Agir pour l'égalité filles-garçons au collège

Entre expérience individuelle et commande institutionnelle : une rencontre incertaine

Working for gender equality in the school: between individual experience and institutional demand, an uncertain encounter

Nicole Guenneuguès

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/778>

DOI : 10.4000/questionsvives.778

ISBN : 978-2-8218-1090-7

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

ISBN : 978-2-912643-39-1

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Nicole Guenneuguès, « Agir pour l'égalité filles-garçons au collège », *Questions Vives* [En ligne], Vol.8 n° 15 | 2011, mis en ligne le 10 octobre 2011, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/778> ; DOI : 10.4000/questionsvives.778

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Agir pour l'égalité filles-garçons au collège

Entre expérience individuelle et commande institutionnelle : une rencontre incertaine

Working for gender equality in the school: between individual experience and institutional demand, an uncertain encounter

Nicole Guenneuguès

Introduction

- 1 Les incitations à faire progresser l'égalité des sexes au sein du système éducatif se sont succédé depuis les années 1980. Cet objectif est désormais intégré aux textes généraux. Ainsi la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole du 23 avril 2005 affirme : « Les écoles, les collèges, les lycées (...) contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation » et, chaque année, la circulaire de rentrée resitue le principe d'égalité entre les filles et les garçons au cœur des valeurs portées par l'Ecole¹. Ce même objectif se décline aussi de façon programmatique dans des conventions spécifiques engageant plusieurs ministères. La dernière couvre la période 2006-2011² et fixe trois axes de travail : « améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi » ; « assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes » ; « intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et actrices du système éducatif ».
- 2 Les effets de ces politiques sont mal connus, tant en termes de résultats que de capacité à mobiliser les personnels du système éducatif. Nombre d'auteur-e-s soulignent les réticences des professionnel-le-s à s'emparer de la question des rapports sociaux de sexe à l'école. Selon Marie Duru-Bellat, « [l'école] serait sexiste par abstention » (2008, p. 147). Pour Nicole Mosconi (citée par Zimmerman, 2008, p. 40), « le verrou principal vient de ce

que l'administration de l'éducation nationale, dans sa majorité, résiste fortement. Il y règne l'idée que la mixité suffit à l'égalité ». Dans le champ de l'orientation scolaire et professionnelle, Françoise Vouillot (2007) observe : « Plusieurs enquêtes ont été menées en France sur les pratiques des conseillers d'orientation en 1987, 1994, 1997, 2005. (...) La problématique de la division sexuée de l'orientation comme objectif professionnel apparaît en 2005 sous la forme d'un item « la diversification des filles » (sic). Sur une liste de vingt objectifs professionnels à classer selon le degré d'importance accordé par les répondants, celle-ci est classée... dix-neuvième » (p. 102).

- 3 Pour autant, en dehors de tout recensement par l'institution scolaire, une minorité de professeur-e-s intègrent à leurs pratiques des questionnements, en prise avec le genre en tant que rapport social. Ce travail peut passer pour une mise en œuvre des politiques du système éducatif, puisque la convention 2006-2011, précédemment citée, demande explicitement une telle approche intégrée de l'objectif d'égalité des sexes. Cette minorité active serait-elle constituée de personnels particulièrement attentifs à appliquer les injonctions de leur institution ? On peut en douter. C'est ce qui a motivé la présente recherche : comprendre le ressort de l'action de ces professeur-e-s soucieuses, soucieux du genre. Comme le souligne Marlaine Cacouault-Bitaud (2003) s'intéresser aux cas minoritaires permet de montrer « la complexité des processus et l'existence de nouvelles tendances » (p. 176). Ceci peut aussi contribuer à l'éclairage de ce qui fait obstacle à l'engagement du plus grand nombre.

Cadre théorique

De l'action à l'expérience sociale

- 4 Depuis les années 1990, François Dubet travaille à se doter de nouveaux outils conceptuels pour rendre compte de l'éclatement entre l'acteur et le système et propose une théorie de l'*expérience sociale*. Celle-ci postule que, du fait de l'individualisation croissante de la société, structure sociale et action des individus ne s'ajustent plus dans des mécanismes d'intégration. Cette absence de structure intégratrice contraint les individus à articuler diverses logiques d'action pour construire eux-mêmes la cohésion de leur expérience. « La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système » (Dubet, 1994, p. 105). Ces logiques élémentaires de l'action sont au nombre de trois : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. La première renvoie le *Moi* à une communauté et à la programmation des rôles sociaux. La seconde l'inscrit dans un système d'interdépendances et de contraintes où un *Moi* stratège tire les ficelles du *Moi* intégré, perçu comme un ensemble de ressources mobilisables. La troisième enfin, pose l'existence d'un *Je* critique derrière les *Moi* sociaux, tourné vers sa liberté et sa créativité, en tension avec les forces sociales. C'est ce concept d'expérience sociale que j'ai retenu pour tenter de comprendre les raisons d'agir des professeur-e-s.
- 5 Comprendre l'expérience de l'acteur impose de la relier au système qui la produit. Deux composantes principales de ce système sont prises en compte : l'institution scolaire et le genre. La polysémie de cette notion impose de préciser l'usage qui en est fait ici.

