



**HAL**  
open science

## **Enseigner l'égalité des sexes au quotidien, des pratiques qui se cherchent**

Gaël Pasquier

► **To cite this version:**

Gaël Pasquier. Enseigner l'égalité des sexes au quotidien, des pratiques qui se cherchent. Morin-Messabel Christine. Filles / Garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement., Presses Universitaires de Lyon, pp.281-300., 2013. <hal-02510485>

**HAL Id: hal-02510485**

**<https://hal.science/hal-02510485v1>**

Submitted on 19 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

Gaël Pasquier

Doctorant en Sciences de l'éducation  
sous la direction de Nicole MOSCONI  
Paris X – Paris Ouest Nanterre La Défense  
Centre de Recherche en éducation et en formation (CREF)  
Savoirs, rapport au savoir et rapport sociaux de sexes  
[gaelpasquier@wanadoo.fr](mailto:gaelpasquier@wanadoo.fr)

## Colloque « Genre et éducation : de la formation à l'enseignement »

organisé par l'équipe « Genre Egalité et Mixité » de l'I.U.F.M. de Lyon

22, 23 et 24/06/2010, Lyon

### Enseigner l'égalité des sexes : des pratiques qui se cherchent

Pasquier Gaël (2013). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire : des pratiques qui se cherchent. Dans Christine Morin-Messabel (dir.). <i>Filles / Garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement</i> . Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 281-300.
--

En France, l'instauration de la mixité n'a pas eu comme corollaire immédiat la fin des discriminations à l'égard des femmes ni leur complète émancipation. Les recherches féministes en éducation (Mosconi 1989, Duru-Bellat 1990, Zaidman 1996) ont montré que l'école continuait à traiter inégalement les filles et les garçons et participait activement et passivement à la reproduction des stéréotypes de sexe traditionnels. L'Education Nationale a en conséquence régulièrement énoncé dans ses textes officiels la nécessité de lutter contre ces inégalités en incitant notamment à questionner ces stéréotypes. Pour autant, l'institution ne s'est pas réellement préoccupée de leur application et, faute d'être connus des professionnel-le-s de l'enseignement, ces directives restent bien souvent lettres mortes. Certain-e-s enseignant-e-s choisissent néanmoins de se préoccuper de ces questions et de les aborder dans leur classe. Ma recherche porte sur les pratiques de ces professionnel-le-s et vise à mieux connaître ce qui se passe dans leur classe, le travail et les situations qu'ils-elles mettent en place, les outils utilisés et les valeurs transmises. Elle s'appuie sur seize entretiens non directifs avec des enseignant-e-s de maternelle ou d'élémentaire travaillant sur l'égalité des sexes et / ou des sexualités avec leurs élèves. L'échantillon d'enseignant-e-s est diversifié sur le plan de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire à l'IUFM à la conseillère pédagogique récemment retraitée), du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire mais aussi Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté (SEGPA) et Institut Médico-Educatif (IME) qui, bien qu'accueillant parfois des élèves plus âgé-e-s, dépendent en France de l'enseignement du Premier Degré). Il l'est aussi par la fonction (adjoint, directeur-riche d'école, maître-sse formateur-riche et conseiller-e pédagogique) et le lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Enfin, les enseignant-e-s travaillant sur l'égalité des sexualités dans les classes ont été intégré-e-s à cette recherche dans la mesure où ils-elles interrogent les stéréotypes de sexes par la remise en cause de l'injonction à l'hétérosexualité et de la complémentarité supposée des hommes et des femmes dans les relations humaines.

Il est nécessaire de supposer un écart entre le discours de ces enseignant-e-s et leur pratique effective (Keddie 1971) dans la mesure où la situation d'entretien conduit nécessairement à une reconstruction de l'expérience vécue. Cependant, la méthodologie choisie permet de combiner des informations factuelles avec la prise en compte d'éléments subjectifs qui renseignent sur l'intentionnalité éducative des personnes rencontrées et la façon dont elles perçoivent leur action.

