles ou celles qui s'en sortent pas tellement, voilà elles vont elles vont s'écraser en attendant que le cours se passe...je sais pas si c'est..si c'est une peur de.... dire une bêtise parce que les garçons c'est vrai qu'ils interviennent et puis des fois ce qu'ils disent est faux voilà c'est tout on corrige..... est-ce que les filles c'est un problème de prise de risque ou c'est un problème de j'ai pas envie de prendre la parole devant la classe, voyez... Maud Richert

Une distinction est établie en fonction du niveau de classe d'âge d'une part, et en fonction du niveau scolaire d'autre part. Une tentative d'explication au retrait des filles « qui s'en sortent pas tellement » à partir de la 4e fait apparaître trois dimensions : l'absence de confiance en soi, la peur ou le refus de s'exposer. Si ces éléments ressortent du registre du psychisme individuel, c'est néanmoins dans le cadre d'une comparaison avec le comportement des garçons qu'ils sont évoqués. L'évidence de cette distinction entre les deux groupes est très peu questionnée voire pas du tout :

- Ben les filles sont des filles, les garçons sont des garçons quoi, ça se passe pas trop mal dans l'ensemble.les filles restent des filles et les garçons des garçons, il y a toujours une certaine différence quoi. Louis Mey

L'un des obstacles rencontré lors des entretiens a consisté en la difficulté d'aborder une problématique qui, pour certains interlocuteurs n'en est pas une de prime abord.

- C'est pas un collège difficile ici donc c'est vrai qu'il y a moins euh...il y a quelques coqs mais je sens pas que ...je sens pas qu'il y ait...

- *Donc ce n'est pas une question au sein du collège.*

- Non, non non. Bon c'est sûr il y a des garçons qui sont en grande difficulté qui sont un

p'tit peu un p'tit peu rebelle effectivement « vous avez qu'à me foutre dehors, de toutes manières je m'en fous, j'ai des copains dehors » Adèle Neumann

- ...J'ai pas le sentiment...j'ai pas le sentiment que ça pose de gros problèmes, j'ai pas le sentiment du tout...Je regrette par moments d'avoir plus de difficultés pour entraîner les garçons vers plus d'ambition...c'est souvent plus difficile. Serge Imbert

- ...En fait, à vrai... à vrai dire, c'est c'est des questions que je me pose pas parce que je je pense..du moins j'espère..bien que je sois un garçon, enfin bon c'est.. c'est sûr..mais y a peut être des motifs inconscient ou autres mais.. je je j'ai pas le sentiment de différencier..... les garçons des filles enfin si forcément mais..voilà, c'est pas simple (rire) mais dans l'idée j'essaie de placer tout le monde sur un même plan. Raphaël Lind

Adèle N. et et Serge I., qui font partie de l'encadrement, n'envisagent pas, à priori, les questions que peut soulever le principe de l'égalité entre les filles et les garçons au sein de l'établissement. En l'absence d'évènements particuliers « de gros problèmes », qu'on imagine possibles ailleurs « c'est pas un collège difficile ici », il ne semble pas y avoir de questions. Cependant dans le même temps un lien est établi avec les difficultés que peuvent vivre des garçons, ou le dépit occasionné par « les difficultés pour les entraîner vers plus d'ambition ». Quant à Raphaël L., enseignant, la question le renvoie à sa position professionnelle et à son identité sexuée ; cela génère un moment de trouble quand il essaie d'articuler la question de la différence des sexes et celle d'une pratique qui se veut égalitaire.

Par contre Laurent G., professeur d'EPS est conscient de l'impact des normes sur les enseignants et par ce fait sur l'enseignement lui-même :

- On pourrait travailler sur les activités où on pense que les filles ont du mal et puis les autres où les garçons vont peut-être être moins motivés etc.. mais c'est vrai qu'on a tout un passif culturel et social derrière qui nous dit ça va être comme ça, donc les profs l'emmènent ce bagage.

- *Et les garçons et les filles ne s'investiraient pas de la même manière?*

- Je pense que c'est pas toujours vrai...notamment avec les petites classes les 6e 5e c'est pas du tout vrai, ils sont pas du tout formatés encore eux mais ça le devient quand même au fur et à mesure en 4e un peu plus, en 3e encore un peu plus...donc c'est des choses qui qui..le marquage culturel et social il se fait progressivement dans le cursus des collégiens..

L'accent est mis ici sur les normes : «passif culturel et social... formatés....marquage culturel et social... », cependant la position de Laurent G. est marginale parmi mes interlocuteurs. Leurs analyses se focalisent davantage sur la « différence des sexes ». Ce thème est activé dans

quatre domaines et s'accompagne d'essais d'explication ou de légitimation : le comportement, l'investissement scolaire, l'orientation, le corps. Ce dernier point est la préoccupation des professeurs d'EPS en particulier et fera l'objet d'un développement dans la dernière partie.

3.2.2 Comportement

- Bon moi je vais dire par exemple je pense à une de mes classes de de troisième, les garçons ils roulent un peu des mécaniques, on va dire ça comme ça donc j'en ai deux trois ben hop et voilà ils prennent la parole, alors bon parfois je tape sur la table et je leur dis « attendez on lève la main avant de prendre la parole » euh... ils se mettent en avant dans.. presque dans le comportement. Alors on va dire c'est c'est pas méchant parce c'est ..on..je dirais plutôt, et en général c'est ce que je note dans les remarques des bulletins, l'enthousiasme débordant mais bon.. voilà..et du coup ben les filles elles sont un peu là (traînant)... bon.. ; alors y en a certaines qui participent, ça va, ça se passe bien mais peut être d'autres qui n'osent pas trop et on va dire peut être justement les les timides ou les les...les filles qui qui .. qui ont un peu comment dire qui qui sont peut-être plus introverties elles vont pas oser.. renchérir surenchérir... alors voilà y a peut-être ce côté-là . Tatiana Sizun

On note les précautions prises par Tatiana Sizun pour décrire cette différence de comportement : la répétition de « peut-être », la minoration « c'est pas bien méchant » « un peu » « parfois ». Elle note le décalage entre l'attitude des filles et des garçons mais euphémise celui de ces derniers « enthousiasme débordant ». Quant au comportement des filles il est rapporté à des caractéristiques comportementales individuelles. Notons tout de même que l'emploi du terme « renchérir » s'applique à un rapport de force ou de compétition et que ce faisant elle laisse paraître une lecture de la situation qui prend en compte le rapport entre les filles et les garçons et non pas seulement des différences comme elle l'affirme explicitement. Maud Richert parlant d'une de ses classes est plus radicale :

- Ben là ce qui est flagrant c'est que les garçons sont très extravertis et les filles on ne les entend même pas parler....et c'est vrai que les filles elles sont, dans la vie de classe, elles sont inexistantes. Maud Richert

Face à la répétition de constats similaires je demande aux personnes de la vie scolaire leur point de vue au sujet de cette figure double composée d'un pôle garçon « rouleur de mécanique » et d'un pôle fille « effacée ».

- Le garçon chahuteur qui court partout oui y a pas de doute c'est vrai donc il faudrait qu'on... on pourrait faire ça voir le nombres d'heures de retenues, à la louche je pense

qu'il y a deux tiers garçons, un tiers filles..

- *Pour les mêmes motifs ?*

- Non. Pour les garçons c'est souvent chahut bavardage bagarre, même.... bon bagarre il y a pas pour les filles, il y a très très peu de bagarres de filles, on en a eu une en début d'année enfin ça m'a choquée, enfin on s'y attend pas et c'est pour ça que je m'en souviens, les filles c'est plutôt insolence, travail non fait..... Adèle Neumann

On entend bien en arrière-plan la norme de genre « Ce sont les garçons qui se battent, pas les filles » qui s'actualise dans une attente différenciée des comportements souhaitables. Sylvie Ayrat (2011), qui a travaillé sur les sanctions au collège met en évidence comment la sanction dans son double sens de punition mais aussi de réussite (un diplôme sanctionne des études par exemple) constitue un brevet de virilité pour les garçons. Son interprétation se fonde sur le constat d'une répartition sexuée des sanctions à plusieurs niveaux : proportion des élèves, motifs des sanctions, sexe du professeur à l'origine de la sanction. Le décompte des retenues et exclusions de cours prononcées au collège Diderot ne vont pas à l'encontre de ses résultats.

	Elève fille	Elève garçon	Professeur femme	Professeur homme
Retenue	117	364	440	41
Exclusion	11	43	49	5

La période considérée couvre 6 mois (de Septembre à Février 2012). Ce tableau extrêmement contrasté met en évidence un rapport trois à quatre fois supérieur en matière de sanctions pour les garçons, bien davantage que l'estimation qu'en fait Adèle Neumann ci-dessus. La disproportion des professeurs recourant à ce type de sanctions est encore plus massive puisqu'il s'agit pour 90% de femmes. Même en prenant en compte l'atténuation de ce chiffre par le déséquilibre numérique entre les femmes et les hommes dans l'établissement le différentiel reste important et témoigne, ainsi que le postule Ayrat, du rapport de genre présent dans le rapport à l'autorité. Le comportement des garçons devient alors une conduite sexuée ritualisée qui instrumentalise à d'autres fins le cadre posé par les règles du collège. Tout en évoquant une situation susceptible de contester cette interprétation le propos qui suit, finalement, la valide :

- Même, régulièrement vous avez les demoiselles qui disent « Bon vous avez fini, vous allez vous taire » elles disent ça aux garçons qui sont juste derrière, on a eu ça ce matin euh donc ils prennent la parole et envie de se faire euh...de faire le.... et alors « ça suffit arrêtez votre cirque ! » Pour autant j'ai aussi les deux demoiselles qui sont justement derrière les garçons et qui s'amuse à pousser leurs chaises et à les ennuyer (rire) y a pas que les garçons qui sont turbulents (rire) donc c'est c'est varié, c'est pas toujours

aussi tranché...bon après c'est vrai peut être... enfin.. les caractères propres à chaque sexe...ressortent davantage. Raphaël Lind

3.2.3 Investissement scolaire

Les enseignants du collège notent-ils des différences d'investissement scolaire relatives au genre ? Sans surprise, puisque ce point a déjà été évoqué lors du compte-rendu des conseils de classe, la réponse est positive. Cependant les entretiens permettent de nuancer ce qui apparaît comme une distinction massive et ouvrent la voie à d'autres questions.

- Souvent les filles ont de meilleures performances, alors que les garçons qui travaillent seront là au-dessus du lot. Ceux qui sont dans le travail, eux sont souvent excellents et ceux qui ont des capacités mais qui n'ont pas encore compris qu'il fallait vraiment s'y mettre, ben c'est pour ça qu'ils ont plus de remarques.... Un garçon va plus essayer et la fille se dire, les maths je n'y arrive pas, et elle va être dans l'attente. Et donc la difficulté c'est d'arriver à dire « mais il y a quand même des choses que tu peux faire », le mécanisme va peut être plus facilement se mettre en place chez un garçon que chez une fille. Sabine Thouvenot

La question qui se pose ici est celle de comprendre pourquoi, selon les dires de Sabine T., le mécanisme va plus facilement se mettre en place pour un garçon qu'une fille. Un élément de réponse pourrait résider dans la conviction qu'acquiert les filles que « les maths j'y arrive pas » quand bien même elles réalisent des performances supérieures à celle des garçons. L'énonciation de cette affirmation apporte un complément d'éclairage. En effet, si les filles ont de meilleures performances, les garçons sont « excellents, au-dessus du lot ». Ce paradoxe pourrait traduire la persistance d'une conviction inébranlable en la supériorité masculine dans le domaine scientifique malgré l'information fournie par la réalité des évaluations. Cette croyance est maintenant bien renseignée (Chauveau 2002 ; Mosconi 1994). Dorothée B., professeure de maths aussi, apporte un élément supplémentaire :

- *Et par rapport à leur goût pour les maths, vous voyez des distinctions ?*

- J'en ai aucune idée. Cette année, j'ai l'impression que c'est équilibré. Dans les bons élèves il ya un garçon et une fille dans les moyens c'est pareil aprèsje sais pas du tout mais j'ai....comment dire...les filles elles s'y intéressent peut-être plus pour avoir une bonne note alors que les garçons peut-être plus pour ce qu'il y a derrière quoi...je dis ça par rapport aux exemples que j'ai, je sais pas si c'est vrai ou pas ...

Bien que n'identifiant pas de spécificité dans le travail des uns et des autres Dorothée B. émet l'hypothèse d'une motivation dont les sources sont différentes : conformité à l'ordre scolaire

pour les filles « avoir une bonne note » et intérêt scientifique pour les garçons qui « s'y intéressent plus pour ce qu'il y a derrière ». Par ailleurs, il semble même que pour certains garçons existe une volonté explicite de n'avoir pas de bonnes notes :

- Je pense que...parce que pour eux ils ne veulent même pas avoir des bonnes notes en fait, parce que pour eux avoir des bonnes notes c'est la honte, ça veut dire qu'on travaille, ça veut dire que voilà donc... Dorothee Beyer

Simon T. qui enseigne l'histoire va peu ou prou dans le même sens :

- Ben disons que les élèves les plus.....sérieuses sont souvent en fait ..sérieuses, ça c'est..quelque chose qui est assez...c'est qu'effectivement les bons élèves sont plutôt des filles, après évidemment on a de bons élèves garçons très bon élèves etc etc mais bon avec le recul que j'ai, j'ai parfois l'impression qu'ils en ont un peu honte d'être des bons élèves alors que les filles n'ont parfois aucune honte ...ouais y a une espèce d'inhibition chez les garçons. Simon Terraz

L'évocation de la honte dans les deux cas, fait intervenir le regard des autres et se poser la question de l'enjeu que représente pour ces garçons le fait d'être un bon ou un mauvais élève. Pour l'heure poursuivons la réflexion concernant la perception, du côté des enseignants, d'une différence d'investissement scolaire. Des tentatives d'explications sont proposées pour soutenir les constats :

- Les filles sont peut être plus hargneuses.. elles veulent mieux réussir...les filles tout de suite elles veulent avoir des bonnes notes alors que les garçons ils se disent « bon on va retomber sur nos pattes, si on travaille pas au collège, bon au lycée on va s'y mettre et on y arrivera quand même.....

- *Ils ont confiance en eux*

- Je pense plus que les filles oui...Ben ou alors les filles veulent bien faire tout de suite... pour se conformer ...oui voilà je crois..mais comme les copies aussi, souvent les copies les plus propres sont des copies de filles...moi je leur dis vous écrivez comme vous voulez du moment que c'est propre, et ça on y arrive facilement garçons ou filles... mais..les garçons il faut peut-être plus les pousser alors que les filles ça se fait plus automatiquementmais..ça comment l'expliquer ?je ne sais pas...mais les les garçons euh...bon eux pour certains..globalement ils s'en sortent avec une moyenne plus ou moins honorable bon eux ça leur suffit. Nathalie Sigrist

La conformité à l'ordre scolaire des filles semble être la tendance lourde dans l'analyse de cette professeure de français. Notons la situation parfaitement inversée d' avec le cours de maths évoqué précédemment : « les garçons, il faut peut-être plus les pousser » alors que « les filles ça se fait plus automatiquement » en contrepoint de : « le mécanisme va peut être plus

facilement se mettre en place chez un garçon que chez une fille. » Que ce soit l'une ou l'autre situation, le français ou les maths donc, deux références du même champ lexical sont mobilisées : « automatique » et « mécanisme », supposant un déterminisme certain. L'ordre du genre est bien en place et la partition entre les lettres et les sciences, en tant qu'opérateur du genre en ce cas, bien établie.

Dans les propos qui suivent ce sont des explications d'une autre nature qui prévalent.

- Alors bien sûr j'ai des garçons qui sont très bons élèves, mais y en a certains ou alors ils sont très bon aussi, mais ils vont essayer de s'amuser, ils vont essayer de s'affirmer mais pas bien au niveau du comportement on va dire, en faisant un peu les zouaves en jouant un peu au clown euh et ..bon voilà c'est euh.. alors que bon les filles non, à la limite elles seront plus centrées, elles auront peut être déjà un objectif, elles travailleront plus dans ce sens etc alors elles seront peut être plus sérieuses, ...c'est vrai que les filles sont peut être un peu plus matures à partir d'un certain moment euh donc elles sont plus persévérantes on va dire au niveau du travail... bon les garçons, à partir de la 4°, même milieu de 5° en général c'est au 2e trimestre qu'on voit déjà qu'il y a des changements ... alors est ce qu'ils ont envie de se tester, rouler des mécaniques, est-ce que c'est peut être les premières amours entre guillemets, est-ce que c'est voilà j'ai envie de m'affirmer ?
Tatiana Sizun

Dans ce petit exposé la différence des énoncés traitant des filles et des garçons est frappante. Tatiana S. prête des intentions aux garçons « ils vont essayer de s'amuser », relève la mise en scène « en jouant un peu au clown », se questionne sur leurs motivations et se les représente dotés de désir « est-ce qu'ils ont envie », enfin elle les situe dans le présent. Dans cette description les garçons sont présentés comme des acteurs, dans tous les sens du terme. Sa description des filles est scandée par le verbe être, les inscrivant ainsi dans un état et non pas dans une potentialité ; l'emploi systématique du futur « elles seront...elles auront un objectif... elles travailleront... » les projette dans un avenir tracé. Traduit-elle ce faisant l'idée d'un rapport à la vie, à leur vie particulier pour les filles ? C'est ce que dit aussi son collègue Simon T.

- Elles ont peut être plus de ressources peut être notamment grâce.. enfin à une vision plus lointaine de...de l'avenir quoi ... c'est vrai que pour certains garçons l'avenir c'est déjà le soir quoi, demain c'est loin, demain c'est loin alors que...pour beaucoup de jeunes filles je pense qu'elles ont déjà quelque part une vision plus lointaine des choses donc euh y a aussi pas mal de jeunes filles qui qui euh qui ont l'habitude de le faire, qui ont l'habitude de travailler, qui ont l'habitude de faire des efforts donc euh finalement ce n'est plus un effort pour elles...de travailler c'est intégré voilà.

- Et d'après vous qu'est-ce qui fait que c'est plus intégré pour les filles ?

- Je sais pas..là effectivement...

Simon Terraz

Si l'on établit un lien comme semble le faire Simon T. entre le projet de vie des filles « une vision plus lointaine des choses » et « l'habitude de travailler, l'habitude de faire des efforts », c'est à dire une socialisation qui passe par l'effort et la contrainte, cela dessine une perspective qu'il estime favorable « elles ont plus de ressources », cependant en filigrane apparaît un programme déjà là, dont nous ignorons la teneur mais dont nous pouvons faire l'hypothèse qu'il renvoie à une dimension déterministe qui ne concerneraient que les filles.

3.2.4 Orientation

Au collège Diderot l'orientation est décrite par l'encadrement comme une priorité concernant tous les élèves cependant si on couple ce thème avec l'égalité ce sont les filles qui font l'objet d'une focalisation particulière. Serge Imbert, le principal, fait part de son souci :

- C'est vraiment un objectif fort qu'on nous donne que de veiller à ce que les passages dans les différentes filières soient équilibrés, avec des difficultés en pro, c'est clair, on a peu de difficultés en lycée général, entrer en lycée, elles viennent après vous savez bien, elles viennent après... les filles abandonnent après les filières scientifiques alors qu'elles ont des des résultats formidables...mais ça ça m'échappe un peu parce que c'est pas... je... j'en ai connaissance mais je suis moins impliqué... Par contre c'est vrai que les filles en section pro...en tout cas certaines.. certaines... certains champs de métier
Serge Imbert

On constate que Serge I. est conscient de l'inégale répartition des élèves dans les filières sans pour autant d'une part estimer en connaître les raisons, et d'autre part envisager que cela puisse le concerner au niveau du collège. Dans la mesure où la majorité de ses élèves s'orientent en lycée général et technologique après la troisième, le problème est résiduel et concerne les élèves filles qui optent pour, ou à qui est proposée, la filière professionnelle. De plus le problème est identifié comme émanant de l'offre de formation disponible :

- Et ensuite nous n'avons pas localement toute l'offre, toute l'offre qu'on pourrait souhaiter et qui pourrait permettre notamment, euh, peut-être un rééquilibrage sur certaines filières qui sont plus féminines.

- C'est à dire ?

- L'aide aux personnes...ici hein puisque les... les filles qui veulent faire ça, essentiellement, c'est essentiellement des filles qui le demandent, il y a peu de garçons qui le demandent .
Serge Imbert

Cette analyse est confirmée par les propos de la conseillère d'orientation-psychologue :

Quand elles savent pas du tout quoi faire et c'est vrai que c'est souvent le cas en 3e, quand elles ont des choix à faire et que les résultats ne suivent pas, c'est vrai que le panel de formation...à part ... ben voilà là on est vraiment sur les représentations c'est à dire les métiers typés masculins, j'ai eu des filles qui voulaient faire de la mécanique auto, j'en ai eu mais c'est vraiment à la marge et ça elles le savaient depuis longtemps, elles pratiquaient à la maison...mais après les filles elles restent quand –même sur les formations plutôt typées féminines et là...et là y a pas grand chose en termes de filières, l'offre de formation suffit pas, je trouve que c'est compliqué quand-même quand elles savent pas, quand il y a pas de proposition.

Florence Ganier

Bien qu'elle évoque l'impact des stéréotypes sexués sur les représentations des métiers, contrairement à Serge I. qui entérine l'idée de « filières féminines » et par conséquent de métiers féminins, Florence G. réduit l'offre de formation potentielle à sa dimension « typée féminine » quand il s'agit d'accompagner le choix des filles dont les résultats ne « suivent pas ». Ses formulations soulèvent bien des questions : à quel niveau et comment s'exerce le mécanisme de censure qui conduit à considérer qu'une formation atypique en termes de genre ne saurait être proposée ? Pourquoi est-ce possible seulement si le projet témoigne déjà d'une expérience acquise en ce domaine et élaboré de longue date ? Comment prendre en compte les mécanismes relatifs à la construction de l'identité sexuée et l'étayage que le choix d'un métier « typé » peut constituer à cette fin ? Comment prendre de la distance par rapport à ce processus et s'envisager dans une pluralité de possibilités ?

Des tentatives sont faites en ce domaine, mais quel en est le message sous-jacent ? Cedric S. explique la démarche :

- C'est à dire amener les gens à réfléchir à ce qu'on va dire alors je.. aux filles par exemple en matière d'orientation, de choix de stage, c'est pas toujours dans le milieu scolaire ou social qu'il faut aller faire son stage ça peut être dans l'industrie il y a des places aussi pour les filles dans l'industrie, on a des formations des professeurs principaux dans les industries du secteur, on essaie de choisir des femmes qui font des présentations de l'industrie, on en discute avec eux pour qu'ils aient un discours euh.. pour que euh, pour qu'elles qu'ils renvoient un discours euh... en disant que il y a de la place pour les filles aussi dans l'industrie hein.

« Il y a des places aussi pour les filles » présuppose qu'a priori il n'y en a pas, et que ce faisant s'aventurer dans ce secteur constitue un écart, voire une transgression par rapport à la norme. Le discours est marqué par l'injonction : « amener les gens à...il faut....pour qu'ils aient un discours....pour qu'elles renvoient un discours... » Ce dernier terme laisse perplexe :

« renvoyer » laisse entendre une réponse à un premier mouvement mais inscrit celle-ci dans la même dynamique ; on renvoie une balle, un message, une image, mouvement qui n'introduit rien du changement. Aussi il est légitime de se demander si ce type de discours est susceptible de provoquer quelque effet de transformation quand il est aussi fondamentalement ambivalent. Il est à rapprocher des opérations de sensibilisation qui proclament que « les métiers n'ont pas de sexe » ; cette affirmation est en contradiction flagrante avec les données sur l'absence de mixité dans les milieux professionnels et plutôt que d'agir la dénégation, il conviendrait de s'interroger sur la manière dont les métiers « font le sexe », comment à partir de là l'orientation professionnelle est investie d'une dimension identitaire par les élèves pour lesquels les possibilités de choix sont restreintes.

Pour d'autres enseignants la question n'est pas de diversifier les choix d'orientation, ceux-ci étant déterminés de longue date et inscrits soit dans la *nature* du sexe :

- *Et donc l'enjeu d'augmenter la mixité dans les filières...*

- Ouais, je pense pas que ce soit faisable mais bon..

- *Pas faisable?*

- Parce que parce que je pense vraiment je sais pas maintenant, mais je pense vraiment qu'il y a des métiers que..qu'il y a des métiers qui sont plus destinés pour les garçons que pour les filles sans être dis...criminatoire... en raison de la force physique, en raison de la patience j'veux dire parce que par exemple petite enfance les CAP petite enfance il y a toutes les filles qui veulent y aller.. mais c'est vrai qu'il y a.. les filles ont quand même ce euh ce gêne de maman qui fait que bon bien qu'un père peut très bien s'occuper d'un enfant je dis pas le contraire mais.. qui fait quand même que ils sont elles sont je pense plus adaptées à...à travailler avec des petits...

- *C'est à dire qu'elles auraient des compétences déjà là...*

- Oui, voilà, des trucs innés, j'pense qu'on a quand même pas mal de de de choses acquises de du passé qui fait que en fait... à la préhistoire on était nous on restait à la maison on s'occupait des enfants et les hommes chassaient c'est vrai que...je pense qu'il y a des trucs qui sont restés.

