



HAL
open science

L'éducation à l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ?

Gaël Pasquier

► **To cite this version:**

Gaël Pasquier. L'éducation à l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ?. Estripeaut Bourjac Marie et Sembel Nicolas (dir.). Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe ., Presses Universitaires de Rouen et du Havre, pp. 285 294, 2014, coll. Genre à lire et à penser. hal-02510799

HAL Id: hal-02510799

<https://hal.science/hal-02510799>

Submitted on 18 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.

L'éducation à l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ?

Gaël Pasquier

Paris X – Paris Ouest Nanterre La Défense
Centre de Recherche en éducation et en formation (CREF)

Pasquier Gaël (2014). Enseigner l'égalité des sexes : quelles pratiques pour quels contenus d'enseignement ? Dans Estripeaut-Bourjac Marie et Sembel Nicolas (dir.). *Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre et rapports de classe*. Rouen, Presses Universitaires de Rouen et du Havre, coll. *Genre à lire et à penser*, pp. 285-294

Par l'étude du « curriculum caché », c'est-à-dire de « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin 1996 : 23), les recherches féministes ont montré depuis longtemps que l'école participe à la reproduction des rapports sociaux de sexes traditionnels. En France, les Instructions Officielles de l'Education Nationale préconisent pourtant la lutte contre les inégalités entre les filles et les garçons et le questionnement des stéréotypes de sexes à tous les niveaux d'enseignement. Malheureusement, elles ne sont pas appliquées, faute d'être relayées par l'institution et connues des enseignants. Certains d'entre eux ont néanmoins fait le choix de s'en préoccuper et d'aborder ces questions dans leur classe.

Ma recherche porte sur ces professionnels innovants et leurs pratiques : elle s'appuie sur seize entretiens non directifs avec des enseignants de maternelle ou d'élémentaire travaillant sur l'égalité des sexes et / ou des sexualités avec leurs élèves. Elle cherche à savoir ce qu'ils mettent en place dans leur classe, les outils qu'ils utilisent, les valeurs qu'ils transmettent, tout en s'intéressant à la manière dont ils perçoivent leur action. Bien qu'il soit nécessaire de supposer un écart entre le discours des enseignants et ce qui se passe réellement dans les classes (Keddie, 1971), la méthodologie choisie semble pertinente, car elle permet de combiner des informations factuelles et la prise en compte de certains éléments subjectifs. Enfin, les enseignants travaillant sur l'égalité des sexualités dans les classes ont été intégrés à cette recherche dans la mesure où ils 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.

J'ai fait le choix dans cet article de ne pas me préoccuper des modifications des contenus disciplinaires en histoire, français, sciences ou en Education physique et sportive

effectuées par les personnes rencontrées (Pasquier 2010). Je m'intéresse uniquement ici aux dispositifs mis en œuvre dans leur classe pour construire le cadre de vie et d'apprentissage. Après avoir décrit la manière dont ces enseignants tentent d'articuler mixité et égalité des sexes, j'examinerai les enjeux complexes de leurs pratiques et les valeurs que celles-ci véhiculent. Je montrerai enfin qu'ils mettent en question, pour eux comme pour leurs élèves, la frontière entre vie publique et vie privée centrale dans les sociétés occidentales contemporaines.

1. Mixité scolaire et pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes.

La mixité scolaire n'implique pas l'égalité des sexes à l'école mais pose plutôt la question du type de relation qu'une société entend promouvoir entre eux : elle dépend donc du projet qui lui est assigné. Pilar Ballarin rappelle que l'édification de l'école mixte en Espagne ne prétendait pas instaurer l'égalité entre les sexes mais bien plutôt leur complémentarité, « et la complémentarité, dans une société hiérarchique –non égalitaire– implique un rang, un degré de validité et, inévitablement, la subordination » (1998 : 143). Par leur fréquentation quotidienne, les garçons et les filles devaient faire l'expérience de leur nécessaire collaboration en raison de leurs différences irréductibles. La mixité peut ainsi incarner deux projets contraires : l'un entend apparemment donner aux filles le même savoir que les garçons pour qu'elles en fassent un usage spécifique à leur sexe, l'autre souhaite extraire garçons et filles des normes et des hiérarchies qui structurent habituellement les relations hommes femmes.