Cet article ne concerne pas les contenus d'un enseignement à l'égalité des sexes (Pasquier 2010-a), ni la manière dont l'organisation de la classe influe sur ceux-ci (Pasquier 2010-b) mais s'intéresse à la place que les enseignant-e-s qui se préoccupent de ces questions avec leurs élèves donnent à leur action dans le fonctionnement de leur classe, notamment dans le cadre de l'organisation disciplinaire des enseignements. Je reprendrai pour cela les trois moments privilégiés qu'Anne Barrère (2002) distingue dans sa recherche consacrée au travail des enseignant-e-s dans le secondaire : la gestion de la classe, la préparation des cours et l'évaluation. Après avoir décrit la manière dont les personnes rencontrées insèrent les questions liées à l'égalité des sexes dans le quotidien de leur classe ainsi que dans leur programme d'enseignement, je m'attarderai sur les difficultés qu'elles rencontrent et les possibilités d'évaluation d'un tel travail.

## 1. Le quotidien avant toute chose

L'importance de la vie quotidienne de la classe dans leur travail en faveur de l'égalité des sexes est soulignée par l'ensemble des enseignant-e-s rencontré-e-s. Comme l'indique l'un d'entre eux-elles, il ne s'agit « *pas de faire un cours magistral en disant comment on va arriver à l'égalité filles garçons* » : « *petit à petit, on essaie de poser des petites pierres* », c'est « *une démarche de longue haleine* ». L'ampleur de la tâche, la diversité des situations concernées, comme la difficulté à pouvoir rendre compte dans le cadre de notre entretien de l'importance de tous les moments où « *il se passe quelque chose dans la classe* », peut parfois donner l'impression de faire du « *saupoudrage* » ou de ne rien faire « *de particulièrement organisé* » ; il n'empêche que « *c'est plus au quotidien que ça se joue* ». Dès lors, « *une vigilance de tous les instants* » est requise de la part de l'enseignant-e pour pouvoir identifier les moments où sont en jeu des rapports de pouvoirs entre les filles et les garçons mais aussi entre enfants du même sexe. Une enseignante raconte ainsi : « *A la fin de la journée, on passe le balai dans ma classe par respect pour la dame de service* » ; un jour, « *il y a une petite fille qui a dit à un garçon : « Ah mais non ! Laisse-moi, je vais le faire. Toi, t'es un garçon, tu sais pas passer le balai » (...) et l'autre qui dit « mais attends ! Tu crois quoi ? Chez moi, je passe l'aspirateur, je peux passer le balai » ; je pense que si on n'est pas convaincu de ce qu'on fait, on ne pense pas à rebondir à ce moment là, on peut laisser passer ce genre de choses et dire « non non, toi tu prends le balai » et hop, voilà et on laisse passer* », sans reparler de cet incident ni de sa signification avec les élèves, voire même en se félicitant de leur désir d'entraide. Le travail sur l'égalité des sexes nécessite donc d'adopter une grille de lecture particulière de ce qui se passe en situation d'enseignement pour être sensible à des scènes souvent banales et fréquentes et pouvoir les transformer en occasion de questionnement : « *si on n'est pas impliqué, on ne pense pas au quotidien à faire les petites remarques qu'il faut au bon moment* ».

Cette caractéristique du travail sur l'égalité des sexes, mise en évidence par les entretiens qui fait dire à l'une des personnes interrogées qu'elle « *ne fai[t] pas ça de manière très structurée* », ne lui est cependant pas spécifique : enseigner consiste en effet à « *agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* » (Perrenoud 2002). Cette part d'improvisation consubstantielle au métier nécessite cependant d'avoir réfléchi en amont sur le sexisme et l'homophobie pour se sentir à l'aise et réagir à des situations habituellement acceptées : « *l'année dernière en ping-pong, on avait un intervenant ; en fin de séance, on faisait des matchs et il m'a dit « on sépare les filles et les garçons » ; je n'étais pas entièrement d'accord, mais le problème, c'est qu'on ne peut pas mélanger comme ça car les filles se sentent mal assurées face à un garçon et les garçons se sentent dévalorisés lorsqu'on les fait jouer contre une fille ; je n'avais pas prévu le coup et j'aurais dû faire un travail d'abord* ».

