

Persistence d'inégalités filles/garçons à l'école en France et lien avec la formation des enseignant.e.s

Josette Costes, ancienne élève de l'Ecole Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses, agrégée de mathématiques, DEA d'économétrie, membre associée du pôle SAGESSE du CERTOP-CNRS, UMR 5044 UT2.
jo.costes@free.fr

Virginie Houadec, docteure en sociologie, conseillère pédagogique à l'Inspection Académique de Haute-Garonne, LISST-cers-UMR 5193-UT2
virginie.houadec@univ-tlse2.fr

Konstanze Lueken, docteure en biologie, professeure de biotechnologie à l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement (ESPé) de Midi Pyrénées, sont membres de l'équipe *Genre et éducation* de cet ESPé.
konstanze.lueken@univ-tlse2.fr

Sophie Collard, Master en sociologie du genre, est responsable de l'association de jeunes sociologues Artémisia-UT2.
assoartemisia@yahoo.fr

Cet article se propose d'analyser au travers du travail de l'équipe de recherche « Genre et éducation » de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement de Midi Pyrénées, les enjeux, les dynamiques et les écueils de la prise en compte du genre dans l'enseignement des disciplines scolaires et dans la formation des enseignant.e.s en France.

Dans un premier temps, nous donnerons les résultats d'une recherche-action menée en 2013, basée sur des observations réalisées en classe (primaire et secondaire). Nous montrerons comment filles et garçons reçoivent, à travers des attitudes, des paroles, des interactions différenciées des enseignant.e.s avec leurs élèves, des messages implicites différents, dont les élèves peuvent difficilement ne pas tenir compte. La transmission de connaissances s'accompagne d'inculcation de normes sexuées de comportement. La mise à jour de ce processus fait partie de la formation à l'égalité entre les sexes.

Nous exposerons dans un second temps les résultats de notre étude sur les ouvrages de littérature de jeunesse conseillés par le ministère de l'éducation nationale et privilégiés par les enseignant.e.s.

Nous terminerons par la formation des enseignant.e.s. au genre. Nos résultats en montrent la nécessité et notre expérience, les difficultés. Nous exposerons les modes d'intervention proposés par notre équipe dans le cadre des formations initiale et continue des enseignant.e.s.

Nous concluons sur les liens qui unissent ces trois modalités du fonctionnement du système du genre à l'intérieur de l'éducation nationale, et qui sont à prendre en considération pour un véritable changement.

Mots-clefs : genre, éducation, formation, enseignant, égalité

This article proposes to analyze through the work of the research team Genre et éducation from the Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement de Midi Pyrénées, the

challenges, the dynamic and the shelves of taking into account gender in teaching school disciplines and in formation of teachers in France.

First, we will give the results of a carried out search-action in 2013, based on observations into classes (primary and secondary). We will show how girls and boys receive, through attitudes, words, and differentiated interactions with the teachers, different implicit messages.

The transmission of knowledge is accompanied by inculcation of sexed standards of behavior.

To update this process is part of the formation to equality between sexes.

We will expose in the second time the results of our study on literature for youth, books advised by the Ministry of Education and privileged by the teachers.

We will finish by the formation of the teachers to gender. Our results show the need and our experiment, the difficulties of this. We will expose the modes of intervention suggested by our team within the framework of the initial and continue formations of teachers.

We will conclude on the links between these three ways of gender functioning inside public education, and which are to be taken account for a true change.

Mots-clefs : gender, education, formation, teacher, equality

Dieser Artikel analysiert, im Rahmen der Arbeit der Forschungsgruppe « Genre et éducation » der Hochschule für Lehrerbildung (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) , die Ziele, die Dynamik der Kenntnissnahme des Genders in den verschiedenen Fächern und in der französischen Lehrerbildung.

Zuerst werden wir die Resultate einer Forschung in 2013 aufzeigen, die im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen (Grundschule und Gymnasium) gemacht wurde.

Wir werden zeigen wie Jungen und Mädchen verschiedene Ausbildungen erhalten und unterschiedliche Interaktionen mit Lehrer:innen unterhalten, sie nehmen unbewusst davon Kenntniss. Die Weitergabe von Wissen ist begleitet von Einimpfung von geschlechtlichen Verhaltensnormen.

Zweitens werden wir die Resultate unserer Studie über über Jugendliteratur, empfohlen vom Schulministerium und von den Lehrern benutzt, aufzeigen.

Wir werden mit der Lehrerbildung in diesem Bereich beenden. Unsere Resultate zeigen dass es Notwendig ist und unsere Erfahrung, dass es schwierig ist. Wir erklären was wir in der Aus- und Fortbildung vorschlagen.

Wir werden erklären wie die drei verschiedenen Ideen miteinander verknüpft sind und welche Dinge man beachten muss um eine wirkliche Veränderung zu erreichen.

Mots-clefs : Gender, Erziehung, Ausbildung, Lehrer, Gleichheit

Cet article se propose d'analyser au travers du travail de l'équipe de recherche *Genre et éducation* de l'Ecole Supérieure du Professorat et de l'Enseignement de Midi Pyrénées, les enjeux, les dynamiques et les écueils de la prise en compte du genre dans l'enseignement des disciplines scolaires et dans la formation des enseignant.e.s en France.

L'égalité des filles et des garçons constitue une obligation légale et une mission fondamentale pour l'éducation nationale en France. En près de 30 années, douze textes réglementaires, dont

le dernier est la 3^{ème} convention interministérielle de 2013, ont affirmé l'engagement des pouvoirs publics à promouvoir l'égalité des chances entre les filles et les garçons à l'école. Pourtant, dans son dernier rapport 2013-041 (mai 2013), l'Inspection Générale de l'Education Nationale dresse le constat de progrès limités et affirme que c'est l'école qu'il faut refonder. « *Éduquer à l'égalité, ce n'est pas seulement actualiser des textes, relancer des dispositifs et les faire mieux connaître, renforcer le pilotage, mieux former les personnels. C'est surtout faire classe différemment [...]* » (IGEN, 2013, p. 76).