Dorothee Beyer

soit dans l'histoire :

- C'est vrai que les demoiselles vont aller plus vers l'esthétique des choses comme ça pour des formations professionnelles hormis 2e générale ou autre où l'orientation se fait plus tard et les garçons c'est plutôt mécanique voiture, électrotechnique, des choses comme ça, oui... voilà parce que la mécanique, l'automatisme, l'électronique ça intéresse plus volontiers les garçons que les demoiselles, c'est une question d'intérêt après je pense aussi qui est lié.. qui est lié au sexe oui...ça c'est .. certain

- *et qui est lié comment ?*

-...comment... (rire)

- *le lien il est où ?*

-...a priori je peux pas..y a pas de propos sexiste ou machiste mais c'est.....(silence)
....c'est.....ouais.... c'est c'est un peu ancré dans l'inconscient collectif on di on dirait, il y a quand même cette idée euh.... ben les garçons c'est un plutôt la conquête du monde extérieur, les véhicules qui..vont permettre de véhiculer sa princesse, le cheval ou autre chose, y a toujours..ben c'est inscrit .. quelque part.. dans l'inconscient.. collectif.. donc l'intérêt pour tout ce qui bouge, la mécanique.. pour tout ce qui a trait à l'électronique et j'en passe, et les demoiselles plus orientées..y a aussi ces deux symboles, Mars et Vénus euh le garçon c'est la lance qui va vers l'extérieur, le conquérant, et la demoiselle c'est le miroir qui la représente... c'est des symboles.. du Moyen-âge.. c'est pas moi (rire) et donc dans l'idée elles sont plus sur le monde intérieur, le paraître, des choses comme ça donc le social, l'esthétique... Raphaël Lind

Au delà du déploiement des stéréotypes ces deux propos sont intéressants pour leur structure commune. Chacun des professeurs formule une hypothèse pour tenter d'expliquer la division sexuée des rôles, des intérêts et par conséquent la ségrégation sexuée des métiers enracinée, selon eux, dans la différence sexuelle. Ils recourent tous deux au même registre argumentaire avec quelques nuances : pour l'une celle-ci est inscrite dans la nature : « ce gène de maman... plus adaptées...des trucs innés », et pour l'autre l'origine de cette division est le fait même de la partition sexuelle. Dans le propos de Raphaël L. apparaît « l'inconscient collectif » quand Dorothee B. évoque « pas mal de choses acquises du passé ». La référence historique est présente quoique sous deux formes : le moyen-âge ou la préhistoire. L'emploi du présent se fait descriptif de faits établis, cependant le conditionnel « on dirait » apparaît après une question dans l'énoncé de PK ainsi qu'un décalage par rapport aux faits qui fait basculer le discours du côté de la représentation « il y a quand-même cette idée...dans l'idée... » Notons à cet égard un léger mouvement de déstabilisation par rapport au début du propos beaucoup plus affirmatif « c'est vrai..c'est certain... ». Dans les deux cas un processus défensif de dénégation est employé : « sans être discriminatoire » et « y a pas de propos sexiste », renforcé par les récurrences de l'adverbe « quand-même » et « c'est vrai que ». Ce signe donne à voir un conflit latent entre l'expérience d'une réalité (celle de la discrimination) et la croyance en sa justification par le fait de la différence sexuelle.

Tatiana Sizun, quant à elle, se positionne différemment au sujet de l'orientation :

- Moi je dis toujours à mes élèves et notamment à ceux de la DP3 : c'est facile moi je

pense qu'à l'heure actuelle il faut se diriger vers des filières où il y a du travail, parce que bon il y a pas le choix vu le taux de chômage qu'on a en France, alors maintenant euh les métiers filles garçons à la limite pour moi c'est déjà dépassé et hors sujet. Mais par contre c'est vrai qu'il y a une... qu'effectivement il y a là une démarche à faire, et notamment au niveau de la DP, c'est euh de pour d'essayer de de de comment dire de faire une recherche sur tout ce qui est filière littéraire, artistique et pourquoi pas de pousser les garçons dedans, alors là effectivement, parce qu'effectivement comme j'ai entendu, ils ont dit ils allaient réhabiliter la filière littéraire qui perd de la vitesse au profit de la filière scientifique reine, voilà avec un bac L on fait rien avec un bac S on fait tout. Euh alors donc effectivement ce serait bien de pousser justement et peut-être justement s'il y avait des garçons qui étaient plus poussés dans cette voie ça permettrait de de re redorer le blason à la filière littéraire alors... et vice versa quelque part quoi pour justement mais moi je pense que c'est ça en fait tout ça c'est dû à un déséquilibre quelque part... bon ben voilà l'homme euh l'homme y a beaucoup d'hommes en section scientifique donc forcément ç'est une section qui ne peut être que brillante, prestigieuse par rapport aux littéraires où c'est une histoire de bonnes femmes entre guillemets. Tatiana Sizun

La mention que fait Tatiana S. des garçons et de la possibilité de penser la mixité des filières autrement que sur le mode traditionnel (développer l'orientation des filles vers les sciences et les techniques) rend d'autant plus palpable le silence général concernant cet aspect de la question. Cela suppose une analyse critique de la répartition sexuée des filières, ce à quoi elle s'emploie par l'évocation de la valence différentielle des sexes : hommes = sciences = « section brillante, prestigieuse », littéraire = « histoire de bonnes femmes ». Son emploi des guillemets souligne la distance qu'elle établit avec cette échelle de valeur. Cependant si son analyse s'inscrit bien dans un autre registre que les commentaires précédents la démarche qu'elle propose ne s'en éloigne pas tant ; symétriquement et afin de rétablir un équilibre il s'agit de ré-évaluer ce qui relève du féminin (les lettres, l'art..) par une dose de masculin qui permettrait alors d'« en redorer le blason ». Quelle est la cohérence de ce message si elle produit comme effet le maintien de la valence différentielle au profit du masculin ? Néanmoins la conscience de la valence différentielle entre le masculin et le féminin et la volonté d'ouvrir les horizons de ses élèves sont une condition préalable pour sortir du schéma d'une orientation préfigurant la ségrégation horizontale et verticale du marché du travail (Maruani 1999).

3.3 Vécu et perception de la mixité

La mixité semble s'imposer comme une donnée d'évidence au collège Diderot dans le discours des professionnels, il y a des filles et des garçons, des hommes et des femmes qui travaillent et

étudient dans le même lieu. Cependant dès lors qu'on s'intéresse au vécu effectif de la mixité le constat est tout autre. La description des situations associée au discours des participants à la recherche donne à voir des contradictions et une multiplicité de points de vue sur l'effectivité ou non de la mixité, son caractère plus ou moins problématique, voire la pertinence de cette question.

3.3.1 Formations de groupes

La constitution de petits groupes de travail par les élèves, à la demande des enseignants, forme le contexte des trois séquences d'observations suivantes.

Une séance de travail en français consistant à finaliser la rédaction d'une nouvelle s'est déroulée sur la base de 11 petits groupes dans cette classe de quatrième ; seul un groupe est mixte. Je demande dans un premier temps à la professeure quel a été le critère de formation des groupes. « Par affinités » me répond-elle. Je fais le tour des groupes en posant la même question aux élèves. Cela les fait réfléchir. Pour 2 groupes il ne s'agit pas d'un choix : « Tout le monde était déjà en groupe, il n'y avait plus qu'une fille...alors je l'ai pris » dit une fille. Choix par défaut aussi pour un groupe de garçons dont la prof me dit que ce sont les moins bons de la classe. Quant aux autres groupes non-mixtes leur choix se justifie par des raisons identitaires , c'est à dire la reconnaissance chez l'autre d'une de ses caractéristiques propres :

- « c'est ma meilleure copine, on sait ce qu'on pense.... »
- « on a les mêmes goûts...regardez on a les mêmes cheveux, les mêmes lunettes. »
- « c'est parce qu'on a l'habitude de faire des choses ensemble, dehors on fait du foot, du vélo, on a les mêmes activités quoi ! »
- « on a le même imaginaire, je sais qu'il va inventer des trucs de ouf.... »

Le groupe mixte de trois élèves laisse la parole à la fille pour expliquer : « Je crois que c'est parce que les autres ils sont parfois..... ils ne sont pas toujours.....que c'est à cause de la maturité peut-être... » La prof qui entend la réponse ajoute ensuite en aparté : « le groupe mixte, c'est quand même des élèves particuliers ; alors Jonathan il a le syndrome de Tourette, et Marianne elle a un frère qui est autiste, et le troisième du groupe, c'est le meilleur de la classe. » Autrement dit, dans cette situation de classe la non-mixité est la norme et la mixité a un caractère d'exception, explicable d'après Nathalie S., par la singularité des enfants qui constituent ce groupe.

On retrouve peu ou prou les mêmes logiques à l'œuvre dans une séance d'EPS regroupant 2 classes de troisième, soit 53 élèves. La séance est dédiée à la préparation d'un numéro de cirque en groupes de 3 à 6 élèves. Les professeurs ont laissé le choix de la formation des

groupes aux élèves en les invitant néanmoins à la mixité: 5 groupes sont composés de filles, 5 de garçons et 2 sont mixtes. Les arguments évoqués par les groupes non-mixtes ressortent des catégories suivantes :

- l'évidence : « c'est naturel...- c'est évident...-ça c'est fait tout seul, on n'y a pas pensé....-c'est automatique. »
- la complémentarité : « on sait ce que chacun peut faire...-lui il est fort en diablo, lui en monocycle... -parce qu'on sait que si on le fait ensemble, on va avoir une bonne note ! »
- les affinités : « parce qu'on s'entend bien...-on est plus à l'aise entre nous...- On s'est choisi entre potes... »
- le refus de la mixité : « ça dépend de la maturité et les garçons de notre classe, laisse tomber ! Faut voir comment ils parlent des filles...C'est des gamins », « Sans être misogyne, ce qu'elles font les filles c'est....ben c'est des trucs de filles quoi !On n'a pas envie de.... (il se trémousse) », « On n'a pas la même communication, nous on se sent plus libres, on peut danser, tout...eux ils sont plus gênés. »
- Le souhait de la mixité pour les filles mais l'impossibilité de la réaliser attribuée aux garçons : « On aurait été d'accord nous, mais les garçons ça les gêne de faire des choses avec les filles....ils ont pas envie de se faire insulter par les autres, tout ça.... Point de vue virilité, ça les détruirait ! », « Quand le prof a dit de faire des groupes mixtes, ils ont fait " aaahh non ! ", c'est la honte pour eux ! ».
- Le souhait de la mixité pour les garçons mais impossibilité attribuée aux filles : « Les groupes étaient déjà faits, y restaient plus de filles... -on leur a demandé mais elles ont pas voulu.... »
- Quant aux deux groupes mixtes, l'un évoque la maturité : « Ben parce que nous on a la maturité et pas eux » et l'autre « on sait pas, ça c'est fait tout seul parce qu'on a l'habitude de faire des choses ensemble, d'ailleurs Marine c'est pas une fille (en rigolant) ! »

Quand je signale à la professeure le faible taux de mixité, elle me fait remarquer que les deux groupes mixtes sont constitués des meilleurs élèves « Là, ça cartonne à des 17, 18 de moyenne générale! », à nouveau un argument d'exceptionnalité pour expliquer une situation atypique.

Cette remarque se renouvelle dans un autre contexte ; j'assiste au cours de maths en allemand de la classe des élèves de 4e bilingues (les élèves scolarisés depuis le primaire en français et en allemand) et suis très surprise de ne relever aucun des comportements de ségrégation présents dans les autres classes ; j'en fais part à la professeure qui me dit que c'est sans doute en raison de leur très bon niveau scolaire sous-entendu dans la formule « c'est sans doute parce que ce sont les bilingues ». J'ai compris à la faveur d'autres commentaires que cette filière, dans le collège, représente l'excellence. Il reste à questionner l'attribution de causalité

effectuée quant au vécu de la mixité, apparemment différent de la population générale du collège.

La dernière situation concerne la formation de groupes sur la base d'une auto-évaluation de compétences en natation. Il s'agit lors de cette première séance de piscine pour des élèves de 5e de constituer deux groupes sur le critère suivant : la capacité à faire une longueur de bassin en crawl (25m) en soufflant la tête dans l'eau.

On trouve alors :

Ligne 1 (ceux qui ne pensent pas pouvoir réussir) : 7 filles et 1 garçon

Ligne 2 (ceux qui pensent être capables) : 11 garçons et 2 filles qui font des aller-retours avec hésitation entre les deux groupes.

Suite à cette répartition, la professeure interpelle : « Il y en a plusieurs qui vont changer de ligne, j'en suis sûre...Toi Mélissa, tu as peur d'être bonne ou quoi ? » A l'issue de cet exercice elle constitue des groupes de niveaux pour des exercices différents :

Ligne 3 (les plus avancés en natation) : 6 filles et 4 garçons

Ligne 2 (moyen) : 2 filles et 4 garçons

Ligne 1 (les moins à l'aise) : 1 fille et 4 garçons

Cette situation, si elle nous renseigne sur une sous-évaluation des filles par elles-mêmes et une sur-évaluation des garçons peut donner lieu à une tout autre interprétation dont l'indice est l'hésitation des deux filles bonnes nageuses à se joindre au groupe des garçons. Qu'y a-t-il en jeu pour elles à ce moment là ? Un conflit de choix d'affiliation semble opérer : soit rejoindre un groupe selon le critère « sexe » soit selon le critère « compétences ». Sans les avoir interrogées il n'est pas possible d'avoir une réponse certaine à cette question, cependant dans la mesure où le phénomène s'est produit aussi du côté des garçons et de plus sans ambiguïté, il devient possible de postuler que le critère « sexe » supplante celui de la reconnaissance de compétences. Ceci a fait l'objet de démonstrations dans d'autres disciplines scolaires, en mathématiques notamment (Aebischer 2002)

Retenons de ces observations que la mixité en tant que possibilité de travailler, jouer, et échanger entre les filles et les garçons est loin d'être une évidence dans l'espace scolaire du collège. La dimension groupale y est prépondérante et ce constat d'absence de mixité effective ne présuppose pas de l'incapacité des individus à créer des liens inter-sexués dans d'autres contextes. L'agrégation au groupe de sexe étant le processus dominant, les situations mixtes sont marginales et font l'objet d'explications d'exceptionnalité.

Si la ségrégation sexuée est donc la norme quelle en est la perception et l'analyse des enseignants ? Leurs propos sont pour le moins contrastés et cette variété de points de vue ne laisse pas d'interroger sur une situation qui somme toute ne semble pas la même pour tous.

3.3.2 La non-mixité est la norme

Pour la quasi-totalité des interlocuteurs les situations de non-mixité relèvent de l'évidence et sont expliquées soit par des choix affinitaires, soit par la différence sexuelle génératrice à la fois de crainte, et la puberté aidant, de séduction et donc de rapprochement dans un contexte de séparation initiale.

- On fait beaucoup de sketches en langues mais les filles vont pas chercher pour autant à faire un sketch avec les garçons ou les garçons avec les filles..ils prennent bien les rôles qu'on leur donne parce que c'est du théâtre quoi.....mais c'est vrai qu'ils se mélangent pas trop..... ils se mettent entre copains quoi...tant qu'on les oblige pas ils se mettent entre amis, ils se mettent entre connaissances... Maud Richert

« Tant qu'on les oblige pas » laisse apercevoir qu'une action du professeur est possible concernant l'expérience de la mixité. Encore faut-il pour cela avoir conscience des dynamiques en œuvre ainsi que des enjeux de la question.

- En même temps moi ce que..si on si on évoque ça, moi les choses qui me viennent à l'esprit, c'est en sixième c'est vrai le.. c'est, ils sont bien séparés et puis plus ils avancent dans l'adolescence plus ils vont se rapprocher euh dans les collèges où je travaillais précédemment euh en troisième au printemps il y a des couples qui se forment de partout...voilà alors que précédemment on est plutôt copains avec les garçons ou copines avec les filles voilà enfin je vois même quand j'avais leur âge j'avais des copains garçons, je me souviens pas d'avoir eu euh.. de cop.. de copines.. comme ça euh j'étais copain avec les garçons, mais c'était pas par rejet ou quoi... Raphaël Lind

Pour Raphaël L. le retour à sa propre expérience adolescente justifie l'idée qu'il se fait du comportement des élèves ; il ne se situe pas dans la constatation de faits mais dans leur représentation : « les choses qui me viennent à l'esprit ». De même pour Simon T. qui est plus précis dans sa description de ce qu'il pense :

- Ah ça dépend des âges...Moi je pense que ça dépend des âges,6°,5° là on aura pas de mélange l'une des pires punitions qu'on puisse faire à un élève garçon ou à une fille c'est de le mettre à côté d'une fille ou d'un garçon enfin de le mettre euh..voilà, ça ils aiment pas trop. Après ça dépend de chacun il y a des élèves qui sont très très à l'aise avec des filles, très très à l'aise avec des garçons enfin..voilà. Et plus on monte dans les âges et plus ils ontcomment dirai-je des contacts euh comment dirai-je moins euh..enfin y a une barrière qui est tombée quoi, mais il y a une autre barrière qui s'est dressée, c'est la barrière je trouve de la de la séduction ou de...de...ouais de la séduction enfin y a une

barrière qui s'est ...qui est tombée approximativement en 6°,5° c'est à dire l'autre, l'autre on commence à le découvrir en tant que personne et il y en a une autre qui se... remet en marche en 4° 3° c'est la barrière de la séduction de... donc c'est vrai qu'il y a des barrières entre eux mais euh.... mais non il y a des mélanges qui se font ils sont pas fermés quoi.

Simon Terraz

L'interférence de l'âge sur le vécu de la mixité n'est pas associée explicitement à la puberté ; la métaphore de la barrière semble à la fois découper des phases dans le temps comme lors d'une course d'obstacles, et signifier la différence ou plutôt l'altérité pour la première d'entre elles et la différence sexuelle pour la deuxième. Simon T. produit ainsi la description d'un processus développemental qu'il nuance cependant par la mention d'élèves qui ne correspondent pas à ce schéma : « ça dépend de chacun ». Sa phrase de conclusion est une contradiction en ses termes cependant si la barrière marque la séparation elle peut aussi s'ouvrir et permettre « le mélange ». L'emploi des images confirme le caractère de construction imaginaire de son propos ; les hésitations et temps de latence pour trouver ses mots, en particulier pour évoquer la séduction témoignent de son implication dans cette élaboration ainsi que d'une légère gêne produite par cette entreprise.

Benoît Caspar nomme ce qui fait sens, selon lui, dans une relation entre une fille et un garçon :

- Une vraie relation garçon fille c'est à dire que ptêt en 6e quand il y a une relation garçon fille elle est ptêt pas euh..dans leur esprit en fait, c'est à dire ils se disent pas je suis en train de parler à une fille, alors qu'en troisième un garçon qui parle à une fille c'est je pense plus significatif.

- *Qu'est ce que vous entendez par là ?*

-... que...je sais pas au niveau relationnel...de toutes façons un garçon et une fille...je sais pas, enfin c'est l'hétérosexualité quoi !

Benoît Caspar

Autrement dit, s' il ne saurait y avoir de désir en 6e, en 3e c'est tout le contraire et c'est la norme de l'hétérosexualité qui rend signifiantes les relations entre filles et garçons. « Je sais pas...de toute façons ... enfin.. quoi ! » renvoie à la formule exemplaire de la dénégation « je sais pas mais quand-même » et signe probablement un processus défensif face à l'émergence de représentations non figurables.

La situation décrite par Katia Thomas au CDI rend compte d'une tentative de réalisation de mixité qui finalement échoue en raison de son caractère non « naturel » :

- Dans ce groupe, il y a que des filles (rire) elles sont six et donc au début à la première séance j'ai fait la remarque "ben il y a que des filles" et elles d'un commun accord "Oh mais tant mieux ! Parce que sinon les garçons ils nous auraient embêtées hein on est

très bien entre filles “

- *Elles ont quel âge ?*

- Elles sont en 6°, 5° et 3° et...donc la fois suivante il y avait un garçon devant la porte du CDI et je l'ai invité à venir “ si tu aimes lire, on fait des petites critiques, des choses comme ça sur des thèmes, tu es le bienvenu “ Donc il est venu mais il s'est pas senti à sa place (rire) On le revoit pas parce que...je pense qu'on le reverra pas parce que ben il y avait que des filles et puis il s'est pas senti euh...ouais l'ambiance était euh était féminine quoi...puis il est resté que la moitié de l'heure et quand il est parti les filles sont revenues au naturel quoi, un peu plus détendues ...et quand il était là forcément elles faisaient plus attention à ce qu'elles allaient dire...et quand il est parti j'ai senti une différence oui...

Katia Thomas

Comment s'étonner de l'échec de cette tentative puisque d'une part les filles souhaitent rester entre soi mais que d'autre part Katia T. renforce, sans en être consciente certainement, la légitimité de ce désir puisque la non mixité est la situation « naturelle » et la mixité une situation contrainte « forcément elles faisaient plus attention » ? Cette situation rend bien compte de ce qui se peut se passer sur la frontière de la rencontre : non seulement la présence majoritaire des filles mais aussi le contexte (parler de livres) et l'activation de comportements du registre féminin rend incongru la présence d'un garçon perçu comme une menace « ils nous auraient embêtés » et source de modification du comportement qui devient artificiel, par contraste avec le naturel possible dans l'entre soi. Le résultat du malaise généré par la situation conduit à renforcer l'idée que la mixité est dissonante en ce lieu.

3.3.3 Si mixité il y a, elle est accidentelle, circonstancielle...

La non-mixité est certes la norme implicite, mais cela étant elle connaît des écarts manifestés, par exemple, dans les trois situations qui suivent :

- Par rapport à ça, je pensais, on a un groupe de musique, de rock, des grands troisièmes, des garçons qui jouent tous un instrument de musique, donc ils sont quatre, il y a quand-même une chanteuse alors que c'est du rock donc c'est UNE chanteuse ..et surtout mais je pense que ça a marché parce que c'est une sixième, je sais pas si une grande aurait fait la même chose, il nous fallait une trompettiste pour une chanson et on en avait une en 6° et elle a accepté ; donc sachant que c'était des troisièmes et qu'elle allait jouer devant des grands de troisième...DES GARCONS...alors je pense que c'est encore là justement cette spontanéité, quand on est encore petit on accepte encore de faire pas mal de choses, est-ce qu'elle l'aurait fait en 4° ou en 3°, j'en suis pas sûre.... Maud Richert

Le sous-texte de ce récit laisse entendre clairement par l'emploi des adverbes que cet événement est atypique. En effet « il y a quand-même une chanteuse » énonce à la fois sa présence et la règle sous-jacente de son absence. « Surtout » renforce encore l'aspect exceptionnel de l'histoire ainsi que l'accentuation des mots dans l'expression orale. Pour finir « justement » introduit la justification qu'apporte l'enseignante à cet écart, par le jeune âge associé à une spontanéité condamnée à disparaître selon elle, en ce qui concerne les filles. Elle raconte un deuxième événement :

- L'année dernière à la fin du spectacle quand les pom-pom girls ont fait le final, en fait les enfants du théâtre sont montés sur la scène et ont dansé le refrain avec les filles...et donc il y a des garçons parmi ceux du théâtre..alors je crois aussi que c'est la fin du spectacle, c'est pfff on souffle, on se lâche, alors tout le monde monte sur scène, c'est rigolo, c'est la fête quoi...est-ce qu'ils le feraient sérieusement ..pour faire tout un spectacle avec des danseuses, je ne sais pas..là c'est parce que c'était pour se lâcher à la fin...
Maud Richert

Il est question ici d'un moment particulier dans la vie du collège, le spectacle de fin d'année, et d'un moment particulier dans le spectacle, la scène finale. Cette rupture d'avec le quotidien et la règle, qui fait le caractère particulier de la fête, est l'explication pour Maud Richert de cet événement singulier consistant à voir les élèves garçons et filles chanter et danser ensemble. « On souffle, on se lâche » exprime on ne peut mieux que le reste du temps on est assujéti, tenu. Les récits de Maud R. traduisent cependant un certain conflit interne puisque dans les deux cas elle formule l'hypothèse que les choses pourraient être à l'aune de ces événements, c'est donc au moins pensable, mais pour ensuite en douter aussitôt.

La troisième situation s'inscrit et dans un temps et dans un lieu exceptionnel :

- Par exemple, quand on était à Paris, quand on était au Palais de la Découverte, on leur a demandé de travailler en groupes en 3ème et ils ont fait des groupes mixtes et des groupes pas mixtes, on les a laissés par affinités et donc il y a vraiment eu les deux.
Sabine Thévenot

Qu'il s'agisse du voyage scolaire, de la fête, ou du spectacle, ces événements nous renseignent comme pourrait le faire le négatif d'une photo sur les règles et les normes qui prévalent au quotidien au sein du collège, et confirment en l'occurrence la norme implicite de la non-mixité.

3.3.4 ou travaillée...

Cependant, mais plus rarement, la mixité est l'objet d'une réflexion, d'une démarche plus explicite, c'est le cas pour Diane Isler, professeure d'EPS :

- J'expérimente de nouvelles choses...là j'en suis à expérimenter du judo et de l'accroport avec..enfin j'oblige les filles et les garçons à faire ensemble.. je pense qu'il faut commencer chez les petits...donc là cette 5° là, je les ai obligés à travailler en mixité pour casser cette image des garçons là euh sur les filles et ça se passe très bien entre eux....pour moi, dans ma tête, et j'ai mis deux trois ans à ce que ce soit évident, je veux dire que le corps d'un garçon c'est pas supérieur, c'est pas mieux, et que le corps d'une fille c'est pas forcément moins habile, et du coup quand c'est une évidence et bien moi je le transmets comme une évidence et franchement j'ai pratiquement jamais de problèmes filles-garçons...

Diane Isler

Dans ce cours la mixité est possible non seulement parce que l'enseignante organise le cadre de façon à la favoriser mais aussi parce qu'elle a accompli un travail de questionnement sur ces représentations : « dans ma tête ». Sa démarche, atypique au sein du collège, fait l'objet d'un développement dans la quatrième partie.

3.3.5 La mixité n'est ni un problème, ni une question

A contrario de ce qui précède :

- C'est moi qui les place et automatiquement un garçon, une fille, un garçon, une fille... mais ça c'est moi qui fait.
 - *Et ça se vit comment ?*
 - Ca se vit bien, ça se vit bien ; oui je dis toujours s'il y a incompatibilité d'humeur tu peux changer, mais globalement ils ne rechignent pas...mais d'eux-mêmes ils vont pas le faire.
- Nathalie Sigrist

Quant aux énoncés suivants, ils ont en commun de faire appel au vocabulaire du ressenti, des sentiments : « j'ai jamais ressenti... », « j'ai pas eu le sentiment », « y a rien qui me choque », « j'ai pas l'impression » ; ce sont des propos circonspects dans lesquels le doute est inclus « ou peut-être je me trompe » ou l'hésitation. La formulation négative employée par chacun amplifie cette impression de doute si on considère qu'une négation prend nécessairement appui sur l'affirmation qui lui correspond. D'ailleurs des contradictions apparaissent au sein du propos : « par contre » « c'est vrai que », « en tout cas ..mais.. ». L'ensemble de ces éléments dresse en fait le tableau d'une affirmation en demi-teinte de l'effectivité de la mixité à partir des représentations que s'en font les uns et les autres :

- Ici euh... comme dans d'autres bahuts ailleurs j'ai jamais ressenti euh..à part au niveau de la moquerie euh des différences entre... enfin des animosités entre les filles et les garçons quoi. Par contre les moqueries elles y vont, ça ça y va quand même.

