

# CONCOURS EXTERNE DE BIBLIOTHÉCAIRE TERRITORIAL

SESSION 2017

ÉPREUVE DE NOTE DE SYNTHÈSE

**LETTRES ET SCIENCES HUMAINES**

ÉPREUVE D'ADMISSIBILITÉ :

**Une note de synthèse, établie à partir d'un dossier portant au choix du candidat exprimé au moment de l'inscription, soit sur les lettres et les sciences humaines, soit sur les sciences exactes et naturelles et les techniques, soit sur les sciences juridiques, politiques et économiques.**

Durée : 4 heures  
Coefficient : 2

## À LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE TRAITER LE SUJET :

- ♦ Vous ne devez faire apparaître aucun signe distinctif dans votre copie, ni votre nom ou un nom fictif, ni initiales, ni votre numéro de convocation, ni le nom de votre collectivité employeur, de la commune où vous résidez ou du lieu de la salle d'examen où vous composez, ni nom de collectivité fictif non indiqué dans le sujet, ni signature ou paraphe.
- ♦ Sauf consignes particulières figurant dans le sujet, vous devez impérativement utiliser une seule et même couleur non effaçable pour écrire et/ou souligner. Seule l'encre noire ou l'encre bleue est autorisée. L'utilisation de plus d'une couleur, d'une couleur non autorisée, d'un surligneur pourra être considérée comme un signe distinctif.
- ♦ Le non-respect des règles ci-dessus peut entraîner l'annulation de la copie par le jury.
- ♦ Les feuilles de brouillon ne sont en aucun cas prises en compte.

**Ce sujet comprend 36 pages.**

**Il appartient au candidat de vérifier que le document comprend le nombre de pages indiqué.**

*S'il est incomplet, en avertir un surveillant.*

Vous êtes bibliothécaire territorial dans la commune de Cultureville.

L'élu délégué à la culture vous demande de rédiger à son attention, exclusivement à l'aide des éléments du dossier, une note de synthèse sur le genre et l'éducation.

#### Liste des documents :

- Document 1 :** Inégalités et discriminations filles-garçons dans les outils pédagogiques, les pratiques éducatives et la socialisation scolaire (extrait) – *Marie-Cécile Naves, Vanessa Wisnia-Weill – Lutter contre les stéréotypes filles-garçons – Commissariat général à la stratégie et à la prospective - Strategie.gouv.fr* – Janvier 2014 – 16 pages
- Document 2 :** De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation (extrait) – *Annette Jarlégan – Recherches & éducations* – 2 décembre 2009 – 5 pages
- Document 3 :** Théorie du genre : de quoi parle vraiment l'ABCD de l'égalité ? – *Renaud Février – Le Nouvel Observateur*– 29 janvier 2014 – 2 pages
- Document 4 :** Enseignements primaire et secondaire. Actions éducatives - Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École – *Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – Circulaire n° 2015-003* – 20 janvier 2015 – 4 pages
- Document 5 :** "Il est impossible de deviner si un cerveau appartient à un homme ou une femme" – *Interview de Catherine Vidal, propos recueillis par Lucie Soullier – Le Monde* – 25 mai 2013, mis à jour le 26 février 2014 – 3 pages
- Document 6 :** Égalité filles-garçons : lettre du ministre de l'éducation nationale aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement – *Vincent Peillon – Communiqué de presse – Ministère de l'Éducation nationale* – 29 janvier 2014 – 1 page
- Document 7 :** Les gender studies pour les nul(-le)s – *Sandrine Teixido, Héloïse Lhéréte et Martine Fournier – Sciences Humaines* – 1<sup>er</sup> septembre 2011 – 3 pages

#### Documents reproduits avec l'autorisation du CFC

*Certains documents peuvent comporter des renvois à des notes ou à des documents non fournis car non indispensables à la compréhension du sujet.*

## Chapitre 3

# Inégalités et discriminations filles-garçons dans les outils pédagogiques, les pratiques éducatives et la socialisation scolaire (extrait)

Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnla-Welll

Les progrès de la scolarisation des filles, depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle et plus encore depuis les années 1960, sont incontestables. Au point que celles-ci font aujourd'hui en moyenne une demi-année d'études de plus que les garçons et qu'elles obtiennent majoritairement un diplôme plus élevé : 71 % des filles contre 61 % des garçons d'une même génération ont obtenu le baccalauréat en 2010 ; 88 % des filles contre 86 % des garçons candidats au Bac en 2010 l'ont décroché<sup>1</sup>.

L'introduction de la mixité obligatoire en 1975 dans tous les établissements publics d'éducation, la parution de nombreux textes, notamment depuis les années 1980, pour favoriser l'égalité entre filles et garçons à l'école<sup>2</sup>, ainsi que la mise en place du principe de choix « libre et éclairé » des filières et des orientations par les élèves laissent penser que cette égalité s'est instaurée de fait et partout. L'égalité filles-garçons à l'école fait donc peu l'objet d'une demande sociale.

Néanmoins, dès l'école pré-élémentaire<sup>3</sup>, on constate une catégorisation très marquée entre les filles et les garçons, que ce soit sur le plan de leur socialisation (sociabilité juvénile codifiée, occupation inégalitaire de l'espace de cours ou de récréation), des contenus des enseignements et des apprentissages (manuels et littérature scolaire, activités, jeux pour les plus petits) et de l'attitude des personnels (comportements attendus et tolérés des élèves selon leur sexe)<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ministère de l'Éducation nationale, 2012.

<sup>2</sup> Par exemple, la « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » du 25 février 2000.

<sup>3</sup> « École maternelle », dans l'usage courant.

<sup>4</sup> Mosconi N. (1989), *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, Presses universitaires de France.

Entretenue par l'institution scolaire elle-même, cette catégorisation signale que l'école n'a pas un simple rôle de transmission des connaissances. Elle demeure à bien des égards un lieu d'apprentissage de comportements sexués figés, qui reflètent les rôles sociaux traditionnels des hommes et des femmes à l'âge adulte : il existe une « facette implicite du métier d'élève »<sup>1</sup> en ce sens que l'école apprend aussi à être un homme ou une femme. Un système de valeurs et de représentations prescriptives inculque aux enfants qu'ils doivent, selon qu'ils sont des filles ou des garçons, privilégier certaines manières de penser et d'interagir, adopter des traits de personnalité spécifiques et même choisir certaines options et disciplines scolaires. L'école transmet ainsi ce que certains chercheurs ont appelé un « curriculum caché »<sup>2</sup>. En cela, elle est (re)productrice d'inégalités et de discriminations de genre<sup>3</sup>.

Le système scolaire, loin d'être un lieu protégé de la société, est perméable aux normes dominantes. En tant que lieu d'éducation à la citoyenneté et aux valeurs républicaines, l'école a donc un rôle majeur à jouer dans la lutte pour l'égalité entre les filles et les garçons. Il importe pour ce faire de s'adresser à l'ensemble des acteurs (enseignants, responsables d'établissement, conseillers d'éducation et d'orientation, élèves, familles) et de mettre en place, outre des processus ciblés de prise de conscience des inégalités et des discriminations, des actions pérennes pour tenter d'atteindre une mixité plus réelle des cursus, et ouvrir ainsi aux jeunes des trajectoires plus diverses aussi bien pour les garçons que pour les filles.

Dans le prolongement des préconisations de la « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) », qui vise à « développer dès le plus jeune âge une culture de l'égalité entre les sexes », il faut s'efforcer de promouvoir cette égalité *via* l'ensemble des outils pédagogiques et des attitudes des professionnels vis-à-vis des élèves.

## 1. Lutter contre le sexisme de la littérature éducative et des programmes

Malgré une évolution qui, ces dernières années, va dans le sens de l'égalité et qui a été rendue possible par plusieurs travaux de recherche et par la mobilisation de certains acteurs associatifs et politiques, les livres, les manuels mais aussi les programmes scolaires restent fortement prisonniers des stéréotypes de genre. Les mises en scène de la place des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans la société restent normées et traditionnelles (absence de parité, partage inégal

<sup>1</sup> Duru-Bellat M. (1990), *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.

<sup>2</sup> Mosconi N. (1999), « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », in Lemel Y. et Roudet B. (coord.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, p. 85-116.

<sup>3</sup> Pour Nicole Mosconi, « même si l'école n'est pas la seule instance socialisatrice, elle joue cependant un rôle important pour la constitution des identités de sexe, c'est-à-dire dans l'apprentissage des dispositions qui déterminent la façon de faire, de dire et de voir de chacun, selon son sexe – comme selon son groupe social et ethnique. Les enfants et les jeunes passent aujourd'hui de longues années à l'école et filles et garçons y vivent, à travers une multitude de processus quotidiens très fins, le plus souvent non perçus des élèves et des adultes, une socialisation très différente selon leur sexe – et inégalitaire –, qui contribue à les préparer à des positions sociales inégales » ; Mosconi N. (2010) « L'école et la ville. Filles/garçons. Éducation à l'égalité ou transmission de stéréotypes sexistes ? », *Profession banlieue*, mars.

des tâches domestiques et parentales, déséquilibre entre les métiers dits « féminins » et « masculins », essentialisme), notamment du fait de résistances structurelles ou idéologiques.

### 1.1. La littérature jeunesse

Dès l'école pré-élémentaire, voire avant, la littérature enfantine ou adolescente présente des stéréotypes fortement marqués : les femmes et les hommes sont souvent représentés comme ayant « naturellement » ou *a priori* des caractéristiques distinctes, ce qui les conduirait à occuper des rôles sociaux et professionnels très différents et inégalitaires. Les figures féminines sont en outre moins nombreuses dans les livres que les figures masculines. Le masculin neutre est courant : les livres pour enfants montrent « invariablement une image masculine du monde »<sup>1</sup>, qui apparaît comme légitime, « normale ». Ainsi, « les métiers présentés aux enfants sont des archétypes sexués dépassant la réalité même du marché du travail : les professions occupées, les responsabilités exercées et les secteurs investis par les unes et les autres y sont encore davantage clivés »<sup>2</sup>. Cette représentation construit et impose une image de la société souvent plus caricaturale que la réalité.

#### Une représentation très inégale des personnages masculins et féminins dans les albums pour enfants

Parmi de nombreux travaux (*se reporter au chapitre 1 et au complément « Stéréotypes et inégalités filles garçons dans les industries de l'enfance »*), une recherche a été réalisée en 2007<sup>3</sup> à partir d'un corpus de 91 albums illustrés, publiés entre 1997 et 2007 et évoquant une large palette de métiers. Sur les 2 538 personnages figurant dans ces livres, on comptait 1 989 hommes (78 %) et 549 femmes (22 %). Les hommes occupaient 414 métiers différents, contre 161 pour les femmes. Les métiers « masculins » étaient plus prestigieux, voire héroïques (militaire, pompier, pilote d'avion, astronaute, explorateur, scientifique, sportif) ; il s'agissait aussi de métiers d'encadrement. Les femmes, quant à elles, exerçaient des métiers d'aide, d'accueil, d'enseignement ou liés à l'apparence (hôtesse, secrétaire, assistante-dentaire, maîtresse d'école, mannequin). Dans la plupart des albums, lorsqu'une femme occupait le même métier qu'un homme, les tâches étaient partagées selon un stéréotype : par exemple, une hôtesse de l'air proposait à boire aux passagers, alors qu'un steward leur distribuait des journaux. Enfin, la grande majorité des métiers (82 %) étaient énoncés au masculin. Il est donc plus difficile, pour une fillette ou une jeune fille, de s'y projeter. De plus, cela participe de l'invisibilisation du travail féminin.

L'ouverture du champ des possibles par le « contre-stéréotypage » a montré son intérêt. Néanmoins, dans les outils pédagogiques et notamment en l'absence de médiation par un adulte (enseignant ou parent), comme dans le cas de certains livres, la formulation explicite de l'existence de stéréotypes, même si elle vise à les combattre, peut être difficile, voire contre-productive.

<sup>1</sup> Epiphane D. (2007), « *My tailor is a man...* La représentation des métiers dans les livres pour enfants », *Travail, genre et sociétés*, n° 18, p. 66.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 79.

<sup>3</sup> *Ibid.*

## 1.2. Les manuels

La question des manuels a été beaucoup étudiée. Malgré des améliorations, beaucoup reste à faire dans au moins trois domaines : l'égalité de la représentation des personnages féminins et masculins (dans les manuels de mathématiques, les figures féminines seraient cinq fois moins nombreuses, selon une étude de 2012<sup>1</sup>) ; la persistance de positions sociales sexuées<sup>2</sup> ; enfin, la difficulté à évacuer l'assignation biologique des hommes et des femmes.

En 2008, la HALDE (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité) a publié un rapport sur les stéréotypes et les discriminations dans les manuels scolaires (en raison du genre, de l'origine, de l'âge et du handicap)<sup>3</sup>. Si les responsables éditoriaux semblent aujourd'hui sensibilisés à ces questions, le fonctionnement structurel du monde éditorial est un frein considérable à une évolution vers davantage de parité : multiplication des acteurs impliqués ; faible prise de conscience de certains auteurs ; absence de concertation, en amont du travail d'écriture et de dessin, avec des spécialistes... Or les stéréotypes hommes-femmes sont peut-être les moins visibles parce que les plus ancrés dans les habitudes. On constate toutefois un progrès significatif dans les manuels de langues.

### L'égalité hommes-femmes dans les nouveaux manuels d'allemand de lycée<sup>4</sup>

La consultation de cinq manuels d'allemand, tous postérieurs à la réforme du lycée de 2010, met en évidence la présence d'une thématique centrale, celle du vivre-ensemble, autour de quatre notions : espaces et échanges, lieux et formes du pouvoir, idée de progrès, mythes et héros. Trois manuels abordent l'égalité hommes-femmes par les problématiques suivantes : tradition et modernité, citoyenneté et émancipation chez les jeunes, éducation autrefois et aujourd'hui, « nouveau rôle » des hommes (masculinisation des métiers de la petite enfance, congé parental pris par les pères), « femmes fortes » (refus du mariage forcé, conciliation vie-familiale/vie professionnelle, parité en politique, sport féminin) ou encore histoire des droits des femmes (droit de vote, droit de travailler et d'étudier, etc.). Les élèves sont invités à débattre de ces questions à travers l'apprentissage de l'allemand.

