



HAL
open science

Enjeux et défis pour la mixité filles-garçons à l'école

Mireille Baurens

► **To cite this version:**

Mireille Baurens. Enjeux et défis pour la mixité filles-garçons à l'école. Les Après-midi de LAIRDIL, 2010, Le genre et/ou le jeu, 16, pp.9-43. hal-04051616

HAL Id: hal-04051616

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04051616v1>

Submitted on 30 Mar 2023

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

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

Enjeux et défis pour la mixité filles/garçons à l'école: exemples en classe de langue-culture

Mireille Baurens

MCF, IUFM-Lyon I – mireille.baurens@iufm.univ-lyon1.fr



Préambule

La communication dont cet article est issu a été pour moi l'opportunité de mettre en saillance des éléments concernant la classe de langue-culture, en particulier la classe d'anglais, souvent mentionnés dans mon travail d'enseignante-chercheuse en IUFM. La reprise de ces points qui me paraissent importants pour une formation-genre des nouvelles recrues de l'Éducation Nationale, se fait, de façon ironique, au moment où la réforme universitaire la met à mal et ferme les IUFM. Puisse cet écrit, à propos des lignes essentielles de cette formation, mettre en valeur l'inéluctabilité de l'impact du genre au sein des classes et l'immense nécessité d'une formation des enseignant-e-s, entre autres à la mixité filles et garçons.

Introduction

La classe de langue est particulière: en effet, par les dynamismes de communication qui lui sont propres, elle peut être l'espace et le temps de domination sonore de certain-e-s et d'immobilisme silencieux d'autres; les courants d'échanges qui la traversent et la constituent, peuvent être scrutés et analysés à travers le prisme des relations sexuées.

La classe de langue-culture est l'un des terrains où se déploient ces relations. Espace d'application, d'exemplification, de modélisation, elle

constitue le terreau possible d'une éthique de la mixité. En effet, la transmission enseignante engendre des discriminations sexuées tout en impliquant le respect de l'autre sexe et la mise en œuvre de pratiques égalitaires. Trois parties structurent mon propos: le rappel contextuel à propos du genre en éducation (quelques jalons), la mise en relief des enjeux liés à la mixité filles/garçons à l'école (opérationnalisation de quelques concepts liés au genre), les défis que chaque acteur-actrice de l'acte éducatif peut entreprendre de relever, en particulier au sein des classes de langue-culture (impact du genre et "troubles"¹ constructifs).

I - Rappels contextuels

1. Panorama

L'essor de la scolarisation du XX^e siècle n'abolit pas les inégalités sociales face à l'enseignement et consacre la progression des filles à l'école. Des chercheurs français affirment ainsi: "Pour l'instruction des femmes, le grand siècle, c'est le XX^e", avec force chiffres à l'appui (Baudelot & Establet, 1992: 9; 2007).

Retenons deux faits: la réussite scolaire des unes (les filles), la réussite sociale des autres (les hommes). En France, "les filles l'emportent aujourd'hui sur les garçons aux quatre étages de l'édifice scolaire" (Baudelot & Establet, 1992: 11): moins de redoublement à l'école primaire, moins d'orientation pour l'apprentissage ou le professionnel court, plus d'obtention du bac, davantage de bonnes mentions, même en filière scientifique (où elles sont moins nombreuses), un taux d'accès plus élevé à l'enseignement supérieur.

Cependant, cette supériorité à l'école est relative; un sociologue, Michel Fize (2003)² évoque "les pièges de la mixité scolaire". Un premier bémol atténue cette attribution de réussite: la déperdition ou le phénomène d'évaporation. Les filles sont moins nombreuses à obtenir des doctorats. On mesure une grande asymétrie de l'orientation: sous-représentation des femmes dans les filières prestigieuses, et bipolarité des formations (soulignons que le tertiaire est toujours l'affaire des filles et que les garçons sont encore, de nos jours, orientés de préférence vers les filières techniques et technologiques³). Le paradoxe de l'éducation des filles est maintenu: elles n'investissent pas leur

¹ Cet emprunt à Judith Butler permet de mettre en regard la chape du contexte sexué influant sur le collectif comme sur l'individu-e et la nécessité de l'émancipation à construire, à et par l'école.

² Il est regrettable que cet ouvrage, mal informé, ait fait la une des médias dans le débat sur la mixité filles/garçons, pour prêcher un retour à la non-mixité, comme solution au malaise de l'école aujourd'hui.

³ L'égalité des filles et des garçons: éléments d'un constat, une situation paradoxale: <<http://eduscol.education.fr/pid23262-cid48009/elements-d-un-constat.html>> (site consulté le 25 mai 2010).

capital scolaire en capital social (Mosconi, 1983: 41-50; Duru-Bellat, 1990, 2004). Le bénéfice anticipé de leur éducation ne se transcrit pas en réussite socio-professionnelle.

Un deuxième bémol met en relief l'inversion spectaculaire au sortir de l'école, entre les filles et les garçons. Une chercheuse italienne utilise une métaphore pour représenter cette inversion opposant les filles et les garçons, puis les femmes et les hommes: c'est la métaphore des ciseaux ouverts⁴ dont la pointe haute (l'une des branches) représente les filles qui ont des résultats scolaires supérieurs à ceux des garçons, partout, dans les disciplines où l'on s'en doute mais aussi là où l'on s'en étonne (en sciences par exemple). La pointe basse (l'autre branche), qui prend le dessus (son prolongement en lame), représente les garçons, une fois jeunes adultes, qui surpassent leurs compagnes en termes de poursuite d'études, de carrières socio-professionnelles, de salaires, d'investissement politique, de reconnaissance historique. Ce qui s'inscrit comme performances contrastées à l'école au départ, dont pâtiraient les garçons, s'inverse totalement dans le temps et se transcrit aux dépens des filles, à la sortie de l'école.

Ces deux bémols mettent en lumière la "persistance renouvelée" des écarts entre les sexes, l'écart entre l'égalité de droit et l'égalité de fait: "Les temps sont durs pour l'égalité" (Marro, 1999: 126). Ils soulignent l'importance du contexte concomitant à l'acte éducatif, l'un influant sur l'autre et vice-versa. Les propos de Geneviève Fraisse illustrent cette réciprocité:

Notre époque a porté à son extrême cette tension entre l'affichage de l'égalité et les dernières mais les plus essentielles, résistances au droit des femmes. La mixité scolaire a solidement fabriqué la représentation d'un universel de l'éducation et du savoir, et les croyances conséquentes à l'"égalité des chances" entre filles et garçons. (Fraisse, citée par Marro, 1999, *op. cit.*).

Ce qu'il faut garder en tête, c'est bien l'écart entre ce que d'aucunes nomment "la croyance au changement" (Marro, 1999: 126) et les pratiques sociales et éducatives.

Pour ce qui nous concerne, il s'agit de mesurer l'écart entre notre illusion d'égalité dans nos pratiques d'enseignement et la réalité occultée des différences discriminantes entre filles et garçons à l'école; il nous faut aussi agir pour promouvoir l'égalité entre les sexes.

Le contexte européen fixe les enjeux en mettant en place le principe du *mainstreaming* ou *genderstreaming*⁵, c'est-à-dire la prise en compte systématique de l'égalité entre les sexes dans toute élaboration de politique européenne, par exemple éducative. Ainsi, en France, les comités universitaires décisionnels sont invités à la parité de recrutement; les programmes

⁴ J'ai entendu cette métaphore lors d'un colloque, *Femmes et sciences* (Grenoble, mars 2002). J'en ignore la source; elle me semble pourtant pertinente pour évoquer cette inversion des trajectoires filles/garçons, entre l'école et le monde socio-professionnel.

⁵ Nations Unies, Beijing, 1995. Voir Fiona Beveridge & Jo Shaw, 2002.

disciplinaires sont re-visités afin d'équilibrer la part de hommes et des femmes dans la transmission des savoirs; des bilans quantitatifs sont régulièrement faits⁶. Ainsi, le contexte européen invite à prendre la mesure de la réalité (et ses éventuelles disparités sexuées), par exemple dans les études PISA⁷ à propos des performances scolaires (mathématiques, lecture, sciences) et des représentations de jeunes de 15 ans dans 32 pays. Ces études soulignent les grandes disparités scolaires entre les filles et les garçons⁸.

2. Quelques jalons

Plusieurs étapes attestent d'un nouveau questionnement, pris en compte par le Ministère de l'Éducation nationale et oscillant entre progrès et régression.

Étape 1

Une première Convention interministérielle, signée en février 2000, pour une période de six ans, par sept ministères dont celui de l'Éducation nationale, s'intitule "Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif". Elle s'articule autour de trois axes.

L'axe 1 souligne la prise en compte de la recherche sur les inégalités entre les sexes en éducation et au sein du système éducatif. Les chercheurs commencent à s'alerter des inégalités filles et garçons dans les pays anglophones dans les années 80, en particulier en Angleterre et aux États-Unis; il faudra attendre plusieurs décennies après la loi sur la mixité obligatoire des écoles en France (1976) pour que l'on mesure les effets pervers de son introduction; les raisons financières et démographiques qui l'ont facilitée et l'euphorie égalitaire que sa mise en place a provoquée ne peuvent aujourd'hui cacher les failles d'un traitement idéalement universaliste, sans réflexion pédagogique préalable.

L'axe 2 insiste sur la mise en œuvre d'actions concertées de promotion de l'égalité à l'école⁹, tandis que l'axe 3 de la Convention met en relief la formation

⁶ Direction générale de l'enseignement scolaire, Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, mars 2010, *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. <<http://www.education.gouv.fr>>, <<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>>.

⁷ PISA: Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves. Il s'agit d'un ensemble d'études de l'OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) visant à mesurer les performances des systèmes éducatifs des pays membres. Leur publication est triennale. La première étude fut menée en 2000, deux autres suivirent en 2003 et en 2006. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Programme_PISA> (site consulté le 25 mai 2010).

⁸ <http://www.pisa.gc.ca/pisa2006_f.shtml>, (site consulté le 25 mai 2010).

⁹ Trois types d'actions peuvent être soulignés: projets pédagogiques encouragés au sein de classes visant au respect des identités de sexe entre les enfants; sexuation des données pour

des enseignant-e-s à cette thématique. La mixité ne va pas de soi, il faut la “faire travailler”, selon les propos d’Annick Durand-Delvigne (1999: 45).

Étape 2

De nombreuses déclinaisons locales émergent: accords régionaux, charte pour l’égalité des chances filles/garçons dans diverses académies¹⁰, élaboration et diffusion d’outils pédagogiques pour promouvoir l’égalité des chances¹¹, expositions mises à disposition des établissements scolaires, par le Ministère de l’Éducation nationale, sur les carrières scientifiques possibles pour les femmes, l’histoire des femmes.

Étape 3

Un bond en avant médiatique a eu lieu, lorsque les chuchotements des spécialistes sur les effets négatifs de la mixité pour les filles ont cédé la place au cri: “Il faut sauver les garçons!” (Collectif, 2003). L’inversion des trajectoires scolaires au sortir de l’école entre filles et garçons suscite le consensus social, voire l’indifférence; la sonnette d’alarme est entendue quand l’accent est mis sur les difficultés des garçons à l’école. Ce contraste de bagage scolaire des un-e-s et des autres s’enracine plus encore dans le paysage anglo-saxon avec la prise en compte quasi exclusive des difficultés scolaires des garçons, aux dépens de celles des filles (Skelton & Francis, 2009; Francis, 2009).

Étape 4

Une nouvelle convention suit et approfondit la première, en 2007. Intitulée “Convention pour la promotion de l’égalité femmes/hommes, filles/garçons dans le système éducatif”¹², elle enjoint en particulier les IUFM à continuer de mettre en œuvre des modules spécifiques. Les extraits suivants soulignent la volonté d’action: elle doit être menée dès “les classes de maternelle jusque dans celles de l’enseignement supérieur et de la recherche, engageant l’ensemble des acteurs et actrices du système éducatif; la nécessité d’une formation pour une meilleure prise en compte de la mixité dans l’exercice quotidien de leur métier pour la mise en œuvre d’une éducation à l’égalité de la maternelle à l’université, de façon quotidienne”.

facilement identifier qui a quel statut, dans la fonction publique; invitation à l’utilisation du féminin dans la langue française pour désigner les titres, grades et fonctions des femmes.