Simon Terraz

- J'ai pas l'impression, ou je ne m'en rends pas compte, mais j'ai pas l'impression qu'il y ait des barrières, que ce soit pour les uns et les autres à participer aux diverses activités du collège. C'est vrai qu'il y a un atelier danse, les garçons peuvent y aller, après ils en ont peut être pas forcément envie ou ils osent peut être pas c'est vrai, mais je sais qu'à l'atelier jardin c'est mixte, il y a des garçons et des filles moi j'avais fait des ateliers de géométrie, c'était vraiment très mixte. SabineThévenot

- *Et quand vous comparez avec les autres collègues?*

-...Je sais pas...(silence)...je...(en murmurant) inégalité de traitement.....moi je sais pas là où j'étais avant précédemment je j'ai pas eu le sentiment qu'il y ait tellement de différences de...enfin en tout cas j'essayai moi autant que possible de pas faire de différences.....entre les... entre les sexes ou les genres après euh.... en tout cas dans mon cours, mais je vois pas les cours de collègues non plus, je sais pas... dans les couloirs...ouais non...rien de...après euh... y a rien qui me choque. Raphaël Lind

Cette inflation du vocabulaire relevant du champ du sensible et non pas de la description « objective » situe bien l'objet de la mixité dans ce registre et traduit de ce fait, plus qu'une réalité observable et observée, l'idée que s'en font les professionnels du collège Diderot arrimée à leurs représentations respectives du genre.

3.3.6 La mixité peut être problématique

Cette dimension est évoquée par le premier interlocuteur sous l'angle de la théorie; dans les deux autres cas elle est mise en relation avec le contexte d'une classe particulière.

- Parfois je me pose la question de la mixité moi... bon je sais pas ça mériterait d'être un peu plus réfléchi que simplement des positions c'est bien, la mixité c'est bien, je me demande s'il ne pourrait pas y avoir aussi des espaces séparés... pour les filles comme pour les garçons... le fait qu'il y aurait des moments... c'est ce qui est fait dans certains pays du Nord, il y a des expériences assez intéressantes, ça mérite au moins d'y réfléchir un peu. Cédric Sauvy

On entend là l'écho des débats en cours (Duru-Bellat, Auduc, Marry.....) sur le bien-fondé de la mixité au regard de l'égalité. La dimension réflexive est bien présente « je me pose la question...je me demande... » et témoigne de l'ouverture d'un questionnement sur le concept et sa mise en œuvre.

Les situations suivantes relatent des incidents :

- Là j'viens de voir avec..il y a une fille dans cette classe qui ne..qui était très motivée mais

qui ne veut plus aller au tableau en classe entière et je n'ai pas encore discuté avec elle du pourquoi et du comment mais elle refuse d'aller au tableau quand c'est pas juste le groupe des bilingues. Quand on rajoute les autres...des gamins, ya là effectivement encore des garçons qui veulent jouer... au coq, on va dire, ça change quand même le comportement.

Dorothee Beyer

- Alors, ça c'est caractéristique de cette classe parce qu'il y a des tensions qui existent déjà à la base entre les garçons et les filles ; je les avais ce matin, le temps que j'arrive au gymnase, ils s'étaient déjà insultés entre les filles et les garçons ; parce que les garçons voulaient faire du foot, parce que les filles ne voulaient pas. Alors c'était « toi, ta gueule » « non toi ta gueule » « t'as rien à dire salope », donc déjà, avant de commencer l'activité, il faut songer à aplanir.

Eric Tanner

A ce récit ajoutons les commentaires issus de sources diverses (vie scolaire, agents d'entretien, enseignants) sur la prolifération et la banalisation des insultes sexistes dont l'apanage pour les filles est « pute » et pour les garçons « pédé » considérées comme un fléau contre lequel on ne peut rien :

- Les insultes misogynes, c'est vrai que ça fuse tellement qu'on y fait plus attention.

Adèle Neumann

Ce propos est confirmé par l'analyse des motifs qui ont donné lieu à des sanctions pour insultes : dans une situation, il s'agit d'insulte antisémite, dans trois autres d'insultes racistes, puis une situation d'insulte sexiste proférée à l'encontre d'une professeure. Quand cette situation m'est relatée il est précisé que son auteure est élève de l'Ulis, donc handicapée, et qu'en conséquence « elle ne maîtrise pas les codes ». Cependant si j'en crois mes oreilles en circulant dans les couloirs et la cour nombreux sont alors les élèves en déficit de compréhension des codes.

Cependant même banalisés ces comportements, tensions et insultes entre le groupe des filles et celui des garçons témoignent d'interactions perçues négativement par les enseignants en fonction du contexte. Ces incidents prennent place en particulier selon eux dans des classes qui occupent un statut distinct au sein du collège : la classe bilingue et la classe de SEGPA. La description de la sociologie du collège effectuée par Maud Richert nous permettra de le mieux comprendre. Ceci introduira la partie suivante.

3.4. Des rapports sociaux en interaction

- Alors là au Diderot c'est... pour ça je crois que c'est vraiment le collège expérimental, c'est vraiment le collège cliché pour...les enfants se connaissent même pas entre eux : y

a les bilingues, les collégiens euh voilà traditionnels, les Segpa et les Ulis et moi ça m'est arrivé en début d'année là de parler de mes 6° bilingues à mes 6° traditionnels et ils m'ont dit « mais, ils parlent pas français ces enfants là ? » et j'ai dit « mais bien sûr que si ils parlent français, t'as jamais vu qu'il y avait des enfants bilingues dans le collège, t'as jamais fait attention ? » « Ah non.. » Mais pourquoi ? parce qu'ils se côtoient pas en fait, ils se côtoient pas ; c'est carrément les différentes castes sociales de la société qui se retrouvent dans le collège et il y a un mur entre chaque groupe...alors il y a le plus gros noyau les collégiens et puis heu c'est vrai que c'est triste à dire mais euh il y a les Segpa qui sont un peu pris comme ça voilà...c'est vrai que du coup ils jouent aussi les gros durs tous ceux là parce qu'ils ont besoin de se donner de l'importance autrement, c'est les nuls, c'est les débiles, c'est ceux qui arrivent à rien faire bon après ils arrivent à se donner de la valeur à travers les ateliers, là ils paradent vraiment quand ils sont en bleus, là ils sont forts là ils font quelque chose que les autres ne font pas..... Et puis ouais y a les bilingues au dessus qui hein.... déjà quand même il y a cette compétitivité, cette..ce besoin d'être toujours meilleurs que les autres ils ont une rage de réussir les enfants de bilingue et je pense que ils se mettent un peu à part des autres quoi.. Maud Richert

Maud R. explicite les différentiels de valeur accordés aux élèves et aux classes selon leurs filières et éclaire les processus de distinction ou de ségrégation qui s'y déroulent. Loin d'être un espace préservé à l'écart de la société, l'école, et ce collège n'y fait pas exception, est un lieu où s'expérimentent et se tissent les rapports de domination (Duru-Bellat 2002, Van Zanten 2001, Lorcerie 2003, Dhume et Dukic 2011) dans ses multiples composantes : genre, race et classe sociale.

3.4.1 Les perceptions de la mixité sont affectées par la classe sociale

Un élément d'explication à la diversité des représentations concernant la mixité réside dans son articulation avec la classe sociale qui est recouverte très étroitement par la classe au sens scolaire du terme. Ainsi les familles des élèves des classes Segpa appartiennent aux classes populaires :

- Il faut trouver de quelle manière je vais pouvoir faire en sorte que tous puissent, enfin que les garçons et les filles puissent se rejoindre sur la même activité, ce qui est super difficile dans ces classes là. Je prends ma classe de 6ème, je peux proposer n'importe quelle activité, y a aucune fille qui va me dire « ah ben non ça c'est un truc de garçon » et inversement aucun garçon qui va me dire « ça c'est un truc de fille » . Bon après, ils sont dans un cursus normal, on sait que les élèves de SEGPA eux ils ont d'autres difficultés, qui font que déjà ils ont des conflits. Eric Tanner

-Les filles là les filles de Segpa, je crois qu'il y a autant de cas difficiles à ce moment là, après ce sont des problématiques différentes, ce sont des gens qui ont des difficultés sociales, qui rentrent pas dans le même schéma...voilà. Adèle Neumann

Ici on entend bien que l'origine des difficultés soulevées en matière de mixité trouve sa source dans le milieu social des élèves. On considère que celui-ci va amplifier les tensions entre les filles et les garçons .

- ...euh...je pense que...je pense qu' il y a une différence je pense que ... que les rapports sont plus euh ... que la mixité est plus difficile que les propos peuvent être plus durs qu'il peut y avoir plus de violence alors c'est pas le cas pour tout le mondemais si on prend des grandes tendances des...effectivement il y a il y a aussi peut- être ce rapport plus douloureux au corps en particulier pour les jeunes filles euh qui ont pas forcément non plus les mots ou l'ouverture pour s'en sortir...je sais pas ... on le retrouve aussi chez les garçons là pour d'autres raisons c'est les.. c'est le sentiment d'être nul..de de... qu'est ce que ça marque ça, ça marque ouais une ..dévalorisation de son image ouais...les les élèves qui se mettent vraiment très en avant comme ça qui jouent les gros bras qui vont essayer de s'imposer physiquement quelque part ils ont pas confiance, par ailleurs ils essaient par ce biais là de s'imposer dans un groupe d'une façon différente et de...d'amener peut-être d'autres valeurs. Emmanuel Geng

Emmanuel G., qui enseigne l'EPS, décrit les effets du rapport de genre dans les classes de Segpa en mettant en avant le déficit des uns et des autres : de mots ou d'ouverture pour les filles, de confiance et de valeur pour les garçons. Il décrit la posture viriliste qui consiste pour ces derniers à investir le capital que représente son corps en l'absence d'autres ressources symboliques (Kebabza 2003), afin d'occuper la place de dominant attendue par leur socialisation (Welzer-Lang 1994).

Les élèves scolarisés dans la section bilingue occupent l'autre extrémité de l'échelle sociale du collège :

- Puis l'air de rien la classe sociale fait aussi parce que les enfants de bilingue ce sont for...en général pas toujours mais en général des enfants de familles aisées et dans les familles aisées les filles elles vont pas faire juste femme de ménage, les parents ont aussi pour ambition que leurs enfants euh filles fassent aussi de grandes études pour devenir ingénieur, pour aussi euh ...c'est ça en fait c'est qu'ils ont pas les mêmes objectifs alors que dans les classes traditionnelles et chez les Segpa comme on est plus dans le secteur des métiers manuels là on va retrouver le clivage, davantage. Maud Richert

Cette comparaison entre les deux classes rend saillante celle-ci dans les choix d'orientation mais aussi laisse entendre que la possibilité de s'écarter des normes de genre est liée au milieu social, les milieux populaires étant davantage affectés par les stéréotypes (Bouchard et St-Amand 1996). Si le lien n'est pas toujours établi explicitement avec la classe sociale, il l'est alors avec les compétences scolaires des élèves :

-Vous faites un lien entre le niveau de la classe et la capacité à être en mixité ?

-Oui, je le fais aussi, ouais je le pense aussi parce que je vais prendre mes 3ème, qui sont des troisièmes bilingues, des élèves qui ont de bons résultats ils n'auront pas de difficultés pour se mettre avec une fille, et inversement je l'ai encore vu en tennis de table j'ai pas eu à dire « mais si ! tu te mets avec elle ». Eric Tanner

- Parce que je pense que...sous-jacent est le fait que ce sont tous de bons élèves, enfin 90% des cas et donc ils ont de quoi s'exprimer... non mais c'est vrai que ces classes là il y a peut-être moins de différences de comportement en classe parce qu'ils sont tous prêts à intervenir, ce sont des classes dynamiques, oui ils ont les outils. M. Richert

Je rappelle cependant ici que les observations menées en cours ne corroborent pas cette hypothèse dès lors que les élèves ont la possibilité de s'organiser comme ils l'entendent. Aussi une autre hypothèse pourrait être envisagée en établissant un lien entre la connaissance de l'ordre scolaire, le maniement de ses règles et la conformité des élèves aux attentes des professeurs. Bouchard et St-Amand (1996) font ainsi valoir la capacité dont disposent les garçons des milieux aisés à transformer la posture de domination en expression d'ambition, qualité éminemment désirable au collège.

3.4.2 Les perceptions de la mixité sont affectées par la race

Nous employons « race » pour désigner le processus d'ethnicisation en référence aux travaux de Colette Guillaumin « la race n'est certes pas ce qu'on dit qu'elle est, mais elle est néanmoins la plus tangible, réelle, brutale, des réalités » (Guillaumin 1992)). Quoique qu'évoquée par quelques personnes seulement sans euphémisation, les propos suivants rendent compte d'une perception de la mixité spécifique dès lors qu'intervient la mention de l'origine des élèves.

- J'ai de très bonnes élèves qui sont issues aussi de la communauté turque, et là par contre lors d'une réunion de parents j'ai eu le papa qui est venu et qui soutenaient vraiment ses filles, qui les poussaient vraiment à travailler alors en plus elles étaient toutes les deux en section bilingue qui est donc... en général le niveau est élevé le niveau so...le niveau de ce genre de classe et c'est vrai que là par contre j'étais agréablement

surprise et je me suis dit, comme quoi voilà, ça allait dans le bon sens, c'est pas parce que c'est des filles que bon elles ont une valeur moindre, elles doivent aussi travailler, elles doivent aussi faire quelque chose de leur vie, donc là aussi y a... là aussi j'ai trouvé que c'était un changement dans le bon sens quand même quoi hein euh..et effectivement même.. alors par contre ce qui est bizarre c'est que justement par exemple au sein de la communauté turque je trouvais qu'à la limite les filles travaillaient mieux que les garçons.

Tatiana Sizun

Si ce récit témoigne d'un regard positif et optimiste manifeste, il est cependant traversé par des présupposés qu'il convient de mettre à jour par l'analyse de l'énoncé. « Par contre » locution adverbiale de contradiction signifie que la situation n'était pas celle attendue (un père turc ne s'intéresse pas à la scolarité de ses filles). Le superlatif « en plus » marque l'écart avec la situation normale (les filles issues de la communauté turque, donc de la classe populaire ne vont pas en section bilingue qui est composée de bons élèves issus des classes aisées). La répétition de « aussi » indique la comparaison avec *nous* qui faisons « quelque chose de notre vie », étant entendu que nous n'avons pas « une valeur moindre » (contrairement à « elles »). Enfin si changement il y a c'est bien parce que *eux* ont un retard à rattraper, assertion latente renforcée par « quand-même » et « effectivement ». Pour terminer la manifestation d'étonnement « ce qui est bizarre », rend compte de la dissonance que suscite la constatation de l'excellence scolaire des filles turques face à la représentation de leur aliénation qui s'inscrit dans l'arrière-fond de la certitude de l'émancipation des filles non-turques. On se trouve là devant un condensé de représentations stéréotypées infirmées par les statistiques qui établissent les mêmes taux de réussite pour les filles dont les familles ont immigrées en France que pour celles dont les parents sont natifs de France (Lorcerie 2003). Par ailleurs s'y exprime bien le clivage entre *eux* et *nous*, clivage structuré autour de la question de l'émancipation des femmes, ce qui fait dire à Delphy (2010) qu'« on a réussi à exproprier le sexisme dans le 9-3 ».

Le récit suivant s'inscrit dans le même ordre d'idées, quoique pas de la même façon :

- Ca dépend un peu de la population qu'on a en classe ; je sais que j'ai pas mal travaillé au collège de B on avait une grosse euh minorité turque et c'est vrai que ben on sentait de temps en temps des rapports hommes femmes qui étaient pas tout à fait disons ceux auxquels on est habitué quoi enfin ça c'est que mon ressenti mais c'est vrai que à B je ressentais nettement que la présence d'hommes turcs dans la classe ben euh avait tendance à... inhiber la parole des jeunes filles turques alors qu'au contraire si j'avais pas d'élèves mal...sculins turcs en classe les jeunes filles pouvaient tout à fait enfin y avait j'les ai souvent... mmmmm (il bafouille) c'est mon ressenti après je suis pas forcément ...

Simon Terraz

Il est curieux de constater que, alors qu'il parle d'élèves au collège, Simon T. emploie l'expression « rapports hommes-femmes » et le renouvelle ensuite « hommes turcs ». Ceci donne l'indication que l'enjeu de la question se situe probablement pour lui hors les murs du collège. Un moment de confusion s'installe quand il évoque les jeunes filles, et aux prises avec un conflit interne, il réaffirme se situer dans l'ordre du ressenti en introduisant du doute par rapport à sa perception. Néanmoins les deux extraits d'entretiens qui précèdent mettent bien en évidence comment la catégorisation organise la perception (Guillaumin 2002) et rendent saillants des situations qui, si elles étaient le fait d'élèves de la catégorie dans laquelle se reconnaissent les interlocuteurs, passeraient certainement inaperçus.

C'est ainsi qu'il est possible d'interpréter la forte visibilité de situations décrites par les sujets comme problématiques dès lors qu'elles concernent *eux*, c'est à dire les classes Segpa, les milieux populaires et les personnes que l'on assigne à la catégorie de l'étranger. Cela permet, en parallèle, de comprendre la difficulté des professionnels du collège à identifier le sexisme qui traverse leurs propres perceptions et pratiques. L'échange suivant avec une surveillante le résume fort bien :

- *Je vais venir régulièrement pour observer ce qu'il en est de l'égalité entre les filles et les garçons au sein du collège...*

- Oh mais pour ça, c'est pas chez nous qu'il faut venir ! Vous feriez mieux d'aller à H ou à M., chez eux vous aurez du pain sur la planche...

Dans mon propos, j'évoque l'égalité et non pas le sexisme, ce qui suppose un lien d'équivalence dans son interprétation, dont elle se défend par un mécanisme de projection qui consiste à évacuer la question de chez *nous* pour la localiser chez *eux*.

La fabrique des futurs citoyens et citoyennes

J'ai pris le parti, dans ce travail de repérage du genre en train de se faire au collège, de porter mon regard principalement sur les interactions, les corps en mouvement, les actes de langages et les discours sur des concepts qui se sont révélés être des analyseurs propices : l'égalité, la différence des sexes, la mixité. Bien que restreint dans sa durée ce temps d'observation confirme combien le collège est un lieu fortement investi dans la fabrication du genre et comment il est nécessaire d'adopter un regard qui prenne en compte les variations de son effectivité dans le cadre des autres déterminants des rapports sociaux que sont la classe et la race. Après cette première étape de constats, il s'agit maintenant de comprendre comment s'articule le singulier et le pluriel, le sujet et l'institution puisque le collège Diderot n'est pas une entité autonome, une organisation qui définit ses règles mais un maillon du dispositif éducatif de l'éducation républicaine.

QUATRIEME PARTIE

ARTICULATION ENTRE LE SUJET ET L'INSTITUTION

Si la réalisation du genre, de la race et de la classe prend appui et est située dans l'histoire, dans les pratiques institutionnelles et dans la structure des rapports sociaux, elle donne lieu à des configurations singulières dès lors qu'elle se manifeste dans le parcours, dans la position et dans les relations d'un sujet. Pour rendre visible ces articulations nous nous appuyerons sur la description du concept de dispositif élaboré par Foucault (1977): « un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit. », dont la visée est l'effectivité du pouvoir. Dans un premier temps nous nous attarderons sur les processus juridico-discursifs sans les décrire précisément puisque cela a été fait dans la partie 1 (Evolution du discours sur l'égalité dans les textes réglementaires) ; nous nous efforcerons plutôt de repérer leur impact sur les acteurs du collège. Forts de ces constats nous pourrions alors émettre hypothèses et questions qui seront une première tentative de réponse à notre interrogation initiale concernant la relation entre le principe de l'égalité, les normes de genre et les pratiques de discriminations au sein de l'école. Puis, à partir de l'identification des postures personnelles des enseignants il sera alors possible de comprendre comment les sujets investissent la question de manière toujours singulière tout en contribuant pour certains au développement « d'une capacité nécessairement collective à élaborer une vision alternative, minoritaire, d'idéaux ou de normes qui nous soutiennent et nous permettent d'agir » (Butler 2006).

4.1 Le dispositif de pouvoir

En découvrant le collège je n'ai pu m'empêcher d'avoir une pensée pour Foucault en cela que sa conception architecturale met en œuvre les principes du panoptisme de Bentham : il est composé comme un long paquebot autour d'une travée centrale et de deux étages parcourus par des coursives où sont distribuées les classes. Aux récréations, le principal se tient

fréquemment sur une passerelle de liaison, comme un capitaine de navire. L'analogie avec le système panoptique en tant que « formule politique qui participe d'un type de gouvernement » développé par Foucault (1978), est renforcée quand un professeur me dit que le collège a été construit par le même architecte que la prison de la ville voisine. C'est donc un lieu où il est impossible de voir sans être vu, une scène où chacun est en même temps acteur et spectateur. Une scène où chacun tient néanmoins une place très précise au sein d'un système hiérarchisé.

4.1.1 Organisation du travail

La division et l'inégale valeur attribuée aux différentes filières des classes se retrouvent dans la structure de l'organisation du travail. L'entretien réalisé avec l'équipe des agents d'entretien composé de cinq femmes et un homme en donne un éclairage.

- *Et est-ce qu'il y a des moments de réunion pour tout le personnel du collège où vous êtes présents ?*

- Il y a la réunion de rentrée et ça s'arrête là quoi. Mais c'est pas une réunion, c'est juste une présentation du personnel, les nouveaux profs etc... Gisèle Etienne

- Y a pas de réunion mais ça n'empêche pas qu'on peut discuter avec les profs hein, il y a des profs qui sont très sympas, en même temps je pense que ça passera peut être mieux avec un prof d'atelier qu'avec un prof d'enseignement général. Louis Mey

- Mais on nous demandera jamais d'être au contact des élèves, de faire d'autres choses que ce qu'on fait, on nous demandera jamais... Lisa Santini

Administrativement le personnel d'entretien ne dépend pas de l'Education Nationale mais du Conseil Général cependant son travail est organisé par le gestionnaire. Stables et pour certaines présentes depuis la création du collège, ces femmes et cet homme dont les fonctions sont aussi discrètes que non reconnues (à aucun moment dans les entretiens n'a été fait mention de leur présence ou de leur travail) sont au contact régulier des professeurs et des élèves sans que rien n'apparaisse de cette relation. Pourtant :

- Mais l'autorité ça dépend des profs....ça quand une salle est crade on voit tout de suite qui était dans la salle.... quand on voit l'état des salles pour certains... pourtant demander aux élèves de ramasser les papiers et mettre les chaises sur les tables ça prend que 30 secondes, j'ai osé dire ça une fois et bien je me suis fait allumée hein... Gisèle Etienne

- On a déjà eu des remarques ben c'est votre métier vous êtes payées pour ça. Lisa Santini

- De la part de certains profs même...

- Maintenant c'est vrai qu'on a l'habitude mais au début (grande aspiration)...

Que penser de l'absence de reconnaissance concernant ces métiers et ces personnes sinon qu'elle contribue à maintenir les hiérarchies de classe et de genre, ces métiers étant particulièrement exercés par des femmes ? Quel message l'école délivre-t-elle ainsi aux élèves ?

Le personnel affecté à la vie scolaire exprime lui-aussi la conscience d'une distinction de valeur :

-Alors nous on est un petit peu victime dede cette dichotomie qui arrive dans plein de collèges hein, équipe enseignante et vie scolaire donc ...c'est vrai qu'il y a certains profs qui prennent ..qui pensent que la vie scolaire est au service des enseignants c'est à dire est-ce que tu peux me chercher ça, tu peux me faire des photocopies bon c'est un peu partout pareil je crois dans d'autres collèges aussi, du coup les surveillants s'interdisent déjà de bosser avec les profs... les profs ils ont aussi une image d'eux-mêmes « moi j'ai réussi, moi je ne suis plus du côté de la précarité » parce qu'enfin bon les surveillants, il y a pas grand chose au bout hein pour une paie de quelques 1000 euros...
Adèle Neumann

Ce sentiment de sous-estimation associé ici à la précarité du métier se combine à son caractère genré qui se manifeste dans les difficultés à recruter ou garder un homme dans l'équipe :

- On est une grosse équipe, presque 13, sur les 13 on a deux hommes ; on a eu à renouveler un contrat en Septembre et ma priorité avec celle de Mr Imbert c'était recruter un homme, vraiment, c'était parce que on pense que la place d'un homme dans l'équipe est fondamentale, même je crois surtout pour les élèves d'avoir une image masculine, il y a tellement de femmes partout que.. aussi pour les garçons je crois que c'est important de d'avoir aussi des surveillants hommes mais bon on n'a pas trouvé et on a pris une fille finalement.

- *Et c'est lié à quoi ?*

- Ben peut être à l'image du travail, c'est pas trop valorisé, on se dit ouais bof surveillant, il vaut peut être mieux aller à l'usine alors c'est vrai il y a les femmes qui ont des enfants qui se disent voilà j'ai les vacances, j'ai les mercredis ça privilégie aussi la vie de famille quoi... mais on aimerait...l'an dernier on avait quatre garçons et il y en a un qu'on a dû renvoyer parce qu'il s'est montré violent avec un élève et ça je sais pas si ça se serait passé si ç'avait été une fille hein, parce que l'élève avait manqué de respect au surveillant et il lui en a collé une voilà, mais je crois qu'il y a aucune fille qui a ...qui a débordé ou poussé un élève et l'année d'avant il y avait aussi un homme... alors je sais pas s'il voulait faire mal ou parce qu'il avait de la force et qu'il arrivait plus à se faire respecter par la parole il en était passé à faire autrement euh.. donc on m'a jamais dit ça d'une femme...mais j'ai pas une carrière extensive non plus.
Adèle Neumann

L'attachement de Adèle N. et du principal à la présence d'un homme dans l'équipe s'étaye sur un système de représentations qui, d'une part présuppose un comportement spécifique lié au sexe, et d'autre part considère qu'un environnement trop féminin n'est pas souhaitable pour les garçons qui ne dispose pas alors de possibilités identificatoires : « une image masculine ». Cependant les expériences passées ayant donné lieu à des manifestations violentes de certains hommes Adèle N. se retrouve prise dans un sentiment de conflit perceptible par l'apparition de la dénégation « je sais pas....mais j'ai pas..... non plus » entre son idéal d'un homme dans l'équipe et le constat que ceux-ci, s'ils sont bien socialisés comme des hommes, passent à l'acte plus facilement que des femmes. Notons qu'elle bascule de *garçons* et *filles* quand elles parlent de personnes réelles de son équipe à *homme* et *femme* quand elle parle de la catégorie sexuée ce qui atteste bien de la présence des représentations dans son énoncé. La structure du genre en tant que rapport de domination, affleure dans son discours sans pour autant être nommée, ni reconnue. Par contre le non-recouvrement du sexe et du genre n'échappe pas aux agents d'entretien commentant l'exercice de l'autorité :

Louis Mey - Je dirais que..disons que l'ambiance en général...aussi bien l'autorité par rapport aux élèves dépend du chef d'établissement, on a connu une cheffe d'établissement pendant une quinzaine d'années, c'était une dame mais je vous garantis que ça marchait on n'avait pas les problèmes qu'on a actuellement, qu'on a depuis 4, 5 ans quoi et c'est vrai que les élèves ont peut être aussi changé parce qu'on a des élèves depuis 3 ans qui sont des cas, des élèves très durs, moi je pense que l'autorité du point de vue des élèves ça dépend du chef.

