



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Petrovic, C. (2013). La formation des enseignants-es et le genre : quelles résistances ?  
*Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 47-61.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2013.138>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Céline Petrovic, 2013



## ***La formation des enseignants-es et le genre : quelles résistances ?***

**Céline PETROVIC<sup>1</sup>** (Consultante en ingénierie de formation sur le genre auprès du rectorat de l'académie de Strasbourg et chercheuse associée à l'Université de Strasbourg)

Cet article se penche sur la question d'une formation sur l'éducation au système de genre en formation initiale et continue de professeurs des écoles. La première partie s'attache à en décrire le contenu et le dispositif. Dans la seconde, des dossiers d'analyse réflexive sont analysés afin de mettre en évidence les principales résistances rencontrées ainsi que les évolutions dans la prise de conscience du système de genre et de sa remise en question. Les changements de pratiques pédagogiques suite à cette formation sont également présentés.

Mots clés : enseignement, genre, résistances, accompagnement

### **Introduction**

Depuis les années 80 en France se succèdent des textes qui préconisent la formation des enseignants-es à l'égalité entre les sexes, dont les plus aboutis sont les Conventions interministérielles pour l'égalité des chances signées depuis 2000<sup>2</sup>. Dans la réalité, les enseignements sur le genre<sup>3</sup> ne sont toujours pas institutionnalisés au sein des actuels Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) à l'heure où ces mots sont écrits<sup>4</sup>. Rarement identifiables dans la plaquette de formation, les enseignements existants reposent sur les bonnes volontés, les compétences présentes et la tolérance de la direction.

---

1. Contact: [celine.petrovic@u-paris10.fr](mailto:celine.petrovic@u-paris10.fr)

2. Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif - 2013/2018 consultable sur [http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_Fevrier/17/0/2013\\_convention\\_egalite\\_FG\\_241170.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_Fevrier/17/0/2013_convention_egalite_FG_241170.pdf)

3. Le genre est entendu ici dans sa définition socio-politique : un système de normes et de rôles féminins et masculins, construits par l'éducation et hiérarchisés socialement, qui s'excluent mutuellement (ce qui est masculin n'est pas féminin et vice versa). Pour le maintien de ce système socio-politique, l'hétérosexualité stricte est également la norme. A ne pas confondre avec le genre au sens psychologique, qui est le sentiment intime de se sentir femme ou homme, fille ou garçon.

4. A partir de septembre 2013, les Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation formeront les professeurs-es des écoles. A ce jour, il n'est pas encore possible de savoir si ces dernières intégreront l'éducation et le genre dans leur plaquette de formation.



Le thème du genre interroge l'ordre social sexué et provoque des remises en question individuelles qui peuvent être déstabilisantes et susciter de plus ou moins fortes résistances. Ces phénomènes nécessiteraient un référentiel de formation pour les identifier et les prendre en compte, car si l'objectif de l'enseignement du genre est de transmettre des connaissances, il s'agit également d'acquérir des savoirs-être et favoriser une culture de l'égalité.

En France, une volonté politique semble vouloir se faire entendre et placer *«l'égalité fille-garçons au cœur de la refondation républicaine de l'école»*<sup>5</sup>, et, comme à chaque fois, nous allons continuer d'y croire et tout faire pour que cela se réalise dans les faits.

L'écart relatif aux savoirs sur la construction et la hiérarchisation du féminin et du masculin entre les théoriciens·nes et les praticiens·nes de l'éducation est important. D'une part, les résultats de recherches montrent depuis 30 ans que le système de genre traverse la société dans son ensemble, et se construit dans toutes les sphères éducatives. D'autre part, non formé.e.s à l'égalité, les professionnels·les de l'éducation dans leur ensemble appliquent et reproduisent le système de genre, participant à son maintien et à son intériorisation par les enfants, qui l'appliquent et le reproduisent à leur tour.

Si l'objectif de nos sociétés est d'aller vers davantage de démocratie et ainsi de réduire les inégalités, il s'agit donc de rendre le genre moins agissant. Il est alors urgent d'intégrer des enseignements issus des recherches sur le genre dans la formation initiale et continue des personnes qui ont la mission d'éduquer les enfants aux valeurs d'égalité, de justice et de démocratie de la République.

Cet article propose une réflexion sur l'évolution provoquée par l'enseignement du genre. La perspective envisagée est de la généraliser, et ainsi réduire les inégalités entre les filles et les garçons, prémices des inégalités entre les femmes et les hommes, voire des préjugés envers les personnes homosexuelles. En effet, si de très nombreuses recherches montrent la réalité des inégalités dans l'éducation (Mosconi, 1989 ; Duru Bellat, 1991 ; Zaïdman, 1996 ; Ayral, 2011) il s'agit à présent de constituer un savoir sur les éléments qui permettent de changer cette réalité.

Ayant déjà abordé la question du dispositif et de l'attitude sur les enseignements relatifs au genre (Petrovic, 2011), je vais m'attacher ici à en décrire le contenu, tout en l'émaillant des réactions d'étudiants-es, futurs-es enseignants-es de master (français-es et suisse-sse) et enseignants-es confirmés-es. Dans la seconde partie de l'article, des productions écrites d'enseignants-es en validation d'acquis professionnel pour le master témoignant de l'évolution personnelle et professionnelle suite à cet enseignement sont analysés.

