

ÉGALITÉ DES SEXES À L'ÉCOLE

Du flou politique aux confusions pédagogiques

Élise Brunel

Département des stratégies des ressources humaines, de la parité et de la lutte contre les discriminations

MESRI-DGESIP-DGRI, sous-direction du pilotage stratégique et des territoires

Sylvie Cromer

Centre de Recherche Droits et Perspectives du Droit, université de Lille

Institut national d'études démographiques

NoREVES, Normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnels de l'éducation, est un projet chercheur citoyen financé par le conseil régional des Hauts-de-France, de 2013 à 2016. Celui-ci s'est fixé comme ambition de renouveler les points de vue sur la socialisation sexuée, en observant des actions à l'égalité, à différents stades du système scolaire et en recueillant les points de vue des acteurs et actrices, de la conception à l'utilisation de l'outil (des adultes et des enfants). Cet article consacré à la petite enfance, les 3-6 ans, s'attache à analyser ce que fait l'égalité des sexes aux pratiques professionnelles enseignantes, et réciproquement, ce que révèlent ces pratiques des perceptions de l'égalité, en prenant comme point d'entrée l'exposition « des elles, des ils », conçue par le Petit Forum des Sciences, et programmée plusieurs mois durant. À partir de l'analyse de dix entretiens individuels ou collectifs d'enseignantes et d'un entretien avec une conseillère pédagogique de sept écoles différentes, cet article fait émerger les conceptions sous-jacentes de l'égalité des sexes.

L'École, depuis plus d'un demi-siècle, s'intéresse à la question des filles et des garçons, non plus pour les traiter différenciellement, mais pour promouvoir, selon les époques, de la mixité, de l'égalité, du respect mutuel, du « respect de la personne, de ses origines et de ses différences » (loi sur la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013), voire de la « culture de l'égalité » [PASQUIER 2013 ; SALLE 2016]. Dans le dernier texte en date, la circulaire MENESR-DGESCO n° 2015-003 du 20 janvier 2015, il est spécifié que la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École garantit

« à chaque élève, fille ou garçon, un traitement égal et une même attention portée à ses compétences, son parcours scolaire et sa réussite ». Les oscillations sémantiques s'expliquent, certes, en fonction des enjeux conjoncturels propres à l'institution, de la prise en compte des avancées de la recherche mais aussi des polémiques sociétales¹. Mais ce flou sémantique et politique révèle de manière plus aiguë le déficit de réflexion sur les conceptions de l'égalité et ses traductions ou applications concernant les enfants, notamment dans l'espace scolaire. Le corollaire en est que les modalités de la transmission et de l'apprentissage scolaires de cette question ne sont guère envisagées. Aussi n'est-il pas étonnant que les pratiques des enseignantes et des enseignants en la matière restent disparates et dispersées. Sans compter qu'est attestée leur méconnaissance des textes officiels, régulièrement réactualisés² mais peu diffusés, alors même qu'ils seraient un levier et une légitimation pour mettre en place des actions [HCEfh, 2017].

Outre l'absence de vision d'ensemble des pratiques existantes au sein de l'École, due à une carence du pilotage de l'institution [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013, p. 61], il manque de surcroît des connaissances sur la réception de ces expériences et, plus généralement, sur leurs fondements théoriques de l'égalité. C'est l'objectif que s'est fixé la recherche NoREVES (Normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnels de l'éducation)³ : observer des actions à l'égalité, à différents stades du système scolaire, recueillir les points de vue des acteurs et actrices de la conception à l'utilisation de l'outil (des adultes et des enfants), selon la démarche sociologique, tenter d'expliquer ce qui se produit lors de la mise en place d'actions⁴, faire émerger les conceptions sous-jacentes de l'égalité, renouvelant de cette manière les points de vue sur la socialisation sexuée.

Plus précisément, la recherche NoREVES est née de l'ampleur et de l'originalité d'une exposition proposée par le Forum départemental des sciences de Villeneuve-d'Ascq dans le Nord, « des elles, des ils ». À destination des 3-6 ans accompagnés d'adultes (enseignants ou enseignantes, animateurs ou animatrices, ou proches), celle-ci promeut explicitement dans ses textes de présentation et d'animation l'égalité entre les filles et les garçons. Dans le cadre du volet de recherche concernant l'exposition, nous avons réalisé 48 entretiens avec tous les acteurs et actrices du processus de production de l'exposition⁵, 42 observations de visite de l'exposition, et récolté 114 questionnaires d'adultes ayant visité l'exposition ↘ **Encadré 1**. Dans cet article, nous allons nous concentrer sur le corps enseignant. En s'appuyant sur dix entretiens individuels ou collectifs d'enseignantes de sept écoles différentes, ainsi que sur celui avec une conseillère pédagogique, membre du comité scientifique de l'exposition, cet article se propose d'analyser ce que fait l'égalité des sexes aux pratiques professionnelles,

1. Par exemple, les polémiques provoquées en 2014 par la droite et l'extrême-droite catholique autour du programme expérimental « ABCD de l'égalité » mis en place par l'Éducation nationale.

2. Cf. les conventions pour l'égalité dans le système éducatif, dont la première version date de 2000.

3. Ce projet chercheur-citoyen collaboratif entre l'université de Lille 2 et l'association CORIF (Conseil, recherche, ingénierie et formation, pour l'égalité femmes-hommes) financé de 2013 à 2016 par la région Nord-Pas-de-Calais, comporte trois axes : l'analyse d'actions à l'égalité dans les écoles maternelles et primaires, ainsi que dans les collèges. Quand a été élaboré le programme de recherche, nous n'avions connaissance d'aucune recherche sur ce sujet. Trois thèses en cours au moins comportent des observations d'actions à l'égalité : celle de Vanessa Fournier en psychologie sociale à l'université de Lille 3 ; celle de Simon Massei en science politique, à l'université de Paris 1 ; celle en sociologie de Clémence Perronnet à l'ENS de Lyon.

4. Voir l'article de DÉTREZ et PERRONNET [2017] sur les différents sens du mot « évaluer ».

5. Des membres du comité scientifique, aux publics enfants et adultes (parents et enseignants) en passant par l'équipe artistique et les animateurs.

NoREVES PETITE ENFANCE, UNE ENQUÊTE MULTIMODALE

Le Petit Forum des Sciences, lieu d'un travail d'équipe, de réflexion pluridisciplinaire de partenariat entre la recherche, les professionnelles et professionnels de l'éducation ou de la culture est devenu aussi un lieu de recherche, de collecte de données. Pour analyser la réception de l'exposition, une méthodologie mixte a été mise en œuvre : 42 observations de groupes d'enfants entre janvier et novembre 2013 ; 48 entretiens semi-directifs avec toutes personnes concernées par l'exposition, de sa conception à son utilisation, avec des adultes (concepteurs et conceptrices, parents, professeures des écoles) et avec des groupes scolaires d'enfants réalisés entre octobre et novembre 2013 ; 114 questionnaires papier distribués avant la visite ou envoyés aux enseignantes et enseignants *a posteriori* dans les écoles pour les visites effectuées avant le début de la recherche. Dans le cadre de cet article, sont analysés les entretiens avec les professeures des écoles, réalisés entre octobre et novembre 2013. Ils se sont déroulés dans les écoles, durant

les moments d'interclasse ou d'heure du déjeuner, sauf un, ce qui explique leur durée assez courte, entre une demi-heure et une heure et demie. L'entretien était présenté comme une demande d'avis sur l'exposition pour améliorer les conditions d'utilisation, étant donné sa relative pérennité et son itinérance. Il s'agissait de comprendre l'articulation de cette visite scolaire avec la mise en œuvre des apprentissages. Les questions s'organisaient selon un cheminement linéaire de la visite : la motivation de la visite et les attentes des enseignants ; la description de la visite et la reformulation du thème de l'exposition ; la place de la visite dans le projet pédagogique ; et enfin la connaissance de l'égalité des sexes à l'école par les enseignants eux-mêmes.

