



**HAL**  
open science

# Des politiques publiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : pour quelle égalité ?

Gaël Pasquier

## ► To cite this version:

Gaël Pasquier. Des politiques publiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : pour quelle égalité ?. Journée d'étude du Mage du 9 octobre 2020 " Quel genre de politiques dans l'éducation ? Egalité des sexes, stéréotypes et mixité des formations, Oct 2020, Paris, France. hal-03297088

**HAL Id: hal-03297088**

**<https://hal.science/hal-03297088v1>**

Submitted on 23 Jul 2021

**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.

## **Des politiques publiques en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : pour quelle égalité ?**

**Gaël Pasquier**, Maître de conférences en sociologie, Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche sur les Transformations des pratiques Educatives et des pratiques Sociales (LIRTES), EA 7313, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation - Université Paris Est Créteil

[gael.pasquier@u-pec.fr](mailto:gael.pasquier@u-pec.fr)

Communication lors de la **Journée d'étude du Mage du 9 octobre 2020 « Quel genre de politiques dans l'éducation ? Egalité des sexes, stéréotypes et mixité des formations »**, coordonnée par Nathalie Lapeyre et Nicole Mosconi, au Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI).

Je souhaite dans cette communication m'intéresser aux politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, c'est-à-dire ce que l'Éducation nationale nomme aujourd'hui la lutte contre les LGBT-phobies. Depuis maintenant plus de trente ans, l'école est supposée favoriser l'égalité entre les filles et les garçons et construire à destination des élèves un cadre de socialisation et d'apprentissage égalitaire. Dès l'élection de François Mitterrand à la présidence de la République, en 1981, et la nomination d'Yvette Roudy au « Ministère des Droits de la femme » (appellation de l'époque), les pouvoirs publics ont cherché - à la suite des interpellations des mouvements féministes - à faire de l'égalité entre filles et garçons à l'école une question politique. Des textes ont ainsi régulièrement été publiés pour demander aux personnels éducatifs de se saisir de ces enjeux. Concernant la lutte contre l'homophobie et la lesbophobie, l'histoire est un peu différente : l'impulsion est venue dans les années 1990 des associations, notamment de lutte contre le SIDA comme Act Up, puis, dans les années 2000, des syndicats d'enseignant-es (Pasquier 2013). Ce n'est par ailleurs que très récemment que les questions Trans ont fait leur apparition dans les politiques scolaires. Cela s'est fait à nouveau sous la pression des syndicats et des associations, mais aussi des jeunes trans ou « en devenir trans » (Alessandrin 2012) qui revendiquent d'être reconnu-es et pris en compte dans les établissements. Pour ce qui des enfants, des jeunes et des personnes intersexes, notons hélas qu'elles et ils sont encore les grands oublié-es de l'institution scolaire.

Ces politiques éducatives donnent lieu régulièrement à des réitérations au rythme des lois d'orientation et de programmation (Jospin en 1989, Fillon en 2005, Peillon en 2013, Blanquer en 2019), des circulaires, notamment de rentrée ou pour la mise en œuvre de l'éducation à la sexualité (2013 et 2018 notamment), des Conventions (1984, 1988, 2000, 2006, 2013 et 2019), des programmes (1985, (1995), 2002, 2008 et 2016-2020 pour le premier degré), des documents d'accompagnement des programmes et des outils institutionnels (2000, 2013, 2014-2017). La multiplicité de ces textes et de leur déclinaison semble à la fois le gage d'un intérêt constant des pouvoirs publics et de l'administration, mais aussi le signe d'une certaine inefficacité. La question de leur opérationnalisation dans les pratiques éducatives et enseignantes reste peu prise en compte et ces textes sont encore peu relayés par les corps intermédiaires ce qui explique le constat très sévère fait par l'Inspection Générale de l'Éducation nationale en 2013 concernant leur application (IGEN 2013). Cette situation n'a visiblement que très insuffisamment évolué depuis. Enfin, et c'est le point qui me préoccupera ici, si les objectifs poursuivis par ces politiques semblent au premier abord constants, ils s'inscrivent en fait bien souvent dans des lignes politiques et pédagogiques changeantes (Pasquier 2017 et 2019). Les textes officiels de l'Éducation nationale en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités, doivent en effet être lus, notamment pour l'école primaire sur laquelle je m'attarderai davantage, au miroir des débats démocratiques contemporains et de la manière dont l'institution s'en est saisie, non sans ambiguïtés, ni sans réussir à dépasser certains écueils. Citons parmi ces débats le vote de la loi sur la parité, le PACS, le « Mariage pour tous », l'ouverture de l'adoption et de la procréation médicalement