¹⁰ Par exemple, la Charte Européenne de l’égalité femmes/hommes, ratifiée par la ville de Grenoble, dans le cadre de sa Maison pour l’Égalité, en 2007. <<http://www.maison-egalite-femmes-hommes.fr/la-maison.html>> (site consulté le 2 juin 2010).

¹¹ Service Académique d’Information et d’Orientation (2004): *Recueil de bonnes pratiques académiques pour construire l’égalité des chances entre les filles et les garçons, 40 expériences dans l’académie de Grenoble.*

¹² <<http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html#le-cadre-legislatif>>.

Étape 5

On peut aussi voir diverses occurrences de la préoccupation égalitaire dans d'autres textes institutionnels fondateurs, comme le "Socle commun des connaissances et des compétences"¹³ élaboré en 2006, où la sixième compétence, dite "sociale et civique", encourage "le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes); le respect de l'autre sexe". De plus, la seconde convention est assortie de lettres de cadrage de rentrée, comme celle de 2008¹⁴, écrite par Xavier Darcos¹⁵. La Priorité 9 de cette rentrée-là était de "lutter contre toutes les violences et toutes les discriminations, notamment l'homophobie": "La mission (de l'école) est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques".

Étape 6

Cependant, force est de constater que ces différentes marques de surlignage égalitaire sont compromises par une récente loi, dont la promulgation devrait susciter des remous. De fait, la généralisation de la mixité en France a eu lieu grâce aux décrets d'application de la loi Haby, en 1976: dans tous les degrés d'enseignement, la "présence conjointe des deux sexes dans l'enseignement et l'organisation de classes mixtes"¹⁶ était mise en place. Or, cette mesure est mise à mal par cette loi de mai 2008¹⁷, qui passe relativement inaperçue: elle prévoit l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe. Un principe fondateur du système scolaire public est menacé. À ce jour,

¹³ <<http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-ompetences.html>>.

¹⁴ <<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/15/MENE0800308C.htm>>. Préparation de la rentrée 2008, C. n° 2008-042 du 4-4-2008, NOR: MENE0800308C, RLR: 520-0, MEN – DGESCO. Cette circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2008 est structurée autour de dix grandes orientations prioritaires.

¹⁵ "L'école doit offrir à tous les enfants des chances égales et une intégration réussie dans la société. Sa mission est donc aussi de promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes, de permettre une prise de conscience des discriminations, de faire disparaître les préjugés, de changer les mentalités et les pratiques. Au sein des établissements, une importance particulière devra être accordée aux actions visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne: violences racistes et antisémites, violences envers les filles, violences à caractère sexuel, notamment l'homophobie. Par tous les moyens, prévention et sanction, la lutte contre la violence dans et autour des établissements demeure une priorité absolue."

¹⁶ *Coéducation et mixité*. 2003. *Clio* 18.

¹⁷ LOI n° 2008-496 du 27 mai 2008 portant diverses dispositions d'adaptation au droit communautaire dans le domaine de la lutte contre les discriminations. Art. 2: "Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur le sexe est interdite en matière d'accès aux biens et services et de fourniture de biens et services. Ce principe ne fait pas obstacle [...] à l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe".

aucune étude n'existe sur les effets de cette loi, ni sur l'étendue de son application¹⁸.

Il est essentiel, à ce point, de noter combien l'institution scolaire semble engluée dans ses propres contradictions. D'une part, elle cumule les invitations et les textes officiels à une culture de l'égalité. D'autre part, l'institution scolaire compromet ses propres résolutions et ses perspectives mêmes, en promulguant une loi remettant en question la co-éducation des filles et des garçons.

II - Enjeux

Les enseignant-e-s font face à un dilemme, opter pour la non-mixité ou travailler à la garantir, et sont pris dans des injonctions contradictoires. Pour ma part, je propose d'opter pour l'accomplissement (Ernst, 2004) de la mixité: à ce titre, la vigilance créative est nécessaire en réponse à cette loi. L'enjeu est de taille: il s'agit de "sauver la mixité"¹⁹.

1. Petit glossaire

Il semble important de baliser quelques références dans l'usage fréquent des concepts de base liés au genre en éducation. En voici quelques-uns.

Distinction sexe/genre

Le terme "genre" fait sens dans le contexte de la classe quand on distingue le sexe socialement construit et le sexe biologique²⁰. Les écrits de Catherine Vidal (2001, 2005), neurobiologiste, clarifient et insistent: "aucune différence significative entre les sexes n'a été mise en évidence". Elle invite à la prudence face à "la dérive vers l'utilisation abusive de la biologie pour expliquer les différences entre les groupes sociaux, y compris entre les sexes, qui reste une vraie menace". Exit l'engluage stérile dans le débat inné-acquis. La centration sur le culturel et le construit est permise et de mise. Il convient d'être prudent et vigilant face à l'impasse de l'explication naturaliste, largement confortée par les média²¹.

¹⁸ Voir à ce titre l'article de Gael Pasquier (2010: 97-101).

¹⁹ Écho au *Monde de l'éducation* 310, janvier 2003: Il faut sauver les garçons!

²⁰ Pour une présentation du concept de "genre" voir aussi Cendrine Marro (2010: 35-47).

²¹ Ne diminuons pas l'impact problématique, très médiatisé, de certains ouvrages populaires, traduits, connus et leurs nombreux avatars (Gray, 2005; Pease, 2000). Restons attentif-ve-s à la dérive des explications génétiques des comportements humains, par exemple la découverte "scientifiquement" étayée, du gène de la violence. <<http://www.larecherche.fr/content/recherche/article?id=17848>> (site consulté le 30 mai 2010).

Rôles sociaux de sexe²²

Cette expression désigne ce que la société attend de nous du fait que nous appartenons à l'un ou l'autre sexe (par exemple, une femme choisit souvent sa carrière en fonction du temps libre qu'elle aura pour élever ses enfants, un homme est souvent censé cacher ses émotions, etc.). Ces rôles dépendent des stéréotypes de sexe (par exemple, la primauté de la beauté et le peu de foi en un avenir professionnel sont des stéréotypes côté filles; l'importance de la force physique et son lien avec la virilité sont des stéréotypes côté garçons). La représentation de ces rôles impactent à la fois la perception des enseignant-e-s et des élèves (Pansu & Bressoud, 2003).

Leurre de la neutralité éducative (Mosconi, 1995)

L'école n'est pas un lieu ou un temps où tout le monde reçoit la même chose. Un traitement différencié s'opère, envers les convictions républicaines qui fondent le système éducatif en France, à l'insu de nombre de ses actrices/acteurs²³: le "curriculum caché" (Duru-Bellat, 2004) se déploie parallèlement à celui des programmes officiels et génèrerait, de fait, des inégalités sexuées. La scolarité et le bagage scolaire sont différenciés, de façon précoce, pour les deux sexes.

Phénomènes de sur-sélection et de sous-réalisation

La sur-sélection est une affaire de filles: elles expriment plus d'exigence, d'auto-censure, moins de confiance en elles (Le Maner-Idrissi, 1997), lors de leur parcours scolaire en particulier et des stratégies qu'elles développent (Marry, 2004). De nombreuses études anglo-saxonnes soulignent l'effet d'érosion produit par l'école sur les filles et leur croissante absence de confiance en elles, au fur et à mesure de leur scolarité, incriminée pour son manque d'équité²⁴. Ce phénomène s'accompagne de la représentation qu'ont les enseignant-e-s de la sous-réalisation chez les garçons: elles/ils sont souvent convaincus que les garçons ne travaillent pas assez et ne donnent pas la mesure de leur potentiel. D'une fille, les enseignant-e-s diront volontiers qu'elle fait ce qu'elle peut et sous-entendront qu'elle ne peut guère faire mieux; d'un garçon,

²² Quatre ouvrages fondamentaux et fondateurs font une présentation claire de ces concepts (Zaidman, 1996; Mosconi, 1989 & 1994; Duru-Bellat, 1990 & 2004).

²³ Jusqu'à présent, la sociologie de l'éducation s'était saisie des différences socio-économiques reproduites, malgré et/ou par l'école, entre les parents et les enfants; il est vrai que ces différences restent les plus conséquentes et les plus significatives des écarts entre les enfants. Cependant, le clivage entre les trajectoires scolaires des filles et des garçons est désormais pris en compte et englobé dans l'analyse des inégalités. On constate que cette prise en compte est semée d'obstacles du fait de la résistance des enseignant-e-s à en mesurer l'enjeu et à (re-)connaître leur part dans le maintien de ces inégalités.

²⁴ Des titres évocateurs: *Failing at Fairness; How our School Cheat; How Schools Shortchange Girls; School Girls: Young Women, Self Esteem and the Confidence Gap*.

elles/ils incrimineront son éventuelle paresse: il serait grand temps qu'il se mette au travail, il convient de s'employer à l'y aider.

Docimologie différenciée (Monteil & Huguet, 2002)

L'évaluation diffère, dans une certaine mesure, selon le sexe présumé des copies. Une régression des notes vers la moyenne a lieu en ce qui concerne les filles, tandis que les notes extrêmes sont plus souvent attribuées aux garçons, capables, dans les représentations sociales, du pire comme du meilleur.

À la suite de ces précisions terminologiques et conceptuelles, abordons maintenant ce que Nicole Mosconi nomme les "faux semblants de la mixité", ou la vitrine égalitaire. J'opte pour les "failles" de la mixité filles/garçons, afin d'ouvrir les explications possibles: que se passe-t-il au sein de nos classes, qu'est-ce qui engendre cette bicatégorisation filles/garçons, cette inversion des trajectoires scolaires, cette "capitulation" des filles au sortir de l'école, cette scolarité plus chaotique mais somme toute bénéfique, des garçons? L'accent sera mis sur quelques-unes des grandes inégalités répertoriées par la recherche en éducation, concernant les filles et les garçons et présentées dans le cadre de la formation-genre en IUFM.

2. Remarques

Remarque 1

Une mise garde s'impose, par rapport aux limites inhérentes à notre choix. L'exhaustivité n'est pas souhaitable et la sélection opérée dans cet article, à la suite de celle effective en formation, ne permet pas de généraliser. Quelques caractéristiques statistiquement répertoriées et recensées par la recherche sur la mixité, sont mises en valeur: elles sont pertinentes, à mon sens, pour interroger les dynamiques genrées à l'œuvre dans les classes. Cette sélection a deux objectifs. Premièrement, elle met en valeur des moyennes de comportement et cela ne doit pas occulter les marges, toujours possibles pour chaque individu-e. En effet, les récurrences statistiques ne prédisent en rien les trajectoires des individu-e-s et toute généralisation serait abusive. Deuxièmement, il en découle ceci: il convient de rester nuancé et ancré dans le contexte propre à chacun-e; il s'agit d'inviter toutes les actrices/tous les acteurs impliqué-e-s dans l'acte éducatif, à une analyse réflexive, à une prise en compte très contextualisée de ce qui est pointé, pour vérifier, ou pour remettre en question. Il est essentiel d'aménager une part de mobilité entre attention et mise à l'épreuve, au sein de nos espaces d'intervention. Ce qui est proposé, c'est donc le "prisme du genre"²⁵, comme outil d'observation et d'objectivation des interactions sexuées au sein des classes.

²⁵ Pour l'opérationnalisation de cet outil, voir deux numéros de *ELA*, revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie, Klincksieck, Paris, dirigée par Robert Galisson. *ELA 142: Langues-cultures et genre, c'est égal...* Coordination Mireille Baurens. Voir en

Remarque 2

Un double éclairage combine didactique disciplinaire et psychologie sociale et cognitive, dans cet arpentage de la mixité filles/garçons. Ainsi certains micro-événements se déroulant dans la classe peuvent être analysés dans le cadre d'une approche didactique et l'on dé-construit la part des représentations et de l'influence des stéréotypes sexués par le biais de la psychologie. Cette double entrée permet un faisceau d'explications croisées, utiles pour discerner et dépasser les crispations sexuées à l'école.