5. <http://femmes.gouv.fr/legalite-filles-garcons-au-cœur-de-la-refondation-republicaine-de-lecole/#more-6322>



## **La formation sur le genre et l'éducation**

### **Le cadre, le groupe**

L'enseignement dont il est question ici est obligatoire. Cette condition est essentielle. En effet, les cours sur le genre optionnels attirent une majorité d'étudiants·es ayant une sensibilité aux inégalités sociales de façon générale, et quelquefois concernant celles entre les femmes et les hommes. En revanche, le public présent aux cours obligatoires est très hétérogène quant à ces savoirs et n'a pas toujours une attitude positive à l'égard de ce sujet qui peut se révéler être sensible.

Le groupe est composé d'une vingtaine de personnes qui se retrouvent dans des ateliers d'une durée de quinze à trente heures réparties sur plusieurs mois. Il faut relever que l'expression personnelle est centrale et l'instauration d'un climat de confiance propice à l'atténuation des résistances, préalable au changement profond et durable des représentations, est primordial. De manière à favoriser la libre expression et le respect de la parole de chacun·e, les règles de bienveillance et de confidentialité sont énoncées et explicitées. Ainsi, le groupe peut être investi comme un espace de liberté de pensée et d'expression.

Afin d'avoir un premier aperçu des savoirs, chacun·e est invité·e à exprimer ses représentations sur l'égalité et/ou l'inégalité entre les sexes et le concept de genre, d'un point de vue personnel comme professionnel. Mes interventions visent à faciliter l'expression, sans intervenir sur le fond des propos. Les désaccords et points de débats surviennent alors. S'ils sont invariablement les mêmes dans toutes les formations, leur intensité peut fluctuer. Ils sont répertoriés et tous abordés.

### **L'hétérogénéité comme outil**

Non enseignés dans le système scolaire, le genre ou les inégalités sociales entre les sexes sont encore souvent considérés comme relevant de l'idéologie et non de la science. Les niveaux de connaissances sont souvent très variables entre les membres du groupe. D'une part, certains·es ont des connaissances et sont engagés·es dans une réflexion sur les inégalités entre les sexes, et, d'autre part, les autres découvrent ce sujet. Les premiers·ères peuvent considérer les seconds·es avec mépris et être culpabilisants·es. En retour, ces derniers les jugent extrémistes et arrogants·es. Cette situation est propice aux incompréhensions, résistances et frustrations de part et d'autre. Cette hétérogénéité des connaissances peut se révéler être une difficulté.

Pour certains·es, il est nécessaire d'être accompagné dans un cheminement théorique, philosophique, et de bénéficier de nombreuses lectures et échanges pour mesurer la complexité du système de genre, alors que pour d'autres, ayant déjà nombre de ces acquis, il serait possible de tendre vers un changement d'attitude et de pratiques d'enseignement, ainsi que sur la conduite de projets pédagogiques.



Il s'agit alors d'utiliser cette hétérogénéité comme un outil de formation à l'accompagnement. En effet, cette dimension de partage de savoirs est particulière concernant la thématique du genre, en cela qu'elle suscite des résistances importantes. Aussi, il est particulièrement opportun pour tous et toutes d'avoir l'expérience de ces résistances au sein de ce groupe, soutenu par les règles de bienveillance et confidentialité. Ainsi peuvent s'acquérir des compétences pour identifier et dépasser ces résistances et arriver à développer une attitude et une culture de l'égalité avec les élèves, les parents, les collègues et autres.

### **Cadre légal et historique**

Le soupçon idéologique survient fréquemment dès lors que le thème des inégalités entre les sexes est évoqué. Afin de le dépasser, un temps est consacré au cadre légal : des textes fondateurs historiques en faveur de l'égalité ainsi que certains textes de loi et la convention interministérielle sont évoqués. Une perspective internationale permet de comprendre que la France n'est pas un cas isolé dans la lutte contre les inégalités. L'histoire de l'accès aux mêmes droits entre les femmes et les hommes ainsi celui relatif à la prise en compte du genre dans le monde de la recherche, de l'éducation et de la formation des enseignants-es met en évidence la dynamique et la temporalité de l'avancée des droits et participe à situer les étudiants-es sur cet axe qui, contrairement à ce qu'ils-elles souvent pensent, ne se termine pas en 1968.

### **Système de genre**

Après avoir légitimé cet enseignement, il s'agit de remettre en question le socle sur lequel repose l'inégalité dans le système scolaire : le système de genre. Cette partie, si elle peut sembler théorique et éloignée à priori d'une réflexion sur l'enseignement et la pédagogie, est tout à fait essentielle, parce qu'elle permet d'interroger et de dépasser ce qui représente les trois obstacles à l'égalité : l'illusion de l'égalité, les croyances essentialistes et de libre choix. L'éducation au genre peut alors être envisagée. Le fait de s'abstenir de mettre en lumière l'origine des inégalités (le système de genre) pour ne s'attacher qu'à traiter ses effets (les inégalités dans l'éducation) en reviendrait à traiter le symptôme et non la maladie.