Exemples de questions :

- *Lors de la visite, quel atelier a le mieux et le moins fonctionné ? Pourquoi ? Comment les élèves ont-ils réagi ?*
- *Quel est selon vous le thème de l'exposition ?*
- *Travaillez-vous ce thème en classe ? Comment ? Fait-il partie selon vous des programmes et des apprentissages scolaires ? Sur quels textes de l'Éducation nationale vous appuyez-vous ? Avez-vous reçu une formation ?*

et, réciproquement, ce que révèlent ces pratiques des perceptions de l'égalité. Dans une première partie, seront abordés les éléments qui ont constitué des points d'appui pour s'approprier l'exposition – éléments conjoncturels et partis-pris de cet outil d'envergure novateur. Dans une seconde partie, nous montrerons que, quelles que soient les grilles de lecture et les usages du dispositif, la différenciation des sexes reste un butoir de la pensée. Malgré le petit échantillon, le choix des écoles est diversifié, tant du point de vue du type d'école (cinq écoles publiques, deux écoles privées), que du public accueilli (défavorisé, mixte ou favorisé). Si nous n'avons aucune diversité de sexe, les professeures présentent une diversité d'âge, entre 25 et 55 ans, et d'ancienneté, de quelques années d'exercice à une carrière entière. Nous avons conscience que les enseignantes ayant accepté un entretien envisagent la visite muséale, non comme une sortie distractive (aucune n'a fait cette visite en fin d'année scolaire), mais en lien étroit avec les apprentissages, inscrite dans leur projet de classe. Leurs réflexions sont particulièrement articulées⁶.

6. Nous leur réitérons nos remerciements d'avoir accepté de les partager avec nous.

QUELLES CONDITIONS FAVORABLES POUR PENSER L'ÉGALITÉ À L'ÉCOLE ?

Dans la continuité de l'exposition « Je et compagnie » pour les 3-6 ans, consacrée à la socialisation, et face aux constats de l'activation de stéréotypes sexués par le public, le Forum des Sciences de Villeneuve-d'Ascq décide, en 2011, de consacrer une exposition à l'égalité des sexes. Pour cette tranche d'âge, à laquelle il s'agit de proposer des activités à réaliser lors de visites individuelles, scolaires et extra-scolaires, une telle exposition n'existait pas. Durant près d'un an, un processus de cadrage permet aux membres du comité scientifique (membres du Forum des Sciences, de l'Éducation nationale et de la communauté scientifique spécialiste de la petite enfance et/ou du genre) de rédiger un appel d'offres, de choisir l'équipe artistique, d'ajuster les propositions et de tester l'exposition [BRUNEL, 2014]. La finalité « des elles, des ils » figure sans ambiguïté dans le dossier de presse comme dans le livret d'animation, disponibles en ligne : « [...] *les enfants sont invités à faire des choix selon leurs intérêts, leurs envies, sans se soucier d'appartenir au groupe des filles ou à celui des garçons [...]. C'est pour encourager les tout-petits à s'interroger sur leurs préférences, à faire des choix selon leur intérêt personnel et à défier les préjugés, que le Forum des Sciences a choisi de traiter le thème de l'égalité entre les filles et les garçons* »⁷. Il s'agit bien d'aborder l'égalité, sans gommer les groupes de sexe – cités dans les textes d'intention, et évoqués (au moins pour les adultes) dans le titre aux assonances poétiques⁸ – mais sans mise en exergue spécifique dans l'exposition, pour ne pas l'ancrer dans le binarisme et la bipolarisation des sexes. De fait, si l'exposition montre des images, expressément choisies très diversifiées et non stéréotypées, de personnes, de filles, de garçons, d'hommes et de femmes, soit sur les objets manipulés (par exemple dans le livre géant de l'atelier *Le méli-mélo des rencontres*, ou encore sur les cubes de l'atelier *Mosaïque des portraits*), soit dans les livres à disposition, il n'est jamais question de comparer ou d'opposer ces représentations sexuées.

Des expérimentations non-sexistes congruentes avec les programmes scolaires

Le jeune âge du public oblige à réfléchir aux modalités de transmission de la valeur égalité des sexes. Celle-ci est le plus souvent imaginée, à partir de la diffusion de savoirs ou encore de l'observation de représentations, en exemplifiant notamment les inégalités ou les stéréotypes. Pour des 3-6 ans, il s'impose, plus qu'aux autres âges, d'explorer d'autres pistes, du côté des savoir-être et des savoir-faire, en réfléchissant aux dimensions concrètes de l'égalité, en faisant davantage appel au corps, comme médium de socialisation⁹. L'apprentissage se situe alors du côté d'une éducation égalitaire, plutôt que comme une éducation à l'égalité. Le conseil scientifique choisit un triple parti-pris : 1. refuser d'aborder la question des stéréotypes, *a fortiori* non pertinente pour cette tranche d'âge¹⁰ ; 2. suspendre le genre comme système d'interactions et de représentations, en produisant un espace dans lequel les enfants puissent agir sans être orientés par les injonctions de genre, pour faire des choix et des non-choix, et sans qu'existe de « bonne réponse », c'est-à-dire sans jugement de valeur ; 3. enfin faire expérimenter les multiples sources d'affiliation d'une personne, c'est-à-dire mettre

7. Voir forumdepartementaldessciences.fr/wp-uploads/visuels/livret-danimation-des-elles-des-ils.pdf.

8. *A fortiori* pour des enfants qui ne savent pas encore lire auxquels l'exposition s'adresse.

9. Le corps peut être pensé à la fois comme objet, enjeu et produit de la socialisation.

10. Travailler la question de l'égalité à partir de la mise en scène de stéréotypes et de contre-stéréotypes est une proposition communément faite par les adultes.

l'accent sur les points de rencontre des individus et tenir à distance les différences, dont la différence des sexes [BRUNEL et CROMER, 2016]. Cette proposition entre en résonance avec deux axes du programme scolaire : construire à la fois l'identité de l'enfant et le vivre ensemble¹¹ ; articuler l'individu et le collectif. Ce double travail de construction de soi avec les autres est au cœur des discours des professeuses des écoles.

De fait, l'exposition reçoit un écho positif et deux ateliers sont plébiscités, *Le kaléidoscope des émotions* et *La palette des préférences*, qui favorisent, par le biais de la manipulation et du jeu, l'expression de soi et l'acceptation les autres, en tant que des semblables, quelles que soient des différences, de couleur de peau, d'âge, etc. : « *Là on est au cœur du vivre ensemble* » (M^{me} T) ; « *les enfants doivent être amenés à choisir en tant qu'individus* » (M^{me} D) ; « *l'individualité au sein d'un groupe* » (M^{me} L) ↪ **Tableau 1**. Plusieurs enseignantes déduisent du croisement de ces thématiques du programme, la nécessité de travailler sur la notion de différence : « *le vivre-ensemble, au fait d'accepter les différences, de respecter les autres* » (M^{me} M') ; voire la nécessité de l'apprentissage explicite de la différence sexuée, persuadées (précisons bien à tort) que « *la notion fille-garçon, on nous demande de la construire à l'école maternelle* » (M^{me} M') ; « *il faut faire prendre conscience de cette différence aux enfants* » (M^{me} C). C'est là la première tension avec l'intention du comité scientifique dont le choix était de mettre l'accent sur les points communs.