Pour la plupart des enseignants interrogés dans le cadre de ma recherche, la mixité n'est donc pas le gage d'une égalité entre les sexes déjà réalisée à l'école mais nécessite un travail quotidien dans la classe visant à promouvoir de nouvelles relations entre les filles et les garçons. Pour beaucoup, il s'agit en premier lieu de défaire les groupes unisexes que les élèves forment spontanément pour favoriser un mélange réel des individus. Comme l'indique une enseignante : « *j'atteins mon but comme ça, quand en fin d'année, je les vois jouer ensemble* »¹. Développer de bons rapports entre les filles et les garçons constitue donc un préalable à l'élaboration d'un groupe classe cohérent et se traduit souvent dans les entretiens par l'association des deux termes « *filles garçons* », au singulier et au pluriel. Ainsi, aux yeux

¹ Les citations entre guillemets non-suivies d'une référence bibliographique sont issues des entretiens du corpus.

de la plupart des personnes interrogées, il s'agit clairement d'un système de relations interdépendantes qui rend caduque toute évocation des unes sans les autres.

Le travail pour l'égalité des sexes s'intègre donc dans une exigence plus large d'apprentissage de la citoyenneté, d'ouverture sur le monde et les autres, destiné à « essayer de vivre ensemble » dans une ambiance agréable et tolérante. Ces enseignants cherchent ainsi à favoriser les échanges et tentent de valoriser les dialogues entre élèves, en particulier lors des moments de tension qui pourraient favoriser l'expression de conflits durables entre deux groupes d'enfants. Lorsqu'elle s'aperçoit que certains garçons de sa classe demandent à des filles de porter leur cartable jusqu'à leur domicile, l'une des professeurs des écoles rencontrée décide d'organiser un conseil d'enfants à la surprise de ses élèves : « *ce jour là, le samedi matin, il ne s'était rien passé de grave pour eux* ». Plutôt qu'aborder le problème à partir de cet événement, elle décide d'abord d'en parler de manière générale, tout en précisant qu'elle a « *vu quelque chose qui [l'] a interpellée* » : « *que pensez-vous d'une femme ou d'une fille qui fait quelque chose à la place d'un garçon ou d'un homme qui pourrait le faire lui-même ?* ». Après les premières réprobations, des remarques moins consensuelles se font entendre : « *ben maman elle fait le ménage ; papa, il pourrait le faire, mais elle le fait, c'est comme ça* ». L'enthousiasme et l'humour dont semble faire preuve l'enseignante dans sa classe, la spécificité de la relation qu'elle a établie avec ses élèves, sont alors autant d'atouts pour que ceux-ci s'autorisent une parole libre. Ils lui permettent surtout de ne pas renoncer à leur signifier la gravité de certains actes.

Néanmoins, l'objectif d'égalité entre les sexes peut temporairement entrer en conflit avec le désir de développer une bonne qualité relationnelle entre les élèves. La gestion de la prise de parole, le placement des élèves, l'organisation du travail de groupe nécessitent en effet une vigilance de tous les instants pour éviter de favoriser la reproduction des rapports sociaux de sexes traditionnels. Lors des travaux en groupes, les enseignants sont ainsi amenés à surveiller la répartition des tâches afin d'éviter que les filles remplissent systématiquement les fonctions de secrétaires et que les garçons soient toujours choisis pour présenter oralement le travail réalisé collectivement. Puisque les recherches féministes sur la mixité scolaire ont mis en évidence une répartition inégale de la parole dans les classes entre les filles et les garçons (Duru-Bellat 1995 : 77 ; Zaidman, 1996), doublée d'une différence qualitative dans les interactions (Mosconi et Loudet-Verdier 1997 : 149), certains cherchent des stratégies susceptibles de corriger ces phénomènes souvent inconscients. Ils optent généralement pour une discipline personnelle destinée à contrôler l'attribution de la parole en

interrogeant alternativement une fille et un garçon, en cochant sur une liste les élèves interrogés ou en suivant l'ordre des rangées.

