

Dès les années 1960, le ministère de l'Éducation nationale français a souhaité promouvoir l'égalité de traitement entre les filles et les garçons et favoriser l'orientation scolaire dans des filières moins traditionnelles pour les filles afin d'améliorer l'adéquation entre formation et marché du travail, mais aussi d'assurer aux filles une meilleure insertion professionnelle. Décrets et circulaires se sont succédé. On peut citer pour mémoire la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'éducation signée en octobre 1960² qui incluait les discriminations sexistes, ou les quatre circulaires concernant l'admission des filles dans les sections industrielles diffusées entre 1966 et 1969³.

En raison de la persistance des différences d'orientation scolaire et professionnelle, du maintien des inégalités sur le marché du travail – chômage plus fréquent des femmes, temps partiel imposé, salaires inférieurs à ceux des hommes, plafond de verre rencontré dans l'évolution des carrières⁴ – ainsi que des problèmes de violences sexuelles et sexistes, les textes gouvernementaux sont devenus, au fil du temps, plus ambitieux. Ainsi, la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 précise, dans son article premier, que le

² Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement, Décret n° 61-1202 du 31 octobre 1961.

³ Circulaires « Admission des jeunes filles dans les sections industrielles » n° 66-344 du 10 octobre 1966 et n° II-67-1145 du 17 mai 1967 ; « Admission des jeunes filles dans les sections industrielles des établissements d'enseignement technique » n° IV-67-370 du 12 septembre 1967 et n° 69-479 du 20 novembre 1969.

⁴ Voir, par exemple, Margaret Maruani [2003].

⁵ Cette mission est rappelée dans le nouveau Code de l'Éducation, Article L121-1, JORF n° 56, 7 mars 2007.

⁶ Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, BO de l'Éducation Nationale n° 10, 9 mars 2000. Une nouvelle convention du même nom a été signée pour la période 2006-2011, BO n° 5, 1^{er} février 2007.

⁷ *Ibidem*, 2000.

⁸ *Ibidem*, 2000.

⁹ Sur cette notion récurrente dans les instructions officielles, non explicitée et sujette à caution, cf. Jacques Berchadsky [2003].

¹⁰ Effectivement, le programme suscite d'après controverses au sein du monde de l'éducation : spectre d'une littérature officielle, querelles d'auteurs et d'éditeurs se sentant lésés.

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale, Préambule, Programme d'enseignement de l'école primaire, Arrêté du 25 janvier 2002.

service public de l'éducation contribue à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes⁵. Une nouvelle impulsion est donnée en 2000 avec la signature, par l'Éducation nationale, d'une convention interministérielle pour l'égalité entre les hommes et les femmes⁶ affirmant que :

« L'objectif d'élargissement des choix professionnels, au-delà de l'accompagnement des choix d'orientation, exige une action dès le plus jeune âge sur les représentations des rôles respectifs des hommes et des femmes. Il se double d'un aspect plus ambitieux : favoriser une société plus égalitaire et respectueuse des différences »⁷.

Plusieurs axes d'intervention sont proposés, notamment :

« Privilégier des approches pédagogiques susceptibles de dénoncer les mécanismes traditionnels de domination pour les remplacer par l'apprentissage de modèles relationnels respectueux et égalitaires. Cette approche réclame notamment un accompagnement du contenu des programmes et une attention portée au choix des manuels scolaires dès le primaire, ainsi que les livres de littérature jeunesse proposés dans les classes »⁸.

C'est dans ce contexte qu'en 2002, le ministère français de l'Éducation nationale a inclus, dans les programmes de l'école primaire, une liste de référence de 180 œuvres de littérature de jeunesse pour des élèves du cycle 3 (regroupant les classes de CE2, CM1 et CM2) dont l'objectif est d'aider les enseignants à construire une culture « partagée »⁹. Au-delà des vertus d'apprentissage de la langue ou de la formation du goût esthétique, la fonction socialisatrice conférée à l'enseignement de la littérature à l'école est reconnue et considérée comme la voie privilégiée pour comprendre le monde et construire un idéal, en cultivant l'émotion et la sensibilité de l'enfant par la mise en scène du réel et la mise en jeu de l'imaginaire. Le sens politique explicite du programme¹⁰, fût-il indicatif, est affiché :

« L'appropriation des œuvres littéraires [...] crée l'opportunité d'échanger ses impressions sur les émotions ressenties, d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés. Les œuvres qui ont été sélectionnées permettent aux enfants d'interroger les valeurs qui organisent la vie et lui donnent signification »¹¹.