De surcroît, l'exposition n'est pas « hors sol ». Les enfants viennent le plus souvent accompagnés par des femmes, notamment en visites scolaires¹², peuvent arriver habillés de rose, de fleurs, de paillettes ou de polos bleu et de tee-shirts d'équipes de football, sont fréquemment rappelés à l'ordre des sexes, par la composition de rangs de filles et de garçons, par des classements en groupes de sexe lors des déplacements aux toilettes ou d'interpellations. De même les adultes visitent avec les filtres de leurs expériences. Ainsi l'exposition est l'espace d'une co-construction sociale : entre, d'une part, les intentions des concepteurs et conceptrices et, d'autre part, les publics qui y puisent ce qu'ils ont envie d'y voir [BECKER, 1982 ; MACÉ, 2001]. Les reformulations du thème de l'exposition le confirment ↪ **Encadré 2** p. 140.

↪ **Tableau 1** Présentation et objectifs des ateliers de l'exposition « des elles, des ils » pour les 3-6 ans

Kaléidoscope des émotions	Reconnaître les émotions [joie, tristesse, colère, peur] dans les portraits de personnages Les imiter dans un miroir
Palette des préférences	Faire le choix de 5 activités préférées représentées sur des magnets Comparer avec les autres
Mosaïque des portraits	Reconstituer des portraits de professionnelles et professionnels à l'aide de cubes géants Les reconnaître et échanger
Objets dans les livres	Retrouver des objets dans les livres Regarder les représentations
Roue des ressemblances	Choisir ou non d'appartenir à un groupe Expérimenter la variation de groupes
Le méli-mélo des rencontres	Découvrir des histoires en changeant les personnages d'un livre géant

Éducation & formations n° 96 © DEPP

11. Le sous-titre du programme de maternelle de 2007, à l'époque en vigueur, est « Construire sa personnalité au sein de la communauté scolaire ».

12. Grâce aux questionnaires, nous savons que concernant les 26 écoles ayant répondu, les 644 enfants étaient accompagnés de 142 adultes (dont 6 hommes seulement) et concernant les 88 visites, elles concernaient 125 enfants accompagnés (dont 62 % étaient des filles) de 131 adultes, 93 femmes et de 38 hommes, soit un taux de féminisation de 71 %.

LES REFORMULATIONS DE LA THÉMATIQUE DE L'EXPOSITION DANS LES ENTRETIENS

- *Égalité, égalité des filles et des garçons et puis aussi on est tous pareils, tous différents* (M^{me} D).
- *L'égalité des sexes* (M^{me} T).
- *Différents mais égaux [...] c'est la découverte de l'autre* (M^{me} C).
- *Similitudes, différences, l'identité, la construction de l'identité des enfants... leur individualité au sein d'un groupe et de voir qu'on peut avoir les mêmes goûts tout en étant complètement différents, en n'ayant pas exactement toujours les mêmes avis* (M^{me} L).
- *C'est une histoire de différence, tous différents, tous les mêmes... on fait quand même partie d'un groupe* (M^{me} S).
- *Les ressemblances et les différences* (M^{me} V).
- *Un garçon peut faire des choses de fille, ce n'est pas sexué, rien n'est sexué* (M^{me} V').
- *C'est plus exprimer ses préférences... une exposition du Moi* (M^{me} V'').
- *C'est compliqué, c'est difficile... c'est les genres d'accord, c'est qui on est* (M^{me} M).
- *Nous on a dit, on travaille sur l'expression de soi au-delà des genres* (M^{me} M').

Même si elles restent dans un éventail limité de propositions, elles ne sont pas univoques. Comme dans les 26 questionnaires renseignés par le corps enseignant, deux types d'interprétation se dessinent, l'une générique, l'autre spécifique, activant les catégories de sexe. Cependant, contrairement aux réponses des questionnaires, dans les entretiens sont énoncés explicitement les termes d'égalité, de mixité et de genre¹³. Nous verrons plus loin, au regard des exploitations professionnelles de l'exposition données à voir que la mobilisation de la différence des sexes et de l'égalité laissent entendre deux conceptions opposées de l'égalité, l'égalité dans la complémentarité, « *sous conditions* »¹⁴, ou une égalité absolue, au-delà des différences et « *des genres* » (M^{me} M).

Une temporalité propice

L'exposition s'ouvre en décembre 2012, quand, sous l'impulsion du ministère des Droits des femmes, le ministère de l'Éducation nationale installe le comité de pilotage des ABCD de l'égalité dont l'objectif est d'élaborer des outils pédagogiques d'éducation à l'égalité pour les enseignantes et les enseignants du premier degré à la rentrée 2014, après une expérimentation dans des classes volontaires. Six mois plus tard, l'expérimentation sera effectivement lancée, puis, face aux mobilisations violentes, abandonnée quoi qu'on en ait dit [SÉNAC, 2015]. C'est d'ailleurs à la fin d'octobre 2013, dernière semaine ouverte aux visites scolaires qu'a lieu le seul incident qui émaillera les neuf mois d'exposition à Villeneuve-d'Ascq. Une école privée, d'obédience religieuse, déjà venue la veille, tente de conditionner la venue de ses classes à l'abandon, pour cette deuxième visite, de l'activité introductive, *La roue des ressemblances*. Selon le hasard de la roue, sont testés quatre critères, ressemblance physique (cheveux), détail d'habillement (chaussures), animal domestique, groupe de sexe, et à chaque fois, trois

13. Ceci n'est pas un effet de méthode d'enquête (questionnaire *versus* entretien), car les questionnaires de visites individuelles citaient ces termes.

14. Nous reprenons ici le titre de l'ouvrage de Réjane SÉNAC, *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Paris, Les presses de Sciences Po, 2015.

possibilités sont offertes, dont celle de ne pas choisir¹⁵. Les enfants sont invités à choisir un groupe d'appartenance, au-delà d'un choix binaire, en fonction de leur goût, de leur humeur du moment, sans que ce groupe constitue une définition d'identité, et à constater que la constitution des groupes varie. Le sexe apparaît comme une catégorie de classement parmi d'autres, et non comme une catégorie susceptible d'orienter un choix figé ou une affiliation définitive. Que s'était-il passé ?

La veille, alors que la roue tombe sur le critère du sexe, la directrice de l'école avait rectifié immédiatement la consigne énoncée par le binôme d'animation (voir la note 15) : « *Les garçons ici, les filles ici, et ceux qui ne savent pas encore là* », arguant « *moi ça fait partie de ma mission de faire en sorte que les enfants sachent s'ils sont filles ou garçons* » (cf. remarque supra). Il ressort des différentes discussions entre la directrice, les enseignantes et les équipes du Petit Forum¹⁶, que des parents avaient refusé que leurs enfants participent à la visite, que d'autres avaient mis en garde contre « *les théories gender* » (sic). Il ressort également des discussions que l'égalité promouvable est celle qui consiste à dire que filles et garçons peuvent avoir les mêmes goûts, émotions, jeux, métiers, mais qu'ils et elles sont (irréremédiablement ?) différents et doivent prendre conscience de cette différence. La direction du forum, en dernier ressort sollicitée, refusa de céder, c'est-à-dire de modifier le déroulement de la visite et l'école vint malgré tout. La séance se déroula en présence de la directrice de l'école, de la présidente de l'association des parents d'élèves et du directeur du forum, et le hasard fit que la roue ne tomba pas sur le sexe. En revanche, l'exposition itinérante fut vivement attaquée lors de son passage à Bordeaux, quelques mois plus tard, entre avril et août 2014 par des comités « anti-genre ».