Remarque 3

La notion de "failles" me permet de souligner ce qu'il faut "travailler"²⁶, pour engager la translation entre co-éducation et mixité, pour aménager le parcours entre la co-présence des deux sexes d'une part et la co-construction de savoirs égalitaires par et pour les deux sexes, d'autre part. L'appariement idéal et idéal du mot "faille" à un corollaire "défi" souligne, à mon sens, la responsabilité de notre action et la possibilité de cette action concrète, au sein de nos contextes d'enseignement, en particulier de nos classes de langue-culture.

III - Failles et défis

La sélection suivante de clivages entre les filles et les garçons au sein des classes a constitué la base du cours de formation-genre que Caroline Schreiber²⁷ et moi-même avons fait pendant sept ans à l'IUFM de Grenoble. Elle représente, à notre sens, quelques points importants que la recherche en éducation sur le genre met en valeur à ce jour. Nous avons voulu analyser les effets de notre cours et avons pour cela fait remplir des questionnaires à la fin de la formation à chacun-e des stagiaires que nous avons eu-e²⁸. Aux sept failles, correspondent autant d'invitations à agir, au sein des classes, pour restaurer une mixité égalitaire, efficace, réussie.

Faille 1: une mixité "unisexe"²⁹

La mixité n'est qu'apparente³⁰; les enseignant-e-s n'interrogent guère ses dysfonctionnements.

particulier mon article: Différenciations sexuées en classes de langues-cultures: palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures, avril-juin 2006. *ELA* 151: *Langues-cultures à l'école primaire: quelle diversité pour quelle cohérence?* Coordination Mireille Baurens et Guy Martino, juillet-septembre 2008.

²⁶ Il s'agit de "travailler" la mixité, elle ne va pas de soi. Voir à ce titre Françoise Vouillot (2000).

²⁷ Caroline Schreiber, maîtresse de conférence en psychologie cognitive, IUFM-Grenoble I.

²⁸ Cette analyse a donné lieu à un article de Mireille Baurens & Caroline Schreiber (2010).

L'éclairage didactique permet de s'interroger sur la topographie des classes et des activités. En effet, les plans et les configurations de classes illustrent plus les affinités de sexe qu'une quelconque mixité. Deux exemples illustrent la propension affinitaire sexuée fréquente.

Exemple 1

En cours de langue-culture au lycée, Karen, enseignante d'anglais, choisit de faire son mémoire professionnel sur le travail de groupes en classe d'anglais; elle organise deux tâches collectives à faire en classe, d'une part la préparation, d'autre part la présentation d'un travail sous forme d'exposé et de poster. Un double constat s'impose à elle lors de l'observation minutieuse qu'elle conduit en filmant les deux étapes. Les groupes se constituent de façon unisexe à deux exceptions près; en effet, les relations amoureuses hétérosexuées et le rejet par les autres contribuent à constituer des groupes mixtes, l'un par choix, le second par défaut. Le travail en classe pose problème plus aux groupes de garçons qui réclament la répétition des consignes, travaillent peu et finalement mal, en s'amusant beaucoup; les autres groupes (filles ou mixtes) fonctionnent de façon à peu près équivalente. Les meilleurs exposés sont le fait des deux groupes mixtes, ensuite viennent ceux des filles, et en dernier ceux des garçons. Cette enseignante oriente alors son mémoire (Henderson, 1999) sur la part de la mixité dans le travail en classe de langue-culture. Elle entreprend une analyse des films qu'elle fait de ses cours et du travail collectif. Par le biais de cette autoscopie, elle prend conscience de la division sexuée dans la constitution des groupes, de l'impact de cette répartition sur la qualité du travail attendue. Enfin elle parvient à mesurer les effets de sa propre gestion de la mixité au sein de ses cours (par exemple la distribution de son attention, ses encouragements, ses remontrances) et par voie de conséquence, sur l'apprentissage de la langue-culture cible.

Exemple 2

En cours de langue-culture en collège, Aline fait face à sa classe de 3^{ème} qu'elle gère de façon énergique. Cependant, elle ne s'occupe que du groupe devant elle, gênée dans sa mobilité par la manipulation du rétroprojecteur, du magnétophone, du magnétoscope. Ce groupe est exclusivement composé de garçons; de fait et sans qu'elle s'en rende compte, les filles sont regroupées de l'autre côté de la classe, ignorées et tenues à l'écart des interactions se déroulant lors du cours (à quelques exceptions près). Cette disparité semble directement découler de l'assise et de la répartition unisexe des deux groupes. L'enseignante oriente aussi son mémoire professionnel (Foltz, 2002) sur la prise en compte de la mixité dans le cours d'anglais. Elle œuvre à une autre occupation de l'espace

²⁹ J'ai utilisé cette expression dans le titre de ma thèse pour signifier l'antithèse (Baurens, 2003).

³⁰ Notons que les filières sans aucune fille ou sans aucun garçon ou quantitativement déséquilibrées, sont nombreuses.

pédagogique au sein de son cours, par une distribution plus équilibrée de ses sollicitations et en favorisant le regroupement mixte de ses élèves, de façon stratégiquement aléatoire.

*L'éclairage psychologique*³¹ met en lumière l'effet de catégorisation. L'on remarque la préférence des pairs (du même sexe) dès l'âge de deux ou trois ans. L'on constate aussi que cette préférence précoce augmente avec l'âge (Le Maner-Idrissi, 1997). Dans le développement de l'identité sexuée des jeunes, l'identification et l'appartenance à son groupe de pairs sont essentielles; l'association des filles avec les filles et des garçons entre eux importe. Cependant, des effets pervers découlent de cette (et de toute) catégorisation (Croizet & Leyens, 2003). Dès que l'on découpe le réel en deux, on augmente le biais perceptif; d'une part, l'on préfère toujours son propre groupe; d'autre part, les autres (de l'autre catégorie) sont toujours perçus comme plus différents qu'ils ne le sont en réalité.

Ne pas remettre en cause les catégorisations sexuées risque de creuser les écarts entre les élèves filles et garçons³². Laisser se défaire la mixité au sein des classes ou ne rien faire pour l'encourager, a comme effet prévisible d'augmenter le contraste entre filles et garçons, de leur faire préférer leur propre groupe et de stigmatiser l'autre groupe. La "classe mixte" n'est pas si mixte que cela; un positionnement et une action enseignantes sont impliquées pour qu'advienne la mixité.

Faïlle 2: dynamique de classe

Loi des 2/3: éclairage didactique

Une expression proposée par Nicole Mosconi (1989) met en relief le fonctionnement sexué de nombreuses classes. La loi des 2/3 indique que 2/3 de l'occupation de l'espace pédagogique se ferait par les garçons et 1/3 seulement de l'attention professorale serait consacrée aux filles.

Les interactions, les représentations, toutes matières confondues, montrent des enseignant-e-s qui s'occuperaient et se préoccuperaient davantage de leurs élèves garçons que de leurs élèves filles. Les observations de classe mettent en relief la domination des garçons et son équation avec leur compétitivité future, d'une part et, d'autre part, le respect des normes par les filles.

Cette formulation désigne un constat, plus qu'une loi: elle a le mérite d'être lapidaire pour souligner l'inégalité d'attention dévolue aux filles et aux garçons au sein des cours. Les filles, plus dans la norme, se taisent puis se terrent. Elles

³¹ Pour une présentation synthétique et claire du rôle de la psychologie sociale dans la déconstruction de l'impact du genre à l'école, voir l'article Schreiber, Caroline et Claudia Toma (2006). La plupart des références mentionnées dans les diverses occurrences du sous-titre "éclairage psychologique" dans mon propos, sont empruntées à cet article.

³² Les effets de la catégorisation relèvent de la théorie sociale, explicité dans J.-P. Leyens et V. Yserbyt (1997).

sont moins sollicitées, leurs prénoms sont moins souvent cités, plus souvent méconnus. Même la gestuelle s'adresse plus aux garçons. On évoque aussi la stimulation intellectuelle moindre à l'adresse des filles, souvent plus sages, plus cantonnées à des rôles d'auxiliaires pédagogiques (Blanchard-Laville, 1997 & 2003). Par des questions ouvertes, plus fréquemment adressées aux garçons, ces derniers seraient incités à plus réfléchir.

Cela a été amplement mis en évidence dans les classes scientifiques. Le constat est de même nature dans les classes de langues: elles sont aussi le théâtre du dysfonctionnement de la mixité. Le travail d'observation³³ que j'ai mené, en particulier dans des classes d'anglais et de FLE et à tous les niveaux (école primaire, collège, lycée), semble largement illustrer cela et corroborer tout à fait les conclusions dans d'autres disciplines³⁴. Les enseignant-e-s, des deux sexes, sont absorbé-e-s par la gestion de leurs élèves garçons, de façon assez spectaculaire. Les classes de langue sont le théâtre de la domination des garçons malgré le fait que cette discipline est considérée comme le fief des femmes (c'est la discipline où il y a le plus de femmes enseignantes en France) et le fief des filles (qui sont censées briller dans une discipline étiquetée féminine). La domination et la primauté des uns va de pair avec la secondarisation des filles.

Exemple en anglais à l'école primaire

Je m'inscris dans la perspective de Claude Zaidman pour situer les exemples que je choisis, au fil de mes observations de classes: l'échantillon "n'est pas représentatif [...] dans la mesure où notre objectif n'est pas de démontrer mais de mettre au jour des mécanismes [...] notre ambition n'est pas de généraliser mais à partir de quelques cas, de proposer des axes de réflexion". Dans la perspective de formation qui est l'enjeu de mon propos, la sélection d'exemples importe seulement si elle peut provoquer l'interrogation des pratiques enseignantes et son corollaire, l'invitation à la pratique de l'autoscopie. Le déséquilibre de la participation orale sélectionné ici dans une classe d'anglais de CM2 est évoqué précisément dans cet objectif.

À partir d'un film de séances au sein de cette classe, d'un extrait transcrit de ce film et de l'entretien qui a suivi (élèves/enseignant/chercheur-e-s), on relève plusieurs indices mettant en relief un déséquilibre quantitatif et qualitatif en ce qui concerne les interactions à l'oral en particulier.

³³ J'ai déjà détaillé ce constat. Voir Mireille Baurens (2006).

³⁴ De classe en classe, j'observe des enseignants engagés dans la gestion pédagogique de leurs cours et détournés de l'égalité/mixité qu'elles/ils doivent garantir pour l'ensemble de leur groupe d'élèves, englués par la prévalence des garçons. La différence est parfois subtile, elle est souvent écrasante, elle atteint quelquefois des démesures incroyables, et cela toujours à l'insu des enseignant-e-s. J'ai aussi observé quelques cas où un ou deux garçons monopolisaient presque totalement l'enseignant-e-; si ces garçons étaient absents (ou en ne tenant pas compte d'eux dans ma grille d'observation), l'égalité de traitement était nettement moins compromise.

Déséquilibre quantitatif

48 interventions du côté des 17 filles présentes contrastent avec les 61 prises de parole du côté des 8 garçons présents lors de l'entretien réflexif sur le film de la classe.

Par ailleurs, lors de la séance, la divergence de participation est frappante: les 11 garçons capitalisent 44 interventions; sur les 7 filles présentes, une seule participe, 14 fois. Un garçon et cette fille participent énormément, presque également et plus que tout le monde (G JR: 18 fois; F JU: 14 fois). À eux deux, ces élèves cumulent 32 interventions alors qu'on en compte 26 pour tout le reste de la classe et ces 26 autres interventions sont le seul fait d'élèves garçons. Deux garçons interviennent à égalité (autour de 10 fois), puis deux autres (3 et 2 fois). Trois garçons participent une fois seulement. Les autres (3 garçons, 6 filles) n'interviennent pas de façon individualisée mais parfois avec la classe (les filles), parfois pas du tout (les garçons), excepté en aparté avec l'enseignant. L'enseignant capitalise les interventions et domine largement le cours (autour de 80 fois). La spécificité de ces divers modes d'intervention alterne avec la constance des interventions collectives (jaillissements indistincts, pluriels de la part du groupe classe ou répétitions en groupe coordonnées par l'enseignant).