Gisèle Etienne - On avait une CPE aussi qui...on avait deux vrais gendarmes dans l'établissement.

Mr Mey - Pourtant c'était des femmes voyez !

Aujourd'hui l'encadrement supérieur du collège est masculin (le principal et son adjoint), la conseillère principale d'éducation (CPE) est une femme. Cette dernière constate que cela n'est pas sans incidence sur ses rapports de travail avec les professeurs :

- Enfin moi je trouve que les insultes déjà il y a plus de prof femmes concernées que d'hommes, et des profs hommes qui viennent me voir parce qu'ils sont en difficulté avec un élève, c'est rare, oui c'est plus que rare. (anecdote)... donc les relations de travail elles sont d'un autre ordre ...pourtant je suis là pour filer un coup de main, pour bosser ensemble, oui les relations elles sont plus distendues, les profs hommes me sollicitent beaucoup moins, je sais pas si c'est parce que je suis une femme et que donc euh...ou ou si c'est parce que en tant qu'homme un prof peut pas se laisser déborder et du coup c'est pas évident de le dire...je sais pas. Adèle Neumann

D'une manière plus globale le travail en partenariat ou en équipe, s'il peut avoir lieu comme nous le verrons, se constitue en dehors de tout cadre parce que celui-ci n'est tout simplement pas pensé, « pas prévu ni balisé » selon le chef d'établissement. Ainsi les projets transversaux d'éducation à la santé ou à l'environnement mobilisant plusieurs catégories de personnels, les initiatives d'activités particulières ou de voyages sont possibles en raison de leur impulsion par le regroupement de deux ou trois individualités qui s'opère sur la base d'affinités. Une exception remarquable consiste en la création d'une mini-société dont l'objet est la vente de miel dans l'option « découverte professionnelle » (DP3), en cela qu'à la demande du chef d'établissement, un binôme mixte composée d'une professeure d'anglais et d'un professeur de maths est réalisé pour conduire le projet sur une base paritaire (autant de filles que de garçons). Précisons néanmoins que le choix porté sur ces enseignants l'a été en raison de leurs expériences professionnelles respectives hors le champ de l'éducation.

Si donc un cloisonnement certain opère entre les divers métiers présents au sein de l'établissement, rien ne s'oppose cependant à des regroupements hétérogènes dans la perspective d'une réalisation commune.

4.1.2 Les textes de référence

J'ai évoqué dans tous les entretiens l'existence de textes de référence en matière d'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, émanant soit du Ministère de l'Education Nationale (circulaires de rentrée, convention interministérielle) soit du rectorat (projet d'académie et convention régionale) en demandant à mes interlocuteurs s'ils en avaient connaissance. La réponse est massivement négative, si l'on excepte les enseignants ayant suivi le module de formation lors duquel ces textes ont été mentionnés. Le chef d'établissement mentionne quant à lui son obligation d'établir des statistiques sexuées pour le passage des élèves en seconde. Les réponses formulées par les professeurs illustrent cette méconnaissance radicale :

- Moi je n'ai jamais eu du discours de la hiérarchie concernant l'égalité. Ou alors j'étais pas à l'écoute ! mais non j'ai jamais eu vraiment de discours à ce sujet.
Sabine Thévenot

- S'il y a quelque chose qui est transmis ? comment l'information elle descend c'est ça ? Alors euh...ce qui descend, ce qui arrive dans les boîtes mails et encore seulement dans celle du correspondant-égalité, c'est la mission égalité de l'académie. Les interventions qu'il y a sur l'égalité, c'est le CESC qui les gère, en général c'est le CESC et tout ce qui est infirmière c'esty a rien....aucune collaboration on sait juste que voilà il y a une

intervention, tu me prends ma classe, oh hein en général ça m'embête parce que j'arrive pas à boucler mon programme ou alors tu me prends mon heure et tant mieux comme ça j'ai pas besoin de bosser, point. C'est tout. Diane Isler

- Pour moi l'institution n'en dit pratiquement rien... bon avec le socle des compétences ça a un peu changé ... avant il y avait en remarque liminaire un tout petit truc, genre tendre vers la mixité donc rien quoi, aucun élément tangible sur lequel tu peux t'appuyer pour effectivement atteindre cet objectif là, alors maintenant les sept compétences il n'y a toujours rien, non il n'y a rien de spécifique, après tu peux décliner des items, tout dépend comment tu traduis ces grandes compétences...

- *Et cette convention interministérielle sur l'égalité ?*

- Mais c'est où ? C'est dans des directives de l'Education Nationale ?

- *Oui, sur le site du Ministère..*

- Mais comment on en a connaissance ? je sais pas, c'est diffusé ? Laurent Gangloff

- S'il y a des instructions elles viennent pas à mes oreilles (rire) donc j'ai jamais entendu de... de choses.. de quotas euh... après est ce que j'ai jamais été concernée parce que je suis pas... j'ai jamais été... dans l'orientation jusque... qu'on m'en a jamais parlé parce que j'étais pas dans l'orientation des élèves, peut-être. Dorothee Beyer

- Non. Ca me dit rien. C'est arrivé sur Scolastance et je l'ai raté ou c'est pas arrivé sur Scolastance ?

- *C'est dans les circulaires de rentrée entre autres...*

- Ah mais pourtant normalement je lis tout, non j'ai... j'ai pas vu... j'ai zappé.. je suis la seule prof à avoir zappé (rire).. non, non et ça stipulait quoi ? Nathalie Sigrist

Ces deux dernières interventions s'accompagnent d'une gêne consécutive au sentiment d'être pris en défaut comme si la chose devait être sue par ces enseignantes et que cette ignorance leur incombait. Pour les précédents, même s'ils manifestent de l'étonnement, ils établissent le constat d'une inaudibilité, d'une vacance du discours institutionnel sur l'égalité. Pourtant nous l'avons vu, ces instructions quoique peu nombreuses existent, et trouvent même une traduction légère dans le projet d'établissement du collège Diderot, aussi critiquable qu'en soit la forme et le contenu :

- Développer autant l'ambition des filles que celle des garçons pour les voies scientifiques, techniques et pour l'artisanat
- informer les professeurs et les 4° 3° filles et garçons sur les inégalités qui existent encore aujourd'hui dans le monde du travail.

- Organiser pendant la 1/2 journée sur l'orientation un débat spécifique filles.

Tous les professeurs n'entretiennent pas le même rapport avec le dispositif juridico-discursif de leur institution d'appartenance cependant les textes qu'elle produit sont loin d'être considérés par eux comme quantité négligeable : « En l'absence de concertation structurée et régulière, les textes constituent une référence commune, ils garantissent une forme de continuité et de cohérence, quelque peu formelle et lointaine, mais englobante et régulatrice de l'action des différents professionnels qui se succèdent. L'Éducation nationale se présente comme un édifice institutionnel immense, à la fois lointain et prégnant, dans le cadre duquel l'isolement est grand et le liant constitué, en partie, par les Instructions, que chacun est censé connaître et respecter. Les I.O. (Instructions Officielles), sont pour les nouveaux enseignants, des points d'appuis importants. » (Guigue 2001)

4.1.3 Le programme et son application

Le programme, élaboré par le ministère et définissant le contenu de connaissances et de méthodes à acquérir par les élèves, est une référence constante et imposée. Cependant sa mise en œuvre, par les choix pédagogiques réalisés et l'utilisation des ressources qui lui conviennent, ressort de la liberté de l'enseignant. Parmi les quatre thématiques à étudier dans le programme d'éducation civique de la classe de cinquième figure l'égalité aux côtés de la diversité, la sécurité, la solidarité. Comment ce cadre est-il utilisé par les professeurs ? Simon Terraz m'a convié à assister au cours qui traite de ce sujet. Auparavant il explique sa démarche :

- En éducation civique j'ai un chapitre sur les inégalités, donc j'aborde le cas des handicapés en introduction, après euh je leur explique pourquoi en France on veut absolument euh que cette égalité soit ...réelle plus qu'ailleurs en parlant de la Constitution de la République sociale des trucs comme ça, après j'embraye euh... sur les...différentes luttes avec les associations, les bénévoles et et l'Etat, puis je leur parle aussi des impôts de la redistribution quoi, et pour terminer le chapitre je parle des inégalités hommes femmes quoi, comme quoi on est arrivé à niveau d' égalité réelle mais avec en pratique quelques détails qui restent peut être pas...perfectibles quoi ...non des détails qui ne sont pas forcément pour tout le monde 'fin...voilà. Simon Terraz

La deuxième et dernière heure de ce cours consacrée à l'égalité traitait donc des inégalités hommes-femmes. Elle est introduite ainsi :

- P - De quoi on parle en ce moment ?
- G - L'inégalité homme-femme

P - Oui, mais plus largement ? ... (silence de la classe) Les différences vues comme injustes. On a vu la dernière fois les handicapés, les SDF, les malades aussi... donc on va rappeler certaines différences qui ne sont pas pour tout le monde.

La confusion opérée entre les concepts de différence et d'inégalité, l'absence de définition des rôles sociaux ainsi que la focale sur les femmes (considérées particulières à l'aune de la norme que sont les hommes dans l'espace social) va traverser tout le cours. Le brouillage que cela produit est perceptible dans les réactions des élèves. La rédaction du résumé final du cours permet d'en rendre compte. Le texte en italique est le texte élaboré par le professeur que les élèves recopient dans leurs cahiers.

« *Tout d'abord, de nombreuses inégalités ont été lentement, mais sûrement effacées. En effet avant la deuxième guerre mondiale comment sont considérées les femmes ?*

G - Bêtes.

P - C'est un peu dur quand même non ? Inférieures, et qui les considéraient comme inférieures ?... Les hommes, même si certaines femmes le croyaient aussi. « *les femmes sont considérées comme inférieures aux hommes. Cette situation a progressivement évolué, progressivement tout est là... Après 1945 les femmes ont gagné le droit de vote. De plus, elles obtiennent le droit d'avoir le même salaire qu'un homme. C'est quand même un méchant progrès d'obtenir ce droit, De même, quels autres droits ont été conquis de haute lutte ? Elles obtiennent le remplacement de l'autorité paternelle par l'autorité parentale. Finalement, qu'est ce qu'on peut dire de l'égalité hommes femmes ?*

F - Qu'elles ont l'égalité.

P - Oui, en théorie, parce que ce n'est pas encore toujours le cas. On va voir des tableaux. (Tableau sur inégalités salariales et taux de chômage.)

P - Qu'est ce que ça veut dire l'égalité salariale ?

G - C'est parce qu'avant elles étaient des esclaves.

P - Quand même pas ; les femmes avaient toujours un rôle très important dans les familles. On sait que beaucoup d'hommes ont toujours baissé la tête devant leurs femmes. Alors l'égalité salariale c'est d'avoir le même salaire. Qu'est-ce qu'il y a encore sur le tableau ? Les femmes sont plus diplômées que les hommes en France mais elles sont plus au chômage, c'est quand même assez bizarre.... Pourquoi une femme est moins embauchée qu'un homme ?

G - Parce qu'elle est faible

G - Parce que certains.... Parce que ils la croient moins... moins fort

P - Oui, on peut trouver des patrons qui pensent ça, autre raison ?

G - Leur faiblesse.

G - Parce qu'elles ont des enfants

G - Parce qu'elles ont les règles

P - Qu'est ce qui est encore très gênant ?

F - Elle va être enceinte

G -Mais il y des hommes qui ont des congés de maternité aussi

P - La femme elle est obligée de s'arrêter, elle...

« Certaines inégalités n'ont pas totalement disparu. En effet, malgré toutes les lois votées, certaines inégalités entre les femmes et les hommes restent vives. Ainsi les femmes sont encore moins payées que les hommes dans certains cas. De plus les femmes occupent moins souvent des postes à responsabilité : 6 cadres sur 10 sont des hommes

G - Elles n'y arrivent pas aussi bien que les hommes

P - *de même les femmes sont plus touchées par le chômage.* Il y a aussi le temps partiel qui touche plus les femmes et qui dit temps partiel dit aussi salaire partiel. Pourquoi les femmes choisissent souvent le travail à temps partiel ?

F - Pour s'occuper des enfants

P -*Les femmes s'occupent également beaucoup plus de tâches domestiques que les hommes.*

Enfin si le constat des inégalités est bien posé, il s'accompagne cependant du message qu'un processus automatique conduit à l'égalité *« de nombreuses inégalités ont été lentement, mais sûrement effacées...progressivement, tout est là »*, occultant de ce fait totalement la dimension des luttes féministes. De plus la naturalisation des rôles sociaux conduit au renforcement de la croyance en une répartition indépassable du travail organisé autour de la fonction reproductrice des femmes ; la question du professeur *« Qu'est-ce qui est encore très gênant ? »* fait suite à l'évocation des règles et précède celle de la grossesse. L'absence de réactions du professeur aux réponses des élèves qui pour certaines naturalisent le rôle social des femmes et qui pour les autres sont des stéréotypes grossiers indique-t-elle qu'il partage leur point de vue ? L'évaluation réalisée par les élèves concernant ce cours consiste en la réponse à la question *« Quelle est la situation des femmes aujourd'hui en France ? »* et en un commentaire d'image. Leur restitution est sobre: aujourd'hui les femmes ont les mêmes droits que les hommes même s'il y a encore beaucoup d'inégalités ; il est plus difficile pour les femmes d'avoir un travail et un bon salaire. Si l'on se réfère aux instructions officielles concernant ce cours (voir annexe) on constate que Simon T. a adopté une démarche très proche de celle qui est préconisée. Cependant il a laissé de côté un des objectifs énoncé de manière particulièrement sibylline : *« approfondir la compréhension de la nature et le rôle de la loi »*.

4.1.4 Positionnement subjectif

Le regard réflexif qu'il porte sur son cours lors de l'entretien permet de mettre en lumière comment son positionnement par rapport à l'égalité entre les femmes et les hommes affecte et le contenu et la transmission de son cours.

- Quand je fais les inégalités hommes femmes quand je parle par exemple..je.. quand je passe un petit peu de temps à parler des femmes qui peuvent exercer une activité professionnelle sans l'accord de leur mari à partir des lois de 1965 ben il peut y avoir des enfants qui.. qui disent « oh c'était bien et tout et les hommes ils avaient le pouvoir » bon ils le disent pas comme ça, ce serait mieux mais voilà ils comprennent pas toujours tout quoi..

- *Et alors?*

- Ben on explique que euh..., que c'est pas parce qu'on est une femme qu'on a pas le droit de travailler, que c'est pas parce qu'on est une femme qu'on doit forcément euh faire le ménage etc etc..que je veux dire les tâches peuvent être partagées etc etc..donc là je fais un discours moralisateur et puis quand j'aborde aussi la question de l'égalité des salaires il y a toujours des jeunes hommes qui disent « oh ouais c'est bien qu'on soit mieux payés c'est bien, c'est normal et tout » j leur dis : mais attendez les gars, si votre femme elle ramène un salaire meilleur à la maison parce que l'égalité elle est réelle vous aussi vous y gagnez » alors là du coup ils se mettent à réfléchir mais malheureusement c'est sous l'angle de l'intérêt mais au moins ça les fait réfléchir, c'est pas le meilleur argument par rapport à ça.. et j'insiste aussi pas mal, j'ai un petit texte là qui montre une femme qui est allée en justice pour réclamer euh l'égalité dans une entreprise pour une promotion, j'insiste bien sur l'idée ben que l'égalité c'est aux filles de la prendre quoi, donc ça, ça aussi c'est une espèce de discours pas moralisateur mais un peu euh.....de se remuer quoi parce que .je leur dis voilà...l'égalité hommes femmes c'est quelque chose qui va se ..ça va pas...ça je vois c'est un héritage, c'est une conquête qui n'est pas encore totalement terminée, et que si les femmes ne se bougent pas un petit peu bon ben voilà..d'un côté je dis aux garçons « ne soyez pas idiots les femmes les femmes valent autant que vous », de l'autre côté je dis aux jeunes filles « Oui, ben mais vous faut vous imposer aussi quoi »

- *Et c'est reçu comment ?*

- Ben ça passe bien quand je dis aux jeunes filles ne vous laissez pas faire ça marche assez bien, alors je rentre pas dans le féminisme euh....comment dirai-je pur et dur, je leur dis ne vous laissez pas faire c'est pas parce que vous êtes une femme que vous devez être payées moins c'est pas parce que vous êtes une femme que vous devez vous écraser voilà vous avez des droits autant que les autres...

-*Et le féminisme ce serait quoi ?*

- Hein ? C'est à dire que... bon... féminisme n'est peut être pas le meilleur...mais euh je... comment dirai-je ça... c'est à dire féminisme pur et dur serait peut être d'aller un ... (silence)...au-delà de l'égalité peut être je sais pas mais euh...je sais pas trop comment le dire, j'ai parlé peut être un peu trop vite là..moi je dis aux élèves, aux jeunes filles que euh ce à quoi vous avez droit vous devez l'avoir voilà. Et que...voilà après quand je dis féminisme voilà c'est qu'il faut pas non plus en faire une maladie ou une bataille de comm.. de chaque instant et au moment où on voit qu'il y a quelque chose qui va pas qu'il faut vraiment aller dedans quoi, ouais plutôt que féminisme, c'est militantisme il ne faut pas rentrer dans le militantisme pur et dur à vouloir comment dirai-je à vouloir forcément... marteler le message mais quand une ...quand comment dirai-je...quand on est en difficulté, il faut savoir le reconnaître et passer à l'attaque quoi c'est comme ça, ça elles le comprennent tout à fait bien. Bon mais quand même...j'en parle de temps en temps, là j'ai un chiffre qui est assez amusant quand je leur dis : voyez quand 70% du travail domestique est réalisé par les femmes, je leur dis bon ben voilà ça c'est une inégalité, il y a des jeunes filles qui disent « mais c'est normal c'est à nous de tenir la maison », c'est quand-même pas si fréquent mais quand ça arrive ça f., bon... alors moi je leur dis bon ben si tu trouves ça normal que tu l'acceptes, mais si tu trouves pas ça normal n'accepte pas, après chacun reste libre de ses choix, j'veux dire moi par exemple je leur dis « c'est tout à fait respectable il n'y a absolument pas de honte à être femme au foyer ou homme au foyer » pas de honte à l'être, par contre il faut que ce soit un vrai choix, pas des choix contraints donc là c'est encore...mais non c'est des cours qui se passent bien quand ils ont envie hein parce quand ils ont pas envie... Simon Terraz

Ce long extrait d'entretien permet de voir comment Simon Terraz construit sa position dans son élaboration. Il commence par établir un lien entre le fait d'être une femme et la fonction sociale afférente pour réfuter cette assignation, cependant ce procédé argumentatif peut être interprété comme un mode de défense du locuteur, qui, par la manière dont il établit un lien de causalité fort, énonce la position qu'il prétend contester. Cette formulation est employée quatre fois par RS : « c'est pas parce que on est une femme qu'on doit pas travailler...qu'on doit forcément faire le ménage...que vous devez être payées moins...que vous devez vous écraser ». Puis, en insistant sur l'idée que « l'égalité, c'est aux filles de la prendre » mais qu' « il ne faut pas rentrer dans le militantisme pur et dur » il ne prend en compte ni la dimension des rapports de domination, ni la dimension collective et politique du sujet en déniait toute forme d'action qui pourrait être assimilée au féminisme. Sa description en creux du féminisme traduit la radicalité, l'excès ou le dysfonctionnement : « pur et dur... une maladie...une bataille de chaque instant... aller au-delà de l'égalité...marteler le message » cependant il recourt aussi à une métaphore guerrière pour inviter le jeunes filles « à passer à l'attaque ». Ce qui semble une contradiction

n'en est pas une parce que s'adressant à ses élèves, il s'adresse à des individus, alors que la référence féministe renvoie à une dimension collective dont il se défie « il ne faut pas rentrer dans le militantisme ». Cette interprétation est confirmée par l'injonction à « faire de vrais choix » car « chacun reste libre ses choix », c'est à dire que l'égalité ressort de la capacité individuelle à se positionner. Concernant les garçons, il s'agit de faire preuve d'intelligence « ne soyez pas idiots » et d'adhérer à l'idée d'une valeur équivalente entre les femmes et les hommes alors que l'injonction faite aux filles « vous il faut vous imposer aussi » se situe sur le terrain de l'action et de la confrontation. « Aussi » signale bien qu'en ce domaine le terrain est déjà occupé. Pour conclure l'analyse de ce segment d'entretien, arrêtons-nous sur l'adjectif « moralisateur » que Simon T. utilise pour qualifier son discours. Que faut-il en entendre ? Qu'il envisage la question sur un plan éthique, se situant par rapport au bien et au mal ? Ou que cela renvoie à l'évocation d'une prise de position étayée par des valeurs ? Un deuxième extrait qui s'inscrit dans la continuité temporelle du précédent nous permettra de répondre à cette question.

- Donc...on essaie un peu de discuter là-dessus mais c'est pas...

- *Vous pensez que c'est de votre rôle d'essayer de faire bouger..*

- Ah ouais ouais, mais en toute en toute neutralité hein. ; c'est à dire que quand un élève me dit noir, je dis et blanc t'as déjà pensé blanc ? Et quand il dit blanc, noir tu en penses quoi ? Voyez donc euh.. Moi j'évite de me présenter comme étant euh..celui qui sait absolument tout et qui va imposer une vérité, sinon je pense que, à mon avis, ça va se bloquer très bêtement quoi je veux dire moi je les vois trois heures par semaine, alors quel poids est-ce que j'ai par rapport à leurs parents ? Alors moi j'essaie juste de proposer une piste de...souvent... une piste de comment dirais-je de réflexion ; mais par contre il y a des sujets sur lesquels je ne transige pas : quand je prends le génocide arménien, quand je parle du génocide juif là c'est... la vérité. Point (en tapant du poing sur la table). Après s'ils sont pas d'accord avec...ça c'est leur problème.. moi la vérité je l'ai. Donc il y a des moments où je dis, ça c'est moi qui ai la vérité, point. Là je transige pas, après sur le reste je..comment dirai-je... sauf si sauf si les paroles sont très très ..dures pour les élèves ; un élève qui me dit que la place des femmes elle est à la maison parce que euh...c'est dans l'ordre des choses, c'est naturel, bon c'est pas avec ces mots là qu'il le dit, je dis : ouais mais attends t'as pas forcément raison donc là je vais peut être un peu plus loin mais je ne peux pas non plus aller trop loin parce que c'est peut être ancrée dans sa cellule familiale ou c'est une réalité qui est admise chez lui et je ne peux pas non plus euh... contrevioler à toutes les opinions possibles et imaginables moi je me...moi je leur rentre pas dedans vous voyez ce que je veux dire c'est pas...

- *A un moment donné vous sentez sur quel terrain ça va s'engager et vous n'y allez pas quoi...*

- Ouais, ouais je propose une autre voie, à lui de l'imaginer ou de l'accepter mais je vais pas commencer à dire tes parents ont tort euh ou ta famille...est complètement stupide...
- *Pas de jugements de valeur donc*
- Ouais voilà, c'est exactement ça... Simon Terraz

Cet échange souligne le paradoxe que Simon Terraz se trouve à gérer : il manifeste le désir de questionner les certitudes de ses élèves sans pour autant quitter une position de neutralité qui pourrait sinon, pense-t-il, mettre les élèves en porte-à-faux par rapport aux valeurs présentes dans leur milieu familial. Cette inquiétude cesse d'exister concernant deux sujets qu'il situe dans l'ordre de la vérité scientifique. Dans ce cas il n'est plus question de neutralité. Nous touchons là un des noyaux de notre questionnement : quelle est la légitimité accordée par l'Education Nationale aux courants de pensées, aux travaux de recherches pourtant maintenant innombrables, qui mettent en évidence les rapports de domination entre les hommes et les femmes, qui conceptualise le genre, qui établissent les liens entre les discriminations et la catégorisation ? A entendre Simon T. la réponse est claire : le discours sur l'égalité entre les femmes et les hommes relève de l'opinion et non du fait scientifique, ce qui lui retire tout caractère de légitimité. Son affectation à la sphère privée via les valeurs transmises dans la famille, renvoie le professeur à un positionnement qu'il lui faudrait construire personnellement ce dont il se défend ici : « je ne peux pas contrevenir à toutes les opinions ». Par ailleurs il projette dans ce questionnement éventuel une potentielle agressivité à laquelle il se refuse: « je ne peux pas aller trop loin...je ne leur rentre pas dedans...je ne vais pas commencer à dire : ta famille est stupide... ». En définitive la position de ce professeur restitue assez bien la position institutionnelle dont nous pouvons dire que si elle ne fait pas l'impasse sur la question de l'égalité elle réussit la performance de ne pas nommer le genre (ni dans son signifiant ni dans son signifié) car nommer serait alors non pas décrire mais dénoncer. J'emprunte une phrase à Jeanne Favret-Saada (1977) qui résume bien ce que j'ai ressenti lors de ce cours sur l'égalité en classe de cinquième : « Quand on parle de rien, c'est à dire de n'importe quoi, de rien qui compte (...) c'est pour souligner la violence de ce dont on ne parle pas. » Force donc est de constater que plutôt que ne pas être entendu par ses acteurs, le discours institutionnel sur l'égalité ne l'est que trop bien .

4.1.5 Le mythe de l'égalité et le pacte dénégatif

Ce discours présente les caractéristiques propre au récit spécifique qu'est le mythe en cela qu'il établit la fondation de l'institution de l'école et ordonne les relations entre ses membres selon les valeurs proclamées par ses fondateurs. D'autre part quand « le climat de la société change la création mythique entreprend de réajuster ses images au nouvel environnement dans lequel

elle se trouve plongée. C'est dans ces moments de crise, quand la société est touchée, ses plans bouleversés, sa réorganisation devenue urgente que ressortent le mieux les aspects idéologiques et les enjeux politiques du mythe. » Aussi sa mobilité apparente permet-elle en fait sa permanence par l'actualisation de sa transmission. On repère la multiplicité de ses formes dans le discours des participants à la recherche.