Sous l'influence du développement des études sur le genre, des recherches montrent combien certaines pratiques pédagogiques comportent de messages sexistes, qui exacerbent l'expression des stéréotypes et des normes de sexe tout en les légitimant (Acherar, 2003 ; Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 1989, 2001 ; Zaidman, 1996) ; et comment le phénomène de socialisation de genre et ses multiples dimensions (Dafflon-Novelle, 2006 ; Rouyer, Croity-Belz & Prêteur, 2010) est à l'œuvre dans la sphère scolaire (Florin et al., 1997 ; Zazzo, 1993).

Dans un premier temps, nous donnerons les résultats d'une recherche-action menée en 2013, basée sur des observations réalisées en classe (primaire et secondaire). Nous montrerons comment filles et garçons reçoivent, à travers des attitudes, des paroles, des interactions différenciées des enseignant.e.s avec leurs élèves, des messages implicites différents, dont les élèves peuvent difficilement ne pas tenir compte. La transmission de connaissances s'accompagne d'inculcation de normes sexuées de comportement. La mise à jour de ce processus fait partie de la formation à l'égalité entre les sexes.

Des études ont pointé la présence de stéréotypes sexués dans les manuels scolaires (Tisserant P. & Wagner A.-L, 2008 ; Rignault S. & Richert, 1997) et plus généralement dans les supports pédagogiques utilisés par les élèves. Nous exposerons dans un second temps les résultats de notre étude sur les ouvrages de littérature de jeunesse conseillés par le ministère de l'éducation nationale et privilégiés par les enseignant.e.s. Nous montrerons comment le texte et les illustrations proposent aux élèves des situations, des attitudes, des traits de personnalité différents selon le sexe des personnages. Ces différences, quand elles ne sont pas relevées et questionnées par les enseignant.e.s, sont alors implicitement validées, et construisent chez les jeunes élèves des représentations du féminin et du masculin porteuses d'inégalités.

Nous terminerons par la formation des enseignant.e.s. au genre. Nos résultats en montrent la nécessité et notre expérience, les difficultés. Nous exposerons les modes d'intervention proposés par notre équipe dans le cadre des formations initiale et continue des enseignant.e.s. Nous montrerons enfin comment nos recherches alimentent ces formations ainsi que, plus largement, des politiques nationales telles que l'ABCD¹ de l'égalité du Ministère de l'Education Nationale et du Ministère des Droits des femmes.

Nous concluons sur les liens qui unissent ces trois modalités du fonctionnement du système du genre à l'intérieur de l'éducation nationale, et qui sont à prendre en considération pour un véritable changement.

¹ « L'objectif du dispositif « ABCD de l'égalité » est d'agir dès l'école primaire pour lutter contre la formation de ces inégalités dès le plus jeune âge, en agissant sur les représentations des élèves et les pratiques des acteurs de l'éducation. Il offre aux enseignants des outils et des ressources pour aider à la prise de conscience des préjugés, dans et hors la classe, et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes. » Ce programme expérimental pour 10 académies françaises a été conçu par le Ministère des Droits des Femmes et le Ministère de l'Education Nationale.

1. une recherche collaborative IUFM² et IA 31³ : observations de classes

Une conseillère pédagogique, qui fait partie de l'équipe Genre et éducation, a été sollicitée en 2012 par la directrice d'une école, située en zone sensible, inquiète de l'augmentation des violences sexistes dans son établissement. Cette demande aboutit à la mise en place d'une recherche-action, centrée d'abord sur cette école primaire, puis élargie aux classes de préélémentaire, collège et lycée professionnel (actuellement en cours). Notre premier travail fut d'y observer les élèves et les adultes pour repérer des différences liées au sexe, avec un double objectif. Depuis les années soixante, de nombreux travaux ont montré que le sexe marque le parcours des élèves alors que l'institution scolaire se veut neutre. Un objectif était donc de savoir si, en 2013, les élèves d'une école élémentaire ciblée recevaient encore des injonctions à se comporter différemment selon leur sexe d'appartenance par leurs pairs, les enseignant.e.s, les animateurs et animatrices du centre de loisirs associé à l'école (CLAE) et par l'organisation spatiale de l'école. L'autre objectif était la modification d'attitudes porteuses d'inégalités sexuées. Nous considérons en effet que celles-ci interviennent dans la genèse des violences sexistes, qui expriment un rapport social inégal entre les sexes. La coopération des enseignant.e.s, sensibilisé.e.s à la question de l'égalité filles/garçons, était acquise, et ils et elles voulaient repérer, dans leur propre pratique, les différences sexuées de comportement afin d'y remédier.

Nous avons observé 478 élèves (47% de filles) dont 208 en primaire, lors de 33 séances. Au collège et au lycée, il s'agit de cours en classe. A l'école primaire, nous avons ajouté aux 10 séances en classe, une séquence d'activité physique (natation) et 7 observations en CLAE et pendant les récréations, pour une durée totale de 15h15' entre le 20 décembre 2012 et le 15 février 2013. Nous avons élaboré une grille passant en revue les attitudes et comportements des élèves et des adultes ainsi que leurs interactions, et adopté un codage pour la remplir. Les enregistrements vidéos demandant l'autorisation de tous les parents, et les tentatives d'enregistrement audio dans la classe se révélant insatisfaisantes, l'observatrice se plaçait de façon la plus discrète possible et remplissait la grille pendant la séance, le décryptage de celle-ci se faisant ensuite à l'aide d'un tableur. Les entretiens individuels complémentaires (une douzaine), d'environ 20 minutes avec les enseignant.e.s et personnels du CLAE ont été réalisés à partir d'une grille d'entretien et ont fait l'objet d'un enregistrement audio.