assistée pour les couples de même sexe ; et plus récemment les mouvement #Balance ton porc et #Me too, les polémiques sur le langage inclusif, ou encore les politiques migratoires, les régulières réaffirmations des valeurs de la République et d'une certaine conception de la laïcité, notamment à travers les polémiques sur le voile à l'école, ou à la suite des attentats de 2015... Sous l'apparente continuité des discours, l'Education nationale ne s'est ainsi pas dotée d'un cadre cohérent pour penser et agir en faveur de l'égalité des sexes (Magar-Braeuner 2016, Le Saux Penault 2017, Pasquier 2013, 2017 et 2019, Salle 2016) et des sexualités (Pasquier 2013). Les textes officiels font se succéder ou cohabiter, y compris au sein d'un même document, des conceptions variables, parfois divergentes et contradictoires de ce qu'il faut entendre par égalité des sexes, ce qui n'est pas sans incidences pour penser l'ensemble de ces questions<sup>1</sup>.

## **1. Quelle évolution dans les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités ?**

Dans un premier temps, je vais tracer une très rapide histoire de l'évolution de ces politiques. Les fondamentaux des politiques de l'Education nationale en faveur de l'égalité des sexes sont posés dès le début des années 1980 à partir de trois entrées : orientation, action éducative dont formation des enseignant·es, et manuels scolaires. Les deux dernières thématiques -actions éducatives et manuels scolaires - sont dans un premier temps peu investies. A tel point que la Commission nationale de relecture des livres scolaires créé en 1986 et chargée « d'étudier la manière dont les femmes ou les jeunes filles sont présentées ou représentées dans les livres scolaires » et d'émettre des préconisations n'a finalement jamais fonctionné. C'est avant tout la question de l'orientation, envisagée exclusivement comme le problème des filles qui est mise en avant dans un contexte de crise économique (Salle 2016, p. 8).

Il faut ensuite attendre les années 2000 pour que l'Education nationale renoue avec l'esprit d'un arrêté de 1982 voulu par Yvette Roudy sur *l'Action éducative contre les préjugés sexistes*. Cet arrêté qui n'avait pas non plus connu beaucoup d'effets, introduisait « à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés » « une mention particulière destinée à combattre les préjugés sexistes ». Il entendait également faire jouer un rôle essentiel aux « éducateurs » (au masculin dans le texte) pour « faire changer les mentalités et [...] faire disparaître toute discrimination ». La 3<sup>e</sup> *Convention interministérielle pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* de 2000 (qui a été précédée de deux autres Convention en 1984 et 1989 centrées sur l'orientation) place certes toujours au premier plan la question de l'orientation des filles à laquelle elle ajoute celle des garçons (Salle 2016, p. 9) ; mais elle entend aussi « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes ». Elle est accompagnée d'un répertoire d'outils destiné à l'ensemble du personnel de l'Education nationale pour lequel ont été sollicitées des chercheuses en éducation travaillant sur les rapports sociaux de sexe. De petits scénarii exposent des situations problématiques courantes en contexte scolaire, un court décryptage théorique et des pistes d'action pratiques y sont associés. C'est donc une approche plus globale qui est adoptée, approche qui se soucie clairement, bien que ce document soit peu connu, de la transposition des textes officiels dans les pratiques éducatives.

---

<sup>1</sup> Certains passages de cette communication ont déjà été publiés dans :

Pasquier Gaël (2017). Egalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Education Nationale pour quelles situations d'apprentissage ? Dans Fabienne Brière, Sigolène Couchot-Schiex, Marie-Paule Poggi & Ingrid Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 201-215.

Pasquier Gaël (2019). Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ?, *Carnets rouges* 15, 12-14.