Pour un premier groupe, l'idée de l'égalité entre les femmes et les hommes est présente dans leur univers de manière diffuse et ils tentent d'élaborer une définition :

- ... Egalité égalité... pff, bon ben est-ce que c'est juste, on pourrait faire référence à la justice... mais la .. comment dire l'idée qui me vient à l'esprit c'est...ce qui est vraiment juste c'est pas que chacun il ait la même chose c'est plutôt que chacun ait ce dont il a besoin...(grattement de gorge....rire) c'est pas, c'est pas aussi tran.. pas aussi clair, mais dans l'idéal je pense qu'au fond au fond de nous c'est un peu ce qui nous anime, c'est ce qui nous anime.

Raphaël Lind

- L'égalité au collège? (rire)... poh poh poh l'accès aux mêmes droits euh.....je suis pas préparée moi... maintenant promouvoir l'égalité garçons-filles enfin c'est latent dans notre travail, c'est c'est au quotidien donc euh maintenant est-ce que en pratique euh....enfin c'est ouais, je sais pas si ce que je...(rire).

Adèle Neumann

- On a quand même... euh une espèce de culture au niveau de l'éducation nationale qui tourne autour de ces questions là, surtout en ce qui concerne l'orientation des filles, alors c'est vrai que quand on pense égalité on se centre beaucoup sur les filles du coup, c'est peut-être une erreur d'ailleurs, parce qu'il y a aussi la réussite des garçons en jeu.....y a rien de formalisé, après c'est... c'est quand même l'intérêt de chacun... Cédric Sauvy

Emmanuel Geng a une idée plus précise qu'il décline sur le versant universaliste :

- C'est surtout la différence en général entre les personnes... j'ai un souci que j'ai développé, et l'égalité elle est ..elle est peut-être là elle est peut-être plus entre toutes les personnes que essayer de faire une égalité garçons filles c'est s'adresser à tout le monde, c'est ça... Emmanuel Geng

Nathalie Sigrist met en évidence la bonne performance de son institution par rapport à d'autres contextes :

- Au moins dans l'Education Nationale il n'y a pas ce problème puisque les salaires sont identiques pour les hommes et pour les femmes, mais c'est vrai que l'égalité dans d'autres secteurs elle est loin euh...d'être parfaite hein puisque les femmes ont d'autres salaires.

Nathalie Sigrist

Pour Christian Herry l'égalité va de soi :

- Pour moi c'est pas vraiment une préoccupation ; ça a toujours été l'égalité, pour moi c'est une évidence, je saurais pas trop vous expliquer pourquoi, si l'on reprend mon cursus scolaire j'étais en première et terminale littéraire, où j'étais essentiellement entouré de filles... je sais pas, c'est naturel, même au quotidien avec ma compagne on se répartit les tâches, je dis pas ça pour vous faire plaisir c'est vraiment naturel. Ensuite au niveau de l'Education Nationale je pense que ça va ...ou alors je me voile la face.
Christian Herry

Quant aux trois extraits suivants ils témoignent à la fois d'une croyance en l'égalité réalisée (déjà là) et du mécanisme mis en place pour protéger cette croyance :

- Je pense que au fond de la plupart de mes élèves même garçons et filles, ils sont conscients que les filles valent autant.. qu'eux..ça veut dire que..l'égalité je pense qu'elle est réelle même si ils se chamaillent même, même si... comment dirais-je, s'ils s'envoient des vanes, genre « Ouais les femme leur place c'est à la maison » ou quand je dis que les femmes très globalement réussissent mieux leurs études que les hommes alors : « ouais c'est des intello », et les filles « et vous vous êtes des abrutis » donc voilà ça reste très ..très puéril.
Simon Terraz

- Pour moi c'est tout le monde traité pareil, en fait je sais pas... moi je dis pas « un garçon et une fille je vous traite pareils » après voilà.... je sais pas si le message passe.. en même temps moi mon message c'est tout de même pas leur faire remarquer qu'il pourrait éventuellement y avoir une différence en fait, donc pour moi c'est comme ça qu'il passe le mieux.....c'est pas la nier enfin pour moi elle n' existe pas donc je...enfin bon..

- *Vous ne le faite pas apparaître*

- Voilà, surtout pas pour la mettre en défaut. Dorothee Beyer

- Il n'y a pas de politique particulière, je pense pas, enfin en théorie, même pas en théorie, les élèves sont traités de la même manière, nous on les traite pareil. A la base, filles et garçons ça ne change rien pour moi. En même temps l'égalité c'est une valeur, c'est donné comme un objectif, enfin non pas comme un objectif c'est donné comme une valeur qui est là. C'est logique je dirais, à la base c'est évident que les filles et les garçons sont égaux, donc on va pas aller chercher à les différencier ou à favoriser les uns ou les autres ce qui voudrait dire qu'ils le sont pas.
Eric Tanner

Ces extraits d'entretiens combinés les uns aux autres forment un tableau dans lequel une figure commune se dessine. Elle se détache sur un arrière-fond qui est nommé « idéal », « culture », elle est générée par l'institution elle-même, se trouve « au fond de nous », est latente, est naturelle. Elle prend des couleurs particulières dans chaque récit : équité, accès aux mêmes droits, universalisme, partage des tâches, égalité de valeur, égalité de traitement. Son caractère

d'évidence est tel qu'elle ne suscite aucune question. Cette fonction du mythe est bien décrite par Barthes (1957) : « Le mythe ne nie pas les choses, sa fonction est au contraire d'en parler ; simplement, il les purifie, les innocente, les fonde en nature et en identité, il leur donne une clarté qui n'est pas celle de l'explication, mais celle du constat ,(...) il supprime toute dialectique, toute remontée au-delà du visible immédiat, il organise un monde sans contradictions parce que sans profondeur, un monde étalé dans l'évidence, il fonde une clarté heureuse : les choses ont l'air de signifier toutes seules. »

Ainsi, par la vertu du mythe, les questions que peut poser la différence sont nulles et non avenues ; « pour moi elle n'existe pas » dit Dorothee B., il n'est pas possible d'être plus explicite. Le propos de Eric Tanner donne une clé pour comprendre comment se maintient le mythe : ne pas prendre en compte la différence, au risque, sinon, de son effondrement « ce qui voudrait dire qu'ils ne sont pas égaux ». La dénégalation de l'inégalité passe par la dénégalation des différences, et suppose un mécanisme de clivage qui permet de maintenir à la fois la croyance tout en étant conscient de ce qui dans le réel vient la menacer. Ainsi la croyance partagée au mythe de l'égalité, tel qu'il se formule dans l'imaginaire républicain français, se trouve au fondement de l'institution de l'école, et rassemble tous ses sujets autour de la célébration de l'article 1 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen : « Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits ». L'affichage obligatoire dans toutes les classes de la Déclaration, depuis 2011, participe de sa liturgie. Les chercheuses féministes (Scott, Pateman, Riot-Sarcey, Fraisse...) ont démontré comment l'accès à la citoyenneté de tous les hommes s'est accomplie au prix de l'éviction de la scène publique des femmes et donc du déni de leurs droits fondamentaux, comment aussi les hommes ne naissent pas libre et égaux, tel le citoyen athénien jaillissant du sol de la patrie, mais bien totalement vulnérables et dépendants des soins que lui prodiguent des femmes pendant de longues années. Aussi la célébration de ce moment fondateur s'accompagne-t-elle d'une amnésie car « les institutions créent des zones d'ombre que l'on ne peut ni observer, ni questionner »(Douglas 2004). Sur le plan du psychisme le concept de pacte dénégatif élaboré par René Kaës (1989) permet de comprendre comment le mythe peut se soutenir malgré le démenti apporté par la réalité. Le pacte dénégatif est « la formation intermédiaire générique qui dans tout lien – qu'il s'agisse d'un couple, d'un groupe, d'une famille ou d'une institution – voue au destin du refoulement, du déni, ou du désaveu, ou encore maintient dans l'irreprésenté et dans l'imperceptible, ce qui viendrait mettre en cause la formation et le maintien de ce lien et des investissements dont il est l'objet. » Au sein de l'institution de l'école ce pacte consiste à dénier d'une part l'existence de rapports de domination en son sein, sous leurs formes multiples, et d'autre part à envisager que les enseignants, par leur action, puissent contribuer à les produire. Aussi face aux difficultés générées par le sexisme ou le racisme, l'institution fait-elle appel à des intervenants associatifs

car, comme l'explique ce responsable, « il s'agit de problématiques extérieures qu'il vaut mieux traiter avec des intervenants extérieurs ; nous, notre rôle c'est d'amener les élèves vers la meilleure orientation.» Ce faisant elle maintient le lien entre tous ses membres unis dans la certitude commune de travailler dans et pour l'égalité, au nom de l'universalisme républicain ; celui-ci se concrétise à l'école par un triple clivage : clivage entre objectivité et subjectivité, esprit et corps, universel et particulier ainsi que l'a montré Florence Giust-Desprairies (2003). Nous complétons ici son approche en faisant valoir la bi-partition du masculin et du féminin comme principe organisateur de ce clivage.

Comment est-il alors possible du sein même de l'institution de construire un regard et une posture critique par rapport au mythe ? Quelles sont les ressources et les stratégies mises en œuvre par les personnes qui s'inscrivent dans cette démarche ? Quel est leur impact sur la dynamique du collège ?

4.2 Défaire le genre

L'analyse des situations et des interactions présentes au collège, la mise en évidence des représentations concourant à maintenir le mythe de l'égalité et à occulter le questionnement sur les inégalités, nous ont donné à voir jusqu'à présent comment se *fait* le genre en ce lieu. Cependant l'espace ouvert par la réflexion sur le genre éclaire en même temps que les normes auxquelles nous sommes assujettis les possibilités de leur transformation, subversion ou redéfinition. C'est ce dont rend compte le mot « agency » employé par Butler. Ses traductions françaises oscillent entre puissance d'agir, capacité d'action, agentivité, pouvoir d'agir. Sans nous prononcer sur la légitimité de telle ou telle locution nous retiendrons « pouvoir d'agir » en tant que cela nous permet d'explorer le développement d'une relation critique aux normes de genre et la traduction de cette mise à distance dans le discours et les pratiques. Elle nous semble compatible aussi avec la proposition de Foucault sur le pouvoir en tant qu'action sur une action.

C'est à l'aune de ces critères que nous allons entreprendre d'analyser comment les sujets de l'institution de l'Education Nationale, dans l'effectivité de leur métier sont en capacité de développer leur pouvoir d'agir. Que disent-ils alors de leur posture professionnelle ? Et quelles sont les stratégies qu'ils mettent en œuvre afin que l'égalité cesse d'être un vœu pieux mais quelque chose qu'on pratique, qui se démontre ?

4.2.1 Pratiques professionnelles subjectives

Pour avancer dans cette réflexion il nous faut au préalable comprendre de quoi il retourne quand on parle de pratique professionnelle des enseignants. La description qu'en fait Marguerite Altet (2006) est particulièrement éclairante ; elle se compose de plusieurs

dimensions :

- « Une dimension finalisée, instrumentale : l'apprentissage des élèves et leur socialisation ;
- une dimension technique, les savoir-faire spécifiques et les gestes professionnels de l'enseignant;
- une dimension interactive, relationnelle: métier humain interactif, lié aux interactions avec les élèves médiatisées par le langage, la communication, les échanges;
- une dimension contextualisée, liée à la situation, à la structure organisationnelle;
- une dimension temporelle, articulée à l'évolution du processus;
- une dimension affective, émotionnelle, qui rend compte de l'implication des acteurs;
- une dimension psychosociale liée à la nature humaine de l'objet de travail et à la classe comme groupe . »

Toutes ces dimensions ne font pas l'objet du même investissement par les sujets. Nous verrons comment ceux-ci en privilégient certaines sans pour autant négliger les autres.

Dans le panel des participants à notre recherche quatre personnes se démarquent de leurs collègues par un engagement explicite dans une démarche de questionnement et de transformation des pratiques au regard de l'égalité ou par rapport aux normes de genre. Leurs récits, abordés dans leur singularité, devra permettre de dégager la diversité des investissements subjectifs et ce faisant de comprendre la variété des positionnements par rapport au sujet qui nous préoccupe. Ce qui trace une ligne de démarcation entre ce groupe et leurs collègues (bien entendu établie par moi et non par eux) c'est d'abord le fait d'établir des liens dans leur discours entre leur histoire personnelle, leurs pratiques professionnelles et le rapport qu'ils entretiennent avec l'égalité. Autrement dit c'est une question qu'ils se sont appropriés et non une question impensée, ou du ressort exclusif des élèves, importée en quelque sorte au sein de l'espace scolaire. Ceci n'empêche ni les contradictions ni les paradoxes, mais témoigne d'une pensée en mouvement, d'un positionnement en train de se construire, de l'affirmation d'une subjectivité. Notre approche des entretiens sera centrée dans cette partie sur la narration et le sens conféré par les sujets à leurs actions.

4.2.2 Relations et interactions

Parmi ces personnes la figure de Diane Isler se détache ; professeure d'EPS elle est l'initiatrice au sein du collège d'une dynamique de réflexion et d'action sur l'égalité et la mixité qui mobilise de plus en plus ses collègues. Comment cette question en est-elle venue à devenir importante pour elle ? C'est en formant un stagiaire qui organisait des groupes de niveaux en séparant les garçons et les filles qu'elle prend conscience du lien entre les pratiques pédagogiques et la valeur différentielle des sexes. Elle suit alors le module de formation proposé par la mission

égalité du rectorat, ce qui lui permet d'intégrer des outils de compréhension et d'analyse qu'elle utilise pour relire son parcours. Les extraits suivants sont issus d'un texte qu'elle a rédigé.

« L'égalité fille-garçon ou homme-femme a toujours été évidente pour moi. A part les différences liées aux sexes, pour les comportements, les tâches et les droits, je ne voyais pas de différence.(...) J'ai toujours refusé le rôle que jouaient certaines de mes copines à l'adolescence. Etre jolie m'importait peu, les gens n'avaient qu'à me prendre telle que j'étais, et tant pis si ça ne leur plaisait pas. Je n'ai pratiquement jamais pris en compte le « qu'en-dira-t'on » dont la pression a certainement empêché ma mère de faire ce qu'elle voulait. »

Une confiance en soi bien établie, le refus précoce de l'assignation au rôle de genre féminin, une familiarité avec les normes de genre au masculin (sport, compétition, franchise...) ont permis à Diane I. de se démarquer par rapport aux choix et comportements attendus relatifs à son sexe. Si cette transgression a été possible c'est en raison d'une part d'un étayage narcissique solide et d'autre part parce que les bénéfices de cette dynamique l'emportaient sur son coût : « Je savais danser, j'étais bien dans ma peau et j'avais des potes que je n'envisageais pas comme petits copains, j'étais LIBRE quoi ! ...je comprenais donc que la liberté pouvait rendre belle et attirer les remarques positives. »

Un événement familial, lors duquel son père est violent, renforce son refus d'adhérer aux normes féminines de soumission et, plus largement, construit son rapport à l'injustice : « Je ne supporte pas l'inaction face à l'injustice, c'est viscéral. » C'est le constat de la présence de cette injustice à l'école qui l'amène à s'interroger sur son métier.

- Le point de départ c'est quand j'ai constaté comment les filles petit à petit se ferment, qu'en troisième finalement elle déclarent " je suis nulle en sport " alors non, je refuse de participer à ça, je l'ai ressenti comme cela, c'est comme si on leur apprenait corporellement à devenir incompetentes. Diane Isler

Sa critique se porte en particulier sur la formation des enseignants qui survalorise les contenus disciplinaires au détriment du savoir-faire pédagogique et sur l'invisibilité des questions de genre :

- Pour commencer il faudrait qu'il y ait une UV obligatoire dans toutes les formations d'enseignants, commencer par expliquer que tout le monde baigne dans le même bouillon de stéréotypes, ensuite chacun a sa manière de le décliner en fonction de son histoire... et ensuite quand vous allez intervenir, vous adultes responsables de jeunes enfants vous avez comme mission, comme obligation de les former, ça c'est noir sur blanc, des êtres humains, des citoyens lucides et éclairés. Voilà, ça c'est ma lumière, ça c'est mon fil rouge : je forme des citoyens lucides et éclairés ; quand je travaille sur l'égalité, j'éclaire. Diane Isler

Pour justifier de sa posture professionnelle Diane s'appuie sur l'un des deux pôles entre lesquels s'organise la tension inhérente à l'école, celui de l'émancipation plutôt que celui de la reproduction de l'ordre social. Mais l'émancipation ne peut être seulement une idée, elle est action : « Si l'émancipation consiste à passer de l'invisible au visible, il reste aussi à penser comment ce mouvement prend appui sur une multitude d'actions invisibles : des formes de solidarité, de production intellectuelle, de micro-contestations qui peuvent se maintenir longtemps sous le seuil de perception sociale avant de produire leurs effets. » C'est ainsi qu'elle entreprend avec trois autres collègues d'EPS d'analyser leurs pratiques respectives au regard du genre parce que « l'EPS est une matière où on peut agir sur la confiance en soi et le psychisme des élèves ; si tu es bien dans ton corps, si tu t'acceptes comme tu es, si tu es bien en toi alors là...alors là c'est fort ça, c'est jamais écrit dans les textes, c'est pas du programme ça, c'est de l'humain. » Compte-tenu de la centralité du corps dans les normes de genre l'EPS peut se révéler un formidable outil pour les questionner. Diane l'expérimente « au feeling » :

- L'accroport c'est pas mal parce que les garçons pensent que le corps des filles c'est tout faible, alors je prends la plus fine je la place correctement, et je fais monter le plus costaud sur ses épaules, c'est mécanique, c'est de la physique, il faut savoir bien se placer. Alors quand le grand costaud lui dit « mais non, tu vas jamais y arriver » elle dit « mais si je peux te porter » elle le sait, elle l'a déjà fait avec moi, elle le sait qu'elle peut et ça, ça change tout, tout, tout...c'est extraordinaire ; pour le garçon qui n'en revient pas, et pour les filles qui se disent « Ah quand-même on est pas si nulles... », c'est super efficace, leurs représentations volent en éclats.

Ces expérimentations Diane les mène avec ses classes de 6^e, 5^e et parfois de 4^e. Pour les 3^e elle pense plus judicieux d'adopter une stratégie différente :

- Les troisièmes, leurs croyances sont tellement fortes alors j'essaie d'être plus maline, c'est à dire que je détourne le problème et je vais faire du « bombardement positif » sur les filles. Je ne les laisse pas se planquer au fond du terrain, je leur dis « vous je vous préviens hein, je ne vous lâcherai pas..et vous allez progresser hein, dans votre tête vous êtes nulles vous êtes nazes mais moi c'est hors de question, c'est hors de question que vous continuez comme ça, vous allez passer dans mes pattes ..vous allez au moins progresser.. » alors ça commence par s'attacher les cheveux, par mettre un soutien-gorge efficace, et du coup je donne beaucoup de consignes à ce groupe là et du coup j'abandonne un peu le groupe des plus forts qui de toutes façons a pas vraiment besoin de moi, dans un premier temps les meilleurs ils n'ont pas besoin des profs.

En analysant ses façons de faire, elle souligne l'importance qu'elle accorde à la transformation

du rapport que les filles peuvent entretenir avec leur corps : « L'enjeu pour elles, c' est de percevoir leur corps comme « capable d'action » et pas seulement comme une enveloppe, une décoration, un abri ». Elle est très attentive au climat créé dans le groupe et veille à créer une ambiance de sécurité qui rend possible l'erreur ou l'échec sans moqueries, ce qui se concrétise par ses interventions systématiques en cas de dérapage. Ceci ne l'empêche pas de manier l'ironie avec ses élèves, de caricaturer des expressions de genre, ce que je lui fais remarquer lors de l'entretien : « Oui, j'en joue de tout ça, j'en joue ; du coup ils savent que je peux dire des bêtises, et ils sont plus attentifs, ils peuvent remettre en question ma position ». Cette possibilité de déplacement des significations, d'exagérations, participe tout à fait d'une mise en scène performative qui par les écarts qu'elle crée, favorise la dés-essentialisation des rôles de genre par la mise en évidence du *jeu*. C'est une stratégie utilisée aussi par Maud Richert qui renforce quant à elle les caractéristiques du féminin pour montrer qu'on peut en avoir du plaisir :

-Souvent je montre aux 6° à qui il faut montrer comment bien écrire, que mon cahier est beau, comment il y a des couleurs, et je les laisse écrire avec la couleur qu'ils veulent et les filles qui écrivent avec du turquoise, du rose et tout, je leur dis mais il est vachement beau ton cahier ! Je me dis, même si c'est complètement dans le cliché filles, c'est aussi bien de montrer aux ados que, c'est pas parce qu'on est très féminine, qu'on n'a pas le droit d'exister parce que à côté de ça moi je m'affirme, voilà je suis pas timide, je suis solide, donc elles voient aussi qu'on peut exister comme ça quoi Maud Richert

Il y a une connivence entre Diane I. et Maud R. :

- Avec Diane on plaisante beaucoup et combien de fois avant d'envoyer les gamins « vous avez quoi après ? on a sport . Et vous faites quoi en ce moment ? On fait basket. » « Mais c'est nul ça le basket faites donc de la danse... » et ils arrivent chez Diane « Madame R. elle a dit que le basket c'est trop nul ! », alors Diane elle renchérit en disant « La danse c'est un truc de nanas ! » Maud Richert

Cette possibilité d'ironiser, de prise de distance est présente chez Emmanuel Geng aussi :

- Alors on peut en faire de l'humour, moi j'en fais aussi de l'humour, j'aime bien travailler avec tout ça et dans la mesure où c'est...une forme de délicatesse une forme d'aller-retour de conscience, que ce qu'on dit c'est pas toujours...brouiller un peu les pistes, savoir aussi ce qu'on dit, de quoi on parle et après aussi défendre défendre des idées... Emmanuel Geng

Ainsi au delà du savoir et du savoir-faire, c'est là une dimension du savoir-être qui rend possible l'introduction du jeu dans les significations.

Ce long focus sur Diane Isler principalement permet de repérer que son élaboration d'une pédagogie soucieuse de remettre en question les normes de genre s'enracine dans son histoire, dans l'évidence d'une égalité vécue avec les hommes de son entourage, ainsi que dans la critique des pratiques sources d'inégalités. Elle s'inscrit dans une visée pragmatique nourrie par l'expérience, celle-ci étant pour elle la condition de la transformation des représentations. L'apport de la formation lui a permis d'étayer son positionnement, de le verbaliser et de se trouver en capacité de transmettre son analyse à ses collègues.

Qu'en est-il de ses collègues hommes? Partagent-ils cette conscience ?

4.2.3 Didactique et pédagogie

Emmanuel Geng et Laurent Gangloff ont été des sportifs de haut niveau pour qui le choix de l'enseignement était initialement un moyen de concilier une activité professionnelle avec le judo pour l'un et le tennis pour l'autre. Par ailleurs Laurent a effectué un doctorat en Staps sur le versant de la psychophysiologie « par amour de la connaissance théorique sur le sport ». Il déclare éprouver du plaisir dans la dimension pédagogique de son métier depuis peu seulement, après 20 ans d'enseignement, alors que c'est au cœur de la démarche d'Emmanuel qui, avant d'être professeur, était engagé dans l'animation et l'éducation populaire. Emmanuel considère son métier dans une perspective d'évolution et de transformation permanentes. Il est très sensible au repérage et décryptage des besoins des élèves. Apporter des réponses à ces besoins structure sa pédagogie :

- Notre travail c'est je pense de percevoir ça, les fragilités et les forces, et de proposer en face de ces jeunes là, d'adapter nos propositions d'enseignement, pour garder le lien déjà, pour les mettre en réussite dans différents domaines de compétences et pas de leur imposer une autorité bête et méchante ... finalement on a un système qui est...qui est très rigide. Donc après, comment organiser différemment notre enseignement, comment répondre à cette question de la notation qui donne pas toujours des résultats si c'est pas le contraire?...Comment inclure des élèves qui sont handicapés dans nos classes ? L'inégalité elle est là quoi... elle est générée par ce système mais encore une fois à l'intérieur de ce système il y a des acteurs qui sont des personnes et qui globalement sont investis...et qui bossent et qui permettent de ..je veux pas dire de palier ou de réparer, mais d'essayer de faire de son mieux je veux dire là où on est E. Geng

L'interstice que repère Emmanuel G. à l'intérieur de ce système qui génère l'inégalité, c'est justement le pouvoir d'agir de ses acteurs. Le questionnement sur le genre n'apparaît pas dans sa réflexion, c'est l'inégalité qui d'abord le questionne sous ses multiples formes. Cependant c'est par un autre biais qu'il y arrive. Il s'occupe du « baby-judo » avec des enfants de 3, 4 ans :

-Ces tout petits qui sont des toutes petites filles, des tout petits garçons qui sont en train de se construire... et de me rendre compte combien déjà, tout petits, ils sont imprégnés par leur environnement, leur laisser cette...cette ouverture de pouvoir rester des personnesde sortir un peu des sentiers battus ; j'étais attiré par ces jeunes filles ou ces personnages au cinéma un peu comme Esmeralda, qui s'affirment, qui n'ont pas froid aux yeux, un peu comme ces gitanes...ou des garçons aussi qui ont aussi d'autres sensibilités derrière le... les apparences...qui sortent un peu de l'ordinaire ...aujourd'hui je pense que l'image elle est vraiment changée, ce qui est intéressant c'est que chacun peut se positionner...avant elle était très définie je pense aussi que c'est ça qui est très intéressant aujourd'hui. E.Geng

C'est de mobilité dont il est question ici ; Emmanuel met en relation l'environnement et la personne en soulignant la possibilité de « sortir » des normes dominantes « les sentiers battus, l'ordinaire » et donc du renforcement de la subjectivité. Pour ce faire l'imaginaire est une dimension fondamentale, et peut-être peut on y entendre ce que Castoriadis conçoit quand il parle de l'imaginaire comme d'une institution. Emmanuel, en comparant avant et maintenant, exprime l'écart existant entre la société instituée et la société instituante comprise comme « l'imaginaire social au sens radical ». Mouvement de création donc, qui sans nier les processus d'assujettissement, rend possible l'autonomie. Il pressent bien l'enjeu que sa fonction peut recouvrir dans cet accès à l'autonomie des jeunes :

- J'ai beaucoup regardé ce que faisait Diane. Je pense qu'elle a trouvé la façon d'enseigner ici c'est vraiment de responsabiliser les jeunes, leur donner cette possibilité qu'on a en particulier en EPS, la possibilité qu'on a de donner des objectifs aux jeunes on peut les accompagner certains sont moins capables que d'autres mais la plupart on va les amener vers des choses intéressantes où on doit pouvoir s'investir, s'impliquer en leur donnant des étapes bien sûr, en accompagnant tout ça. E.Geng

Il évoque à nouveau l'importance de la responsabilité en racontant son parcours d'élève :

- Au lycée dans certains cours, on était vraiment infantilisé, c'était...on s'adressait pas à des personnes... dans la sphère extra-scolaire, dans le milieu sportif ou dans le milieu des colos, en colo à 17 ans on s'occupe d'un groupe de jeunes on est animateur on a des responsabilités, on est responsable voilà.. et à l'école il faut qu'on soit assis, qu'on se taise qu'on fasse nos devoirs et...et si on s'intéresse pas à la formule chimique qu'il y a au tableau ...c'est qu'on est des abrutis. En terminale en chimie j'avais le plus bas niveau possible et avant le bac j'ai fait trois mois de chimie pour préparer et au bac j'ai eu toutes les réponses en chimie, c'était cracher un cours c'était ça, et je comprends qu'on puisse

être en décalage et je comprends ces jeunes qui sont en révolte par rapport à ce qu'on leur propose. E.Geng

Ce propos ouvre des pistes concernant la question du désinvestissement scolaire en particulier des garçons. Réfléchir à la question de la responsabilité, aux modalités concrètes d'une pédagogie qui s'y réfère ne contribuerait-il pas à sortir d'une relation d'opposition, investie notamment comme moyen de signifier son appartenance de genre ?