C'est donc, dans un climat optimiste avec la nomination d'un ministre aux Droits des femmes laissant espérer des avancées substantielles en matière d'éducation à l'égalité au sein de l'institution scolaire, qu'a été élaborée au sein de l'équipe de conception, mise en place avec l'équipe d'animation, et visitée l'exposition par le public, juste avant la polémique des ABCD. Il est vite apparu que l'exposition pourrait constituer le terrain d'une enquête multimodale (par observations, questionnaires et entretiens) auprès d'enseignantes et enseignants, d'élèves, de parents, ainsi que de l'équipe de conception pour comprendre les effets d'un dispositif de longue durée. Non seulement l'exposition, présentée à Villeneuve-d'Ascq du 5 décembre 2012 au 10 novembre 2013, a accueilli plus de 11 000 personnes dont 70 % d'enfants, notamment lors des visites de 80 écoles (publiques et privées), mais elle a vocation à être itinérante plusieurs années durant. À l'enthousiasme de l'équipe de conception – « *parce qu'on mettait le doigt dessus, on met la lumière sur cette... égalité filles-garçons* » (M^{me} A) – ont répondu l'adhésion des publics adultes et plus encore celle des enfants, même si, dans le même temps, l'exposition a pu étonner et surprendre, en particulier parce que la question des stéréotypes n'est pas abordée et qu'on ne parle pas des filles et des garçons ; « *On pensait que ce serait axé filles et garçons* » (M^{me} V).

15. Par exemple, si la roue tombe sur la chaussure, il est demandé aux enfants : « *Ceux et celles qui ont des chaussures à lacets, se mettent sous le rond, ceux et celles qui ont des chaussures sans lacets se mettent sous le carré, ceux et celles qui ne veulent pas choisir se mettent sous le triangle* ». Si la roue tombe sur le sexe, la consigne est : « *Aujourd'hui, je me mets dans le groupe des filles, je vais sous le carré ; aujourd'hui, je choisis le groupe des garçons, je vais sous le triangle ; aujourd'hui, je choisis de ne pas choisir – ou je n'ai pas envie de choisir – je vais sous le rond* » (souligné par nous).

La formulation, soigneusement étudiée, vise donc, non pas à demander à l'enfant de choisir une identité de sexe, mais à élire, au moment présent et valable à cet instant t un groupe d'affiliation.

16. Ces discussions seront partagées avec les chercheuses, Élise Brunel et Sylvie Cromer, qui étaient au Petit Forum pour mener des entretiens : besoins d'échanger sur les arguments, sur les émotions ressenties, sur les enjeux...

Après avoir décrit l'instrument de promotion de l'égalité et exposé son contexte d'utilisation, examinons ce que les entretiens donnent à voir des appropriations et résonnances de l'exposition. En effet, la proposition muséale rencontre, chez le public enseignant, à la fois ses attentes par rapport au titre ou aux documents d'accompagnement, sa lecture des programmes scolaires, voire des textes officiels, ses intérêts et démarche pédagogiques, voire ses conceptions personnelles.

QU'AUTHORISE ET DÉVOILE UNE EXPOSITION CONSACRÉE À L'ÉGALITÉ ?

Ce n'est jamais le souci d'appliquer les textes spécifiques de l'Éducation nationale consacrés à l'égalité des sexes, qui conduit les enseignantes à l'exposition « des elles, des ils » puisqu'aucune, qu'elles aient dix, vingt, ou trente ans de carrière, n'a connaissance des conventions interministérielles ni de l'expérimentation des ABCD alors en cours. Aucune non plus ne mentionne avoir été formée, ni sensibilisée, à l'égalité des sexes : « *Je ne me souviens pas qu'on m'ait parlé de ça* » (M^{me} D, six ans d'ancienneté). Certaines pensent qu'il y a des « *passages généraux* », « *des instructions officielles* », sans pouvoir expliciter. Trois d'entre elles signalent avec raison¹⁷ : « *Au niveau maternelle pas de directives, ça va dépendre de la sensibilité des enseignants* » ; « *Je ne suis pas sûre que ce soit très net* » ; « *Ça ne se dégage pas des programmes* ». Dans l'ignorance de la position de l'institution, qui ne peut donc cautionner et sécuriser, les enseignantes optent pour la prudence : « *Justement je n'osais pas le faire avant parce que je ne voyais pas la chose écrite telle quelle dans le programme et on est obligé de faire attention à ça* » (M^{me} D). D'autant qu'il faut compter avec les réactions des familles : « *Et puis je ne savais pas comment cela allait être perçu par les parents, y en a pour qui c'est compliqué comme sujet* » (M^{me} D). Malgré tout, certaines, pour inspirer leurs pratiques professionnelles, ont cherché et repéré des sites belges, canadiens, mais n'ont trouvé aucun site français, ni celui des ABCD ni celui d'Eduscol¹⁸. Les enseignantes de ce petit corpus sont, à l'image de la majorité, pas au fait des textes officiels : « *ça ne circule pas* », dit l'une ; « *on a tellement de choses à faire* », répond une autre. Cela interroge plus globalement les voies possibles de transformations des pratiques professionnelles. Si la position de l'institution reste illisible et inaudible, l'impulsion locale, notamment à l'échelon de la circonscription, peut jouer un rôle-clé.

Légitimer des pratiques égalitaires « en filigrane » versus exploiter un outil utile

Dans cette exposition initiée et conçue hors de l'Éducation nationale, mais largement à destination du public scolaire, l'échelon départemental a été particulièrement partie prenante à plusieurs titres¹⁹ : par sa participation au comité scientifique permettant d'ajuster les

¹⁷. Dans les programmes de l'école maternelle de 2015, on ne relève que deux phrases en 21 pages évoquant l'égalité des sexes : « *L'école maternelle construit les conditions de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons* » et « *La participation de tous les enfants à l'ensemble des activités physiques proposées, l'organisation et les démarches mises en œuvre cherchent à lutter contre les stéréotypes et contribuent à la construction de l'égalité entre filles et garçons.* »

¹⁸. Le ministère de l'Éducation nationale propose à la date de juin 2017 les sites internet suivants : Eduscol, la page « *L'égalité des filles et des garçons* », qui recense textes et ressources (eduscol.education.fr/pid23262/egalite-filles-garcons.html), renvoyant notamment sur le réseau Canopé « *l'opérateur de création et d'accompagnement pédagogiques du ministère* », et son site national dédié à l'égalité entre les filles et les garçons : www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/ ; enfin la plateforme de formation M@gistère, ([/magistere.education.fr/reseau-canope/](http://magistere.education.fr/reseau-canope/)).