Les résultats font apparaître à la fois des constantes et des évolutions.

Les garçons ont globalement plus d'interaction que les filles avec leurs professeurs : 57% des interactions en primaire concernent les garçons, de 52 à 58 % en collège. On est loin des 70% décrites il y a vingt ans par Nicole Mosconi ou Marie Duru Bellat. Notons que lors d'une observation, l'enseignante de collège a eu 58% d'interactions avec les filles. Les élèves désignés par leur nom (ou prénom) sont plus souvent des garçons : 58% des élèves nommés sont des garçons en primaire, 56% en collège. Les garçons réclament aussi plus souvent, en primaire, mais pas au collège, un contact privé afin de les aider dans la réalisation d'un exercice. (54% des apartés concernent les garçons et 46% des filles).

Les garçons dominent l'espace sonore notamment à travers la fréquence de leurs interventions spontanées et du nombre de rappels disciplinaires émanant des enseignant.e.s. En raccourci :

² Institut Universitaire de Formation des Maîtres, remplacés par les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'éducation en septembre 2013

³ Inspection Académique de Haute-Garonne

les garçons prennent la parole, les filles la demandent : trois quart des interventions spontanées émanent des garçons en primaire, 52% à 67% au collège. Les enseignants répondent plus souvent ou plus longuement aux garçons : 59% des interactions prolongées au primaire le sont avec des garçons.

Les garçons reçoivent un plus grand nombre de réprimandes (65% pour les garçons contre 35% pour les filles en primaire, 57% contre 43% en collège). Ce résultat confirme les travaux de Sylvie Ayrat (2011). Interrogé.e.s à ce sujet, les enseignant.e.s estiment être totalement neutres dans l'attribution des punitions. Interpelé.e.s avec des chiffres issus des observations effectuées dans leurs propres classes, ils et elles reconnaissent alors l'existence d'une minorité de garçons indisciplinés qui monopolisent leur attention : « *J'ai tendance à punir plus de garçons car j'en ai 2-3 qui bougent beaucoup. D'ailleurs, quand je fais le bilan des demandes d'équipes éducatives pour des problèmes de comportement, il n'y a que des garçons.* » (Source : extrait d'entretien d'un enseignant). Ils et elles concèdent également une plus grande indulgence envers les filles. « *Je pense être plus tolérant avec les filles car elles me cassent moins souvent les pieds contrairement aux garçons qui sont plus bruyants, qui bavardent trop. Pour eux, la sanction vient plus facilement.* » (Source : extrait d'entretien d'un enseignant). Ou encore : « *Je punis plus les garçons car ils ne veulent pas se mettre au travail.* » (Source : extrait d'entretien d'une enseignante)

Les garçons occupent majoritairement l'espace et particulièrement le centre de la cour. Ils explorent davantage l'espace en courant et en criant tandis que les filles jouent plus calmement sur les marges et recoins de la cour. Les jeux sont rarement mixtes. Quand ils le sont, les règles et les rôles sont très sexués comme à « trappe-trappe » ou « la police contre les voleurs » qui opposent très souvent les filles aux garçons. Les violences intra et inter-sexe surviennent quand des filles s'engagent sur le territoire des garçons ou inversement (filles sur terrain de foot ou garçons dans une partie d'élastique), action vécue comme une intrusion. La cour de récréation reste donc un lieu incontournable de formation des identités de genre où 80% de l'espace est généralement réservé aux garçons. Cette observation confirme de nombreux travaux, dont l'enquête de Sophie Ruel (2006).

Nous avons cependant été témoin d'une scène atypique lors d'une récréation à horaire décalé d'une classe de CM1. Plusieurs jeux s'organisent dont une partie de foot au centre de la cour qui oppose une équipe de six garçons à une équipe composée de trois filles et trois garçons. Il y a du jeu et les filles ne sont pas uniquement en position de défense. Interrogé.e.s, les élèves concerné.e.s, ont expliqué qu'à la maternelle une « dame venait les faire jouer au foot ensemble ». Renseignements pris, une association présidée par une internationale de football était bien intervenue dans l'école de ces élèves. Il aura fallu une situation exceptionnelle (décalage du temps de récréation pour une classe de dix-huit élèves) pour réactiver des savoirs acquis à la maternelle, en l'occurrence jouer au foot ensemble.

Dans la majorité des séquences de classes primaires observées, l'enseignant.e place les élèves en alternant les filles et les garçons. Mais sans intervention de sa part, la mixité n'est plus au rendez-vous et lorsque les élèves se mettent en rang, un phénomène constant se produit : les garçons ouvrent et ferment la marche, encerclant ainsi un groupe de filles, avec de temps en temps des élèves isolé.e.s.

D'une manière générale, les enseignant.e.s revendiquent la mixité dans l'ensemble des activités de la classe. Mais cette démarche ne signifie pas la mise en place d'une plus grande égalité entre les sexes. Elle est bien souvent utilisée comme stratégie d'organisation de la

classe pour optimiser le climat et la discipline, « calmer les garçons », « atténuer les bavardages » et « réduire les comportements dérangeants ».

Nos observations sur les supports pédagogiques utilisés confirment les travaux sur les manuels scolaires : un exercice proposé met en scène « les jolies filles » et le « grand ogre blond » et l'enseignante nous dit : « *On m'a déjà fait remarquer que j'utilisais majoritairement des prénoms masculins dans mes exercices de cours* ». L'école s'est inscrite au « Prix des incorruptibles ». Or dans les ouvrages sélectionnés pour l'édition 2012-2013, 72% des protagonistes sont de sexe masculin. Ils y sont forts et courageux comme « les poulets guerriers » tandis que les personnages féminins y sont fragiles, bavards et jolis à l'instar de « la belle miss Carter » ou encore de la « limace top model » qui est « bavarde comme une pie ». Interrogé.e.s, et après réflexion, les enseignant.e.s réalisent que de nombreux stéréotypes de sexe persistent dans ces textes. L'établissement possède pourtant des listes d'ouvrages plus égalitaires (Lab-elle, d'Adéquations), mais elles sont peu utilisées.