Laurent Gangloff, suite à l'impulsion donnée par sa collègue Diane s'interroge sur sa pratique professionnelle :

- C'est vrai que je commence à y penser, avant j'y pensais pas du tout, c'est à dire que... j pense pas que j'accentuais vraiment les différences les clivages garçons filles mais ... disons que j'essayai pas de pallier les problèmes qui pouvaient se présenter. Alors que maintenant je suis un peu plus attentif et effectivement, par exemple prendre une fille pour faire une démonstration, des choses comme ça, avant je ne le faisais jamais, c'était systématiquement des garçons, les plus forts, donc au badminton par exemple, on faisait des démonstrations d'enfer, mais bon c'est vrai que ça mettait en valeur seulement les garçons, et les filles à leur niveau elles pouvaient peut-être se demander " est-ce qu'on va réussir à le faire" donc le fait de prendre une fille effectivement ça peut contribuer à..à mettre tout le monde sur le même niveau quoi.... Après c'est vrai que pour être attentif à tous les problèmes qui peuvent survenir sur l'égalité hommes femmes ou l'inégalité hommes femmes c'est vrai qu'il faut avoir beaucoup de compétences pédagogiques parce qu'il faut à la fois gérer ses contenus d'enseignement classique, donc quels buts on veut atteindre, et greffer donc avec du recul, ce macro-objectif finalement, qui peut être un fil conducteur de toutes les séances et de tous les cycles, et donc essayer de progresser là-dessus, c'est pas évident . Laurent Gangloff

En bon didacticien qu'il est Laurent G. se préoccupe des moyens qui vont permettre aux professeurs d'EPS d'avoir un traitement plus égalitaire des filles et des garçons. L'intégration d'objectifs transversaux comme le développement de l'autonomie, ou la gestion de ses propres compétences lui semblent être susceptibles d'y concourir, à condition de valoriser la composante éducative de sa discipline davantage que la dimension sportive dans laquelle la notion de performance prédomine. Ceci favoriserait une transformation des représentations, en particulier des filles. Il s'interroge :

- Mais cette perception d'elles- mêmes comme pas capables, ça vient de où alors ? Parce que ça vient pas des profs ça je pense....parce qu'en 6° on dit qu'il n'y a pas de différences, et les profs n'en font pas puisqu'ils n'en perçoivent pas au départ ; ils ne vont

pas en inventer une ou les aiguiller vers des différences quand justement il n'y en a pas...
ça veut dire que c'est déjà intériorisé, c'est quand- même incroyable.

Laurent G. nous fait suivre son cheminement de pensée et la manière dont il se débat entre le constat d'une perception négative de leurs compétences par les filles et une position défensive par rapport à l'implication possible des enseignants à cet égard. Dans sa réflexion il se situe sur le terrain de la perception en ignorant que celle-ci est construite par les représentations, si bien que même en l'absence d'un différentiel objectif entre les compétences des unes et des autres l'interprétation des faits peut être affectée par le système représentationnel. En voici une démonstration avec le commentaire de Eric Tanner, professeur d'EPS lui aussi, qui parle ici d'une équipe de basket d'enfants de huit ans qu'il entraîne :

- Récemment on a joué l'équipe de filles contre l'équipe garçons. Et autant les filles rivalisent techniquement voire même mieux que les garçons, autant elles ont perdu sur ce match, parce que les garçons, encore une fois, ont déjà à cet âge beaucoup plus de vitesse et de puissance. Ca se traduit tout simplement, si je prends une action de jeu, un garçon, de derrière il va pouvoir faire une longue relance à la main loin devant, et donc pouvoir utiliser tout cet espace de jeu offensif alors que les filles sont placées là, il va faire une longue relance et un rapide va attraper la balle et marquer seul. Les filles, de derrière, y en a aucune qui va pouvoir lancer au-delà de la ligne médiane.

- *Et quel est leur gabarit à cet âge là ?*

-C'est pareil, à peu près. Mais malgré tout ça manque de puissance, ça manque de force, un peu de vitesse, voilà ; après, encore une fois, techniquement, dans le dribble, dans le shoot, tactiquement dans les tirs c'est très très bien et elles rivalisent largement. Mais après, les garçons ça revient fort physiquement ça... Eric Tanner

Pour Eric T. la puissance et la force sont déterminantes quand bien même il atteste de la supériorité technique des filles. Sur ce point il est en contradiction avec ses collègues concernant des enfants dont le potentiel musculaire n'est pas encore développé. Quoiqu'il en soit, façonné par la physiologie, par la socialisation ou par les deux, ce rapport différentiel des filles et des garçons au sport qui se renforce pendant les années du collège pose des questions fondamentales en terme d'approches pédagogique et didactique. Laurent G. en est conscient :

- L'activité, ce n'est qu'un support, c'est un outil pour une logique éducative, donc on peut la moduler comme on veut finalement ; après on a intérêt à prendre des activités pas trop typées, parce que si on prend le lancer de poids par exemple et que ça devient une gestuelle esthétique...bon l'activité perd sa logique interne, il faut faire attention à ça, mais aussi il faut faire attention aux groupes de niveau, parce si on fait du complètement différencié on va avoir des filles qui démarre à -2 et des garçons à 3 ou 4, donc ça peut

être compliqué de ne pas être dans la même mouvance de progrès, c'est délicat, et on va retrouver cette difficulté là tout le temps, c'est à dire faire des différences pour mieux aider mais ce faisant on marque la différence....donc oui c'est un problème mais c'est un moindre mal que de laisser les filles dans une errance sans points de repère, où les garçons vont se moquer d'elle parce qu'elles sont complètement dépassées...mais c'est un sacré problème, y avait pas plus simple à étudier ?

Laurent Gangloff

La complexité des questions que posent la mixité et l'égalité dans l'éducation physique et sportive traverse toute la réflexion de Laurent qui, même s'il a tendance à penser que prendre en compte des différences c'est les créer, rentre néanmoins dans une démarche qui peut bousculer sa pratique professionnelle. Identifier le problème, le nommer est déjà un pas conséquent dans un environnement dont le mouvement premier est plutôt la dénégation. Toutefois le maximiser peut être considéré aussi comme un moyen de défense et une justification pour ne pas s'y engager. L'évolution de sa réflexion lors de l'entretien est intéressante : centrée dans un premier temps sur le diagnostic des difficultés auxquelles se trouvent confrontées l'enseignant d'EPS par rapport à la mixité, il la déplace ensuite sur le terrain des normes de genre qu'il appelle le « marquage social » pour ensuite s'interroger sur ce qui lui semble être insoluble : soit les femmes s'incluent à la norme dominante, c'est à dire masculine, déniaient ce faisant les spécificités de l'expérience féminine, soit elles revendiquent la reconnaissance de ces spécificités, se particularisant du même coup. Pour sortir de cette impasse la nécessité d'une réflexion qui articule le genre, les différences, l'égalité et la mixité s'impose. Cependant, il fait le constat de l'absence de lisibilité d'une volonté politique au sein de l'institution et par conséquent de l'obligation de faire appel à des personnes « de l'extérieur » pour mener ce questionnement. Le dernier temps de l'entretien est consacré au silence de l'institution au sujet de la sexualité :

- Je pense même que c'est un problème énorme ce silence, ce manque d'informations, parce que ça reste que sur du ressenti, de l'affectif, de la libido dispersée et ça doit influencer la construction de la personnalité quoi, c'est à dire il y en a qui s'en sortent mais il y en a 20, 25% qui s'en sortent moins bien alors que s'ils avaient eu un soutien, une écoute au bon moment ça se serait mieux passé...oui je crois que là il y a un truc assez colossal à faire...peut-être même plus important que...je crois que c'est le problème du contrôle en fait, de l'institution parce qu'elle veut avoir le sentiment de tout contrôler donc ça c'est un domaine qui ...qui peut échapper au contrôle, donc tout ce qu'on sent qu'on peut pas bien délimiter, pas bien contrôler on essaie de l'é luder je pense. On dit que ça n'existe pas comme ça on ne le gère pas, par contre on gère la discipline, des choses qui sont avec des indicateurs précis, et là on peut punir, c'est Foucault,

Laurent se situe dans une position d'analyse assez distancée par rapport à sa pratique ; il se centre sur les dispositifs didactiques et s'il est conscient de l'impact des stéréotypes dans l'activité de ses élèves il n'établit cependant pas de lien avec des situations d'inégalités, à plus forte raison avec les rapports sociaux de sexe. Cependant à partir de l'ouverture suscitée par l'interrogation sur ses façons de faire il constitue un champ de questionnements, propice à des changements possibles.

4.2.4 Investissement subjectif

Tatiana Sizun, quant à elle, se situe explicitement dans une démarche professionnelle où le souci de l'égalité prend une place importante. Elle dit de son parcours qu'il est atypique : elle est devenue professeur d'anglais il y a 5 ans après avoir été assistante de direction dans l'entreprise de son mari pendant 20 ans. Elle a repris ses études par correspondance en réponse à la frustration de n'avoir pu faire de longues études. Son divorce l'a conduite à choisir l'enseignement pour disposer de ses propres ressources d'une part et pour concilier la vie familiale avec ses trois enfants et la vie professionnelle d'autre part. Signalons ici, qu'à l'exception de Diane Isler, toutes mes interlocutrices ont évoqué cet argument de la conciliation avec la vie familiale comme participant de leur projet professionnel. Tatiana parle de son choix comme d'un coup de poker joué par nécessité mais qui se révèle être source de plaisir et de gratifications :

- Je dois avouer que j'aime beaucoup mon métier, surtout le fait d'être avec des ados, j'aime beaucoup ça, même s'ils peuvent être carrément pénibles parfois ; je me dis il y a une chose importante, c'est que quand je vois le monde dans lequel on vit, on a tout pour être pessimiste, et pour moi non, pour moi je vois en eux l'avenir. Et quelque part c'est ça aussi qui me plaît dans ce métier j'me dis bon ben si j'peux mettre mon grain de sable dans.. mon grain de sel dans l'édifice, pour moi ça vaut vraiment la peine parce que quelque part c'est eux qui feront notre avenir... j'ai vraiment confiance en les jeunes et je suis convaincue que eux, vont nous sortir de la panade entre guillemets, dans laquelle nous sommes et qu'ils vont innover qu'ils vont certainement trouver des idées qui n'existent même pas, et même dans les rapports des genres qui vont peut être évoluer vers quelque chose qui n'existe pas encore, qu'on ne voit pas et voilà, moi j'ai confiance en eux et je pense qu'ils vont faire quelque chose dans ce domaine là... Alors voilà, si je peux.. à mon niveau si je peux, j'me dis voilà j'aurai fait quelque chose de ma vie.
Tatiana Sizun

Tatiana investit fortement son métier d'une dimension d'idéal de soi qui soutient son pouvoir d'agir, mais aussi elle dote les adolescents qu'elle rencontre de cette capacité. Elle affirme cette conviction, cet idéal, avec force et l'intègre dans les formes de son enseignement :

- Je me dis si je peux leur donner l'envie de, déjà l'envie d'apprendre l'anglais mais peut être aussi d'attiser leur côté créatif, l'envie de prendre des risques d'essayer de faire des choses nouvelles de... et je crois que ça c'est important le fait de les pousser à oser, ça va leur permettre de prendre des initiatives et justement peut être aussi de.. de .. enfin de voir la vie autrement...J'essaie aussi de faire preuve d'impartialité pour... par un souci d'équité on va dire de justice, de pas forcément voir filles garçons, notamment aussi au niveau de corrections de textes écrits, je travaille avec des grilles que j'ai établies de manière justement à être le plus juste possible, alors il ya des grilles que j'ai mis des années à peaufiner, c'est pas toujours facile, mais bon avec ces grilles là on y arrive, alors même par rapport à la différence filles garçons, moi je leur mets vraiment ça dans la tête, je leur dis attention ça me donne du travail supplémentaire mais tant pis je fais en sorte d'être vraiment juste à tous les niveaux ...donc en même temps ça me permet de réguler si vous voulez de régler justement certaines... s'il y avait certaines différences, ils savent que bon il faut pas essayer de jouer à ça parce que voilà par rapport à ces ces choses que je mets en place j'essaie justement d'établir on va dire une égalité relative puisque que bon l'égalité parfaite n'existe pas en tant que telle. Tatiana Sizun

Sa volonté de traduire dans les faits son souci de justice est certaine, cependant dans son discours est présente la confusion récurrente entre différence et inégalité d'une part, ainsi qu'une distance critique par rapport à la notion d'égalité qu'elle sépare en deux catégories : l'égalité relative et l'égalité parfaite. Pourquoi cette distinction et que signifie-t-elle ? Une partie de son récit relatif à sa vie personnelle permet de saisir ce qui est en jeu à cet égard. Elle met en parallèle le discours tenu par sa mère au moment du divorce de ses parents lors de son adolescence, discours qui consiste à affirmer la nécessité pour une femme de travailler et d'avoir une indépendance financière, et le discours féministe « qui est bien beau mais qui crée justement une inégalité ». Selon elle, cette inégalité consiste à renverser le rapport de pouvoir, ce qu'elle estime être la raison de l'échec de son couple « mon tort ça a été ça ». Tout en rationalisant la nécessité du mouvement féministe « parce qu'à l'époque il fallait donner un bon coup de collier pour que les choses changent et pour ébranler un tant soit peu la société patriarcale », à la lumière de son expérience conjugale elle conteste le principe de l'égalité et lui préfère le principe de l'équilibre et de l'harmonie. Cependant si le concept de l'égalité lui pose problème quand elle l'associe à sa vie personnelle, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de l'intégrer à sa pédagogie. Elle relate des situations où elle intervient pour réaliser la mixité de petits groupes de travail :

- Alors même si au début c'est pas naturel pour eux, mais après en les poussant un petit peu, on se rend compte que ça leur permet de vivre une expérience positive qu'ils n'auraient pas imaginée ou qu'ils n'auraient pas faite tout seuls et c'est pour ça que..moi j'estime que l'égalité ça crée justement des ..comment dirais-je, des idées, ça crée une émulation d'idées que si on mettait les élèves par sexe on n'aurait pas forcément eue. Parce que quelque part ils sont tellement étonnés... mais après ça crée quelque chose de neuf d'où ce côté créativité ils s'étonnent eux mêmes dans le bon sens. Alors voilà donc pour moi l'égalité c'est un peu ça et c'est pour ça que c'est important parce que ça va permettre de créer quelque chose auquel personne n'aurait pensé et qui est en général positif.

Tatiana Sizun

On voit bien comment elle sort de ce qui lui apparaît comme une contradiction entre le principe de l'égalité entre les femmes et les hommes, source d'une inégalité selon elle, et l'expérience qu'elle en a dans son métier, en le raccrochant à la créativité par l'incitation à vivre des choses inédites. Elle travaille sur les stéréotypes du féminin et du masculin à partir d'extraits de films qu'elle analyse avec ses élèves de 3^e et qui servent de support à des débats. Elle prévoit aussi de projeter un extrait du film « Harvey Milk » afin d'aborder l'homophobie, discrimination qu'elle estime terrible pour en avoir constaté les effets sur des ami-e-s de ses enfants. Pour préparer sa séquence elle fait référence aux textes de loi afin de contrer d'éventuelles critiques et ne craint pas la réaction des parents :

- Je ne fais rien d'illégal, bien au contraire, mais je ne crois pas trop qu'il y aura des réactions...tout dépend comment on le fait parce que c'est sûr on peut être critiqué, mais quand j'y crois vraiment, quand j'y crois fermement le message passe et quelque part j'ai pas de souci... Donc déjà faire le ménage dans sa tête et au niveau de ses stéréotypes et après ...en fin de compte ça passe très bien. Après on voit que les gamins réagissent très très bien et le mieux c'est qu'on arrive à capter leur attention... et même les pires, les élèves qui ne fichent rien ou qui sont un peu... et ben on y arrive. T.Sizun

Comme Diane Isler précédemment, elle se réfère aux textes pour garantir la légitimité de sa démarche aux yeux de qui la contesterait, cependant c'est dans une conviction construite par son histoire qu'elle puise pour expliquer en quoi sa démarche produit des effets. En cela elle se démarque radicalement de Simon Terraz pour qui, en l'absence de la caution scientifique apportée par les contenus d'enseignement, il est difficile de questionner les représentations des élèves. Ceci permet de constater que la très grande marge d'autonomie dont disposent les enseignants face à leurs classes est investie différemment par chacun selon des déterminants qui tiennent davantage à leur subjectivité qu'à un cadre défini. A la question de savoir comment évaluer proportionnellement, ce qui dans leur enseignement ressort d'un investissement

personnel, au regard du cadre et du contenu institutionnel, les réponses s'échelonnent de 50 à 80 %.

4.2.5 Transmission et expérimentation

Pour Christian Herry, professeur d'histoire, s'il n'est pas question de s'éloigner des contenus des programmes déterminés par les instructions officielles, « je dois rester dans le cadre », il s'accorde cependant une grande marge de créativité pédagogique, tant dans le choix de ses supports que dans les interactions avec ses élèves où prime le souci d'être efficace :

- *Ce sont des choses que vous avez apprises ou que vous développez par expérimentation ?*

- Par expérimentation, par ce que peuvent me dire mes collègues, ma compagne, qui est aussi professeure, on essaye on tente des choses, ça passe ou ça passe pas, ça fait sourire les élèves, vous savez que vous avez réussi votre truc, et si vous êtes fier de votre mise en scène votre petit schéma, votre explication vous allez pérenniser... oui et puis il faut que votre cours soit vivant si votre cours n'est pas vivant c'est foutu vous avez 55 minutes pour faire vos preuves à chaque fois. C.Herry

Cette dimension d'invention, de prise de risque le stimule et lui procure du plaisir en plus de sa passion pour l'histoire. Il a été surveillant d'internat pendant ses études et suggère que cette fonction fasse partie du cursus de formation des enseignants pour favoriser la compréhension de « comment ça marche un adolescent ». Il évoque la puberté, la transformation des relations entre les filles et les garçons et la manière dont cela peut affecter le cours :

- Filles-garçons là vous comprenez que vous êtes dans une période charnière, les corps changent, les filles d'abord, les garçons après et parfois c'est la crispation qui éclate en classe et le prof il a que 55 minutes de cours ; s'il est pas réactif, s'il comprend pas ou s'il veut pas comprendre ça va être horrible, ça va entraîner des contentieux qui sont incompréhensibles dans un premier temps mais finalement si l'on gratte un tout petit peu on va trouver des choses faciles à démêler. Christian Herry

Il aborde ensuite la question de l'égalité entre les filles et les garçons sous l'angle du rapport numérique entre les uns et les autres et son impact sur la dynamique de classe. Puis il décrit comment il construit son cours d'éducation civique de troisième sur le thème des femmes dans la société française :

- Vous pouvez faire d'autres sujets, vous pouvez faire la science comme je vous ai dit, moi je le traite, mais vous avez pas forcément de bulletin officiel on vous dit juste ben voilà que la femme n'a pas la même situation que l'homme ensuite c'est à vous de chercher

des documents des tableaux vous avez tout sur internet globalement (...)

Alors comme c'est un cours qui s'étale sur une heure, vous n'avez pas vraiment de marge de manœuvre, moi je l'étends sur deux heures, je ne fais pas d'évaluation dessus parce qu'il faut vraiment finir le programme; en deux heures je fais d'abord la femme au travail, avec la question de l'embauche, le patron qui va toujours peut être pencher du côté de l'homme même si le bagage est sensiblement inférieur, la question du salaire et dans un deuxième temps la femme en politique et la femme en politique c'est génial parce qu'à part Edith Cresson, on n'a rien. Alors on amène des hypothèses, surtout dans le domaine du travail, alors voilà c'est le choix du patron parce que le patron c'est le patron, par rapport à la charge de travail qui doit être fait et malheureusement madame n'est pas là ...j'essaie aussi de faire réagir alors le propos peut être dit d'une certaine façon, pour provoquer et je l'ai fait l'année dernière encore, ceux qui sont les plus réactifs ce sont les garçons ; Il y a des filles qui acquiescent et ça c'est quand même bizarre parce que vous vous demandez si elles sont pas fatalistes, accepter la chose, accepter le jeu et normalement, c'est inacceptable. Mais ensuite vous avez des filles qui en veulent, qui prennent la parole et j'avais commencé le cours avec une vieille affiche de la Journée de la Femme et vous avez une bouche sur pattes et qui dit « j'existe » et justement je voulais interpeller les élèves en leur demandant : Qu'est-ce que ça veut dire « j'existe » ? « ben je parle » ou alors « je suis simplement une bouche », « je parle je parle mais ça n'a aucun sens, » il y a des élèves qui me l'ont dit ça, je dis « non, j'existe parce que je vais travailler, j'existe non pas parce que je suis une femme mais parce que j'ai des compétences, on me tape je prends la parole si on me tape, on me viole », on est allés très loin dans cette explication de l'affiche, qui est renouvelée tous les ans, si je dis pas de bêtises, mais celle-là était vraiment très efficace, c'était vraiment une bouche sur pattes. C'était la vision d'une femme par rapport à la condition féminine, je leur ai expliqué ça au début et ça a amené beaucoup d'hypothèses.

Christian Herry

Bien que ce thème soit optionnel dans son programme et qu'un contenu minimaliste soit proposé à l'enseignant, BG décide de le traiter parce que « dans mon enseignement, la question de l'égalité entre les filles et les garçons elle est claire, elle est posée, j'essaie de la faire passer à travers des cours essentiellement en éducation civique, pour moi c'est clair, pas de souci. » L'accent est mis ainsi sur la transmission d'un savoir, cependant plusieurs éléments de son discours questionnent quant à la matière de ce savoir. Ainsi l'expression « LA femme dans la société » traduit l'essentialisation de la catégorie des femmes, de même que cette focalisation si elle ne fait pas l'objet d'une critique, masque tout à fait les notions de rapports sociaux et de domination. Il manifeste de la surprise face à l'adhésion des filles au discours des dominants (celui des patrons en l'occurrence) ce qui indique bien sa méconnaissance du

processus de la violence symbolique. Par ailleurs l'euphémisation de cette violence apparaît dans la neutralité du « on » employé pour la décrire puisque son auteur n'est pas nommé. Si Christian H. s'inscrit bien dans la logique de la dénonciation de la « condition féminine » en essayant d'ouvrir un débat pour ne pas s'en tenir à des constats, nous pouvons néanmoins questionner ses présupposés et surtout nous étonner de l'absence de toute références aux travaux de recherche en histoire et en sociologie qui semblent ne pas pénétrer les enceintes de l'enseignement secondaire. Christian Herry fait partie des personnes pour qui l'égalité est, et a toujours été, une évidence dans sa vie personnelle ; il participe aussi du mouvement de pensée consistant à croire l'exemplarité de l'Education Nationale en la matière et quand il évoque des situations problématiques, elles sont relatives au comportement des élèves et dans le registre de la sexualité. Celles-ci font alors l'objet d'une prise en charge :

- Alors pour reprendre un cas évident, il y a deux ans Diane est venue faire une intervention dans la classe où j'étais prof principal, parce qu'on avait... on avait des garçons qui avaient une attitude assez difficile, assez sexiste vis-à-vis des filles, donc ils tenaient des propos assez marqués ...il y avait une fille qui était assez petite et ils lui ont dit : toi tu t'appelles « suce debout » donc vous voyez là on est tout de suite dans des insultes à caractère sexuel alors ça, il a fallu qu'on réfléchisse là-dessus et comme Diane a participé entre autre à des formations, elle est venue dans ma classe et à partir du catalogue de jouets on a travaillé sur les stéréotypes sur les filles, sur les garçons et après et on a orienté de façon très pointue sur qu'est-ce qui s'est passé dans la classe, etc etc ça les a fait réfléchir sincèrement.

Ce dernier exemple permet d'aborder la dimension collective de l'implication des professionnels du collège. Nous l'avons vu, chacun dispose d'une marge d'autonomie importante dans la mise en œuvre de ses objectifs à titre individuel. Mais sur le plan collectif comment l'objectif d'agir pour et/ou sur l'égalité est-il porté ?

4.2.6 La démarche collective

Portons notre regard d'abord sur les cadres de l'établissement puisque son chef est en charge de la mission d'animation pédagogique du collège et de la réalisation de son projet. Le principal adjoint quant à lui pilote l'ensemble des actions qui y sont menées. Cependant à ce niveau d'observation, l'action menée au collège manque sinon de visibilité du moins d'un soutien affirmé :

- Je ... je vois bien que que il y a, il y a des professeurs qui se ..se sont emparés de ... de cette problématique, qui qui se forment... donc j'imagine que tout ça ne peut avoir que des effets positifs mais ...je ne suis pas plus impliqué. Serge Imbert

- Bon alors on s'appuie sur...vous savez ici on a la chance d'avoir un groupe de réflexion qui fonctionne pas trop mal, qui a peut-être pas encore l'ampleur... enfin ça s'appelle pas... mais c'est un bon début.