¹⁹. Une enseignante cite l'intervention d'une autre conseillère pédagogique dans un autre contexte, confirmant le rôle-clé de ces acteurs et actrices proches des écoles et des enseignantes et enseignants.

propositions d'ateliers aux programmes et aux capacités des élèves, en lançant la thématique égalité des sexes comme projet de circonscription, enfin en organisant une demi-journée de formation couplée avec une visite commentée de l'exposition. Cette initiative encourage ou renforce des pratiques par les apports théoriques et didactiques, légitime un travail approfondi, permet « *de s'inscrire réellement dans la réflexion et de la poursuivre* » (M^{me} A, conseillère pédagogique). Celle-ci explique les apports de l'exposition et de son accompagnement institutionnel : « *Pour ceux qui ont participé [au projet de circonscription], la plupart disaient, bah oui en définitive il y a des choses que je fais dans ma classe, et puis, bon, maintenant je peux les verbaliser d'une manière un petit peu plus certaine et je me rends compte que je le faisais [...] ça leur permet de mettre des mots sur une pratique habituelle.* »

De manière plus mesurée, sinon circonspecte, nous dirions plutôt que, à côté de celles qui se sentaient trop démunies pour savoir « *comment aborder les choses* » (M^{me} T), quelques enseignantes avaient jusque-là des points de vigilance, que l'exposition rend visible – « *Je me rends compte que c'est quelque chose à laquelle je faisais attention avant* » (souligné par nous). Cette attention s'exerçait essentiellement sur deux sujets, d'une part, en matière de littérature de jeunesse, et d'autre part, sur les attitudes des enfants : « *On rebondit sur des propos des enfants* » (M^{me} L) ; « *Moi je veille à ce qu'il n'y ait rien qui déborde. Quand on se moque d'un garçon parce qu'il prend du rose... [elle ne finit pas sa phrase]* » (M^{me} S). Mais, le plus généralement, le thème n'est « *jamais abordé de façon approfondie* » (M^{me} L). Les enseignantes semblent se saisir du thème, à l'occasion, forcément en pointillé ou de façon superficielle, et pédagogiquement à l'aveugle, bref quasi de manière clandestine : « *Si un enfant me disait, on ne prend pas cette couleur, là je lui expliquais qu'on pouvait avoir le choix, mais je n'allais pas plus loin, à part les albums de jeunesse, je faisais attention à ce que je lisais [...] je faisais attention de ne pas choisir des albums trop stéréotypés en général* » (M^{me} D). Aussi deux enseignantes ont-elles considéré la formation et l'exposition, comme une « *opportunité* ». L'exposition permet non seulement d'assumer des pratiques souterraines, mais aussi de prendre conscience des possibilités didactiques et des liens avec le programme, voire de la transversalité de la question, pour inscrire la question dans le long terme : « *Du coup, je crois que je vais le faire tous les ans* » (M^{me} D) ; « *le thème de l'égalité est dans le vivre-ensemble, on va l'inscrire plus précisément [...] du coup c'est bien, ça le met dans la tête* » (M^{me} T).

À côté de ces enseignantes, pour lesquelles l'exposition est un « *enclencheur* » de nouvelles pratiques, pour deux collègues de l'école M qui travaillent sur un carnet de soi, « *qu'est-ce que je suis, qu'est-ce que j'ai préféré, j'exprime ce que je suis* », pour développer l'estime de soi et les échanges, les ateliers s'inscrivent dans la contiguïté de leur projet. L'exposition constitue un outil de plus dans leur arsenal et contribue à alimenter leur réflexion, car « *les choses sont complexes* »²⁰. D'ailleurs, les plus novices comme les plus aguerries au thème de l'égalité estiment que l'exposition est un début ou une étape, pas une fin en soi : « *Ça amorce quelque chose, ça ne l'installe pas [...] il faut retravailler, nous les enseignants on doit justement tirer les fils* » (M^{me} M') ; « *ça complète forcément mais il faut poursuivre dans la classe, c'est évident* » (M^{me} L) ; « *Ce qui m'a le plus intéressé c'est l'après, ce qu'on en fait en classe* » (M^{me} T).

Pour d'autres enseignantes, l'exposition est un des outils considérés utiles pour atteindre leurs objectifs pédagogiques, plus ou moins proches, sinon éloignés de la finalité affichée de

20. Ce n'est sans doute pas l'effet du hasard, que ces deux enseignantes ont accepté de nous recevoir, après la classe et très longuement, l'entretien ayant duré plus d'une heure trente.

l'exposition, promouvoir l'égalité. Celles-ci accommodent l'exposition à leurs propres choix de programmes, réappropriations classiques d'outils trop souvent négligées par les concepteurs et conceptrices d'outils. M^{me} S explique : « *Le sujet nous tenait à cœur puisque on travaille... peut-être pas sur les sexes masculins et féminins, mais on travaille sur tous différents et tous égaux* ». À partir de la littérature de jeunesse notamment, celle-ci aborde les différences physiques et le handicap. Quant à M^{me} C, elle voit dans l'exposition la possibilité d'exercices grammaticaux²¹ : « *Quand j'ai vu le titre, c'est pas mal pour travailler la difficulté de manipuler la langue [...] travailler la notion de masculin, féminin et après l'étendre aux objets les plus arbitraires [...] je n'en attendais pas plus.* » Il arrive aussi qu'il y ait sentiment de malentendu, que le titre ait induit en erreur ou que l'écart entre les attentes et la réalité soit trop grand : « *C'était un peu à côté du sujet* » ; « *On pensait que ce serait vraiment axé filles et garçons. Le titre, on ne l'a pas compris [...]* » ; « *[Les élèves] ont très bien vécu l'expo et nous aussi, mais on ne l'a pas exploité comme on pensait, mais je ne suis pas déçue* » ; « *Dans notre projet on était parti sur je suis une fille je suis un garçon* » [échange collectif à l'école V].

Si les aspects positifs sont largement soulignés, n'occultons pas l'effet déstabilisateur que peut avoir l'exposition, quoiqu'il soit très rarement évoqué. Deux enseignantes osent en faire part, encore le font-elles par rapport à des collègues, qui prennent conscience, sans oser sauter le pas, ou qui résistent :

« *Cela lui a fait réaliser plein de choses, déjà elle-même par exemple si un enfant choisissait le rose, elle pouvait dire pourquoi tu prends le rose. Cela lui a fait réaliser que déjà il fallait qu'elle fasse attention à tout ça, donc elle n'était pas prête à visiter l'expo, elle s'était remise en question. Elle se rendait compte qu'elle faisait des choses pas... toujours adaptées.* »

M^{me} D

« *Une maîtresse a fort réagi, que ce n'était pas un souci que les filles aiment le rose et qu'on allait renverser les stéréotypes.* »

M^{me} M

Cette dernière reprend l'argumentation de l'utilité des stéréotypes, effectivement omniprésents, comme repères pour l'enfant, argumentation qui passe sous silence leur nocivité, lorsqu'ils sont appliqués à des groupes de personnes : en effet, ils fonctionnent sur l'opposition de groupes, essentialisant les uns comme les autres.

Comme le montrent les extraits ci-dessus, la visite n'est jamais décevante ni inexploitée, car la visite muséale prend place dans leur projet pédagogique. Outre de montrer la plasticité des arrangements entre des publics avec un outil spécifique – en l'occurrence ici le public enseignant²² –, les discours de nos interlocutrices sont marqués par la résurgence inlassable de la question des sexes, à savoir la bipartition des sexes dans notre société, voire leur hiérarchisation. Tout autant le titre de l'exposition « *des elles, des ils* », qui évoque effectivement une binarité des sexes²³, que le contenu, qui l'éclipse et a surpris, peuvent expliquer la constance de la problématique, même si nous avons pris soin de ne jamais prononcer les expressions « égalité entre les sexes » ou « filles-garçons » ↘ **Tableau 2**. Est-ce l'embarras ou l'étonnement devant une mise en œuvre paradoxale du thème ? Nous ne pensons pas que ce soit là la raison

21. Cette réflexion rappelle au passage que la langue façonne la vision du monde.

22. Les parents interrogés montrent également toute une gamme d'accommodations, en fonction des histoires familiales, cependant ceux-ci se rapprochent davantage de la thématique de l'égalité ou de la construction de l'identité.