La restitution de ces observations auprès des enseignants.e.s leur a permis de prendre conscience de leurs attitudes « *Ah, oui ! Maintenant que j'y pense. C'est vrai !* » (Source : extrait d'entretien d'un enseignant). Elle leur a permis de réfléchir à l'organisation de la classe, de repérer et analyser des situations scolaires productrices d'inégalités sexuées, et d'essayer de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques plus égalitaires. Pour arriver à ce résultat, il aura fallu mobiliser une sociologue et une conseillère pédagogique en primaire pendant une quinzaine de jours. Cela montre la nécessité d'un module obligatoire (et non optionnel) dans la formation initiale des enseignant.e.s. Or l'éducation nationale est ambivalente sur cette question. Elle fait de l'égalité entre les sexes une mission fondamentale de l'école mais sans en tirer toutes les conséquences, en particulier sur la formation des personnels, sur les programmes qui restent androcentrés, ou sur les supports pédagogiques. Le paragraphe suivant, qui concerne la littérature pour la jeunesse, illustre cet écart entre volonté d'égalité et contenu des ouvrages.

2. La littérature de jeunesse : la fiction

La violence à l'école, à l'origine de la recherche-action précédente, est source d'inquiétudes pour les futur.e.s enseignant.e.s, particulièrement pour celles et ceux qui pensent être nommés en zone sensible. Nous avons choisi d'aborder cette question par le biais de la littérature de jeunesse : quelles représentations, quelle mise en scène de la violence ? La littérature s'adresse à l'imaginaire des enfants et le récit leur permet, à travers les personnages fictionnels, de vivre des expériences par procuration, de s'aventurer vers des possibles sans se mettre soi-même en danger. Les histoires sont l'occasion de parler de morale, de valeurs, de définir des normes. Les interdits ne sont que des péripéties. La littérature de jeunesse joue donc un rôle à la fois de maturation et d'inculcation idéologique. Le ministère de l'Éducation nationale édite une liste d'ouvrages pour l'école primaire, qui doivent permettre de « remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent signification » (CNDP, 2002, p8). Ces ouvrages sont présents en priorité dans les écoles.

Nous avons sélectionné parmi les 300 ouvrages de la liste de référence pour le cycle 3 (enfants de 7 à 10 ans) les ouvrages de théâtre et les contes, qui, à la différence des autres, présentent quasiment tous des situations de violence (21 sur 23 pour le théâtre, 31 sur 34 pour les contes). Nous avons ensuite comparé nos résultats au reste du corpus et constaté l'absence de différences sur les valeurs et les normes sous-jacentes. Les ouvrages sélectionnés

présentent, concernant la violence, un concentré de ce que l'on trouve dispersé et dilué dans les autres ouvrages. Ce corpus mélange contes du patrimoine classique mondial, contes plus récents et théâtre contemporain. Nous avons étudié qui exerce la violence et sur qui, qui la subit, dans quels contextes, quel type de violence, quelles sont les atteintes au corps.

Les femmes exercent moins la violence que les hommes, et elles la subissent plus qu'elles ne l'exercent, au théâtre comme dans les contes. Ce résultat est en rapport avec la réalité : l'homicide par exemple est d'abord un crime masculin : 15% sont commis par des femmes mais 40% des victimes sont des femmes. (Mucchielli 2011).

La violence est d'abord masculine, entre hommes, et physique. Les hommes combattent un rival, un monstre, des pirates. Ils vont à la guerre. Ils meurent décapités ou le crâne fracassé, transpercés par un sabre ou une épée. Certains répondent à des défis (*Le tyran, le luthier et le temps, Le juste et l'injuste*) dont la sanction est la mort violente. Les dictateurs, empereurs et tyrans tuent, emprisonnent et imposent leur loi. Ces atteintes corporelles résultent donc de rapports politiques, de combats ou de tractations dont ils sont pleinement acteurs.

La violence entre femmes est concentrée dans les contes, dont c'est une particularité. Elle est d'abord morale, puis physique. Dans l'écrasante majorité des cas, c'est l'héroïne du conte qui subit la violence, et ce sont d'abord les femmes de l'entourage familial qui l'exercent. C'est *Cendrillon* humiliée par les filles de sa belle-mère, ou la reine-mère qui dénigre sa belle-fille Florine auprès du roi dans *L'oiseau bleu*. Arrivent ensuite les fées ou les sorcières. Une situation récurrente est la jeune fille en butte à la jalousie, la rivalité des marâtre, belle-mère, sœurs ou ½ sœurs. Elles débordent d'imagination pour évincer l'héroïne et sont tenaces. Elles dénigrent, humilient, trompent, emprisonnent et cherchent à tuer par tous les moyens (*La Belle au bois dormant*) (poison, arracher le foie). Cette prégnance de la rivalité entre femmes éclaire la fréquence des situations de violence entre femmes particulière aux contes. La solidarité féminine n'y existe pas.