Cédric Sauvy

Le groupe qu'ont constitué ces professeurs est connu, leur démarche validée par l'encadrement cependant il ne dispose pas encore d'une légitimité offerte par le dispositif institutionnel. Celle-ci doit être conforme à un choix stratégique qui jusqu'à présent n'a pas été défini :

- Si ça devient un axe fort dans le projet d'établissement et si on a suffisamment d'enseignants prêts à s'en emparer pourquoi pas ? C'est à dire que l'énergie qu'on consacre à un thème on le consacre pas à un autre....c'est des choix stratégiques ...c'est des choix qu'on doit faire dans un établissement ; moi je pense que la question du genre ici, pour le conseil d'administration, pour le projet d'établissement, je crois qu'on va avancer là parce qu'on a quelques personnalités chez les enseignants qui sont prêts à s'emparer de ça, on a maintenant des gens formés, je crois qu'on pourra avancer là-dessus.

Cédric Sauvy

En l'absence d'une volonté politique émanant des instances de direction de l'établissement c'est du corps des enseignants qu'a émergé une volonté commune de se saisir de la question, à l'instigation de Diane Isler qui s'est appuyée dans un premier temps sur ses liens affinitaires puis dans un deuxième temps sur une logique de réseau pour finalement associer à des degrés divers une douzaine de ses collègues à la démarche. Tatiana Sizun explique le processus :

- Ca vient de la base, alors au début ça peut être une initiative individuelle et c'est vrai que quelque part c'est toujours une initiative individuelle, parce que au début c'est Diane qui l'a lancée, elle a demandé à ses collègues, alors moi comme c'est un sujet qui m'intéresse depuis très très longtemps j'ai sauté sur l'occasion, pareil j'ai beaucoup aimé la formation, j'étais très contente d'y aller donc parce que... et après de fil en aiguille en fin de compte ça demande pas un travail énorme... de faire ça ensemble quoi.. on n'a pas besoin non plus d'être synchro on peut le faire en fait tout au long de l'année, et je trouve que justement travailler en interdisciplinarité, là aussi on apprend plein de choses intéressantes, on apprend plein de choses entre collègues.

T.Sizun

Ce projet dont la vocation est de susciter du changement dans les pratiques professionnelles individuelles en génère aussi sur le plan collectif en s'inscrivant dans une démarche de construction commune, puisqu'il faut tout inventer ; le travail interdisciplinaire s'esquisse, ce qui, dans ce collège tout du moins, est loin d'être habituel. Ce paramètre n'est pas négligeable dans l'appréhension que nous avons de la question. S'il s'agit de défaire le genre, la prise en compte des rapports sociaux au sein de l'espace du collège, de leur actualisation dans les interactions,

en est la condition. Pour ce faire le travail en groupe recouvre une dimension stratégique : « Les groupes restreints sont des espaces essentiels de délibération et de résonance intersubjectives, dans lesquels les règles de la vie sociale et les normes peuvent être discutées, remises en cause, transformées et réincorporées dans les rapports qui unissent chacun aux autres et à son environnement immédiat. Le changement des pratiques socioprofessionnelles passe par la parole et par l'écoute risquées dans ces espaces d'expression, par l'émergence de référentiels symboliques et normatifs révisés et par la mise à l'épreuve de manières différentes de comprendre et de faire les choses» (Leclerc et Bourassa 2002). Au collège Diderot une dynamique est enclenchée et peut de ce fait se diffuser, ou, et, rentrer dans un rapport conflictuel avec l'institution si celle-ci pour des raisons qui seront alors à élucider n'envisage pas de consacrer de l'énergie à la question de la production du genre au sein de l'espace scolaire et à ses conséquences dans la vie privée, professionnelle, publique des futurs citoyen-ne-s que seront les élèves. A ce stade la démarche collective est riche de créativité et de stimulation, cependant ainsi que l'évoquait le principal concernant d'autres projets : « il y a déjà eu des expérimentations, ça marche tant que les porteurs sont là, après c'est toujours pareil ça s'effondre. » L'enjeu est alors de réfléchir aux modalités de la transmission du savoir et du savoir-faire qui s'élaborent dans cet espace, ce à quoi s'emploient déjà les professeurs d'éducation physique du collège.

CONCLUSION

Au terme de cette démarche d'apprentissage de la recherche et après plusieurs mois d'attention aiguë aux mécanismes de production du genre, mes sentiments sont confus. Plaisirs de la découverte et du questionnement se conjuguent avec un sentiment de découragement face à l'ampleur de la tâche que représente la conscientisation des enseignants concernant le genre et le rôle qu'ils-elles sont amené-e-s à jouer dans sa perpétuation ou au contraire sa redéfinition. Les constats relatifs à leur manque de connaissances en ce domaine ne laissent pas d'interroger la responsabilité de l'institution, et de ce fait la volonté politique de procéder à quelque changement que ce soit qui permettrait à l'école d'être davantage un lieu d'émancipation. La récurrence des recherches qui établissent le même état des lieux aujourd'hui qu'il y a trente ans en matière de mixité, de ségrégation des filières d'orientation, de violences à caractère sexiste, la permanence des stéréotypes de genre qui irriguent les relations entre les filles et les garçons, ainsi d'ailleurs qu'entre les femmes et les hommes, le dédain institutionnel pour les initiatives créatrices d'ouvertures et de possibilités de construction subjectives différentes, tout cela n'invite pas à l'optimisme. Cependant pour avoir repéré comment, au sein de cet appareil qui m'apparaissait figé, des personnes investissent les marges de liberté qu'elles se reconnaissent, comment au prix d'un investissement subjectif fort elles agissent et transforment des pratiques qui, sans attendre, produisent des effets, je tempère ma vision pessimiste et envisage d'explorer plus avant cette piste prometteuse. L'accent mis par les uns et les autres sur leurs pratiques quelle qu'en soit l'entrée (pédagogie, interactions, didactique...) démontre en effet que l'égalité n'est pas le résultat d'une idéologie ou d'une croyance mais s'élabore au jour le jour dans la praxis. Partageant en cela la perspective de Delphy et Butler il me semble que c'est bien à partir du « faire » que l'utopie peut se dessiner, porteuse non pas d'un idéal inaccessible, mais de possibles qu'il s'agit de faire advenir. La fonction de l'utopie est peut-être aussi, par contraste, de rendre saillant ici et maintenant ce qui gagnerait à être transformé. De ce point de vue, ce parcours de quelques mois avec les professionnels du collège Diderot permet de dresser les jalons d'un voyage à poursuivre dont les étapes ont maintenant le mérite d'être identifiées. L'interrogation est la forme d'expression qui convient le mieux à leur formulation.

- Comment par la connaissance de la dynamique des groupes, des enjeux de l'adolescence, des rapports de genre, créer des situations de mixité effective au collège, permettant aux

filles comme aux garçons de construire une subjectivité plus riche de potentialités ?

- Comment accompagner les professeurs dans la prise de conscience des rapports de genre et dans la transformation de leurs pratiques ? Plus concrètement, comment créer des espaces suffisamment sécurisants pour rendre possible ces mouvements de déstabilisation conséquente ? Si un élément de réponse figure dans l'intégration des savoirs sur le genre en formation initiale et continue, notre travail a permis de mettre en évidence qu'il s'agit d'une condition certes nécessaire mais pas suffisante.
- Comment recueillir la parole des élèves filles et garçons sur leur vécu de la mixité, leur expérience du genre, leurs représentations en la matière ? Comment élaborer des supports pédagogiques et didactiques qu'ils pourront s'approprier ?
- Comment interroger les confusions relatives à l'égalité sous la forme du mythe fondateur et la redéfinir dans le champ du droit en tant que postulat de l'égalité de chacun-e avec chacun-e qui nécessite pour exister d'être vérifié ? Comment interpréter le féminisme comme possibilité de redéfinir la citoyenneté en tant qu'elle est un principe qui permet d'articuler les différentes positions du sujet ?
- Comment ouvrir au sein de l'école ou dans d'autres lieux d'éducation des espaces où la sexualité est digne de parole ? Cette interrogation est générée par le silence quasi total à cet égard au collège (ce qui n'empêche pas sa manifestation sous d'autres formes). Comment enfin prendre en compte ce qui se joue sur le terrain de la séduction dans la relation éducative en ce lieu où sont rassemblé-e-s adolescent-e-s et adultes sans que jamais n'apparaisse cette question ?

Si les deux dernières questions pointent le silence de l'institution et supposent de développer ce champ spécifique, les précédentes dressent des itinéraires déjà empruntés mais qui gagneraient cependant à l'être davantage. J'ai introduit ce travail en filant la métaphore du voyage, c'est ainsi que je le clôture en mesurant le chemin parcouru, notamment dans le défrichage de la méthodologie ; s'il pose plus de questions qu'il n'en résout, je m'en réjouis puisque cela me permettra d'aller de commencements en commencements vers des commencements qui n'ont pas de fin.

ANNEXES

1. Programme du colloque « Genre et éducation » IUFM – Lyon, Juin 2010

Journée du mardi 22 juin

Présidence : Françoise THEBAUD

09h45 Conférence introductive

Francine DEMICHEL, université de Paris 8, ancienne directrice de l'Enseignement supérieur.

10h45 Genre et histoire

Yves VERNEUIL : Construction du genre et identité sexuelle de l'enseignant : débats sur la présence des femmes dans les classes élémentaires des lycées de garçons (1880-1914)

Sandrine ROLL : Former des maîtresses ménagères : l'exemple de l'institut normal ménager de la comtesse de Diesbach (Paris, début du XXe siècle)

Ali ABDOULHAMID : L'école et la mixité aux Comores

Pierre BATAILLE et Herilalaina RAKOTO-RAHARIMANANA : Les mixités des Écoles Normales Supérieures de Saint-Cloud, Fontenay-aux-Roses et Lyon

Loïc SZERDAHELYI : Les enseignantes d'EPS des années 68 : l'apprentissage sur le tas de l'inévitable mixité

12h30 à 13h Débat

Présidence : Rebecca ROGERS

14h30 table ronde autour d'Aspasie

Francine DEMICHEL, Anne – Christine COLLET, Florence ROCHEFORT, Isabelle ERNOT, Muriel SALLE, Fanny GALLOT, Michelle ZANCARINI – FOURNEL

Présidence : Vincent PORHEL

16h15 : Présentation de mémoires professionnels sur le genre

Madeleine LABIE : Pratiques langagière sexuées en petite section de maternelle

Kamel SAÏDI : De l'égalité des sexes à une équité des genres, réflexions et perspectives en EPS

Stéphanie HERNANDEZ et Valentin MARTIN : L'orientation des élèves sous l'emprise de stéréotypes de genre : une réalité en mouvement ?

Mathieu CORDIER : Mémoires professionnels

Journée du mercredi 23 juin

09h15 à 11h15 Transversalités 1

Annette JARLEGAN : Genre et pratiques enseignantes à l'école élémentaire :: permanences et évolutions

Yveline JABOIN : Les hommes et les femmes enseignant à l'école maternelle font-ils/elles le même métier ?

Cécile ALBERT : Recherche sur « la personnalité de genre » au stade de la petite enfance.

Dominique MALATESTA et Dominique GOLAY : Comment reconnaître et valoriser la parole des filles dans le cadre d'espaces d'expression et de débat public constitués par et destinés aux enfants ?

Céline PETROVIC : Le dispositif type Balint pour sensibiliser les professeur-e-s des écoles aux inégalités entre les sexes

Modératrice : Séverine FERRIERE

14h30 à 17h05 : Transversalités 4 (salle 20)

Sylvie AYRAL : La punition : un opérateur hiérarchique de genre

Didier CHAVRIER : Evaluation scolaire, arrangements évaluatifs et genre : une violence institutionnalisée

Sylvain MAX et Florian DELMAS : Etude expérimentale du rôle de la source de l'activation du stéréotype négatif dans l'effet de menace du stéréotype : des éléments pour la formation des enseignants

Julien MONIOTTE : Les bulletins scolaires, vecteurs de stéréotypes de sexe

Elettra FLAMIGNI Barbara PFISTER GIAUQUE : Enseignant-e-s face aux pionniers-ères dans la formation professionnelle helvétique: stéréotypes et relations au sein de la classe

Emilien JULLIARD, Aude LEROY, Sabrina NOURI-MANGOLD, Sylvain VILLE : Genre : une violence institutionnalisée

Modérateur : Heri RAKOTO-RAHARIMANANA

09h15 à 11h15 : Transversalités 2

Cendrine MARRO et Geneviève PEZEU : Faire de la mixité de sexe à l'école un outil pour penser l'égalité. Quelques éléments de réflexion conceptuelle et pratique concernant la Dépendance/Indépendance à l'égard du genre (DIG).

Isabelle COLLET : Juxtaposition ou mixité ? Les relations entre les garçons et les filles dans la classe de seconde

Gaëlle ESPINOSA et Stéphanie RUBI : Passer en classe de sixième : une étape marquée par le genre ?

Gaël PASQUIER : Enseigner l'égalité des sexes : des pratiques qui se cherchent

Nicole LUCAS : Dire le genre à l'école, une exigence citoyenne

Nadine PLATEAU :

L'intégration du genre dans la formation des enseignant-e-s en Communauté française de Belgique

Modératrice : Annie LECHENET

14h30 à 17h05 : Transversalités 3 (amphithéâtre Louise Michel)

Nassira HEDJERASSI : Pour l'introduction d'une perspective historique et critique dans les disciplines enseignées - l'exemple de l'enseignement de la philosophie

Nicole JACQUEMET : Mathématiques et genre

Véronique PERRY : La transversalité du genre en classe d'anglais : les enjeux de la formation théorique au concept ce genre

Dominique BERGER : Éducation à la Sexualité, égalité hommes/femmes : représentations sociales, conceptions et pratiques d'enseignants de 15 pays.

Sylvain AYMES : Provocation des garçons et des filles et expressions de colère des enseignants d'éducation physique : une intervention différenciée ?

Nadia LAMAMRA : La transmission des normes de genre en Formation Professionnelle, que nous en disent les arrêts prématurés de formation ?

Présidence : Philippe LIOTARD

09h30 : Transversalités (suite)

Francine DUQUET : Perceptions et pratiques d'adolescents-es âgés entre 12 et 17 ans, face à l'hypersexualisation et à la sexualisation précoce : double standard ?

Line CHAMBERLAND : Violence homophobe, conformité de genre et inégalités entre les sexes

Francis BERGE : Genre et Handicap en EPS : Préserver le fond culturel tout en développant l'estime de soi

Virginie HOUADEC : Perceptions et réalités des violences sexistes et sexuelles dans l'enseignement primaire et secondaire

14h30 à 16h30 : Genre et images

Présidence : Fanny Lignon

Patricia CAILLE : Introduire les identités sexuées par l'image dans les formations professionnalisantes

Isabelle CSUPOR et Michel VUILLE : Cinéma et éducation : du côté de l'émancipation féminine

Carole BRUGEILLES et Sylvie CROMER : Les images du genre en mathématique, analyses quantitative et qualitative de trois collections de manuels scolaires de l'enseignement primaire en France

Josette COSTE et Virginie HOUADEC : La construction du genre à travers les couvertures des albums de jeunesse

17h00 : Conclusions

Christine MORIN-MESSABEL

Annexe n°2 : Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif

CONVENTION DU 29-6-2006 MEN DGESCO MIPA

Le ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement,
Le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,
Le ministère de la justice,
Le ministère des transports, de l'équipement, du tourisme et de la mer,
Le ministère de l'agriculture et de la pêche,
Le ministère de la culture et de la communication,
Le ministère délégué à la cohésion sociale et à la parité,
Le ministère délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche

Aujourd'hui, les femmes poursuivent des scolarités jusqu'au plus haut niveau de formation ; elles représentent près de la moitié de la population active et accèdent à des métiers et à des niveaux hiérarchiques longtemps réservés aux hommes.

Toutefois, force est de constater la persistance de difficultés rencontrées par les femmes dans leur trajectoire professionnelle ; elles sont plus souvent que les hommes confrontées au chômage, aux emplois précaires, au temps partiel contraint, et souvent moins bien rémunérées. En outre, l'emploi des femmes se caractérise par une concentration dans le secteur tertiaire, ainsi que par une large sous-représentation aux postes de direction.

Ces disparités s'expliquent notamment par des différences sexuées dans les profils de formation initiale, marqués par une sous-représentation des jeunes filles dans les filières scientifiques et technologiques porteuses d'emplois.

En 1984 et 1989, des conventions bilatérales ont été signées entre les ministères chargés de l'éducation nationale et des droits des femmes visant essentiellement à favoriser la diversification des choix professionnels des jeunes filles.

Une démarche interministérielle plus ambitieuse a ensuite été entreprise dans le cadre de la convention du 25 février 2000, afin de travailler également à la modification des stéréotypes de sexe qui influent sur les choix d'orientation et à la promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel.

La convention interministérielle de 2000, qui vient aujourd'hui à terme, a permis d'encadrer et de pérenniser l'action menée en faveur de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif. Ainsi, la structuration des groupes interministériels locaux qui s'en est suivie, a conduit à la mise en place de nombreuses actions, dont les réunions nationales d'échanges de pratiques ont démontré la richesse et l'originalité. Les progrès accomplis, avec, à titre exemple, une augmentation de 9 points de la part des femmes parmi les diplômés d'écoles d'ingénieurs entre 1985 et 2003, passant de 15,7 % à 24,7 %, témoignent de la nécessité de poursuivre ces efforts. Par la présente convention, les parties signataires s'engagent à renforcer l'action interministérielle pour la promotion de l'égalité entre les sexes dans le système éducatif.

Réaffirmant les principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif, conformément à l'article L. 121-1 du code de l'éducation tel que modifié par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 ;

Réaffirmant également la volonté d'une action menée dès les classes de maternelle jusque dans celles de l'enseignement supérieur et de la recherche, engageant l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif ;

Réaffirmant, en outre, la nécessité de combiner la mise en œuvre d'une approche intégrée de l'égalité, se traduisant par la prise en compte de la dimension sexuée dans l'ensemble de la démarche éducative, avec la mise en place de mesures spécifiques en direction des filles ;

Les Parties conviennent ce qui suit :

1 - Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi.

Les filles réussissent mieux que les garçons sur le plan scolaire, en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen de diplômes, de taux de réussite aux examens. Malgré cela, elles demeurent encore peu présentes dans les filières les plus prestigieuses et les plus porteuses d'emplois. Dans l'enseignement supérieur, les filles sont ainsi sur-représentées dans les filières littéraires, les filières professionnelles des services, les IUFM et les écoles paramédicales et sociales. Les garçons le sont dans les filières scientifiques et industrielles, notamment dans les IUT et les écoles d'ingénieurs.

Ainsi, il s'agit de permettre aux filles et aux garçons de sortir de tout déterminisme sexué de l'orientation, pour laquelle les aspirations et les compétences doivent prévaloir. Cet objectif implique un travail en direction des jeunes, élèves et étudiants, mais également des parents et de l'ensemble de la communauté éducative, ainsi qu'avec les branches professionnelles, afin que l'information délivrée sur les filières de formation et les métiers encourage filles et garçons à suivre de nouveaux parcours.

En ce sens, les Parties s'engagent à :

1.1 Renforcer la visibilité des parcours d'études des filles et des garçons et de leur insertion professionnelle

- Accroître les données statistiques sur la répartition sexuée dans les différentes filières d'enseignement et de recherche et en assurer une diffusion élargie ;
- Collecter et diffuser les données relatives à l'insertion professionnelle des filles et des garçons par établissement et par diplôme ;
- Mener des enquêtes qualitatives permettant d'identifier les leviers et les obstacles concernant la diversification des choix d'orientation des filles et des garçons ;
- Intégrer dans les rapports annuels des établissements d'enseignement et de recherche, une analyse de l'orientation comparée des filles et des garçons identifiant les mesures mises en œuvre pour assurer, le cas échéant, un rééquilibrage.

1.2 Veiller à inclure une dimension sexuée dans l'information délivrée sur les métiers et les filières de formation

- Intégrer la problématique de l'égalité entre les sexes dans les documents d'aide à l'orientation, notamment ceux produits par l'ONISEP, et au sein du portail gouvernemental de l'orientation ;
- Veiller à écarter tout stéréotype lié au sexe dans les brochures de présentation des établissements d'enseignement et de recherche relevant du champ de compétence des Parties signataires ;
- Développer l'usage de la féminisation des noms de métiers, fonctions, grades et titres ;
- Mettre en place des outils de sensibilisation auprès des acteurs et actrices de l'orientation afin de faire évoluer leurs représentations socioculturelles des divers métiers ;
- Renforcer la prise en compte de l'égalité entre les sexes dans les conventions de coopération avec les branches professionnelles, conformément à l'accord national interprofessionnel du 1er mars 2004 sur la mixité et l'égalité professionnelle.

1.3 Promouvoir auprès des filles, les filières et les métiers des domaines scientifiques et technologiques porteurs d'emplois

- Développer des actions et des outils de communication (plaquettes, cédéroms, colloques, expositions, journées portes ouvertes...) à destination des filles, notamment dans le cadre de la Fête de la science ;
- Renforcer l'information sur les aides encourageant l'orientation des filles vers ces filières et métiers, tel que le Prix de la vocation scientifique et technique ou le Prix Irène Joliot-Curie, et valoriser le parcours des lauréates ;
- Mettre en place des actions de coopération avec le monde professionnel, sous forme notamment de stages, de tutorats, de journées portes ouvertes, afin de développer et valoriser la place et le rôle des femmes dans les secteurs scientifiques et techniques ;
- Poursuivre le travail de promotion des filières et des métiers liés aux technologies de l'information et de la communication ;
- Définir au niveau local, en lien avec les régions, les objectifs de progression de la part des filles dans les filières de l'apprentissage ainsi que les mesures associées.

2 - Assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes

L'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si d'autres leviers sont activés en amont. Développer la réflexion des jeunes, tout au long de leur scolarité, sur la place des femmes et des hommes dans la société, constitue une condition essentielle pour amener, filles et garçons, à élargir leurs horizons professionnels. Au-delà, cette réflexion vise à transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain. Il s'agit de promouvoir dans le cadre du système éducatif, l'égalité entre les sexes, et ainsi de faire évoluer la société dans son ensemble. Cet apprentissage de l'égalité, basé sur le respect de l'autre sexe, implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes.

En ce sens, les Parties s'engagent à :

2.1 Intégrer dans les enseignements dispensés, la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société

- Développer la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements ;
- Valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés ;
- Inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques ;
- Mettre en place des actions de sensibilisation aux stéréotypes sexistes véhiculés dans les médias ;
- Développer dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche les études et recherches sur le genre.

2.2 Prévenir et combattre les violences sexistes

- Développer le recensement des violences subies par les filles dans l'ensemble des établissements ;
- Inscrire dans les règlements intérieurs des établissements, l'interdiction de tout comportement sexiste ;
- Développer, dès le plus jeune âge, des outils de promotion du respect mutuel entre les sexes ;
- Généraliser les séances d'éducation à la sexualité, en développant, parallèlement à l'information sur la connaissance du corps humain et sur la contraception, notamment d'urgence, la question du respect mutuel entre les sexes et la prévention des violences à caractère sexiste ou sexuel ;
- Assurer une information sur les violences spécifiques subies par les filles issues de l'immigration, tels que les

- mariages forcés et les mutilations sexuelles ;
- Renforcer la lutte contre le harcèlement sexuel ;
 - Lutter contre toute forme de bizutage ritualisé ou permanent à caractère sexiste ou sexuel.

3 - Intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif

Les différents objectifs de la présente convention impliquent une formation à l'égalité des membres du système éducatif, tout autant pour la mise en œuvre d'une éducation à l'égalité que pour une meilleure prise en compte de la mixité dans l'exercice quotidien de leur métier.

Favoriser l'égalité entre les sexes doit ainsi constituer un objectif transversal de l'action éducative, aussi bien à titre individuel qu'à titre collectif dans le cadre des projets d'établissements.

En ce sens, les Parties s'engagent à :

3.1 Former l'ensemble des acteurs et actrices du système éducatif à l'égalité

- Réaliser un support adapté de formation à l'égalité, à destination des centres de formation des enseignants ;
- Développer la formation de formateurs à l'égalité ;
- Généraliser la formation à l'égalité des membres du système éducatif dans le cadre de leur formation initiale et continue ;
- Diffuser auprès des acteurs et actrices des guides d'accompagnement pédagogique axés sur l'égalité et la prévention des violences.

3.2 Intégrer l'égalité entre les filles et les garçons dans les projets des établissements d'enseignement

- Prendre en compte la dimension sexuée dans les projets académiques, les projets d'établissements d'enseignement secondaire et supérieur et de recherche, ainsi que les contrats quadriennaux des établissements universitaires ; introduire en ce sens des objectifs dans les domaines tels que la vie scolaire et étudiante, l'orientation, la santé, la citoyenneté ou des droits de la personne ;
- Nommer au sein des établissements d'enseignement, des correspondant(e)s égalité en charge de la coordination des actions en matière d'égalité entre les sexes dans leur établissement respectif ;
- Favoriser la représentation équilibrée des femmes et des hommes dans les différents conseils d'établissement et dans les structures de représentation lycéenne ou étudiante ;
- Promouvoir le label égalité, créé par le ministère en charge de la Parité, auprès des établissements d'enseignement et de recherche afin d'encourager et de valoriser leur démarche de promotion de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la gestion du personnel.

4 - Mise en œuvre de la convention

La mise en œuvre de cette convention est assurée par un Comité national de pilotage interministériel.

Le comité est composé d'au moins deux représentants de chaque ministère signataire. La présidence est assurée par un(e) représentant(e) du ministère en charge de l'éducation nationale et la vice-présidence est confiée à la chef du service des droits des femmes et de l'égalité.

Le comité national s'appuie localement sur des groupes interministériels composés notamment des représentant(e)s du réseau des chargé(e)s de missions académiques à l'égalité entre les filles et les garçons, du réseau des chargé(e)s de mission universitaires et du réseau parité dans les organismes de recherche du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, du réseau des droits des femmes et de l'égalité (délégations régionales et missions départementales) du ministère chargé de la parité, du réseau des correspondant(e)s égalité du ministère chargé de l'agriculture, et des ministères en charge de l'emploi, de la justice, de l'équipement et de la culture.