Certains manuels de SVT (sciences de la vie et de la terre) consacrent également une partie de leur contenu à la question du genre, de l'orientation sexuelle et des relations entre les hommes et les femmes. Les confusions et la méconnaissance, par un grand nombre d'acteurs, des enjeux de la construction sociale des identités sexuées et sexuelles démontrent le besoin de pédagogie en la matière.

<sup>1</sup> Berton-Schmitt A. et Elhadad A. (2012), *Égalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques : une équation irrésolue ?*, étude du Centre Hubertine Auclert.

<sup>2</sup> Sinigaglia Amadio S. (2011), « Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires », in Cromer S. et Hassani-Idrissi M. (coord.), « Valeurs, représentations et stéréotypes dans les manuels scolaires de la Méditerranée », *Tréma*, n° 35-36, p. 99-112.

<sup>3</sup> Tisserant P. et Wagner A.-L. (dir.) (2008), *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, rapport pour la HALDE.

<sup>4</sup> Merci à S. Dorgeuille, professeure agrégée d'allemand, pour ce recensement.

**Guide à destination des acteurs de la chaîne du manuel scolaire,  
édité par l'UNESCO en 2008<sup>1</sup>**

Ce guide méthodologique rappelle les « enjeux idéologiques et économiques » qui traversent les manuels scolaires, décrits comme des « vecteurs de socialisation, transmettant des connaissances et des valeurs » défendues par l'UNESCO, telles la paix et l'égalité. Outre leur fonction d'apprentissage, les manuels sont des « leviers pour favoriser le changement social ». En conséquence, les professionnels sont encouragés à dénoncer la présentation souvent discriminante des femmes dans les manuels, et à faire évoluer ces stéréotypes en les critiquant (enseignants) et en les supprimant (éditeurs). Les familles, les décideurs politiques et les chercheurs sont également impliqués.

Le guide propose par ailleurs aux acteurs de tous les pays membres de l'UNESCO des outils pour aller vers une plus grande égalité entre les hommes et les femmes en la matière. Par exemple, il suggère de travailler sur une utilisation égale, dans les ouvrages, des pronoms « il » et « elle », de féminiser les noms de professions et de titres, de parler à égalité de « clientes » et de « clients » ou de « sportifs » et de « sportives », et de veiller à ne pas dévaloriser les femmes ni enfermer dans des rôles différenciés et figés les individus des deux sexes.

Le guide souligne aussi la nécessité de faire évoluer les symboles visuels. Le but est d'aller dans le sens d'une parité entre les femmes et les hommes dans les dessins, les photographies et les histoires. Les exemples de la famille, de l'école, du monde professionnel et des activités quotidiennes (courses, loisirs, attention aux autres) sont détaillés.

Des exercices pratiques sont proposés, qui portent sur le recensement et la description des personnages des deux sexes : sont-ils représentés de manière individuelle ou collective ? quel métier leur est attribué ? quelles caractéristiques sont mises en avant ?

Enfin, le guide fournit des informations concrètes pour faire évoluer la conception et la fabrication des manuels scolaires (caractéristiques de la chaîne du livre, rôles respectifs des éditeurs, des auteurs, des financeurs et des personnels politiques ; types d'actions à mettre en place ; objectifs à atteindre, etc.).

### 1.3. Les outils parascolaires

Certains éditeurs proposent à la vente des cahiers pédagogiques qui sont censés compléter le travail fait en classe en insistant sur les points clés du programme. Les plus connus sont les « cahiers de vacances » mais il en existe pour l'ensemble de l'année scolaire, comme les « cahiers d'activité ». Or cette littérature est souvent déclinée par « licences » commerciales, ce qui favorise la diffusion de produits très sexués (*voir le complément sur les industries de l'enfance*). Elle est également beaucoup plus abondante pour les filles que pour les garçons, ce qui renforce le stéréotype de la soumission des premières, et de la distanciation des seconds, aux normes scolaires et notamment aux activités de lecture.

<sup>1</sup> Brugeilles C. et Cromer S. (2008), *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*, Paris, UNESCO.

#### 1.4. Les programmes et les contenus « mainstream »

Le corpus d'œuvres servant de support pédagogique (romans, pièces de théâtre, œuvres d'art, notamment classiques) donne souvent une image inférieure des femmes, selon les critères de notre époque actuelle. Sans remettre en cause ce corpus – il serait aberrant de se couper de notre culture et de notre histoire et de verser ainsi dans une forme de « rééducation morale » –, on pourrait envisager de le contextualiser, dans le cadre même des cours, au regard de l'évolution des rapports sociaux de sexe au cours du XX<sup>e</sup> siècle. Les élèves pourraient être invités à discuter de la place et de l'image des femmes (et des hommes) véhiculées par une œuvre : « en quoi cette place et cette image sont-elles aujourd'hui décalées ? En quoi choquent-elles ? Pourquoi, à l'époque de sa création, les spectateurs et les lecteurs n'étaient-ils pas interpellés ? ». Le financement de recherches sur la réception de la littérature enfantine et adolescente pourrait s'avérer utile.

Par ailleurs, des groupes de parole, à partir du collège, pourraient être mis en place afin de conscientiser les élèves, dans le cadre des enseignements de morale laïque. Le rapport d'avril 2013 sur ce sujet<sup>1</sup> insiste en effet sur l'importance du principe de l'égalité entre les filles et les garçons et sur la lutte « contre toute forme de discrimination ». Il prône non seulement un enseignement interdisciplinaire de ces questions, mais aussi la tenue de débats, notamment sur les fondements des principes d'égalité et sur les moyens d'orienter « les pratiques participatives » et de « valoriser l'engagement des élèves dans la communauté ». Cependant, les enfants n'ayant pas tous un rapport positif aux valeurs véhiculées par l'école, les groupes de parole ne doivent apparaître ni comme une solution miracle (surtout si les animateurs ne sont pas suffisamment formés à la question des stéréotypes filles-garçons), ni surtout comme la seule mesure à adopter.

#### PROPOSITION N° 13

**Contractualiser avec les éditeurs un nombre équilibré de personnages féminins et masculins, et une répartition équilibrée des rôles sociaux des hommes et des femmes, dans les manuels et la littérature pédagogiques.**

## 2. Une évolution nécessaire des méthodes et des outils pédagogiques : vers des logiques de ciblage non discriminantes

Les filles réussissent globalement mieux que les garçons à l'école, l'écart étant particulièrement fort en français (lecture et compréhension de l'écrit), comme le montrent plusieurs enquêtes nationales et internationales. Ce phénomène de décrochage des garçons, qui est beaucoup plus prononcé dans les établissements de l'enseignement prioritaire, préoccupe les pouvoirs publics. Des actions ciblant les garçons ne doivent pas pour autant conduire à négliger les filles, *via* la diversification des outils d'apprentissage.

<sup>1</sup> Bergounioux A., Loeffel L., Schwartz R. *et al.* (2013), *Morale laïque. Pour un enseignement laïque de la morale*, rapport pour le ministre de l'Éducation nationale.



## 2.1. Filles et garçons : des compétences inégales en mathématiques et surtout en français, dues à des habitudes et des stéréotypes

En 2012, l'évaluation par la DEPP<sup>1</sup> des résultats des élèves de CM2 et de troisième révèle des écarts significatifs entre filles et garçons. En français, les connaissances de base sont acquises par 85 % des garçons et 92 % des filles en CM2, mais par seulement 68 % des garçons et 82 % des filles en troisième. Si les résultats sont en baisse pour tous depuis 2007, ils le sont deux fois plus pour les garçons. En mathématiques, les différences de résultats sont minimales entre les deux sexes<sup>2</sup>.

Par ailleurs, les tests effectués lors de la « Journée défense citoyenne » auprès de filles et de garçons âgés en moyenne de 17,7 ans montrent que 12 % des garçons contre un peu moins de 9 % des filles ont de grosses lacunes en lecture<sup>3</sup>.

Les tests PISA<sup>4</sup> mettent en évidence que, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, dont la France, filles et garçons obtiennent des résultats différents en mathématiques et en compréhension de l'écrit (en particulier en lecture)<sup>5</sup>. Les filles sont meilleures en compréhension de l'écrit et les garçons en mathématiques, même si l'écart est bien plus important dans le premier cas que dans le second. Ainsi, en mathématiques, dans l'OCDE, les garçons surclassent les filles de 12 points en moyenne. En France, l'écart est de 16 points. Dans l'OCDE, 42 % des garçons contre 46 % des filles se situent en deçà du niveau 3 de compétences (sur une échelle qui en compte 6) ; en France, ces proportions sont respectivement de 39,5 % et 45 %. En sciences, les écarts de performance entre les sexes tendent à être minimales, tant en valeur absolue que par comparaison avec les écarts dans les autres matières (en France, l'écart est supérieur de deux points en faveur des garçons). Mais en compréhension de l'écrit, l'écart de performance entre les sexes est de 40 points à l'avantage des filles (39 en moyenne dans l'OCDE). Cela équivaut à plus d'un demi-niveau d'année d'étude, ce qui est considérable. En France, 49 % des garçons et 33 % des filles ne parviennent pas à se hisser au niveau 3 en compréhension de l'écrit (dans l'OCDE, 51 % des garçons contre 34 % des filles). L'écart entre les sexes a augmenté de 7 points en mathématiques entre 2003 et 2009, et de 9 points en compréhension de l'écrit entre 2000 et 2009.

Or la façon dont les élèves pratiquent la lecture dépend à la fois de leurs connaissances acquises et des caractéristiques des textes qu'ils lisent. Selon PISA, filles et garçons affectionnent la lecture de manière très inégale, en particulier parce qu'ils ne lisent pas les mêmes textes : les filles privilégient les romans et les textes longs, les garçons les BD et les textes courts<sup>6</sup>. De plus, le goût pour la lecture (plus fort chez les filles) et la réussite en français sont étroitement corrélés. En France comme dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les garçons sont sous-représentés parmi les « lecteurs éclectiques et profonds » et surreprésentés parmi les « lecteurs superficiels et exclusifs ». Outre qu'ils lisent moins (et moins par plaisir) que les filles, ils sont

<sup>1</sup> Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, ministère de l'Éducation nationale.

<sup>2</sup> DEPP, 2013.

<sup>3</sup> Ministère de la Défense et DEPP, 2012.

<sup>4</sup> PISA : *Program for International Student Assessment*, en français « Programme international pour le suivi des acquis des élèves ».

<sup>5</sup> Dans les tests PISA, la France se situe dans la moyenne de l'OCDE pour toutes les matières évaluées (mathématiques, sciences, compréhension de l'écrit). Les tests sont effectués sur des élèves de 15 ans, tous niveaux et toutes classes confondus.

<sup>6</sup> PISA (2009) et IPSOS (2013). PISA 2009 ciblait les compétences en *literacy*, pas PISA 2012.

moins conscients des stratégies efficaces d'apprentissage de la lecture, en termes scolaires. Cette situation résulte en grande partie de la croyance selon laquelle la lecture est « naturellement » une activité féminine (*voir chapitre 4*) et que, par « goût » inné, les filles sont, plus que les garçons, destinées à investir la lecture dite sérieuse.

L'ensemble de ces résultats sont corrélés au milieu social, notamment en français : les élèves issus d'un milieu socioéconomique favorisé connaissent mieux les stratégies d'apprentissage que les élèves issus d'un milieu défavorisé. Ces derniers sont, filles et garçons confondus, moins performants : en France, selon l'enquête PISA, l'écart de compréhension à l'écrit est deux à trois fois plus grand entre les enfants issus de ces deux milieux que celui entre les filles et les garçons d'un même milieu social. La variable socioéconomique est donc plus forte que la variable du sexe dans les résultats en français, mais elle est un facteur aggravant surtout chez les garçons : la part des élèves défavorisés peu performants dans l'effectif total des élèves est de 4 % chez les filles contre 7 % chez les garçons, soit presque deux fois plus (la moyenne OCDE étant de 3 % contre 6 %).

Ces tendances sont confirmées par la DEPP (*voir tableau ci-dessous*) : si, en fin de collège, l'écart est en moyenne de 12 points entre les filles et les garçons dans l'enseignement public non prioritaire pour les compétences en français, il est d'entre 15 et 16 points dans l'enseignement public prioritaire (Réseaux de réussite scolaire, RRS, et Réseaux Ambition réussite, RAR). Mais si on compare les résultats des garçons de l'enseignement public non prioritaire à ceux des garçons de l'enseignement public prioritaire, l'écart est alors bien plus important (jusqu'à 29 points) ; il peut atteindre 26 points pour les filles. Il en est de même en mathématiques, sciences et technologie.

**Pourcentage d'élèves maîtrisant les compétences requises en fin de collège**

	Français		Mathématiques, sciences et technologie	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Public hors enseignement prioritaire	73	85	73	78
Réseaux de réussite scolaire	60	76	59	61
Réseaux Ambition réussite	44	59	46	45
Privé	83	94	85	89
<i>Ensemble</i>	<i>73</i>	<i>85</i>	<i>73</i>	<i>77</i>

Source : DEPP, 2013

## 2.2. Vers une évolution des outils pédagogiques et de l'évaluation ?

On peut dès lors se demander s'il serait bénéfique de mettre en place des politiques d'apprentissage ciblant les filles en mathématiques et les garçons en lecture, en particulier dans les écoles des quartiers défavorisés. Certains pays comme le Royaume-Uni (*voir encadré suivant*) ou certaines provinces du Canada ont fait le choix de politiques de ciblage des garçons en *literacy*.