Alors que l'Éducation nationale affiche la volonté, depuis plus de quarante ans, de promouvoir la valeur *égalité entre les sexes*, analyser la pertinence du choix des œuvres littéraires proposées aux élèves au regard de cette valeur est particulièrement opportun.

²² Site internet :
< www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html >

Le site officiel du ministère de l'Éducation nationale déplore que « malgré leurs bonnes performances scolaires les filles ne diversifient pas assez leur choix d'orientation : dans l'enseignement professionnel, 8 filles sur 10 se regroupent dans les 4 spécialités de services (secrétariat, comptabilité, commerce, sanitaire et social) quand les garçons font des choix beaucoup plus variés »²². Or, nombre d'histoires proposées renvoient à des rôles et à une image traditionnelle du monde du travail qui n'impulsent aucun changement et qui sont loin de favoriser la mixité et l'égalité entre femmes et hommes en matière d'orientation scolaire et d'insertion professionnelle. On ne peut que regretter que les histoires sélectionnées ne montrent pas plus de modèles en cohérence avec la volonté de diversifier l'insertion professionnelle féminine.

La liste d'œuvres littéraires pour l'enseignement primaire (cycle 3) proposée en 2002 a été accompagnée de textes officiels affichant des objectifs ambitieux, tant culturels que civiques, de formation à la citoyenneté sur la base d'une culture partagée, à un moment où l'égalité des filles et des garçons constitue pour l'Éducation nationale une obligation légale et une mission fondamentale. Il était donc important de saisir les représentations du masculin et du féminin que véhicule cette sélection d'ouvrages et d'analyser quantitativement comment est « dite » la différence des sexes à l'aune du principe d'égalité.

Premier constat, si l'humanité compte à égalité des hommes et des femmes, tel n'est pas le cas dans la littérature proposée. Dans la « population » des personnages, le sexe masculin règne en maître, quel que soit le décompte, quelle que soit la scène : majorité de personnages masculins, que ce soit chez les protagonistes ou les figurants, davantage de personnages masculins par histoire, places de premier plan réservées en priorité aux personnages masculins. Comme dans une précédente recherche sur les albums illustrés, les petites filles sont souvent le personnage manquant [Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002]. De surcroît, si les personnages masculins et féminins se côtoient dans une majorité des histoires, cette co-présence est trompeuse : ce n'est pas une mixité égalitaire. La prédominance masculine numérique s'accompagne d'une dominance sur l'autre sexe, révélée par l'étude des personnages qui en sont les héros. Enfin, les personnages féminins peuvent être complètement absents d'une histoire, quelques œuvres illustrant des univers exclusivement masculins.

Quant aux portraits des protagonistes, la variété des traits de caractère recensés pour les personnages masculins contraste avec leur concentration sur quelques qualités pour les femmes et les filles. Il n'y a pas d'opposition radicale entre les sexes, mais certains traits de caractère demeurent « figés » : le côté affectif des femmes, la propension à être amoureuse des filles. De plus, les rares filles présentes se doivent d'être exemplaires. Une rupture certaine par rapport à des modèles traditionnels apparaît mais des résistances, là aussi plus marquées pour les femmes que pour les hommes, sont évidentes dans l'inscription sociale et spatiale des personnages. Les femmes sont plutôt ancrées dans la sphère

privée, leur activité professionnelle est rare et de surcroît limitée à des domaines traditionnellement féminins. Les hommes, quant à eux, ne sont pas exclus de la sphère privée mais ils sont bien plus souvent inscrits dans le monde du travail. Les différences soulignées entre personnages masculins et féminins sont encore accentuées par le déséquilibre numérique en faveur des premiers (il y a 258 personnages masculins et seulement 114 personnages féminins parmi les protagonistes des histoires). Dans leurs lectures, les élèves vont « rencontrer » deux fois plus de figures masculines présentées, qui plus est, dans des situations plus variées que les personnages féminins. Ainsi peut-on appliquer, à la société présentée dans les ouvrages, le verdict de Christian Baudelot et Roger Establet [2007] : « En matière de mixité, le paysage de la société mondiale, sans demeurer totalement immobile, ne se meut qu'avec majesté » (p. 32).