Concernant les violences entre hommes et femmes, les femmes exercent d'abord une violence morale sur les hommes comme dans *Le pêcheur et sa femme* où celle-ci exige toujours plus de son mari tandis que les hommes exercent d'abord une violence physique sur les femmes, puis morale et très majoritairement dans un contexte familial. Nous trouvons là une certaine concordance entre ces résultats et la réalité : D'après l'enquête ENVEFF (INED, 2001) la famille et en particulier le huis clos conjugal est le haut lieu des violences faites aux femmes. Deux situations sources de violence se retrouvent fréquemment. La première est la jeune fille monnaie d'échange. C'est le cas lorsque le père offre sa fille en mariage pour récompenser un service rendu ou une bonne action. La fille doit obéir. La seconde est la jeune fille victime d'un pacte qui se fait sur son dos : dans *La jeune fille, le diable et le moulin*, le père conclut un pacte avec le diable : il lui donne ce qui se trouve derrière le moulin, en échange, il sera riche. C'est la fille qui est derrière le moulin. Le diable vient chercher son dû, la fille résiste, mais le père la combat. Le respect du pacte importe plus que la vie de sa fille. Il finit par lui trancher les mains. La fille part, désespérée ... et amputée.

L'attitude des pères des héroïnes nous a interpellés. Non seulement ils n'apportent ni soutien, ni protection, mais ils agressent violemment (mutilation, désir incestueux) au risque d'entraîner la mort de leur fille. Et leur attitude est le plus souvent ambivalente : le père de Belle dit à sa fille que c'est à lui de mourir mais il l'emmène chez la Bête. Dans *L'oiseau bleu* ou *Cendrillon*, le père confie à sa femme la gestion de sa fille. La marâtre maltraite la fille mais le père s'en désintéresse totalement. On trouve ici une répartition des rôles et des fonctions classiques : au père l'extérieur, les affaires du royaume, à sa femme, l'intérieur, l'éducation des filles. Il privilégie la paix avec sa femme au bonheur de sa fille. Mais il a

autorité sur femme et enfant, sa responsabilité est donc engagée mais elle est masquée par la mise en avant de la marâtre. Cela participe des problématiques compliquées dans lesquelles les héroïnes sont placées : comment reconnaître la violence quand elle vient de personnes censées vous protéger ?

Nous avons constaté des différences sexuées dans les réactions présentées face à l'adversité. Les hommes sont actifs, cherchent à se sauver, ne comptent que sur eux. Ils mobilisent ruse, connaissances, intelligence, capacités physiques et s'en sortent par eux-mêmes. Les femmes subissent insultes, brimades, humiliations, sans se défendre (*Cendrillon, Dame Hiver*). Elles ne partent que désespérées ou chassées (*La jeune fille, le diable et le moulin, La diablesse et son enfant*) et peuvent aller jusqu'au sacrifice. Quand elles sont prisonnières, elles attendent, subissent, pleurent ou dorment, voire s'occupent en faisant le ménage et la cuisine (*L'ogre gentleman*) et ne sortent que grâce à l'intervention d'un tiers (prince amoureux, père, frère, ami). Une seule se délivre par elle-même (*Contes inuit de la banquise*).

Les transformations physiques subies quand le personnage est victime d'un mauvais sort sont également très différentes. Les hommes deviennent oiseau, poisson, ou monstre repoussant (*L'oiseau bleu, Le pêcheur et sa femme, La belle et la Bête*), mais ils gardent ou décuplent leur mobilité, leur parole, leur autonomie, leur liberté d'action et d'initiative. C'est leur enveloppe extérieure seule qui est atteinte. Dans la même situation, les femmes sont mutilées, endormies pour 100 ans, transformées en statue, immobilisées dans une gangue, figées par le gel, ou leur corps disparaît, volatilisé. En dehors de la Petite Sirène, qui a voulu des jambes, au prix de souffrances épouvantables et de sa langue arrachée, les femmes subissent totalement ces transformations, qui leur tombent dessus sans qu'elles comprennent pourquoi.

Nous constatons donc une grande différence dans les origines de la violence, son déroulement, et les réactions des protagonistes, selon que l'agressée est une femme ou un homme.

Nous trouvons là, poussées au maximum, les logiques de genre : femmes passives, hommes actifs. Femmes objets, hommes sujets.

Le cas de *la Petite sirène* est particulier : elle est prête à toutes les souffrances pour conquérir le Prince et préfère mourir plutôt que vivre sans son amour. Elle se conduit en sujet, mais son avenir dépend entièrement du prince. Modèle de l'amour passion ? Mais sans réciprocité. Elle ira jusqu'à sa propre destruction. C'est dans ce conte que figure l'affirmation : « il faut souffrir pour être belle »

Nos résultats s'inscrivent dans la ligne des études sur les rapports de genre dans la littérature de jeunesse. La valence différentielle des sexes (Héritier, 2002) est à l'œuvre dans tous les cas où la femme suit l'homme ou lui obéit alors qu'il n'y a pas de rapport hiérarchique ou d'allégeance : Renée finit par aller voir Khalle dans *Etre le loup*, elle sera dévorée. Les pactes, règles compliquées et interdits auxquels les femmes doivent se soumettre relèvent du contrôle des femmes par les hommes, le sexage (Guillaumin, 1992). *Barbe bleue* donne à sa femme une clé qu'elle n'a pas le droit d'utiliser, sinon, tout est à craindre d'un mari violent.

Il y a donc à travers ces ouvrages une éducation des filles à supporter des contraintes, des pactes biaisés, à se laisser enfermer dans des problématiques que les garçons n'ont pas, à supporter le manque de liberté, d'autonomie, à ne pas y aspirer, et à compter sur l'homme pour se tirer d'affaire. Nous sommes en présence de mécanismes conduisant aux violences conjugales.