Associer les parents à ces dispositifs est un gage d'efficacité. Dans les milieux populaires, les parents s'estiment souvent illégitimes dans le suivi du travail scolaire

– ce qui ne signifie pas qu'ils s'en désengagent<sup>1</sup>, mais qu'ils n'ont pas les « codes » pour cet accompagnement. Par exemple, selon le contexte local, les familles vont avoir plus ou moins de contacts directs avec l'établissement scolaire de leur enfant. Dans les « écoles de la périphérie »<sup>2</sup>, où ces contacts sont faibles, il importe d'impliquer les parents de manière plus volontariste. En outre, les mères s'investissent davantage que les pères, tous milieux confondus, on peut faire l'hypothèse d'un déficit d'identification des garçons à leur père en matière de travail scolaire. Il serait intéressant d'inciter davantage les pères à s'investir : réunions d'information, soutien scolaire avec leurs enfants à l'école, etc.

Au Québec, les « soirées de gars » s'adressent ainsi aux garçons scolarisés dans certaines écoles primaires. Pour (re)donner à ces enfants le goût de la lecture et prévenir le décrochage scolaire, ces écoles organisent des sessions de lecture, en soirée, où les jeunes garçons sont accompagnés de leur père, de leur grand-père ou d'un autre adulte de sexe masculin, afin de créer une émulation et de montrer aux enfants que la lecture peut être une activité masculine valorisante<sup>3</sup>.

En Ontario, un guide pratique, intitulé « Me Read? No Way! »<sup>4</sup> et destiné aux enseignants, répertorie plusieurs expériences réussies d'incitation à la lecture chez les garçons. Il insiste également sur le fait que les filles ne doivent pas être négligées : dès lors, il s'agit d'adapter certains outils et méthodes pédagogiques aux garçons (types de support, diversification des thèmes littéraires, tonalité des textes, mise en place de débats littéraires, ateliers d'écriture collectifs) qui peuvent également convenir aux filles et améliorer leurs performances en lecture et écriture<sup>5</sup>.

#### *Le Raising Boys' Achievement*, au Royaume-Uni

L'expérimentation *Raising Boy's Achievement* a été menée entre 2000 et 2004 dans plusieurs établissements scolaires britanniques, situés dans des zones géographiques défavorisées, auprès d'élèves entre 7 et 11 ans, d'une part, et entre 14 et 16 ans, d'autre part. L'objectif était d'améliorer l'apprentissage des garçons en *literacy* (lecture et écriture en anglais), en augmentant leur intérêt pour celle-ci. Il fallait aussi réconcilier leur intérêt pour le travail scolaire et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, en leur faisant comprendre que l'adhésion aux normes de l'école ne met pas en cause leur identité masculine.

Néanmoins, les filles ont tout autant participé aux activités, qui se déployaient sur quatre registres : l'évolution de la pédagogie, l'approche individualisée, l'implication de l'établissement scolaire tout entier, la mise en place d'un environnement socioculturel favorable à l'apprentissage (associer les familles, etc.). Il s'agissait, grâce à une approche intégrée, de rendre les élèves, notamment les garçons, plus actifs et plus

<sup>1</sup> Kakpo S. (2012), *Les Devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, Presses universitaires de France ; Thin D. (2009), « Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires », *Informations sociales*, n° 154 ; Besson L. et Glasman D. (2004), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, rapport pour le Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

<sup>2</sup> Van Zanten A. (2011), *L'École de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France.

Cette expérience a reçu un prix du ministère québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Voir Centre d'analyse stratégique (2012), *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité, une perspective internationale*, rapport coordonné par Marie-Pierre Hamel et Sylvain Lemoine, Paris,

La Documentation française, novembre, [www.strategie.gouv.fr/content/rapport-aider-les-parents-etre-parents-le-soutien-la-parentalite-une-perspective-internationale](http://www.strategie.gouv.fr/content/rapport-aider-les-parents-etre-parents-le-soutien-la-parentalite-une-perspective-internationale).

<sup>5</sup> Édité aussi en français sous le titre « Moi, lire ? Tu blagues ! ».

[www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/meread/](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/brochure/meread/).

autonomes, en diversifiant les outils et les méthodes d'apprentissage. L'écoute et la parole (formulation des idées, expression des émotions) ont été mobilisées. Ainsi, les élèves ont eu à leur disposition une plus grande variété de supports papier (revues, journaux, B.D.) et électroniques de lecture. L'accent a été mis sur les textes non stéréotypés. Des groupes de parole pour échanger sur les textes étudiés, ainsi que des jeux de rôle, du tutorat et du travail en petits groupes ont été mis en place. Une part de non-mixité a aussi été introduite. De leur côté, les enseignants ont été invités à innover dans leurs pratiques pédagogiques en variant les contextes d'apprentissage et en promouvant de nouvelles méthodes d'évaluation (moins strictes et moins académiques). Les parents ont été incités à encourager leurs enfants à lire à la maison selon les techniques apprises à l'école. Cibler les garçons visait aussi à cibler les futurs pères qui pourront ainsi transmettre le goût de la lecture à leurs enfants.

S'il n'existe aucune évaluation systématique et chiffrée du dispositif *Raising Boy's Achievement*, les enseignants interrogés, à l'issue de l'expérience, font majoritairement état d'une amélioration des résultats des garçons comme des filles en *literacy*. En conséquence, le *gender gap* n'a pas nécessairement diminué mais le niveau global s'est élevé.

[www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR636.pdf](http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR636.pdf)

Prêter attention aux garçons s'avère essentiel, mais il ne faut pas négliger les filles. En effet, les tests PISA montrent que le niveau en lecture de ces dernières baisse régulièrement. Entre 2000 et 2009, en compréhension de l'écrit, le niveau a baissé de 15 points pour les garçons et de 4 pour les filles. Dès lors, si, comme le préconise l'OCDE, « il est peut-être judicieux de se préoccuper davantage des lectures préférées des garçons » (magazines, contenus Internet) « que de viser un modèle unique d'engagement dans la lecture », il faut également s'adresser aux filles, que ce soit en lecture, mais aussi en mathématiques et en sciences, en poursuivant les politiques mises en œuvre dans ces domaines depuis plusieurs années (programme « Filles et sciences », etc.).

Dans le test PISA, l'écart entre filles et garçons en compréhension de l'écrit tombe à 20 points (au lieu de 40)<sup>1</sup> lorsqu'il s'agit de l'écrit électronique. Une diversification des méthodes et des outils pédagogiques (ordinateurs, tablettes numériques, etc.) pourrait améliorer l'apprentissage du français par les garçons et impliquer les filles dans les sciences et les techniques.

#### PROPOSITION N° 14

- Mettre en place des méthodes pédagogiques qui s'adressent et profitent à tous les élèves, pour des raisons différentes selon les filles et les garçons, afin de compenser leurs faiblesses réciproques. Par exemple, l'usage de l'ordinateur dans les cours de français.
- Associer les pères aux activités de lecture en s'inspirant d'exemples étrangers.

Ces dispositifs pourraient concerner en priorité les écoles, collèges et lycées situés dans les quartiers défavorisés (RRS, Réseaux de réussite scolaire ; RAR, Réseaux Ambition réussite).

<sup>1</sup> Chez les garçons, le score en compréhension de l'écrit est plus faible qu'en compréhension de l'écrit électronique. Chez les filles, la différence est un peu plus marquée, dans l'autre sens.

(...)

## 4. La socialisation juvénile à l'école : un vivre-ensemble codé mais complexe

L'école est une « scène sociale », au même titre que la famille, le groupe d'amis ou le monde du travail. Elle est un espace public qui n'est pas coupé du reste de la société, des autres espaces publics, en particulier de la rue qui possède, selon les quartiers, des « codes », des « rites » et des « langages » différents<sup>1</sup>. L'honneur, la réputation, la place dans un groupe (y compris un groupe sexué), voire dans une hiérarchie, l'acquisition d'un « habitus agonistique »<sup>2</sup> de groupe concernent à la fois les filles et les garçons, dans leur existence séparée ou commune<sup>3</sup>.

Filles et garçons mettent en place et subissent à l'école des processus de socialisation qui les incitent à adopter des attitudes genrées, lesquelles sont en grande partie influencées par la relation avec l'autre sexe. Chacun(e) est incité(e) à se conformer à certaines attentes sociales stéréotypées (codes et normes de comportement et d'apparence) qui sont confirmées plutôt que remises en cause par l'école. Dès lors, il s'y joue à la fois des rapports d'amitié, de séduction, mais aussi de pouvoir, de rivalité individuelle et collective. Il s'agit de se construire une image de soi correspondant à l'identité sexuée<sup>4</sup>, dès le plus jeune âge mais surtout à l'adolescence. Là encore, la mixité tend à accentuer les stéréotypes<sup>5</sup>.

### 4.1. Une appropriation inégalitaire de la cour de récréation

Il existe des logiques féminines et masculines d'appropriation des espaces mais elles ne sont compréhensibles qu'au regard des interactions entre les filles et les garçons dont ces espaces sont le théâtre. La mixité scolaire induit une socialisation des enfants des deux sexes qui est de l'ordre d'un « ensemble-séparé »<sup>6</sup>. Pendant les récréations et les interours, les filles ont tendance à rester entre elles et à se concentrer sur des activités spécifiques – de même que les garçons. La cour de récréation<sup>7</sup> est ainsi à la fois un lieu d'« évitement », de « confrontation » et de « rencontre » entre les filles et les garçons, et ce, dès les premières années de scolarisation. En ce sens, il y a une continuité entre la salle de classe et la cour. À l'école primaire et au collège, garçons et filles ont des jeux différents, en des endroits distincts de la cour. Les travaux d'anthropologie et de sociologie ont montré que, dans toutes les écoles étudiées, les garçons se regroupent au centre et monopolisent la plus grande partie de l'espace, notamment pour les jeux de ballon ou de combat, les filles restant à la marge, privilégiant des jeux moins « mobiles ». Rester entre pairs, entre individus du même sexe est souvent essentiel pour éviter les divisions. Ainsi, « l'appropriation par les filles de l'espace des garçons est source de

<sup>1</sup> Lepoutre D. (1997), *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Paris, Odile Jacob.

<sup>2</sup> Selon l'expression de Benjamin Moignard ; Moignard B. (2008), *op. cit.*

<sup>3</sup> Rubi S. (2005), *Les « Crapuleuses », ces adolescentes déviantes*, Paris, Presses universitaires de France.

<sup>4</sup> Rouyer V., Croity-Belz S. et Prêteur Y. (2010), *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Toulouse, Erès.

<sup>5</sup> Mosconi N. (1999), *op. cit.*

<sup>6</sup> Goffman E. (2002), *L'Arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.

<sup>7</sup> Ruel S. (2006), « À l'heure de la récréation, filles et garçons : bandes à part ? La cour de récréation, lieu de décryptage du monde de construction sexuée des enfants », *Cahiers de la MRSH*, p. 233-246 ; Delalande J. (2003), *La Récré expliquée aux parents. De la maternelle à l'école élémentaire, la vie quotidienne dans une cour d'école*, Paris, Audibert.

conflit. Au-delà de la violation territoriale, c'est l'identité masculine collective qui est offensée »<sup>1</sup>. Les observations de terrain indiquent que filles et garçons s'interpellent, s'observent, se jaugent et adoptent des règles tacites selon lesquelles chaque groupe doit rester à sa place.

Mais la reconnaissance, pour chacun(e), de son identité de genre nécessite également la rencontre et la confrontation avec l'« autre » groupe : il existe des jeux mixtes (jeux de poursuite). Si les filles sont généralement exclues des jeux de garçons, la réciproque semble moins vraie : rares sont pourtant les garçons qui s'aventurent en terrain féminin. Ce qui relève du féminin est dévalorisé à leurs yeux, alors que le masculin est toujours valorisé, y compris chez les filles. Plusieurs auteurs ont observé que ces dernières sont souvent spectatrices des jeux des garçons, ceux-ci n'étant pas spectateurs des activités des filles. Précisons que, dans la cour comme dans la rue ou au domicile, les garçons continuent plus longtemps (en âge) que les filles à jouer<sup>2</sup>. À partir de l'adolescence, le jeu a une importance moindre dans la socialisation des filles, lesquelles vont privilégier d'autres loisirs en entrant plus précocement que les garçons dans les cultures adolescentes (*voir chapitre 4*).

Les responsables d'établissements scolaires devraient faire en sorte que la cour de récréation soit investie de manière égale par les filles et les garçons. À l'école pré-élémentaire, il s'agirait de faire découvrir une large palette de jeux aux garçons comme aux filles, de manière incitative. Par exemple, des tournois sportifs de jeux de ballon ou de jeu à l'élastique permettraient à chaque enfant, quel que soit son sexe, de développer de nouvelles compétences, ainsi qu'un esprit de compétition et d'équipe. La constitution systématique d'équipes mixtes est très importante, afin que les filles et les garçons apprennent à jouer ensemble à des jeux semblables. Si les préférences des enfants doivent être respectées, ils doivent être invités à ouvrir leur champ de possibilités.

Ces éléments sont importants dans le cadre de l'instauration de la semaine de 4,5 jours, depuis la rentrée 2013, qui suppose le développement d'activités sportives et culturelles à l'école primaire après la journée de classe. Les intervenants (éducateurs, animateurs, etc.) devront être sensibilisés à l'importance de la mixité des activités qu'ils proposent aux élèves.

#### PROPOSITION N° 19

**Pour lutter contre le partage inégalitaire des espaces de jeux et de détente, s'inspirer des évolutions de l'architecture scolaire dans certains pays, qui visent le bien-être des enfants. Faire connaître les bonnes pratiques d'utilisation mixte de la cour de récréation et des espaces de pratique d'activités sportives ou culturelles.**

<sup>1</sup> Ruel S. (2006), *op. cit.*, p. 237.

<sup>2</sup> Brougère G. (1999), « Les expériences ludiques des filles et des garçons », in Lemel Y. et Roudet B. (coord.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan, p. 199-222.

## 4.2. Une apparence physique précocement sexuée et sexualisée

En matière d'apparence physique, les codes sexués (habillement, coiffure, bijoux) sont très présents, dès l'école pré-élémentaire, et varient avec l'âge<sup>1</sup>. Pour les garçons surtout se rajoute la norme hétérosexuelle : même si les codes de l'apparence virile ont évolué – sous l'influence des stars, par exemple –, il n'est admis ni par les pairs ni par les parents, ni même souvent par le corps enseignant ou administratif, de « ressembler à une fille », autrement dit ce qui peut faire référence à l'homosexualité.

