

rime pas avec égalité. Les analyses issues des recherches convergent sur le constat de la scolarité différente des filles et des garçons, la meilleure réussite des premières coexistant avec des discriminations récurrentes en termes d'orientation, de secondarisation dans les interactions pédagogiques, d'occultation des femmes dans les programmes scolaires (Duru-Bellat, 2004). Troisièmement, force est de constater que les intentions politiques sont peu suivies d'effets. Des mesures sont prises afin de traiter les inégalités filles-garçons à l'école, comme les conventions interministérielles (2000 et 2006) visant la promotion de l'égalité³. Cependant aucune évaluation précise des dispositifs proposés n'est mise en place, hormis un bilan global intitulé «L'égalité entre les filles et les garçons. Une mission pour l'enseignement scolaire» (2000-2006)⁴. Malgré la nécessité conventionnelle «d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif» ne sont prévues ni obligation d'intégration du genre en IUFM ni moyen de mise en fonctionnement. L'application des conventions est à la merci des négociations locales entre quelques promotrices de l'égalité sexuée, étiquetées comme militantes féministes, et une majorité indifférente ou réticente, prônant l'universalisme et arguant d'autres difficultés scolaires plus légitimes.

Présentons ces contingences à l'IUFM de Grenoble et les contournements mis en œuvre pour infiltrer l'Institut par la question du genre. Dès 2002, quatre conditions favorables ont permis la création d'une Mission «genre/égalité»: le cadre législatif sus-cité, le lien avec l'IUFM de Lyon (pilote national des conventions), un réseau local actif (Centre d'information sur les droits des femmes, Planning familial, Association des femmes diplômées des universités, Mission rectorale) et un contexte politique⁵ soutenant la Mission en IUFM. Cette Mission fut mal perçue par les personnels. La réaction fut d'autant plus aiguë que sa première action fut de «féminiser» les livrets de formation des étudiant-e-s et des stagiaires. Lors de cette première année, la formation de formateurs et des formatrices sur le genre ne fut suivie que par des personnes extérieures, le personnel de l'IUFM n'assista pas aux séminaires de travail proposés, de nombreux quolibets fusèrent. Malgré d'après négociations et le rappel aux conventions, 1h30 seulement fut obtenue dans le plan 2003-2007 et ce, uniquement pour les stagiaires du secondaire. La Mission décida alors d'investir ses ressources dans la visibilité scientifique⁶ et la constitution d'une banque documentaire.

En France, aujourd'hui, la mixité à l'école est paradoxale à trois niveaux. Tout d'abord, la mixité est officiellement obligatoire depuis la loi Haby de 1975 (Rogers, 2004). Cependant, tout aussi officiellement mais de façon peu médiatisée dans le milieu enseignant, ce principe est remis en question depuis 2008 par une loi dite antidiscrimination². Deuxièmement, mixité ne

2. Loi N° 2008-496 du 27 mai 2008. Art. 2: «Toute discrimination directe ou indirecte fondée sur le sexe est interdite en matière d'accès aux biens et services et de fourniture de biens et services. Ce principe ne fait pas obstacle (...) à l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe.» Note des éditrices: pour plus de détails, voir dans ce numéro l'article de Gaël Pasquier.

3. Convention pour la promotion de l'égalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif. *BO*, 5, 2007.

4. Ce bilan est consultable sur le site du Ministère de l'éducation nationale français: www.education.gouv.fr

5. Deux projets INCA (INnovative Campus Action) furent financés en 2002 par le Fonds social européen, et en partenariat avec l'IUFM de Lyon en 2006, par la Région Rhône-Alpes.

6. Entre 2003 et 2004 furent organisés quatre événements ouverts au grand public, qui remplirent l'amphithéâtre de l'IUFM: Catherine Vidal, Claudie Baudino, Françoise Héritier, Nicole Mosconi.

L'intégration frontale du thème du genre soulevant des résistances passives ou explicites, une stratégie du détournement fut adoptée: invitation des formatrices et des formateurs à notre cours; proposition d'aide pour encadrer des mémoires professionnels; discussion informelle dans les couloirs; croisement du genre avec d'autres thèmes (genre et développement via un projet de coopération éducative avec le Sénégal, genre et littérature jeunesse, genre et arts audiovisuels); obtention du soutien des stagiaires à la suite de notre intervention (ils et elles demandèrent plus de formation). Cela servit d'argument pour infiltrer «par le bas» les négociations avec l'administration.