Le genre, donc, est explicité dans sa dimension ethnologique, historique et contemporaine, et les inégalités actuelles dans différents domaines sont mises en perspective (économique, politique, emploi, famille, orientations,...). Une fois la réalité des inégalités connue, la construction sociale de la féminité, de la masculinité et de sa hiérarchisation est également abordée. Un questionnement s'engage à propos de la binarité exclusive des catégories biologiques « femme » et « homme » et à propos du traitement médical et social des personnes n'y correspondant pas strictement. Nombreux sont les étudiants-es qui, lorsqu'ils-elles découvrent ces faits, sont troublés-es par cette réalité qui vient interroger leurs croyances sur la complémentarité des sexes et l'origine biologique des comportements.



L'idéologie et les débats qui traversent le courant de recherche sur les origines biologiques des comportements des femmes et des hommes sont également explorés avec les travaux en ethnologie et neurobiologie (Vidal, 2002 et 2006 ; Gardey et Lowy, 2000). Ce thème suscite également beaucoup de réactions et nécessite nombres de lectures et d'échanges. Ne pas aborder ce sujet pour en éviter les désagréments serait une erreur stratégique. En effet, les enseignements sur le genre qui ne s'attachent pas à mettre en évidence et à interroger toutes les dimensions qui le composent risquent de passer à côté de l'essentiel : le questionnement et le dépassement de la croyance essentialiste, socle sur lequel bute la réflexion égalitaire.

Afin de saisir le degré de stabilité et des marges de liberté au sein de ce système de genre et de comprendre les phénomènes de résistances au changement et le maintien des inégalités, le concept de représentation sociale, de stéréotype ainsi que quelques notions du fonctionnement psychique sont évoquées. Tous ces thèmes sont abordés à travers des questionnements et des outils : questionnaires, analyses de documents, études de cas, méthodes actives d'émergence de représentations.

## Genre et éducation

Pour repérer le genre à l'œuvre dans le contexte éducatif, toutes les sphères éducatives sont explorées, de la naissance à l'orientation universitaire (famille, école, sport et loisirs (Le Camus, Labrell, Zaouche Gaudron, 1997 ; Coulon & Cresson, 2008 ; Dafflon-Novelle, 2006 ; Davis & Louveau, 1998, Terret, 2005)). Une réflexion peut alors s'engager sur l'attitude favorisant l'égalité, ainsi qu'un travail d'analyse et de présentation d'outils pédagogiques pour enseigner à l'égalité, et de façon égalitaire. L'éducation à l'égalité vise à une transmission de connaissances sur l'historique de l'accès aux mêmes droits entre les femmes et les hommes, et des perspectives statistiques nationales et internationales des inégalités, ce afin de percevoir la réalité et l'évolution des inégalités sociales entre les sexes. L'éducation égalitaire est une façon d'enseigner qui s'adresse aussi bien aux filles qu'aux garçons dans la forme comme dans le fond, avec une attention aux contenus d'enseignement non sexistes (manuel scolaire, matériel pédagogique, littérature enfantine).

## Cartographie des résistances

Il est essentiel d'identifier et d'aborder les principales résistances à un enseignement égalitaire. En d'autres termes, il s'agit de mettre l'accent sur la capacité à agir des individus, de créer les conditions d'un changement, c'est-à-dire permettre aux individus de percevoir elles-mêmes sa nécessité pour une société plus démocratique.

Deux arguments surviennent fréquemment pour justifier les inégalités, contribuant à les pérenniser : **l'origine biologique**<sup>6</sup> des comportements

6. Voir aussi à ce propos Isabelle Collet, « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *Recherche et formation*, 70 | 2012, mis en ligne le 1<sup>er</sup> mai 2014, consulté le 8 avril 2013. URL : <http://rechercheformation.revues.org/1889>



féminins et masculins et l'idée de **complémentarité** des femmes et des hommes (biologique et sociale). Une autre représentation survient fréquemment, c'est celle du **libre choix**, avec une méconnaissance des rapports sociaux qui traversent la société. Rares sont celles et ceux ayant entendu parler du concept de genre dans un sens autre que grammatical. Aucune personne à ce jour<sup>7</sup> n'a pu donner la définition sociopolitique<sup>8</sup> du genre, et quelques-unes évoquent celle qui est parfois utilisée en psychologie : le sentiment intime de se sentir femme ou homme.

Aussi, s'il est généralement admis que c'est par l'éducation que les individus se construisent et acquièrent des valeurs, concernant le genre, ce lien de cause à effet entre éducation et âge adulte ne semble pas être aussi évident à établir. Paradoxalement, les recherches scientifiques présentées sur la question sont souvent réfutées, et, par crainte d'uniformisation et de perte de repères, il est souhaité que les inégalités à l'encontre des filles et des garçons perdurent, les désignant même quelques fois comme essentielles à leur développement affectif. Il est surprenant que les étudiants-es ne qualifient pas comme construction d'inégalités sociales le fait que les filles soient incitées à la préoccupation maternelle et domestique précoce (poupées et accessoires) alors que c'est très rarement le cas pour les garçons, ou d'encourager ces derniers à explorer énergiquement leur environnement et à se diriger vers des savoirs scientifiques, ce qui est assez rarement proposé aux filles.