Déséquilibre qualitatif

Le contraste entre le mode de participation des filles et des garçons est important et des rôles participatifs qualitativement différents émergent. Côté garçons, de nombreuses interventions contribuent à leur suprématie tout au long de la séance. Côté filles, on note la prévalence du silence individuel, la participation collective sous couvert du groupe et la participation singulière et abondante d'une seule d'entre elles.

La différenciation opérée par l'enseignant entre filles et garçons émerge aussi dans la gestion des deux élèves centraux (Garçon Jr et Fille Ju): leur participation met en relief plus de contrastes que de similitudes, malgré leur appartenance commune à la catégorie "leader", ainsi que l'indique le tableau suivant.

Gestion enseignante de la participation orale des deux élèves qui interviennent le plus

Garçon Jr	Fille Ju
Est choisi	Se propose
Échange long continu	Échange bref interrompu
Mis en vedette	Mise en coulisses
Rôle apprenant	Rôle enseignant*
En aval	En amont*
Complicité	Complémentarité *
Ouverture/classe entière	Ouverture/classe entière

* Cette élève se substitue à l'enseignant à plusieurs reprises, pour suggérer le déroulement du cours, désigner les étapes que ce dernier semble avoir prévues (préparation des cahiers pour prise de notes écrites, par exemple). Sorte de double de l'enseignant, elle joue ainsi un rôle complémentaire (répétition, anticipation) dans le déroulement pédagogique.

Oscillations genrées équilibrantes?

Ce qui est remarquable lors de cette séance, c'est le rôle de la mixité, à double titre.

Tout d'abord, la séance est la mise en scène d'une compétition pour la prise de la parole à l'oral entre une fille et un garçon. Ensuite, la séance met en lumière la façon dont l'enseignant a recours au groupe mixte, aux invitations collectives, pour s'assurer la participation de toute la classe. Cette utilisation permet de réinstaurer une sorte de situation d'équilibre. Tout le monde est sollicité et participe aux échanges oraux: ces divers moments ponctuent les micro-événements de la classe. L'équilibre ainsi établi est temporaire mais fréquent, récurrent; il est apparent car la participation reste clivée et déséquilibrée (garçons versus filles, les deux leaders versus les autres).

Lors de l'entretien qui suit le film de son cours, l'enseignant confirme qu'il ne perçoit pas de différence filles/garçons, ni, de fait, sa propre orchestration de la différenciation filles/garçons, ni enfin, ses tentatives de remédiation, que son cours met en lumière et qui sont observables en particulier dans la transcription du film. C'est pourtant bien son souci et sa gestion de la mixité, ce retour et cet appel constant au groupe mixte, qui garantissent une sorte d'antidote aux déséquilibres genrés de la participation orale individuelle se déployant lors de la séance.

L'exemple d'Aline

Aline, la stagiaire jeune enseignante d'anglais (évoquée ci-avant, p. 19) est questionnée sur le clivage filles/garçons de son cours, lors d'une visite formative IUFM. Elle s'insurge tout d'abord contre cette dite "loi de 2/3". Puis, consciencieusement, elle entreprend de vérifier ce qu'il en est précisément, en enregistrant ses élèves à leur insu, à l'aide d'un magnétophone caché sous son bureau.

Elle est saisie: "La loi des 2/3, ça n'existe pas, ce serait plutôt celle des 3/3!!!". Incrédule et mal à l'aise devant ce contraste de participation de ses élèves filles et garçons, qu'elle n'avait pas du tout perçu, elle s'attelle immédiatement à la tâche. Il s'agissait de rétablir un équilibre dans sa classe. C'était aussi l'opportunité de comprendre l'écart entre des élèves brillant-e-s à l'écrit et inexistant-e-s à l'oral. En effet, l'enseignante avait constaté en remplissant les bulletins de notes du premier trimestre que les quelques très bonnes moyennes à l'écrit concernaient des filles uniquement. De plus, elle

n'était pas parvenue à toutes les identifier, car elles étaient quasiment invisibles dans sa classe.

Orientant son mémoire sur la dynamique de sa classe, elle interroge ses élèves par le biais d'un questionnaire et d'une discussion en classe. Le choc initial est prolongé: toutes les filles choisissent la proposition suivante: "J'ai peur de prendre la parole en cours"; aucun garçon ne fait de même. De plus, aucun-e élève ne semble surpris-e de l'inégale répartition de la prise de parole et des sollicitations enseignantes plus destinées aux garçons: apparemment, dans cette classe, tout le monde excepté l'enseignante elle-même, avait déjà perçu la prédominance à l'oral des garçons.

Le travail entrepris aboutit à un changement substantiel de dynamique, où les uns, fermement invités au respect de la parole des autres, apprennent à se taire ou à attendre, et où les unes, rassurées par le soutien ostensible de leur enseignante, prennent leur tour, le revendiquent si nécessaire et osent plus. C'est bien l'absence de conscience de l'enseignante qui avait consacré la "loi des 2/3" que ni les un-e-s ni les autres ne souhaitaient particulièrement maintenir. Le comportement attentif de cette dernière restaure une égalité de participation, quasiment autogérée, par les élèves, dans le cadre de ce cours de langue. La mesure du déséquilibre sexué (auto- ou hétéro-observation) a inauguré sa propre fin (pratiques pédagogiques non discriminantes). Le dysfonctionnement de la mixité incombait bien à l'enseignante, tout autant que la remédiation.

Empreintes sexuées

La secondarisation des filles se manifeste aussi à travers les souvenirs différenciés dans l'esprit des enseignant-e-s. Invité-e-s à sélectionner les élèves qui les ont marqué-e-s, les enseignant-e-s de langue manifestent une émotion tangible à évoquer le potentiel de leurs élèves garçons, le récit de leurs éclats, les liens qu'ils finissent par tisser ensemble (du fait par exemple du temps conséquent en fin de cours, passé à tenter de dénouer la dissidence). Le portrait des élèves filles est souvent plus bref, se contente de souligner leur régulière performance. Non seulement il n'est pas haut en couleurs mais il a parfois du mal à émerger. On dirait que les filles sont secondaires dans l'esprit et le souvenir des enseignant-e-s. On pense à l'expression "sexion" (Prokhoris, 2000) des filles ou encore aux élèves "filles-fantômes".

De plus, la dissidence et l'art clandestin des garçons, leur "in correction"³⁵ sont souvent associés à leur créativité et dans tous les cas à leur compétitivité future. Le respect des normes, la "correction" des filles lassent, déçoivent. Une enseignante de langue évoque même l'humour de ses élèves garçons et admet éclater de rire à leurs plaisanteries, tandis qu'une autre constate que seuls les garçons l'amuse.

³⁵ Mots inspirés par l'ouvrage d'Elena Belotti (1973).

Une galerie de portraits a ainsi émergé au fil de mes observations et entretiens lors de visites de classes de langue-culture; les traits choisis pour évoquer leurs élèves esquissent souvent la centration au masculin des enseignant-e-s.

Ainsi, Sharon est charmée par ses très jeunes garçons turbulents mais attachants, au point de moins tenir compte des autres élèves dans ses cours. Cependant, elle fait preuve, à l'encontre de ces autres plus éloigné-e-s de ses préoccupations, d'une grande sévérité ou d'un esprit critique marqué. Marie est totalement subjuguée par un groupe de garçons très dissidents, envers qui elle déploie force charme (elle les appelle "mes petits chéris"). Un fort rapport affectif l'unit aussi aux filles mais elle n'en parle pas ou peu. Par un retournement impressionnant, elle finit par couvrir de louanges, dans les souvenirs qu'elle évoque, ses élèves garçons terribles. Ann est absolument accaparée, dans sa classe d'anglais de sixième de six élèves (il s'agit d'une section internationale), par un jeune garçon qui revendique sans cesse que toute son attention lui revienne (il coupe la parole des autres, il fait tomber son matériel plusieurs fois par cours, il soupire, il parle à voix haute). Son enseignante ramasse ses affaires, sourit, lui répond avec une bienveillance et une patience à toute épreuve. Ludmila est impressionnée par l'esprit de ses anciens élèves garçons, tous devenus des prodiges socio-professionnels (promus et promis à des postes clés et prestigieux); elle ne connaît pas le destin de ses élèves filles. David, sous couvert d'un discours très égalitaire, est à l'affût de l'attention de ses élèves filles et de l'image flatteuse qu'elles lui renvoient; mais il est très préoccupé par ses élèves garçons dont il prise l'intellect, la répartie.

Lors des entretiens, ces enseignant-e-s revendiquent une indifférence égalitaire au genre; tous/toutes semblent – pour partie – gouverné-e-s par le genre renié, dénié, mais puissant, dans leur traitement pédagogique de leurs élèves, dans leurs représentations de ces mêmes élèves et enfin dans leur propre vision de leur enseignement. Les garçons prévalent largement, tant dans les interactions que dans les pensées, les souvenirs et les projections de la majorité des enseignant-e-s observé-e-s. Lors d'un cours de 4^{ème}, une élève répète en murmurant quatre fois de suite: "Je n'ai rien moi" (on ne lui a pas distribué de document, contrairement aux autres) et personne ne l'entend. C'est ce murmure qu'il convient d'amplifier et dont il faut apprendre à tenir compte, dans nos classes-spectacles, où le devant de la scène est souvent occupé par les garçons. C'est le discernement entre chuchotements et cris qui doit être visé.

Éclairage psychologique

L'impulsivité des garçons est souvent évoquée; ils paraissent plus remuants et plus agressifs, alors que les filles semblent plus sensibles au regard de l'adulte, plus engagées dans le pro-social. Cela est sensible très tôt, bien qu'aucune différence ne soit remarquée avant l'âge de trois mois. Le questionnement à propos de cette différence est important: en effet, n'est-elle

pas en grande partie créée par les interactions différentielles des parents, des autres adultes? Dans quelle mesure peut-on voir la partie de la construction sociale des écarts? Divers constats sont faits (Le Maner-Idrissi, 1997), deux sont privilégiés ici.

Constat 1

Les comportements parentaux diffèrent selon le sexe de leur enfant. Lors d'observations en crèche par exemple, les garçons sont plus touchés, on leur fait faire plus d'activités physiques, ils sont donc davantage stimulés physiquement. De plus, il semblerait que les parents parlent différemment à leurs fils et filles. Ainsi, on évoque plus de choses qui ne sont pas présentes, le discours est plus explicatif, causaliste pour les garçons; on fait appel à leur capacité d'abstraction en évoquant l'avant, l'après, l'absent. Aux filles, on parle de l'ici et du maintenant, le discours est plus informatif qu'explicatif. Ce langage différencié serait l'une des explications évoquées pour les supposées différences dans l'apprentissage du parler.

Constat 2

De nombreuses manipulations expérimentales mettent en relief la projection sexuée des adultes. Par exemple, un bébé habillé en jaune pleure et est filmé. Face aux groupes de personnes expérimentalement rassemblées pour observer le film, on lui attribue un prénom masculin ou féminin. L'interprétation sera différente selon le sexe présumé de l'enfant en pleurs. On pense que le garçon est en colère, frustré, sa volonté contrecarrée; on propose pour la fille d'autres explications: elle a peur, elle se sent abandonnée, seule. S'opposent une explication plus volontariste s'agissant du sexe masculin présumé et une explication du côté de la sphère émotionnelle (registre des émotions associées au sexe féminin). De même, des interactions entre des enfants de deux ans sont filmées; selon le sexe présumé des enfants, manipulé expérimentalement, les adultes les trouveront plus turbulents, plus grossiers et plus forts si l'on croit qu'il s'agit de garçons.