Les objectifs d'apprentissages, les circonstances, la dynamique de la classe ou d'une séance impliquent parfois des choix qui peuvent paraître à posteriori peu judicieux. Le temps constitue donc une composante importante, sur le long terme, car il permet de « *mûrir* », « *je pense que d'ici trois quatre ans, je serai rôdée* », mais aussi à court terme. Une professeure remarque ainsi que dans certaines occasions, il peut être intéressant de différer sa réaction : « *j'ai rien dit sur le moment, j'ai regardé, j'ai laissé faire pour voir jusqu'au bout et parce que si j'intervenais, c'était terminé* ». A un autre moment de l'entretien elle précise : « *comme je suis sensible à ce genre de réflexion je me les garde toujours dans un petit coin de mon cahier de préparation et elles ressortent forcément à un moment donné lors du conseil d'enfants ou d'un débat pour nourrir les arguments parce que [les élèves] ont besoin de choses concrètes* ». Cette stratégie lui permet de ne pas nécessairement interrompre une séance pour engager une discussion sur ce qui vient de se passer, sans pour autant l'oublier et renoncer à l'exploiter. Apprendre à réagir au bon moment, tenter de concilier des enjeux contradictoires, effectuer des choix, saisir des occasions, en abandonner d'autres est donc un des aspects importants du travail entrepris : « *cette semaine j'ai laissé passer [une insulte] ; j'ai entendu un gamin [d'élémentaire] dire « ouais, de toute façon, je suis pas un pédé », parce qu'un autre avait lancé une boutade par rapport à ça ; là je n'ai pas répondu parce que ce gamin, je le connais (...), il peut devenir très violent, il a les nerfs à fleur de peau, donc avoir un discours avec ce gamin lorsqu'il est dans cet état là, ça ne sert à rien, il faut attendre qu'il [se] soit posé* ».

## 2. Des apprentissages en concurrence ?

Cette importance accordée à la vie de la classe amène certain-e-s enseignant-e-s à relativiser la place des temps d'apprentissages spécifiquement consacrés à l'égalité des sexes : « *si ça se trouve, le quotidien comme je le fais actuellement a peut-être plus d'impact qu'un travail pédagogique qui, ma foi m'a pris quoi ? Trois semaines.* » ; « *je pense que les questions de l'égalité des sexes, de la sexualité et cætera, il faut les aborder mais au moment où on tombe, soit sur un conflit, soit sur des questions ; si on ramène [aux élèves] les choses de but en blanc, sans qu'il y ait eu de questionnement avant, je pense que ça tombe à la flotte et puis ça n'a peut-être pas forcément d'intérêt* ». La dimension éducative et socialisatrice du métier est donc celle qui est mise en avant dans le cadre de ce travail, parfois avec réticence cependant. Une enseignante qui a collaboré de manière active à un projet sur l'égalité des sexes mené dans sa circonscription<sup>1</sup> mais qui ne s'était jamais préoccupée de cette question auparavant remarque ainsi : « *on n'était que des éducateurs, on n' [était] plus enseignants, ce n'est pas un domaine d'apprentissage, ce n'est pas dans nos cinq domaines de maternelle [des programmes de 2002] donc c'est en plus, c'est satellite* ». Une autre professeure qualifie même de « *hors-scolaire, hors pédagogique* » l'ensemble des petits événements journaliers qui suscitent des remarques de sa part ou des discussions en classe.

Toutefois, la plupart des personnes rencontrées ne se limitent pas à ce type d'action et y associent des temps de réflexion ou d'apprentissage portant directement sur l'égalité des sexes, le questionnement des stéréotypes ou la visibilité des femmes. Ce peut-être une séance consacrée à Olympe de Gouges, à Marie Curie, au droit de vote des femmes en histoire, un travail à partir d'un tableau de Sonia Delaunay, le choix d'un groupement de texte en littérature dont les héros remettent en cause les rôles de sexe traditionnels afin de susciter un débat, un moment de réflexion sur les jouets ou les métiers... Pourtant, ces temps d'apprentissage ne manquent pas de poser problème. En élémentaire, ils s'ajoutent en effet à

---

<sup>1</sup> Une circonscription est constituée de plusieurs écoles réparties sur un territoire limité et placé sous l'autorité d'un-e Inspecteur-riche de l'Éducation Nationale (IEN)

un programme déjà chargé qui s'est ouvert depuis plusieurs années à de nouvelles disciplines tandis que l'institution mettait simultanément l'accent sur le renforcement des apprentissages essentiels avec « la mise en œuvre du socle commun de connaissance et de compétence » en 2007. Le volume horaire consacré aux langues vivantes s'est en effet considérablement accru, comme la place accordée aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) ; l'histoire des arts a également été introduite en Cycle 3 dans les nouveaux programmes de 2008, et de nouvelles thématiques éducatives ont fait leur apparition : éducation au développement durable, à la santé... A cela s'ajoute la nouvelle organisation de la semaine scolaire mis en place en septembre 2008 qui a conduit à la suppression des cours du samedi matin pour les élèves de l'école primaire. Dès lors, même pour les enseignant-e-s convaincu-e-s de son importance, un travail en classe en faveur de l'égalité des sexes est parfois difficile à mener : « *c'est pas évident, c'est vrai, j'aimerais bien faire plus mais on est pris par le temps* » ; « *on est débordés par les projets et on a envie de tester plein de choses : on n'arrive pas toujours à l'intégrer au niveau horaire* ». A moins de décider comme l'une d'entre eux-elles, qui place son action dans le cadre plus large d'un travail sur le respect et l'acceptation des différences, que les élèves « *auront le temps d'apprendre le reste ; enfin je ne dis pas que je ne fais pas le reste mais c'est pas une priorité* ».