Les enseignants rencontrés tentent ainsi d'intérioriser des gestes et des attitudes mais restent conscients des limites des outils qu'ils se créent. Ceux-ci, dans la mesure où ils brident leur spontanéité comme celle de leurs élèves, créent une certaine artificialité et peuvent susciter des tensions entre les sexes qui leur donnent parfois l'impression d'échouer dans leur tentative de faire vivre la mixité. Ils prennent en effet le risque de se faire « *bordéliser* » par des garçons qui s'estiment délaissés ou victimes d'injustice lorsque, par exemple, ils ne se sentent pas suffisamment interrogés (« *c'est toujours les filles que vous interrogez* ») ou lorsque la place prééminente du football dans la cour de récréation est remise en cause. Une enseignante raconte justement que lors d'une discussion sur le football « *les garçons se sont sentis stigmatisés, accusés, et les filles dans la position des victimes* » ; « *quand j'ai vu que ça tournait en affrontement filles garçons, je me suis dit : qu'est-ce qui pourrait les réunir ?* », « *plutôt que de partir du foot, partons des jeux collectifs que l'on pourrait proposer* ». Toutes et tous soulignent cependant le gain que constituent sur le long terme de telles pratiques : elles favorisent la mise en place d'un regard réflexif sur leur propre gestion de classe et permettent finalement d'établir des relations apaisées et confiantes avec et entre les élèves.

2. Des pratiques paradoxales

Le désir de se doter d'outils propres à assurer une égalité réelle entre les élèves n'empêche pas le recours occasionnel à des stratégies qui, dans d'autres contextes, présupposent des différences de comportements et d'attitudes en fonction du sexe de l'élève. Claude Zaidman (1996) remarque en effet que la volonté de défaire les groupes spontanément formés par les enfants est une pratique partagée par de nombreux enseignants. Elle se manifeste notamment dans le placement des élèves : l'alternance des filles et des garçons dans la classe constitue bien souvent un instrument de gestion de la discipline mais aussi une aide dans l'organisation matérielle des apprentissages. Les petites filles, considérées comme plus dociles et plus calmes, sont censées former un rempart contre l'agitation des garçons et semblent toutes disposées, par l'altruisme traditionnellement attendu d'elles, à seconder la maîtresse ou le maître en aidant leurs camarades en difficulté. Ces analyses sont souvent connues des personnes interrogées ; elles ont néanmoins recours à cette alternance fille/garçon dans le placement des élèves mais l'envisagent comme un vecteur d'égalité dans

la mesure où elle permet d'établir des relations entre des groupes d'enfants qui en ont peu habituellement et d'encourager ainsi d'autres solidarités que celle qui existent entre enfants du même sexe. Il ne s'agit donc pas pour eux d'utiliser les différences supposées entre les sexes sur un plan disciplinaire et pédagogique au risque de les renforcer et d'alimenter les antagonismes : une même stratégie, si elle se double d'une vigilance apportée aux mécanismes de pouvoir entre les élèves, est envisagée comme susceptible de servir une dynamique d'égalité. Les dispositifs mis en place dans les classes par les enseignants de mon corpus sont donc bien souvent polysémiques et ne constituent pas des recettes pour l'égalité des sexes. S'ils ne sont pas accompagnés d'une réflexion personnelle et étayés par les représentations et les discours de l'enseignant, ils peuvent en effet transmettre des valeurs contraires à celles qui sont souhaitées.