Les groupes interministériels sont invités à décliner localement la présente convention de façon à formaliser les relations entre les partenaires, à se donner des objectifs prioritaires au regard de la situation locale et à procéder à une évaluation régulière des actions menées.

Au niveau national et régional, des fonds structurels européens peuvent être mobilisés pour financer les actions engagées pour la promotion de l'égalité dans le système éducatif.

Enfin, une évaluation de l'action de chaque ministère ainsi qu'un bilan de l'activité interministérielle seront établis à mi-parcours, soit avant la fin de l'année 2008.

5 - Durée de la convention

La présente convention est signée pour une durée de cinq années et pourra être prorogée par voie d'avenant.

Fait à Paris, le 29 juin 2006

Le ministre de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement Jean-Louis BORLOO Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche Gilles de ROBIEN Le garde des sceaux, ministre de la justice Pascal CLÉMENT Le ministre des transports, de l'équipement, du tourisme et de la mer Dominique PERBEN Le ministre de l'agriculture et de la pêche Dominique BUSSEREAU Le ministre de la culture et de la communication Renaud DONNEDIEU de VABRES La ministre déléguée à la cohésion sociale et à la parité Catherine VAUTRIN Le ministre délégué à l'enseignement supérieur et à la recherche François GOULARD

Annexe n° 3 : Entretiens collège Diderot

NOM	FONCTION	AGE	E.N.	DIDEROT
Tatiana Sizun	Prof.anglais	43	5	4
Sabine Thouvenot.	Prof.math	34	8	5
Laurent Gangloff	Prof. EPS	42	22	18
Simon Terraz.	Prof HG	33	8	2
Dorothee Beyer	Prof maths	28	5	1
Emmanuel Geng.	Prof EPS	44	20	6
Cédric Sauvy	Principal adjoint	47	25	3
Serge Imbert	principal	60	30	2
Eric Tanner	Prof EPS	44	20	1
Diane Isler	Prof EPS	43	22	15
Nathalie Sigrist	Prof français	50	24	9
Christian Herry	Prof HG	29	5	3
Katia Thomas	Documentaliste	24	1	1
Pierre Grandgeorge	Prof maths	60	40	2
Adèle Neumann	CPE	33	10	4
Raphaël Lind	Prof musique	38	11	1
Maud Richert	Prof allemand	31	5	4
Florence Ganier	C.O.P.	34	6	4
Benoît Caspar	Aide éducateur	24	2	1
Gisèle Etienne	Femme de ménage	39	20	20
Louis Mey	Homme d'entretien	50	23	19
Lisa Santini	Femme de ménage	53	8	6

E.N. = Durée de présence dans l'Education Nationale

Histoire-géographie éducation civique

Education civique 5^e

II - L'égalité, une valeur en construction

(Environ 40 % du temps consacré à l'éducation civique)

PROBLEMATIQUES

La deuxième partie du programme porte sur la valeur de l'égalité et le rôle qu'elle joue dans notre démocratie républicaine. La première partie a permis d'appréhender les notions de différence, de discrimination, de diversité. Il s'agit de reprendre la question en la portant au niveau de l'organisation politique et sociale.

Inscrite au centre de la devise de la République, liée à la liberté, l'égalité signifie qu'aucun individu ne saurait avoir des droits supérieurs à un autre. Elle relève d'une conception du Ç contrat social È consacrée par la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. L'égalité des citoyens devant la loi, devant l'impôt, devant le service public, s'accompagne du pouvoir de modifier ou d'amender les lois lorsqu'elles sont impuissantes à la garantir. L'égalité comprend deux acceptions : l'une fondamentale de l'égalité des droits, l'autre distributive, tendant à une meilleure répartition des biens et des ressources. C'est progressivement que l'Etat républicain a construit un réseau de services publics et développé une série de prestations sociales pour inscrire l'égalité dans la société.

Il s'agit, dans cette partie, de concourir à une meilleure connaissance du principe d'égalité des citoyens devant la loi et ses implications dans la vie sociale. Il convient aussi de déterminer les atteintes à la dignité des personnes qui sont condamnées par la loi.

Trois objectifs principaux peuvent être posés :

- retracer « la conquête de l'égalité » par l'évolution des droits fondamentaux dans les domaines essentiels de la vie privée, des droits politiques et sociaux, des libertés publiques (le programme de 4^e développe), qui sont les mêmes pour tous sans distinction de race, de sexe, de religion, de milieu social ou de niveau d'instruction,
- montrer les tensions qui existent dans la société à travers quelques exemples de débats nationaux d'actualité concernant les droits politiques et sociaux : la loi de 1999 sur la parité hommes/femmes en politique, la loi de 2006 sur les rémunérations obligeant les entreprises à supprimer les écarts entre les salaires des hommes et les femmes, les lois sur le handicap (la dernière loi étant de 2005),
- approfondir la compréhension de la nature et du rôle de la loi.

SITUATIONS POSSIBLES

Sur la question de l'égalité, de nombreux travaux sont possibles. Ils soulèvent généralement l'intérêt

des élèves. È titre d'exemple, quelques suggestions :

– La question de l'impôt peut être abordée à partir d'une perspective historique montrant les liaisons étroites entre le devenir des Etats et les ressources financières (les programmes d'histoire de 6^e et de 5^e permettent de le faire). Dans l'Etat moderne, les recettes proviennent essentiellement des contributions obligatoires, des recettes fiscales, avec les impôts directs (assis sur les revenus et les patrimoines) et indirects (payés sur les produits par tous les résidents), et des cotisations sociales. Un bref tableau des prélèvements obligatoires aujourd'hui peut éventuellement s'accompagner de la présentation des débats fondamentaux concernant l'équilibre entre les dépenses et les recettes de l'Etat selon les choix politiques mis en oeuvre.

– La notion de service public, caractéristique du droit administratif français, est au centre des débats sur la nature de l'Etat moderne, mais aussi sur la démocratie, l'économie, les solidarités collectives. C'est une activité d'intérêt général qui concerne l'ensemble de la population et un organisme public, qui peut prendre des formes diverses (établissements publics, régies, agences, concessions). Il est intéressant de prendre un exemple, l'éducation, la poste, l'hôpital, pour voir d'abord les principes du service public (l'égalité, la neutralité, la continuité) et aborder, de manière simple, les problèmes qui se posent aujourd'hui à partir des évolutions récentes (décentralisation, financement, influence de l'Union Européenne, etc.).

– Des droits obtenus pour garantir l'égalité entre les hommes et les femmes, ou entre les enfants quelle que soit leur filiation (légitime, hors mariage ou adoption), pour favoriser l'accès à l'éducation, au travail, à la santé, peuvent être mise en relation avec des événements historiques.

PIÈGES EVITER DANS LA MISE EN OEUVRE

– Commencer cette partie par des définitions abstraites. Il faut faire apparaître la notion en la replaçant dans un développement historique pour montrer son élaboration progressive et ses objectifs concrets.

– Ne pas centrer cette partie sur le sens et le rôle de l'égalité dans la société : il faut mettre en évidence les différences et les complémentarités entre la dimension collective des solidarités et la dimension individuelle.

POUR ALLER PLUS LOIN

- G. Antoine, La devise « Liberté, égalité, fraternité », éd. UNESCO, 1981
- B. Majnoni d'Intignano, La protection sociale. Le Livre de la poche. (Coll. Les références n° 502). 2003.
- S. Mesure et P. Savidan, Le dictionnaire des sciences humaines. PUF. 2006.
- M. Ozouf, article « Liberté, Egalité, Fraternité » dans Les lieux de Mémoire de Pierre Nora (partie 3 "Les France", chapitre 3 "De l'archive à l'emblème", thème "Identifications È)
- Rapports annuels de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, publiés à la Documentation française.
- M. Wieworka, La diversité. Robert Laffont. 2003.
- Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville : www.travail-solidarite.gouv.fr
- Le site de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité (HALDE) : www.halde.fr
- Observatoire des inégalités (association Loi 1901) : www.inegalites.fr

Annexe n°4

Récit de Diane Isler

« L'égalité fille-garçon ou homme-femme a toujours été évidente pour moi. A part les différences liées aux sexes, pour les comportements, les tâches et les droits, je ne voyais pas de différence. J'ai grandi dans une famille ouvrière et j'ai deux frères l'un de 8 ans de plus que moi que j'adulais, et l'autre de 3 ans de plus avec qui je me chamaillais tout le temps tout en squattant avec lui et ses copains autant que je pouvais...Finalement j'ai eu la chance d'être une fille dans un monde de garçons et d'avoir une maman super gentille.

J'ai toujours refusé le rôle que jouaient certaines de mes copines à l'adolescence. Etre jolie m'importait peu, les gens n'avaient qu'à me prendre telle que j'étais, et tant pis si ça ne leur plaisait pas. Je n'ai pratiquement jamais pris en compte le « qu'en-dira-t'on » dont la pression a certainement empêché ma mère de faire ce qu'elle voulait. Lorsque j'ai eu l'interdiction de faire du judo, lorsque mes seins ont poussé, lorsque ma maman me poussait aux tâches ménagères, je trouvais ça normal, mais refusais en bloc le statut de femme à la maison. Je ne savais pas ce que je voulais devenir mais je savais très bien ce que je ne voulais pas. Ca a été un choix dans l'opposition par rapport à ce qui m'entourait (...) Je suis devenue super sûre de moi et rebelle. L'analyse de ce qui se passait autour de moi m'a beaucoup appris et servi, et me sert encore. J'ai toujours voulu être une actrice du système et non jouet ou spectatrice.

J'ai commencé à jouer au basket en 6°, c'était important parce que je suis devenue grande et que le sport m'a permis d'être fière de mon corps...au moment où mes copines se courbaient, moi je restais droite...Je suis allée au lycée de P., lycée de bourgeois, nobles et fils-à-papa etc... le mélange était détonnant sympathique et improbable. Nous les gamins de la cité on était bien parce qu'on avait confiance en nous et qu'on doutait de rien. Quand je suis arrivée en STAPS, j'ai compris après avec Bourdieu, que je faisais partie des 4% d'enfants d'ouvriers qui accédaient aux études supérieures au début des années 80.

Mon mari était autonome dans son appartement depuis trois ans quand j'ai débarqué chez lui, il savait donc tout faire dans une maison. Nous avons toujours fonctionné ensemble sans nous occuper de qui fait quoi, et sans partager en fonction de nos sexes. Quand nous nous sommes connus nous étions tous les deux sportifs de haut niveau et nous n'avions pas le temps de penser à ça. C'est le regard des autres qui m'a fait entrevoir qu'il y avait quelque chose de spécial par rapport à la répartition des tâches mais je ne voyais pas encore quoi. A force d'entendre que mon mari était extraordinaire parce qu'il faisait la cuisine je me demandais si je vivais sur la même planète que les gens qui m'entouraient. En faisant la formation sur le genre

j'ai compris que je n'étais pas une extra-terrestre, que je n'avais pas eu plus de chance que les autres mais que j'avais fait d'autres choix. Ca m'a confortée dans des positions que j'avais prise de manière très empirique...je comprends mieux pourquoi dans certains milieux on me voit mal quand je réagis parce que en tant que femme, j'ai des réactions connotées masculines et ça grince...alors vis à vis des gens qui me connaissent c'est bon, mais vis à vis des autres je peux me sentir assez isolée. C'est à ce moment que j'ai découvert aussi la situation catastrophique des femmes par rapport à l'égalité, je ne m'étais jusqu'alors jamais posée la question et je n'en avais pas trop souffert dans mon parcours. Mais maintenant plus je suis confrontée aux réactions des autres, à l'école, dans ma vie privée, et plus je me rends compte que le thème est central et important pour permettre aux gens de faire des choix éclairés. »

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

- AYRAL S., *La fabrique des garçons*, PUF, Paris, 2011
- AUDUC J-L, *Sauvons les garçons !*, Descartes & Cie, Paris, 2009
- BALLMER-CAO T., MOTTIER V., SGIER L., *Genre et politique*, Gallimard, Paris, 2000
- BARTHES R., *Mythologies*, Seuil, Paris, 1957
- BAUDELLOT C., ESTABLET R., *Allez les filles !*, Seuil, Paris, 1994
- BELOTTI G. E., *Du côté des petites filles*, Ed. des Femmes, Paris, 1973
- BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S., *Malaise dans la formation des enseignants*, L'Harmattan, Paris, 2000
- BLANCHET A, GOTMAN A, *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris, Dunod, 1985
- BOURDIEU P, PASSERON J.C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Ed. de Minuit, Paris, 1970.
- BUTLER J., *Ces corps qui comptent*, Ed. Amsterdam, Paris, 2009
- BUTLER J., *Défaire le genre*, Ed. Amsterdam, Paris 2006
- BUTLER J., *Humain, inhumain*, Ed. Amsterdam, Paris, 2005
- CASTORIADIS C., *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris, 1975
- CAUMIERES P., *Castoriadis le projet d'autonomie*, Michalon, Paris, 2007
- CHABAUD-RYCHTER D., DESCOUTURES V., DEVREUX A., VARIKAS E. (dir.) *Sous les sciences sociales, le genre*, La Découverte, Paris, 2010
- CHAUVEAU V. (dir.) *Du côté des mathmaticiennes*, Aléas Editeur, Lyon, 2002
- CIFALI M., GIUST-DESPRAIRIES F., (dir.), *De la clinique*, de Boeck, Bruxelles, 2006
- COURT M., *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, La Dispute, Paris, 2010.
- DECROUX-MASSON A., *Papa lit et Maman coud*, Denoël, Paris, 1979

- DELPHY C., *L'ennemi principal- Penser le genre*, Syllepse, Paris, 2001
- DORLIN Elsa (dir.), *Sexe, race, classe. Pour une épistémologie de la domination*, PUF, 2009.
- DOUGLAS M., *Comment pensent les institutions*, Ed. La découverte, Paris, 2004
- DUBET F., « L'école « embarrassée » par la mixité », *Revue française de pédagogie*, n°171, 2010
- DUCHENE A., MOISE C. *Langage, genre et sexualité*, Nota Bene, Montréal, 2008
- DURU-BELLAT M., « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » in *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1994
- FASSIN D. in BECKER C., DOZON J.P., OBBA C., TOURE M., (dir.), *Vivre et penser le Sida en Afrique*, CODESRIA, KARTHALA et IRD, 1998, p.42
- FASSIN D., BENSAA., *Politiques de l'enquête*, La Découverte, Paris, 2008
- FAVRET-SAADA J., *Désorceler*, Ed. de L'Olivier, Paris, 2009
- FAVRET-SAADA J., *Les mots, la mort, les sorts*, Gallimard, Paris, 1977
- FIZE M. «*les pièges de la mixité scolaire* » Presses de la Renaissance, Paris, 2003
- FOUCAULT M., *Histoire de la sexualité - La volonté de savoir*, Gallimard, 1976
- FOUCAULT M., *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris, 1975
- FOUCAULT M., « Le jeu de Michel Foucault », in *Dits et Ecrits*, T.II., éd. Gallimard, Paris p299
- FOUCAULT M., *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France 1978-1979*. Paris, Gallimard, 2004, p.69 cité par. E. Deschamps table ronde « Autour du Panoptique de Jeremy Bentham », *Le Texte étranger* [en ligne], n° 8, mise en ligne janvier 2011.
- FRAISSE G, SISSA G., BALIBAR F, BADIOU A. DAVID-MENARD M., TORT M., *L'exercice du savoir et la différence des sexes*, L'Harmattan, Paris, 1991
- FRAISSE G., *Les deux gouvernements*, Folio Gallimard, Paris 2000
- GIUST-DESPRAIRIES F., *La figure de l'autre dans l'école républicaine*, PUF, Paris, 2003
- GOFFMAN E., *L'arrangement des sexes*, La Dispute, Paris, 2002
- GOFFMAN E., *La mise en scène de la vie quotidienne*, Ed. de Minuit, Paris, 1973
- GUENIF-SOUILAMAS N, *Les féministes et le garçon arabe*, Ed. de L'Aube, La Tour d'Aigues, 2004
- GUILLAUMIN Colette, *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*, Ed. Côté-femmes, Paris, 1992
- GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste, Genèse et langage actuel*, Gallimard, Paris, 2002
- HURTIG Marie-Claude, KAIL Michèle, ROUCH Hélène (dir.), 1991, *Sexe et genre : de la*

- hiérarchie entre les sexes*, Paris, CNRS (réédition 2002)
- KAES R., *Un singulier pluriel*, Dunod, Paris, 2007
- KAES R. *Les alliances inconscientes*, Dunod, Paris, 2009
- LE DOEUFF M., *Le sexe du savoir*, Aubier, Paris, 1998
- LEFAUCHEUR N., FALCONNET G., *La fabrication des mâles*, Seuil, Paris, 1977
- LELIEVRE F. et C., *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*, PUF, Paris, 2001
- LORCERIE F. (dir.), *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*, L'Harmattan, Paris, 2005
- LUCAS N., *Dire l'histoire des femmes à l'école*, Armand Colin, Paris, 2009
- MABILLON-BONFILS B., SAADOUN L., *L'école en crise*, Ellipses, Paris, 2008
- MARRY C., « Le sexe des études: permanence et changements », in PERROT M. (dir.) *Quelle mixité pour l'école*, Albin Michel, Paris, 2004
- MARUANI M. (dir.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris, La Découverte-MAGE, 1999
- MATHIEU N-C. (textes réunis par), *L'Arraînement des femmes : essais en anthropologie des sexes*, EHESS, Paris 1985
- MATHIEU N-C., *L'anatomie politique, Catégorisations et idéologies du sexe*, Ed. Côté-femmes, Paris, 1991
- MEAD M., *Moeurs et sexualité en Océanie*, Plon, Paris, 1969
- MOSCONI N., *Femmes et savoirs*, L'Harmattan, Paris, 1994
- POUTIGNAT P., STREIFF-FENART J., *Théories de l'ethnicité*, PUF, Paris, 1995
- PELLETIER Madeleine, *L'éducation féministe des filles et autres textes*, Syros, Paris 1978. (réed)
- PROKHORIS S., *Le sexe prescrit*, Aubier, Paris, 2000
- RANCIERE J., *Au bord du politique*, La Fabrique, Paris, 1998
- RANCIERE J., *Le maître ignorant*, Fayard, Paris, 1987
- REVAULT D'ALLONNES C., *La démarche clinique en sciences humaines*, Dunod Paris, 1989
- RIOT-SARCEY M., *De la différence des sexes. Le genre en histoire*, Ed. Larousse, 2010
- ROGERS Rebecca (dir.), 2004, *La mixité dans l'éducation : enjeux passés et présents*, Ed. ENS, Paris, 2004

RUBIN G. "*The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex*", in Rayna Reiter (ed.) *Toward an Anthropology of Women*, Monthly Review Press, 1975 ; pour la trad. fr.: "L'économie politique du sexe. Transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre", tr. fr. de Nicole-Claude Mathieu, parue dans *Les Cahiers du Cedref* n°7, 1998.

SCOTT J., « Le genre, une catégorie utile de l'analyse historique » dans « *Cahiers du GRIF* » 1988

SPERBER D., *le savoir des anthropologues*, Hermann, Paris, 1982

TABET P. *La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps*, L'Harmattan, Bibliothèque du féminisme, Paris, 1998

THERY I., *La distinction de sexe*, Odile Jacob, Paris, 2007

THIERS-VIDAL L., *De "L'Ennemi principal" aux principaux ennemis. Position vécue, subjectivité et conscience masculines de domination*, L'Harmattan, Paris 2010

TISSERAND P., WAGNER A.L., *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, UPV, Metz, 2008

VAN ZANTEN A. (dir), *Dictionnaire de l'éducation*, PUF, Paris, 2008

VARIKAS E., *Penser le sexe et le genre*, PUF, Paris, 2006

VERDIER Y., *Façons de dire, façons de faire*, Gallimard, Paris, 1979

VIGARELLO G. (dir.) *Histoire de la virilité*, Seuil, Paris, 2011

VOUILLOT F. *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, CNDP Coll. Autrement Dit, Paris, 1999

WELZER-LANG D. *La peur de l'autre en soi, du sexisme à l'homophobie* VLB, Montréal, 1994

WIDLÖCHER D., *La psychanalyse en dialogue*, Odile Jacob, Paris, 2003

ZAIDMANN C., *La mixité à l'école primaire.*, L'Harmattan, Paris, 1996

ZAIDMAN C., *Genre et socialisation*, Cahiers du Cedreff, Paris, 2007

ZAOUCHE-GAUDRON C., WELZER-LANG D. (dir), *Masculinités, état des lieux*, ERES, Paris, 2011

REVUES

CAHIERS DU GENRE, « Féminisme(s) : penser la pluralité », n°39, 2005

CLIO. Histoire, Femmes et Sociétés, « Mixité et co-éducation » , n°18, 2003

ETHNOLOGIE FRANCAISE,: « Anthropologie de l'école. Perspectives » Vol. 37 2007

JOURNAL DES ANTHROPOLOGUES, « Les rapports de sexe sont-ils solubles dans le genre ? » n°124-125, 2011

LES CAHIERS PEDAGOGIQUES, « Filles et garçons à l'école, » n°487, Février 2011

QUESTIONS FEMINISTES, « Perspectives féministes en éducation », n°29, Juin 2010

TRAVAIL GENRE ET SOCIETES, « Controverses. Le genre interdit ? » n°16
2006.

TRAVAIL, GENRE ET SOCIETES, « Filles et garçons, pour le meilleur et pour le pire », n°9,
2003

RAPPORTS

ACHERAR L., *Filles et garçons à l'école maternelle*, DRDFE Languedoc-Roussillon - CIDFF Hérault – Académie de Montpellier, 2003

DHUME F., DUKIC S., CHAUVEL S., PERROT P., *Orientation scolaire et discrimination. De l'inégalité de traitement selon l'origine*, La Documentation Française, Paris 2011

RIGNAULT S., RICHERT P., *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, La documentation française, Paris, 1997.

VOUILLOT F. (dir) *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités. Une revue de littérature*. La Documentation Française, Paris, 2011

ZIMMERMANN M.J., « *L'égalité filles-garçons s'apprend dès l'école* » Rapport n°1295, Assemblée Nationale, 2008.

ARTICLES

ACHIN C., NAUDIER D., « Trajectoires de femmes ordinaires dans les années 1970. La fabrique de la puissance d'agir féministe », *Sociologie*, 2010/1 Vol. 1, p. 77-93.

AEBISCHER V., MORIN C., « [Contexte scolaire, mixité et performance: introduction à la problématique de la variable sexe dans le contexte scolaire](#) » in: [Ecole, inégalités de sexe \[Dossier\]](#) Association Nationale des Etudes Féministes, 2002

ALTET M., « Les enseignants et leurs pratiques professionnelles », in Beillerot, Jacky et Mosconi, Nicole (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, 2006, Paris, Dunod.

AUDUREAU J.P. « Assujettissement et subjectivation: réflexions sur l'usage de Foucault en éducation » *Revue Française de Pédagogie*, n° 143, 2003

BALANDIER G., « [Ce que « disent » le corps et le sport](#) ». *Corps et Culture*, n°6, 2004,

BAUTIER E., « Pratiques langagières et scolarisation », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, octobre 2001

- BENVENISTE A., MIRANDA A., « Des usages controversés du genre », *Journal des anthropologues*, n°124-125, 2011, p.21
- BRAIDOTTI R. « Les sujets nomades féministes comme figure des multitudes » *Multitudes*, n°12, printemps 2003 (en ligne)
- BRINBAUM Y. et KIEFFER A. « Les scolarités d'enfants d'immigrés de sixième au baccalauréat. » *Population* 64, 2009
- BRUGEILLES C, CROMER S, PANISSAL N., «Le sexisme au programme, représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école», *Travail, Genre et Sociétés*, n°21, 2009.
- BUTLER J., FASSIN E., SCOTT J.W., « Pour ne pas en finir avec le genre » Table ronde , *Sociétés & Représentations*, no. 24, 2007
- COLLET I., GRIN I., « L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-es : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique », Colloque international « *Former les enseignants à l'égalité fille-garçons : l'avenir* », IUFM de Midi-Pyrénées.,Toulouse, 2010.
- DELPHY C., «Antisexisme ou antiracisme? Un faux dilemme», *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 25, n°3.
- DOT-POUILLARD N., « Les recompositions politiques du mouvement féministe français au regard du *hijab* », *SociologieS* (En ligne) 2007
- DROUIN-HANS A-M., « Mythes et utopies », *Le Télémaque*, n°40, 2011
- DUBET F., « L'école « embarrassée » par la mixité », *Revue française de pédagogie*, n°171, 2010
- DURU-BELLAT M., « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » in *Revue française de pédagogie*, n° 110, 1994
- DUTREVUS M., TOCZEK M.C., « Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36/3, 2007
- FILLIOD J. P., « Anthropologie de l'école. Perspectives », *Ethnologie française*, 2007/4 Vol. 37
- FONTANINI C., « La formation des enseignantes et enseignants à l'égalité des chances filles - garçons : une utopie ? » in *Recherches féministes* 18/1, 2004
- GAVARINI L., « Des groupes de parole avec les adolescents : à la recherche d'une parole « autre », *Cliopsy*, n° 1, 2009
- GIL F., « La bonne description », *Enquête*, n°6, 1998
- GIROLA C., « Rencontrer des personnes sans abri. Une anthropologie réflexive », *Politix*, n°34, 1996
- GUIGUE M., « Les enseignants, professionnels solitaires de la transmission du savoir ? » *Connexions*, n°75, 2001

LECLERC C. et BOURASSA B., «La parole et l'action collectives, passages obligés d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles», *Education permanente*, n°160, Québec, 2004.

LE POGAM Y. « Avant-Propos » *Corps et culture*, n° 5, 2000 (en ligne)

MARRY C., « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches » *Travail, genre et sociétés*, n°11, 2004

MICHARD C., « Sexe et humanité en français contemporain », *L'Homme*, n°153, [janvier 2000](#)

MICHELAT G., De l'utilisation de l'entretien non-directif, *Revue française de sociologie*, n°16, 1975

MOSCONI N., « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes. » *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, 2001

MOSCONI N., « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école » in *Recherches féministes*, 11/1, 1998

PETROVIC C., « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes », *Carrefours de l'éducation* n°17,1/2004

ROCHIGNEUX J-C *et al.*, « Éducation à la sexualité en SEGPA : analyse des représentations et des pratiques des équipes pédagogiques », *Carrefours de l'éducation*, n°24, 2007