Ainsi, l'on interagirait différemment avec des enfants de sexe différent et l'on interprète leurs comportements en fonction de nos représentations sexuées, en tant qu'adultes. Ceci concerne les parents mais aussi les enseignant-e-s. Ce que l'on mesure de façon expérimentale chez les parents a des échos en enseignement. L'effet Pygmalion (Croizet & Leyens, 2003) se prolonge en "effet Pirandello" – l'enfant devient ce qu'on lui demande d'être (Duru-Bellat, 1990). Françoise Vouillot (2004) l'exprime ainsi: la transmission des normes de sexe se fait d'abord au sein de la famille, par les pratiques éducatives, mais aussi, bien sûr, à l'école. Cela trace le contour d'un défi précis: il s'agira bien de veiller à mesurer les effets de nos attentes socio-sexuées sur les performances et les comportements de nos élèves.

Faïlle 3: liens entre réussite scolaire, trajectoires professionnelles et identité stéréotypée sexuée

Côté didactique

Un travail canadien (Bouchard & St Amand, 1996) met en évidence, par un questionnaire précis, les représentations qu'ont les jeunes de leur propre sexe et de l'autre sexe; l'analyse de ce questionnaire détermine le degré d'adhésion des filles et des garçons aux stéréotypes de leur propre sexe. Cette recherche montre que plus on adhère aux stéréotypes sexués de son propre sexe, plus la réussite scolaire est compromise, et cela que l'on soit fille ou garçon. Plus on se distancie des rôles stéréotypés de sexe, plus la réussite scolaire est marquée.

Ainsi, pour de nombreux garçons en situation d'échec scolaire, l'on s'aperçoit que réussir va à l'encontre de leurs représentations de la virilité et met en danger leur identité masculine. De même, l'on remarque que les filles en difficulté scolaire expriment la primauté de l'apparence, la nécessité d'être reconnues par les garçons, le peu de foi en leur avenir professionnel. Une façon de protéger son identité (qui est en danger, scolairement parlant) serait d'accentuer les traits de comportements, les traits psychologiques et les traits d'activités liés aux représentations de la masculinité et de la féminité. Ces différences sont d'autant plus marquées que le niveau socio-éducatif des familles est bas. Les enfants issus de familles plus aisées seront plus à même de s'émanciper des stéréotypes de leur sexe.

Notons la circularité de cette explication³⁶: elle met en relief une corrélation et non une causalité. Les filles, comme les garçons, peuvent valoriser et rendre saillante leur appartenance genrée afin de compenser leurs difficultés scolaires; elles/ils deviendront ainsi "performant-e-s" socialement pour ainsi dire, non dans leur scolarité mais dans la mise en scène de leur genre et la popularité qu'elles/ils en escomptent.

L'image de marque des langues reflète cela et met en lumière une sorte d'auto-conformité genrée des élèves, une adhésion intériorisée aux normes supposées de leur identité. Ainsi, les garçons, dans un contexte non-mixte, sont plus enclins à "préférer" les langues, discipline considérée féminine, que dans un établissement mixte. Au contraire, les filles choisissent davantage les langues dans un contexte mixte et s'excluent des matières scientifiques, domaine plus masculin. Les matières deviennent, dans les faits, sexuées; certaines sont considérées masculines, d'autres féminines, par les élèves comme par les enseignant-e-s.

Le sentiment d'auto-compétence perçue (Monteil & Huguet, 2002) illustre cette disparité: à note égale, les filles se sentent plus compétentes en français qu'en mathématiques et c'est l'inverse pour les garçons.

³⁶ L'explication est ainsi prolongée, par Caroline Schreiber, lors de la formation-genre effectuée à l'IUFM de Grenoble (2003-2010).

L'orientation reflète de façon exacerbée le clivage entre filles et garçons engendré par leurs représentations des rôles que la société attend d'elles/eux. Par exemple, à partir d'un même dossier d'orientation, une chercheuse (B. Dumora, citée par Françoise Vouillot, 2001: 22) constate que les enseignant-e-s interrogé-e-s préconisent deux fois plus l'entrée dans une filière scientifique quand ce dossier est censé être celui d'un garçon que lorsqu'il est censé être celui d'une fille. Autre exemple: une étude, faite dans une classe de 5^{ème} en collège, illustre la situation en matière d'orientation. Sur environ 500 métiers proposés aux jeunes pour imaginer leur avenir, les garçons en choisissent 300, alors que les filles en envisagent trente³⁷. Leurs choix d'orientation sont une réponse et un compromis individuels aux rôles sociaux de sexe, aux prescriptions sociales, explique Françoise Vouillot (2001: 22): les filles envisagent des carrières moins ambitieuses que les garçons, même à des niveaux élevés de formation scientifique et technique (*op. cit.*, 24). Il s'agit d'un choix raisonnable ou ce que Marie Duru-Bellat nomme "une stratégie de compromis" (Duru-Bellat, 1991). Christine Morin-Messabel (2004) l'explique: on ne choisit pas une carrière qui requiert des capacités que l'on attribue à l'autre sexe; de plus, les filles n'optent pas pour un métier incompatible avec une vie familiale ou personnelle. Ni les garçons ni les hommes ne s'interrogent sur l'éventuelle conciliation entre vie professionnelle et vie personnelle. Enfin, les garçons se projettent d'autant moins dans des professions dites féminines, qu'ils leur associent un sentiment de dévalorisation, voire de dévirilisation (Vouillot, 2001: 24). Dans le cadre de la conformité aux normes de genre, on peut ré-interpréter les propos de Pierre Bourdieu au sujet de l'absence de confrontation car les sujets ont intériorisé les contraintes sociales: les acteurs bien formés ont appris à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable³⁸.

Éclairage psychologique

Ces différents comportements, faut-il le rappeler encore, n'ont rien d'inné ou d'inéluctable. "Aucune différence significative entre les sexes n'a été mise en évidence", dans la recherche sur les différences cognitives, affirme Catherine Vidal (2001: 6)³⁹, chercheuse en neurobiologie, précédemment évoquée. Les méta-analyses engagées en psychologie du développement soulignent deux aspects importants: il existerait plus de différence intrasexe qu'intersexe et il y

³⁷ Onze des quatre-vingt-six familles professionnelles regroupent près de la moitié des emplois occupés par les femmes. Rapport d'activité 1295, Assemblée Nationale, au nom de la Délégation aux Droits Des Femmes et à l'égalité des Chances entre les Hommes et les Femmes, juillet 2007-novembre 2008, par Marie-Jo Zimmermann, députée. <www.assemblee-nationale.fr> (site consulté le 4 juin 2010).

³⁸ Il évoque "cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable" (Pierre Bourdieu. 1980. *Le sens pratique*. Paris: Éditions de Minuit, 90).

³⁹ C'est l'analyse des cerveaux par IRM qui permet ce genre d'affirmation, explique-t-elle.

aurait de moins en moins de différences, au fil du temps, entre les filles et les garçons dans leur développement⁴⁰. Cette évolution nous oriente, bien heureusement, sur l'importance des facteurs socio-culturels⁴¹.

En ce qui concerne les performances des individus, le rôle des stéréotypes jouent; il s'agit de la "menace du stéréotype" (Toczek & Martinot, 2004). Quand les individu-e-s sont placé-e-s dans un contexte où sont rappelés les stéréotypes qui les affectent et qui les stigmatisent, cela les rend moins performants; au lieu de leur permettre d'être motivé-e-s pour mieux faire, cela produit l'effet inverse. Les expérimentations montrent que les performances chutent lorsque les stéréotypes sont réactivés (il s'agit de l'effet de saillance catégorielle). En retour, cette chute confirme les stéréotypes (Steele *et al.*, 2002). Ainsi au stéréotype connu du QI moindre affectant les noirs aux États-Unis⁴², correspond tout un ensemble de stéréotypes liés au genre: quand un test de mathématiques est présenté par les différences de résultats qu'il aurait suscitées entre les étudiant-e-s et les étudiants, ou qu'on rappelle à une élève son identité de fille juste avant une évaluation dans cette discipline (Morin-Messabel & Ferrière, 2008), les résultats baissent. Si le test est censé évaluer d'autres compétences, la performance sera meilleure. Dans les deux cas, le stéréotype de la "bosse des maths" aux dépens des filles est entériné. De même, les garçons parviennent moins bien à classer très rapidement un ensemble de mots si on leur présente cette tâche comme une mesure de leur compétence en émotions et non comme un test linguistique.

⁴⁰ Résistent encore et simplement deux espaces de différences, le verbal pour les filles qui sont en avance sur les garçons pour l'acquisition du langage, et les rotations mentales pour les garçons. En ce qui concerne l'évolution des aptitudes cognitives, tous les autres contrastes ont disparu (la différence pour l'âge de la marche; celui de la propreté).

⁴¹ Une disqualification des hypothèses biologiques prévaut aussi dans la recherche au sujet des compétences verbales, sur les différences cognitives entre les sexes. Le centrage sur les facteurs socio-culturels est renforcé. Jane Sunderland (1992: 203) évoque "the inconsistency of findings and relative smallness of the differences [...] the magnitude of the gender difference in verbal ability is so small that it can effectively be considered to be zero [...] almost all the behavioural variations [in performance and achievement] may be explained by cultural factors and are likely to reflect and perhaps shape socially constructed gender differences" [...] "Gender is not always apparent but always present".

⁴² Faut-il rappeler Herrnstein et Murray, qui, en 1994, proposent une théorie dans *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life?* Ainsi, aux États-Unis, règne, parmi d'autres, le stéréotype au sujet des Noirs et de leur supposée plus faible intelligence comparée à celle des blancs; des études pseudo-scientifiques mettent en avant leur QI soi-disant inférieur; cela a servi d'argument au gouvernement conservateur pour cesser toute aide éducative ou pour remettre en question les actions de discrimination positive. Quand des Noirs croient passer un test d'intelligence, le stéréotype "Noir=peu intelligent" est activé et cela fait chuter leur performance par rapport aux mêmes tests qu'ils réussissent comme leurs homologues blancs, quand ils présentés sans rapport avec l'intelligence. Notons qu'il n'y a pas de différences liées au contexte chez les Blancs, chez qui le stéréotype d'un faible QI n'existe pas. Le nouveau contexte politique permettra-t-il de dépasser ce stéréotype?

L'abondance des déconstructions possibles proposées dans le cadre de la psychologie invite au défi du doute: il s'agira bien de remettre en question toute explication/généralisation des différences "naturelles" et de systématiquement, assidûment, rechercher la part de la société, des médias, de l'éducation, de la politique, en particulier dans les nombreuses assignations sexuées qui prévalent, même dans le contexte scolaire.

Faïlle 4: double standard genré

Cette faille met en lumière cette "mise en boîte"⁴³ sociale et sexuée fabriquée par l'éducation. Côté enseignant-e, le sexe de l'élève jouerait sur l'évaluation et les exigences de l'enseignant-e. J'ai déjà mentionné quelques exemples (voir p. 15-17). Certaines expérimentations montrent que l'on valorise la présentation du travail plus que le contenu chez les filles. Grâce à des copies dont on masque le nom de leurs auteur-e-s, on s'aperçoit que l'on note différemment selon le sexe présumé des copies. L'explication est à chercher du côté de la conformité perçue au sujet des filles vis-à-vis de la norme scolaire et la conviction de la sous-réalisation des garçons (évoquée précédemment).

Un autre exemple souligne combien la pédagogie de l'encouragement n'est pas constante envers les filles. Christine Fontanini suit une cohorte de filles pendant trois ans dans une filière scientifique prestigieuse pour préparer des concours d'ingénieurs. Avant et pendant leur parcours d'excellence, exemplaire, elles se caractérisent par leur confiance en elles-mêmes très faible, par une pléthore de doutes sur leur légitimité dans la filière, à résultats égaux, voire supérieurs aux garçons. Après leur parcours, c'est l'abandon ou l'inscription finale à de moindres concours (Fontanini, 1999)⁴⁴. Ce phénomène est aidé voire induit par les enseignant-e-s qui ne les invitent pas à persévérer. Les garçons ne se remettent pas en question et surtout ne sont pas priés de le faire par leurs enseignant-e-s. La surestimation des garçons fait écho à la sur-sélection des filles.