Outre qu'il peine à trouver une place pérenne dans l'ensemble des programmes, les manières dont sont menées cet enseignement en élémentaire par les professeur-e-s du corpus semblent bien souvent conduire à une surreprésentation de l'éducation civique dans le travail entrepris notamment par l'utilisation de la demi-heure hebdomadaire de débat prévue dans la répartition horaire des anciens programmes de 2002. Certes, les entretiens ne disent rien du temps effectivement consacré à cette matière et le volume horaire qui lui est habituellement consacré par les enseignant-e-s du primaire est bien souvent inférieur au nombre d'heures recommandées (Baillat, Espinoza et Vincent, 2001 : 132). Ce choix est d'ailleurs cohérent avec les nouveaux programmes de 2008 qui inscrivent dans les compétences attendues à la fin du CM2 la capacité à « appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons ». Néanmoins, il est possible de supposer que cette importance accordée à l'éducation civique pour mener des actions en faveur de l'égalité des sexes accentue l'impression de déséquilibre ou d'empiètement sur les autres disciplines. Ce peut-être volontaire, « *je me cadre dans l'Education civique pour être sûre de traiter le sujet parce qu'on est trop pris par les programmes, surtout cette année où on n'a plus le samedi matin* » ; ou par difficulté à envisager autrement ce travail : la littérature constitue un des éléments privilégiés d'une éducation antisexiste mais c'est la plupart du temps comme support de débat ; en histoire, la prise en compte des femmes concerne rarement l'ensemble des périodes mais se limite à certains évènements ou à des évocations de figures importantes. Le travail en faveur de l'égalité des sexes est donc bien souvent considéré comme concurrent des savoirs disciplinaires traditionnels, comme quelque chose « *en plus* » qui s'ajoute aux enseignements habituels sans les questionner directement.

L'âge des enfants peut enfin constituer pour certain-e-s une difficulté supplémentaire bien que la nécessité d'intervenir le plus tôt possible soit régulièrement affirmée par les mêmes personnes au cours des entretiens : « *avec les enfants de maternelle, c'est pas évident ; je pense qu'avec les enfants de cycle 3, on peut aborder les choses plus concrètement (...)* ; *je ne dirai pas qu'il y a des priorités, je n'aime pas dire qu'il y a des priorités et que justement cette question là c'est ... Il faut l'intégrer mais je ne pense pas qu'on puisse l'intégrer comme on l'intégrerait au cycle 3* ». L'un des soucis des enseignant-e-s du corpus est donc d'adapter leur manière d'aborder les questions d'égalité à l'âge de leurs élèves. En faisant quelquefois le deuil temporaire de certains impératifs qui bien qu'ils semblent essentiels, risquent aussi de complexifier certains apprentissages et peuvent donc

paraître inappropriés : alors qu'elle recourait à l'écrit à la féminisation systématique des noms par l'utilisation de tirets avec une classe de CM2, une enseignante n'imagine pas y avoir recours avec ses élèves de CP « *parce que les enfants ont déjà des difficultés avec la langue donc si on rajoute cette question, ça va être compliqué pour eux* ».