La féminité des filles est moins remise en cause que la virilité des garçons, qui peuvent faire l'objet de moqueries sur le choix des couleurs de leurs vêtements, par exemple, jugées « propres » aux filles. Cependant, c'est leur décence qui est surveillée : s'il s'agit d'être « féminine », il ne faut pas tomber dans la « provocation » ou la vulgarité. D'une part, dès le collège, l'anticipation de l'agression sexuelle demeure de la responsabilité des filles, plus que des garçons, dont les pulsions sont jugées « incontrôlables ». D'autre part, une apparence physique trop « légère » sera facilement associée au risque d'échec scolaire. Ainsi, une fille jugée provocatrice sera, plus qu'un garçon adhérant fortement aux codes dominants de la masculinité, considérée par ses pairs comme par les adultes comme n'étant pas « sérieuse » (dans tous les sens du terme).

Là encore, l'origine sociale des élèves va fortement contribuer à la construction des normes sexuées dans l'apparence : une féminité plus prononcée va ainsi être davantage tolérée dans les milieux populaires, le corps des filles demeurant, à terme, un capital valorisable<sup>2</sup> sur le marché matrimonial, mais aussi dans la sphère professionnelle (métiers de service et de contact avec la clientèle, anticipation d'avoir un homme pour supérieur hiérarchique). Les travaux d'analyse de la presse magazine destinée aux (pré-)adolescentes – la cible privilégiée étant les jeunes d'origine populaire –, qui ont établi que la majorité des contenus textuels et iconographiques étaient consacrés à aux vêtements, au maquillage, à la coiffure et à des conseils de séduction, le mettent en évidence<sup>3</sup>. Il y a ainsi une intériorisation, par nombre de jeunes filles, du rôle primordial de l'apparence dans la réussite de leur sociabilité, notamment auprès du sexe opposé. Les codes de la virilité varient également selon le milieu d'origine (vêtements, accessoires, mais aussi coupe de cheveux, port de bijoux, etc.).

L'effet de mimétisme est important : il s'agit pour les jeunes d'« adhérer aux codes culturels et vestimentaires de leurs pairs »<sup>4</sup> car enfants et adolescent sont soumis à des prescriptions fortes et parfois contradictoires émanant du groupe. Du côté des parents, le vêtement de leurs enfants demeure un marqueur sexué très important<sup>5</sup>. Il en va de même des médias – notamment les magazines pour adolescentes et pré-adolescentes – qui, par un phénomène que l'on peut qualifier d'« hypersexualisation »,

<sup>1</sup> Mardon A. (2010a), « Construire son identité de fille et de garçon : pratiques et styles vestimentaires au collège », *Cahiers du genre*, n° 49, p. 133-154.

<sup>2</sup> Mardon A. (2011), « La génération Lolita. Stratégies de contrôle et de contournement », *Réseaux*, n° 168-169, p. 111-132.

<sup>3</sup> Moulin C. (2005), *Féminités adolescentes : itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Presses universitaires de Rennes.

<sup>4</sup> Mardon A. (2010b), « Sociabilités et travail de l'apparence au collège », *Ethnologie française*, vol. 40, n° 1, p. 39-48.

<sup>5</sup> Mardon A. (2010a), *op. cit.*

entretiennent les stéréotypes traditionnels du féminin et du masculin et des codes de séduction qui les accompagnent<sup>1</sup>, et contribuent à leur intériorisation par les jeunes.

Toutefois, il est important de rappeler que les enfants et les adolescents ne sont pas passifs dans la construction de leur identité sexuée. À partir d'observations *in situ* dans deux collèges de banlieue (défavorisée et favorisée) couplées à une série d'entretiens avec des collégiens, leurs parents et des professionnels du monde scolaire, Aurelia Mardon a montré que l'apparence physique et notamment le style vestimentaire sont l'objet d'ajustements de la part des jeunes<sup>2</sup>. Selon les circonstances ou l'âge, les jeunes accentuent la différence sexuée ou la gomme (le *look* « gothique ») pour aller précisément à l'encontre des stéréotypes<sup>3</sup>, par exemple par souci d'affirmation de soi ou rébellion par rapport aux normes.

#### 4.3. L'école, un lieu de violence sexuée (et sexiste) ?

La violence entre jeunes n'est pas absente de l'école. Qu'elle soit verbale (moqueries, voire insultes) ou physique, elle vise notamment à résister à l'autre sexe ou à affirmer un pouvoir sur lui. Elle est également présente au sein même des groupes de filles et des groupes de garçons. De la simple bousculade aux coups, en passant par le harcèlement psychologique, toute une palette d'actions violentes peut être mobilisée, dans laquelle les stéréotypes de genre sont présents. Certains auteurs remarquent toutefois que la logique de groupe exacerbe la violence des relations entre filles et garçons, que les enfants et les adolescents de sexes différents mettent de côté lorsqu'ils sont dans des rapports individuels.

La violence sexuelle (agressions, harcèlement, viols) ne doit pas non plus être négligée, notamment dans les établissements scolaires fortement fréquentés par les garçons (certains lycées professionnels ou centres de formation des apprentis où les spécialisations sont traditionnellement « masculines »)<sup>4</sup>.

Si la violence physique semble plutôt l'apanage des garçons, les filles apparaissent davantage adeptes de la violence verbale, en particulier *via* les nouvelles technologies et les réseaux sociaux (surtout à l'adolescence)<sup>5</sup>. Or, dans certains quartiers et certains établissements scolaires, les filles, pour exister dans l'espace public, vont adopter des ressorts de la violence traditionnellement masculine<sup>6</sup>. Il s'agit pour elles de ne pas faire partie du groupe des « faibles » auquel elles sont souvent assignées en tant que filles.

<sup>1</sup> La lutte contre l'hypersexualisation a fait l'objet d'un rapport parlementaire récent : Jouanno C. (2012), *Contre l'hypersexualisation, un nouveau combat pour l'égalité*, 5 mars, [www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport\\_hypersexualisation2012.pdf](http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hypersexualisation2012.pdf). Pour une bibliographie française et internationale sur le sujet, voir Hamel M.-P. et Naves M.-C. (2012), « Hypersexualisation de l'espace public : comment protéger les enfants ? Perspectives internationales », *La Note d'analyse*, n° 267, Centre d'analyse stratégique, mars, [www.strategie.gouv.fr/content/hypersexualisation-de-lespace-public-comment-protoger-les-enfants-note-danalyse-267-mars-201](http://www.strategie.gouv.fr/content/hypersexualisation-de-lespace-public-comment-protoger-les-enfants-note-danalyse-267-mars-201).

<sup>2</sup> Mardon A. (2010b), *op. cit.*

<sup>3</sup> Détrez C., Cotelette P. et C. Pluvinet (2007), « Lecture des filles et des garçons : à propos du *Seigneur des anneaux* », in Eckert H. et Faure S. (dir.), *Les Jeunes et l'agencement des sexes*, Paris, La Dispute.

<sup>4</sup> Voir les travaux de Clotilde Lemarchant.

<sup>5</sup> Blaya C. (2013), *Les Ados dans le cyberspace. Prises de risque et cyberviolence*, Bruxelles, De Boeck.

<sup>6</sup> Rubi S. (2005), *op. cit.*



Certains chercheurs insistent sur la prééminence de « micro-violences »<sup>1</sup> au sein de l'école. Il s'agit d'une accumulation et d'une répétition de violences diverses qui, isolées, passeraient presque inaperçues, et qui tendent à se généraliser : « l'école laïque se veut à la fois ouverte et protégée du monde, accrochée au mythe d'une école juste et méritocratique qui se confronte pourtant difficilement à la démocratisation de l'enseignement »<sup>2</sup>. La violence scolaire est une préoccupation des pouvoirs publics depuis vingt ans, l'école s'inquiétant de la sûreté de son environnement immédiat (le quartier, la rue, la banlieue). Elle s'est ainsi fermée, voire « sanctuarisée » par rapport à cet environnement (contrôle des entrées, peur des « intrus »). On pourrait alors penser que le cadre scolaire est protégé des éléments extérieurs néfastes, mais une telle idée de pacification relève de l'illusion : les « modalités de gestion des offenses révèlent le caractère décisif de l'honneur et de la réputation comme éléments de construction de la face adolescente, dans un contexte où la culture de rue prédomine »<sup>3</sup>. Pour beaucoup d'adolescents, et même d'enfants, la violence est vécue comme une chose rationnelle, presque « naturelle »<sup>4</sup>.

Selon certains auteurs, les établissements situés en zones sensibles seraient les plus touchés<sup>5</sup>. Le *turnover* très important des personnels éducatifs, surtout dans les établissements d'enseignement prioritaire, obère le travail en équipe et fragilise les actions de lutte contre la violence. La ségrégation géographique des élèves de certains collèges, renforcée par les stratégies familiales d'évitement<sup>6</sup>, s'ajoute à l'effet d'espace clos qui exacerbe les tensions. « Les règles de la culture de rue ou les techniques délinquantes (...) sont aussi apprises dans le collège »<sup>7</sup>. Et « l'adhésion aux pratiques délinquantes semble fortement corrélée à l'échec scolaire »<sup>8</sup>.

Le bien-être des élèves à l'école, leur réussite, voire leur santé dépendent directement de la qualité des relations sociales au sein du cadre scolaire (avoir ou non des amis, avoir ou non été témoin ou victime de violences)<sup>9</sup>. Pour autant, l'école semble désemparée face à certains comportements, évoquant des arguments socioculturels, voire culturalistes et justifiant ainsi son impuissance. Parce que « la question de l'apprentissage est toujours renvoyée à celle des capacités cognitives et sociales des élèves qui sont posées comme des présupposés nécessaires à la scolarisation »<sup>10</sup>, l'école tendrait à considérer qu'elle ne peut ni doit rien faire pour améliorer cela. Elle se concentre sur sa mission d'éducation, mettant de côté les enjeux de socialisation, et attend que les normes scolaires de socialisation soient intériorisées par les élèves. Elle dissocie de fait la gestion de la discipline (conseiller principal d'éducation, surveillants, proviseur) des apprentissages (enseignants).

<sup>1</sup> Selon l'expression d'Éric Debarbieux.

<sup>2</sup> Moignard B. (2008), *op. cit.*, p. 117.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p. 43.

<sup>4</sup> Debarbieux É. (dir.) (2002), *L'Oppression quotidienne. Recherches sur une délinquance des mineurs*, Paris, La Documentation française.

<sup>5</sup> Debarbieux É. (2003), *Micro-violences et climat scolaire : évolution 1995-2003 en écoles élémentaires et en collège*, rapport de recherche pour le ministère de l'Éducation nationale.

<sup>6</sup> Van Zanten A. (2009), « Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 180, p. 25-34.

<sup>7</sup> Moignard B. (2008), *op. cit.*, p. 126.

<sup>8</sup> *Ibid.*, p. 163.

<sup>9</sup> Sauneron S. (2013), « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *La Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique, janvier, [www.strategie.gouv.fr/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A9I%C3%A8ves-NA313](http://www.strategie.gouv.fr/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A9I%C3%A8ves-NA313).

<sup>10</sup> Moignard B. (2008), *op. cit.*, p. 141.

Au Québec, dans certains établissements scolaires, les enseignants et les personnels éducatifs sont sensibilisés à la violence sexiste, notamment dans les médias, qu'elle soit physique, verbale ou symbolique<sup>1</sup>. Ils sont également incités à en parler avec les élèves pendant les cours, afin de la déconstruire et d'en dénoncer les différents aspects (valorisation de la soumission de la femme à l'homme, réduction de la femme à un objet sexuel, homophobie, etc.).

#### PROPOSITION N° 20

**Sanctionner les violences verbales et physiques à caractère sexiste, dans la classe ou dans la cour, contre les autres élèves ou les personnels éducatifs, en les qualifiant comme telles. Comme le préconise la « Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) », les notions d'égalité et de respect mutuel entre les filles et les garçons pourraient être insérées dans le règlement intérieur des établissements scolaires, en complément de la Charte de la laïcité.**

Le rôle de l'école est de veiller à l'égalité de tous les élèves mais aussi, plus largement, par son rôle éducatif, de contribuer à faire évoluer la société dans le sens de la lutte contre les inégalités et les discriminations de toutes sortes, notamment entre les filles et les garçons. Or, à bien des égards, l'école est passive face à la reproduction des stéréotypes de genre : « c'est peut-être précisément du fait de [sa] neutralité apparente que l'école se montre reproductrice et sexiste, sexiste par abstention »<sup>2</sup>.

Parler de discriminations à l'encontre des filles suppose de sortir d'une logique de responsabilité individuelle des parcours scolaires pour aller vers une prise de conscience, car ce qui compte n'est pas qu'il y ait ou non intention discriminatoire, mais ce qui existe dans les faits. Il est ainsi essentiel que l'école s'efforce d'infléchir le poids des normes traditionnelles en matière de transmission du savoir comme de socialisation et de construction identitaire de la jeunesse.

Il faut faire en sorte que la mixité des activités scolaires et périscolaires (par exemple dans le cadre de la semaine de 4,5 jours) devienne la norme et apparaisse comme évidente aux personnels enseignants et encadrants, aux élèves et aux familles. Les processus d'apprentissage doivent aller dans le sens d'une indifférenciation croissante au genre des élèves, afin de donner aux filles et aux garçons les mêmes chances de réussite et de choix de leur orientation et, plus tard, de leur trajectoire professionnelle, voire de leur vie sociale et relationnelle.

<sup>1</sup> Par exemple *via* le guide d'animation *Clippe mais clippe égal !* édité par ministère de l'Éducation du Québec (1991).

<sup>2</sup> Duru-Bellat M. (2012), *op. cit.*, p. 163.