Ce constat est renforcé par la présence de maris ou prétendants jaloux ou menaçants, sans aucune réprobation dans le récit. 90 % des ouvrages ne présentent que des modèles amoureux ou conjugaux très traditionnels : ménagère / Prince charmant et ses variantes, homme qui travaille/femme qui s'occupe du foyer, roi qui s'occupe des affaires du royaume/reine qui s'occupe au château, femmes frivoles et hommes riches. (*Belle des eaux, L'histoire de l'œuf et de la poule*). De façon générale, les protagonistes des situations amoureuses de ces ouvrages ont les caractéristiques suivantes : Femme passive / qui attend / sans activité propre ou activité domestique seulement / soumise à ses émotions / peu autonome. Homme actif / qui prend des initiatives / a des activités variées / raisonne / affronte le danger / protège, sauve. La bande dessinée *Ethel et Ernest*, en est un exemple. Ernest, livreur, fabrique des meubles, un abri, achète une voiture, lit le journal, écoute radio ou télé tandis qu'Ethel tricote, fait la vaisselle, ne comprend rien aux nouvelles du monde qu'Ernest lui donne et ne se préoccupe que de la couleur des rideaux ou des chaussures. Sur l'image de couverture et dans de nombreuses vignettes, Ernest pose son bras sur les épaules d'Ethel. Signe de domination / appropriation au sens de Goffman (1979). Leur rencontre : Ethel à sa fenêtre, Ernest dans la rue, est assez caractéristique des modèles traditionnels où la femme étant à l'intérieur et l'homme à l'extérieur, le point de rencontre est au seuil, à la fenêtre, dans le jardin, ou dans la salle de réception du château lors d'un bal.

Ces modèles proposés récurrents banalisent, voire légitiment, des rapports très inégaux au sein du couple. On est loin de la remise en cause des préjugés souhaitée par le ministère de l'éducation nationale. Sans mise en perspective ou questionnement de l'enseignant.e, ce fonctionnement s'inscrit tel quel chez l'élève, en une référence d'autant plus agissante qu'elle est implicite, en contradiction avec la mission d'égalité entre les sexes. Seuls quelques ouvrages présentent des héroïnes ayant du caractère, une personnalité, des désirs propres, de la curiosité, dans des rapports amoureux tendres et coopératifs (*Les passe-vents, Je suis amoureux d'un tigre, Son parfum d'avalanche*). Cependant, dans le 1^{er}, l'image de couverture fait disparaître la fille au profit du seul héros mis en scène dans une confrontation victorieuse avec les éléments naturels, alors que dans le texte, la jeune fille vainc sa peur, apprend à maîtriser le vent et jouit pleinement de la liberté de mouvement qu'elle découvre.

Le roman *Verte* est l'un des rares ouvrages où les principes de liberté, d'autonomie et de responsabilité sont revendiqués pour un personnage féminin, à travers la grand-mère, sorcière, qui s'adresse à sa petite fille : « Tu peux très bien devenir une sorcière à ta façon particulière... Rien ne t'oblige à te servir de tes pouvoirs. Mais il faut quand même que tu sois avertie. Ensuite, tu agiras comme tu le souhaites... Tu es libre ... Tu feras ce qui te chante ». La liste Education nationale gagnerait à être revue en fonction de l'objectif d'égalité entre les sexes.

3. La formation des enseignant.e.s

Les deux études précédentes montrent à la fois la persistance de comportements différenciés, réels et dans les récits fictionnels présentés, et l'importance de la formation des enseignant.e.s pour éviter ces comportements ou les interroger. Mais cette formation présente des difficultés spécifiques. Muriel Salle (2014) identifie des freins passifs : l'aveuglement aux stéréotypes sexués, une relative indifférence au sujet et un excès d'optimisme quant à la disparition des inégalités, et des freins actifs : un mésusage de la mixité et l'« idéologie de la neutralité », expression utilisée par Marie Duru-Bellat (2008, p 40). Les entretiens réalisés dans la recherche-action confirment ces dispositions. L'un des écueils de la formation au genre est l'invisibilité des processus qui mènent aux inégalités de sexe. Les enseignant.e.s constatent

des différences sexuées d'attitudes, de comportements, de choix d'orientation chez leurs élèves mais, convaincu.e.s que l'école est neutre et ne fait aucune différence entre les filles et les garçons, ils en attribuent l'origine à des causes extérieures à l'école, le plus souvent la famille. Certain.e.s naturalisent ces différences et conçoivent les rôles de sexe comme complémentaires. Un objectif de la formation est donc de prendre conscience que l'école, en tant qu'institution, transmet d'une génération à la suivante les normes et les valeurs en vigueur en un lieu et à une époque donnée, et que les enseignant.e.s, partie prenante de cette institution, participent à cette inculcation. Or dans notre société, l'égalité des droits entre les femmes et les hommes est acquise, très récemment au regard de l'histoire, mais des inégalités persistent dans la réalité. Cet écart entre les principes, le droit et les faits traverse nécessairement l'école, et l'affirmation d'une neutralité de celle-ci masque sa participation à la fabrication des inégalités. Geneviève Guilpain, (site du CNDP) parle de croyances (que les différences sont naturelles, que le monde a évolué et que les choix sont libres...) et du risque de culpabilisation. Un autre écueil de la formation des enseignant.e.s au genre concerne en effet les réactions au travail sur la pratique et aux repérages d'attitudes stéréotypées. Les interrogations, les décryptages, peuvent conduire à des remises en cause personnelles vécues comme insupportables dans ce cadre, ou encore peuvent être perçues comme une accusation d'incompétence. Le risque est donc de déclencher agressivité, déni, fermeture, ce qui rend alors la formation inopérante, voire contre-productive.