### **3. Quelle place pour l'égalité des sexes dans les apprentissages disciplinaires ?**

Qu'elle soit identifiée ou non, l'une des principales difficultés des personnes rencontrées est donc d'intégrer la question de l'égalité des sexes aux savoirs disciplinaires qu'elles ont à enseigner. Comment en histoire, rendre compte à la fois de l'absence des femmes de l'histoire officielle mais aussi de leur expérience propre, sans oublier de revaloriser les personnages féminins souvent évoqués dans les classes mais disqualifiés ou minorés par les manuels comme Blanche de Castille, Catherine ou Marie de Médicis (Lelièvre et Lelièvre, 2001) ? Comment continuer à étudier des textes patrimoniaux comme les contes en littérature en intégrant le genre dans les composantes prises en compte par l'analyse littéraire ? Comment apprendre à lire, à parler et s'interroger sur le fonctionnement grammatical de la langue sans tenir pour négligeable les phénomènes d'occultation du féminin ? Lors d'une visite au château de Versailles, un enseignant raconte qu'un élève « *qui avait vu un tableau de Louis XIV avec les cheveux longs commence à dire que c'était un travelo* » : puis « *un autre dit « c'est un transsexuel », enfin ils commençaient à employer des mots qu'ils avaient entendu mais dont ils ne maîtrisaient pas le sens ; et je me souviens que le guide était particulièrement choqué par tout ce qu'ils pouvaient dire parce que bon ça sort comme ça sort ; moi, posément je leur ai expliqué les mots, ce que ça voulait dire, la différence entre un travesti, un transsexuel* ». Ce travail essentiel lié à l'utilisation d'un vocabulaire adéquat aurait cependant pu être complété par d'autres questions qui se seraient appuyées sur la légitime surprise des élèves, travail qui a peut-être été réalisé par le professeur mais qu'il ne mentionne pas dans l'entretien : qui est ce personnage ? Pourquoi porte t'il des cheveux longs et frisés, des bas, des talons, des couleurs voyantes ? Le portrait de Louis XIV peint par Hyacinthe Rigaud constitue en effet une image surprenante pour des visiteur-se-s du début du XXI<sup>e</sup> siècle et il nécessite de la part des élèves une mise à distance de leurs propres représentations pour éviter tout anachronisme : ce travail est le même que celui accompli par un-e historien-ne devant n'importe quel document historique. En même temps qu'il permet de s'interroger sur la représentation du pouvoir, ce questionnement permet en filigrane de s'intéresser à l'évolution de la mode masculine et par ce biais de relativiser les stéréotypes de sexe tout en continuant à faire de l'histoire et sans s'éloigner des programmes officiels parmi lesquels figure comme repère, *Louis XIV, un monarque absolu*. Il ne s'agit donc pas de dissocier l'étude d'une histoire considérée comme officielle en y adjoignant de manière éparpillées des moments consacrés aux femmes ou à l'égalité des sexes mais d'intégrer à l'apprentissage même de la méthode historique une perspective genrée : l'analyse d'une image, d'un texte permet de s'interroger sur l'absence ou la présence de femmes, le rôle qui leur est donné, d'apprendre à s'interroger sur le degré de pertinences de certaines représentations, de certaines affirmations, autant de questions accessibles à des élèves d'école élémentaire.

Une même démarche peut être adoptée en littérature : comme l'explique une enseignante, si on désire éliminer les représentations sexistes « *on ne peut lire finalement que des textes contemporains et encore, en les surveillant, parce qu'il y a des textes contemporains dont les auteurs ne se sont pas aperçus qu'ils laissaient évidemment traîner des tas de vieux stéréotypes* ». Pour autant, cette option n'est pas satisfaisante car il est indispensable que les élèves soient confrontés à d'autres types de textes et se familiarisent

avec la littérature patrimoniale : « *du coup, on ne peut pas revoir un conte sans remettre en perspective l'égalité fille garçon* ». Cette perspective n'est cependant pas étrangère au travail de compréhension d'un texte, d'analyse littéraire qui est conduit dès la maternelle de manière adaptée à l'âge des élèves. Les questions récurrentes qui permettent d'étudier la construction d'un récit rendent tout à fait possible l'intégration d'une dimension sexuée : qui est le-la personnage principal-e ? Comment peut-on le-la caractériser ? Quel problème rencontre-t-elle ? Qui l'aide ? Qui lui fait obstacle ? Une enseignante raconte d'ailleurs construire sur cette base des parodies de contes dans lesquels les rôles de sexe sont inversés afin de mettre en évidence la prégnance des stéréotypes et interroger leur pertinence.