Deux hypothèses peuvent expliquer ce paradoxe.

Tout d'abord, si les inégalités dans l'éducation ne sont pas pensables, c'est qu'elles n'existent quasiment pas dans le paysage médiatique. Le marketing intensifie et accentue ces dernières années la frontière du système de genre dans les catalogues de jouets, les habits, les médias, etc... (Vincent, 2001 ; Carnino, 2005, Collectif, 2007). La conséquence, c'est que contrairement au thème des inégalités entre les femmes et les hommes qui est bien identifié comme injustice sociale, la représentation selon laquelle les différences d'éducation entre les filles et les garçons sont des inégalités et des restrictions à l'épanouissement qui vont s'accroître au cours de leur vie ne s'est pas encore construite. Espérons que la volonté politique actuelle, qui affirme la nécessité de lutter contre les inégalités entre les sexes dès l'école, va y contribuer.

Aussi, si les inégalités dans l'éducation ne sont pas pensables, c'est qu'elles remettent en question l'identité des personnes. En effet, les inégalités salariales ou politiques sociales entre les femmes et les hommes peuvent être considérées comme des faits extérieurs à soi, qui concernent d'autres personnes, sans que cela remette profondément en question sa façon d'agir au quotidien et son identité, avec des raisons d'être qui sont à trouver dans un « ailleurs » : les médias, le monde du travail, les fabricants de jouets, les politiques, les personnes misogynes... bref, les Autres.

7. Sur plus de 300 personnes en 6 ans.

8. Pour rappel : construction, hiérarchisation exclusion mutuelle et hétérosexualité.



En revanche, admettre les inégalités dans l'éducation des filles et des garçons entraîne des questionnements multiples. L'identité individuelle est interrogée, car c'est la vie privée qui passe au crible : comment ont-ils-elles été éduqués-es en tant que fille ou garçon, les choix qui leur ont été rendus possibles ou non en fonction de leur sexe (les activités, l'accès aux savoirs, l'orientation, les choix de vie). Peut survenir aussi un questionnement sur le fonctionnement du couple et à la répartition des tâches, à l'éducation de ses propres enfants également.

Les personnes qui exercent des professions enseignantes ou éducatives vont également s'observer, interroger leur manière de s'adresser aux filles et aux garçons, d'organiser leur classe et leur enseignement, prendre en compte le matériel pédagogique, et se pencher sur ce qui est attendu des unes ou des autres. En cas de fragilité de l'identité professionnelle, il peut être assez inconfortable de se rendre compte de son rôle actif dans la reproduction et dans le maintien des inégalités entre les sexes.

Finalement, que ce soit en tant qu'enfant, parent, ou professionnel·le de l'éducation, la prise de conscience du lien entre l'éducation et le système de genre peut être potentiellement déstabilisante et provoquer des résistances pour s'en protéger. L'affichage de revendications égalitaires par les politiques et les médias contribuent sans nul doute au fait que les personnes s'autorisent un changement de représentations.

## **Bilan des formations**

Les observations tirées des formations montrent que les différents points traités qui composent la définition du genre (construction / hiérarchisation / exclusivité / hétérosexualité) ne sont pas tous abordés avec la même sérénité.

Le thème qui rencontre le moins de résistances est la hiérarchisation, c'est-à-dire les inégalités entre les femmes et les hommes, sociales comme symboliques. Les étudiants-es sont sensibilisés-es à ce thème grâce à sa présence régulière dans les médias, au moins à l'occasion de la Journée internationale pour la lutte des droits des Femmes le 8 mars. Si une certaine incrédulité survient à propos de l'importance, la persistance et la généralisation des inégalités, elle est facilement dépassable avec des données statistiques. Ces données mesurables et quantifiables permettent d'écarter la suspicion d'idéologie. Les mises en perspective historiques (Duby, Perrot et Schmitt-Pantel, 1991) et ethnologiques (Héritier, 1996, Godelier, 2004) viennent appuyer les conclusions des recherches relatives à la construction sociale des inégalités entre les femmes et les hommes.

Il semble que la question de l'attitude de la personne dispensant la formation sur l'enseignement relatif au genre soit centrale. Il s'agit pour le·la formateur·rice d'adopter une attitude contenant et rassurante, ainsi l'identité peut être interrogée avec la sérénité et confiance qui lui sont nécessaires. Par expérience, sans expression et écoute des résistances, ces dernières surviennent sans cesse et viennent empêcher le bon déroulement de





la formation. Aussi, un autre élément a été également identifié : le spectre du couple «culpabilisation / victimisation». En effet, certaines personnes peuvent se sentir mises en accusation, et, de ce fait, entraînées dans un processus de défense entravant la réflexion. Aussi, il est rappelé à plusieurs reprises que ce système de genre est agissant tant qu'il demeure inconscient, l'objectif de ces formations est de favoriser sa prise de conscience et de faire émerger la capacité de chacun·e à le remettre en question, pour soi et les autres.