23. Le pluriel ouvre sur une diversité possible et, à l'oreille, sur des métaphores (des ailes, des îles).

Tableau 2 Présentation des entretiens

Structures	Professionnelles	Classes participantes
Circonscription de 37 écoles dont 5 privées	M ^{me} A, conseillère pédagogique depuis 12 ans (après avoir été enseignante et directrice), 30 ans de carrière	7 écoles 15 classes participantes A observé et filmé les classes pour travailler la posture des enseignantes et des enseignants en visite muséale
École C privée, milieu favorisé, 4 classes	M ^{me} C, directrice, 15 ans d'ancienneté	2 classes PS
École D, milieu mixte, 10 classes	M ^{me} D, professeure des écoles, 6 ans d'ancienneté	A assisté à la journée de formation Sa classe MS
École L, milieu défavorisé, 9 classes	M ^{me} L, professeure des écoles, 10 ans d'ancienneté	Sa classe GS
École M, milieu favorisé, 7 classes	M ^{me} M et M ^{me} M', professeures des écoles, 15 ans d'ancienneté	2 classes de GS et 1 classe de MS
École S, milieu mixte, Groupe scolaire de 12 classes	M ^{me} S, professeure des écoles, en fin de carrière	Sa classe de CP et 1 classe de CE
École T, milieu mixte, 4 classes	M ^{me} T, directrice, 32 ans d'ancienneté	A assisté à la journée de formation 2 classes MS-GS
École V privée, milieu mixte, 6 classes	M ^{me} V, V', V'', professeures des écoles respectivement 25, 18 et 13 ans d'ancienneté	6 classes et 6 enseignantes ont visité l'exposition (soit toute l'école maternelle)

Éducation & Informations n° 96 © DEPP

Abréviations : PS : petite section ; MS : moyenne section ; GS : grande section ; CP : cours préparatoire ; CE : cours élémentaires.

essentielle, puisque nous avons observé des interprétations génériques de l'exposition et que tous les entretiens, sans exception sont concernés. Ne faut-il pas plutôt y lire des raisons endogènes au travail enseignant qui confrontent les professeures des écoles à cette question ?

Processus de différenciation des sexes versus la différence des sexes

La question des sexes surgit dès le début de l'entretien quand nous nous enquêrions des mobiles de la visite « *des elles, des ils* ». Pour certaines, elles tiennent à souligner que mobiles personnels et professionnels s'hybrident : « *Il y a toujours un peu de personnel dans les choix qu'on fait* », selon M^{me} M qui poursuit : « *C'est M^{me} M' [sa collègue] qui a pris la décision de l'expo. Ça tient à une histoire personnelle et aussi quelque chose qui nous touche en tant que femmes et de ce qu'on avait pu observer en classe, notamment ce qui peut se passer dans les coins jeux.* » Cette transversalité entre le personnel et le professionnel fonctionne comme déclic professionnel, mais aussi comme déclencheur de réexamen personnel²⁴. C'est M^{me} A, conseillère pédagogique, qui témoigne des effets hors de la sphère professionnelle : « *En tant que citoyen et citoyenne, ça les a renvoyés à leur quotidien, quotidienneté [...] il y en a un ou deux, qui me disent que ça entraîne des discussions à la maison extraordinaires.* » Ensuite, quels que soient les mobiles invoqués, la différence de sexe – vécue, observée ou projetée, qui perturbe, ou tout le moins intrigue, ou au contraire qui guide la didactique – taraude les discours.

Quelques-unes n'hésitent pas à dévoiler leurs propres confrontations avec l'imposition de normes de genre, par les parents ou l'entourage, c'est-à-dire l'obligation d'adopter des manières d'être, de faire, de se conduire estimées « *masculines ou féminines* ». M^{me} M, qui a déjà évoqué l'histoire personnelle de sa collègue, déclare être aussi concernée : « *Moi personnellement j'ai une histoire, je dis souvent que je suis un garçon dans un corps de fille [...]. C'est très personnel. Mon père voulait un garçon et je suis née fille et il a fallu que je bataille avec ça. J'ai des*

24. Cet effet révélateur de l'exposition dans la sphère privée a été davantage abordé lors des entretiens avec l'équipe de conception, sans doute du fait de la plus grande proximité des chercheuses, rencontrées pendant plusieurs mois.

sports de garçon qui m'ont plu quand même, puis j'ai fait de la danse ; il y va de l'appartenance à un groupe. » M^{me} D dès le début de l'entretien précise : « Dans mon couple par exemple on me dit toujours qu'on fait les choses en sens inverse, je fais le bricolage, il fait la cuisine... ça fait rire les gens et je comprenais pas pourquoi des petites choses comme ça, puis j'ai toujours été intriguée par les... [elle ne termine pas sa phrase] enfin petite aussi je jouais aussi à des jouets qu'on me disait des jeux de garçon, mes parents me laissaient jouer et je ne comprenais pas pourquoi on me disait des choses comme ça et du coup, ça m'a toujours intéressée. » Une quatrième, M^{me} S, se souvient du regard familial désapprobateur concernant son fils : « il a demandé une poupée une fois pour Noël et on lui a offert une poupée bien sûr et, et quand il a déballé devant ses cousins il a été là, la risée des cousins... Et donc ça a été un, un moment très douloureux pour lui, bon il y a longtemps... On a dit que c'était son choix. » La dernière est plus elliptique en disant : « C'est des choses qui ont la vie dure et nous en tant qu'adultes on véhicule des choses dont je n'ai pas forcément conscience, chacune notre histoire... » (M^{me} T). Dans ces cinq « confidences » se lit le souvenir d'assignation sexuée, sinon douloureux et stigmatisant, du moins ayant contrarié des désirs.

Celles qui livrent des expériences personnelles font généralement partie de celles qui voient chez leurs jeunes élèves s'opérer la socialisation précoce de genre, par la pratique directe d'activités récurrentes (les coins jeux), par inculcation (explicite ou implicite), telles les représentations des médias, par l'effet de l'organisation, comme l'orientation vers les toilettes [LAHIRE, 2001, p. 21-23] ; elles mettent l'accent sur une persuasion clandestine, à bas bruit, par petites touches, de manière anodine ; mais aussi elles notent des impositions plus fermes, sinon brutales ; elles donnent des exemples précis qui démontrent que ce qui est à l'œuvre c'est un processus de différenciation des sexes, autrement dit que la différence des sexes se construit²⁵ :

- ◀◀ *C'est des petites choses... avec les petits hier à P., il y avait un petit garçon qui n'avait pas de capuche, [je lui ai donné] un ciré rose et on lui a dit, "oh la la tu as un manteau de fille". Même le choix des couleurs, si un petit garçon choisit une couleur considérée pour les filles, il y en a beaucoup qui se le disent déjà, ça commence tôt déjà chez les tout-petits. »*
M^{me} D
- ◀◀ *J'évitais des albums de ce type-là où la maman était tout le temps présentée de manière stéréotypée, où elle fait la cuisine. »*
M^{me} D
- ◀◀ *On constate des choses à cet âge-là, les histoires de couleurs, de jeux... et on ne sait pas comment réagir. »*
M^{me} T
- ◀◀ *Je fais toujours un cycle de danse et puis il y avait un petit garçon qui refusait de danser, parce que la danse c'était pour les filles. »*
M^{me} T
- ◀◀ *On peut observer des comportements de filles ou de garçons qui ne sont pas ceux attendus par les parents. J'ai un souvenir d'enfant qui adorait jouer à la poupée, qui réclamait de faire de la danse et son père avait un langage très désagréable, tu seras un gars ! »²⁶*
M^{me} S

25. Les passages soulignés dans les citations suivantes sont du fait des auteures.

26. M^{me} M se remémore le refus d'un père d'emporter chez lui la mascotte de la classe que chaque enfant prenait chez soi à tour de rôle, ne voulant pas que son fils devienne une « tapette ». M^{me} M n'avait pas manqué de lui expliquer que la prise en charge de la mascotte était une manière de développer le soin aux autres, de même que lui s'occupait de son fils...

