

Sommaire

Introduction	
Que nous apprend le genre ? Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation <i>Caroline Dayer & Isabelle Collet</i>	7
LE GENRE : ÉMERGENCE ET USAGES DANS LES INSTITUTIONS D'ÉDUCATION-FORMATION	25
Dans le genre gênant. Politiques d'un concept <i>Éric Fassin</i>	27
Construction des savoirs et socialisation genrées <i>Caroline Dayer</i>	43
Les enseignant-e-s romand-e-s face au genre : pratiques, savoirs et expérience <i>Farinaz Fassa</i>	69
SE CONSTRUIRE DANS UNE SOCIÉTÉ GENRÉE	87
Angela Davis : la formation d'une philosophe féministe radicale, au croisement des oppressions de classe, de race et de sexe <i>Nassira Hedjerassi</i>	89
Corps et genre : analyse historique de manuels suisses d'éducation physique <i>Véronique Czáká</i>	109
Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination <i>Isabelle Collet</i>	127
« Le bon corps au bon endroit » Incorporation des normes de genre en formation professionnelle en alternance <i>Nadia Lamamra</i>	151

LES PARADOXES DE L'ÉDUCATION-FORMATION	171
Les origines du scoutisme et son implantation à Genève : entre « nature de l'enfant » et intérêts des élites <i>Anne-Françoise Praz & Christian Schiess</i>	173
Des enseignant·e·s face aux injures homophobes à l'école primaire <i>Gaël Pasquier</i>	195
Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l'impensable du genre » : analyse en classe d'éducation physique <i>Martine Vinson & Chantal Amade-Escot</i>	219
La perspective de genre en didactique de l'histoire. Quelques initiatives d'enseignant·e·s <i>Valérie Opériol</i>	247
Postface Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ? <i>Nicole Mosconi</i>	269
Notices biographiques	285
Table des matières	291
Collection Raisons éducatives	298

Introduction

Que nous apprend le genre ?

Enjeux et paradoxes de l'éducation-formation

Caroline Dayer & Isabelle Collet
Université de Genève

QU'EST-CE QUE LE GENRE ?

Du sens commun aux connaissances scientifiques

Que nous apprend le genre ? Les réponses à cette interrogation sont diverses et nécessitent une contextualisation ainsi qu'une mise au point de ce que ce dernier est... et n'est pas. Que pouvons-nous apprendre non seulement d'une analyse sous l'angle du genre mais également des débats contemporains qui s'y rapportent ? Que nous divulguent les frondes anti-genre prenant des visages variés selon les environnements et les époques ?

Pendant les polémiques, les travaux de recherche se poursuivent et les études genre ne cessent de montrer, démontrer et démonter le travail du genre. De quelles façons ce dernier traverse-t-il les questions d'éducation-formation et pour quelles raisons ce champ (de bataille) est-il devenu l'objet de toutes les attentions et confusions ?

Entre rumeur et instrumentalisation du concept de genre, il s'agit tout d'abord d'effectuer un passage du sens commun vers les connaissances scientifiques, en passant par une clarification des (més) usages du genre (Dayer, 2014). Différents enjeux sont mis en perspective : ils se basent sur une diversité de recherches qui souligne que les travaux sur le genre ne se cantonnent pas à une source de connaissances mais permettent de guider l'action et la formation.

Afin de bien saisir les enjeux dont il est question, quelques jalons s'imposent, précédant la surmédiation dans l'année scolaire 2013-2014 de ce qu'une partie de la droite catholique française, inspirée par le Vatican, a appelé la « théorie du genre ». Il est tout d'abord nécessaire de rappeler qu'en France, la rentrée scolaire de septembre 2011 a été marquée par une polémique qui a mis sur la scène la question du genre dans l'éducation-formation, suite à son introduction dans les manuels de biologie au lycée. Dans une circulaire du 30 septembre 2010, le ministère de l'Éducation nationale ajoutait au programme un chapitre intitulé « Devenir homme ou femme ». À la rentrée, les maisons d'édition, qui sont responsables de la rédaction des textes dans les manuels scolaires, ajoutent donc un bref paragraphe, dont la formulation manque souvent de clarté à force de précautions oratoires.

Une violente protestation émerge alors des milieux de la droite catholique pour aboutir finalement à une lettre au Ministre de l'Éducation nationale, signée par quatre-vingts député-e-s – suivie une semaine plus tard par une seconde émanant de 113 sénateurs et sénatrices – demandant le retrait de la « théorie du genre sexuel », définie ainsi :

Selon cette théorie, les personnes ne sont plus définies comme hommes et femmes mais comme pratiquants de certaines formes de sexualité : homosexuels, bisexuels, transsexuels. Ces manuels imposent donc une théorie philosophique et sociologique qui n'est pas scientifique, qui affirme que l'identité sexuelle est une construction culturelle relative au contexte du sujet.¹

Cette protestation a ceci de remarquable qu'elle dépasse les clivages politiques habituels puisque la grande majorité des député-e-s contestataires sont, comme le ministre, membres de l'UMP.