En quelques années, ces facteurs d'influence ont porté leurs fruits. Deux heures de formation sont inscrites au quadriennal 2007-2011, le thème du genre est une option obligatoire dans trois disciplines (Conseiller et conseillère principal·e d'éducation, Génie mécanique, Éducation physique et sportive), nous sommes sollicitées par nos collègues pour intervenir sur des mémoires ou pour de la co-intervention dans leur discipline. Enfin, un seuil de sensibilisation collective semble aujourd'hui atteint (c'est-à-dire l'usage du féminin a perduré sans conflit dans les documents administratifs; 70% de nos collègues responsables de filières sont venu·e·s assister à notre intervention). Cependant, ces avancées restent incomplètes et fragiles: aucun·e stagiaire du premier degré n'est formé·e au genre et l'existence de la formation reste trop liée à quelques personnes.

L'objectif est de mettre au jour l'effet du genre au sein des classes. À partir de jalons théoriques, illustrés par des données de la recherche en éducation ou issues d'autres champs (didactique, psychologie, histoire, neurobiologie...), les stagiaires sont invité·e·s à interroger leur contexte puis à inventer des remédiations pédagogiques.

La formation comporte trois temps: 1. brainstorming permettant de partir des constats des stagiaires, de présenter le cadrage institutionnel de la mixité et d'ouvrir les débats; 2. panorama de sept points de vigilance que nous avons sélectionnés dans la recherche, présentés dans une double perspective, didactique et psychologique; 3. exposé d'outils pour aider les stagiaires à travailler la mixité: grilles d'observation ou d'analyse des manuels, exemples d'innovations égalitaires issus des mémoires de leurs pairs (Baurens, 2006a).

Résumons la trame des sept points de vigilance, avec leurs principaux référents théoriques⁷:

- Topographie de classe et travaux de groupe (Zaidman, 1996): la coprésence des filles et des garçons n'empêche pas leur regroupement sexué. Les enseignant·e·s doivent intervenir pour contrer le risque de «mixité unisexe».

7. Pour plus de détails, voir Schreiber et Toma (2006, pour l'apport de la psychologie) et Baurens (2006b, pour l'apport de la didactologie).

- Loi des 2/3 (Mosconi, 1989) : deux tiers des interactions enseignant·e/élèves se fait en direction des garçons, ce qui les rend plus visibles.
- Corrélation négative entre stéréotypes sexués et performances scolaires (Bouchard et St-Amand, 1996) : les élèves qui adhèrent le plus aux stéréotypes semblent être le plus en difficulté à l'école.
- Non-usage du féminin en langue franco-française (Baudino, 2008) : le féminin est dévalorisé et peu utilisé en France.
- Double standard pédagogique et effet de menace du stéréotype (Toczek et Martinot, 2004) : les attentes particulières et différenciées des enseignant·e·s et de la société engendrent des effets notables d'autoconformité dans la performance des élèves.
- Stéréotypes dans les manuels et les programmes (Rignault et Richert, 1997) : les documents pédagogiques ne sont pas exempts de sexisme.
- Leurre de la neutralité éducative : les enseignant·e·s ne sont guère conscient·e·s de la différenciation qu'elles et ils orchestrent.

L'objectif de notre intervention est d'induire une prise de conscience des inégalités de genre (en particulier de la part due à la pratique des enseignant·e·s) et d'enclencher des changements dans les pratiques des stagiaires. Or, dès nos premières formations, nous constatons que le déroulement du cours achoppait sur trois écueils, trois certitudes à troubler. Premièrement, l'égalité serait déjà effective, il s'agirait d'un combat passéiste. De plus, les inégalités sexuées ne seraient en fait que des différences

normales et ébranler ces évidences naturelles risquerait de provoquer un chaos individuel ou social. Enfin, l'école n'y pourrait rien.

Les attitudes défensives¹³, qui ne sont pas propres à notre public (Roux, 2001), allaient même jusqu'à des comportements inverses de ceux attendus. Cette «réactance psychologique» (Brehm, 1966) peut être analysée comme une réaction à une menace ressentie: menace de perte de liberté pédagogique et de liberté de jugement, voire même de perte identitaire. Conscientes que les stagiaires, comme toute personne en situation, réagissaient en partie au contexte de cours dans lequel nous les plongions, nous nous sommes appliquées à le modifier. Nos «stratégies» ont été affinées au fil des résistances dans un but précis: mettre en mouvement les stagiaires de façon constructive. Elles constituent plus un changement de forme que de fond et concourent à désarmer au maximum les points de menace, à rassurer les stagiaires sur la faisabilité et la légitimité de la tâche à entreprendre. Les stratégies présentées ici visent à diminuer le sentiment de contrôle externe, de dogmatisme hiérarchique ou de jugement, pour lui substituer un sentiment de liberté et de respect de la diversité des identités.