# Recherches & éducations

2 • décembre 2009 :

Genre et éducation : institutions, pratiques, représentations

Dossier

---

## De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation (extrait)

ANNETTE JARLÉGAN

p. 11-21

---

### *Résumés*

Cet article introductif au dossier « Genre et Education : Institutions, Pratiques, Représentations » présente l'importance de la prise en compte de la dimension du genre en éducation et quelques enjeux théoriques, méthodologiques et empiriques qui y sont attachés. Il montre ensuite que la question du genre ne concerne pas simplement le chercheur mais qu'elle touche également le politique et le praticien de l'éducation. Enfin, il présente les neuf contributions qui, chacune à leur manière, usent du concept de genre pour faire progresser la compréhension de tous les domaines de la vie sociale.

---

### *Entrées d'index*

**Mots-clés** : éducation, genre, introduction

**Keywords** : education, gender, introduction

**Chronologique** : XXe siècle, XXIe siècle

---

A partir des décennies 80-90, on a assisté en France à l'émergence puis à l'usage grandissant du concept de genre comme catégorie d'analyse dans un nombre croissant de réflexions en sciences humaines et sociales, qu'il s'agisse des sciences de l'éducation (Duru-Bellat 1990 ; Mosconi, 1989) , de la sociologie (Bourdieu, 1998 ; Delphy, 1998), de l'anthropologie (Héritier, 2002), de l'histoire (Duby & Perrot, 1991) ou de la psychologie sociale (Wood & Eagly, 2002). Toutes ces recherches partagent la conviction que le genre, au sens de « différences des sexes socialement et culturellement construites », constitue une variable indispensable à la compréhension de tous les domaines de la vie sociale » (Guionnet, Neveu 2005 : p. 250). En effet, comme le rappelle Gardey (2004), « il est important de comprendre que s'intéresser à la question du genre ne signifie pas uniquement s'intéresser aux femmes ». En d'autres termes, en posant des questions inédites qui impliquent « une transformation des référentiels » (Baudelot & Establet, 2005), la prise en compte du genre contribue à la progression générale des connaissances sur le monde qu'elle rend plus intelligible. Il s'agit donc d'un champ fécond pour l'ensemble de la production en sciences humaines et sociales.

## Genre et recherche en éducation

Concernant les recherches en éducation, ce concept a fait preuve de sa pertinence descriptive et théorique en permettant notamment de « mettre en question la réalité de la puissance explicative du sexe biologique, du lien, jusque là considéré comme évident et inéluctable, entre les différences biologiques et les différences psychologique et sociales » (Hurtig, Kail, Rouch, 2002 : p. 13).

Ainsi, différents travaux ont montré que l'école, la famille ou les médias sont, comme l'environnement social tout entier, traversés par une séparation des rôles et des compétences selon le sexe d'assignation et qu'ils participent à la production et reproduction des normes et des rôles de sexe. Certaines de ces recherches se sont proposées d'observer les représentations et les pratiques les plus anodines et les plus quotidiennes à l'oeuvre dans les structures de la petite enfance, à l'école ou dans les familles afin de mieux comprendre les processus au travers desquels « la réalité se trouve reconstruite à travers le prisme du système dichotomique et hiérarchisé de la catégorisation de sexe » (Hurtig, Kail, Rouch, 2002 : p. 13). Il ne s'agit pas ici de retracer le foisonnement des résultats issus de l'ensemble de ces recherches mais de souligner certains enjeux théoriques, empiriques ou méthodologiques qui traversent les problématiques liées à la question du genre en éducation.

Tout d'abord, comme le soulignent Baudelot & Establet (2005, p 38), « la prise en compte de la dimension du genre entraîne à tout coup la nécessité d'un réexamen radical de tous les problèmes de sociologie, qu'il s'agisse du suicide [...] ou du bilan de la scolarisation ». En effet, s'agissant du bilan de la scolarisation, la progression spectaculaire des scolarités féminines au cours du XXème siècle est difficilement explicable par « le modèle bien huilé de la reproduction, à l'école et grâce à elle, des rapports de domination » (Duru-bellat & Jarlégan, 2001 : p. 75). Pour dire les choses autrement : comment

rendre compte du fait que le sexe dominé puisse se classer avant le sexe dominant (Duru-Bellat, 1994) ?

Ensuite, comme le remarque Thébaud (2005), l'utilisation du concept de genre, en dénaturalisant la différence des sexes, invite à analyser finement, dans leur contexte, la construction des identités sexuées. Cela implique le recours à des données empiriques et appelle donc le développement d'études et d'enquêtes portant sur des milieux sociaux, des âges, des systèmes éducatifs différents avec une perspective comparative et le souci de construire des modèles interprétatifs.

Le genre invite également à réfléchir à d'autres types de rapports sociaux et par conséquent à penser et étudier la diversité parmi les femmes, qui ne peuvent pas être appréhendées comme un groupe unifié. Il convient, dans les travaux sur le genre, de ne pas s'enfermer dans la simple dichotomie sexuée qui conduirait à oublier que les différences selon le sexe se combinent aussi à d'autres différences, notamment celles relatives à l'appartenance sociale, à l'âge ou encore celles liées à la position scolaire des élèves (lorsqu'on s'intéresse aux mécanismes présents dans une salle de classe).

En outre, ce concept implique également de s'intéresser aux deux catégories sociales de sexe. Il appelle le développement d'études sur les garçons et sur les hommes comme individus sexués, en examinant par exemple la socialisation masculine ou la formation de la virilité dans les institutions scolaires, dans la famille ou dans les groupes de pairs, autant de questions sur lesquelles on sait encore peu de choses même si ces recherches tendent à se développer aujourd'hui (Duret, 2000 ; Welzer-Lang, 2008).

Enfin, les recherches sur le genre permettent de décloisonner les disciplines. Les problématiques et les objets étudiés dépassent les frontières entre les champs disciplinaires et permettent des collaborations, entre chercheurs d'horizons différents, qui génèrent des confrontations de points de vue théoriques, de méthodes ou d'interprétations de résultats fructueuses pour l'élaboration de nouveaux questionnements.

Depuis les premières recherches sur le genre, le paysage social s'est modifié en profondeur aussi bien dans la réalité que dans les représentations, notamment savantes et médiatiques (Pfefferkorn, 2007). On note des évolutions tant dans les sphères publique, politique et professionnelle que dans la vie des individus, des couples ou des familles. Par exemple, dans le domaine familial, on a aujourd'hui affaire à une multiplication des modèles. Par ailleurs, le débat sur la parité hommes / femmes en politique a permis de remettre sur la place publique la question de la discrimination et des inégalités entre sexes dans le monde du travail. De même, le débat sur la mixité à l'école, relancé par la parution de l'ouvrage de M. Fize en 2003, a réactualisé la question des inégalités entre les sexes dans le système éducatif. Se pose donc aujourd'hui, pour les recherches à venir, la question de l'analyse de ces mutations qui ont affecté la société tout entière et de leurs répercussions sur le système de catégories de sexe et de genre. En éducation, aujourd'hui il s'agit notamment d'identifier, de caractériser et de conceptualiser les changements, les résistances, les adaptations et les permanences à l'oeuvre dans ces phénomènes relatifs aux rapports de sexe à l'école, dans la famille, les médias...

Mais la problématique du genre ne concerne pas simplement les chercheurs en sciences sociales, elle touche également le politique, le pédagogue et le praticien de l'éducation, même si les regards portés par ces divers acteurs diffèrent par leur nature.

# Genre et politiques éducatives

En effet, recherche sur le genre et politiques éducatives ne sont pas sans liens. A partir du début des années 80, les politiques ont pris conscience du faible pourcentage des filles dans les filières scientifiques et techniques et des enjeux sociaux et politiques liés à cette question. Depuis, sept conventions interministérielles pour « la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » ont été signées, la dernière concernant la période 2006-2011<sup>1</sup>. Dans le domaine de l'école, ces politiques se sont traduites par un ensemble de mesures destinées à « améliorer l'orientation scolaire et professionnelle, promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes et renforcer les outils de promotion de l'égalité et la formation des acteurs » (Convention 2000). Concernant l'orientation scolaire et professionnelle, des campagnes d'information ont par exemple été organisées dans les années 80, sur les thèmes « les métiers n'ont pas de sexe » ou « c'est technique, c'est pour elles », afin d'encourager les filles à faire des mathématiques, à diversifier leurs orientations et à choisir des voies habituellement empruntées par les garçons. Pour ce qui est des pratiques enseignantes, on a assisté notamment à l'élaboration et à la diffusion d'outils pédagogiques ou de répertoires d'activités invitant à mettre en œuvre ce qui a été appelé « Les bonnes pratiques pour l'égalité entre les filles et les garçons » (DESCO, 2000), c'est-à-dire des pratiques qui évitent « l'utilisation de matériel où les rôles masculins ou féminins sont enfermés dans des modèles culturels dépassés » (B.O. du 15 décembre 1983). Il s'agit donc bien là, de la part des pouvoirs publics, de tenter de peser sur l'intériorisation de rôles masculins et féminins, et par conséquent de contribuer au travail de redéfinition du genre. Il est notable d'ailleurs que la conception des différents outils proposés aux enseignants concernant la gestion des interactions en classe, le travail en groupe, les modalités d'évaluation, l'éducation à l'orientation ou la prévention des violence sexistes, s'appuie parfois très explicitement sur des résultats issus des recherches sur le genre comme c'est le cas notamment dans le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation et du Ministère de la Recherche du 2 novembre 2000 qui fournit des pistes au service de l'action pédagogique. Cependant, si ces différentes initiatives témoignent bien d'une entrée de la question du genre dans le champ de la politique éducative française et, plus précisément, d'une reconnaissance politique des inégalités liées au sexe produites au sein du système scolaire et d'une volonté de mettre en place des actions destinées à y remédier, on peut regretter, d'une part, la dispersion des actions menées et, d'autre part, que leur évaluation ne semble encore jamais avoir été menée de manière précise et systématique.

## Genre et professionnels de l'éducation

Pour celui dont l'activité quotidienne est d'éduquer, la sensibilisation à la question du genre est aussi d'importance. Sachant que différentes recherches ont montré que les praticiens de l'éducation, hommes comme femmes, contribuent, par de multiples mécanismes (utilisation de matériels pédagogiques non neutres, attentes orientées en fonction du sexe de l'élève, interactions verbales, etc.) et de manière inconsciente, à la reproduction des

stéréotypes sexués et des schémas sociaux traditionnels, la question qui se pose est celle de la formation des éducateurs ou éducatrices, en institutions de la petite enfance, ou des enseignants et enseignantes, à tous les niveaux de la scolarité. En effet, comme le rappelle Zaidman (1996 : p. 16) « la manière dont la mixité s'est imposée dans l'école sans réflexion pédagogique préalable continue de peser sur la façon dont l'école gère les relations entre les sexes : la mixité scolaire reste une donnée qui apparaît aux acteurs comme naturelle, et non comme le fruit d'une volonté émancipatrice, le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté ». Ce manque de réflexion sur la mixité à l'école a conduit à la mise en place de ce que Cendrine Marro et Isabelle Collet nomment, dans ce dossier, « une mixité de surface ». Or, comme le soulignent ces deux auteures, il ne suffit pas que garçons et filles se côtoient dans une salle de classe pour faire vivre la mixité. Par conséquent, c'est une véritable pédagogie de la mixité qu'il faut penser et promouvoir chez ces futurs professionnels. Jusqu'à présent, la formation délivrée aux futurs enseignants dans les IUFM les a très inégalement sensibilisés à ces thèmes qui ne sont évoqués que par quelques formateurs convaincus. A l'heure où cette formation est censée être repensée et donner lieu à la délivrance d'un master, la possibilité est donnée de prendre en compte sérieusement cette problématique et de genréifier les formations (Welzer-Lang 2008 : p. 265) afin de peser sur les pratiques éducatives. Dans cet objectif et pour que la mixité devienne à la fois un objet de réflexion, de formation et un outil pédagogique pour les futurs praticiens, différentes pistes ont déjà été formulées (Vouillot, 1999, Chaponnière, 2006). Cette formation pourrait aborder, à la fois d'un point de vue théorique et pratique, les questions de la construction des identités sexuées, des stéréotypes de sexe, du genre en tant que catégorie sociale, de la division socio-sexuée des savoirs, de l'analyse sexuée de l'exercice du métier d'élève, de l'orientation... Reste que cette formation n'aura d'effets que si elle s'accompagne dès la crèche ou la maternelle du développement d'un véritable partenariat avec les familles qui, lui aussi, demeure à penser et à construire sur cette question.

**(...)**

## **Théorie du genre : de quoi parle vraiment l'ABCD de l'égalité ?**



L'ABCD de l'égalité est actuellement en phase d'expérimentation, dans plus de 600 classes. (Capture d'écran, ABCD de l'égalité)

*Que prévoit ce programme, lancé par le ministre de l'Éducation et la ministre des Droits des femmes ? Comment fonctionne-t-il ? "Le Nouvel Observateur" fait le point.*

Manifestations, rumeurs diffusées par SMS ou sur les réseaux sociaux, enfants retirés des écoles... Le ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon fait face depuis quelques jours à une fronde nationale de la part d'un petit nombre de parents d'élèves, très déterminés. En cause : un supposé enseignement de la "théorie des genres".

"Il y a un certain nombre d'extrémistes qui ont décidé de mentir, de faire peur aux parents. Ce que nous faisons à l'école, c'est enseigner les valeurs de la République et donc du respect entre les femmes et les hommes", assure le ministre de l'Éducation. "L'École de la République n'enseigne absolument pas la théorie du genre. Elle enseigne l'égalité."

Dans le collimateur de ces frondeurs : l'"ABCD de l'égalité", un programme du gouvernement, porté conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits des femmes, qui vise à "transmettre des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes". Que prévoit ce programme ? Comment fonctionne-t-il ? Le Nouvel Observateur fait le point.

### **Qu'est-ce que l'ABCD de l'égalité ?**

Le projet du gouvernement part d'un constat : "les inégalités de traitement, de réussite scolaire, d'orientation et de carrière professionnelle demeurent bien réelles entre filles et garçons".