L'affaire arrive en Suisse romande en 2012 lorsque l'œuvre caritative d'entraide des catholiques, Action de carême, utilise une « approche genre » pour lutter contre la pauvreté, qui touche spécifiquement les femmes. Aussitôt, s'appuyant sur les débats français, plusieurs prêtres saisissent la Conférence des évêques suisses pour s'insurger contre la théorie du « *gender* » qui, « poussée à bout, prétend qu'il n'y a plus de différences entre hommes et femmes »² et « nie la femme dans sa féminité, c'est-à-dire [...] comme épouse et comme mère »³. La pétition *NON à l'introduction du « genre » dans les œuvres caritatives des églises*⁴ – alors que le Conseil

1. Lettre du 30 août 2011 à Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative.

2. Bernard Litzler, directeur du Centre catholique de Radio et Télévision, interviewé dans « Forum », sur La Première, Radio suisse romande, le 19 février 2012.

3. Michel Salamolard, prêtre de la paroisse de Sierre, interviewé dans « Faut pas croire », sur La Une, Télévision suisse romande, le 10 mars 2012.

4. www.choisirlavie.ch

de fondation a approuvé le thème de cette campagne œcuménique et que cette dernière émane des catholiques – présente différents points de « ce que dit la théorie du genre », en cumulant ignorance et stéréotypes, non seulement sur la conception des études genre mais également sur les travaux scientifiques – interdisciplinaires – en la matière.

En Suisse comme en France, c'est sur le terrain de la formation et de l'école que la dernière bataille se livre⁵ : en Suisse, la Conférence alémanique de l'instruction publique présente en automne 2010 un plan d'études commun. En automne 2014, les cantons concernés devraient l'examiner et statuer sur son introduction. De manière préventive, et alors que l'introduction d'un enseignement « genre » est encore débattue, une pétition circule déjà pour exiger que la « théorie du genre » n'y figure pas.

Les opposant·e·s francophones comme germanophones tendent à employer préférentiellement le terme anglais de *gender*, donnant à penser qu'une colonisation étasunienne, s'inspirant du « libéralisme individualiste », se déploie sous nos yeux ; c'est ce qu'affirme le Cardinal Cottier, dans son éditorial de *Nova et Vetera* en 2011⁶. Le genre y est réduit à une attaque contre la sexualité reproductive, sous-entendant qu'en refusant la « nature féminine ou masculine », on nie la réalité des corps et le fait que la reproduction humaine soit sexuée. Or, le fait qu'un spermatozoïde et un ovule soient nécessaires pour former un nouvel être humain n'implique pas directement une culture de l'hétérosexualité (Tin, 2008), l'hétérosexualité étant elle-même une invention (Katz, 2002).

Ces exemples nous montrent bien comment les discours politiques sont d'abord inspirés par le sens commun. C'est déjà ce que voulait clarifier la pétition *Enseigner le genre : contre une censure archaïque*, par laquelle différent·e·s universitaires rappelaient qu'il

n'appartient nullement aux politiques de juger de la scientificité des objets, des méthodes ou des théories. Seule la communauté savante peut évaluer les travaux de ses pairs. [...] Interroger les « préjugés » et les « stéréotypes » pour les remettre en cause, c'est précisément le point de départ de la démarche scientifique. C'est encore plus nécessaire lorsqu'il s'agit des différences entre les sexes, qui sont toujours présentées comme naturelles pour justifier les inégalités : la « réalité » selon la droite religieuse, c'est en réalité une hiérarchie entre les sexes dont nos travaux, issus de disciplines multiples, convergent tous pour contester qu'elle soit produite par la nature. La science rejoint ici le féminisme : on ne naît pas femme, ni homme d'ailleurs, on le devient. Bref, en démocratie, l'anatomie ne doit plus être un destin.⁷

5. Voir pour le cas français l'article d'Éric Fassin dans cet ouvrage.

6. Cardinal Cottier, G. (2011). Éditorial : Ressuscités avec le Christ. *Nova et Vetera*, 86(2).

7. <http://www.mnemosyne.asso.fr/mnemosyne/les-manuels-scolaire-et-le-genre>

Cette focalisation sur une entrée unique, les sciences de la vie et de la terre (alors que le genre est déjà présent, en France, dans les cours de sciences économiques et sociales dès les classes de seconde), donne à penser que la question du genre peut être réduite à une affaire de chromosome, de sexualité et déboucher finalement sur un débat stérile autour de l'inné et de l'acquis. Ainsi, se retrouvent mises en avant des portions théoriques autour du concept de genre, souvent amputées de leur sens ou de leurs développements scientifiques, sur lesquelles il est aisé de plaquer des angoisses ou des fantasmes idéologiques.