Le genre : une construction sociale, une relation et une hiérarchie, combinées aux autres rapports de domination

- 6 Les travaux sur les rapports sociaux de sexe se sont développés à partir des années 1980 en séparant peu à peu perspectives savantes et militantes. L'influence des travaux anglo-saxons et l'institutionnalisation de ce champ d'études sous l'appellation *gender studies* aux Etats-Unis a contribué à développer l'usage du terme genre dans la recherche francophone, pour lever l'ambiguïté des deux usages du terme sexe : catégorisation biologique des individus femelles ou mâles mais aussi construction sociale de la distinction entre ces deux groupes d'individus. Pour autant les usages du terme genre ne sont pas homogènes. Je retiens ici la conceptualisation proposée dans l'ouvrage collectif *Introduction aux Gender Studies*, (Bereni, Chauvin, Jaunait & Revillard, 2008). Le genre y est défini selon quatre dimensions. Il est une construction sociale qui sépare l'humanité en deux catégories définies par des normes de féminité et de masculinité. Cette perspective inverse la relation de causalité traditionnelle : les différences systématiques entre femmes et hommes sont le produit d'une socialisation différenciée. Le genre s'approche de façon relationnelle. C'est un rapport social. Les normes du féminin et du masculin, en tant que système d'organisation sociale, n'existent que l'une par rapport à l'autre, en opposition et complémentarité. Le genre est un rapport de domination. Les deux catégories ne sont pas seulement différentes, elles sont hiérarchisées. Les caractéristiques, activités, compétences attribuées aux femmes ou considérées féminines font l'objet d'une dépréciation, comparées à celles attribuées aux hommes ou dites masculines, bénéficiant quant à elles d'une survalorisation. Enfin, la personne humaine n'est jamais entièrement définie par son appartenance à la catégorie femme ou homme, et dans toutes les catégories traditionnellement mobilisées par la sociologie (classe, race³, âge), il y a des femmes et des hommes. Le genre doit donc être pensé en même temps que les autres rapports de domination.

Le déclin du programme institutionnel

- 7 En quelques dizaines d'années, l'institution scolaire a subi de profondes mutations, en lien avec le passage dans ce que Danilo Martucelli et François de Singly (2000) désignent par une *seconde modernité*. L'importance accordée à l'individu se développe à partir du XIX^{ème} siècle, en application du programme des Lumières. Cependant, dans une première étape dont ces auteurs situent le tournant dans les années 1960, l'angoisse générée par ce processus producteur d'incertitude demeure limitée par plusieurs clôtures : l'Etat-nation, la classe sociale, le sexe. La socialisation par l'école républicaine « qui enveloppe le maître aussi bien que l'élève » (Durkheim, cité par Dubet, 2002, p. 26) participe de ce projet politique de contenir suffisamment l'individu pour lui assurer une consistance. La seconde modernité se caractérise par une ouverture progressive des différentes clôtures. Le processus d'individualisation s'accroît, les assignations identitaires – classe, sexe, nation, âge – deviennent moins consistantes, l'ensemble des possibles paraît s'ouvrir. Mélange des sexes et mélange des classes sociales sur les bancs de l'école, apparaissent donc comme des processus consubstantiels, caractéristiques d'une nouvelle étape dans l'individualisation croissante.

- 8 Si l'école républicaine parvenait plus ou moins à créer l'illusion de faire œuvre de justice dans une société injuste en donnant aux plus méritants la possibilité d'échapper à leur destin social, l'école de masse se révèle un lieu de production des injustices par des mécanismes de sélection qui profitent aux privilégiés, aux « héritiers » écrivent Bourdieu et Passeron en 1964. La finalité de l'école se transforme. Ses fonctions éducatives déclinent au profit du souci d'utilité des formations et de rendement des études dans la distribution de places perçues comme rares. Elle change progressivement de modèle selon un processus de « déclin du programme institutionnel » (Dubet, 2002). Dans la suite des mouvements contestataires de 1968, la critique de l'ancien modèle institutionnel tend à le réduire à une volonté de pouvoir et de normalisation.
- 9 Parallèlement, les années 1960 sont aussi un tournant dans le mouvement d'émancipation des femmes, par l'ampleur des transformations qu'elles engagent : égalité des droits dans la famille, développement de l'activité professionnelle des femmes et par là de leur indépendance économique, maîtrise de la fécondité, essor des scolarités des filles. À partir des années 1970, le nombre de bachelières dépasse celui des bacheliers. Alors que l'assignation des rôles de sexe était un pivot de l'ancienne école républicaine, l'institution scolaire se dote progressivement d'un corpus de textes fixant des objectifs d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes. Mais, elle le fait dans le contexte du *déclin du programme institutionnel*, c'est-à-dire à une période où ses acteurs peinent à fonder en valeur un travail de socialisation autour de principes universels. Paradoxalement, le même processus d'individualisation contribue à faire de l'égalité des sexes un principe démocratique mais affaiblit la capacité de l'école à l'instituer.
- 10 L'hypothèse principale de cette recherche est posée à partir de la thèse du déclin du programme institutionnel développée par Dubet. C'est celle d'un découplage, dans le sens d'une mise en mouvement selon des logiques autonomes, entre les injonctions de la puissance publique et l'engagement d'une minorité de professeur-e-s sur la question du genre. D'où vient, alors, leur volonté d'accompagner leurs élèves dans le processus de changement inachevé de partage des sexes ? Quelle place occupe leur expérience sociale dans la façon dont elles/ils parviennent à exercer ce « travail sur autrui » (Dubet, 2002) ?

Méthodologie

Une méthode d'enquête compréhensive

- 11 L'objet d'une sociologie de l'expérience sociale est la subjectivité des actrices et acteurs. Elle impose une démarche compréhensive. Le social est analysé à partir des actrices/acteurs, de leurs orientations culturelles et de leurs rapports sociaux pour « étudier comment ils construisent une "réalité" à partir d'une "réalité" déjà là. » (Dubet, 1991, p. 29). Le questionnement vise à comprendre « comment ça marche » du point de vue de l'actrice/acteur. C'est pourquoi il ne s'agit pas de décrire son activité mais de rendre compte de l'expérience qu'elle/il en a, en recomposant sociologiquement ce qu'elle/il en dit, via ici les études sur le genre et les travaux de Dubet sur le déclin du programme institutionnel.