« *Ce qui façonne les goûts c'est les jeux, les livres, et qui les offre ? Les adultes, et des adultes passent à côté de l'identité de leur enfant ou vont projeter des choses. »* M^{me} M

« *En maternelle ce n'est pas quelque chose de si prégnant que ça, ça s'installe un peu après. »* M^{me} M'

« *En maternelle on entend souvent des choses, mine de rien c'est ancré hein [rire] les garçons ça joue pas à la poupée, les filles ça fait pas ci [...] on constate, nous enseignants de maternelle, que même si c'est ce que les parents, généralement pas tous, mais quand même une forte majorité, inculquent à leurs enfants d'une manière ou d'une autre, que ce soit direct, en disant, "non t'es un garçon, tu ne joues pas à la poupée" ou de manière plus ou moins déviée. »* M^{me} L

L'expérience personnelle semble aiguïser le regard sur le processus de « séparation des sexes », qui ira se renforçant au fil du temps, et auquel adultes, parents comme professionnelles et professionnels, enfants, médias (les agents socialisateurs ici nommés) participent²⁷. Ce groupe d'enseignantes focalise son analyse sur deux points : la différenciation des sexes est, d'une part, interprétée comme une construction sociale de la différence des sexes en train de se faire sous leurs yeux, et, d'autre part, elle est considérée négativement, comme une entrave, voire comme un problème au regard du double objectif scolaire qui leur est impartie, à savoir construire la personnalité de l'enfant et l'intégrer dans la vie collective. En effet, dans la description du phénomène est employé un vocabulaire connoté négativement – « écart », « séparation », « ce genre qui encombre » (à propos d'une petite fille « ensevelie » sous le rose). Autrement dit, la différenciation qui conduit à la division en groupes est bel et bien vue comme un empêchement à la mixité et au champ des possibles pour tout élève : l'accès à la couleur rose, ou à certains jeux, signifie limitation des expériences et rognement de potentialités. Certaines rangent la différenciation de sexe parmi les contraintes que constituent les injonctions parentales (« l'empreinte des parents »), les injonctions culturelles, les injonctions du groupe, auxquelles sont aux prises les enfants, et qui sont d'autant plus influentes en raison de leur jeune âge. Or, comme nous le verrons, elles estiment que leur rôle est de favoriser leur émancipation dans le respect des autres, d'aider les enfants à aller « au-delà de », en conjuguant égalité et liberté.

Un second groupe d'enseignantes font, quant à elles, plutôt remarquer que certains enfants ne connaissent pas (encore) leur sexe et que, d'une manière générale, ils « ne se différencient pas » (M^{me} V). Cette assertion d'une non-différence s'accompagne de la conviction que la différence, non sue par les enfants, pas encore perceptible, est déjà là et qu'elle va finir par se révéler, par apparaître. Ce second groupe fonctionne, non sur l'observation, mais, nous semble-t-il, sur des postulats ou des projections de ce que ressentent les enfants, comme le montre cet échange à l'école V :

« *– C'est les adultes qui catégorisent les jeux de filles et de garçons, eux ils vont vers ce qu'ils aiment.
– Ils faisaient des comparaisons les enfants, et on s'est rendu compte qu'une petite fille fait les mêmes choix qu'un... mais eux ils ne ressentent pas cette différence fille-garçon, pour eux ça ne change rien pour eux.*

27. On peut aussi espérer que les nombreux travaux scientifiques sur la socialisation genrée deviennent connus d'une partie du corps enseignant.

- *Oui, j'avais pris le titre, filles-garçons, mais eux ils ne l'ont pas ressenti car ils ne font pas de différence.*
- *C'est l'âge.*
- *Les plus grands, ils auraient peut-être vécu, ah non c'est des trucs de filles, c'est des trucs de garçons.*
- *Ils sont encore... des enfants, des enfants. »*

Le débat s'ouvre alors sur la cause de ce phénomène – est-ce la nature, les adultes de l'école ou « à l'extérieur », voire « l'ancienne génération », les enfants ? De manière récurrente sont utilisés des déterminants définis (la, cette) devant le mot différence, parfois même sans estimer nécessaire de préciser laquelle, faisant de la différence des sexes, non pas une différence parmi d'autres comme la couleur de peau ou le handicap parfois évoqués, mais LA différence fondamentale. Mais pour ce groupe d'enseignantes aussi, elle n'en pose pas moins problème puisqu'elles sont confrontées au paradoxe d'une différence innée qui pour autant nécessite une inculcation systématique²⁸ : « *Mais la semaine d'après, quelle est la différence entre les filles et les garçons, ils ne savaient pas [...] Il faut faire prendre conscience de cette différence aux enfants* » [M^{me} C, souligné par nous]. Si aucune ne semble consciente de ce paradoxe, une contradiction provoque du trouble. En effet, il apparaît aujourd'hui impossible de soutenir que les enfants ne pourraient pas faire les mêmes choses ou avoir les mêmes goûts, y compris en termes de métiers (il est vrai qu'en maternelle il s'agit d'une perspective lointaine), et toutes les enseignantes adeptes de cette interprétation abondent dans ce sens. Mais alors comment concilier une non sexuation des activités – qu'impose la loi scolaire – et le fractionnement en groupes de sexe qui induit spécialisation sexuée des goûts et des choix ? Cette tension affleure entre les membres du collectif de travail de l'école V :

- ◀◀ - *On ne fait pas tout égalité. On fait encore notre train de filles et de garçons. On sépare encore mais pour des raisons pratiques, c'est que... [sa collègue l'interrompt].*
- *Ou pédagogique. Moi je le fais, qu'ils comprennent. Ce matin encore, les filles on va aux toilettes, il y a un petit garçon qui se lève : est-ce que tu es une fille ? C'est vraiment une raison pédagogique, pour qu'ils comprennent s'ils sont une fille ou un garçon.*
- *Au niveau anatomique.*
- *Oui mais même, voilà.*
- *Pour qu'ils se construisent, c'est l'image de soi fille ou garçon.*
- *Pour qu'ils puissent s'identifier en tant que fille ou garçon ; c'est dramatique de ne pas faire cette différence quand tu es en moyenne section et qu'ils ne savent pas encore, ça ne concerne qu'un garçon. Ils doivent être capables de s'identifier en tant que fille ou garçon. Mais après, dans les activités, dans tout ce qu'on vit, aucune différence, c'est des enfants.*
- *C'est enfant, c'est enfant.*
- *Mais nous du point de vue pédagogique, on veut qu'ils puissent quand même s'identifier, je suis une fille ou je suis un garçon, ils doivent faire au moins cette différence-là.*
- *Mais je ne suis pas obligée d'agir si je suis une fille en tant que fille... Voilà.*
- *Mais physiquement on ne travaille pas sur cette notion.*
- *Puisque c'est fait naturellement. »*

28. Comme le soulignait déjà E. G. BELOTTI, dans *Du côté des petites filles*, Éditions des femmes, 1974.

Ainsi, toutes, dans l'un comme l'autre groupe, butent sur la question des sexes, qui s'avère cruciale dans leur métier d'enseignante comme l'ont montré les extraits (Cf. *supra* M^{me} S qui utilise le terme de « *confrontée* »). Les réponses pédagogiques apportées divergent, en fonction de l'interprétation donnée.