Pourquoi ? Parce que "les pratiques ordinaires dans la classe constituent des phénomènes souvent sexués, sans que les enseignants, l'ensemble des acteurs de l'éducation, les élèves et leurs familles en aient nécessairement conscience". Les jeux des enfants, leur manière d'occuper l'espace dans la cour de récréation, les sanctions ou récompenses de l'enseignant obéissent ainsi à "des représentations sur les compétences supposées des unes et des autres", insiste-t-on sur le site de l'ABCD de l'égalité. Des préjugés et des stéréotypes qui peuvent entraîner des discriminations.



L'objectif du dispositif gouvernemental, mis au point par des chercheurs, des enseignants, des inspecteurs de l'éducation nationale et des acteurs du réseau des droits des femmes, est donc d'aider les enseignants et leurs élèves à prendre conscience de ces préjugés, dans et hors de la classe, première étape dans un changement des pratiques.

### **Quels sont les élèves concernés ?**

Le gouvernement souhaite agir dès l'école primaire pour "transmettre dès le plus jeune âge une culture de l'égalité et du respect entre les filles et les garçons". L'école primaire, c'est-à-dire l'école maternelle (dès 3 ans) et l'école élémentaire.

Pour l'instant, le dispositif, conduit en partenariat avec le Centre national de documentation pédagogique, est en phase d'expérimentation, dans plus de 600 classes (275 écoles) de dix académies volontaires : Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil, Corse, Guadeloupe, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Rouen, Toulouse. Cette phase a débuté à la Toussaint 2013 et prendra fin en mars 2014. Une généralisation est ensuite prévue en septembre 2014, après une évaluation des premiers résultats entre avril et juin 2014.

### **Comment fonctionne le dispositif ?**

Il ne s'agit pas d'un enseignement à proprement parler. L'objectif est plutôt d'amener les élèves à réfléchir autour de certaines questions : les filles sont-elles moins intelligentes que les garçons ? La danse est-elle réservée aux filles ? Une femme peut-elle être maçon ? Un homme 'sage-femme' ?

Une éducation à l'égalité et au respect qui doit être pensée dans une approche transversale engageant l'ensemble des matières enseignées et des activités vécues : français, art, histoire, sport...

Pour répondre aux interrogations des enseignants, un site internet de l'ABCD de l'égalité a été conçu par le CNDP en lien avec le ministère de l'Éducation nationale et le ministère du Droit des femmes. Penser comme une plate-forme d'échange collaborative et chapeauté par Nicole Abar, chargée de mission ABCD de l'égalité, ce site vise à valoriser et diffuser les documents existants (enquêtes, textes officiels, documents de travail...) et faciliter la production et le partage de nouvelles ressources pour les enseignants.

On y trouve déjà des plusieurs vidéos, comme cette rencontre autour d'un "quizz sur l'égalité" ou cette conférence sur la construction de l'identité sexuée de l'enfant. Mais également des idées d'activités, sous forme de fiches, dans des disciplines variées : sport, français, art... Au menu, par exemple, une étude du tableau d'Auguste Renoir "Madame Charpentier et ses enfants" ou une version revisitée du Gendarme et du voleur, où les perdants ne sont pas éliminés, grâce à un statut de "joueur invincible".

education.gouv.fr

Enseignements primaire et secondaire

## Actions éducatives

---

### Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École

NOR : MENE1500237C  
circulaire n° 2015-003 du 20-1-2015  
MENESR - DGESCO B3 - MDE

---

*Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie, chancelières et chanciers des universités ; aux inspectrices et inspecteurs généraux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie - directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale ; aux personnes chargées de mission académiques « égalité » ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale premier degré ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale chargés de l'information et de l'orientation ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale de l'enseignement général et de l'enseignement technique ; aux personnels de direction ; aux directrices et directeurs d'école ; aux responsables académiques de la formation ; aux directrices et directeurs des ressources humaines ; aux personnes déléguées académiques à la formation des personnels d'encadrement ; au directeur de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche*

---

La politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École repose à la fois sur la formation, initiale et continue, de l'ensemble des personnels, et sur la prise en compte, au cœur des enseignements et de la pratique pédagogique, d'un principe qui est au fondement de notre République et qui constitue un des objectifs du service public d'enseignement. Elle a pour finalité la constitution d'une culture de l'égalité et du respect mutuel partagée par l'ensemble des membres de la communauté éducative, élèves, personnels, parents et partenaires concourant aux missions de l'école, et garantit à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite.

Le code de l'éducation confie aux écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur la mission de « favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation » et de dispenser, à tous les niveaux de scolarité, « une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences faites aux femmes et les violences commises au sein du couple ».

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les femmes et les hommes se fait dès l'école primaire et prescrit qu'au nombre de leurs missions, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont celles de

sensibiliser et former l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations.

Dans la continuité du plan pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'École annoncé le 30 juin 2014, des « outils pour l'égalité » ont été élaborés pour atteindre les objectifs fixés par la loi et mettre en œuvre concrètement les engagements que le ministère a pris dans la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif - 2013-2018. La diffusion de ces outils, leur appropriation par l'ensemble des acteurs du système éducatif et l'accompagnement qui en sera fait, notamment auprès des familles et des partenaires de l'École, requièrent un ensemble d'actions concertées et cohérentes.

#### **1 - Généraliser la formation initiale et continue de l'ensemble des personnels à l'égalité entre les filles et les garçons à l'École**

##### **Formation initiale des personnels**

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation confie à tous les professeurs et personnels d'éducation la mission de transmettre aux élèves les valeurs de la République, en même temps qu'il les invite à fonder leur exemplarité et leur autorité sur des principes éthiques et de responsabilité. Dans ce cadre, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) intègrent dans les enseignements du tronc commun la mobilisation

contre les stéréotypes, notamment sexistes, et les discriminations ainsi que la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.

Je vous rappelle que la mise en œuvre de ce tronc commun de formation initiale, notamment la transmission du sens et de la portée du principe d'égalité entre les filles et les garçons à l'école, constitue une priorité qui doit être considérée avec la plus grande attention.

Le parcours de formation à distance sur l'égalité entre les filles et les garçons, disponible sur la plateforme M@gistère, est accessible aux enseignants et stagiaires inscrits en master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Pour en ouvrir l'accès aux étudiants, les responsables de formation des ESPE s'adresseront aux correspondants M@gistère désignés par les recteurs d'académie, dont les coordonnées sont disponibles à l'adresse suivante : <https://magistere.education.fr/dgesco/mod/page/view.php?id=2235>.

Ce parcours, conçu avant tout pour les personnels enseignants du premier degré et adaptable aux personnels du second degré, contribue à construire, chez les étudiants et les stagiaires, une posture professionnelle propice à davantage d'égalité de traitement entre filles et garçons à l'école. Il les éclaire sur les apports de la recherche en ce domaine d'une part, leur fait prendre conscience des discriminations qui peuvent être induites par leur pratique ou par les élèves dans leurs relations entre pairs, d'autre part. Ce parcours sera complété, à compter de la prochaine rentrée, par des modules élaborés par des équipes pluridisciplinaires et partenariales, en réponse à l'appel à projets lancé auprès des ESPE et visant à renforcer les enseignements du tronc commun.

Vous veillerez à assurer la complète information des directeurs d'ESPE sur ces outils mis à leur disposition et favoriserez à cette fin les relations entre eux et les personnes chargées de mission académique « égalité » ainsi que les chargés de mission égalité installés dans les établissements d'enseignement supérieur, en application de la loi du 22 juillet 2013.

Concernant les personnels d'encadrement, l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR) mettra en place cette année un module sur l'égalité entre les filles et des garçons à l'École pour la formation statutaire des personnels de direction, des inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) et des inspectrices

et inspecteurs d'académie-inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR).

### **Formation continue des personnels**

L'égalité entre les filles et les garçons à l'École est inscrite comme priorité nationale de la formation continue des enseignants des premier et second degrés pour l'année scolaire 2014-2015 (circulaire n° 2014-167 publiée au BOEN du 18 décembre 2014). L'ampleur avec laquelle ce sujet a déjà été pris en compte dans les plans académiques de formation mérite d'être saluée. Afin que le principe d'égalité s'inscrive durablement dans la culture professionnelle des personnels, l'effort de formation continue en direction des enseignants, de l'encadrement et de toutes les catégories de personnel doit être poursuivi, en cohérence avec les orientations du plan national de formation.

Pour les personnels enseignants du premier degré, le parcours M@gistère sur l'égalité entre les filles et les garçons à l'École cité plus haut, est mobilisable dans le cadre des neuf heures entrant dans les obligations de service et consacrées à des actions de formation continue, pour tout ou partie à distance. Les inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale premier degré sont en outre invités à inscrire, dès cette année et de manière régulière, la question de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École à l'ordre du jour des animations pédagogiques de circonscription.

Pour l'ensemble des personnels académiques, enseignants, d'orientation, d'éducation et d'encadrement, les enseignements du séminaire national organisé les 26, 27 et 28 novembre 2014 à l'ESENESR, devront être traduits dans les plans académiques de formation, afin de renforcer les initiatives déjà existantes. Les délégations académiques qui ont composé le public de ce séminaire, délégations interdegrés et intercatégorielles, devront constituer, autour des personnes chargées de mission académiques « égalité », la base d'équipes ressources d'animation pour que la question de l'égalité entre les filles et les garçons et la prévention des comportements sexistes et des violences sexuelles soient prises en compte, dans les enseignements disciplinaires, dans les actions éducatives et la vie scolaire, dans l'accompagnement des choix d'orientation, dans l'élaboration de projets d'école et d'établissement et dans la co-construction, avec les familles et les autres partenaires de l'école, d'une culture partagée.

Les conférences prononcées lors de ce séminaire sont mises en ligne dans la rubrique « ressourcez-vous : conférences en ligne » du site de l'ESENESR. Par ailleurs, les supports de la plupart des interventions ont été adressés aux participants au séminaire et sont disponibles sur demande auprès de la direction générale de l'enseignement scolaire (mission Prévention des discriminations et égalité fille-garçon).

## **2 - Mobiliser de nouvelles ressources, pour fédérer l'ensemble de la communauté éducative autour d'une ambition partagée et permettre aux enseignants de mettre en œuvre des séquences en classes**

En complément des ressources à disposition sur le site Éduscol (rubrique « égalité filles-garçons »), de nouvelles ressources ont été élaborées, avec la collaboration de l'inspection générale de l'éducation nationale et du réseau Canopé. Destinées à tous les niveaux scolaires, de la maternelle jusqu'au lycée, elles sont consultables et téléchargeables sur le site « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » à l'adresse suivante : <http://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons.html>.

Ce site offre à la fois des éclairages sur les enjeux de l'égalité à l'école et plus largement dans la société, des pistes pédagogiques liées aux programmes d'enseignement, à l'accompagnement des choix d'orientation - notamment dans le cadre de la mise en œuvre du nouveau parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (Piidmep) -, ainsi que des préconisations pour inscrire l'égalité au cœur même des projets d'école et d'établissement.

Pour faciliter le travail préparatoire des enseignants, les ressources pédagogiques qui leur sont directement destinées sont regroupées dans la rubrique « mallette pédagogique » du site. Elles apportent, à partir des programmes scolaires existants et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, des pistes d'action éducative en vue de développer, en classe, dans l'ensemble des disciplines et de manière transversale, des séquences pédagogiques permettant de transmettre aux élèves une culture de l'égalité, de dépasser les préjugés et les stéréotypes et de contribuer à une plus grande égalité entre filles et garçons.

Ce site, qui met d'ores et déjà à disposition des ressources académiques, permettra, après validation par le comité éditorial, une valorisation nationale des initiatives de terrain que les personnes chargées de mission académiques

« égalité », en lien avec les équipes académiques, feront connaître à la direction générale de l'enseignement scolaire. Vous veillerez par ailleurs à la mise à jour régulière de pages dédiées à l'égalité entre les filles et les garçons sur les sites académiques eux-mêmes ou à leur création, si elles ne sont pas encore identifiées.

Les ressources du site « outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » pourront également être utilement mobilisées pour engager le dialogue avec les familles. La transmission de la culture de l'égalité à l'École requiert en effet l'adhésion et l'implication de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, que chacune et chacun doit rechercher quel que soit son niveau de responsabilité. À cet égard, une communication devra être prévue préalablement à la réunion du conseil d'école ou du conseil d'administration en direction des familles, concernant les modalités concrètes de mise en œuvre du principe d'égalité qu'il est proposé d'inscrire dans le projet d'école ou le projet d'établissement.

Cette communication devra être actualisée chaque année a minima lors des réunions de rentrée et être aisément accessible aux parents. En outre, toute action relative à la promotion du principe d'égalité devra être inscrite à l'ordre du jour du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté lorsqu'elle entre dans le champ de ses missions.

## **3 - Renforcer le pilotage académique de la politique en faveur de l'égalité**

La compréhension de l'enjeu que représente l'égalité entre les filles et les garçons à l'École, l'adhésion à ce principe et la participation à sa réalisation, à la fois chez les personnels, les élèves et leurs familles est indissociable de l'inscription durable dans le projet académique, d'une politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons, dont les modalités de pilotage doivent être précisées.

Cette politique doit notamment se fonder sur un diagnostic quantitatif et qualitatif de la situation comparée des filles et des garçons, qu'il s'agisse des différences marquées de leurs parcours scolaires, de l'état des pratiques discriminatoires fondées sur le sexe et des violences à caractère sexuel, ou encore de la participation à la vie scolaire ou lycéenne. Il importe par conséquent, toutes les fois que cela est pertinent, que les statistiques soient sexuées, afin de pouvoir adapter au mieux les actions visant à atteindre une égalité réelle des chances des élèves filles et garçons et de faciliter une démarche d'évaluation.

À l'instar de ce qui a été mis en place avec succès dans plusieurs académies, et en tenant compte des contextes locaux, vous identifierez dans vos services, de manière pérenne, une structure de pilotage dédiée, envisageant la politique en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans toutes ses dimensions et réunissant l'ensemble des responsables académiques concernés. Les personnes chargées de mission académiques « égalité » y jouent un rôle central et organisent la mise en œuvre des orientations académiques, en lien étroit avec les écoles et les établissements et en s'appuyant le cas échéant sur un réseau de référents.