Posture de recherche

- 12 Mon statut en regard de mon terrain d'enquête est double. Si c'est en tant que chercheure que j'y collecte un matériau empirique, les établissements scolaires sont aussi pour moi un terrain professionnel, en tant que chargée de mission pour l'égalité filles garçons dans l'académie de Rennes. Ceci nécessite d'explicitier et de justifier ma posture épistémologique.
- 13 Mon statut professionnel m'a permis de repérer des professeur-e-s impliqué-e-s dans le thème du genre. Je suis en effet en charge de deux dispositifs qui ont constitué le vivier principal de ma recherche : les inscrit-e-s entre 2000 et 2009 aux stages du plan académique de formation (PAF) concernant la thématique « filles garçons à l'école » ; le réseau de « correspondants égalité filles garçons » des établissements scolaires, mis en place en 2000 et 2005. Ces deux dispositifs cumulés – qui ne peuvent être détaillés dans le cadre de cet article – concernent environ 440 personnes dont 70 professeur-e-s en poste en collège.
- 14 Mais ce statut de professionnel peut nuire à la qualité des entretiens. « Pour l'informateur, l'enquêteur idéal est un personnage étonnant. Il doit donc être un étranger, un anonyme, à qui on peut tout dire puisqu'on ne le reverra plus, qu'il n'existe pas en tant que personne jouant un rôle dans son réseau de relations. » (Kaufmann, 2007, p. 53). Je n'ai donc sollicité que des professeur-e-s avec lesquels les contacts n'avaient été que ponctuels, voire à distance (téléphone, messagerie). On peut craindre cependant que l'identification de l'enquêtrice en tant que professionnelle de son institution ne soit pas propice à l'émergence d'une parole libre. Pour autant ce risque peut être relativisé. En effet, les professeur-e-s sollicité-e-s s'intéressent aux questions « filles/garçons » dans leurs pratiques. La connaissance de mon activité professionnelle peut alors contribuer à une forme de complicité sur ce thème, favorable à l'engagement sincère de l'informateur-trice dans l'échange.
- 15 L'attention portée à séparer posture de recherche et activité professionnelle ne peut empêcher que les deux expériences coexistent et s'informent mutuellement. Dans le cadre de la sociologie de l'expérience et de l'attention qu'elle porte à la compréhension du sens de l'action du point de vue de l'actrice/acteur, avant de l'analyser dans un cadre général, ceci est aussi un atout. En effet, une douzaine d'années d'activité consacrées au genre dans le système éducatif m'ont confrontée à des échanges réguliers sur ce champ avec et entre professionnel-le-s de l'éducation⁴. Cette connaissance du milieu est aussi une ressource. Elle participe à dynamiser l'entretien, à éviter « la fermeture du témoignage sur lui-même » (Dubet Martucelli, 1996, p. 15). Ceci impose d'être attentive à toujours pousser l'enquêté-e à expliciter davantage son point de vue et d'éviter de prétendre le comprendre à demi-mot.

Terrain d'enquête

- 16 J'ai choisi d'enquêter auprès de professeur-e-s en poste en collège, c'est-à-dire en amont des premiers paliers d'orientation, là où la mixité est encore équilibrée. J'ai retenu dans le vivier précédemment décrit les professeur-e-s en poste en collège avec lequel-le-s j'avais eu peu de contacts personnels. J'ai aussi sollicité des personnes proposé-e-s par des intermédiaires, afin de pouvoir repérer, par contraste, d'éventuels biais dus à la méthode.

Ce sont ainsi 42 professeur-e-s (28 femmes et 14 hommes) auxquels j'ai adressé un courrier dans leur collège ou par messagerie.

- 17 Je m'y présentais dans ma fonction professionnelle, menant parallèlement, dans le cadre d'un Master en sciences de l'éducation, une recherche sur « les motivations des enseignantes et enseignants qui se préoccupent des questions "filles/garçons" au collège » Quinze personnes ont répondu favorablement. Ceci a abouti à la réalisation de douze entretiens dont dix exploitables. En raison de l'éloignement géographique⁵, sept des dix entretiens ont été réalisés par téléphone. J'ai été reçue dans leur collège par les trois autres enseignant-e-s.
- 18 Ces dix professeur-e-s ont en commun de répondre positivement à l'interrogation préalable : « la question filles - garçons vous préoccupe-t-elle en tant qu'enseignant-e ? ». Il s'agit de sept femmes et trois hommes, âgé-e-s de 30 à 58 ans exerçant sur le territoire breton. Les femmes sont trois professeures de lettres, deux d'histoire et géographie, une documentaliste et une professeure des écoles en classe d'accueil⁶. Les hommes sont : un professeur de lettres, un professeur de mathématiques, un professeur de technologie. Elles/ils sont en poste dans des collèges aux caractéristiques diverses, en ville, en milieu rural ou périurbain. Seule la plus jeune est célibataire sans enfant. Les autres vivent ou ont vécu en couple hétérosexuel avec des enfants, de un à trois. Deux sont divorcées, une est veuve. Leurs familles d'origine sont contrastées : couple biactif ou mère au foyer, famille ouvrière, d'employé-e-s, de cadres ou de professions libérales. Le tableau 1 récapitule les principales caractéristiques de ces personnes, auxquelles j'ai attribué un prénom fictif pour faciliter leur désignation. Je n'y ai pas détaillé leur fratrie ni leur situation familiale actuelle car elles/ils en ont très peu parlé.