En EPS enfin, une formatrice en IUFM rencontrée pour cette recherche, note que dans bien des cas, il est tout à fait compréhensible que certains garçons ne souhaitent pas passer la balle aux filles lors des matchs organisés en fin d'apprentissage : ils prendraient alors le risque d'une défaite ce qui est contraire à la logique des sports collectifs. Pour autant, reconnaît-elle, ils oublient l'un des objectifs essentiels de ces disciplines : jouer ensemble en intégrant tous les membres de leur équipe. Elle propose donc une modification des règles afin que ces deux objectifs, gagner et jouer collectif, soient pris en compte et attribue deux points au lieu d'un pour chaque but ou panier marqué par un membre différent d'une équipe. Cette solution offre l'avantage de ne pas négliger la dimension culturelle de l'EPS en familiarisant les élèves avec les règles et les valeurs des pratiques sportives instituées ; elle permet également de ne pas considérer les filles ou les garçons comme des catégories homogènes : les filles comme les garçons qui connaissent des difficultés en sport ne sont pas stigmatisées, et les élèves les plus performant-e-s dans la discipline peuvent mettre en œuvre leurs compétences pour les intégrer au jeu sans se sentir frustré-e-s.

#### 4. Quelle évaluation ?

Pour nombre d'enseignant-e-s interrogé-e-s, l'impact de leur travail sur leurs élèves reste une inconnue. Si certain-e-s ont pensé l'évaluer dans un premier temps, les résultats leur ont bien souvent paru biaisés. Une enseignante a par exemple recouru à un questionnaire qu'elle a fait compléter par ses élèves. En amont du travail entrepris, il était destiné à faciliter une première prise de conscience et à lui faire connaître leurs représentations ; en aval, il devait lui permettre de repérer ou non une évolution : « *les résultats, c'est époustouflant ; il y a eu un changement du tout au tout en trois semaines et c'est là que j'ai orienté mon mémoire vers l'effet Pygmalion, vers l'influence que j'avais pu avoir sur les enfants* » ; « *ils étaient malins comme tout, ils étaient très filous ces enfants là, et je sais pas si c'était pas plus parce qu'ils voyaient où je voulais en venir qu'ils ont répondu correctement à ce questionnaire* ». Lorsqu'elles sont trop favorables aux désirs des enseignant-e-s, les réponses des élèves paraissent donc suspectes et il apparaît présomptueux de surestimer leur adhésion. Le travail en faveur de l'égalité des sexes n'implique pas, en effet, une simple acquisition de connaissances mais entend modifier les représentations des élèves et influencer leur socialisation : « *il s'agit d'un long processus pour chacun et pour chacune* ». Un enseignant considère que « *l'évaluation de tout ça, ça va être dans [leur] vie* » ; et une autre ajoute « *ça m'intéresserait de les revoir dans dix vingt ans et [de leur] demander quel chemin ils ont parcouru par rapport à ces questions-là* ». Dès lors, il s'agit de mettre en place la stratégie la plus efficace pour produire l'effet le plus durable possible auprès d'un maximum d'élèves. Certain-e-s optent ainsi pour une action discrète : « *moi, je suis pour la méthode inoculatrice, on va dire ; avec, tu sais, le vaccin où on met... la mithridatisation on dit, voilà, petit à petit, tchong tchong tchong ; là, j'ai vu des résultats* ». La comparaison avec un procédé qui consiste à injecter des doses croissantes d'un produit toxique afin de d'immuniser

le corps contre ses effets peut surprendre pour qualifier ce travail, elle souligne néanmoins l'importance d'une régularité et d'une progressivité : la culture de l'égalité des sexes ne s'acquiert pas d'un coup, une fois pour toute. D'autres professeur-e-s, conscient-e-s de l'importance qu'ils-elles accordent à ces questions reconnaissent faire un peu de « *bourrage de crâne* » et espèrent que ce qui a été dit en classe aura été mis par les élèves « *dans un coin de leur tête* » : « *ça ressortira peut-être, un jour ils y repenseront* ». Nombreux-s-es sont en effet celles et ceux qui supposent que leurs préoccupations sont clairement identifiées par leurs élèves : « *ils me connaissent bien* », « *je pense qu'ils savent très bien ce que j'en pense, enfin ils ne sont pas dupes* ». L'influence qu'ils-elles peuvent avoir sur eux-elles et la signification que peut prendre ce travail constitue un sujet d'interrogation : « *est-ce que pour eux, c'est une fantaisie de l'enseignante ? Est-ce qu'ils voient le sens que j'y mets en tout cas, pas forcément le sens que eux y mettent mais au moins celui que moi j'y mets ?* ». Tous mettent néanmoins l'importance sur la liberté qu'ils et elles entendent laisser à leurs élèves : « *je vais pas les brimer, les enfermer dans mon idée à moi* ». L'important est de susciter un questionnement, de leur « *ouvrir l'esprit* » pour qu'elles et ils puissent ensuite se positionner sans ignorance mais aussi de leur faire expérimenter physiquement certaines activités qui ne les auraient pas nécessairement intéressées spontanément : « *ce n'est pas qu'ouvrir les possibles intellectuellement, c'est aussi leur permettre d'essayer la danse orientale* » par exemple.