La dimension d'accompagnement est donc centrale car la sphère de l'intime est aussi interrogée, et, si elle semble éloignée de la problématique de l'égalité, elle est finalement centrale.

## Conclusion

Pour que le changement de représentation s'opère, l'enseignement sur le genre est nécessairement obligatoire. Basé sur des échanges avec les étudiants-es, il s'agit de faire émerger les savoirs de sens communs sur les questions d'égalités et d'inégalités sociales entre les femmes et les hommes et de les mettre en perspective avec des résultats de recherche pour dépasser les principales résistances : l'illusion de l'égalité, les croyances essentialistes, de complémentarité et de libre choix. L'hétérogénéité des savoirs n'est pas un obstacle, elle permet de mettre en évidence ces résistances chez les étudiants-es et de favoriser le partage de connaissances avec bienveillance, ce qui est un préalable pour favoriser une culture de l'égalité. Aussi, la prise de conscience de l'ancienneté et de la transversalité du système de genre, qui est un ordre social, peut provoquer des résistances. Pour les identifier et les dépasser, l'attitude du·de la formateur·rice est essentielle. Ne se limitant pas à une transmission de connaissance, cet enseignement particulier nécessite un véritable accompagnement, car le genre est un structurant identitaire psychique et social.

## Analyse des dossiers

À ce jour et à notre connaissance, aucune recherche n'a été réalisée pour évaluer les effets de la formation au genre chez les enseignants-es. Outre les observations directes, un aperçu nous est offert par l'analyse d'un travail réflexif écrit demandé aux enseignants-es en validation des acquis professionnels pour l'obtention du Master Métiers de l'Enseignement et de la Formation proposé par l'I.U.F.M.. La consigne est de rendre compte d'un cheminement personnel à propos d'un enseignement qui les a interpellés, qu'ils·elles ont envie d'approfondir, et qui a contribué à un changement de posture et de pratique professionnelle. Sur un peu plus d'une vingtaine de personnes, un tiers (7) a choisi de consacrer leur dossier exclusivement à la formation «genre et éducation», un tiers (7) l'a abordé, et un tiers (6) ne l'évoque pas.

Si ces enseignements sur le genre à l'IUFM ont pu être dispensés deux années consécutives, c'est grâce à une relative liberté quant à l'organisation et au contenu de la formation de ce groupe d'étudiants-es déjà



professionnels·les. Non soumis à un programme national, les contenus de formation sont composés en fonction des besoins spécifiques et des motivations et compétences présentes. En poste d'ATER<sup>9</sup>, il se trouve que j'avais justement une forte motivation pour dispenser une formation sur le genre et l'éducation, et ainsi poursuivre la réflexion sur le dispositif, le contenu et la réception des enseignements sur le genre. J'ai donc pu proposer la première année un module de 15h sur ce thème.

Les étudiants·es ayant suivi cet enseignement ont plusieurs années d'expérience professionnelle, souvent un vécu de couple, avec un ou plusieurs enfants, ils·elles sont donc plus réactifs·ves que des étudiants·es plus jeunes ayant moins d'expérience. Tous et toutes ont choisi librement d'aborder le thème du genre dans leur dossier (7 dossiers consacrés exclusivement au thème du genre, et 7 dossiers qui abordent ce thème parmi d'autres). L'analyse a été thématique, les thèmes ci-après sont ceux qui sont évoqués le plus souvent.

### Perception des inégalités

Celles qui évoquent leur enfance sont des femmes (parmi les dossiers abordant le thème du genre, il y a 12 femmes et 2 hommes, et 10 d'entre elles évoquent leur enfance). Témoignant de leur construction féminine, elles disent avoir depuis toujours la certitude des inégalités qu'elles subissent, tout en se disant contraintes de les accepter comme des faits immuables parce que traditionnels, et dues à la «nature des choses». Toutefois, ces filles ont fait des études, ce qui rompt avec le modèle traditionnel du genre. Cependant, elles ne s'en éloignent que partiellement, puisqu'elles se sont orientées vers des professions d'éducation, respectant leur rôle social traditionnel.

Charlyne<sup>10</sup> est issue d'une famille où le père est pourvoyeur de ressources et la mère au foyer. Elle témoigne de l'intériorisation du rôle féminin et de sa dévalorisation «*les femmes doivent s'occuper des repas, des tâches ménagères, des enfants. Mais elles doivent aussi savoir «rester à leur place»*», alors que l'homme «*dirige son monde*». Si elle qualifie sa famille «*d'aimante et unie*», toutefois les garçons y ont davantage de valeur «*Petite, mon père nous a toujours expliqué à ma sœur et moi, qu'après nous avoir mises au monde, il avait été heureux et soulagé d'avoir enfin un garçon*». Elle souligne un «*paradoxe de taille*» : son père, tout en refusant que sa femme ait une activité salariée, n'a pas eu la même attitude avec Charlyne, qui a «*été largement poussée à faire des études*».