Les actions qui seront définies dans cette structure de pilotage devront couvrir les champs pédagogique et éducatif, s'adresser aux premier et second degrés, aux voies générale, technologique et professionnelle, impliquer l'ensemble des catégories de personnels et porter notamment une attention particulière aux supports de communication qui sont encore trop souvent imprégnés de visions stéréotypées.

L'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif relève d'une politique transversale à laquelle les établissements d'enseignement supérieur, l'ensemble des services de l'État compétents, les acteurs du monde économique et la société civile, notamment les associations, contribuent en œuvrant pour une plus grande mixité des métiers et la prévention des discriminations à caractère sexiste et des violences sexuelles. À cet égard, je vous rappelle l'importance des déclinaisons régionales de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, signée pour la période 2013-2018 et dont les académies doivent assurer un pilotage conjoint avec la délégation régionale aux droits des femmes, placée auprès du secrétariat général pour les affaires régionales (SGAR). La valorisation des actions menées dans ce cadre s'inscrit pleinement dans les objectifs que le ministère s'est fixé pour donner corps à son action en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Enfin, l'installation durable d'une culture de l'égalité à l'école est indissociable d'une attention particulière portée à l'égalité professionnelle, qui doit relever d'une politique globale de ressources humaines. Celle-ci se fonde notamment sur la représentation équilibrée des femmes et des

hommes dans les instances paritaires élues et non élues, dans les promotions de corps et de grade, dans les jurys de concours, dans les recrutements des personnels de direction et d'inspection, enfin dans les nominations à des postes de haut encadrement, conformément aux objectifs fixés par le décret du 30 avril 2012 relatif aux modalités de nominations équilibrées dans l'encadrement supérieur de la fonction publique. Afin de confirmer la dynamique déjà engagée, la feuille de route 2015 pour l'égalité entre les femmes et les hommes proposera, dans le cadre du dialogue social avec les organisations syndicales du ministère, des actions en cohérence avec le protocole d'accord pour l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes du 8 mars 2013.

#### **4 - Assurer le suivi et l'évaluation de la politique d'égalité dans la durée**

Le pilotage que vous mettrez en place au niveau académique fera l'objet d'un suivi qui se concrétisera lors des dialogues annuels de gestion avec l'administration centrale.

Ces données pourront par ailleurs servir à l'évaluation assurée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire courant 2016. Le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes sera sollicité pour y apporter son concours et son expertise.

Je sais pouvoir compter sur votre attachement à ce que les filles et les garçons puissent mener des parcours scolaires qui répondent à leurs aspirations et se traduisent par des choix d'orientation réfléchis. L'enjeu démocratique et économique d'une plus grande mixité des métiers nous oblige collectivement.

Je sais également pouvoir compter sur l'attachement de toutes et tous à réaffirmer le rôle de l'École comme lieu d'apprentissage du respect mutuel entre les élèves et de formation à l'exercice des libertés individuelles et des responsabilités collectives. L'installation durable d'une culture de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école est à ces conditions et je vous remercie de la contribution décisive que vous apporterez à sa réalisation.

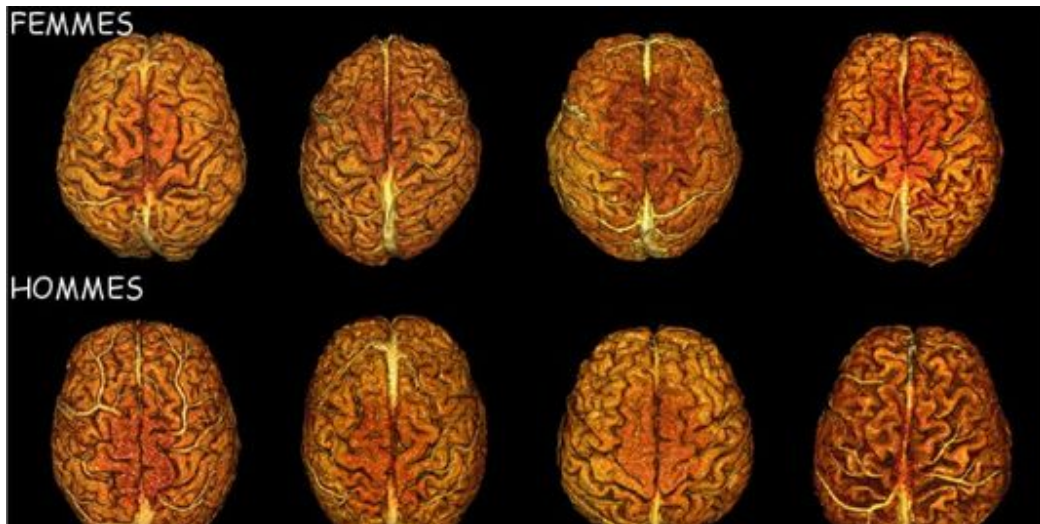
La ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Najat Vallaud-Belkacem

## "Il est impossible de deviner si un cerveau appartient à un homme ou une femme"

"Il est impossible de deviner, en regardant un cerveau adulte, s'il appartient à un homme ou une femme", explique la neurobiologiste Catherine Vidal.

Le Monde.fr | 25.05.2013 à 07h26 • Mis à jour le 26.02.2014 à 09h14 | Propos recueillis par Lucie Soullier



Images de l'anatomie du cerveau montrant la variabilité morphologique entre tous les individus, indépendamment du sexe. Catherine Vidal

*En distinguant l'identité sexuelle du sexe biologique, les études de genre affirment que la nature ne suffit pas à faire des hommes et des femmes.*

**Catherine Vidal**, neurobiologiste et directrice de recherche à l'Institut Pasteur a travaillé sur la plasticité du cerveau.

**Le cerveau du fœtus se forme-t-il différemment, au cours de la grossesse, selon que l'enfant à naître est une fille ou un garçon ?**

**Catherine Vidal** : Non, il n'y a pas de différence anatomique entre les cerveaux des fœtus filles et garçons. Les gènes qui permettent de construire les hémisphères cérébraux, le cervelet et le tronc cérébral sont en effet indépendants des chromosomes X et Y. Le schéma structurel est donc exactement le même.

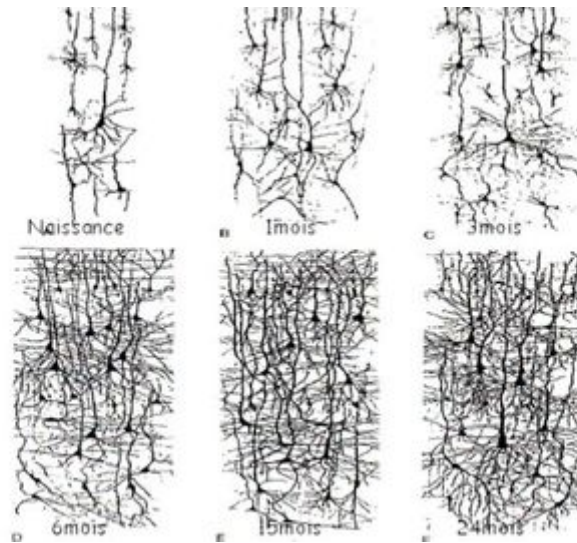
La seule différence que l'on peut relever concerne le contrôle des fonctions physiologiques de la reproduction. Les ovaires et les testicules, qui sont formés dès la huitième semaine de grossesse, produisent en effet une hormone différente chez le fœtus féminin et chez le fœtus masculin : respectivement la FSH (hormone folliculo-stimulante) et la testostérone. Il a été démontré que la testostérone produite pendant la vie fœtale influence une partie du cerveau, l'hypothalamus, qui va fonctionner différemment chez les filles et les garçons. A la puberté, des neurones vont ainsi s'activer chaque mois dans l'hypothalamus des jeunes filles pour déclencher l'ovulation. Une activité absente du cerveau masculin.

En revanche, on ne trouve aucune différence entre les cerveaux des bébés filles et des bébés garçons concernant toutes les autres fonctions du cerveau, qu'elles soient cognitives – telles que l'intelligence, la mémoire, l'attention, le raisonnement – ou sensorielles, comme la vision ou l'audition. C'est ce qui se passe après la naissance qui compte le plus. Les interactions de l'enfant avec son environnement social, affectif, culturel vont en effet jouer un rôle majeur dans la construction du cerveau.

### **Le cerveau continue donc de se former après la naissance de l'enfant ?**

En grande partie, oui. Il faut comprendre que les processus de développement intra-utérin du corps et du cerveau sont différents. À la naissance, le corps est bien plus achevé que le cerveau. C'est-à-dire que l'on naît avec des petits poumons, un petit cœur et de petits muscles. Ensuite, notre corps va se contenter de grandir, mais il a été largement formé pendant la grossesse, ce qui n'est pas le cas du cerveau. Si nos cent milliards de neurones se fabriquent lors de la vie intra-utérine, les connexions entre eux ne sont établies qu'à 10 %. Or, le cerveau ne fonctionne que si les neurones sont connectés entre eux.

La majorité des milliards de connexions neuronales se construisent à partir du moment où l'enfant est en interaction avec son environnement. Par exemple, la vision du nouveau-né est extrêmement sommaire, et ce n'est qu'à l'âge de 5 ans que l'enfant aura une vision comparable à celle de l'adulte. Il faut donc cinq ans pour que les voies visuelles se construisent. Et cela nécessite que l'œil soit exposé à la lumière. Et bien, c'est la même chose pour les fonctions cognitives : pour qu'elles se développent, les interactions sociales sont indispensables. Les enfants sauvages ont ainsi des handicaps mentaux majeurs et sont incapables de parler. L'inné et l'acquis sont indissociables dans la construction du cerveau.



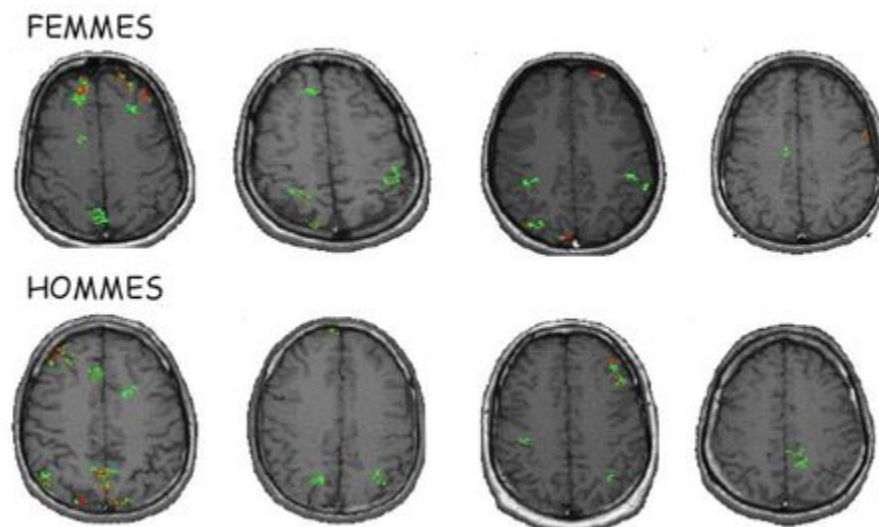
Formation des circuits de neurones dans le cortex cérébral humain de la naissance à 2 ans. Catherine Vidal

### **C'est donc la socialisation qui forge nos cerveaux ?**

La société, l'environnement, les expériences... Nos cerveaux sont plastiques, ils se façonnent en fonction de notre histoire. Et comme chacun de nous a la sienne, nous avons tous et toutes des cerveaux différents. Nous sommes sept milliards d'individus sur Terre, ce sont sept milliards de personnalités différentes et sept milliards de cerveaux différents.

### **Les différences sont-elles plus nettes entre les cerveaux d'un homme et d'une femme qu'entre deux personnes du même sexe ?**

Absolument pas. Il est d'ailleurs impossible de deviner, en regardant un cerveau adulte, s'il appartient à un homme ou une femme. Si vous alignez des cerveaux les uns à côtés des autres, ce que vous remarquez tout d'abord, ce sont de grandes différences anatomiques. Aucun n'est pareil. En l'occurrence, les différences observées entre les cerveaux de personnes d'un même sexe sont bien plus importantes que les différences éventuelles entre les sexes.



Imagerie cérébrale par IRM fonctionnelle pendant un test de calcul mental. On observe une grande variabilité dans les zones cérébrales activées quel que soit le sexe. Les différences d'activations cérébrales entre les personnes d'un même sexe dépassent les différences entre les sexes. Catherine Vidal

### **Des connexions s'établissent-elles de façon différente dans nos cerveaux en fonction de l'éducation plus ou moins "genrée" que l'on reçoit ?**

Tout influence nos cerveaux. Donc tout apprentissage va entraîner des modifications dans les connexions cérébrales. Mais attention, ce n'est pas parce que, petit, on a été élevé dans des normes sociales, avec des critères masculins et féminins, que l'on va adopter ces normes en grandissant. Le plus important à retenir dans cette plasticité cérébrale est que rien n'est jamais figé à tout jamais dans nos neurones.

### **Il n'est donc jamais trop tard ?**

Il est surtout grand temps ! Il est bien évident que les parents ne suffisent pas, à eux seuls, dans l'apprentissage de la vie d'un enfant. L'école, les amitiés, les médias... Tout, dans le monde qui l'environne, va contribuer à forger son identité.

### **Vos recherches confortent les travaux des études de genre ?**

Il est très important de souligner que le genre n'est pas une théorie mais un concept. C'est un objet de recherche, essentiellement en sciences humaines et sociales, où les chercheurs s'accordent pour montrer que le sexe biologique ne suffit pas à faire une femme ou un homme. Or, ce concept est désormais validé par les recherches en neurobiologie qui démontrent l'extraordinaire plasticité du cerveau. Une capacité que l'on ne soupçonnait pas il y a ne serait-ce que quinze ans.

Avant, on savait qu'après des lésions dans le cerveau, des récupérations étaient possibles. On pensait que cette plasticité cérébrale opérait dans des cas extrêmes, comme des accidents vasculaires cérébraux. Aujourd'hui, on se rend compte qu'elle est à l'œuvre tous les jours, en permanence, dans notre vie quotidienne. Notre cerveau ne cesse de se modifier toute notre vie, en fonction de nos apprentissages et de nos expériences vécues.