La recherche-action décrite précédemment prouve qu'il est possible d'éviter cet écueil. Il y faut une inscription dans la durée, du respect des personnes et de l'empathie pour créer de la confiance. Les jugements doivent être proscrits et l'observation rigoureuse, avec un protocole bien défini. Mais dans ces conditions les résultats sont là. La prise de conscience se fait peu à peu, les enseignant.e.s commencent à « voir » ce qu'ils et elles ne remarquaient pas auparavant. L'accompagnement est alors important, pour proposer d'essayer de nouvelles attitudes (dans la désignation des élèves ou le contrôle des prises de parole par exemple, ou la gestion des cours de récréation) entraînant progressivement des modifications de la pratique. La littérature de jeunesse constitue une entrée pour éviter le premier écueil. Elle permet de mettre en évidence des différences de traitements et de représentations selon le sexe, dans le texte comme dans les images, dans les ouvrages anciens comme dans les plus récents. La comparaison selon l'époque, en faisant apparaître les changements, remet en cause le processus de naturalisation des différences sexuées. L'étude de la littérature de jeunesse permet de mettre à jour les stéréotypes sexués qui sont à l'œuvre, de façon limpide dans les contes, plus insidieuse dans certains ouvrages récents où la mise en avant d'héroïnes aventureuses et intrépides masque souvent une limitation de leurs sphères d'influence ou d'activités ou encore un point faible émotionnel. Mais ces stéréotypes, bien que présents dans la très grande majorité des ouvrages, ne pèsent pas de la même manière sur tous les personnages. Confronter et analyser des attitudes, des réactions différentes dans des situations semblables interroge l'« évidence » d'un stéréotype et ouvre la voie des possibles.

La recherche-action et l'étude que nous avons présentées peuvent être lues comme un exemple de la synergie entre matériel pédagogique traitant différemment les filles et les garçons (manuels, livres, fiches ...), programmes androcentrés, répartition inégale des femmes et des hommes au sein de l'éducation nationale et stéréotypes sexués dans la société qui aboutit à l'observation d'attitudes et de comportements différenciés, des élèves comme des enseignant.e.s et à l'insu de ces derniers. Ceux-ci s'attendent à l'indiscipline des garçons et à l'obéissance des filles et reconnaissent punir plus sévèrement et fréquemment les garçons. Ce dernier point n'est pas sans rapport avec les résultats de notre étude de la violence à travers la littérature. Or Sylvie Ayrat (2011) montre que la punition peut être vécue par certains

garçons comme une preuve de rébellion et de comportement viril, entraînant alors un cercle vicieux de provocations-punitions. Une réflexion sur les différentes formes de masculinité est donc nécessaire. Il s'agit de saisir toutes les opportunités pour interroger les modèles proposés conduisant aux inégalités, comme ceux majoritaires dans la littérature de jeunesse. Faute de quoi le silence est une forme de légitimation de ces modèles, à rebours de la volonté affichée du ministère de l'éducation nationale de faire valoir l'égalité entre les sexes à l'école.

L'analyse des images est aussi un bon support. Dans nos travaux sur les images de couverture de la littérature de jeunesse (Costes-Houadec, 2013), nous avons montré combien les personnages sexués sont représentés différemment. Aux masculins la supériorité numérique, le premier plan, la position aux points forts de l'image, l'ouverture de celle-ci, la plus grande surface occupée, l'envergure (membres écartés, objets qui les prolongent), la position surélevée (sur un promontoire, un escalier...), les activités variées dans des lieux ouverts, extérieurs, publics. Aux féminins les attitudes ramassées, les images sans ouvertures (pas de hors-champ, lignes de force convergeant vers le centre de l'image), les activités peu variées dans des lieux clos, intérieurs, privés. Quand hommes et femmes apparaissent sur une même image, les hommes sont en position dominante au sens de Goffman (1979), franche ou plus discrète, dans la majorité des cas. Images et textes convergent donc et renforcent les représentations stéréotypées conduisant aux inégalités sexuées. L'ABCD de l'égalité, expérimentée en 2013-2014 dans 600 classes pour des enfants de 5 à 11 ans, et dont un membre de notre équipe est référente pour le ministère de l'éducation nationale, a mis en place des ateliers de travail à partir d'images. Celle de Louis XIV en tenue d'apparat permet d'associer dentelle, bas de soie, talons et perruque à masculin et pouvoir et d'aborder les codes vestimentaires et leur variabilité. Notons que ce programme n'est pas conçu comme une discipline à part mais irrigue toutes les disciplines scolaires.

L'ESPé Toulouse a mis en place cette année une formation obligatoire de 3h pour tous les étudiants et étudiantes du Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, assurée par un membre de l'équipe *Genre et éducation*. Bien que très courte, elle permet de sensibiliser à la question de l'égalité entre les filles et les garçons et surtout, de bousculer deux présupposés très ancrés chez les étudiant.e.s : la différence des sexes est naturelle, et la question de l'égalité est aujourd'hui réglée et ne se pose plus. La formatrice, au-delà de l'apport de statistiques et des textes officiels, travaille avec des compte-rendus d'observations de classe et des films, dont plusieurs basés sur des inversions de rôles. Ce procédé, appliqué à des situations bien choisies, modifie le cadre habituel de référence et déclenche des réactions variées (surprise, rires, incrédulité...). Il interpelle et ouvre une brèche dans les certitudes, permettant ainsi de réelles interrogations sur le masculin et le féminin. Notons que ce procédé peut être utilisé en classe, en scénettes jouées, en exercices de grammaire ou d'imagination. Les retours des étudiant.e.s sur cette formation sont bons et plusieurs envisagent des études complémentaires pour approfondir la question. Actuellement, l'équipe coencadre trois mémoires de master sur ce thème. L'incitation à poursuivre des études dans ce domaine est d'ailleurs un objectif de cette formation très courte.

En formation continue, l'équipe Genre et éducation propose des stages de 12h sur comment mettre en place un dispositif de formation à l'égalité entre les sexes avec les élèves. Les stagiaires repartent avec un projet précis, collectif quand ils sont plusieurs d'un même établissement.