Le cours de langue doit être interrogé à la lumière de ces constats venus d'autres disciplines, en termes d'évaluation et d'encouragement. Les mémoires professionnels⁴⁵ élaborés en IUFM ont mis en lumière l'orchestration de

⁴³ Expression inspirée par l'ouvrage de Joan Ryan (1996).

⁴⁴ De nombreuses composantes se conjuguent et découragent le petit nombre de filles. À résultats égaux voire supérieurs à ceux de leurs compagnons, elles estiment qu'il leur faut abandonner. Au moindre signe de défaillance, elles remettent en question leur légitimité; elles sont convaincues d'être en dessous de ce qui est requis. Elles ne sont pas ou très peu incitées à persévérer. Les garçons acceptent mieux leurs médiocres performances, sont régulièrement encouragés à continuer. Ils finiront par s'inscrire à des concours plus prestigieux que les rares filles qui auront résisté à l'érosion conjuguée de leurs doutes et de la pression professorale.

⁴⁵ Gwladys Seonnet (2002): *Rôle du non verbal et différenciation sexuée des conduites en classe de langues*. Nathalie Olivieri (2003): *Préparation des évaluations en groupes et impact du genre*. Audrey Ozelle (2003): *L'aide à l'expression écrite, une approche différenciée entre garçons et filles*. Ces trois mémoires ont été élaborés sous ma direction, à l'IUFM de Grenoble.

différences filles/garçons par les enseignant-e-s, soulignant par exemple la différenciation dans la distribution de la parole, dans l'évaluation de l'oral, dans le choix même des supports didactiques. La capacité réflexive à se mettre en questionnement face à ce clivage au sein de leurs propres cours, perdue chez ces jeunes enseignant-e-s: les mémoires professionnels sur le thème du genre semblent toujours inspirer des pratiques averties, ciblées, plus égalitaires, au sortir de l'année de formation en IUFM, voire plusieurs années plus tard (Chevet, 2006; Baurens, 2006).

Faille 5: stéréotypes de genre dans les manuels et les programmes

Les matériaux scolaires dévoilent un déséquilibre genré car les femmes et les filles y apparaissent exclues ou stéréotypées. L'importance de l'exemplarité et celle des rôles des modèles ne sont plus à démontrer dans le processus de développement de la confiance en soi. Or, les modèles d'identification pour les filles à l'école sont relativement absents. On leur propose une image des femmes et des filles au second plan et même dévalorisée. Plusieurs études, souvent renouvelées, sur les manuels scolaires, concluent, quelle que soit la discipline analysée, que le modèle dominant valorisé reste masculin. Trois exemples sont remarquables à ce titre.

Exemple 1

Un rapport ministériel (Rignault & Richert, 1997) intitulé "La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires" a souligné de façon officielle le sexisme latent, subtil et omniprésent dans les matériaux didactisés français. Mais "seul un œil exercé peut repérer les stéréotypes". Ce rapport n'a pas été réactualisé mais d'autres analyses se développent dans divers contextes⁴⁶ et des outils d'analyse sont proposés de façon à prendre en compte, de façon transversale et interdisciplinaire, les disparités genrées (Brugeilles & Cromer, 2005).

Exemple 2

Un article (Griffaton, 1999: 45) sur les images des femmes dans sept manuels d'anglais insiste: la représentation des femmes est réductrice⁴⁷.

⁴⁶ Ainsi, à l'IUFM de Lyon, nous avons constitué un groupe de travail pluridisciplinaire (2008-2011) pour l'étude de manuels de 3^{ème}, en maths, français, histoire, géographie et anglais. L'analyse en cours permet de discerner la transmission de savoirs au masculin – facilement repérable en particulier dans l'iconographie. Nous chercherons ensuite à développer des outils de remédiation.

⁴⁷ Les chiffres sont éloquentes: 17% d'auteurs féminins, 28% de femmes dans les textes, 26% de femmes dans l'iconographie. Les activités féminines, bien que reflet d'une certaine réalité sociale, confortent les stéréotypes existants. Dans les textes, 51% des femmes sont dans un contexte familial et domestique; 30% travaillent à l'extérieur (majoritairement dans l'enseignement); 4% font de la politique; 6% sont en situation d'infériorité (esclave, immigrante, etc.). Dans l'iconographie, 46% sont d'abord en famille, 28% exercent une

L'édition scolaire en France semble être en retard sur la réalité sociale. Dans les faits, les femmes sont plus nombreuses à être dans la vie active que les femmes restant au foyer et pourtant, dans les livres, ce n'est pas toujours le cas. Dans les faits aussi, la répartition des tâches à la maison évolue, mais les livres donnent souvent une représentation obsolète de la distribution des rôles masculins/féminins.

Exemple 3

Ce décalage est mis en relief dans nombre de travaux, comme ceux de Adela Turin et Sylvie Cromer (1994 & 2004) sur les albums jeunesse et leur édifiante conclusion sur le sexisme qui prévaut.

Les outils d'analyse testés en littérature de jeunesse, les grilles de lecture des manuels proposées lors de la formation en IUFM offrent des pistes aisées de défrichage, de déchiffrage puis de traitement des stéréotypes. Les stagiaires s'en saisissent fréquemment. Ainsi, Marie Magniat et Sara Ponson (2004), jeunes professeures d'école, concoctent un "Détecteur de stéréotypes sexués... à l'intention des enseignant-e-s". Il s'agit d'observer, d'exercer sa propre vigilance et d'œuvrer à l'esprit critique des élèves, face aux disparités de genre.

Enfin, il convient de noter une étape plurielle en ce sens: la parution de recommandations, en 2004⁴⁸, au sujet des programmes scolaires, dans le cadre de la prise en compte du genre, suscitée par l'Europe. Programmes et manuels deviendront-ils de nouveaux exemples de pédagogie anti-sexiste?

Très peu d'études existent à ce jour sur les manuels, les sujets d'examens, ou les programmes en anglais. Notons aussi que les recommandations énoncées en 2004 ne mentionnent pas de façon explicite les langues-cultures. Cependant, ce vide ouvre l'espace des interventions de chaque enseignant-e. Plutôt que d'occulter la part des stéréotypes dans cette discipline, il doit inviter à l'urgence de la vigilance, à la détection et la remédiation pédagogique créative. Les mémoires professionnels sont le signe de cet accomplissement possible, comme ces deux titres l'illustrent⁴⁹: *Les Totally Spies (série télévision): des stéréotypes de choc. Ou comment dépasser les stéréotypes de genre en mettant en œuvre un projet audiovisuel entre arts visuels et éducation civique; Des filles et des garçons à l'école ou des images pour penser autrement la mixité.*

Faible 6: difficile usage du féminin

L'usage du féminin (Perrot *et al.*, 2004), très peu répandu en France, corrobore l'invisibilité des filles et des femmes, persistante dans les manuels et

profession (vie culturelle et artistique venant en tête), 18% pratiquent des loisirs (sport, promenade), 7% sont concernées par la politique.

⁴⁸ Roch Soulairol (2007); Mathile Bayard (2007). Mémoires dirigés par Fanny Lignon (IUFM de Lyon).

⁴⁹ Pour une étude comparative de la grammaire et des représentations du genre qu'elle induit en anglais et en français, voir Véronique Perry (2006).

les programmes scolaires. Malgré un guide officiel, en 1999, sur la nécessaire féminisation de la langue française (le premier décret remonte à 1982), les académiciens crient à la violation du bon usage et les esprits résistent à l'utilisation des deux formes. Le féminin étant souvent perçu comme dévalorisant, on opte pour un titre masculin par crainte d'une perte de statut. "Femmes, le mauvais genre?" s'interrogeait *Le Monde diplomatique* en avril 1999⁵⁰.

Au Canada, on parle depuis plusieurs décennies des droits de "la personne" et non de "l'homme", et on écrit "auteure" sans faire frémir. Pourtant, la langue anglaise n'occulte pas le féminin par la fausse neutralité générique du masculin⁵¹. Une grammaire garante des deux genres émerge avec la propension aux termes inclusifs, tels que *police officer, flight attendant, firefighter, chairperson* et le fameux *Ms.*, mettant fin au clivage entre Madame et Mademoiselle. En espagnol, les titres sont tous féminisés, sans controverse. On note même quelques percées originales, comme l'utilisation de "@", dans la presse, parfois, pour faire co-exister le féminin et le masculin. En Italie et en Allemagne, les étudiant-e-s sont invité-e-s à juxtaposer les deux formes dans leurs écrits universitaires.

Pourtant, en éducation, l'Histoire, avec un grand H, concerne tout le monde; l'**H**omme est censé désigner l'être humain homme et femme. Cependant, historiquement, le masculin n'a pas toujours été aussi républicain et universaliste qu'on le prétend. Le seul cas de Jeanne Chauvin l'illustre bien, puisque cette femme a attendu plusieurs années avant qu'en 1900 elle ne soit la première femme autorisée à exercer la profession (masculine) d'avocat. Une loi a été nécessaire pour lui permettre de transgresser l'obstacle linguistique, alors qu'elle avait les diplômes qui convenaient. Le masculin n'est pas neutre non plus: le linguiste Vaugelas prend la décision de mettre fin à l'accord de proximité, entraînant une hiérarchisation entre les formes au masculin qui doit "l'emporter" et les formes au féminin: "le genre masculin étant le plus noble, il doit prédominer chaque fois que le masculin et le féminin se trouvent ensemble" (Baider *et al.*, 2007).

Au final, il s'agira bien, par l'école, de transmettre une culture mixte, de faire émerger une réflexion sur la place et le rôle respectifs des femmes et des hommes et d'user du "féminin-aussi", afin de mettre sur un plan d'égalité, la visibilité des un-e-s et des autres, leur importance symbolique mutuelle.

Faible 7: surdité et cécité des enseignant-e-s

L'orchestration d'une scolarité différenciée entre les filles et les garçons se fait dans le quasi absolu manque de conscience, la vigilance absente ou encore l'incrédulité résistante du côté des enseignant-e-s. Il s'agit finalement

⁵⁰ Femmes le mauvais genre? Manière de voir. *Le Monde diplomatique* 44, mars-avril 1999.

d'interroger, leur non-intentionnalité: quel trouble salutaire la formation-genre peut-elle engendrer?

Pour la plupart des enseignant-e-s, seule la cour de récréation est un lieu de différenciation sexuée (les garçons envahissent l'espace, en mouvement, en bruit et en luttes de pouvoir pour maintenir leur supériorité de terrain⁵²). Mais en classe, cette domination est, dans l'esprit des enseignant-e-s, gérée, neutralisée. Mentionnons quelques exemples et échos de cette perception dans les propos enseignants, tout en rappelant que leur fréquence ne peut entraîner de généralisation.

Ainsi, Aline (évoquée précédemment), face au film de son propre cours, s'interroge: "Une observation attentive de ma classe m'a convaincue" et "il me semblait bien que mes échanges avec les garçons étaient plus nombreux, plus longs et plus riches qu'avec les filles". Elle oriente son travail de mémoire professionnel sur le thème des interactions sexuées au sein de son cours d'anglais, et ses propres pratiques d'exclusion, bien involontaires, des filles dans sa classe.

La chercheuse anglaise, Jane Sunderland, insiste sur la bonne volonté professorale, synonyme d'aveuglement, la conviction d'un traitement identique et la non-intentionnalité des pratiques différenciées.

Given the imaginary question to an imaginary teacher, "Do you treat your male and female students differently?" a likely answer, I suggest (if this imaginary teacher were unfamiliar with the literature on gender and classroom interaction), would be along the line, "No I am a professional teacher, I treat my students all the same" and he or she is likely to be completely sincere in saying this (Sunderland, 2000: 159).