Certains professeurs sont ainsi conscients de véhiculer l'image de deux sexes nécessairement complémentaires en favorisant systématiquement l'alternance entre les filles et les garçons dans la disposition des élèves dans la classe, la prise de parole ou la constitution des équipes en Education physique et sportive. Cette conception leur semble contraire à l'idéal d'égalité qu'ils souhaitent promouvoir, car, en confortant les stéréotypes de sexes, elle lui fait obstacle. Ceux-ci instaurent en effet un standard d'attitudes acceptables et attendues selon que l'on soit fille ou garçon, femme ou homme, et véhiculent une image hétérocentrée des relations humaines qui restreint les possibles offerts à tout un chacun. Le combat pour l'égalité des sexes s'en trouve ainsi fortement amputé. Des enseignants nuancent donc cette alternance dans la disposition des élèves en plaçant, dans la mesure du possible, chaque enfant à côté d'un garçon et d'une fille ou en groupant les tables par quatre : deux filles et deux garçons. Ils s'interrogent aussi quotidiennement sur les moments d'enseignement où il importe d'imposer un mélange des filles et des garçons et ceux où la présence momentanée de groupes unisexes peut se révéler intéressante. En Education physique et sportive, les enseignants qui construisent des séances à partir des danses traditionnelles ne tiennent ainsi pas toujours compte des rôles de sexes tels qu'ils sont habituellement codifiés. Par exemple, ils n'exigent pas d'alternance fille/garçon pour un cercle circassien et laissent, pour d'autres danses qui s'exécutent par deux, des garçons ou des filles danser ensemble s'ils le souhaitent. Non seulement la possibilité de constituer des couples unisexes facilite souvent l'entrée dans l'activité car elle respecte les affinités des élèves, mais elle permet également de questionner les stéréotypes de sexes dans un contexte où la conception complémentaire des rôles de l'homme et de la femme s'inscrit dans une perspective clairement hiérarchique : l'homme conduit la danse.

L'utilisation des catégories de sexes s'avère donc pour les enseignants engagés dans un travail en faveur de l'égalité des sexes particulièrement délicate, car, en fonction des contextes, elle peut véhiculer des significations différentes. S'il n'y a aucune raison de compter séparément les filles et les garçons chaque matin au moment de l'appel ou de demander à des élèves de maternelle de disposer leur étiquette de présence sur deux colonnes différentes en fonction de leur sexe, certains enseignants estiment toutefois primordial de ne jamais employer de masculin générique et de féminiser à l'écrit, par le recours à des tirets, les textes qu'ils donnent à lire à leurs élèves. En voulant rompre avec l'invisibilité des filles et des femmes dans la langue, l'histoire, mais aussi dans la classe lorsqu'il s'agit par exemple de répartir le temps de parole, ces enseignants doivent prendre garde à ne pas réifier les identités de sexes mais à les inscrire dans une dynamique propre à favoriser l'égalité entre les filles et les garçons et à laisser chacun libre de se construire comme il le souhaite.

L'éducation à l'égalité des sexes se trouvent ainsi confrontée aux paradoxes des mouvements féministes tels qu'ils sont soulignés et définis par Joan Scott (2002). Cette historienne considère en effet que les féministes ont historiquement toujours été prises dans l'apparente contradiction d'avoir à parler en tant que femme pour revendiquer de ne pas être traitées en tant que femmes. Dans le cadre actuel de l'Education Nationale en France, cette proposition reste pertinente bien que les enjeux se soient en partie déplacés : les enseignants qui entendent travailler avec leurs élèves sur l'égalité des sexes risquent de réactiver quotidiennement ces identités de groupes, alors même qu'ils tentent de ne plus les rendre opérantes.