Il y a des contradictions indéniables entre le choix des œuvres et les ambitions de lutte contre les inégalités entre les sexes qu'affiche le ministère de l'Éducation nationale. En dépit des objectifs annoncés, les responsables du choix des ouvrages recommandés semblent ne pas s'être intéressés à la valeur égalité des sexes. Ont-ils pensé que le masculin pouvait servir de modèle neutre ? Mais comment transmettre des valeurs d'égalité aux petits garçons en leur donnant à voir des mondes où les partenaires féminines en position égalitaire sont rares ? Les petites filles, quant à elles, manquent de modèles d'identification directs et elles sont renvoyées, « en creux », à une place secondaire par leur nombre et par leur rôle. Elles sont aussi invitées à se projeter dans une vie adulte tournée vers la famille. Des études ont montré que, non seulement les enfants ont conscience des normes véhiculées [Cromer, 2007] mais que, comme le rappelle la revue de la littérature faite par Anne Dafflon Novelle [2003, 2006], les différences quantitatives et qualitatives ont des effets sur eux. Selon cette auteure [Dafflon Novelle, 2003] : « Tout d'abord, le fait que les personnages de filles soient moins nombreux et moins valorisés que les personnages de garçons engendre un moindre choix en matière de lecture pour les filles. En effet, les enfants préfèrent lire un livre dont le personnage principal est du même sexe qu'eux-mêmes. Par voie de conséquence, cet éventail plus restreint de modèles d'identifications et de références peut provoquer une baisse de l'estime de soi » (p. 5). De plus, en ce qui concerne leur orientation professionnelle, « leurs difficultés de transgresser les modèles traditionnels proviennent en partie des rôles pour le moins stéréotypés et peu variés associés aux personnages de femmes dans les livres pour enfants »

[Dafflon-Novelle, 2006, p. 318]. Pour estimer l'influence des livres analysés dans cet article, il faudrait avoir des données sur l'usage et sur le mode d'utilisation de la liste de référence. Ces informations ne sont pas disponibles, cependant ces représentations sexuées inégalitaires viennent renforcer le sexisme des manuels scolaires [Fontanini et Panissal, 2008 ; Fontanini, 2007 ; Tisserand et Wagner, 2008]. Ainsi, nombre d'ouvrages proposés aux élèves sont loin de répondre aux exigences de la promotion de l'égalité entre les sexes et du refus des stéréotypes.

Dès lors, on ne peut que s'interroger sur « la stratégie » des ministères successifs de l'Éducation nationale. Faut-il penser que, malgré les nombreux textes signés au fil des années récentes, cette dimension de l'éducation reste secondaire ? Ou encore, que leur mise en œuvre souffre d'un défaut de « *mainstreaming* », « d'approche intégrée », pourtant reconnue comme indispensable par toutes les organisations internationales et validée par la signature des conventions interministérielles.

¹ Cet article est issu d'un travail intitulé *Féminin/Masculin dans la liste de littérature de jeunesse*, 2002, de l'Éducation nationale, mené d'avril 2003 à juin 2004 par une équipe pluridisciplinaire : Jean-Claude Barrère, formateur spécialisé en littérature de jeunesse, en charge du pôle Ressource Lecture, Littérature Jeunesse à la médiathèque de l'IUFM Midi-Pyrénées, Carole Brugeilles et Isabelle Cromer, démographes, Sylvie Cromer, sociologue, Virginie Houadec, conseillère pédagogique, Nathalie Panissal, psychologue. Il a bénéficié d'un soutien financier du FSE attribué à l'IUFM Midi-Pyrénées dans le cadre d'une convention pour la promotion de l'égalité des chances entre femmes et hommes. Ce travail d'équipe n'aurait pas vu le jour sans le soutien et les encouragements constants de Jeanne Fine, mathématicienne. Nous lui exprimons ici toute notre gratitude. Le traitement des données et les analyses présentées ici sont propres aux auteures de cet article.



Brugeilles Carole, Cromer Sylvie, Panissal Nathalie (2009). Le sexisme au programme ? Représentations sexuées dans les lectures de référence à l'école. *Travail, genre et société*, 2009/1, 21, 107-129.