### **Vous démontrez donc que l'identité d'un homme ou d'une femme n'est pas prédéterminée par ses gènes...**

Exactement. Grâce à la plasticité de son cerveau, l'*Homo sapiens* peut court-circuiter le déterminisme génétique et hormonal. L'être humain n'est pas une machine programmée par des gènes et des hormones. Il a un libre arbitre qui lui permet une liberté de choix dans ses actions et ses comportements.



Accueil > Toute l'actualité

## Égalité filles-garçons : lettre du ministre de l'éducation nationale aux directeurs d'école et aux chefs d'établissement

Communiqué de presse - Vincent Peillon - 29/01/2014

**Après les appels au "retrait" des enfants de l'école, Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, apporte tout son soutien à la communauté éducative et demande aux personnels de l'éducation nationale de rencontrer les parents concernés afin de leur expliquer en quoi consiste l'enseignement de l'égalité entre les filles et les garçons, et de leur rappeler l'obligation d'assiduité scolaire.**



Mesdames et Messieurs les directrices et directeurs d'école,  
Mesdames et Messieurs les chefs d'établissement,

Un certain nombre de mouvements ou d'organisations appellent à des "journées de retrait de l'école" (JRE) pour dénoncer l'introduction dans les écoles d'une prétendue théorie du genre.

Ces mouvements diffusent à grande échelle des mensonges et des rumeurs afin d'affoler les parents d'élèves. En visant particulièrement les ABCD de l'égalité, ils s'attaquent en réalité à toute l'éducation nationale et à la mobilisation du ministère et de ses personnels contre les inégalités entre les filles et les garçons.

Leur appel au "boycott" peut entraîner des absences injustifiées d'élèves.

Face à ces actions inadmissibles, il est nécessaire d'une part de rassurer les parents d'élèves qui ont pu être la cible de ces tentatives de déstabilisation et d'autre part de rappeler fermement les règles de l'école républicaine.

Je vous demande donc de tout mettre en œuvre pour informer les parents de la réalité des programmes et des contenus des enseignements sur ces sujets. À cet effet vous pourrez utilement vous appuyer sur les documents que vous communiqueront les autorités académiques, ainsi que sur le site dédié aux ABCD de l'égalité, disponible à l'adresse suivante : [www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite](http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite).

Lorsque des absences pour ces motifs sont avérées, une rencontre avec les parents (individuellement ou collectivement, entretien, réunion d'information...) est indispensable afin de leur rappeler l'importance de la transmission, par l'école, des valeurs de la République et notamment de l'égalité entre les filles et les garçons. Il convient d'insister sur le fait que l'obligation d'assiduité scolaire est inscrite dans la loi et que les absences injustifiées sont nuisibles à la réussite scolaire de leurs enfants. Si vous le jugez opportun, je vous recommande de faire appel aux autorités académiques pour vous assister dans ces entretiens.

Je veux également vous apporter tout mon soutien ainsi qu'à vos équipes. En ce qui concerne les personnels qui peuvent être victimes de menaces ou de violences, j'ai demandé aux recteurs de leur accorder la protection fonctionnelle prévue par le statut général des fonctionnaires.

Quand l'École est attaquée dans ses fondements, il importe de se rassembler autour des valeurs républicaines et de les rappeler avec fermeté et pédagogie. Je sais pouvoir compter sur votre engagement au service de l'École de la République.



Je vous prie de croire, Mesdames, Messieurs, en l'assurance de ma considération distinguée.

Bien cordialement à vous,

Vincent Peillon

# Les gender studies pour les nul(-le)s

Sandrine Teixeira, Héloïse Lh r t  et Martine Fournier

Publié le 01/09/2011

**Faut-il enseigner les études de genre (rebaptisées "théorie du genre" par leurs adversaires)   l' cole ? La polémique suscitée par cette question révèle le rapport ambivalent que la France entretient à l'égard des *gender studies*, champ d'étude n  aux Etats-Unis, toujours soupçonné de s'inscrire dans une démarche militante, féministe, homo et transsexuelle. En réalité, les études de genre constituent un domaine de recherche pluridisciplinaire dont on peut retracer la genèse, les développements, les références et les enjeux. Dont acte.**

Le concept de « **gender** » est n  aux Etats-Unis dans les années 1970 d'une réflexion autour du sexe et des rapports hommes / femmes. Le mouvement féministe, qui a pris de l'ampleur après la révolution sexuelle, cherche à faire entendre sa voix au sein des institutions de recherche. Il s'agit de faire reconnaître un engagement qui se veut de plus en plus une réflexion renouvelée sur le monde.

C'est un psychologue, **Robert Stoller**, qui popularise en 1968 une notion déjà utilisée par ses confrères américains depuis le début des années 1950 pour comprendre la séparation chez certains patients entre corps et identité. De là l'idée qu'il n'existe pas une réelle correspondance entre le genre (masculin/féminin) et le sexe (homme/femme). Dès 1972, en s'appuyant sur l'articulation entre la nature et la culture développée par l'anthropologue français **Claude Lévi-Strauss**, la sociologue britannique **Anne Oakley** renvoie le sexe au biologique et le genre au culturel.

Les universitaires américaines récusent le rapprochement souvent effectué entre les femmes et la nature (principalement à cause de leurs facultés reproductives) alors que les hommes seraient du côté de la culture. Un retentissant article publié en 1974 par l'anthropologue **Sherry Ortner** en rend les termes particulièrement explicites : « *Femme est-il   homme ce que nature est à culture ?* » En anthropologie, c'est

  **Margaret Mead** que revient une première réflexion sur les rôles sexuels dans les années 1930. L'étude des rôles assignés aux individus selon les sexes et des caractères proprement féminins et masculins permet de dégager l'apprentissage de ce qui a été donné par la nature.

## Objet et genèse d'un champ de recherche

Une fois le genre distingué du sexe, les chercheurs se concentrent sur les rapports homme/femme. L'historienne américaine **Joan W. Scott** incite à voir plus loin qu'une simple opposition entre les sexes. Celle-ci doit être considérée comme « problématique » et constituer, en tant que telle, un objet de recherche. Si le masculin et le féminin s'opposent de manière problématique, c'est parce que se jouent entre eux des rapports de pouvoir où l'un domine l'autre.

Mais si le genre est d'emblée pensé comme une construction sociale, il n'en est pas de même du sexe, vu comme une donnée naturelle ou plus probablement « impensée ». C'est l'historien **Thomas Laqueur** qui démontrera le caractère construit historiquement du sexe et de son articulation avec le genre. Dans *La Fabrique du sexe* (1992), il met en évidence la coexistence (voire la prédominance du premier sur le second) de deux systèmes biologiques. Ainsi, pendant longtemps, le corps était vu comme unisexe et le sexe féminin était un « moindre m le »

tandis que nous serions passés au XIXe siècle à un système fondé sur la différence biologique des sexes.

Une fois le sexe devenu tout aussi culturel que le genre, la sexualité devient aux yeux des chercheurs l'objet d'une nouvelle réflexion. L'influence du philosophe français **Michel Foucault** (particulièrement dans la décennie 1980 durant laquelle ses œuvres ont été traduites aux Etats-Unis) est ici primordiale. Le genre est ainsi articulé au pouvoir et à sa « mise en discours » puis relié à l'analyse de la sexualité et de ses normes.

La fin des années 1980 voit un début d'institutionnalisation. Emprunté au vocabulaire psychologique et médical par la sociologie, le terme gagne d'autres disciplines comme l'histoire. Avant que le genre ne devienne un outil d'analyse, l'histoire des femmes s'attachait à faire affleurer des récits jusque-là invisibles, quitte à présenter les femmes de manière essentialiste, c'est-à-dire avec des caractéristiques propres et immuables telles que des qualités émotionnelles par exemple. L'analyse du genre ramène les spécificités prétendument féminines à la lumière d'un moment et d'une société donnés. Ainsi, les études de genre permettront de reconnaître le caractère construit socialement des données historiques sur les femmes ainsi que celles sur les hommes. Si le genre rend visible le sexe féminin, il implique que l'homme ne soit plus neutre et général mais un individu sexué. A partir de ce constat a pu se développer une histoire des hommes et des masculinités, **principalement autour de la revue américaine *Men and Masculinities* dirigée par Michael Kimmel.**

Les questions autour du genre, de par leur nette déviation dès le milieu des années 1980 vers la sexualité, ont contribué à diviser les féministes en **deux clans**. Les plus radicales se sont attachées à montrer le caractère oppressif de la hiérarchie des sexes en termes de sexualité avec un avantage systématique attribué à l'homme, considéré dans sa globalité comme un mâle dominant.

### L'élargissement aux minorités sexuelles

D'autres, comme les Américaines **Gayle Rubin** et **Judith Butler**, montrent que le rapport entre les sexes n'implique pas seulement une hiérarchie entre les genres mais également une injonction normative. En 1984, G. Rubin élargit la réflexion théorique aux sexualités qui échappent à la norme comme le sadomasochisme ou la pornographie. J. Butler, en 1990, tente de poser un regard transversal qui inclut autant les femmes, les *gays* et les lesbiennes que d'autres minorités qui ne se réduisent à aucune des deux premières catégories. Pour J. Butler, si le sexe est tout autant culturel que le genre, ce dernier s'entend comme un discours performatif sur lequel on pourrait agir et ainsi apporter des modifications aux *habitus* imposés par la société.

Cette grille d'analyse élargit la recherche aux minorités telles que les homosexuels, les lesbiennes ou les transgenres. Les études de genre peuvent exister à part entière puisque l'oppression ne concerne plus seulement les femmes, la domination n'émanant pas uniquement des hommes mais du système hétérosexuel. Les études *gay* et lesbiennes, et plus tard la théorie, insisteront sur une analyse de la norme imposée au genre ou non. Ainsi, le cas des lesbiennes peut être analysé sous l'angle du genre, en tant que femmes, comme au regard de la norme, en tant que déviantes. Le mouvement *queer* se joue de la multiplicité des identités sexuelles établies selon les nécessités et les contingences.

De même, le travail de l'historien américain **George Chauncey** sur la culture *gay* new-yorkaise pendant l'entre-deux-guerres croise les paramètres du genre et de la sexualité de manière fructueuse. Il montre comment on est passé d'un système du genre où la relation homosexuelle reposait sur les identités homme/femme (seul celui des deux hommes qui présentait un comportement féminin était stigmatisé) à un système où l'homosexualité est jugée à l'aune de l'hétérosexualité. Dans le second cas (correspondant à la période actuelle), tout homosexuel est stigmatisé en regard de sa

sexualité. L'historien a aussi mis au jour une coexistence des deux systèmes dans le New York contemporain où certaines communautés latinos continueraient de fonctionner selon un binarisme de genre.

### La greffe française

Le concept de genre a eu des difficultés à s'implanter en France, principalement à cause d'une méfiance envers le féminisme américain jugé par trop communautariste et radical. Durant les années 1980, l'université française cherchait à se prémunir contre le politique. De par leur nécessaire passage par le militantisme, les études féministes s'éloignèrent donc du cadre de la recherche.

Les expressions « rapports de sexe » ou « rapports sociaux de sexe » ont longtemps été préférées à la notion de genre jugée trop floue. Ce vocabulaire est en adéquation avec l'approche féministe matérialiste influencée par l'école marxiste qui caractérise la première génération de chercheuses dans les années 1970, avec les sociologues **Christine Delphy**, **Nicole-Claude Mathieu** et **Colette Guillaumin**.

Elles rejoignent le travail de dénaturalisation initié par les universitaires américaines, principalement à travers la remise en cause du travail domestique comme activité naturelle de la femme.

**C. Delphy** centre sa réflexion sur l'oppression comme construction sociale. Elle s'oppose à une vision différentialiste et identitaire qui voit les femmes comme un groupe homogène avec des caractéristiques spécifiquement féminines. Elle inverse la problématique initiale : la masculinité et la féminité ne peuvent expliquer la hiérarchie et la domination, non moins que le sexe n'expliquerait le genre.

Les groupes d'hommes et de femmes n'ont été constitués que parce que l'institution sociale de la hiérarchie (et par là s'entend l'organisation sociale) est un principe premier, de même que c'est le genre qui donne sens à la caractéristique physique du sexe (qui ne recèlerait en soi aucun sens).

Le concept de genre a réellement commencé à se diffuser en France au milieu des années 1990, lorsque la Communauté européenne s'est penchée sur les questions de genre et de parité dans la recherche d'une égalité effective. À partir de 1993, les débats sur la parité incitent les travaux sur le genre à prendre en compte le champ politique. Dès les années 1970, les travaux de **Janine Mossuz-Lavau** sur la visibilité des femmes en rapport au vote, aux élections et à l'éligibilité ont permis un premier rapprochement entre les études de genre et le champ politique.

La sociologie du travail achèvera de convaincre de la nécessité de prendre en compte le sexe de manière systématique. Dans ce cadre, on assiste, durant les années 1990, à la création de modules de recherche spécifiques comme le Mage (Marché du travail et genre) autour de la sociologue **Margaret Maruani** qui, après s'être intéressée à la division sexuelle du travail, analyse aujourd'hui la division sexuelle du marché du travail.

Que ce soit en histoire, en anthropologie ou aujourd'hui dans la plupart des sciences sociales, en France, le genre est l'objet d'un intérêt grandissant au sein de l'université alors qu'aux États-Unis, le concept utilisé à outrance semble avoir perdu sa force de provocation et sa valeur heuristique, c'est-à-dire qu'il ne permet plus de découvrir de nouvelles pistes de recherche ou de poser un regard neuf sur des thèmes classiques. Les jeunes chercheurs français qui s'intéressent à cette thématique sont d'autant plus enthousiastes qu'ils se trouvent dégagés du militantisme qui entravait la reconnaissance de leurs prédécesseurs. En ce sens, leur principal enjeu revient à donner au genre un statut théorique dénué d'idéologie au sein des sciences humaines.