Il s'agit en effet en premier lieu de dénoncer la neutralité apparente du terme « élève », défini à partir de valeurs exclusivement masculines comme l'a montré Nicole Mosconi (1989) : les filles sont tenues de se conformer à un modèle qui dévalue leur image traditionnelle et leur expérience. Les enseignants rencontrés tentent donc de sexuer ce qui était auparavant et de manière trompeuse considéré comme neutre. Néanmoins, comme l'indique l'une d'entre eux, le combat pour l'égalité des sexes semble piégé : « *en même temps, on veut reconnaître la présence des filles et des garçons* » mais « *en insistant trop sur la féminisation, on ramène les enfants aussi à leur sexe* » ; « *pourtant, l'idée c'est de faire en sorte que l'élève soit avant tout un élève et pas une fille ou un garçon* ». Pour cette enseignante, le risque est grand d'essentialiser malgré soi aux yeux des enfants la différence entre les filles et les garçons. A travers les pratiques, c'est donc la représentation des identités sexuées des enseignants engagés dans un tel travail qui s'avère primordiale et qui va guider la lecture des dispositifs qu'ils mettent en place.

3. Des pratiques enseignantes qui interrogent la frontière entre public et privé

Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes s'inscrivent dans une réflexion plus large sur la notion d'égalité menée dans les démocraties contemporaines à partir de la question des groupes discriminés, notamment au cours des combats féministes en faveur du droit de vote ou de la parité en politique. Ces préoccupations se sont traduites dans les anciens programmes d'enseignement de l'école primaire de 2002 d'une manière qui reflète en partie les débats auxquels ils ont donné lieu en France :

-par l'inscription dans les « points forts » d'histoire pour les élèves de Cycle 3 de l'étude de « l'inégalité entre l'homme et la femme exclue du vote et inférieure juridiquement » au XIX^e siècle mais aussi du souci de ne pas oublier pour l'ensemble des périodes « le rôle de groupes plus anonymes, ni celui des femmes, dont on soulignera la faible place dans la vie publique ».

- par la recommandation d'utiliser les sciences pour mieux « comprendre les différences entre garçon et fille » en Education civique.

L'association de ces deux préconisations amène plusieurs remarques :

-sans explication ni étayage théorique, elles pourraient très bien justifier un certain déterminisme biologique et conforter le mythe de deux natures atemporelles, l'une, féminine et l'autre, masculine. Si cette représentation a longtemps servi à justifier la domination des femmes, elle a pu être retournée lors du débat sur la parité en argument en faveur d'une égalité de traitement entre les sexes (Scott 2005 : 113) : c'est parce qu'ils et elles constituent chacun une part spécifique et complémentaire de l'humanité que les hommes et les femmes doivent accéder à égalité à la représentation politique.

-ces deux préconisations confirment que tout comme la notion de mixité, celle d'égalité des sexes a besoin d'être précisée dans son contenu et que la simple valorisation de l'expérience des femmes ne peut suffire. Elles posent donc en filigrane la question de la nature de l'égalité souhaitée entre les sexes : implique-t-elle la désassignation des identités sexuées ou y-a-t-il des différences indépassables entre les hommes et les femmes ?

Cette interrogation est portée également par certains enseignants rencontrés. Alors qu'elle évoque la question de la danse et de l'homosexualité supposée des danseurs dans les représentations de ses élèves, une enseignante précise : « *dans [leur] tête, il y a quand même des choses pour les garçons et des choses pour les filles ; ça, on n'y coupera pas et, en même*

temps, est-ce que c'est le but de leur retirer complètement leurs représentations ? ». Dans un autre entretien, un professeur des écoles indique qu'il « *ne croi[t] pas qu'il puisse y avoir égalité homme-femme à cent pour cent ; enfin, il y a aussi une réalité qu'il faut prendre [en compte] : qu'est-ce qu'être homme ou femme ? C'est une égalité de droit par rapport à des choses qui sont de l'ordre du législatif ; après, en termes de personnalité ou de développement du psychisme, il y a aussi des différences et ces différences, il faut qu'elles existent* ».