Des entretiens semi-directifs

- 19 La conduite des dix entretiens semi-directifs, d'environ quarante-cinq minutes chacun, était structurée autour de cinq thèmes : l'origine de cette préoccupation ; ce qu'elle recouvre au collège ; son caractère éventuellement partagé entre collègues ; la façon dont elle est relayée par l'administration ; les ressources permettant de s'en saisir. Les questions de relance visaient à encourager les personnes à illustrer leur propos par des exemples, des anecdotes. Je n'utilisais ni le terme genre ni l'expression « rapports sociaux de sexe ». Il s'agissait de placer l'enquêté-e dans une posture réflexive lui permettant de donner du sens à son action. Il importait donc que la référence aux valeurs (le mot égalité par exemple) et le détour éventuel par son histoire biographique n'émergent qu'à son initiative.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des professeur-e-s entendu-e-s en entretien

Prénom fictif	âge	discipline	lieu d'exercice (collège)	profession de la mère	profession du père
Alan	38 ans	mathématiques	petite commune près de Rennes	gynécologue	médecin généraliste
Annie	48 ans	histoire géographie	centre petite ville	au foyer	marine marchande

Catherine	44 ans	documentaliste	petite commune près de Rennes	prof. sec ⁷ .	prof. sec
Christophe	50 ans	technologie	bord de mer (privé ss contrat)	infirmière	employé de poste
Gilbert	56 ans	lettres	centre petite ville	ouvrière	ouvrier
Martine	58 ans	lettres	centre-ville rennais	au foyer	négociant
Mélanie	30 ans	lettres	rural	au foyer	armée de terre
Nathalie	40 ans	histoire géographie	petite ville bord de mer	institutrice	prof. sec
Sandrine	37 ans	instit. spécialisé	zone d'éducation prioritaire	assistante maternelle	gendarme
Sylvie	51 ans	lettres	rural	secrétaire	prof. sec

Analyse

Une analyse thématique

- 20 Les entretiens ont été analysés à partir d'une grille thématique. Les thèmes en sont les diverses relations dans lesquelles chaque professeur-e est engagé-e : l'administration, les collègues de travail, sa famille, les élèves. En effet, l'expérience sociale se décompose en plusieurs types d'actions dont chacune « est définie par la nature des relations sociales. Une action est une orientation subjective et une relation. » (Dubet, 1994, p. 108). De même, le genre suppose une approche relationnelle. Chaque thème se décline en différentes modalités, selon ce qu'en disent les enquêté-e-s. Ainsi, leurs collègues apparaissent tantôt comme des interlocuteurs-trices possibles, ou comme pas intéressé-e-s par cette question ou comme ne l'abordant que dans la dérision. En justifiant ce regard sur leurs collègues ce sont aussi les relations entre femmes et hommes dans le collectif de travail qu'elles et ils donnent à voir.

Le collectif de travail : un consensus de surface...

- 21 Le faible écho des politiques d'égalité des sexes au sein des établissements est confirmé par ces professeur-e-s. Lorsqu'elles sont relayées par l'administration des collèges, elles sont perçues comme une des multiples « questions de société » inscrites de façon cyclique à l'agenda de leur institution sans provoquer beaucoup d'intérêt. Le sujet est rarement abordé dans les échanges entre professeur-e-s. Quand il émerge, généralement à l'initiative d'une femme, il suscite un consensus de surface. « Il est strictement interdit d'être sexiste, raciste, homophobe, en apparence » déclare Alan. Globalement, au sein du collectif de travail, le thème est pensé par les hommes comme un sujet pour les femmes ; pour les femmes, il a un côté irritant : « les femmes, il y a plus, pas un mépris mais c'est

un peu de cet ordre-là quand même quoi : celle-là, elle a vraiment des préoccupations ! » (Annie). Simone de Beauvoir le remarquait dès les premières lignes dans *Le deuxième sexe* : « J'ai longtemps hésité à écrire un livre sur la femme. Le sujet est irritant, surtout pour les femmes »⁸. Selon les enquêté-e-s, lorsque les professeur-e-s se réfèrent explicitement aux élèves en tant que filles ou garçons, c'est davantage pour expliquer et justifier des différences de comportements que pour dénoncer des inégalités ou des discriminations. Pour autant il leur paraît évident que leurs collègues sont favorables à l'égalité des sexes, mais qu'elles/ils ne voient simplement pas de problème à résoudre au collège.

... le conservatisme des pratiques ordinaires

- 22 La question des rapports sociaux de sexe présente cependant une spécificité comparée à d'autres « questions de société » dont hérite l'école. En effet, comme chacun-e appartient à l'une ou l'autre des classes de sexe⁹ qui séparent en deux l'humanité, tous et toutes y sont intimement impliqué-e-s. Ceci contribue à en faire une question sensible. Dans un groupe mixte, évoquer des inégalités liées au sexe fait surgir la « différence sexuelle » renvoyant chacun-e à sa position dans ce que Goffman (1977/2002) désigne par l'*arrangement des sexes*. Plusieurs enquêté-e-s illustrent par des anecdotes la prise de risque que constitue la remise en cause de cet arrangement. L'humour, la dérision ou l'évitement semblent les stratégies privilégiées pour ne pas « polluer les relations professionnelles » selon la formule de Alan. Pour Sandrine, le thème est « prétexte à des rigolades » même s'il faut pour cela apprendre à rire de blagues qu'au départ on trouvait « assez sexistes quand même » comme explique Nathalie. Dans cet environnement où la croyance dans les places traditionnelles des femmes et des hommes n'a, en apparence, plus cours mais imprègne en fait les pratiques ordinaires, la formulation de Goffman semble pouvoir s'appliquer : « Je ne prétends pas que le scepticisme sur ce point modifiera fondamentalement l'arrangement des sexes, mais que, si le modèle traditionnel se maintient, il se maintiendra moins confortablement » (2002, p. 61).

La famille : l'expérience d'une mutation inachevée...