Le discours des enseignant-e-s de langues que j'interviewe résonne d'une constatation récurrente: l'échange (en temps et en qualité) consacré aux filles est moindre par rapport à celui où l'on interagit avec les garçons⁵³. Les enseignant-e-s commencent souvent par réitérer leur neutralité et le fait qu'elles/ils ne se sentent pas concernés par les inégalités de genre. Puis c'est la découverte de la différenciation orchestrée dans leur propre cours. Elles et ils affichent une extrême surprise, semblent éclairés et en général, agissent, pour modifier leur pratique. La perception de la dynamique de leur propre classe, la conscience du fait que la gestion du genre implique des inégalités entre leurs élèves filles et garçons, à leur insu, est largement lié à des pratiques d'observation et d'autoscopie. La formation en IUFM a permis cela: une prise de conscience initiale, suivie d'expérimentations et de mises en œuvre pédagogiques visant une mixité plus équilibrée.

⁵² Les conclusions de Claude Zaidman sur la cour de récréation (1996, *op. cit.*) sont souvent reprises par les stagiaires qui attestent de la continuité de ce clivage.

⁵³ La prudence et le retour aux contextes restent de mise. Ces constats sont liés à des classes quantitativement équilibrées; ils n'effacent en rien la présence possible de filles visibles et sonores, comme de garçons silencieux et invisibles.

Ainsi, les mémoires professionnels des stagiaires, jusqu'à maintenant élaborés en IUFM, ont permis ces analyses fines et efficientes. Leurs titres sont évocateurs⁵⁴: *Interculturel et stéréotypes de genre ou apport interculturel pour améliorer les relations garçons/filles au sein de la classe en cycle 3*; *Stéréotypes de genre: que faire avec?* (audiovisuel et anglais); *La mixité filles/garçons et les interactions en classe d'anglais*; *Images en tout genre pour une meilleure image des genres*; *Ensemble mais séparés. Comment aider nos élèves à mieux vivre la mixité?* *Prise de conscience et déconstruction des stéréotypes en classe de langue-culture*; *Comment faire de l'enseignement des langues-vivantes à l'école primaire un espace d'égalité entre les filles et les garçons?*

Les stagiaires expérimentent une "prise et une crise de conscience"⁵⁵, soudaines et surprenantes, que leurs mots décrivent avec force. Presque tous et toutes refusent la prise en compte du genre dans leur mémoire *a priori* et suivent alors deux itinéraires spectaculaires: ou bien une conversion sur le champ à un sujet peu abordé dans leur formation, ce qu'elles/ils déplorent et qui les "séduit" littéralement, ou bien une révélation lors de l'autoscopie de leurs cours, parcours fortement recommandé dans le cadre de l'élaboration des mémoires professionnels, parfois intitulée "sexe, vidéo et vérité!". Ensuite et de façon unanime, le seconde composante de cette prise en compte du genre est une double reconnaissance finale, la reconnaissance de l'impact du genre, la reconnaissance d'avoir été sensibilisé-e-s à cet impact possible, dont elles/ils se doutaient peu. Entre réticences initiales et embarquement volontaire et enthousiaste, leurs "intelligences" créatives abondent. Quelques-unes sont mentionnées ici pour en attester.

L'import-export extraordinaire de ce que Catherine a nommé le "sexisme inversé" du système éducatif finlandais, où beaucoup, selon elle (les interactions en classe, les matériaux didactisés, la vie sociale et professionnelle) favorise les filles et les femmes, à un point tel que la jeune stagiaire est choquée de la discrimination envers les garçons. C'est l'étude statistique de 200 manuels, lors d'un séjour de trois mois en Finlande qui engendre sa lucidité. L'enseignement de sa recherche est édifiant à plusieurs titres. D'une part, un travail considérable est entrepris et réussi, pour mettre en regard perception première et objectivation étayée. D'autre part, l'enseignante souligne qu'un extrême ne vaut pas mieux qu'un autre et qu'il est impératif de trouver le juste milieu de l'équité entre filles et garçons, femmes et hommes.

⁵⁴ Les auteur-e-s sont les suivant-e-s, dans l'ordre où les titres sont mentionnés: Claire Genechesi et Jonathan Brunet (2009); Caroline Mirouse et Benoit Viollet (2008); Audrey Berbett et Gregory Combe (2005); Aurélie Chanas et Aurélie Pailler (2008); Fabienne Rabatel (2006); Annabelle Kay et Céline Aslanian (2009). J'ai dirigé ces mémoires professionnels à l'IUFM de Lyon.

⁵⁵ Expression heureuse suggérée par Caroline Schreiber, lors de sa relecture de ma thèse.

Myriam⁵⁶ comptabilise et analyse avec une précision extrême les interactions qu'elle a avec ses élèves lors d'une séquence d'anglais en primaire; elle établit une comparaison quantitative et qualitative avec son collègue italianiste, impliqué dans la même séquence (ils l'ont bâtie ensemble) avec l'autre moitié de la classe. Tous ses chiffres sont ramenés en pourcentage et en moyenne par élève; elle approfondit ainsi et de façon très contextualisée, le sujet de l'impact ou non-impact du sexe de l'enseignant-e sur les élèves (qui agit de façon plus discriminante envers qui? Qu'est-ce qu'il se passe si un enfant centralisateur d'attention est exclus des calculs?). De plus, elle "convertit" son collègue récalcitrant à l'idée de l'impact discriminant du genre dans le cours de langues, en lui offrant le tableau de ses propres interactions (à lui) avec ses élèves garçons.

Élodie et Cyndie analysent la piètre théâtralisation des garçons et la mise en scène brillante des filles, contrairement à leurs hypothèses de départ (aux vues de l'assurance et de l'agitation en cours des garçons et de la discrétion des filles) lors de leur travail sur deux textes proposés à leur classe de CM en anglais.

Olivia détaille les gestes parasites qu'effectuent sans cesse les garçons pendant le moment d'anglais, et les compare aux gestes plus réduits mais plus fructueux car semblant faciliter le passage à l'expression orale, des filles.

Audrey met en place une expérimentation pour discerner de quelle aide ses élèves ont besoin afin de pallier une expression écrite largement déficiente, et en quoi les filles et les garçons exprimeraient leur désir d'une aide plutôt sur le fond ou sur la forme. Là encore, la surprise est grande, mais le désir de tenir compte du genre, devant ce qu'il décèle de compréhension des élèves, est largement valorisé.

Toutes ces stagiaires savent insister sur la nécessaire contextualisation de leur travail, sur les précautions, la modestie et les limites inhérentes à leurs découvertes, autant de caractéristiques propres à une réflexion didactique approfondie. La diversité, la quantité et la qualité des pistes qui ont été ainsi explorées par leur travail, leur assiduité à transformer des dynamiques inégalitaires sont les signes tangibles de changement possible et constituent, à mon sens, la preuve de la richesse effective de la formation-genre.

IV - Défis éducatifs genrés

Aux sept failles de la mixité, correspondent sept propositions d'intervention, de façon quasi symétrique. Je les ai évoquées de façon éparse au fil de mon propos, mais souhaite, à ce point, souligner leur opérationnalité. Véritables mises en questionnement, sortes de jalons-conseils, elles ont été

⁵⁶ Myriam Ternier (2003): *L'influence du sexe de l'enseignant-e sur les interactions enseignant-e /élèves en classe de langues*. Dir. Mireille Baurens, IUFM de Grenoble.

éprouvées en formation et esquissent, à mon sens, une intervention possible et nécessaire, afin de restaurer l'égalité entre filles et garçons au sein des classes.

1. À partir des contrastes et des similitudes de comportement entre les filles et les garçons, comment dépasser l'impression initiale et erronée d'avoir des enfants unisexes au sein de nos classes?
 - Prendre la mesure de la réalité et des représentations, par une pratique réflexive à partir de cours filmés (il s'agit d'autoscopie ou d'hétéro-observation, à l'aide éventuelle d'une grille d'observation des interactions genrées).
 - Pratiquer assidûment la dérégulation des attentes genrées: accomplir la mixité au quotidien de la classe.
2. Quelle connaissance utile peut-on convoquer des divers éléments mis en évidence dans la recherche en sociologie de l'éducation et en didactique des disciplines, au sujet des difficultés de la gestion de la mixité entre filles et garçons?
 - Actualiser les données (générales, scientifiques) concernant les écarts entre filles/garçons, femmes/hommes, à l'école et dans le monde socio-politico-économique, par une connaissance locale, contextualisée, ancrée dans la réalité d'une classe donnée.
 - Se tenir informé-e des recherches entreprises tous azimuts pour mettre au jour les failles de la mixité et la protéger. Les travaux en ce domaine sont maintenant nombreux et accessibles; l'excuse de l'exotisme anglo-saxon n'est plus de mise.
3. Comment peut-on contrer le "consenti sexiste du silence" et rebondir sur les occurrences sexistes de leurs manuels? Comment proposer aux élèves, par le biais de la discipline des langues-cultures et des ouvertures interculturelles qu'elle offre, de travailler sur les relations d'égalité entre les femmes et les hommes? Comment remarquer, dénoncer et dépasser les stéréotypes sexués rencontrés dans les matériaux didactiques?
 - Œuvrer à une visibilité des femmes aussi, dans les travaux, projets et documents que l'on propose en cours.
 - Cultiver l'esprit critique des élèves face aux inégalités diffuses et diffusées à et par l'école, en s'appuyant sur les similitudes et les contrastes entre les cultures.
4. Comment mettre au jour et remédier à des circonstances de discrimination contre un ou une élève?
 - Être vigilant-e et égalitaire en orientation, en évaluation, en encouragement, en classe, hors classe (lors des conseils de classe, dans la cour, les couloirs); être intransigeant-e face au sexisme non stigmatisé courant entre les jeunes (faire la main, donner le doigt, bousculer, rire des surcharges pondérales, "elle l'a cherché", etc.).
5. Comment cultiver l'art de compter pour discerner la part du genre au sein de la dynamique de classe?

- Sexuer tout type de données (les notes, les moyennes, les interventions orales, les sanctions, l'éclat, l'invisible, etc.).
 - Ces données sont le tremplin nécessaire de la remédiation simple et pragmatique à mettre en œuvre, de façon très concrète.
6. Comment contribuer à l'usage du féminin dans la langue-culture?
- Situer cette évolution historique de la féminisation dans d'autres cadres culturels que le contexte franco-français.
 - Pratiquer le double usage, à l'écrit et à l'oral; découvrir, décrire et participer de la déconstruction du "dernier bastion de résistance symbolique" des hommes (expression de Claudie Baudino, 2001) face à la participation et la visibilité des femmes dans la sphère publique et professionnelle.
7. Comment intégrer le prisme du genre dans les pratiques de classe? Comment se préparer pour la crise et la prise de conscience engendrées par l'impact du genre dans ces mêmes classes?
- Observer la transmission "librement consentie"⁵⁷ des rôles sociaux de sexe (on les véhicule à notre insu mais l'on consent à les transmettre aussi, si l'on ne fait rien).
 - Construire la *subversion de ces catégories sexuées*, par nos pratiques d'enseignement.

Conclusion

J'ai tenté de souligner combien les rôles sociaux de sexe que nous perpétons à notre insu dans notre enseignement contraignent la liberté et l'émancipation individuelles et collectives auxquelles l'école devrait œuvrer, pour les élèves.

J'ai tenté de montrer les failles de la mixité, le leurre de la neutralité qu'elles engendrent et le défi qu'il faut relever: prendre la mesure de la mixité en péril et restaurer une véritable mixité. Il me semble que la part de chacun-e d'entre nous est en jeu. L'expérience du genre dans nos classes de langue-culture doit nous permettre de promouvoir l'éthique de genre à l'école, première étape vers une société plus égalitaire.

Beaucoup a été accompli en ce qui concerne l'égalité entre femmes et hommes, entre les filles et les garçons. Beaucoup reste à faire. L'action à mener est aussi subtile et invisible que ce qu'elle a à changer, à savoir un sexisme occulté et, de ce fait même, très difficile à éradiquer: elle nécessite l'intervention discrète et modeste de chacun et chacune d'entre nous; cette implication a pour cadre le quotidien de nos classes, de toutes nos classes, dans toutes les disciplines. Le défi posé par la mixité à l'égalité entre filles et garçons ne sera pas, sans notre acte didactique, équitable. Robert Galisson nous y invite:

⁵⁷ Emprunt à l'ouvrage de Robert Vincent Joule et Jean-Louis Beauvois (1998).