S'il est donc difficile de déterminer l'impact du travail réalisé en classe, certains changements n'en restent pas moins perceptibles : « *la seule chose positive c'est que maintenant quand il se passe quelque chose dans la classe, il n'y a pas que moi qui réagi, il y a les autres [élèves]* ». Certains professeur-e-s remarquent ainsi que les élèves s'approprient progressivement ce qu'ils ont dit. Les remarques ou les objections ont alors d'autant plus de poids qu'elles sont formulées par des pairs et cessent d'être la seule préoccupation de l'enseignante. Elles mettent également en évidence une prise de conscience et peuvent parfois être interprétées comme une tentative de libération vis-à-vis de certaines formes de domination : « *en récréation du coup, les filles s'autorisent à dénoncer les brimades* ». L'appui de l'adulte, parce qu'il légitime les réactions de défense et protège, est alors essentiel : « *[à] l'école où je suis restée huit ans, j'étais fléchée spécialement égalité des sexes, ça c'est sûr ; les élèves le savaient et d'ailleurs, ce que j'ai remarqué, c'est que les filles venaient se plaindre beaucoup plus en cours de récréation si j'étais dans la cour, les filles venaient forcément plus se plaindre à moi ; (...) surtout si c'était des trucs [du] genre « il m'a levé la jupe » ; forcément moi j'intervenais sur le thème du respect, c'était quand même grave pour moi ; est-ce que les collègues avaient, quand ils surveillaient la récréation, une moindre réaction ce qui fait qu'évidemment elles venaient forcément plus vers moi ?* ». Dans la mesure où il mélange plusieurs classes de l'école dans un même espace, le moment de la récréation permet aussi de mesurer les effets du travail entrepris : « *ça fait un peu bizarre parce qu'il y a par exemple les CM1 B [la classe de cette enseignante] où les filles et les garçons se mélangent mais ça donne des idées aux autres* ».

Pour autant, s'il peut être à l'origine d'une meilleure entente entre les enfants, « *vous trouvez pas qu'ils ont été plus calmes (...), ils ont joué ensemble dans la cour, (...) on n'a pas eu d'accident majeur cette année* », un tel travail peut également, dans un premier temps, compliquer la gestion de la classe en initiant une certaine contestation, « *c'est toujours les filles que vous interrogez* », qui parfois renvoie l'enseignant-e à son sexe : « *c'est parce que tu es une femme* ». Le travail en faveur de l'égalité des sexes peut se montrer déstabilisant pour l'enseignant-e, le confronter à des provocations et provoquer en classe « *un affrontement fille garçon* » : « *par exemple, souvent les filles à la fin du CM2 ressortent de ma classe très actives, voilà, c'est-à-dire : « ouais, y'en a marre mais tu crois que je vais me laisser parler sur ce ton et ta ta ta »*. Pour autant, ces moments de tension où les garçons peuvent se sentir

« *stigmatisés* » demandent à être dépassés et accompagnés par l'enseignant-e. Si certains enseignant-e-s y voient avec inquiétude un effet pervers de leur travail : « *quelque part je me dis, c'est bien de travailler sur tout ça, le racisme, [mais] ils savaient pas ce que ça voulait dire raciste avant que je travaille sur la question et je me dis [que] c'était plutôt bien qu'ils sachent pas et en même temps c'est bien aussi de les sensibiliser* », d'autant que l'ignorance d'une discrimination ne présuppose en rien son inexistence. Certains enseignant-e-s précisent d'ailleurs que c'est justement la violence des relations filles garçons dans leur classe qui les a, entre autre choses, convaincu d'entreprendre un travail en faveur de l'égalité des sexes. Ils et elles constatent aussi avec satisfaction que leurs élèves sont souvent capables de resituer cet enseignement dans une dynamique d'apprentissage, soit à leur demande, je leur avais demandé justement qu'est ce qu'est ce qu'ils ont appris au cours de ces séances, soit spontanément : « ils vont me dire : « *ah ben oui jusqu'à présent on pensait que effectivement les poupées c'était pour les petites filles mais maintenant effectivement dans cette école, on a appris* », ils me disent on a appris, « *que ça pouvait être aussi pour les petits garçons* » ».