Durant les années 2000, puis 2010, les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes vont subir une inflexion. D'abord essentiellement conçues comme un enjeu d'égalité des chances et d'insertion dans l'emploi, elles vont progressivement à travers la thématique du respect et de la lutte contre les violences être envisagées avant tout comme un enjeu de sécurité et de discipline. C'est notamment ce qu'a montré Elsa Lesaux (2017) en étudiant les circulaires de rentrée qui fixent les principales orientations de chaque année scolaire. C'est cette approche qui permet à l'institution de faire le lien entre la question de l'égalité des sexes et celle de l'égalité des sexualités, deux enjeux qui restent sinon le plus souvent abordées de manière indépendantes. La diversité des sexualités et des orientations sexuelles est en effet, encore aujourd'hui, uniquement envisagée dans les textes de l'institution à partir des violences dont les personnes lesbiennes et gays sont victimes. A ma connaissance, le terme homosexualité ne figure dans aucun texte de l'Education nationale et il a fallu attendre la dernière *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* de 2019 pour qu'apparaissent les termes lesbiennes, gays, bisexuels et transgenres.

En 2013, la nouvelle *Convention interministérielle* et les *ABCD de l'égalité*, un programme qualifié d'« expérimental » visant à proposer des outils aux enseignant-es d'école primaire pour favoriser l'égalité filles-garçons et questionner les stéréotypes de sexe ont constitué une rupture (Gallot et Pasquier 2018). Pour la première fois (ou presque), l'institution s'est posée la question de l'application de ses propres directives dans le domaine de l'égalité des sexes. Des enseignant-es ont été formé-es, certes insuffisamment, dans le but de construire avec un accompagnement de nouvelles pratiques de classe. L'insertion des outils proposés dans les champs disciplinaires traditionnels (histoire, littérature, Education Physique et Sportive...) et dans les programmes permettait en outre de ne plus faire de la question de l'égalité un enjeu déconnecté des préoccupations scolaires de transmission des savoirs. Les polémiques qui ont entraîné leur retrait ont conduit l'institution à renouer avec ses vieilles pratiques : de nouveaux textes sont publiés (parfois avec une grande discrétion) concernant l'égalité des sexes, la lutte contre les LGBT-phobie, l'éducation à la sexualité, mais la question de leur application effective reste floue et peu posée. De fait, les cadres de l'institution que j'ai l'occasion de rencontrer dans mes recherches, notamment les Inspectrices et les inspecteurs de l'Education nationale dans le premier degré, disent majoritairement qu'il ne s'agit pas d'une priorité ministérielle ou rectorale. Un cadrage de la formation initiale et continue des personnels éducatifs doit très prochainement être publié par le ministère, avec des indications horaires et un référentiel de compétence à acquérir<sup>2</sup>. Reste à savoir s'il sera réellement mis en œuvre dans les INSPE et les académies.

Ajoutons pour ce qui est des choix terminologiques qu'il est finalement assez peu question d'inégalités dans un certains nombres de ces textes, encore moins de domination ou d'oppression. En revanche, la question des stéréotypes de sexes est centrale ce qui ici encore n'est pas sans incidence dans la manière dont les enjeux d'égalités sont pensés : il s'agit en quelque sorte de lutter contre « les mauvaises images » (Fraise 2014) que sont les stéréotypes sans envisager qu'ils ne sont pas la cause des inégalités mais davantage leur conséquence (Collet 2018, p. 185).

## **2. Quelles représentation de l'égalité ?**

### **2. 1. Des représentations divergentes de l'égalité des sexes**

Je l'ai signalé en introduction, dans l'ensemble de ces textes, l'Education nationale ne défend une définition unifiée et cohérente de l'égalité des sexes. Les textes officiels sont en effet traversés par une tension qui a divisé également le mouvement féministe entre ce qu'il est possible de nommer différentialisme et universalisme (Hermann 2007 ; Ferrand, 2010 ; Pasquier 2013, 2017 et 2019), le premier insistant davantage sur la spécificité et la complémentarité supposée des sexes et cherchant

---

<sup>2</sup> Il l'a été en janvier 2021.