Or, la « théorie du genre » (en biologie ou ailleurs) n'existe pas, il s'agit en réalité de recherches multiples en lien avec tous les champs scientifiques, des sciences naturelles aux sciences sociales, en passant par les humanités. Ce qui les caractérise et les rassemble, c'est surtout la question de la hiérarchisation entre les catégories de sexes, entre les normes qui définissent le masculin et le féminin. C'est pourquoi le genre a permis de revisiter tous les champs du social, en particulier tous ceux en lien avec l'éducation, qu'il s'agisse de l'éducation familiale et des systèmes de parenté, des liens que l'éducation entretient avec le politique, le juridique, le monde du travail, l'économie et, bien sûr, les systèmes éducatifs eux-mêmes.

Si ces exemples sont bien évidemment situés temporellement et culturellement, les attaques avancées et réactualisées (décrites dans cet ouvrage), dans leur récurrence et similitude, sont emblématiques des questions épistémologiques et théoriques, politiques et de société que pose un tel sujet⁸. C'est pourquoi l'un des objectifs de cet ouvrage consiste à effectuer ce passage d'assertions idéologiques à des fondements scientifiques.

En prenant de la distance par rapport aux pétitions, aux débats ou aux positionnements médiatiques, le but de cet ouvrage de la collection Raisons éducatives est de faire un point scientifique sur ce que le genre apporte aux sciences de l'éducation et à différentes disciplines connexes, sur la façon dont il travaille les pratiques d'éducation-formation et sur les questions saillantes qu'il soulève, dont la première concerne sa définition.

Généalogie du genre

Définir le genre, pour Fassin (2009), implique un traitement théorique et historique qui ne peut se dissocier d'une analyse des emplois qui sont faits de ce concept. C'est justement « la circulation du genre, d'un espace

8. Se référer p. ex. à Ringrose (2013) pour constater comment la « *gender panic* » a également pris possession de l'espace scolaire anglo-saxon et a influencé les politiques publiques en matière d'éducation, avec des discours politiques principalement influencés par le sens commun retransmis par la presse.

national à un autre, mais aussi d'un champ disciplinaire à un autre » qu'il retrace et interroge, notamment, dans son livre *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*.

En 1949, de Beauvoir n'utilisait pas encore le terme « genre » dans son essai *Le Deuxième Sexe*, mais elle ouvrit la porte aux études genre en affirmant que le patriarcat s'appuyait sur l'éducation des femmes pour les maintenir dans une situation d'infériorité. La prétendue faiblesse structurelle des femmes, leur rôle dans la maternité, n'étaient que des prétextes *a posteriori* utilisés pour justifier un ordre social. Elle n'a pas été la première à l'énoncer mais c'est à sa suite que l'on commence à parler de manière scientifique de la construction sociale du sexe. Elle utilise le concept de « rapports sociaux de sexe », déclinés à partir du concept marxiste des « rapports sociaux de classe » : l'assignation mâle ou femelle ou indéterminé-e est attribuée à la naissance, mais c'est la société qui nous apprend ce que signifie devenir un homme ou une femme, et qu'une femme vaut moins qu'un homme.

Dans la culture anglo-saxonne, comme le soulignent ci-après différentes contributions, le concept de genre est issu du champ médical. Il a mis en évidence la déconstruction de ce qui apparaît comme naturel et la non-viabilité de la bi-catégorisation. Il a pris une acception particulière dans les années 1970, avec les travaux des mouvements féministes américains. Ainsi, à l'instar des « rapports sociaux de sexe », le genre permettait à la fois d'insister sur le caractère socio-construit du masculin et du féminin et de référer à « une façon première de signifier des rapports de pouvoir » (Scott, 1988, p. 141).

Un tournant se produit en 1990 avec *Trouble dans le genre* (qui ne sera traduit en français qu'en 2005), de la philosophe américaine Butler. On retrouve, à l'origine de cet ouvrage, la célèbre phrase de Simone de Beauvoir, « On ne naît pas femme, on le devient ». S'y ajoute l'idée qu'on ne naît pas non plus homme, et que les individus sont continuellement en train de devenir *via* une *performance* de genre, une mise en scène et en mots des normes.