## Conclusion

Les enseignant-e-s du primaire se caractérisent par leur polyvalence : ils sont censés enseigner à leurs élèves l'ensemble des matières composant le programme officiel. Ce mode d'organisation spécifique peut constituer un atout pour insérer les questions liées à l'égalité des sexes dans le quotidien de la classe et les enseignements disciplinaires dans la mesure où l'enseignant-e participe en permanence à la vie de la classe. Néanmoins, le rapport de la plupart des personnes interrogées aux moments d'apprentissages consacrés à l'égalité des sexes et aux questionnements des stéréotypes de sexe ne manquent donc pas d'être ambivalent. A la fois reconnus comme indispensables, ils se heurtent à la nécessité de « finir le programme » qui explique parfois des hésitations à reconduire une séance spécifique d'une année sur l'autre ou à s'engager d'avantage dans un tel enseignement. « *Il y a le programme auquel on doit se tenir et il ne nous est pas franchement favorable ; après il y a des manières de le contourner* » conclut une enseignante à la fin de son entretien. Bien qu'elle demande de repenser en profondeur certains aspects des apprentissages disciplinaires, l'intégration progressive dans les savoirs enseignés et leurs problématiques, des connaissances produites par la recherche féministe en histoire, en littérature mais aussi à partir de l'analyse des manuels scolaire, constitue l'une des pistes de travail les plus intéressantes. Certes, elle peut dans un premier temps être déstabilisatrice pour les enseignant-e-s mais semble la plus à même d'asseoir la légitimité de leur travail. Celle-ci reste en effet bien souvent à construire vis-à-vis des collègues ou des parents. Les personnes rencontrées se trouvent en effet dans une situation paradoxale au sein de leur école : alors qu'ils-elles ne font qu'appliquer les textes officiels, ils-elles font figure d'enseignant-e-s innovant-e-s et engagé-e-s. Régulièrement confrontées à une certaine incompréhension, « *les femmes, qu'est-ce que tu veux qu'on en dise* », « *les femmes dans l'histoire ? Ben elles ont rien fait* », elles sont donc amenées à justifier la pertinence de leur travail au risque de se sentir parfois isolées, tant leur vision du monde, aussi juste qu'elle leur paraisse, leur semble peu partagée : « *la maman est venue me parler en me disant « mais vous vous rendez compte, mon garçon il est arrivé à la maison il pleurait comme une fille » ; (...) alors j'ai du rétablir la vérité avec la mère en disant qu'il ne pleurait pas comme une fille, il pleurait parce qu'il souffrait, et que les garçons pleurent aussi (...); et le soir même j'avais rendez-vous enfin j'allais à une réunion où on parlait de du mouvement queer et de transgenres ; du coup j'avais vraiment l'impression de m'écarteler entre deux mondes* ». « [La pratique enseignante] est caractérisée par l'incertitude et se déroule dans un système de contraintes et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre

des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer » (Altet 2002). La prise en compte de l'égalité des sexes s'insère pleinement dans cette dynamique.

### **Bibliographie :**

**Altet, Marguerite** (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse pluriel », *Revue Française de pédagogie*. vol. 138, pp. 85-93

**Baillat, Gilles, Odile Espinoza et Jean Vincent** (2001). « De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 134, pp. 123-136.

**Barrère, Anne** (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

**Duru-Bellat, Marie** (1990). *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan.

**Keddie, Nell** (1971). « Classroom Knowledge ». In **Michael F. D. Young** (Ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133-160). London: Collier-MacMillan

**Lelièvre Françoise et Claude Lelièvre** (2001). *L'histoire des femmes publiques contée aux enfants*. Paris : PUF.

**Mosconi, Nicole** (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris : Presses Universitaires de France, coll. Pédagogie d'aujourd'hui.

**Pasquier, Gaël** (2010-a). « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, n°2, pp. 60-71.

**Pasquier, Gaël** (2010-b). « L'éducation à l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ? »,

[http://espacesmarxbordeaux.apinc.org/IMG/doc/Le\\_texte\\_de\\_Gaëlle\\_PASQUIER.doc](http://espacesmarxbordeaux.apinc.org/IMG/doc/Le_texte_de_Gaëlle_PASQUIER.doc),

consulté le 14/11/2010.

**Perrenoud, Philippe** (1996). *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris : ESF.

**Zaidman, Claude** (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, coll. Bibliothèque du féminisme, L'Harmattan.