Brainstorming pour contrer la menace de surplomb

Nous avons prévu dès 2003 de commencer le cours par un moment de parole des stagiaires. Cependant, ce temps était très réduit (contrainte horaire) et nous avons tendance à réagir nous-mêmes aux situations exposées. Nous avons appris à nous taire et à solliciter les autres participant·e·s: au sein du groupe, il se trouvait toujours quelqu'un pour apporter la contradiction. L'espace ouvert à la multiplicité des expériences entre pairs permet de créer un climat de coopération et nous décharge de notre statut de contradictrices perçues dans un lien hiérarchique.

Précautions oratoires sur les généralisations abusives

Elles visent à expliciter d'entrée les éléments implicites de notre discours afin de ne pas laisser le trouble se transformer en suspicion face à nos nécessaires raccourcis de langage. Par exemple, nous signalons d'emblée que nous dirons «les filles/les garçons» mais que cela ne signifie pas que toute fille et tout garçon agit ainsi; nous prenons le temps d'expliquer qu'autour des moyennes statistiques existent des variances et que rien ne permet de prédire un comportement individuel, que le comportement est multidéterminé et que même si nous allons focaliser sur la variable genre, elle n'explique qu'une partie de la variabilité des comportements. Notre objectif n'est pas de minimiser notre propos, mais d'éviter d'être perçues

13. Des traces de ces résistances sont visibles à travers les arguments de doute et culminent dans la réactance des quinze stagiaires rejetant le thème

radicalement. Ils et elles proviennent de six filières: génie-mécanique (5), lettres (4), physique (2), mathématiques (2), histoire-géo (1), espagnol (1).

comme dogmatiques, imposant une vérité ou répandant une bonne parole. Desserrer le lien entre le cas général (réurrences statistiques mises en évidence par la recherche et dont le cours va parler) et l'expérience de chacun·e (que nous allons interroger) nous semble une étape préliminaire primordiale pour ouvrir un espace où l'on se sente en droit de penser, en toute sécurité, et prêt à prendre le risque d'en être bouleversé·e.

Connivence interstagiaires pour faciliter la reconnaissance du thème

Nous choisissons d'ouvrir le cours en sollicitant les stagiaires pour qu'elles et ils évoquent leurs propres expériences et réagissent aux propos de leurs collègues. Notre objectif est ici de provoquer des récits spontanés qui anticipent souvent les différents points que nous mettons en avant par la suite; cela permet donc de ne pas plaquer des connaissances par le haut mais d'introduire les disparités de genre par le bas, par la preuve et pas la moindre, puisqu'il s'agit de leur propre expérience. Chacun·e peut ainsi se sentir concerné·e.

Connivence stagiaires-formatrices sur un parti pris préalable

Nous clarifions d'emblée notre posture: même si notre objectif est de mettre au jour les dysfonctionnements liés à la mixité, il s'agit bien d'œuvrer à la coéducation des filles et des garçons. Cela crée un consensus collectif: la sauvegarde de la mixité. Le soupçon de partialité perçue lors des premiers cours est tout de suite désactivé: certains courants médiatisés¹⁴ suggèrent en effet de régler les dysfonctionnements liés à la mixité par la séparation (ce qui n'est pas le parti-pris préalable du cours). On s'efforce à ce titre de proposer des exemples de discrimination qui concerne les deux sexes, afin de permettre à chaque stagiaire d'entrer dans la discussion sans se sentir menacé·e de «sexisme».

Dissociation des diverses «casquettes identitaires»

Nous tentons de défaire l'amalgame qui découle de l'indifférenciation entre sphère privée («casquette parentale») et vie publique («casquette enseignante»). Certaines réactances provenaient d'une confusion entre le rôle de parent et celui d'enseignant. Afin d'éviter de provoquer un sentiment d'intrusion et de jugement de la personne, nous dissociions ces deux facettes de l'identité et en appelons aux rôles, parfois contradictoires, que chacun·e est amené·e à assumer dans l'existence. Ainsi, face à des arguments du type: «mais en tant que parents, je pense que...», nous réagissons désormais par

14. Songeons à l'hypermédiatisation d'ouvrages qui déclinent l'idée selon laquelle «les hommes viendraient de Mars et les femmes de Vénus»

ou encore aux écrits de Michel Fize (2003) dans *Pièges de la mixité scolaire*, Presses de la Renaissance.