à naturaliser leurs différences, quand le second soutient que la biologie n'est pas pertinente pour expliquer les différentes positions sociales des femmes et des hommes, pas plus que leurs comportements.

Ces tensions entre ces deux orientations se sont plus particulièrement exprimées lors de deux moments. A chaque fois, elles ont eu pour contexte, la conjonction de deux actualités fortes liées à la fois à l'égalité des sexes et à l'égalité des sexualités :

- au début des 2000, dans la *Convention* de 2000 et les programmes de l'école primaire de 2002 ;
- en 2013 et 2014 avec l'abandon des *ABCD de l'égalité* et la publication de nouveaux *Outils pour l'égalité* destinés à les remplacer.

Le début des années 2000 correspond au vote de la loi sur la parité en 1999. Joan W. Scott (2005) a montré dans l'ouvrage qu'elle a consacré à cette loi comment l'argumentaire en faveur de la parité s'est trouvé profondément modifié par la revendication concomitante dans l'agenda politique de la reconnaissance des couples homosexuels qui a donné lieu à la loi sur le PACS : elle note que la différence des sexes a occupé dans ce débat une place primordiale. La parité a en effet été justifiée à la fois comme mesure correctrice qui vise à permettre aux femmes d'accéder à la représentation politique dont elles ont historiquement été écartées mais aussi pour des raisons essentialistes. Ces représentations contradictoires figurent de manière sous-jacente dans les instructions officielles de l'Éducation nationale de cette époque. On trouve ainsi dans la *Convention* de 2000 des formulations ambiguës visant à « favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences » ou à « promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes » en intégrant en éducation civique et en éducation à la citoyenneté une « réflexion sur les rôles sociaux respectifs des hommes et des femmes ». Les équipements sanitaires doivent respecter le « mode de vie spécifique des filles et des garçons ». Ces formules se déclinent ensuite dans les programmes de l'école élémentaire de 2002 de manière plus explicite (puisque les citations que je viens de faire pourraient finalement être interprétées de différentes manières) : ainsi en Education civique, « les sciences expérimentales [sont supposées faire] mieux comprendre les différences entre garçons et filles » sans que l'on comprenne bien en quoi ces sciences sont utiles dans cette discipline scolaire et pour cet enjeu. Les sciences de la vie, c'est-à-dire ici la biologie, sont ainsi supposées éclairer et permettre d'expliquer la manière dont les femmes et les hommes exercent leur citoyenneté, leur rôle dans l'histoire, dans l'organisation de l'espace etc., et implicitement les éventuelles manières différenciées dont filles et garçons se comportent en tant qu'élèves. Bien loin de défendre des conceptions visant à dénaturer les rôles de sexe traditionnels et à questionner leur pertinence, l'institution cherchait donc à leur donner une validité scientifique. Mais dans le même temps, d'autres entrées notamment dans les programmes d'histoire, semblaient permettre une approche socialement et historiquement construite des inégalités. Ces représentations vont être mobilisées sous une forme encore plus problématique en 2008 dans un document consacré à l'éducation à la sexualité (Ferrand 2010).

C'est ensuite en 2013-2014, que l'on va retrouver ces ambiguïtés. Les polémiques sur les *ABCD de l'égalité* qui ont pris leur ancrage dans les manifestations contre l'ouverture du mariage entre personnes de même sexe ont entraîné le remplacement de textes qui promeuvent une approche visant à dénaturer les différences de sexe et questionner les stéréotypes (les outils et l'approche des ABCD), par des outils publiés à la rentrée de 2014 qui tendent en retour à les renforcer (Buscatto et al. 2015 ; Pasquier 2017 et 2019). Je ne donnerai que quelques exemples. Dans ces nouveaux outils, la différence des sexes est supposée permettre aux enfants de penser et de se penser dans le cadre scolaire : « c'est dans les comportements quotidiens que se **développe la connaissance de soi et des autres en tant que fille ou garçon. Tous les événements de la vie scolaire sont propices**<sup>3</sup> à des prises de conscience des différences et des ressemblances [...] » (2014 a) . Il est bien difficile à la lecture de ces textes de préciser ce à quoi peuvent renvoyer cette conscience et cette connaissance de soi « en tant que filles et en tant que garçon », ni quelles sont ces différences si aisément constatables. Elles semblent