Pour les tenantes de LA différence des sexes innée, il s'agit de la faire advenir, coûte que coûte, même au détriment de l'égalité. L'enjeu pédagogique majeur identifié est de construire une identité féminine ou masculine, comme cela est martelé dans le dialogue reproduit ci-dessus, avec les répétitions des mots tels que « *identifier* », « *image de soi* ». Les « *quand même* » et les « *mais* » trahissent la position malcommode – et intenable car illusoire – qui consisterait à pouvoir fabriquer cette différence en soi, sans faire de différence dans l'agir, c'est-à-dire sans produire en même temps des dispositions sexuées, ou encore des manières d'agir et de penser socialement codées « masculines » ou « féminines » ; à considérer les plus jeunes comme des enfants, sans sexe, mais qui ont à se connaître comme fille ou garçon. Ce cas de figure est sous-tendu par la théorie de l'égalité acceptée, à condition de performer son genre.

Pour l'autre groupe, l'objectif pédagogique est de « *surpasser* » la différenciation des sexes, « *d'aller vers ses propres choix* ». Prôner l'égalité s'accorde parfaitement avec la vision d'une école émancipatrice, espace de liberté possible de l'enfant, pour échapper aux assignations sociales, dont celle du genre, ce que résume ainsi M^{me} T : « *en classe ils se sentent assez libres d'agir* ». Dans cette perspective, les enseignantes usent de la métaphore de l'ouverture pour faire comprendre ce travail de desserrement des contraintes qu'elles mènent : « *Juste ouvrir, c'est juste ça, sortir les filles du diktat du rose les garçons ça ne pleure pas, sortir de ces caricatures-là, que les choses sont beaucoup moins polarisées des choses un peu plus mixées* » (M^{me} M). La méthode pédagogique qui convient est, non d'imposer ou de convaincre, mais de proposer de multiples modèles et de faire réfléchir. Quand on y pense avec honnêteté et modestie, la chose n'est effectivement pas aisée :

« *J'ai envie de leur présenter des modèles différents vraiment pour après pouvoir les amener à se poser des questions mais c'est un peu trop tôt pour l'instant, mais en présentant tous ces modèles et en continuant de faire des petits débats de temps en temps, je pense que c'est possible de leur faire réaliser certaines choses. »* M^{me} D

« *J'ai eu l'impression que des enfants disaient des choses pour me faire plaisir, à force de discuter, j'ai bien senti que des enfants n'étaient pas convaincus au fond d'eux, mais parce qu'ils se disaient peut-être que la maîtresse ta ta ta. C'est la difficulté avec ce genre de projets. Ça a donné lieu à des débats entre les enfants, mais voilà après, je pense que c'est tout. C'est une ouverture [...]. Apprendre à se poser des questions, à réfléchir... ce thème, il déborde largement de l'école, ça met en jeu les pratiques culturelles, familiales, etc. je n'ai pas la prétention d'avoir révolutionné le monde. »* M^{me} T

Favoriser l'esprit critique et réflexif, n'est-ce pas pourtant l'ambition d'une école démocratique ?

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous avons cherché à montrer que des conditions peuvent être plus propices que d'autres à penser et produire de l'égalité. Dans les entretiens, le corps enseignant n'a pas été directement interrogé sur la notion d'égalité entre les sexes. Cependant, celle-ci se dessine en creux en même temps que surgit son nœud gordien : la différence de sexe sur laquelle bute la pensée. Qu'elle soit vue comme une différenciation instillée par la socialisation ou une différence innée à faire prospérer, elle produit tensions et contradictions. Que faire de cette question ? Les entretiens invitent à l'aborder de front. Interroger les interactions entre l'intime et le professionnel, source de déstabilisation ; éclairer les notions théoriques de socialisation, différences et identité, qui figurent dans les programmes ; conduire des réflexions approfondies sur le sens et le concret d'une égalité concernant les enfants, telles sont quelques-unes des questions de la dispute à ouvrir et à oser soutenir. Car l'une des missions de l'école n'est pas de cerner les contours d'une énième « égalité à », mais de produire l'égalité. Ce n'est pas simple, mais l'école est ce lieu où les idéaux d'égalité et de liberté sont à même de se conjuguer, et ainsi de construire des personnes émancipées. Les enjeux sont de taille : faire reculer les assignations et les injustices qui se traduiront, à plus ou moins long terme, en inégalités durables.

↳ BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H., 1982, *Art Worlds*, The University of California Press.
- BRUNEL É., 2014, « De la production d'une exposition à la production de conceptions de l'égalité des sexes : analyse d'une action de "promotion de l'égalité des sexes" auprès d'enfants de 3 à 6 ans », mémoire de master-2 Recherches en science politique sous la direction d'A.-C. DOUILLET, Sciences Po Lille-Lille 2.
- BRUNEL É., COCHARD V., CROMER S., FOURNIER V., GADREY N., LAMARCHE C., 2017, « Projet chercheur citoyen, NoREVES – Normes de genre et Réception de la Valeur Égalité des sexes », rapport de recherche, Université de Lille 2, CORIF.
- BRUNEL É., CROMER S., 2016, « Suspendre le genre pour socialiser à l'égalité ? Usages scolaires d'une exposition pour les 3-6 ans », in LECHENET A., BAURENS M., COLLET I. (dir.), *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*, Paris, L'Harmattan, p. 235-246.
- DÉTREZ C., PERRONNET C., 2017, « "Toutes et tous égaux devant la science" ? Évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences », *Agora débats/jeunesses*, n° 75, p. 7-21.
- HCEfh, 2017, *Formation à l'égalité filles-garçons : faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité*, rapport n° 2016-12-12-STER-025, Paris.
- LAHIRE B., 2001, « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances », in BLÖSS T. (dir.), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, Presses Universitaires de France, p. 9-25.
- LEROY M., BIAGGI C., DUCHÊNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*, rapport n° 2013-041, MEN-IGEN.
- MACÉ E., 2001, « Qu'est-ce qu'une sociologie de la télévision ? (2) esquisse d'une théorie des rapports sociaux médiatisés les trois moments de la configuration médiatique de la réalité : production, usages, représentations », *Réseaux*, vol. 105, n° 1, p. 199-242.
- PASQUIER G., 2013, *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire : vers un nouvel élément du curriculum*, thèse de doctorat, Paris X-Ouest Nanterre La Défense.
- SALLE M., 2016, « À l'école de la République, de "l'égalité filles/garçons" à la "culture de l'égalité" », *Tréma*, n° 46, p. 5-13.
- SÉNAC R., 2015, *L'égalité sous conditions. Genre, parité, diversité*, Les presses de Sciences Po.