Ces inégalités ne sont pas toujours envisagées de façon négative, mais plutôt comme une évidence à laquelle il est profitable de se soumettre pour s'épanouir. Si leurs familles attendent d'elles certains comportements, cela n'est pas pour leur nuire, mais pour favoriser leur bonheur, ce qui rend

9. Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

10. Tous les noms ont été changés pour préserver l'anonymat des personnes interrogées.



difficile de les considérer comme des restrictions d'épanouissement, car tout baigne dans un climat d'affection et d'attachement.

Véra, quant à elle, avait conscience des inégalités, mais les situait dans des pays exotiques *«certes, j'avais conscience qu'il existait des inégalités entre les sexes, mais plutôt dans les pays pauvres, là où l'on doit se battre pour autoriser les filles à aller à l'école; mais pas chez nous, plus chez nous, en France!»*

Un homme, Patrick, témoigne de sa perception des inégalités à propos de son divorce et de la procédure pour la garde alternée de son fils. Il a été très étonné, voire blessé de devoir *«affronter en tant que père ces stéréotypes»*, car il a dû prouver s'être toujours occupé de son enfant dès sa naissance *«démarches que la mère n'a pas eu à réaliser»*. Cette formation lui a permis de réaliser que ce qu'il prenait *«à certains moments comme des attaques personnelles les démarches de certaines personnes, même des proches, considérant que la place de notre enfant était auprès de sa maman»*, étaient des conséquences directes du système de genre, et que les personnes peuvent être *«victimes de certains stéréotypes»*. D'attribuer cette mise en doute de ses capacités à être père non pas à sa personne, mais à l'organisation de la société lui a permis de trouver une explication à cette incompréhension qu'il disait le faire souffrir.

Les femmes s'expriment volontiers au sujet de leur perception des inégalités en général, les hommes, eux, semblent plus sensibles à la question lorsque leur investissement paternel se heurte à des questions de genre.

### Connaissance du genre

En formation comme dans les dossiers, la très grande majorité des étudiant.e.s déclare ne pas connaître le concept de genre autrement que dans son sens grammatical (deux personnes évoquent le «*sexe social*» en lien avec les questions de transsexualisme). Pour Delphine *«le genre, concept dont je n'avais jamais entendu parler»*, et Martin *«je n'avais quasiment jamais entendu parler de ça si ce n'est dans les médias à propos des manuels de SVT mais sans vraiment avoir bien compris ce que c'était»*. Philippe en a *«entendu parler une fois à la télévision, je pensais que c'était une théorie pour expliquer comment les personnes deviennent homosexuelles et transsexuelles»*. Ces témoignages oraux et écrits confirment le décalage important entre les recherches sur le genre et la façon dont le grand public se représente ce concept. Aussi, il apparaît que la médiatisation par le biais de la télévision et des journaux leur a permis d'entendre parler de ce thème, sans toutefois en avoir une connaissance approfondie.

### Perturbations et troubles

Ces écrits réflexifs contiennent beaucoup de marqueurs d'étonnements, voire de bouleversements. Un nombre considérable de points d'exclamation est présent dans les textes. Louis indique que *«Les paroles prononcées par la formatrice sont venues bousculer tout ce qui me paraissait finalement*



être tout à fait naturel!» et plus loin «et je n'ai depuis cessé de m'interroger». Au-delà de l'étonnement, Louis doit «bien avouer qu'après l'instant initial de scepticisme, sont immédiatement venues se greffer des formes de sentiments de malaise et d'incompréhension». Les mots relevés témoignent d'interrogations nombreuses : «formation déroutante» «le débat porté en séminaire ne cesse de créer en moi le trouble» «une bonne partie de ce que je croyais sur les hommes et les femmes a totalement changé» «cela m'a bouleversée je ne suis plus la même» «pas évident et déstabilisant» «remise en question profonde». La formation est venue perturber leurs croyances, avec les «preuves scientifiques à l'appui (...) en contradiction avec mes préjugés personnels».

Concernant les thèmes qui les ont le plus surpris, ce sont également ceux qui rencontrent le plus de résistance en formation : illusion de l'égalité, croyance essentialiste, complémentarité et libre choix. Cela confirme la nécessaire prise en compte du trouble que peut provoquer la remise en question du système de genre.

La présence de ce thème dans les préoccupations politiques les étonne. Comme Jean, qui «ne savais pas du tout qu'il y avait des textes ministériels sur l'égalité fille garçon, jamais personne ne nous en a informé, ni en formation initiale ni continue», ou Véra pour qui ces questions sont d'un autre temps «quand il fallait supprimer les lois qui interdisaient l'accès des filles à l'école ou des femmes au travail». Souvent, il est souligné qu'avant la formation, il était envisagé que ces questions ne relèvent pas de la sphère politique, mais privée, comme pour Stéphanie «je ne pensais pas que les questions de féminisme étaient à régler par des lois, ce qui se passe entre un homme et une femme appartient à leur vie privée». L'ampleur des inégalités est également un élément souvent souligné.