- 23 Légitimer leur sensibilité à la « question filles garçons », pour reprendre leur terminologie, conduit la majorité de ces professionnel-le-s (huit sur dix) à évoquer leur enfance et leur socialisation familiale. C'est essentiellement dans leur histoire biographique qu'elles/ils vont puiser les significations de leur action. Quatre configurations peuvent être distinguées.
- 24 Les trois premières concernent l'organisation de la famille d'origine : une mère au foyer encourage ses filles à accéder à une indépendance économique qu'elle n'a pas : « elle nous a toutes poussées » (Annie) ; un couple parental biactif où les tâches domestiques restent à la charge de la mère, suscitant des tensions : « souvent, ça râlait à la maison » (Catherine) ; une cellule familiale vécue comme égalitaire mais qui contraste avec les situations observées ailleurs à l'adolescence : « j'étais toujours ébahi de savoir qu'il y avait des pères qui, en gros, se la coulaient douce et des mères qui (...) se tapaient tout le boulot » (Gilbert). Le quatrième cas, enfin, se combine aux précédents en débordant le cadre familial : l'imposition des rôles de sexe a été vécue comme une entrave à l'adolescence par des hommes, « en tant que mec on fait aussi le deuil de la petite fille »

(Alan), ou par des femmes « à l'adolescence, on a morflé quand même en tant que fille » (Mélanie).

- 25 Au-delà de la diversité des configurations familiales dont ils/elles sont issu-e-s, ces professeur-e-s ont en commun d'avoir été confronté-e-s à la transformation des rapports sociaux de sexe, de l'avoir expérimentée de façon intime. Elles/ils se sentent alors inscrits dans une discontinuité du système. Il est impossible d'esquisser la moindre généralisation à partir de dix témoignages, encore plus de distinguer des spécificités quant à l'expérience des femmes et des hommes, même si ces trois hommes semblent partager le fait d'être issus d'un couple de parents plutôt égalitaires. Toujours est-il que, pour elles/eux, le genre en tant que système de rapports sociaux ne fonctionne pas comme un système continu. Il existe une forme de rupture entre le modèle intériorisé dans la sphère familiale et le monde vécu à l'extérieur, ou entre un possible entrevu, et la réalité observée.

... qui structure leurs convictions

- 26 La question du genre fonctionne alors comme une *épreuve*¹⁰, car la routine et les habitudes ne suffisent pas à orienter leurs pratiques et leurs jugements. Sandrine illustre ainsi ce travail sur soi, nécessaire lorsqu'actrice/acteur et système ne sont plus entièrement ajustés par des mécanismes d'intégration. Décrivant une interaction avec un élève au sujet d'une activité domestique, elle déclare : « Je lui ai dit : comment elle fait maman à la maison ? Et au moment où je le lui ai dit je me suis entendu lui dire, alors ça m'a interpellée, déjà sans doute parce que je suis une femme (...) et que je suis très attentive à ce genre d'égalité dans ma vie personnelle et je pense que je me suis dit, au moment où je le disais : oh ben forcément, si tout le monde fait ça, on ne va pas y arriver ! ».
- 27 Leur conviction de l'existence d'enjeux en termes de genre concernant leurs élèves apparaît donc structurée au niveau émotionnel et cognitif par leur expérience du modèle familial et des relations avec les pairs à l'adolescence. La commande institutionnelle n'y semble pas déterminante. C'est même, bien souvent, après s'y être engagé-e-s qu'elles/ils découvrent que le thème figure dans les textes officiels du système éducatif. Ainsi Annie déclare : « Moi, j'avais déjà l'habitude d'aborder ce sujet, parce que les femmes apparaissent assez peu dans les programmes d'histoire. Mais moi, chaque fois que je pouvais parler (...) de la place des femmes dans la société, à chaque fois je le faisais. ». Puis, ayant découvert les directives officielles elle précise : « ça m'a aidée après à prendre confiance en ma démarche. Si c'est en plus une préoccupation du ministère, alors ! »

Elargir les choix d'orientation : une priorité des politiques publiques...

- 28 L'émergence de préoccupations en termes d'égalité des sexes dans le système éducatif est bien documentée. Elle prolonge les politiques de l'emploi, dans le cadre du déploiement des politiques communautaires d'égalité des sexes dans les années 1970 (Jacquot, 2009). Dans un contexte de développement de l'activité professionnelle des femmes, la notion d'égalité professionnelle devient un enjeu et des leviers sont cherchés du côté de la formation scolaire. Cet ancrage dans les politiques de l'emploi oriente fortement les préconisations concernant l'école. L'objectif est une amélioration de l'adéquation emploi formation, au travers d'actions en faveur de la diversification des orientations scolaires et

professionnelles des filles, postulant une relation de cause à effet entre la concentration des filles dans un petit nombre de spécialités, et la situation moins favorable des femmes dans l'emploi. Si la convention interministérielle de 2000¹¹, puis son actualisation de 2006 précédemment citée, affichent des objectifs éducatifs bien plus généraux, la priorité semble toujours porter sur une plus grande mixité des formations et, en particulier, sur l'évolution des choix d'orientation scolaire des filles. En effet, non seulement c'est le premier des objectifs énoncés, mais, dans la plupart des académies, les personnes en charge du dossier dépendent du service académique d'information et d'orientation (SAIO). De plus les indicateurs de suivi se concentrent sur la part des filles dans les filières scientifiques.

... à rebours de leur expérience

- 29 La comparaison des parcours de formation des filles et des garçons occupe peu de place dans les propos de ces professeur-e-s. Trois seulement abordent spontanément cet aspect. Elles/ils le font pour illustrer un travail conduit avec leurs élèves. « C'est un bon angle d'attaque parce qu'il est objectif. On n'a rien à justifier face aux élèves. La question ne se pose pas : *mais pourquoi lui nous parle de ça ?* » explique Alan. Mais ce n'est pas leur priorité. Trois autres sont interrogé-e-s sur le phénomène de ségrégation sexuée des orientations. Deux d'entre elles/eux manifestent peu d'intérêt pour ce thème, étayant leur propos via leur expérience. Pour Nathalie par exemple : « on nous rétorque toujours que ce sont des choix personnels, y compris, c'était le mien de faire littéraire ». Le troisième, Gilbert est très embarrassé par la question. Il s'est impliqué par le passé dans des dispositifs d'élargissement des choix d'orientation professionnelle des filles mais il a été témoin de leurs difficultés à intégrer des secteurs où elles sont minoritaires, en contradiction avec ce qu'il appelle « les beaux discours ». « Je ne me sens pas capable de dire à une fille : "Vas-y, va dans le bâtiment, tu vas être accueillie à bras ouverts, ils vont être super-contents et puis, ils vont te faciliter la tâche", parce que je serais un menteur ».
- 30 La position de ces professeur-e-s à propos de l'élargissement des choix d'orientation apparaît ambivalente. C'est une stratégie possible quand le thème entre dans leur rôle, c'est à dire « la place qui (leur) est donnée dans l'organisation du travail » (Dubet, 2002, p. 317). C'est le cas notamment des professeurs principaux. Mais elle semble, à plusieurs titres, prendre à rebours leur expérience : à l'exception de Gilbert, professeur de lettres, ces enseignant-e-s ont suivi un parcours de formation conforme aux normes de sexe (sciences et techniques pour les hommes, lettres et sciences humaines pour les femmes) ; elles/ils exercent un métier dans un milieu où les femmes sont majoritaires et estiment que l'égalité professionnelle y règne. « Par exemple quand on propose des responsabilités c'est autant aux femmes qu'aux hommes. » (Nathalie) ; enfin, dans les exemples qu'elles/ils connaissent, les femmes s'aventurant dans un secteur où elles sont minoritaires y vivent des discriminations : « Mes amies étaient en scientifique, et mes copines qui sont donc devenues ingénieures (...) vivent beaucoup plus cette problématique d'être une femme dans un milieu d'hommes. Et puis, du coup, quand on regarde, nous, en tant que fonctionnaires, on n'est pas vraiment concerné par le problème. » (Mélanie).
- 31 La thèse du « mauvais choix » d'orientation des filles, qui prévaut au sein des politiques publiques comme explication de la moindre rentabilité des études des filles, convainc peu ces professeur-e-s car elle ne coïncide pas avec leur expérience subjective.

- 32 Deux aspects de ce qu'elles/ils observent au collège les préoccupent plus nettement. L'un concerne la dynamique des relations entre filles et garçons. L'autre tient à une forme d'exacerbation de la mise en scène de leurs identités sexuées par les élèves.

Des filles dominées par les garçons

- 33 D'un point de vue relationnel, le collège apparaît à ces professeur-e-s comme un espace où les filles sont dominées par les garçons. Elles peuvent être ouvertement moquées et méprisées en tant que telles par les garçons. Des contacts physiques leurs sont parfois imposés. Ainsi, Gilbert parle « des attouchements et autres trucs du même genre évidemment observables dans la cour de l'école et qui d'ailleurs, à ma grande surprise, sont parfois excusés par les filles elles-mêmes ». Les systèmes d'insultes utilisés dans les couloirs et la cour de récréation, quel que soit le milieu social, sont fortement structurés par un dénigrement du féminin et une sexualité masculine agressive. « Sale pédé, on n'est pas des gonzesses, ou des petits trucs comme ça. Il y a une espèce de bienveillance sur le sexisme et l'homophobie » (Alan). « Chaque fois qu'on entend "*Je vais te niquer, je vais te déchirer*", on se dit, mais quel lien ? » (ibid.). Sandrine, en poste dans un collège de l'éducation prioritaire, tient cependant à relativiser : « Bon, après, moi je n'ai pas non plus l'impression qu'il y ait un massacre d'un côté ou de l'autre ». Pour elle, c'est plutôt l'absence de couples s'affichant dans la cour qui constitue un indice de relations tendues entre les sexes : « Ce n'est pas qu'on veut plein de couples (rires) mais, bon, quand il y a de l'affection, au moins, c'est pas des insultes ». L'adhésion de certaines filles à leur domination est un élément qui choque plusieurs des professeur-e-s : « il y a quand même l'idée que le mâle doit régner sur les femelles et que bon, nous, on n'a quand même pas trop notre mot à dire » note Mélanie, d'autant plus heurtée que, par l'usage du « nous » elle se sent englobée dans cette vision.

Une socialisation juvénile envahissante

- 34 Le second élément dont se soucient ces professeur-e-s concerne des filles qui font « exploser le cadre » selon l'expression de Martine. Certaines filles, dès la classe de sixième parfois, « sont propulsées déjà dans la relation amoureuse, enfin, ce qu'elles peuvent en comprendre bien sûr » (Christophe). L'espace scolaire se trouve envahi par un « étalage permanent de l'intimité » (ibid.) créant des problèmes et des histoires collectives souvent compliquées. Mélanie illustre le phénomène par l'exemple de quelques filles de quatrième ayant « lancé la grande mode (...) de se déclarer bisexuelle et de sortir autant avec des filles que des garçons ». Après avoir un peu enquêté, explique-t-elle, il est apparu qu'il s'agissait d'un jeu consistant à aguicher les garçons en s'affichant avec une fille et susciter ainsi une certaine admiration : « ouais, t'as vu, c'est trop cool, tout le monde parle d'elles au collège » (ibid.). L'obsession de l'apparence physique paraît concerner précocement beaucoup de collégiennes. Celles qui n'ont pas les mensurations idéales, ou que leur famille n'autorise pas à suivre les tendances de la mode sont isolées. Christophe y voit une forme « d'égalsation par le bas » car, dit-il, « il y a des éléments perturbateurs féminins qui sont au même niveau que les garçons perturbateurs, et ça c'est très nouveau. » (ibid.). Cependant, selon ses observations, ces filles transgressent « à la manière féminine » (ibid.), dans des comportements très sexualisés, en décalage avec les garçons de leur âge, qui dit-il, sont « encore dans la bagarre. Ils sont encore au

néolithique à côté » (ibid.). Ces comportements dérangent l'ordre scolaire et vont jusqu'à mettre certain-e-s professeur-e-s mal à l'aise. « On est en train de vouloir justement refaire le règlement intérieur pour les tenues des jeunes filles. Parce que même les collègues, euh, certains collègues se sentent agressés par tout ce qui est maquillage, tenues trop courtes, trop provocantes » (Mélanie).

- 35 Le monde scolaire que décrivent ces enseignant-e-s est ouvert sur l'adolescence, et la socialisation juvénile y occupe une grande place. Son observation apparaît même centrale dans leurs convictions que le genre est un sujet qui concerne le collège. Dubet et Martucelli (1996) distinguent trois fonctions de l'école : socialisation, éducation et distribution des qualifications. Alors que leur institution paraît attentive à l'influence du genre surtout sur cette dernière, ces professeur-e-s semblent plus préoccupé-e-s par les deux autres : la socialisation, c'est à dire l'intégration à un modèle de société, ou l'éducation, en référence au type d'acteur social et de sujet que l'école vise à produire. Comment parviennent-ils/elles à intégrer ces préoccupations au travail qui est le leur ?

Expérience du travail sur autrui et prise en compte du genre

- 36 Selon Dubet (2002) l'expérience du travail sur autrui se développe selon trois dimensions : contrôle social, service et relation. Le contrôle social est une activité par laquelle le professionnel incarne l'institution en tant qu'agent. Le professeur est alors dans son rôle, c'est à dire son identité institutionnelle. Le service renvoie au *métier*. La/le professeur-e est un-e expert-e, capable de mener à bien des tâches techniques (construction des apprentissages, gestion d'un groupe...). La relation, enfin, fait du travail sur autrui une rencontre entre des personnes. C'est pourquoi la personnalité est un élément de la qualification. Pour assurer la dimension proprement humaine du travail, un ensemble de caractéristiques propres à l'individu est nécessaire. Etre femme ou homme relève, dans ce sens, de la personnalité. Rôle, métier et personnalité forment les trois pôles des qualifications et compétences nécessaires pour assurer les trois dimensions du travail sur autrui. Comment ces pôles sont-ils mobilisés dans le travail de ces professeur-e-s, soucieuses et soucieux d'y prendre en compte le genre ? De l'analyse thématique intra-entretien émergent des configurations contrastées que je présenterai très succinctement, en trois groupes.
- 37 Dans le premier, celui d'une expérience sereine et enthousiaste, figurent trois femmes, Sylvie, Mélanie et Sandrine. Pour elles, rôle et métier offrent une grande liberté permettant d'intégrer le thème du genre, par le choix des textes par exemple. Conscientes de la dimension relationnelle de leur travail, elles n'hésitent pas à faire un usage stratégique d'elles-mêmes, en tant que femmes, pour influencer en retour sur l'image des femmes.
- 38 Le second groupe donne à voir une expérience tourmentée¹² où rôle, métier et personnalité s'ajustent difficilement. C'est le cas de Gilbert et d'Annie. Elle a l'impression de « voler du temps dans (son) programme », elle « essaie de durer ». Il voit ce thème comme « un combat de femmes ». « Sur les questions d'orientation... Je me sens totalement démuni. (...) Je n'arrête pas de pousser mes filles à aller voir plus large. (...) Je pousse pas trop parce que je n'y crois pas moi-même » déclare Gilbert illustrant, par la contradiction de ses propos, ses tentatives de mise en cohérence de son expérience.
- 39 Le dernier groupe est celui d'un engagement mesuré de la personnalité. Pour ces enseignant-e-s, le genre est une grille de lecture de ce qui se passe au collège, mais elles/

ils s'adaptent à l'importance qu'on y accorde au sujet. Ainsi, pour Nathalie qui se sent « un peu isolée » à cet égard, les problèmes à résoudre ne sont pas assez identifiables : « ce n'est pas flagrant, c'est ça qui est difficile en fait, parce qu'il y a rarement des situations claires de discrimination par exemple ». Renoncer semble alors l'option la moins coûteuse.

Conclusion

- 40 Les dix professeur-e-s entendu-e-s ont en commun d'enseigner en collège et de se soucier des questions filles-garçons dans leurs pratiques professionnelles. Elles/ils appartiennent à ce titre à une minorité dont l'examen peut contribuer à éclairer les obstacles ou les leviers pour un partage de ces préoccupations par un plus grand nombre de leurs collègues. Il ne s'agit ici que d'une première phase exploratoire.
- 41 L'hypothèse d'un découplage entre l'engagement à promouvoir l'égalité des sexes affiché au plus haut niveau de l'institution scolaire et celui de ces professeur-e-s attaché-e-s à y travailler semble confirmée. C'est le plus souvent au cœur de leur histoire personnelle qu'ils/elles puisent leurs motivations à s'emparer de cet objectif : le prolongement du processus d'émancipation des femmes, expérimenté dans leur histoire de vie comme une promesse de progrès, leur paraît incertain. Bien plus que le maintien des ségrégations sexuées des choix d'orientation, cible privilégiée des politiques publiques, c'est l'invasion de l'espace scolaire par des comportements marqués par l'asymétrie des rapports filles-garçons qui les préoccupe au quotidien. Le travail qu'elles/ils conduisent alors doit beaucoup à leur personnalité, leur expérience en tant que femme ou homme constituant une part importante de leurs ressources cognitives.
- 42 Ces enseignant-e-s engagé-e-s partagent cependant avec leur institution, à des degrés divers, une certaine approche du genre au sein de l'école. Tout d'abord, pour résoudre les difficultés rencontrées, ils/elles semblent surtout miser sur une transformation des comportements des filles, contribuant à en faire une question concernant les femmes. Ensuite, mais c'est là sans doute une conséquence du premier point, leurs capacités à poser la légitimité démocratique de l'égalité des sexes et à en retirer des conséquences pratiques se heurte à la question ontologique de la différence¹³ des sexes, sous-tendue par une conception substantielle et non relationnelle des identités (Vouillot, 2007).
- 43 De toute évidence, l'existence d'un collectif, même réduit, au sein de l'équipe éducative, est un levier pour une prise en compte du genre. Mais l'importance qu'occupe l'expérience personnelle de chacun-e dans la lecture des enjeux au sein de l'école est un obstacle puissant à la construction d'un tel collectif. Cette personnalisation expose à des confrontations directes entre subjectivités, sans médiation culturelle (science, loi...), entre professionnel-le-s comme dans la classe, avec les risques que cela comporte. « Plus les acteurs s'appuient sur un métier, plus leur expérience de travail est sereine » écrit Dubet (2002, p.393). S'appuyer sur un métier donc, mais avec quelles ressources communes ?

BIBLIOGRAPHIE

- Baurens, M., & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? *Nouvelles Questions Féministes*, 29, 72-87.
- Bereni, L. Chauvin, S. Jaunait, A., & Révillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies : manuel d'études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- Cacouault-Bitaud, C. (2003) La sociologie de l'éducation et les enseignants : cherchez la femme... In J. Laufer, C. Marry & M. Maruani (Eds.) *Le travail du genre*, (pp. 163-180). Paris : La Découverte.
- De Beauvoir, S. (1999). *Le deuxième sexe*, Tome 1. Paris : Folio. (1^{ère} édition 1949).
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe. Quelle place pour l'institution scolaire. In *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Fraisse, G. (2000). *Les deux gouvernements : la famille et la Cité*. Paris : Gallimard.
- Goffman, E. (2002). *L'arrangement des sexes*. Paris : La Dispute. (1^{ère} édition 1977).
- Jacquot, S. (2009). La normalisation de la politique communautaire d'égalité. *Revue française de science politique*, 59(2), 247-277.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Martuccelli, D., & de Singly, F. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.
- Vouillot, F. (2007). L'empreinte du genre en orientation. *Travail Genre et Sociétés*, 18, 87-108.
- Zimmerman, M.-J. (2008) *L'égalité filles-garçons s'apprend dès l'école*. (Rapport d'information n° 1295). Paris : Assemblée Nationale.

NOTES

1. Voir Bulletin officiel n°18 du 5 mai 2011, p. 15.
2. Bulletin officiel n°5 du 1er février 2007.
3. Entendue ici comme catégorie socialement construite.
4. Mireille Baurens et Caroline Schreiber (2010), dans un bilan de six années de « formation-genre » dans un IUFM, montrent comment ces interventions nécessitent une attention particulière au réseau des rapports sociaux qui se jouent dans le groupe des stagiaires et des formateurs-trices.
5. J'ai retenu celles et ceux avec lesquelles j'avais le moins de contacts : ce sont aussi les plus éloigné-e-s de mon lieu d'activité.
6. CLA : classe d'accueil pour enfants nouvellement arrivés en France et ne maîtrisant pas le français.
7. Professeur dans l'enseignement secondaire.
8. De Beauvoir (1949/1999, p. 14).

9. Notons que cette règle admet des exceptions, mais que celles-ci sont rendues invisibles par l'obligation d'inscription d'un sexe d'assignation à l'état civil.
10. Dans le sens de cette notion travaillée par D. Martucelli (Martucelli & Singly, 2009).
11. Parue au Bulletin officiel du 25 février 2000.
12. Sans atteindre le niveau de ce que F. Dubet (2002) désigne par une « expérience assiégée ».
13. Voir Geneviève Fraisse (2000).

RÉSUMÉS

Le présent article rend compte d'une recherche conduite pour éclairer les obstacles à la prise en compte de la problématique du genre au sein de l'école, alors qu'elle fait explicitement partie de ses missions. Pour ce faire, j'ai choisi de m'intéresser à la minorité de professeur-e-s préoccupé-e-s par les questions « filles garçons » dans leurs pratiques professionnelles en collège. En appui sur la théorie de l'expérience sociale développée par F. Dubet (1994) et sa thèse d'un déclin du programme institutionnel (ibid. 2002), j'ai tenté de comprendre le sens de leur action. La dizaine d'entretiens compréhensifs réalisée ne constitue qu'une première ébauche mais il ressort de leur analyse que l'action de cette minorité doit peu aux incitations de l'institution scolaire. La place occupée par l'histoire personnelle de l'actrice et de l'acteur, tant pour légitimer son engagement que pour orienter son action, apparaît comme un puissant obstacle à l'émergence d'une dynamique collective.

This article presents research conducted to clarify the obstacles to taking gender into account in the school – a theme which is actually one of its stated goals. To this aim, I chose to focus on the minority of teachers, women and men, engaged in "girls/boys" issues in their work in high school. Building on the theory of "social experience" developed by F. Dubet (1994) and his thesis of a "decline of the institutional program" (ibid, 2002), I attempted to understand the sense of their actions. The dozen comprehensive interviews conducted constitute only an initial step. But it emerges from analyzing them that the practices of this minority owe little to the promptings of the educational institution. Each individual's personal history seems to be the principal cognitive resource to justify and guide that person's actions. The weight of that personal history would appear to strongly block any group dynamic.

INDEX

Keywords : gender, girls/boys, school, sexual equality, social experience

Mots-clés : école, égalité des sexes, expérience sociale, filles-garçons, genre

AUTEUR

NICOLE GUENNEUGUÈS

Chercheuse associée au CRESS-LESSOR - Université Rennes 2. Chargée de mission académique - Rectorat de l'académie de Rennes.