En France, Dorlin (2008), en s'appuyant notamment sur les travaux de la biologiste Fausto-Sterling (2000), montre « l'impossible réduction du processus de sexuation biologique à deux catégories de sexe absolument distinctes » (p. 42). En effet, « si le genre précède le sexe, nous devons admettre que la sexualité précède le genre (p. 55). C'est donc la triade sexe-genre-sexualité qu'il s'agit de clarifier et de problématiser (Dayer, 2014).

En parallèle, le féminisme matérialiste (ou féminisme radical), avec des auteures telles que Delphy (1970), Mathieu (1991) ou Guillaumin (1992), poursuit sa réflexion en se centrant non pas sur les normes mais

sur les rapports sociaux. Parce que le concept de genre s'articule sans peine aux rapports sociaux de sexe, sans faire l'économie de la hiérarchie, les chercheurs et chercheuses francophones se réapproprient le terme facilement (Collet, 2012). Ce mouvement propose le même renversement théorique que celui de Butler (1990), même s'il n'est pas formulé tout à fait de la même manière : la hiérarchie précède le processus de catégorisation. Le féminin, pas plus que le masculin, n'ont été construits en prenant les caractéristiques des femmes, respectivement des hommes, en exemple. Au contraire, il y a un rapport de domination entre groupes sociaux qui a produit les normes du système de genre et a ainsi créé les caractéristiques d'un sexe bi-catégoriel. Par la suite, le féminin et le masculin vont pouvoir se définir indépendamment de la catégorie de sexe, et vont ensuite être attribués aux individus. Ainsi, plutôt que de constater l'inadéquation des termes masculin / féminin, des hommes pourront estimer qu'ils ont « une part masculine », des filles pourront être qualifiées de « garçons manqués ».

Que l'on mette au centre les normes ou les rapports sociaux, la perspective critique apportée par le genre consiste non seulement à aborder des pans inexplorés des champs scientifiques, mais conduit également à effectuer un réexamen critique du travail scientifique et de ses critères (Scott, 1988). Ce n'est donc pas uniquement le sens commun qu'il s'agit de passer au crible du genre mais aussi l'élaboration des savoirs et les pratiques de recherche.

CONSTRUCTION DES SAVOIRS, ACTIVITÉ SCIENTIFIQUE ET CONTEXTE PROFESSIONNEL

Épistémologies féministes

Diverses critiques féministes des sciences ont mis en évidence les processus genrés de la construction des savoirs et de leurs conditions de production, les mécanismes androcentrés de la recherche et la nécessaire dénaturalisation des catégories. Ces points sont notamment au cœur de l'ouvrage de Gardey et Löwy (2000), *Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*.

La remise en question des notions de neutralité, d'objectivité et d'universalité par les épistémologies féministes se fonde sur des ancrages interdisciplinaires et des terrains diversifiés (Dayer, sous presse). Ces travaux ont aussi permis « l'émergence d'une pensée critique sur l'effacement, le recouvrement ou l'aménagement des conflits et des résistances par et dans des savoirs hégémoniques » (Dorlin, 2008, p. 10).

Ils s'inscrivent par ailleurs dans des critiques plus générales émises envers la raison objectivante. Ces analyses ont des conséquences méthodologiques qui sont incarnées par la complémentarité des démarches de recherche proposée dans cet ouvrage. La mise en évidence convergente de la dimension sociale et politique de l'activité scientifique relève que cette dernière n'échappe pas à la division sexuelle du travail.

Socialisation et professionnalisation genrées

Le genre permet en effet de rendre compte des processus de ségrégation verticale et horizontale dans les professions, en particulier de ce qu'on appelle le plafond de verre (Laufer, 2005), phénomène que l'on observe dans toutes les entreprises et organisations : quelle que soit la part de femmes dans le vivier de recrutement, celle-ci s'amenuise à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie, leur carrière se retrouvant bloquée en amont par des obstacles le plus souvent invisibles. Ce moindre accès aux postes de direction, accompagné d'un cantonnement à des niches professionnelles moins valorisées et limitées en termes de carrière, a fait émerger la quête d'autres métaphores, telles que le plancher collant, les parois de verre ou encore le tuyau percé⁹ (cf. *infra*, l'article de Dayer). Fassa (2010) parle de plafond de fer et met en garde contre la métaphore du tuyau percé qui fait croire à une évaporation des femmes alors qu'il s'agit d'une construction des inégalités. Ainsi, de nombreux et nombreuses auteur-e-s montrent que les critères d'excellence calés sur les modèles de parcours masculins, la cooptation entre pairs (Fassa & Kradolfer, 2010), les modalités du parcours de thèse (Dayer, 2013b), la suspicion d'incompétence dans les domaines techniques (Collet, 2006), la reconduction de stéréotypes dans l'univers de la recherche (Dayer, 2009) et l'anticipation faite par la hiérarchie de difficultés à articuler vie familiale et vie professionnelle sont autant de phénomènes discriminatoires qui impactent la carrière des femmes. Ainsi, que les femmes soient minoritaires ou non dans le vivier d'une discipline, le pourcentage des professeures est similaire d'une discipline à l'autre. On en arrive à la situation paradoxale qu'une femme a finalement une probabilité accrue de devenir professeure quand elle commence une carrière en mathématiques (où elles sont minoritaires aux niveaux inférieurs) qu'en psychologie (Studer, 2011) ou en biologie (Marry & Jonas, 2005), où elles sont majoritaires.