### Prise de conscience et évolution

L'enseignement du genre a mis en évidence la difficulté à interroger les évidences. Pour Myriam, les comportements des femmes et des hommes sont anciens, et lui semblaient donc naturels «cela se confirmait tous les jours, et existait depuis toujours, si bien que j'avais tendance à croire que ces comportements puissent être liés à la génétique!», et plus loin «quand on se rend compte que tout cela n'est pas génétique ou hormonal tout change». Si Véra fait le lien entre l'éducation et les inégalités, elle précise que cela est permis par la connaissance «au bout d'un moment j'ai bien été obligée de me rendre à l'évidence : tout le monde a un avis sur la question mais personne ne connaît la recherche. Et quand on s'y intéresse, on se rend compte que ce qu'on croit n'est pas si vrai que ça, et que ça a des influence sur notre façon de faire classe aux filles et aux garçons». D'autres avaient le pressentiment que les inégalités ne dépendent pas de la biologie, mais sans certitudes ni arguments comme Charlyne «je le savais bien que si les filles s'occupent plus des enfants c'est certainement parce qu'elles jouent beaucoup à la poupée petite, mais je n'avais pas les arguments. Maintenant que j'en suis certaine j'ai modifié l'organisation des ateliers du matin pour que les garçons aussi jouent à la poupée».



Les dossiers contiennent de nombreuses recherches théoriques sur les caractéristiques biologiques qui tentent de déterminer le sexe. Assurément, la formation a permis aux étudiant.e.s d'entreprendre une réflexion rigoureuse qui interroge les évidences.

Tous les dossiers font état d'une forte réaction quand les inégalités sont abordées dans le système scolaire. Pour Charlyne, c'est *«un constat qui m'a laissé un petit goût amer sur ma propre pratique de classe»*. Eva était *«stupéfaite»* et aussi *«quelque peu honteuse»* de sa cécité pendant tant d'années. Pour Carole *«ça a été comme un électrochoc! Bien sûr que ce que j'avais sous les yeux était vrai, ces manuels, jouets, livres. Je me suis reconnue dans presque toutes les inégalités en classe»*. D'autres prennent de la distance, et se situent plutôt dans les marges des résultats de recherches, ce qui peut représenter une porte de sortie honorable, évitant la culpabilisation tout en permettant tout de même d'être davantage attentif à son attitude, comme Noura *«Je ne suis pas sûre d'être aussi différente avec les filles et les garçons dans ma classe, mais de savoir que cela existe souvent ça me rend plus vigilante à ce que je dis et fais»*.

### **Vie privée**

Suite à cette formation, la majorité témoigne d'un changement dans leur vie personnelle. Tout d'abord, le simple fait d'aborder le sujet du genre entraîne de nombreux *«débat animés»*, des *«soirées mouvementées qui m'ont permis d'affûter mes arguments»*, *«d'interminables discussions avec mon mari»*.

Quant à la vie quotidienne, Martin *«participe différemment aux tâches ménagères et à l'éducation des enfants»*. Sans qu'il n'y ait *«de bouleversement radical»*, toutefois il se remet *«quotidiennement en question»*. Aussi, il a adopté une attitude féministe *«lorsque je remarque des comportements stéréotypés inconscients chez mes amis ou dans mon entourage, je n'hésite pas à le faire remarquer»*. Patrick s'est rendu compte que son *«comportement de père n'a pas été et n'est pas neutre»* et va être vigilant à ce *«qu'aucune porte ne se ferme à mon enfant»*.

Ces étudiants-es montrent qu'en effet, c'est bien l'identité personnelle qui est interrogée par ces enseignements sur le genre.

### **Pratique professionnelle**

Les changements annoncés sont nombreux : une attention relative à l'attitude de l'enseignant-e et des élèves, à l'espace sonore de la classe, à l'introduction transversale de la thématique de l'égalité dans les différentes matières (mathématique, histoire, art, sciences, instruction civique,...), aux stéréotypes présents dans les ouvrages scolaires et à la façon de les remettre en question, à ne plus opposer le groupe des garçons à celui des filles, être attentif à l'élargissement des choix pour tous et toutes (costumes de carnaval, cadeaux fête des mères et pères, activités sportives), à l'organisation de la cour d'école,...



C'est peu à peu que le changement se fera *« Ces quelques petits exemples n'ont pas la prétention de bouleverser les choses, mais petit à petit, de modifier les habitudes inconscientes »*. Sans rupture, c'est une révolution silencieuse qui s'enclenche. Delphine n'opère *« pas un changement radical dans ma pratique de classe de tous les jours »*, mais est *« plus attentive à comment je m'adresse, ce que j'attends des filles et des garçons »*. Elle est *« certaine d'avoir acquis certains gestes professionnels que je n'avais pas auparavant »*.

En conclusion, nombreux sont celles et ceux conscients·es des résistances chez les autres, comme sur elles·eux-mêmes.

Martin a abordé ce sujet avec ses amis *« fort de ce savoir et voulant partager puis débattre sur le sujet, lors d'une soirée entre amis, je m'étais très rapidement rendu compte que ce débat pouvait engendrer de vives réactions »*.