Conclusion

Les inégalités filles/garçons persistent dans l'école, malgré l'affirmation du principe d'égalité et de nombreux textes officiels le déclinant. Les enseignant.e.s participent, souvent à leur

insu, à la fabrication des inégalités. Les observations en classe le démontrent sans ambiguïté. Le matériel pédagogique, les programmes jouent aussi leur rôle. Nos études fournissent des angles d'attaque, des points d'entrée, pour amener les enseignant.e.s à « voir » les rapports sociaux de sexe à l'œuvre dans l'exercice de leur métier, et réagir en conséquence. L'observation en classe de situations d'interactions est un outil pertinent pour repérer les dynamiques conduisant aux inégalités sexuées. L'analyse de textes et d'images en est un autre. La formation des enseignant.e.s à l'égalité est nécessaire. Elle demande du temps, une pédagogie adaptée, et elle se nourrit des études et recherches sur le genre en éducation.

Bibliographie

- Acherar, L. (2003) *Filles et garçons à l'école maternelle*. Rapport. www.droits-femmes-lr.fr/pdf/maternelle
- Ayral, S. (2011) *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris : PUF.
- CNDP. (2002) *Document d'accompagnement des programmes-Littérature-cycle 3*, Paris : Scéren
- Costes, J., Houadec, V. (2013) *La construction du genre à travers les images des couvertures de littérature de jeunesse*, in Morin-Messabel, C. (dir) *Filles/garçons, Questions de genre, de la formation à l'enseignement* (pp 465-491) Lyon : PUL
- Dafflon Nouvelle, A. (dir.) (2006). *Filles-Garçons, Socialisation différenciée ?* Grenoble : PUG.
- Duru-Bellat, M. (2004) *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan
- Duru-Bellat, M. (2008) La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés* 2008/1. p140
- Goffman, E. (1979). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute 2002
- Guillaumin, C. (1992) *Sexe, Race et Pratique du pouvoir* Paris : Côté femmes
- Guilpain, G. *Former les enseignants à combattre les stéréotypes sexistes : un travail délicat*, consulté le 19 novembre 2014 sur le site <http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite/outils-de-formation/conference.html?idvideo=7>,
- Héritier, Fr. (2002) : *Masculin/Féminin II*, Paris : Odile Jacob
- INED (2001) ENVEFF : Enquête nationale sur les violences envers les femmes en France, *Population et Sociétés* n° 364, janvier 2001
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2013) *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements* (Rapport n° 2013-041)
- Mosconi N. (1989) *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : PUF
- Mosconi, N. (1998) *Egalité des sexes en éducation formation*. Paris : PUF
- Mucchielli, L. (2011) *L'invention de la violence*. Paris : Fayard
- Rignault S., Richert, P. (1997) *La Représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires* : rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française
- Rouyer, V. Croity-Belz, S. Prêteur, Y. (2010) *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*. Toulouse : Erès
- Ruel, S. (2006) À l'heure de la récréation, filles et garçons : bandes à part ? La cour de récréation, lieu de décryptage du mode de construction sexuée des enfants. *Cahiers de la Maison de la Recherche en Sciences Humaines (MRSH), Numéro spécial Jeunes chercheurs en Sciences Humaines et Sociales*, pp. 233-246.
- Salle, M. (2014) Formation des enseignants : les résistances au genre. *Travail, genre et société* 2014/1 n°31. p 69-84

Tisserant P. Wagner A.-L. (2008) *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, rapport réalisé pour le compte de la HALDE, Université PaulVerlaine, Metz

Zaidman, C. (1996) *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan

Zazzo, R. (1993) *Reflets de miroir et autres doubles*, Paris : PUF

Ouvrages cités de la liste Education nationale :

Contes :

Andersen, C. (1989). *La Petite Sirène*. Paris : Presses de la Renaissance

Ben Jelloun, T. (2004). *La Belle au Bois Dormant*. Paris : Le Seuil

D'Aulnoy, Mme (1991). *L'oiseau bleu*. Paris : Grasset Jeunesse

Gay-Para, Pr. (2006). *L'ogre Gentleman*. Paris : Syros Jeunesse

Grenier, C.(2003). *Le tyran, le luthier et le temps*. Le Puy en Velay : Atelier du poisson soluble.

Grimm, J&W. (2002). *Dame Hiver*. Paris : Didier Jeunesse

Grimm, J&W. (2002).*Le pêcheur et sa femme*. Paris : Grasset Jeunesse

Gripari, P. (2012). *Le juste et l'injuste* in *Contes de la rue Broca*. Paris : Grasset Jeunesse

Leprince de Beaumont, J-M. (2001). *La Belle et la Bête*. Paris : Hachette Jeunesse.

NDiaye, M. (2000). *La diablesse et son enfant*. Paris : L'école des Loisirs.

Pasquet, D. (2003). *Contes inuit de la banquise*. Saint Sébastien sur Loire : D'Orbestier

Perrault, Ch. (1999). *Contes, dont Cendrillon et Barbe-bleue*. Paris : Hachette

Wegenast, B. (2004). *Etre le loup*. Paris : L'école des Loisirs.

Vieira, J-L. (2002). *L'histoire de l'œuf et de la poule*. Paris : L'école des Loisirs.

Bandes dessinées :

Briggs, R. (1998). *Ethel et Ernest*. Paris : Grasset Jeunesse

Théâtre :

Castan, B. (2002). *Belle des eaux*. Montreuil sous Bois : Théâtrales jeunesse.

Paquet, D. (2003). *Son parfum d'avalanche*. Montreuil sous Bois : Théâtrales jeunesse.

Py, O. (1995). *La jeune fille, le diable et le moulin*. Paris : L'école des Loisirs.

Romans :

Desplechin, M. (2007). *Verte*. Paris : Gallimard jeunesse.

Grousset, A. (2005). *Je suis amoureux d'un tigre*. Paris : Syros jeunesse

Grousset, A. (2005). *Les Passe-vents*. Paris : Gallimard Jeunesse