En matière d'éducation, l'utopie est vitale. En effet, ce qui est jugé utopique aujourd'hui, marque un absolu vers lequel il faut tendre, pour s'arracher à l'état d'insatisfaction dans lequel nous sommes englués. En ce sens, l'utopie assumée est libératrice de forces vives, qui permettent de faire bouger les idées pour faire bouger les choses, dans le temps et l'espace (Galisson, 1997: 160).

Références bibliographiques

BAIDER, FABIENNE, EDWIGE KHAZNADAR & THERESE MOREAU. 2007. Les enjeux de la parité linguistique. Dossier de la revue *Nouvelles questions féministes*. <<http://www.lmsi.net/spip.php?article697>>.

BAUDELLOT, C. & R. ESTABLET. 1992. *Allez les filles!* Paris: Le Seuil.

BAUDELLOT, C. & R. ESTABLET. 2007. *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*. Paris: Nathan,

BAUDINO, CLAUDIE. 2001. *Politique de la langue et différence sexuelle. La politisation du genre des noms de métier*. Paris: L'Harmattan.

BAURENS, MIREILLE. 2003. *D'une mixité unisexe vers une mixité équitable. Regard didactique sur l'orchestration des différences entre filles et garçons dans la classe de langue-culture*. Thèse de doctorat sous la direction de Robert Galisson, Sorbonne – Paris III.

BAURENS, MIREILLE. 2006. Différenciations sexuées en classes de langue-culture: palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie. *ELA* 142, 239-255.

BAURENS, MIREILLE. 2006. Sens, "genre" et mémoires: du souvenir au devenir.

BLANC, N. & R. VARGA (dir.) Rapport de stage et mémoire professionnel: "Normes, usages et représentations", *Lidil* 34, Université Stendhal-Grenoble III.

BAURENS, MIREILLE & CAROLINE SCHREIBER. 2010. Comment troubler les jeunes enseignant·e·s sur la question du genre à l'école? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM ; *Nouvelles Questions Féministes Internationales* 29: 2, 72-87.

BELOTTI, ELENA. 1973. *Du côté des petites filles*. Paris: Éditions des femmes.

BEVERIDGE, FIONA & JO SHAW. 2002. Introduction, Mainstreaming Gender in European Public Policy. *Feminist Legal Studies* 10: 3-4.

BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE (dir.). 1997. *Variations sur une leçon de mathématiques, Savoir et formation*. Paris: L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, CLAUDINE (dir.). 2003. *Une séance de cours ordinaire. "Mélanie tiens passe au tableau..."*. Paris: L'Harmattan.

BOUCHARD, PIERRETTE & JEAN-CLAUDE ST AMAND. 1996. *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Québec: Éditions du remue-ménage.

- BRUGEILLES, CAROLE & SYLVIE CROMER. 2005. *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*. Paris: Collections CEPED.
- CHEVET, MARLENE. 2006. L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s. *ELA* 142, 163-174.
- CNRS, INALF. 1999. *Femme, j'écris ton nom... : guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris: La Documentation française.
- COLLECTIF. 2003. Il faut sauver les garçons! *Le Monde de l'éducation* 310.
- CROIZET, J.-C. & J.-P. LEYENS. 2003. *Mauvaises réputations. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*. Paris: Armand Colin.
- CROMER, SYLVIE, ADELA TURIN & ASSOCIATION EUROPEENNE DU COTE DES FILLES. 1994, 2004. *Attention album!* Projet européen, avec soutien de la commission Européenne D.G.XXII.
- DURAND-DELVIGNE, ANNICK. 1999 (novembre). Les paradoxes de la mixité scolaire. *Le Monde de l'éducation*.
- DURU-BELLAT, MARIE. 1990, 2004. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris: L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, MARIE. 1991. La raison des filles: choix d'orientation ou stratégies de compromis? *L'orientation scolaire et professionnelle* 20: 3, 257-267.
- DURU-BELLAT, MARIE. 2004. École de filles, école de garçons. *Diversité Ville Ecole Intégration* 139, 65-72.
- ERNST, SOPHIE. 2004. *Femmes et école: une mixité inaccomplie*. Paris: INRP.
- FIZE, MICHEL. 2003. *Les pièges de la mixité scolaire, réussite des filles et échec des garçons, désarroi des élèves et déprime des enseignants, comportements sexistes et violences sexuelles*. Paris: Presses de la Renaissance.
- FOLTZ, ALINE. 2002. *Les différences comportementales entre les filles et les garçons à l'oral en classe de langue étrangère*. Mémoire, IUFM de Grenoble, sous la direction de Diana Lee Simon.
- FONTANINI, CHRISTINE. 1999. *Les filles en mathématiques supérieures et spéciales: Analyse des déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique de leur sexe*. Thèse de doctorat sous la direction de Marie Duru-Bellat, Université de Bourgogne.
- FRAISSE, GENEVIEVE. 1995. Comment le pouvoir vient aux garçons. M. DE MANASSEIN. *De l'égalité des sexes*. Paris: CNDP.
- FRANCIS, BECKY. 2009. The Role of the Boffin as Abject Other in Gendered Performances of School Achievement. *Sociological Review* 57: 4, 645-669.

- GALISSON, ROBERT. 1997. Problématique de l'éducation et de la communication interculturelles en milieu scolaire européen. *ELA* 106, 141-160.
- GRAY, JOHN. 2005. *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus*. Paris: Michel Lafon.
- GRIFFATON, ANNE. 1999. Images des femmes dans les manuels d'anglais. *Les Cahiers pédagogiques* 372.
- HENDERSON, KAREN. 1999. *Frogs and snails and puppy dogs' tails, ou les différences comportementales entre les filles et les garçons dans le cadre du groupwork en cours d'anglais*. Mémoire sous la direction de Françoise Raby, IUFM de Grenoble.
- JOULE, ROBERT VINCENT & JEAN-LOUIS BEAUVOIS. 1998. *La Soumission librement consentie: Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Paris: Presses Universitaires de France.
- LE MANER-IDRISSI, GAÏD. 1997. *L'identité sexuée*. Paris: Dunod.
- LEYENS, J.P. & V. YSERBYT. 1997. *Psychologie sociale*. Bruxelles: Mardaga.
- MAGNIAT, MARIE & SARA PONSON. 2004. *Attention Albums! Stéréotypes sexistes dans la littérature de jeunesse au Portugal*. Mémoire sous la direction de Mireille Baurens, IUFM de Grenoble.
- MARRO, CENDRINE. 1999. Différences des sexes et tolérance à la transgression des rôles de sexe. VOUILLOT, FRANÇOISE. 1999. *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire*. Paris: Autrement dit, MEN, CNDP.
- MARRO, CENDRINE. 2010. Sexe, genre et rapports sociaux de sexe. OLIVIER, ANNE (dir.). *Sexe, genre et travail social*. Paris: L'harmattan.
- MARRY, CATHERINE. 2004. *Les femmes ingénieurs, une révolution respectueuse*. Paris: Belin.
- MONTEIL, J.-M., & P. HUGUET. 2002. *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- MORIN-MESSABEL, CHRISTINE. 2004. Contexte scolaire et mixité. *Ville – École - Intégration – Diversité*, septembre 2004, 73-78.
- MORIN-MESSABEL, CHRISTINE & SEVERINE FERRIERE. 2008. Contexte scolaire, appartenance catégorielle de sexe et performance. De la variable de l'habillage de la tâche sur les performances et la perception de l'ennui. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 80, 13-26.
- MOSCONI, NICOLE. 1983. Des rapports entre division sexuelle du travail et inégalité des chances entre sexes à l'école. *Revue française de pédagogie* 62, 41-50.

- MOSCONI, NICOLE. 1989, 1994. *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* Paris: Presses Universitaires de France.
- MOSCONI, NICOLE. 1994. *Femmes et savoir: La société, l'école et la division sexuelle des savoirs.* Paris: L'Harmattan.
- MOSCONI, NICOLE. 1995. Division sexuelle des savoirs et constitution du rapport au savoir. M. DE MANASSEIN (dir.). *De l'égalité des sexes.* Paris: CNDP.
- PANSU, PASCAL & PASCAL BRESSOUD. 2003. *Quand les enseignants jugent leurs élèves.* Paris: Presses Universitaires de France.
- PASQUIER, GAEL. 2010. Les expériences scolaires de non-mixité. *Revue française de pédagogie: recherches en éducation* 171: 97-101.
- PEASE, ALAN & BARBARA. 2000. *Pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières.* Éditions First.
- PERROT, MICHELLE ET AL. 2004. *Quelle mixité pour l'école?* Paris: Albin Michel. Coll. Les débats du Conseil National des Programmes
- PERRY, VERONIQUE. 2006. Catégories du genre linguistique et performativité: pour une expérimentation des "identités contextuelles de genre" en classe d'anglais. *ELA* 142, 201-214.
- PROKHORIS, SABINE. 2000. *Le sexe prescrit, la différence sexuelle en question.* Paris: Champs Flammarion.
- RIGNAULT, SIMONE & PHILIPPE RICHERT. 1997. *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires.* Rapport ministériel. Paris: La Documentation française.
- RYAN, JOAN. 1996. *Little Girls in Pretty Boxes: the Making and the Breaking of Elite Gymnasts en Figure Skaters.* New York: Warner Books.
- SCHREIBER, CAROLINE & CLAUDIA TOMA. 2006. Identité, genre et représentations: apport de la psychologie sociale à la compréhension des phénomènes liés à la mixité. JANNAS, FABIENNE ET AL. (dir.). *Genre en éducation 1: Éducation des filles et des garçons à l'école: quelles limites, quels défis?* Actes du colloque Genre en éducation, IUFM de Martinique, janvier 2006, 3-18.
- SKELTON, CHRISTINE & BECKY FRANCIS. 2009. *Feminism and "The Schooling Scandal"*. London, New York: Routledge.
- STEELE, C. M., S. SPENCER & J. ARONSON. 2002. Contending with Group Image: The Psychology of Stereotype and Social Identity Threat. M. ZANNA (ed.). *Advances in Experimental Social Psychology* 37. San Diego, New York, Boston, London, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.
- SUNDERLAND, JANE. 1992. Gender in the EFL classroom. *ELT Journal* 46, 81-91.

- SUNDERLAND, JANE. 2000. New Understanding of Gender and Language Classroom Research: Texts, Teacher Talk and Student Talk. *Language Teaching Research* 4: 2, 149-173.
- TOCZEC, M.-C. & D. MARTINOT. 2004. *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris: Armand Colin.
- VIDAL, CATHERINE & DOROTHÉE BENOIT-BROWAEYS. 2005. *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris: Belin.
- VIDAL, CATHERINE. 2001. Le cerveau, le sexe et les maths. *Tangent* 83.
- VOUILLOT, FRANÇOISE (dir.). 2000. *Filles et garçons à l'école: une égalité à construire*. Paris: Autrement dit, CNDP.
- VOUILLOT, FRANÇOISE. 2001. Égalité des chances, égalité des choix, Actes du colloque "Construire l'égalité des chances entre les filles et les garçons, un défi commun". Grenoble, 14 novembre 2001.
- VOUILLOT, FRANÇOISE (dir.), NATHALIE ABADIE, JEAN-CLAUDE PORLIER, NOËLLE LALLEMAND. 2004. Représentations, opinions, attitudes des parents d'élèves de 3^{ème} et de 2^{nde} vis-à-vis de l'école, de l'orientation et du travail. Étude selon le sexe des parents et le sexe des enfants. Rapport final. Convention d'étude, Ministère de la jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche – Desco – Mission Égalité des chances. Étude co-financée par le FSE, 8 novembre. 2004
- ZAIMAN, CLAUDE. 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.