«oui, en tant que parents vous êtes libres de décider des valeurs que vous voulez transmettre, mais en tant qu'enseignant-e, vous êtes tenu-e-s de ne pas faire de différence de sexe dans le savoir que vous transmettez».

Trouble côté formatrices: afficher la différence et l'incomplétude

La co-intervention¹⁵ nous semble très utile pour créer un espace propice au changement, un espace où l'on se sente en capacité de rencontrer l'altérité, sans se sentir soumis-e ou supérieur-e. Elle permet en effet non seulement d'apporter des connaissances différentes grâce au champ scientifique de chaque formatrice, mais aussi d'exposer des points de vue divergents, pas forcément compatibles¹⁶. Cet affichage de l'altérité permet d'illustrer la complexité du problème à traiter, l'impossibilité d'une pensée unique réconfortante et la nécessité d'oser entrer en «réflexion».

Comparaisons interculturelles pour entrevoir la complexité

Elles permettent de mettre en débat nos contenus en montrant que la question du genre est résolue ailleurs autrement qu'ici (c'est-à-dire les écoles non mixtes aux États-Unis fonctionnent mieux pour les filles; l'usage du féminin est de mise dans de nombreux pays francophones). La variété contradictoire des recherches est propice à ouvrir le questionnement: par exemple, pourquoi la norme du «masculin qui l'emporte» résiste-t-elle en France?

Proposition sans imposition: le choix des sept

Afin de renforcer l'impression de liberté, nous présentons désormais un résumé des sept points de manière succincte et détaillons ensuite ceux choisis par les stagiaires. Cette stratégie permet deux effets collatéraux: susciter un désir de vouloir en savoir plus, car on annonce ce que l'on ne dira pas; brosser un panorama de leviers possibles, mettant en relief que le genre infiltre toutes les pratiques enseignantes. Les stagiaires entrevoient ainsi la possibilité d'être les artisan-e-s d'une égalité au quotidien.

15. La co-intervention est possible dans notre Institut dans la mesure où nous acceptons d'être moins payées pour chaque heure de cours effectuée (taux de 0,75, voire de 0,50, selon les années).

16. Ainsi, l'une d'entre nous présente son titre au féminin; l'autre opte pour le masculin «neutre». Cela interpelle.

Réaffirmation de la mission émancipatrice de l'école

Certaines résistances découlent d'un doute sur la légitimité à œuvrer contre les inégalités sexuées en tant qu'enseignant-e. Nous rappelons la loi et les missions de l'école, ce qui permet souvent de dépasser ce sentiment d'impuissance. Il est bien de leur ressort de se préoccuper des discriminations (les stagiaires ignorent par exemple la loi contre l'homophobie et les consignes du Ministère). Nous réaffirmons également que le cœur de leur mission étant la transformation individuelle et sociale, ils sont bien là pour proposer d'autres modèles que ceux qui existent déjà dans l'histoire de l'élève et dans son environnement.

Conclusion

Face aux résistances qui abondaient lors de nos premiers cours et au fil des six années d'expérience de formation, nous avons affiné des stratégies facilitantes qui ont été résumées ici dans leur version aboutie. Ces neuf stratégies ont tout d'abord permis que notre intervention se déroule de manière moins conflictuelle: d'un échange tendu de ressentis personnels, le cours s'est progressivement transformé en un espace de débat plus décentré, abordant la complexité des déterminants liés à la gestion de la mixité en classe. Cette ambiance plus sereine alliée à notre étayage constant par des exemples d'expérience de pratique et d'outils pédagogiques, ont facilité l'apprentissage des stagiaires. Nous trouvons des indices de cette transmission efficace des savoirs liés au genre à plusieurs niveaux: les stagiaires demandent plus de cours (ce qui a facilité la reconnaissance de ce thème par l'Institution, comme mentionné dans la première partie de cet article) et le questionnaire indique de nombreuses intentions d'agir (la combinaison apport théorique et outillage concret contribue à l'accompagnement de nouvelles pratiques).



Baurens Mireille et Schreiber Caroline (2010). Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles questions féministes*, 29 (2), 72-87.