En l'absence de consensus sur le contenu d'une éducation à l'égalité des sexes, les enseignants rencontrés sont donc amenés à définir eux-mêmes les valeurs et les représentations qu'ils souhaitent transmettre à leurs élèves ainsi que les limites qu'ils veulent fixer à leur action. Leurs pratiques évoluent donc et s'enrichissent au rythme de leur histoire personnelle. C'est d'ailleurs cette dernière qui les a bien souvent amenés à aborder ces questions en classe. Certains évoquent ainsi leur vie de couple et les discussions auxquelles a donné lieu le partage des tâches ménagères, d'autres expliquent par leur homosexualité leur prise de conscience des stéréotypes de sexes ou racontent s'être engagées dans des mouvements féministes à force d'être harcelées quotidiennement dans la rue. De crainte d'invalider l'entretien, une enseignante demande même si elle peut dire qu'elle est lesbienne tandis qu'une autre se souvient avoir découvert avec surprise à quel point elle « *correspondai[t] parfaitement aux stéréotypes* » lors d'un module de licence en Sciences de l'éducation consacré aux discriminations dans l'enseignement : « *on était deux, mon mari et moi, à faire des horaires incroyables donc à rentrer tard le soir et cætera et j'ai décidé de moi-même que c'était moi qui devait m'arrêter* » ; « *on ne s'est pas posé la question de savoir si on se partageait le temps de travail [...] et je me suis rendu compte qu'effectivement à la maison, l'éducation est bien dévolue à la mère : c'est moi qui m'occupe des devoirs ; en plus maintenant, je n'ai plus d'excuses* ». Le choix d'un métier majoritairement exercé par des femmes pour sa reconversion professionnelle, métier qu'elle dit avoir toujours voulu exercer, donne d'autant plus de force à cette révélation.

Les pratiques exposées dans ces entretiens dépendent donc de la perception du masculin et du féminin des personnes rencontrées, ainsi que de leur questionnement personnel. Les tensions qui s'expriment dans leur discours entre différentes conceptions de l'égalité reflètent leur itinéraire de vie. Des représentations antagonistes cohabitent ainsi parfois au cœur des pratiques d'un même enseignant et s'expriment alternativement selon les situations rencontrées en classe. L'une des professeurs rencontrés, très soucieuse de ne pas favoriser au quotidien la complémentarité des filles et des garçons, notamment parce qu'un

membre de son entourage proche est homosexuel, choisit tout de même de respecter les rôles de sexes lorsque ses élèves dansent un cercle circassien « *en expliquant bien que si les cavaliers changeaient de cavalière à chaque tour, c'était dans une optique de séduction* ». Une autre, qui entend clairement donner aux filles les moyens de jouer au football en leur apprenant à manipuler le ballon et en leur montrant comment s'insérer dans le jeu, ne semble pas se préoccuper de l'échec des garçons dans l'utilisation des cordes à sauter : « *ils n'y arrivent pas mais ça ne les gêne pas finalement* ». Chacun enseigne donc l'égalité des sexes à partir de l'avancée de sa réflexion, avec ses convictions, mais aussi avec ses propres contradictions et ses doutes, qu'il en ait conscience ou non.

Les pratiques des personnes rencontrées, en tant qu'enseignement de valeurs, interrogent donc de front l'idéal de neutralité qui constitue un des fondements de l'école républicaine. Elles posent en effet la question des conséquences qu'entraîne l'inscription du principe de l'égalité des sexes dans la Constitution : s'il ne concerne, selon la conception libérale, que la vie publique et non la vie privée, faut-il et comment faire cette distinction dans l'éducation à l'égalité des sexes à l'école ? Les enseignants rencontrés, même s'ils sont conscients que les textes officiels justifient leur travail, s'interrogent néanmoins sur sa légitimité. Comme l'illustre les propos d'une enseignante, l'implication personnelle vis-à-vis des questions liées à l'égalité des sexes, nécessite d'être particulièrement attentifs à sa propre parole :

Une fois, un garçon a très mal parlé à une fille, donc je suis intervenue, peut-être en sortant de mes fonctions d'enseignante aussi, je ne sais pas, mais peut-être pas [non plus], en disant qu'étant moi-même une femme, je n'acceptais pas qu'un garçon puisse parler comme ça à une fille ; j'ai demandé aux filles de ne jamais accepter [ça], voilà, et il y a eu une longue discussion sur les relations entre les filles et les garçons et comment on se parlait sans faire attention.

Cette enseignante ajoute à un autre moment : « *je veux rester professionnelle parce que je me connais et je sais que parfois je peux m'emballer sur certaines questions et les enfants le sentent je pense* ». Beaucoup d'enseignants se veulent donc prudents, dans la mesure où ils savent que certains collègues sont peu convaincus par leur action, ou bien par souci de ne pas froisser certains parents. Ils craignent également d'être accusés de militantisme, de prosélytisme, ou encore de dévoiler ce qu'ils considèrent comme une part de leur intimité. Un enseignant l'indique d'ailleurs avec humour au début d'un entretien : « *j'espère que vous n'allez pas être déçu, j'avance masqué* », ce qui ne l'empêche visiblement pas d'être extrêmement clair et explicite dans les valeurs qu'il promeut auprès de ses élèves.

L'éducation à l'égalité des sexes s'intègrent ainsi dans ce que Jean-Claude Forquin appelle « les objets à l'identité curriculaire floue qui échappent à la classification traditionnelle des savoirs et qu'on désigne généralement sous le terme vague d'« *éducation à* » (à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, aux valeurs, etc.) » (2003 : 128) Ces enseignements nouveaux nécessitent d'aborder en classe des sujets qui ne font pas toujours consensus auprès des parents. Parler d'égalité des sexes à l'école déplace en effet nécessairement la frontière entre public et privé : les élèves sont amenés à établir des liens entre ce qui est énoncé en classe et leur quotidien, et donc avec ce qui se passe au sein des familles. L'un des fondements de l'école républicaine énoncé par Jules Ferry dans sa Circulaire du 17 novembre 1883, connue sous le nom de *Lettre aux instituteurs*, risque donc d'être malmené :

Au moment de proposer aux élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire.

Certes, cette recommandation prend place dans un contexte historique précis de volonté d'apaisement envers les catholiques et Jean Baubérot (1997) a montré, dans son étude des cahiers de morale de l'école primaire de la III^e République, que des instituteurs n'hésitaient pas à mettre en cause les gens du village où ils enseignaient.

Il est néanmoins possible de s'interroger sur ce qu'il est permis de dire en classe sur des sujets comme l'égalité des sexes et des sexualités qui interfèrent nécessairement avec les choix éducatifs des familles et les modèles qu'elles proposent. Si, pour les personnes interrogées, les réactions de parents vis-à-vis de leurs discours ou de leurs pratiques semblent rares, une professeure raconte cependant :

Lors de mon stage, un papa était venu me voir à la fin de l'école [...] ; [il] m'avait fait comprendre que j'allais à l'encontre de son point de vue [...] : vous vous rendez compte, vous apprenez à ma fille quelque chose qui va la bouleverser après à la maison [...] parce que vous dites qu'il doit y avoir un partage au niveau des tâches à la maison [...] mais chez moi ça ne se passe pas comme ça, on a des tâches très définies.

La vie de la classe interpelle donc la sphère domestique des élèves et amène ces derniers à envisager l'élargissement des valeurs définissant une citoyenneté libre et égale de la classe à la vie familiale, au risque parfois d'être confrontés à un conflit de loyauté entre l'école et leurs parents.

Conclusion

Dans la mesure où le contenu même de l'égalité des sexes fait débat et semble, selon les personnes, pouvoir revêtir des formes diverses, les pratiques enseignantes qui entendent la promouvoir sont multiples et d'autant plus riches. La question de savoir dans quelle mesure les sexes sont différents, et si ces différences doivent entraîner des inégalités, traverse nombre d'entre-elles, même lorsqu'elles tentent d'apporter des solutions aux problèmes posés par les recherches féministes sur la mixité. Les valeurs transmises sont donc variables d'un enseignant à l'autre, tout comme, on peut le supposer, leur réception par les élèves. Si le cadre construit par chaque enseignant n'est pas nécessairement transposable d'une classe ou d'un professeur à l'autre, il offre néanmoins des pistes de réflexions et permet d'être attentif aux zones de tensions dans la mise en place et le fonctionnement des dispositifs qui recherchent davantage d'égalité entre les filles et les garçons.

Par ailleurs, les personnes rencontrées dans ma recherche confrontent leur désir de changement à leurs craintes d'outrepasser leur mission, d'intervenir de manière abusive dans le développement de l'enfant et dans sa vie personnelle ou de provoquer une guerre des sexes en contestant les privilèges masculins. Chacun tente donc d'établir un cadre qui permette de concilier au mieux ces différentes exigences par un ajustement permanent entre ce qui se passe en classe, son savoir et ses valeurs. Les solutions trouvées ne sont pas définitives mais s'inscrivent, comme l'indique une enseignante, dans « *un long processus* » : certains reconnaissent d'ailleurs s'être parfois engouffrés dans des directions dans lesquelles ils ne se reconnaissent plus maintenant. Le développement de pratiques pédagogiques plus égalitaires entre les sexes a pu nécessiter de leur part des remises en causes fortes qui les ont affectés, tant dans leur vie professionnelle que privée, et ont provoqué en retour des changements dans leur enseignement. Même si tous restent prudents sur l'impact que leur travail aura à long terme sur les représentations de leurs élèves, l'aspiration à participer à l'émergence de nouvelles relations entre les hommes et les femmes constitue une motivation primordiale en ce qui concerne la poursuite de leur action.

Bibliographie

- Ballarin Pilar, 1998. « L'école mixte en Espagne », dans N. Mosconi, *Egalité des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 143-148.
- Baubérot Jean, 1997, *La morale laïque contre l'ordre moral*, Paris, Le Seuil.
- Duru-Bellat Marie, 1995, « Filles et garçons à l'école, 2^e partie : La construction scolaire des différences entre les sexes », *Revue Française de pédagogie*, 110, 75-109

- Ferry Jules, 1883, « Lettres aux instituteurs », dans *L'idée républicaine aujourd'hui, Guide républicain*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, 2004, Paris, Delagrave, Scérén [CNDP], 235-241.
- Forquin Jean-Claude, 1996, *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris Bruxelles, De Boeck Université.
- Forquin Jean-Claude, 2003, « La critique communautarienne du libéralisme politique et ses implications possibles pour l'éducation », *Revue française de Pédagogie*, 413, 113-139.
- Keddie Nell, 1971, « Classroom Knowledge », dans Michael F. D. Young, *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-MacMillan, 133-160.
- Mosconi Nicole, 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux semblant ?* Paris, Presses Universitaires de France.
- Mosconi Nicole, Loudet-Verdier Josette, 1997, « Inégalités de traitement entre les filles et les garçons » dans C. Blanchard-Laville, *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence : l'écriture des grands nombres*, Paris, L'Harmattan.
- Pasquier Gaël, 2010, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, n°2, 60-71.
- Scott Joan W., 2002, « L'énigme de l'égalité », *Les Cahiers du genre*, 33, 17-41.
- Scott, Joan W., 2005, *Parité! Sexual Equality and the Crisis of French Universalism*, University de Chicago Press ; traduction, 2005, *Parité! L'universel et la différence des sexes*, Paris, Albin Michel.
- Zaidman Claude, 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.