---

<sup>3</sup> Ces passages sont inscrits en gras dans les documents.

toutefois dépasser la simple différence anatomique ; car s'il s'agissait uniquement d'identifier que certains ont un pénis et d'autres un vagin -les enfants dont l'intersexuation est corporellement visible ne sont jamais envisagés par l'Education nationale-, on ne voit pas bien en quoi « les comportements quotidiens » et « tous les événements de la vie scolaire » sont susceptibles de le permettre. Ce qui se passe à l'école, les manières d'être et de faire des individus, sont donc envisagés comme structurant la perception de cette différence corporelle et, inversement ; cette dernière est posée comme essentielle pour comprendre ce qui se joue en classe. Si égalité il y a, c'est une égalité « entre » des filles et des garçons -les textes ne parlent pas d'égalité des sexes- pensés comme naturellement différents, tant sur le plan anatomique, que social et psychologique, la différence des corps étant supposée déterminer des comportements et des psychismes différents.

C'est donc à une naturalisation des normes et des rôles de sexe que procède ces textes et il importe à les lire pour l'enseignante ou l'enseignant d'acter cette distinction dans ses pratiques pédagogiques : par des étiquettes prénoms de couleur différente par exemple : « les étiquettes prénoms, outil de première découverte de l'écrit, sont aussi souvent porteuses d'autres signes d'appartenance (couleurs différenciant les garçons des filles, appartenance à des groupes d'activité...) » (2014). Et même si en 2017, dans une nouvelle version de ces outils, il est indiqué qu'« à l'école maternelle : – les étiquettes roses et bleues de présence peuvent arborer d'autres couleurs moins stéréotypées », il n'empêche qu'il est visiblement nécessaire de recourir à des étiquettes différenciées.

Pour autant, aux côtés de ces orientations différentialistes, qui tendent à devenir marginales dans la publication d'une nouvelle version de ces textes en 2017, est mise en avant une analyse des situations scolaires en termes d'inégalités qui visent explicitement à questionner l'évidence de la naturalisation des rôles sociaux :

« Ces différences de traitement renforcent les stéréotypes liés aux rôles sociaux masculins et féminins. Filles et garçons peuvent s'autoriser certaines conduites en tant que filles ou en tant que garçons, comme si cet état de fait était le résultat de différences naturelles. L'égalité de traitement et le rappel explicite de ce principe contribuent à éviter que ne s'installent des habitudes inégalitaires. » (2014 b et 2017 b) ; « C'est à force d'être répétée que la différenciation produit des associations qui finissent par apparaître « naturelles » alors qu'elles sont construites. Elles peuvent conduire les élèves à s'auto-évaluer négativement, en attribuant à une absence supposée de « don » ce qui résulte en vérité d'apprentissages sociaux. Plus gravement, la différenciation peut laisser à penser qu'il serait légitime d'adopter des comportements dominants, discriminants ou violents en raison de son sexe, mais aussi qu'il serait « normal » de les subir. » (2017 b)

Il s'agit donc ici d'arracher à la « nature » les conduites, les phénomènes sociaux et la psychologie des individus. Ceux-ci sont construits par des traitements non seulement différenciés mais surtout inégalitaires, l'invocation des différences de sexe étant dénoncées dans cette perspective comme un prétexte à l'invisibilisation des inégalités.

Il est certes possible de voir dans ces revirements une forme d'opportunisme politique. Le ministère et les instances qui lui sont associées promouvraient des orientations divergentes et contradictoires en fonction des oppositions, de leurs relais médiatiques et des personnes en charge des dossiers. On peut aussi penser que l'Education nationale n'a finalement pas de ligne claire quant à ce qu'il faut entendre par égalité de sexes et que certaines formulations sont le fruit d'opportunités et de rapports de force au sein de l'institution au moment de la rédaction de ces textes. Mais on comprend en filigrane, à lire ces derniers, l'une des difficultés que l'institution rencontre à construire une vraie politique en faveur de l'égalité des sexualités, qui ne chercheraient pas uniquement à combattre les violences dont sont victimes les personnes LGBT et les personnes supposées l'être. L'institution semble prisonnière d'un discours sur la « différence » des sexes qui revient à intervalle régulier (et se trouve rattaché dans les représentations communes à des formes de complémentarité dans une perspective hétéronormée) ce qui l'empêche de poser dès l'école maternelle et de façon appropriée à l'âge des enfants, les différentes orientations sexuelles comme également possibles et souhaitables pour un individu. Il ne

s'agit pas de rompre avec un cadre hétéronormatif mais de l'aménager, tant que faire se peut, avec une exigence de non-discrimination. De fait, l'égalité des sexualités ne pourra jamais être atteinte avec un tel paradigme, ni d'ailleurs me semble-t-il, l'égalité des sexes.

## 2.2. Une racialisation du sexisme et de l'homophobie

Une autre dimension problématique de ces politiques éducatives sont certaines formes de racialisation du sexisme (Hamel 2005) et de l'homophobie dont elles témoignent. Dans un article où elle analyse les textes officiels de l'Education nationale consacrés à l'égalité des sexes et les principes structurants sur lesquels ils se fondent, Muriel Salle relève les différentes formules utilisées. Elle note justement « qu'on ne fait pas la même chose » (2016, p. 5) quand on cherche à promouvoir « l'égalité des chances entre les filles et les garçons » ou une « une éducation *fondée sur le respect mutuel des deux sexes* » (2000), ou quand on cherche à « assurer une éducation *à l'égalité entre les sexes* » (2007) ou encore quand on vise à faire « acquérir et transmettre une culture *de l'égalité entre les sexes* » (2013). Elle constate que cette nouvelle expression, qui continue à figurer en bonne place dans le vocabulaire institutionnel, « souligne que l'égalité relève d'une « culture » qu'il convient d'acquérir et de diffuser, ce qui manifeste d'une vraie prise de conscience et d'un renoncement appréciable à l'illusion de l'égalité » (p. 7) mais pointe également que ce terme substitue à un principe fondateur, l'égalité des sexes, une forme de relativisme culturel. Il me semble qu'il faut aller plus loin dans l'analyse en s'intéressant davantage au contexte dans lequel cette formulation est apparue. Muriel Salle date son apparition à la *Convention* de 2013 mais c'est en réalité dans celle de 2006 que l'expression « culture de l'égalité » figure pour la première fois<sup>4</sup>.

Le retour de la droite au pouvoir à partir de 2002 avec la réélection de Jacques Chirac à la présidence de la République, puis en 2007 l'élection de Nicolas Sarkozy, ont inscrit la question de l'égalité des sexes dans une perspective nouvelle. Cela s'est fait à la suite notamment de la troisième affaire du foulard qui, en 2003, a surtout été perçue dans le débat public comme intéressant spécifiquement les questions de sexualité et d'égalité entre les femmes et les hommes, contrairement aux deux premières affaires du foulard davantage envisagées sous le prisme de la laïcité (Fabre et Fassin 2003 ; Nordmann 2004). Au cours de ces années s'est exprimée une nouvelle rhétorique qui emprunte certains arguments féministes pour penser les questions d'immigration. Eric Fassin est l'un de ceux qui l'a analysée. Cette rhétorique s'est notamment exprimée à un niveau gouvernemental en 2005, lorsque Nelly Ollin, ministre déléguée à l'intégration, à l'égalité des chances et la lutte contre l'exclusion, a déclaré pour justifier l'instauration d'un examen civique pour obtenir la nationalité française : « De même qu'une personne qui ne parle pas le français ne pourra acquérir notre nationalité, une personne qui ne sait pas ce qu'est l'égalité entre hommes et femmes, qui ne comprend pas l'interdiction de la polygamie ou de l'excision ou encore qui ignore ses obligations liées au travail ou à l'impôt, ne pourra pas devenir notre concitoyen »<sup>5</sup>. Elle a ensuite été abondamment utilisée par Nicolas Sarkozy en tant que candidat en 2007 et 2012 et président de la République. L'acceptation par la société française dans son ensemble du principe de l'égalité entre les femmes et les hommes est dans ce cadre présentée comme allant de soi. La question du sexisme mais aussi parfois de l'homophobie est circonscrite aux "autres", les étrangers, que l'on suppose sexistes et homophobes, alors même que des manifestations évidentes de discrimination des femmes et des homosexuel·les demeurent aujourd'hui en France.

Une telle opposition se retrouve rarement de manière si flagrante dans les textes de l'Education nationale. On en observe toutefois la trace dans le rapport remis par Claude Thélot suite au débat sur l'avenir de l'école organisé en 2003 et 2004 à l'initiative du ministre de l'Education Nationale, Luc Ferry, débat qui avait pour objectif de préparer la nouvelle loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005 : « Le respect des libertés, la reconnaissance des droits fondamentaux des

---

<sup>4</sup> Je remercie Isabelle Collet de me l'avoir signalé. Cf son article à paraître prochainement dans la revue *Mouvements*.

<sup>5</sup> Déclaration au Journal du Dimanche publiée le 10 avril 2005.

personnes notamment des enfants, la pacification et la laïcisation des mœurs ainsi que le progrès vers l'égalité marquent l'évolution de la société française. Mais celle-ci continue d'être confrontée aux difficultés liées à la "ghettoïsation" et à la "communautarisation" de certains quartiers : montée de la délinquance et des incivilités, des comportements racistes, antisémites, sexistes ou homophobes » (Thélot 2004, p. 25). Même si les textes officiels de l'Education nationale ne reprennent pas de tels propos, ils s'inscrivent toutefois dans cette généalogie. C'est ce dont témoigne à mon sens l'adoption de la formule « culture de l'égalité » en 2006, puis en 2013 au moment de l'alternance politique sous le quinquennat Hollande. Cette « culture » est envisagée comme une spécificité de la France ou de « l'occident », son affirmation visant à occulter du même coup les inégalités, les discriminations et les violences sexistes et LGBTIQ-phobes qui sont encore bien présentes sur le territoire national. Cette formule est encore utilisée dans les textes officiels ; elle s'inscrit en outre depuis les attentats de 2015 dans un contexte où le discours institutionnel et ministériel sur les valeurs de la République a pris une importance considérable et tend à renforcer cette conception. Il faut ajouter à cela les résultats des récentes recherches de Simon Massei (2020) qui montrent que les modes de financement des interventions de lutte contre le sexisme dans les écoles et les établissements scolaires par les budgets liés à la politique de la ville ou à la lutte contre la délinquance, contribuent également à cette logique racialisante.

### **Conclusion : quels effets dans les pratiques des professionnel·les de l'éducation ?**

Puisque qu'il a été régulièrement souligné depuis 30 ans que les politiques éducatives en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités avaient tendance à rester lettres mortes, on peut se demander si ces ambiguïtés dans les textes officiels ont finalement une grande importance. Sont-elles par ailleurs perçues par les personnels éducatifs ? Il est possible, voire probable, que la plupart de ces personnels ne prête pas une grande attention à ce qui peut apparaître comme des subtilités. On peut aussi avoir une approche pragmatique de ces représentations non conciliables de l'égalité en supposant que, finalement, chacun·es peut y piocher ce qu'il souhaite ; c'était d'ailleurs peut-être l'intention du ministère en 2014 lorsqu'il a publié les outils remplaçant les *ABCD de l'égalité* de se concilier les différents mouvements qui s'opposaient alors. Il n'en reste pas moins que ces textes entretiennent un certain flou qui justement ne donne pas des assises stables pour travailler à construire de nouvelles représentations à partir d'orientation et de fondements conceptuels plus clairs. De fait, en fonction des textes en vigueur, une enseignante ou un enseignant qui désirerait de bonne foi s'emparer des questions d'égalité des sexes et des sexualités pourrait légitimement s'interroger sur ce qu'on attend d'elle ou de lui ou et sur ce qu'elle ou il doit faire. Dans la mesure où les textes officiels reposent sur des implicites, rarement décodés, mais aussi où ces textes peuvent être contradictoires, d'un document à l'autre, d'une année à l'autre, ou au sein d'un même document, il lui faudra trouver seul·e ses propres clefs de lecture. Les élèves à leur tour risquent d'être confronté·es au cours de leur scolarité à des enjeux différents et des objectifs opposés selon les représentations de leur enseignant·es ou des équipes pédagogiques et éducatives des écoles. C'est sans doute ce qu'il y a de plus problématique ; mais clarifier les choses n'est pas non plus sans risque, car les choix institutionnels, notamment dans la période actuelle, ne seront pas forcément ceux que nous souhaitons voir advenir.

### **Bibliographie**

Alessandrin Arnaud (2012). *Du 'transsexualisme' aux devenirs Trans*. Thèse de doctorat en sociologie. Université Bordeaux Segalen, 2012.

Buscatto Marie, Chevalier Yannick, Collet Isabelle & al. (2015). Egalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! [en ligne], *Médiapart*, 16 janvier 2015. <http://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>

- CANOPE (2014 a). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Premier degré. Thématiques et pistes pédagogiques.
- CANOPE (2014 b). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Primaire et secondaire. Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire.
- CANOPE (2017 a). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.
- CANOPE (2017 b). Outil pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école. Primaire et secondaire. Repérer les stéréotypes et les préjugés dans le quotidien scolaire.
- Collet Isabelle (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes* 31/1, 179-197.
- Fabre Clarisse et Fassin Eric (2003). *Liberté, égalité, sexualités*. Paris : éditions 10/18, coll. *Fait et cause*.
- Ferrand Annie (2010-a). L'éducation nationale française : de l'égalité à la "libération sexuelle". *Nouvelles Questions Féministes* n°29/3, 59-74.
- Fraisse Geneviève (2014). *Les excès du genre. Concept, image, nudité*. Paris : Lignes.
- Gallot, F. et Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la « théorie du genre ». Les effets d'une polémique. Introduction. *Les Cahiers du genre*, 65, 5-16.
- Hamel, Christelle (2005). « De la racialisation du sexisme au sexisme identitaire ». *Migrations et Sociétés*, 17, 91-104.
- Herman Elisa (2007). La bonne distance. L'idéologie de la complémentarité légitimée en centres de loisirs. *Cahiers du Genre* 42, 121-139.
- Inspection Générale de l'Education Nationale (2013). *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Paris : Ministère de l'Education Nationale.
- Le Saux-Pénault Elsa (2017), *Éduquer à l'égalité des sexes en conduisant des recherches sur la littérature jeunesse – Une Recherche-Action à l'école primaire*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Paris Nanterre.
- Magar-Braeuner Joelle (2017). *Enquête sur la microphysique du pouvoir à l'école. Actualisation, imbrication des rapports de domination et modalités d'une pédagogie émancipatrice*. Thèse de doctorate en sociologie, Université de Paris Vincennes Saint-Denis et Université du Québec à Montréal.
- Massei Simon (2020). L'égalité pour les autres. Éducation à l'égalité entre les sexes et racialisation du sexisme en France. Thèse de doctorat en Science politique, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Nordmann Charlotte (dir.) (2004). *Le foulard islamique en questions*. Paris : Editions Amsterdam, coll. Démocritique.
- Pasquier Gaël (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris X-Ouest Nanterre La Défense.
- Pasquier Gaël (2017). Égalité des sexes et EPS : quelles représentations dans les textes officiels de l'Éducation Nationale pour quelles situations d'apprentissage ?. Dans Fabienne Brière, Sigolène Couchot-schiex, Marie-Paule Poggi & Ingrid Verscheure (dir.), *Les inégalités d'accès aux savoirs se construisent aussi en EPS. Analyses didactiques et sociologiques*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, 201-215.
- Pasquier Gaël (2019). Promouvoir l'égalité des sexes à l'école... mais laquelle ?, *Carnets rouges* 15, 12-14.

Salle Muriel (2016). A l'école de la République, de l' «égalité filles/garçons » à la « culture de l'égalité ». *Trema* 46, 5-11.

Scott Joan W. (2005). *Parité! L'universel et la différence des sexes*. Paris : Albin Michel, coll. *Idées*.

Thélot Claude (2004). Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot. Paris : *La documentation française*.