Charlyne est, quant à elle, étonnée du peu d'enthousiasme que ce sujet provoque : *« L'indifférence face à l'exposition des inégalités entre homme et femme m'a surprise car dans la plupart des cas elle est venue de femmes ! »*, ou au contraire de *« réactions passionnées et complètement disproportionnées »*. Jean a conscience que certains parents souhaitent que leurs enfants respectent les normes de genre, et qu'il faut faire preuve de patience *« Pour les parents d'un petit garçon, ça a été très difficile de leur expliquer qu'il peut aussi jouer au coin poupée »*. Eva prend la mesure de la transmission involontaire des inégalités *« le système de genre est bien inscrit dans l'inconscient collectif : en effet, vivant dans ce schéma, on en perd notre regard critique et on s'y complait par habitude »*. Martin reconnaît que *« même en proposant des livres non sexistes et des pistes de travail variées, il est toujours difficile pour moi de lutter contre les stéréotypes relayés non seulement par les éditeurs, mais aussi par les parents, la télévision, la publicité, le comportement des autres en société, ... »*.

## Bilan

Finalement, l'analyse de ces dossiers confirme que la remise en question du genre remet bien en question la construction de l'identité des personnes, aussi bien personnelle que professionnelle. En effet, le genre structurant l'identité psychique et sociale, il est illusoire de ne s'adresser qu'à l'identité professionnelle des étudiants·es.

Tous·tes concluent en souhaitant développer leur réflexion et continuer à modifier leur pratique pédagogique pour favoriser l'égalité. Aussi, ce désir de changement devrait être soutenu bien au-delà de la formation, avec des groupes d'analyse de pratique.

## Conclusion

Cette brève analyse permet de conforter l'idée que les résistances se cristallisent essentiellement autour de la définition du genre. L'émergence des représentations sur l'égalité et les inégalités sociales entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons et leurs liens avec les inégalités



sociales peuvent se révéler être un sujet sensible pour certains·es car c'est l'identité même qui est interrogée. En effet, interroger et modifier les représentations et attitudes pour développer une culture de l'égalité préalable à un changement de conduites nécessite une formation impliquante, qui aille au-delà de la simple exposition des faits et des concepts.

La question du dispositif est centrale pour accompagner, soutenir le changement afin de ne pas provoquer ou entretenir des phénomènes de résistance et d'opposition. Si la mixité est une condition nécessaire mais non suffisante pour réaliser l'égalité, la réflexion sur des analyses professionnelles est également une condition nécessaire pour prendre conscience de son rôle dans la transmission du système de genre mais non suffisante. En effet, le système de genre ne repose pas uniquement sur l'identité professionnelle, c'est bien l'identité personnelle qui en est toute constituée. Il s'agit donc non seulement d'informer, mais aussi d'accompagner vers un dépassement de ces résistances pour qu'un cheminement de prise de conscience du système de genre soit possible. Cette dimension de soutien est d'autant plus importante quand la formation est obligatoire.

Il serait intéressant d'obtenir les témoignages des personnes qui ont le plus résisté à cette remise en question. C'est ce que nous allons tenter de faire dans une prochaine recherche sur les effets, un an après, de cette formation auprès de toutes les personnes qui ont suivi la formation, y compris celles qui n'ont pas consacré leur dossier au thème du genre, et ainsi contribuer à constituer un courant de réflexion et de recherches sur les processus psychiques et sociaux à l'œuvre dans les enseignements relatifs à l'éducation à l'égalité et à l'éducation égalitaire.



## Références

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons*, Paris : PUF.
- Carnino, G. (2005). *Pour en finir avec le sexisme*. Paris : L'échappée
- Cifali, M. & Moll, J. (Eds) (1985). *Pédagogie et psychanalyse*. Paris : Dunod.
- Collectif. 2007. *Contre les jouets sexistes*. Paris : L'échappée
- Collet, I. (2012). «Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation», *Recherche et formation*, 70.
- Duby, G. & Perrot, M. (Eds) (1991). *L'histoire des femmes en Occident*; Vol. III. Paris : Plon.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan.
- Gardey, D. & Löwy, I. (2000). *L'invention du naturel : les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. (Eds). Paris : Archives Contemporaines.
- Gaudelier, M. (2004). *Métamorphoses de la parenté*. Paris : Fayard
- Héritier, F. (1996). *Masculin-féminin. La pensée de la différence*. Paris : Odile Jacob.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?*, Paris : PUF.
- Petrovic, C. (2011). « Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants », *Cahiers Pédagogiques*, n°487, pp 32-33.
- Liotard, P., Roger, A., St-Martin, J. & Terret, T. (2005). *Sport et genre : La conquête d'une citadelle masculine* (4 vol.), Paris : L'Harmattan.
- Vidal, C. (2006). *Féminin, masculin, mythes et idéologies*. Paris : Belin
- Vidal, C. (2002). «Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences». In *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*; Vol. 31 : n°4. Paris : INETOP/CNAM.
- Vincent, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*. Paris : la Dispute.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan