Être femme à l'école et dans la revue *Les Cahiers pédagogiques*

Prise de parole et problématiques autour de la recherche de l'égalité
entre hommes et femmes

*Being a woman at school and in the journal "Les Cahiers pédagogiques": voicing
of opinions and issues in the search for equality between men and women*

Xavier Riondet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/953>

DOI : 10.4000/questionsvives.953

ISBN : 978-2-8218-1392-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 87-106

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Xavier Riondet, « Être femme à l'école et dans la revue *Les Cahiers pédagogiques* », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°16 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/953> ; DOI : 10.4000/questionsvives.953

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 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.

Être femme à l'école et dans la revue Les Cahiers pédagogiques

Prise de parole et problématiques autour de la recherche de l'égalité
entre hommes et femmes

*Being a woman at school and in the journal "Les Cahiers pédagogiques": voicing
of opinions and issues in the search for equality between men and women*

Xavier Riondet

Dire qu'une identité est un effet veut dire qu'elle
n'est ni fatalement déterminée ni complètement
artificielle et arbitraire (Butler, 2006, p. 273).

- 1 Créée en 1945, la revue des *Cahiers*, espace d'échanges entre militants de la Rénovation pédagogique figurant toujours dans le paysage actuel des revues pédagogiques¹, constitue un corpus de textes fortement imprégnés des questions de l'égalité et de la démocratie. Nos diverses recherches ont préalablement mis en évidence deux moments démocratiques² au sens d'une prise de parole et de l'affirmation d'une capacité à s'exprimer au sujet des « affaires communes »³. Rappelons ici la définition d'un moment démocratique pour Jacques Rancière : « est du *dèmos* celui qui parle alors qu'il n'a pas à parler, celui qui prend part à ce à quoi il n'a pas de part [...] » (Rancière, 2008, p. 167). Deux numéros dans la revue peuvent être interprétés comme des moments démocratiques : *Le Manifeste pour l'éducation nationale* en 1963 et *Des lycéens vous parlent* en 1968⁴. Un des enjeux de notre contribution est le suivant : peut-on considérer à travers les deux numéros, à vingt années d'intervalle (1979 et 1999), ayant pour titre *Femmes et filles à l'école*, qu'il y a un troisième moment démocratique, la prise de parole des femmes, à la fin des années 1970 ?

1. Problématique et méthodologie

- 2 La problématique posée est la suivante : si la prise de parole des femmes dans la revue émerge en 1979 comme une question politique, comment se développe dès lors la question de l'égalité entre hommes et femmes dans la revue entre 1979 et 1999 depuis cette pensée de femmes ?
- 3 Le point de départ de notre réflexion est lié à un certain nombre de « lieux communs » actuels, et notamment l'idée de « croyance en la naturalité du progrès en matière d'égalité des sexes », critiquée récemment par la philosophe Geneviève Fraisse (2010, p. 361). L'argument s'énonce sous fond d'évidence : « inutile de faire des lois pour fabriquer l'égalité, vous voyez bien qu'elle avance toute seule grâce à l'évolution des mœurs » (p. 361).
- 4 Si notre travail s'inscrit inévitablement dans le courant historiographique hétérogène de l'histoire des femmes (Zancarini-Fournel, 2010, pp. 208-219), notre démarche est d'ordre historico-philosophique et d'influence foucauldienne, puisque nous ambitionnons de saisir les singularités d'une pensée de femmes, dans un contexte donné⁵ pour penser notre actualité et les « lieux communs » à l'œuvre. La démarche foucauldienne permet de restituer des « savoirs de luttes » par un travail « généalogique » : il s'agit de mettre au jour des savoirs ensevelis, parfois disqualifiés, retranscrivant des luttes passées pour rendre envisageable une distance critique face aux évidences de notre actualité (Foucault, 1997, pp. 8-9)⁶. Ce choix méthodologique nous permet de nous questionner sur le style de pensée des femmes de la revue, ainsi que sur le bagage conceptuel mobilisé, tout en envisageant cette idée de progression linéaire de l'égalité entre hommes et femmes en toile de fond. Ces objectifs induisent une attention particulière aux régimes de citation pour mettre en évidence la singularité des savoirs historiques et une présentation chronologique des numéros de la revue pour vérifier l'hypothèse de la progression linéaire de l'égalité entre hommes et femmes.
- 5 Pour répondre à la problématique, nous nous sommes appuyés sur un corpus comprenant les contributions des deux numéros en question, ainsi que les articles et propos, en réaction à ces numéros, publiés par ailleurs⁷. Après avoir décrit l'intrigue historique dans laquelle s'inscrivaient les deux numéros en question, nous avons cherché dans les discours en présence trois niveaux de réflexions : les constats (d'après ces femmes, où en est l'égalité ?) ; les problématiques à l'œuvre (quels problèmes et quels niveaux de problème sont mis en exergue par ces femmes ?) ; les actions à entreprendre (quels concepts, quels outils, quelle démarche ?).
- 6 Notre contribution comporte trois parties : l'évocation du premier numéro sur les femmes à l'école en 1979 en tant qu'événement et rupture ; les réactions diverses qui s'ensuivent (parmi les femmes et également parmi les hommes) ; et le numéro de 1999 envisagé comme bilan des vingt années passées et état des lieux d'une actualité.

2. 1979, la question des femmes à l'école par les femmes

- 7 Pour aborder le numéro de 1979, *Femmes et filles à l'école*, comme un événement instaurant une rupture dans une actualité, il est important de l'envisager dans un contexte post-68

où de multiples problèmes ont été mis en évidence et d'innombrables pistes ont été évoquées, notamment au sujet de la mixité scolaire⁸, au nom de l'égalité.

2.1. Les débats sur la mixité en 1968

- 8 La question de l'égalité est posée dès 1968 dans les discours de communautés scolaires à travers deux problématiques : l'égalité entre jeunes et adultes et entre hommes et femmes. La question de la mixité est abordée en premier lieu par une demande d'égalité par l'identité. Littéralement : puisque nous sommes semblables, pourquoi nous séparer à l'école ? Cette idée repose en outre sur le postulat que le monde des adultes, le monde politique, est un monde d'égaux. Mais en réalité, la demande d'égalité est à lire à deux niveaux. Les jeunes réclament l'égalité dans les rapports adultes-élèves. Mais au sein des élèves, il faut lire également une demande d'égalité dans les rapports filles-garçons.
- 9 La mixité est demandée, mais il ne s'agit pas de simplement concevoir la circulation et l'intégration de filles dans une classe. Il n'est pas question de seulement envisager un espace bisexué⁹. Instaurer de la mixité en soi ne suffit pas ; toute cette entreprise autour de la mixité sous-entend un changement radical du quotidien des classes.
- 10 Au Lycée Mignet d'Aix-en-Provence, on explique que la mixité doit être adaptée à une égalité qui se pose dans l'identité et dans la différence :

La mixité présenterait des avantages sur le plan de la formation intellectuelle, en favorisant une maturation plus rapide des esprits. D'autre part, elle éviterait que s'établisse, dans la vie des classes, une coupure entre la vie du lycée et la vie sociale. Pour remplir ce rôle, la mixité devrait s'établir dans l'ensemble des classes et intéresser tous les aspects de la vie scolaire (cours, clubs, récréations, repas, études), tout en réservant aux garçons et aux filles la possibilité de se grouper séparément selon leurs besoins propres (Lycée Mignet, 1968, pp. 28-29).
- 11 L'égalité doit passer par une identité commune d'être raisonnable et une différence possible qui n'empêche pas cette identité commune¹⁰.

2.2. Les années 70, une ouverture et une démocratisation décevantes ?

- 12 Ces énoncés en 1968 s'inscrivent dans une histoire de la Rénovation pédagogique se caractérisant par une volonté d'ouverture de l'espace scolaire au Dehors de l'école. L'objectif est de faire tendre l'école vers le modèle démocratique. Le problème qui s'intercale ici, est que l'idée du monde comme étant traversé par l'égalité de part en part est en réalité un idéal jamais constatable. Si le monde se dit égalitaire, le champ professionnel témoigne par exemple d'une réalité moins idyllique.
- 13 Fin des années 70, le phénomène de féminisation de la profession enseignante commence à inquiéter. Le décret n° 78-873 du 22 août 1978 porte notamment sur le recrutement des instituteurs. Le paragraphe suivant évoque ce phénomène d'inquiétude face à la féminisation de la profession :

Des concours distincts sont ouverts aux candidats de sexe féminin et aux candidats de sexe masculin dans les départements où la proportion des instituteurs de l'un ou l'autre sexe en fonctions dans l'enseignement maternel et élémentaire dépasse, au 31 décembre de l'année précédant le recrutement, 65 % du nombre total de ces instituteurs (Humm, 1979, quatrième de couverture).

- 14 En mai 1979, la revue des *Cahiers* relate des propos de Jean-Claude Barbarant, du S.N.I.¹¹ Il affirme qu'à la fin des années 60, il y a deux fois plus de maîtresses (73 %) que de maîtres dans le S.N.I. ; selon lui, « l'entrée en force des femmes dans la profession achève de détériorer son image de marque [...] ».
- 15 Robert Humm, alors membre du comité de rédaction de la revue, s'étonne de cette inquiétude au sujet de la féminisation de la profession. Il souligne qu'en réalité, c'est le fait qu'il s'agisse de la profession d'enseignant qui pose problème. Après tout, dit Humm, la féminisation de la profession d'hôtesse ne semble pas provoquer d'inquiétude particulière. Quelles incidences seraient provoquées par le fait que les équipes enseignantes soient composées uniquement de femmes ?
- 16 Quelques mois plus tard¹², un numéro de la revue, *Femmes et filles à l'école*, consacre un dossier sur ces questions en novembre 1979. Le dossier est réalisé par un groupe de femmes enseignantes du C.E.S. Lamartine à Villeurbanne.

2.3. La féminisation du métier : inquiétudes et désaccord

- 17 Christiane Sadet-Ruffel revient sur cette inquiétude de la féminisation de la profession. Elle rappelle en novembre 1979 que le droit des femmes à apprendre et à enseigner est très récent ; « la reconnaissance de l'égalité de leur enseignement et de celui des hommes fut un long combat » (Sadet-Ruffel, 1979, p. 10), précise-t-elle. L'égalité des salaires n'est admise qu'en 1927, l'égalité des maxima de services en 1934.
- 18 Reprenant des chiffres du Ministère du Travail, Sadet-Ruffel mentionne la proportion globale de femmes dans l'Éducation Nationale et les Universités : 60,2 % en 1975 (et plus particulièrement, 75 % d'enseignantes dans le primaire en réunissant enseignement préscolaire et élémentaire). La féminisation de la profession a été rendue possible par divers facteurs sociétaux, parmi lesquels la période de prospérité économique et de « boum » nataliste qui fit suite à la Seconde Guerre Mondiale.
- 19 Selon elle, deux raisonnements s'opposent : la profession s'est-elle féminisée et ainsi la profession s'est-elle dévalorisée ou, parce que la profession s'étant dévalorisée, les femmes ont pu y entrer ?

2.4. La femme, bouc émissaire de la crise de l'école

- 20 La place des femmes dans l'école apparaît inconfortable. Premier élément : pour Sadet-Ruffel, ce n'est pas une place conquise mais une place occupée. Une destination qui ne doit rien au hasard : l'enseignement se présente comme un débouché rêvé. Les femmes diplômées ayant des difficultés à pénétrer certains secteurs du monde du travail ; l'enseignement leur offrait « une image connue, traditionnelle, rassurante » (p. 11). Ainsi, Sadet-Ruffel écrit-elle :
- Les femmes n'ont donc pas choisi l'enseignement pour en faire leur domaine (leur seul domaine d'ailleurs), elles y ont été amenées tout naturellement par leur éducation, leur entourage ; elles y ont été poussées par le besoin qu'on avait d'elles, et la continuité avec l'image traditionnelle de la femme que le métier préservait (p. 11).
- 21 Deuxième élément : la place des femmes est à relativiser car leur proportion diminue au fur et à mesure que la considération, le salaire, les classe d'âge des publics scolaires

concernées sont de plus en plus élevés (100 % de femmes en maternelle, 67,2 % dans l'élémentaire, 54 % dans les lycées, 24 % dans le supérieur).

- 22 Enfin, dernier élément : cette même place est en réalité remise en cause car associée à la crise de l'enseignement : « L'enseignement ne remplit plus son rôle : il ennue les élèves, n'est plus adapté aux besoins et aux désirs, contradictoires d'ailleurs, des uns et de autres » (p. 12). L'enseignante cristallise alors les raisons de ces crises : les enseignantes seraient trop conservatrices ; les enseignantes ne sauraient se faire obéir, manqueraient d'autorité. Présentée de la sorte, la situation met en scène un homme qui endosse ici en dernier lieu le costume du sauveur : « S'il y avait un plus grand nombre d'hommes qui, eux, au contraire sont " libéraux " et " ouverts ", ou bien " sévères, mais efficaces ", tout s'arrangerait, et les élèves retrouveraient leurs qualités et leur soumission d'antan » (p. 12).
- 23 Suivant ce raisonnement, la femme est un bouc émissaire. Les débats relient la femme à la crise des sociétés modernes. La femme, c'est l'incarnation de la lacune de l'« image virile » (p. 12), ironise Sadet-Ruffel ; elle est dangereuse car incomplète, c'est un vide, elle renvoie à un « manque » (p. 13). Il apparaîtrait comme une « œuvre de salut public » que de diminuer le nombre des enseignantes. Dans un monde en principe égalitaire, la femme est maintenue dans un état de minorité. Alors que la valeur même des pratiques professionnelles des femmes enseignantes est remise en cause, elles endossent par ailleurs le costume du coupable.

2.5. Constats du quotidien

- 24 Dans ce numéro datant de 1979, les coordonnatrices du dossier présentent en outre « la mixité telle qu'elle se vit ». A travers des « échos du sexisme du quotidien », la revue relate de nombreux épisodes de sexisme envers les filles, mais également envers les enseignantes : sexisme des élèves garçons, des collègues masculins, de l'administration.
- 25 Si faire face au sexisme est une situation courante du quotidien, le conditionnement de certaines enseignantes à des stéréotypes sexués se repère très tôt dans le circuit scolaire : « L'école maternelle faisant la liaison entre la famille et une vie collective, est loin de corriger les erreurs de la famille. La mixité à l'école maternelle n'empêche pas le conditionnement des institutrices à des stéréotypes selon le sexe » (Le sexisme à l'école primaire, 1979, p. 5). C'est ce que relate une intervention à une rencontre CFDT à Nantes :
- Combien de réflexions l'on entend : « Les petites filles sont plus rapporteuses, plus faibles alors que les garçons sont plus solidaires de leur sexe, plus sûrs d'eux [...] » ; « combien d'institutrices croyant ne pas faire de différence entre les garçons et les filles décourageant les filles dans les travaux qu'elles jugent fatigants ou plus appropriés aux garçons ? » (p. 5).
- 26 Un autre fragment de la mixité au quotidien provient du miroir de l'école et en particulier, la présentation de la femme dans les manuels scolaires. A la lecture de certains manuels d'histoire, la femme n'apparaît pas concernée par la révolution. Pas de traces de femmes dans les révolutions en général : la Commune, la révolution russe. Dans le même temps, certaines figures de l'histoire française sont évoquées sous des traits arrangeants. C'est ainsi que des enseignantes de Bourg-lès-Valence s'étonnent qu'il ne soit pas fait état de la misogynie de Napoléon, notamment envers Madame de Staël. Surprise également, à la lecture de manuels de géographie, lorsque ces enseignantes de Bourg-lès-Valence constatent que le peu de femmes dont il est question sont représentées

en servantes. Conclusion alors de ces enseignantes : « il faut admettre que l'enseignement de l'Histoire-Géo aurait besoin d'être revu, en se souvenant que 50 % de nos élèves sont ces femmes de demain et qu'elles ne se reconnaissent pas dans ces histoires d'hommes » (Enseignantes de Bourg-lès-Valence, 1979, p. 51).

- 27 Il en résulte que la pertinence de la mixité est remise en cause, car assimilée, d'un côté, à la crise scolaire, et de l'autre côté, pointée du doigt dans son échec comme ciment et vitrine de l'égalité. Néanmoins, la place des femmes, si légitime qu'elle soit, ne doit pas empêcher de s'interroger sur les relations à l'œuvre dans l'école. Il est possible que les différences probables de comportements des enseignants et des enseignantes jouent un rôle dans l'attitude des élèves. A défaut de condamner la mixité, il s'agit de la penser à nouveaux frais.

2.6. Du constat des problèmes à la déconstruction ?

- 28 Face à ces problèmes, les femmes doivent tout d'abord « se battre » pour occuper le terrain professionnel :

Battons-nous au contraire pour l'ouverture réelle et totale des métiers attractifs aux femmes, à tous les niveaux, dans toutes les professions ; battons-nous, et nous le prouvons un peu en tant qu'enseignantes pour transformer l'idéologie qui confine les femmes à l'éducation des enfants, dans le foyer et hors du foyer ; et les femmes ne seront plus si nombreuses à se réfugier dans l'enseignement (Sadet-Ruffel, 1979, p. 13).

- 29 Cette égalité devant l'emploi permettra de mieux se poser la question de l'éducation : « Quand cette égalité devant l'emploi sera réalisée, nous pourrions réellement nous poser le problème d'une éducation totalement mixte, et à tous les niveaux, que de nombreuses femmes et quelques hommes souhaitent si ardemment » (p. 13).

- 30 Le quotidien de la classe est une autre dimension de la lutte. Pour Marcelle Marini, l'école en tant qu'espace de mixité n'est en l'état que l'occasion pour les filles d' « un appel à l'alignement » (Couille-Brouet & Marini, 1979, p. 48) :

Elles s'usent à prouver qu'elles ont « bien » acquis le même système de valeurs que les garçons ; qu'elles peuvent tenir les mêmes discours sur la politique, le social, le travail, la sexualité, la science, etc., à assurer qu'elles ne changeront rien partout où elles passeront, sinon en auxiliaires des réformistes et révolutionnaires patentés. Parallèlement, elles vagueront à leur rôle féminin [...] (p. 48).

- 31 Ainsi, alors que « l'humanité est mâle », « [...] il faut refuser ce jeu et réclamer un droit à la différence qui ne soit pas synonyme d'infériorisation, de marginalisation ou d'exclusion » (p. 50).

- 32 À Toulouse par exemple, concernant les femmes dans les manuels scolaires, une enseignante parle d'« étiqueter les pièges » tendus aux élèves « lorsqu'ils se regardent dans le miroir de notre enseignement ». Travail similaire en Histoire-Géographie, dans un C.E.S. du Lot-et-Garonne, à Courbiac, où des enseignantes veulent faire prendre conscience aux élèves de la place différente de la femme dans l'histoire et dans les sociétés actuelles par rapport à la place des hommes. Pour cela, ces enseignantes ont choisi :

de réintroduire la vie de la femme à différents niveaux du programme d'Histoire et de Géographie ; d'instaurer des débats en Instruction Civique sur les relations hommes-femmes, le féminisme, les rôles de chacun au quotidien et la répartition des sexes sur le marché du travail ; et d'avoir le réflexe de montrer les différences,

les oublis, les absences dès qu'elles se présentent, notamment dans les manuels (Chautard & Leriche, 1979, p. 66).

- 33 Ces actions au sein de l'école ne sont pas envisagées depuis un thème à aborder, à traiter, puis à oublier, mais depuis une étude permanente. Une étude qui accorde une attention particulière au langage ; une étude qui s'oriente par la suite vers la psychologie des élèves. Pour Christiane Coq, en Seconde, ce travail peut se dérouler sous la forme d'une « démystification » de certains auteurs reconnus (Coq, 1979, p. 59)¹³. Il s'agit de « détruire une idée vivace dans l'esprit des élèves, selon laquelle l'image de la femme n'aurait cessé d'évoluer depuis l'Antiquité, le 20^e siècle, et plus spécialement ces dernières années, aboutissement de son émancipation » (p. 60).
- 34 La volonté de ces femmes est d'éveiller les consciences et d'initier une réflexion sur les catégories, masculin et féminin, à éventuellement redéfinir. Plus qu'un dossier, il s'agit véritablement d'une lutte à mener : « Je pense que l'étude du sujet doit être permanente tout en étant discrète, dans la mesure où elle est envisagée de front avec d'autres sujets » (p. 56).

3. Réactions : la mise à jour de plusieurs problématiques

- 35 Ce numéro de 1979 entraîne de nombreuses réactions : prise de distance, réflexion sur ce qui est train de se passer, scepticisme et critique. Il est intéressant d'évoquer les réactions de femmes et d'hommes au sujet de cette initiative de femmes.

3.1. Scepticisme

- 36 Une voix dissonante se fait entendre au milieu de ce dossier, une contribution d'Anne-Marie Drouin. L'auteure est sceptique de ce que sous-entendent le titre finalement choisi et la construction du questionnaire publié dans le numéro 166. Ce qui pose problème, c'est l'hypothèse sous-jacente qu'il y aurait dans l'école un problème spécifiquement féminin. Par là-même, le problème toucherait des filles aux enseignantes, s'étendrait de la maternelle à l'université, et la dimension biologique entérinerait le diagnostic : le sexisme renverrait à une oppression de la femme en général à travers des modèles orientés vers les hommes et dévalorisant les femmes.
- 37 Ce qui pose deux problèmes pour Anne-Marie Drouin : tout d'abord, cette perspective sexiste se focalise sur la dévalorisation du sexe féminin et cantonne tous les hommes dans une posture d'opresseur ; et la seconde chose, c'est que si certaines femmes sont condamnées à certaines activités, ce découpage cantonne également certains hommes à certaines tâches prédéterminées, mais peut-être non voulues. Ce qui fait que, pour Anne-Marie Drouin, la libération de la femme renvoie nécessairement à la libération de l'homme.
- 38 La violence sexiste est un fait complexe : « on rend méprisable le sexe des unes, on dépossède l'autre de son sexe, et on veut lui construire un sexe modèle » (Drouin, 1979, p. 16). On rentre dans une dénonciation du sexisme en tant qu'il s'agit de « discriminations à partir du sexe ou les tentatives de normalisation des rapports entre les sexes et de leurs rôles respectifs » (p. 16). C'est la raison pour laquelle la formulation « filles-femmes » est d'une certaine manière problématique :

Il y a un tout petit peu plus de filles que de garçons. Il y a beaucoup plus de femmes que d'hommes dans l'enseignement. Mais dans l'école les filles et les femmes ne forment pas un groupe uni. Elles sont multiples, différentes, peuvent s'opposer entre elles. Certaines femmes, certaines filles peuvent se sentir plus proches de certains hommes, de certains garçons. La coupure ne passe pas par la division des sexes, elle est bien plus complexe. Il y a même en fait non pas une mais deux coupures, difficiles à analyser, et notre tâche est loin d'être terminée, tant sur le plan de l'analyse théorique que sur celui de l'action pratique pour que le sexisme, cette discrimination à partir du sexe, disparaisse. (p. 17).

- 39 Deux questions se croisent ici : une question politique et une question ontologique.

3.2. Réactions diverses des militants

- 40 Les mois qui suivent ce dossier sont l'occasion d'un courrier abondant (en mars 1980¹⁴), réagissant à ces deux manières d'aborder la question des filles et des femmes à l'école, et la thématique de l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes.

- 41 Réaction sceptique de Vincent Ambite par exemple, dans le sens où, selon ce contributeur, faire un *Cahier* sur les femmes par les femmes, c'est finalement répondre à une injustice par une injustice : « [...] Un sexe qui en opprimerait un autre ne saurait être un sexe libre... » (Ambite, 1980, p. 2). Pour Ambite, il ne faut pas fustiger les hommes en général :

Je ne vois comme révolutionnaire « jusqu'au bout » que celle ou celui qui a « son moi en forme d'équipe », qui a eu la chance de devenir et l'intelligence de se maintenir, à la fois enfant, adolescent et adulte, femme et homme, mené et meneur, inférieur et supérieur, apprenti et enseignant... (p. 2).

- 42 Bernadette J. Borg félicite pour sa part l'initiative des femmes de Villeurbanne : « Si la transformation sociale globale est bien l'affaire de tous, la conscience des femmes est affaire de femmes » (J.-Borg, 1980, p. 3), écrit-elle. Certes, certaines femmes ont à l'esprit que certains hommes ne reproduisent pas les stéréotypes sexués ; et en effet, ignorer ces « voix étouffées », « c'est s'en tenir à un seul aspect du problème et se priver d'une partie des moyens pour que change l'ensemble des rapports humains » (p. 3). Pour autant, poursuit-elle :

Nous ne vivons pas des deux côtés en même temps et il est impossible que des femmes parlent du sexisme en abordant le problème par les deux bouts à la fois, sans désamorcer la vérité des paroles et des situations qui donnent un sens à ce mot (p. 3).

C'est d'abord une question de femme.

- 43 Un autre lecteur (P.L.) réagit à la contribution d'Anne-Marie Drouin-Hans (1999). Cet auteur reconnaît la solidité du texte, bien qu'il estime qu'il ne puisse véritablement rendre compte pleinement de trois aspects : institutionnel (« plus il y a de pouvoir dans l'école, moins il y a de femmes ») ; économique (« la ventilation et la sélection offrent moins de possibilités d'emploi et de formation aux filles ») ; et idéologique (« les modèles dominants sont limitatifs mais valorisants pour les garçons, limitatifs mais dévalorisants pour les filles »).

- 44 Quatrième réaction publiée : Cécile Delannoy, enseignante à Nantes et membre du comité de rédaction de la revue, s'interroge quant à elle s'il faut partir à la conquête de l'égalité ou être en quête d'une identité (Delannoy, 1980, p. 4). Tout d'abord, elle essaye d'avoir un souci d'objectivité, « souci de tenir la balance égale entre les deux sexes », puis

s'interroge. L'analyse en termes d'opposition de classes est-elle pertinente pour parler des femmes, comme l'on parlerait des prolétaires, ou des noirs ? Et en cela, la construction d'une identité pour lutter, faire face, est-elle une étape comme elle pourrait l'être pour les prolétaires ou les noirs, et ici pour les femmes ? La question posée pour les femmes est la suivante : « Femmes aujourd'hui, sommes-nous en quête d'une égalité totale avec les hommes ou d'une identité féminine non dévalorisée ? » (p. 4). Ce qui introduit dans les débats l'idée de différence et la coexistence possible, ou non, avec l'égalité :

Une société sans classe serait égalitaire, toute différence spécifique entre prolétaires et capitalistes s'y abolirait, car leurs différences ne sont que le produit culturel de leur opposition dans le système de production. Mais, dans une société où disparaîtrait toute discrimination économique, sociale, idéologique entre hommes et femmes, toute différence s'abolirait-elle ? Ou bien, est-ce sur fond d'altérité (la seule véritable altérité au sein de l'humanité, la seule irréductible ?) que se sont constituées toutes les autres différences, oppositions ? Est-ce autour de cette altérité revendiquée ou récusée, que se noue un malentendu entre femmes mêmes ? (p. 4).

- 45 Cécile Delannoy résume sa réaction dans la problématique suivante :

Obtenir l'égalité dans tous les domaines, nous le voulons toutes. Mais, par-delà, pour quoi ? Effacer la différence ? Faire enfin droit à cette différence ? Faire enfin droit à toutes les différences ? Les réponses sont pour moi, moins claires que ne le laissent sans doute entendre aujourd'hui ces questions... (p.4).

- 46 Cinquième réaction : Pierre Cuenat souligne que l'école doit en effet contribuer à « donner aux jeunes une conception qui fasse de la femme l'égale de l'homme » (Cuenat, 1980, p. 4). Mais, poursuit Cuenat, « le souci de ne pas donner une vision déformante doit-il conduire à briser le miroir ? » (p. 4) Pour Cuenat, il ne faut pas donner une vision dévalorisante, mais il ne faut pas non plus véhiculer une image idéale, juste transmettre une vision exacte.

- 47 La prise de parole de ces femmes marque bien l'affirmation de leur capacité à prendre position par rapport à la société et la vérification de la présupposition d'égalité de départ. Cette affirmation dans une société inégalitaire entraîne une réflexion complexe ; comment considérer ici l'homme (est-il coupable ou également victime ?) - si tant est qu'il y ait un homme et une femme, et non des hommes et des femmes ? La Rénovation pédagogique ne peut plus faire dès lors l'économie de l'analyse de la Société patriarcale et capitaliste, depuis sa structure et son fonctionnement ; ce qui place l'entreprise de la Rénovation pédagogique dans la problématique suivante : comment l'école peut lutter pour ne pas reproduire inégalités et stéréotypes sociaux (et sexuels) et en même temps, agir et préparer le changement de la société ?

4. 1999, vers une mixité problématique ?

- 48 En mars 1999, la revue publie la suite du dossier de 1979, *Filles et femmes à l'école (II)*. Vingt années séparent ce dossier du premier. Une différence est à signaler : le numéro de 1999 est composé, entre autres, de quelques contributions d'universitaires et d'enseignantes. Il permet d'envisager le bilan de ces vingt années et de poser un diagnostic sur l'actualité de 1999.

4.1. Le mouvement de « parité »¹⁵ en cours

- 49 En éditorial de ce second numéro sur « les filles et les femmes à l'école », Jacqueline Fontaine, de l'Université de Rennes 2, évoque « une question encore et toujours d'actualité » (Fontaine, 1999, p. 7). « La parité est en marche », introduit-elle alors : « Il faudra attendre 1970 et le *Mouvement de libération des femmes*, tellement gaussé par les hommes, pour que la phrase “ on ne naît pas femme, on le devient ” symbolise la parité en marche » (p. 7).
- 50 Le dossier se présente comme un questionnement sur la mixité : « Face à ces rapports sexuels au savoir et à l'auto exclusion des filles, il semble pertinent de s'interroger sur les effets induits de la mixité scolaire. Mixité qui dans plusieurs pays anglo-saxons est d'ailleurs remise en question » (p. 7). La question des interactions dans les classes est abordée à travers la question du genre en tant que « construction sociale et culturelle de la différence des sexes » (p. 7). La problématique prend en compte la variable « sexe » dans le contexte scolaire à partir de trois axes de réflexion : la place des femmes dans le contexte scolaire ; le rôle des femmes dans l'enseignement ; les supports de travail dans le contexte scolaire. La revue retranscrit la mise en place effective de la « parité » à partir d'apports théoriques et d'expériences issues du terrain.

4.2. La reproduction des stéréotypes

- 51 À travers ce dossier, on observe la permanence d'une « mixité » reproductrice de stéréotypes (Mosconi, 1999, p. 8). Par « stéréotypes de sexe », il faut entendre l'« ensemble de traits et de caractères que l'on attribue automatiquement aux hommes et aux femmes, du fait de leur sexe » (p. 8).
- 52 Sont en cause, les enseignants et les élèves. En effet, très peu d'enseignants ont conscience de l'influence de l'école sur l'égalité des chances, c'est ce dont on se rend compte à travers un questionnaire proposé à des enseignants de maternelle et d'écoles élémentaires dans le cadre d'une recherche à l'université Rennes 2 (Babillot, 1999, pp. 20-21). Ensuite, il faut reconnaître par ailleurs que les enfants reproduisent régulièrement ce qu'ils vivent et entendent dans la sphère familiale.
- 53 En substance, la mixité est controversée, par les effets qu'elle induit et qui sont constatés. Le retour à la non mixité dans les pays anglo-saxons (Duru-Bellat, 1999, p. 11) montre que la mixité en France pourrait très bien être menacée. Pour la revue, il apparaît alors primordial de penser à nouveaux frais la mixité scolaire, pour ne pas la voir disparaître.

4.3. La place des femmes dans l'école

- 54 Qu'en est-il, ensuite, de la place des femmes dans l'école vingt ans après 1979 ? Le Premier degré reste toujours féminisé. En 1932, on comptait 60 % d'institutrices parmi les enseignants (Chenel-Flahou, 1999, p. 22). Jusque dans les années 90, le taux de femmes ne cesse de croître malgré les revalorisations successives des statuts. On recense depuis la fin des politiques de quota presque 90 % de femmes dans les promotions qui sortent de l'IUFM.
- 55 La situation semble différente dans le second degré, où certes, on retrouve un phénomène de féminisation fort, mais qui est plus inégal si l'on regarde chez les agrégés. Ce qui

interpelle dans le second degré est la masculinisation des postes de direction, plus souvent demandés et obtenus par des hommes, plutôt que par des femmes (Cacouault-Bitaud, 1999, p. 25).

- 56 Concernant l'Université, on assiste à une lente féminisation du corps des enseignants-chercheurs. Le principal problème est qu'au niveau des postes qui possèdent un pouvoir à l'Université, les professeurs, la place des femmes est encore très minoritaire (Fave-Bonnet, 1999, p. 33).

4.4. La femme dans la culture scolaire

- 57 Concernant les femmes dans la culture scolaire, quel est l'état des lieux en 1999 ? Pascale Paty, professeur des écoles, en analysant des manuels de lecture utilisés en 1995 dans des cours préparatoires en Franche-Comté, met en lumière des efforts timides et bien insuffisants. En effet, on retrouve dans les manuels choisis, une prédominance du genre masculin et une attribution stéréotypée d'activités et de qualités différentes selon les sexes (Paty, 1999, p. 44).
- 58 Travail similaire depuis des manuels d'anglais au Lycée où Anne Griffaton, professeur d'anglais, fait remarquer la faible représentation des femmes dans différents manuels étudiés : 17 % d'auteurs féminins ; 28 % de femmes dans les textes ; 26 % de femmes dans l'iconographie (Griffaton, 1999, p. 45).
- 59 Au sujet de l'Histoire et des manuels de Lycée de 1996 et de 1997, Chantal Février et Annie Rouquier, inspectrices académiques, parlent d'une place réduite. Les exemples sont nombreux : Révolution française ; Première Guerre Mondiale ; mais également dans les périodes anciennes. Mais au-delà des manuels, il y a la question des supports à éventuellement proposer et de la volonté de rendre compte d'une histoire plus militante, alors qu'« auteurs et utilisateurs de manuel se confortent mutuellement dans leurs habitudes » (Février & Rouquier, 1999, p. 52).

4.5. Se détacher des évidences

- 60 Ces militantes ont en commun de continuer de suspendre les habitudes et les évidences. Ana Véra Das Néves Alvès (1999) évoque par exemple un travail civique avec des enfants de quatre à six ans en maternelle. En prenant appui sur un album dont le personnage principal est une fille qui ne correspond pas au portrait classique d'une fille, elle cherche à réfléchir sur la question du détachement des stéréotypes sexués par les enfants alors que ces stéréotypes jouent un rôle important dans la construction de la personnalité. A partir de cet album, Ana Véra Das Néves Alvès souhaite esquisser une critique sociale et réfléchir sur les attributs masculins et féminins. Il s'agit ici d'une tentative ayant pour but de « casser des conditionnements qui se nouent d'une génération à une autre » (p. 43).
- 61 Concernant des collégiens et des lycéens, Février et Rouquier évoquent dans leur contribution, des pistes techniques à l'attention de « professeurs convaincus qu'ils ont aussi à faire construire un passé à l'autre moitié de leurs élèves et à ne pas légitimer les seuls garçons comme héritiers perpétuels des pouvoirs, de l'activité et de la créativité » (Février & Rouquier, 1999, p. 52) : montrer avec continuité où sont les femmes à différentes périodes, dans différentes situations, et ce qu'elles font ; faire apparaître les femmes avec le souci des passerelles ; questionner les silences et les absences de l'Histoire.

5. Conclusion : de l'affirmation de l'égalité à la recherche de l'égalité : problématiques à l'œuvre

- 62 En conclusion, proposons une synthèse des débats présentés dans cet article. Malgré certains points de tension, nous pouvons isoler un certains nombres d'éléments et de réflexions partagés sur la prise de parole des femmes et autour de la nécessité de la mixité. Ces regards sur l'histoire permettent, par ailleurs, d'être prudent sur certaines idées reçues (l'évolution linéaire, progressive, presque naturelle de l'égalité) et montrent combien la réflexion historique est une nécessité à aborder avec prudence : la perspective historique, rappelle Antoine Prost, « déniaise en complexifiant » (Prost, 2008, p. 359).

5.1. Synthèse : 1979, prise de parole politique et problématiques autour de la mixité jusqu'en 1999

- 63 En 1979, il s'agit d'une prise de parole des femmes qui renvoie à une question politique. Pour Rancière, « une parole politique, c'est une parole qui pose une capacité à décider du commun, ce n'est pas simplement la revendication d'un faire, ou celle d'exercer un droit » (Rancière, 2009, p. 200). De ce fait, il y a mise en question politique, ou conflit politique, « [...] lorsque la lutte pour les droits ou pour telle ou telle catégorie de biens se couple à l'affirmation d'une capacité de juger et de décider des affaires communes » (p. 200). L'affirmation de l'égalité et de la capacité à juger de l'actualité et de ces évidences rend ici possible en 1979 la formulation d'hypothèses et d'outils pour penser l'égalité de fait entre hommes et femmes.
- 64 On voit que la mixité dans les *Cahiers* est perçue comme un préalable non négociable. Pour autant, ce qu'est demandé par les communautés lycéennes en 1968 ne permet pas de concevoir une égalité de fait. Cette demande vise à faire vivre à l'espace scolaire l'expérience démocratique du monde, sauf que le monde, si égalitaire qu'il se donne, ne l'est pas nécessairement dans les faits. La question des inégalités scolaires se mêle à la question des inégalités sociales.
- 65 Les débats en 1979 montrent en effet les inégalités de fait à travers la remise en cause des femmes dans l'Enseignement. Si, selon l'historien Antoine Prost, la mixité est « une des plus profondes révolutions pédagogiques du siècle » (Prost, 2004, p. 576), la mixité à elle seule n'a pas réglé un certain nombre de problèmes. Le pouvait-elle d'ailleurs à elle seule ? Nicole Mosconi le rappelait récemment, « la mixité ne signifie pas de soi l'égalité » (Mosconi, 2008, p. 476). En effet, l'émancipation n'est pas rendue possible, simplement par la condition de mixité, même si cette dernière en reste néanmoins un préalable évident, à défaut d'être acquis. Chez Rancière par exemple, l'émancipation consiste à « affirmer une capacité », et non simplement à revendiquer une égalité.
- 66 En 1999, on trouve la trace du mot « parité », qui représente un moyen d'obtenir l'égalité. Le concept de « parité » constitue un outil pour obtenir une égalité de représentation et un instrument pour évaluer l'égalité. Pour autant, la « parité » ne peut tout régler. Par « parité », on peut entendre la compensation d'une inégalité par une autre inégalité, sans que l'égalité de départ ne soit envisagée¹⁶.
- 67 En réalité, le défi philosophique que l'on retrouve en 1979 et en 1999 est de penser l'égalité depuis, à la fois, le régime du semblable et le régime du différent. Seulement,

qu'est-ce qui est différence ici ? Si le genre apparaît comme une construction culturelle, qu'en est-il du sexe ? Le sexe, en une certaine manière, n'est-il pas un déterminé de la Société ? À ce titre d'ailleurs, la philosophe Geneviève Fraisse considère que la différence des sexes renvoie davantage à une catégorie philosophique vide (Fraisse, 2010, p. 427). N'est-ce pas la conclusion des débats dans la revue étudiée et n'est-ce pas là l'idée essentielle pour continuer de penser l'égalité entre hommes et femmes et l'éducation des sexes ?

5.2. Discussion autour d'une pensée de femmes dans la revue

- 68 D'un point de vue historique, on peut se poser la question de l'apparition d'un « féminisme » dans *Les Cahiers* à la fin des années 1970, postérieure aux diverses prises de parole politique dans la revue (les enseignants, les lycéens). Cependant, nous estimons qu'il ne faut pas considérer *de facto* l'idée d'un féminisme dans les *Cahiers* comme nécessairement « à contretemps ». Le dossier de 1979¹⁷ constitue une subjectivation politique des femmes puisqu'il vient intervenir sur le visible et l'énonçable ; il s'agit bien d'un troisième moment démocratique dans l'histoire de la revue. On pourrait sans doute rapidement conclure que l'on repère ainsi un « féminisme » qui se donne à voir à partir de 1968, puis en 1979 et en 1999. De cette première conclusion, on pourrait interpréter ce « féminisme » comme une poussée à contretemps de l'histoire de la Renovation pédagogique. Ce serait selon nous une interprétation trop simpliste. En effet, des origines des *Cahiers*, on retient régulièrement les noms de Gustave Monod, directeur de l'enseignement du Second degré et initiateur des classes nouvelles et François Goblot, le rédacteur historique de la revue ; mais, dans ce panthéon des héros pédagogiques se trouvent également de nombreuses femmes, comme Jacqueline Boscq, Juliette Farenc, Claire Roby, Edmée Hatinguais et bien d'autres¹⁸. Ce qui nous inspire deux remarques historiographiques : il nous est, à l'heure actuelle, difficile d'évoquer d'éventuels textes et expérimentations dont ces femmes auraient été à l'initiative ; difficile donc de se prononcer sur cette question d'un féminisme de 1945 à 1968 ; en conséquence, et c'est la seconde chose, il paraît inconfortable d'interpréter cette zone d'ombre comme la preuve d'un « contretemps » de mouvements féministes qui ne seraient pas en synchronie avec d'autres mouvements d'émancipation.

5.3. Perspectives de recherche

- 69 À travers ces regards historiques, on voit combien la croyance en une Histoire qui tendrait naturellement et perpétuellement vers le Progrès est infondée. La chimère serait de penser que l'égalité progresserait d'elle-même. Les critiques de la féminisation de l'enseignement dans les années 70 montrent bien que rien n'est acquis. Pire même, on peut s'interroger sur ce qui constitue historiquement notre Société et ce qui biaise la question de la mixité scolaire.
- 70 En mai 1989, à l'occasion d'un numéro double sur l'Europe et la Révolution française, une contribution d'Annie Geffroy (CNRS) évoque la question de l'égalité entre hommes et femmes (Geffroy, 1989). Selon elle, le socle même de la Société repose sur une inégalité :
- A l'heure des consensus mous, où certains voudraient attribuer à la première Déclaration des droits de l'homme le rôle de matrice indépassable de tous les progrès, j'espère avoir jeté un petit doute sur l'universalité de la Révolution

française : elle a été, dans son vocabulaire, son droit et son imaginaire, profondément sexiste [...] (p. 29).

- 71 L'homme apparaît comme l'universel ; la femme comme une dérivation de l'universel, voire comme un « handicap socio-culturel » (Lecarme-Frassy, 1979, p. 67) comme le dénonce la revue¹⁹.
- 72 La forme de la société parasite la question de la mixité. Catherine Marry soulignait en 2004 la pertinence du croisement des regards, sociologiques et historiques, pour aborder les problématiques à l'œuvre dans la mixité, sans disqualifier cette dernière sous prétexte d'« éventuels effets pervers » (Marry, 2004, p. 189). Prendre en compte l'articulation entre l'espace scolaire et la Société paraît ici inévitable, ce qui pose la question qui touche à notre propre actualité : comment penser ce qui biaise la question de la mixité scolaire ?
- 73 Cette articulation du changement de l'école et du changement de la société est emblématique des *Cahiers*. Si emblématique qu'elle soit, elle n'en est pas pour autant réglée, à moins, selon nous, de se référer à l'idée de démocratie, comme renvoyant à un mode de vie et un perfectionnisme moral. Il apparaît en fait que c'est une démarche particulière qui réunit ces femmes militantes, notamment en se mettant à distance des vérités à l'œuvre et du jeu en cours. Ce qui fait le commun des femmes militantes dans ces deux numéros est le fait qu'elle retire provisoirement leur voix à la communauté. On retrouve ici une idée centrale du perfectionnisme morale, la *self-reliance*, en tant que « refus de la conformité » et « capacité qu'a chacun de juger du bien, et de refuser un pouvoir qui ne respecte pas ses propres principes » (Laugier, 2010, p. 348). Suivant ce raisonnement, on pourrait envisager de dire qu'il s'agit d'une posture « en retrait » mais « à l'intérieur » de la communauté (p. 367). Ici, apparaissent deux éléments, que l'on retrouve dans notre étude : d'une part, on assiste à une prise de distance des militantes par rapports à la perception de la femme véhiculée et systématisée par l'école ; d'autre part, on observe des expérimentations très différentes par ces mêmes militantes, ce qui montre que ces militantes restent dans le cadre de la communauté pour re-donner leur voix.
- 74 Parce que l'enseignant est à la fois l'adulte de la Société et l'adulte dans l'école, une proposition concrète pour l'enseignant militant pourrait être de postuler le changement de soi comment étant nécessairement le préalable de tout changement dans l'école et/ou dans la société. Si l'on peut tenir pour vraie l'idée que dans beaucoup de sociétés, l'égalité est une valeur partagée et inscrite constitutionnellement, on sait par ailleurs que l'égalité dans les faits ne se vérifient pas toujours. Si l'on part du principe central chez John Dewey qu'il existe une objectivité des valeurs au sens où elles peuvent faire l'objet d'enquête et d'expérimentation, les enseignants, comme tout autre démocrate, peuvent prendre la mesure des valeurs effectives qui constituent le « nous », et adopter alors une méthode de pensée et une démarche scientifique dans l'élaboration des situations éducatives. De sorte que l'impératif devient double : un travail d'éducation des adultes doit s'entreprendre autour de l'exigeante idée d'éducation de soi, pour et par eux-mêmes, pour continuer à *grandir* ; et ce travail doit permettre à l'adulte éducateur de ne pas empêcher l'enfant de *grandir*, pour qu'il puisse lui-même interroger le moment venu son appartenance à la communauté.

BIBLIOGRAPHIE

- Ambite, V. (1980). Femmes, femmes, femmes, libérez-nous de votre infériorité ! *Les Cahiers pédagogiques*, 182, 2.
- Babillot, M. (1999). Une prise de conscience encore bien faible. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 20-21.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre*. Paris : La Découverte.
- Cacouault-Bitaud, M. (1999). Dans le second degré. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 24-26.
- Casa Mayo, A. (1968). Dialogue dans une classe de Troisième moderne. *Les Cahiers pédagogiques*, 76, 60-61.
- Chautard, O. & Leriche, M.-C. (1979). Un travail en histoire-géo. *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 66.
- Chenel-Flahou, J. (1999). La féminisation du premier degré. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 22-23.
- Coq, C. (1979). Changer les mentalités. *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 56-60.
- Couillez-Brouet, O., & Marini, M. (1979). L'humanité est mâle. *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 47-50.
- Cuenat, P. (1980). Faut-il briser le miroir ? *Les Cahiers pédagogiques*, 182, 4.
- Das Néves Alvès, A.-V. (1999). Une première pierre pour casser les rôles. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 42-43.
- Delannoy, C. (1980). Conquête de l'égalité ? Ou quête d'une identité ? *Les Cahiers pédagogiques*, 182, 4.
- Drouin, A.-M. (1979). Contribution critique. *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 14-17.
- Drouin-Hans, A.-M. (1999). Comme nos voix, chabadabada... *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 14-16.
- Duru-Bellat, M. (1999). Une éducation non sexiste, une gageure. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 11-13.
- Enseignantes de Bourg-lès-Valence (1979). La place de la femme dans les manuels d'histoire et de géographie. *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 51.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1999). Université : le sexisme caché... *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 33-34.
- Février, C. & Rouquier, A. (1999). La part des femmes dans l'histoire enseignée. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 48-52.
- Fleck, L. (2005/1935). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. (Trad. J. Gibelin). Paris : Les Belles Lettres.
- Fontaine, J. (1999). Une question encore et toujours d'actualité. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 7.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société*. Paris : Gallimard et Le Seuil (moi je le trouve chez Broché).
- Fraisse, G. (2010). *À côté du genre*. Paris : Le Bord de l'Eau.

- Geffroy, A. (1989). Homme/femme, citoyen/citoyenne : sens et sexe des mots. *Les Cahiers pédagogiques*, 274/275, 27-29.
- Griffaton, A. (1999) Images des femmes dans des manuels d'anglais. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 45-46.
- Humm, R. (1979). Féminisation. *Les Cahiers pédagogiques*, 174, quatrième de couverture.
- J.-Borg, B. (1980). Les deux versants inégaux de l'oppression. *Les Cahiers pédagogiques*, 182, 3.
- Laugier, S. (2010). Emerson, la voix, le perfectionnisme et la démocratie. In S. Laugier (Éd.), *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral* (pp. 343-375). Paris : PUF.
- Le sexisme à l'école primaire (1979). *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 5.
- Lecarme-Frassy, M. (1979). Naître fille : un handicap socio-culturel. *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 67-69.
- Lycée Mignet (1968). La mixité et le travail. *Les Cahiers pédagogiques*, 76, 28-29.
- Lycée Vauvenargues & al. (1968). La vie est mixte. *Les Cahiers pédagogiques*, 76, 28.
- Marry, C. (2004). Mixité : abondance des débats, pénurie des recherches. *Travail, genre et sociétés*, 11, 189-194.
- Mosconi, N. (1999). Limites de la mixité laïque et républicaine. *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 8-11.
- Mosconi, N. (2008). Mixité sexuée à l'école. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 474-476). Paris : PUF.
- Paty, P. (1999). Manuels de lecture : que font les filles, où sont les femmes ? *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 44-45.
- Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. Paris : Perrin.
- Prost, A. (2008). Histoire de l'éducation. In A. Van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 355-359). Paris : PUF.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.
- Rancière, J. (2008). *Et tant pis pour les gens fatigués*. Paris : Amsterdam.
- Riondet, X. (2010). L'Éducation nouvelle et la question de l'autorité. In É. Prairat (Éd.), *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose ?* (pp. 87-106). Nancy : PUN.
- Riondet, X. (2011). Regard foucaldien sur l'émergence de la parole lycéenne en 1968. In C. Canut & J.-M. Prieur (Éds.), *1968, un événement de paroles* (pp. 122-136). Paris : Michel Houdiard.
- Sadet-Ruffel, C. (1979). Les enseignantes doivent-elles rentrer dans leur foyer ? *Les Cahiers pédagogiques*, 178/179, 10-13.
- Thuriet, E. (1999). Si t'étais une femme... *Les Cahiers pédagogiques*, 372, 27.
- Zancarini-Fournel, M. (2010). Histoire de femmes, histoire du genre. In C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia, & N. Offenstadt (Éds.), *Historiographies, I* (pp. 208-219). Paris : Gallimard.

NOTES

1. La revue des *Cahiers* est à l'origine un document d'échange entre enseignants des classes nouvelles. C'est en effet dans les sillons d'un Plan Langevin qui ne sera jamais appliqué que naissent ces expérimentations des classes nouvelles et qu'apparaît, plus localement, dans le

Rhône-Alpes, le bulletin de liaison *Les Dossiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré*, qui devient en 1948, *Les Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du Second degré* après avoir été brièvement *Les Classes nouvelles*.

2. Chez Rancière, la démocratie n'est ni un gouvernement, ni un mode de vie, mais la présupposition d'une égalité de départ.

3. Les « affaires communes » désignent les grandes questions qui concernent la communauté.

4. Un premier moment démocratique en 1963 met en scène la prise des paroles des enseignants de la revue sur des questions d'éducation, de société et de politique (Riondet, 2010, p. 96), à l'endroit même où ils sont encouragés, par les recteurs (en 1953) puis par le pouvoir politique (en 1972), à simplement s'exprimer sur des questions didactiques et de transmission du savoir. Un second moment démocratique se produit en 1968 lorsque des lycéens prennent la parole au sujet des changements à apporter dans l'Ecole française et dans la Société en général (Riondet, 2011).

5. Notre démarche ne repose pas sur une analyse de contenu ou une étude lexicométrique, elle consiste en l'étude d'un style de pensée et des conditions de possibilité d'un collectif de pensée (Fleck, 2005, p. 74), ici les femmes de la revue, au sein d'un collectif de pensée plus général (le mouvement pédagogique du CRAP et des *Cahiers*).

6. Notre travail envisage la question historique des femmes militantes de la revue comme une « question vive » car cette étude contribue à un courant récent en plein essor (l'histoire des femmes) et permet d'envisager un autre regard sur notre actualité ainsi que des postures possibles.

7. Soit au total, plus de quatre-vingt textes.

8. Selon Nicole Mosconi, la mixité s'est initialement imposée dans une perspective puritaine, sous la forme d'une « mixité sexuée ». Elle s'est développée dans la seconde partie du XXe siècle dans le cadre de l'allongement de la scolarité (Mosconi, 2008, p. 475). Cet essor s'est fait « sans débat d'envergure, portant, soit sur la question explicite de l'égalité des sexes, soit sur la co-éducation des sexes ».

9. « Même dans les classes où se trouvent des élèves des deux sexes, il est courant de les voir installés dans des secteurs bien déterminés, séparés par une ligne qui, pour être imaginaire, n'en est pas moins inviolable [...] » (Lycée Vauvenargues et al., 1968, p. 28).

10. Pour Jane Casa Mayo, du Lycée Hélène-Boucher, l'émancipation de la femme ne résultera pas de l'imitation de l'homme par la femme : « [...] Je fais remarquer que l'émancipation, pour la femme, ne consiste pas à imiter les hommes pour devenir forte et libre. Imitation dans le costume, dans les réactions garçonnières, dans le comportement vis-à-vis des parents ou de l'entourage, imitation à l'égard du sexe opposé, tout ceci n'est qu'une singerie qui ne comporte aucune libération si ce n'est celle de s'affirmer face à une société rétrograde. C'est peut-être une étape pour contraindre les autres à accepter l'évolution de la femme, mais ce n'est pas la manière, pour elle, d'être libre et responsable » (Casa Mayo, 1968, p. 61).

11. S.N.I. : Syndicat national des instituteurs.

12. Deux projets sont initialement envisagés : le premier est de travailler sur un dossier « Femmes et filles à l'école » ; l'autre projet porte sur le sexisme à l'école (et donc sans se restreindre au sexe féminin). La revue publie finalement un dossier sur « Femmes et filles à l'école ».

13. Concernant un travail régulier sur la déconstruction, cette enseignante prend deux exemples de recherches proposées à ses élèves : retrouver les origines des préjugés qui traversent la culture et l'éducation (influence de la religion avec le mythe d'Eve par exemple ; étude des contes de littérature enfantine) ; mettre en évidence, grâce à une bibliographie large, de l'Antiquité au XXe siècle, les deux pôles à travers desquelles se cristallisent les différentes représentations de la femme (idéalisations ou condamnations) et illustrer ces schémas (exemples cinématographiques ou publicitaires).

14. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 182, *La grammaire par l'illustration*, mars 1980.

15. La parité apparaît dans les années 80 ; ce terme vient du « langage monétaire ou social ». Pour Geneviève Fraisse, l'intérêt de ce concept est de donner « une image pratique du principe d'égalité des sexes » (Fraisse, 2010, p. 363) et fournit un instrument, à la fois « pour l'action politique » et « pour la lecture du manque ou du progrès de l'égalité ».

16. « [...] Qui part de l'inégalité et se propose de la réduire, hiérarchise les inégalités, hiérarchise les intelligences et reproduit indéfiniment l'inégalité », synthétiserait Rancière (Rancière, 1998, p. 95).

17. Nous pouvons ajouter qu'en plus de ce dossier, se sont déroulées dans le cadre des Rencontres d'été, organisées par le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique, un atelier « Parole d'hommes, parole de femmes » à Préfailles en 1979 et un atelier « Sexisme et identité » à Sainte-Sigolène en 1980.

18. Jacqueline Boscq (professeur d'éducation musicale au lycée Marie Curie, conseillère pédagogique des classes nouvelles), Juliette Farenc (professeur d'anglais dans les classes d'orientation en 1936 et dans les classes nouvelles à partir de 1945 au lycée de Saint-Cloud, ensuite inspectrice générale d'éducation), Marie Bourgin (directrice des lycées de Clermont-Ferrand et Lyon-Saint-Just et animatrice des classes nouvelles), Hélène Guenot (rédactrice de la « Revue de l'Enseignement secondaire des jeunes filles », puis, pour les classes nouvelles, des « Passes d'Armes » publiées dans *Les Cahiers*), Odette Brunschwig (inspectrice générale), Marguerite Dionot (professeur de mathématiques au lycée de Sèvres, conseillère pédagogique), Edmée Hatinguais (inspectrice générale, directrice et formatrice du Centre international d'Etudes pédagogiques de Sèvres, commandeur de la Légion d'honneur et ancienne présidente d'honneur des *Cahiers*) et Claire Roby (conseillère technique, aux côtés de Weiler, Gal et Petit).

19. Elisabet Thuriet, professeur d'E.P.S. rapporte une anecdote lors d'une séance de handball. (Thuriet, 1999, p. 27) Alors qu'un jeune adulte fait irruption dans l'établissement et un cours d'E.P.S., ce dernier souhaite s'emparer d'un ballon. L'enseignant lui ordonne de partir à plusieurs reprises et dans un échange où la tension monte de plus en plus, le jeune lui assène : « Si t'étais pas une femme, je te tuerais ! ».

RÉSUMÉS

Cette contribution évoque la question de l'égalité entre hommes et femmes dans la revue *Les Cahiers pédagogiques*, mais depuis la prise de parole de femmes dans la revue. Les militantes de la revue défendent à ce titre la mixité scolaire comme permettant une mise en question politique de la société. Cette contribution retranscrit les débats autour de cette mixité, qui s'accompagnent de nombreuses interrogations conceptuelles et de considérations sur l'évolution de la place de la femme entre les années 1970 et les années 2000. Ces regards historiques retranscrivent des luttes au quotidien, ce qui met en lumière l'oubli de l'Histoire pour ces vies et ce qui ébranle l'idée que l'égalité progresserait par elle-même.

This contribution questions the equality between men and women in the journal *Les Cahiers pédagogiques* studying women's voicing of opinions in this journal. The activists of the journal defend coeducation as allowing political questioning of society. This contribution centers on debates around coeducation, which include numerous conceptual questionings and considerations on the evolution of the place of women between the 70's and the years 2000's.

These historical looks relate daily struggles, and this brings to light the forgetting of History for these lives and unsettles the idea that equality would progress by itself.

INDEX

Mots-clés : égalité, mixité, politique, Les Cahiers pédagogiques, histoire

Keywords : equality, coeducation, politics, history

AUTEUR

XAVIER RIONDET

Docteur en Sciences de l'éducation, LISEC EA 2310