9. « *Leaking pipeline model* » est l'expression choisie par le Parlement européen pour qualifier l'érosion régulière de la population des femmes à mesure que l'on monte dans la hiérarchie (v. Résolution du Parlement européen du 21 mai 2008 sur les femmes et les sciences [2007/2206(INI)], repéré à <http://www.europarl.europa.eu>).

Ces processus qui produisent une division genrée des savoirs et du travail dépassent largement le milieu scolaire puisqu'il s'agit de processus de socialisation, autant primaire que secondaire, mais les contextes d'éducation et de formation les rendent particulièrement sensibles (Dayer, 2010). Ces différents aspects nourrissent le passage d'un mouvement de défrichage à une mise en évidence de paradoxes.

DU DÉFRICHAGE AUX PARADOXES

La « variable sexe » n'est pas le genre

Comme l'ont souligné dans différentes publications Mosconi (1989, 1994) et Kandel (1975), la sociologie française de l'éducation des années 1960-1970 s'est assez peu intéressée au genre, étant essentiellement préoccupée par les inégalités de classe. La « variable sexe » était vue comme une variable secondaire, ainsi que le dit l'historien de l'éducation Prost (1986). Tel est l'argument qu'avancent également Bourdieu et Passeron (1964), dans la préface des *Héritiers, Les étudiants et la culture scolaire*, pour expliquer pourquoi ils ont négligé cette dimension, quand ils décrivent une école qui reproduit les élites. S'ils remarquent bien par exemple la forte présence des filles dans les disciplines littéraires, ils en déduisent que « c'est dans les disciplines littéraires que l'influence de l'origine sociale se fait sentir le plus efficacement » (p. 20). Sans nier l'importance de l'origine sociale des élèves pour comprendre les trajectoires scolaires, il est manifeste que cette variable est très insuffisante pour expliquer la composition genrée des filières.

En éducation, des ouvrages fondateurs de ce que l'on nomme aujourd'hui les études genre paraissent dans les années 1990. Les premières auteures montrent comment l'analyse marxiste classique, en posant que les rapports de classe étaient premiers, est impuissante à analyser les trajectoires sexuées (Delphy, 1970). En travaillant avec des analyses fines autour des rapports sociaux de sexe, elles rendaient compte de la façon dont le système éducatif français – malgré les principes d'égalité qui l'animaient, du moins dans les textes – discrimine les filles et les femmes (Kandel, 1975) et les prépare pour des rôles sociaux distincts (Duru-Bellat, 1990). Mosconi interroge les effets de la mixité scolaire et crée le concept de « rapport socio-sexué au savoir » (1989) : tous les individus ont le droit d'acquérir tous les types de savoir, mais selon sa classe sociale et son sexe d'assignation, certains savoirs sont considérés comme tabous ou infamants, naturels ou transgressifs. Se déploie ainsi une construction des inégalités.

Inégalités de possibilités et de succès

En regard de l'expression « égalité des chances », nous optons pour la notion de possibilités afin d'éviter la référence à une idée de hasard ou de répartition aléatoire.

Depuis que « l'égalité des chances » a été érigée en principe pour les systèmes éducatifs d'Europe, les filles et les garçons – quelles que soient leurs origines sociale, ethnique, géographique – devraient recevoir ensemble, gratuitement, le même enseignement. Si on exclut l'enseignement spécialisé, les cursus scolaires sont identiques jusqu'à la fin du primaire et, pour de larges cohortes d'élèves, jusqu'à la fin du secondaire obligatoire. Pour autant, suffit-il de dispenser un même enseignement pour être assuré-e-s de produire une éducation égalitaire ? La division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 1999) et des orientations (Vouillot, 2007) au cours de la formation initiale et post-obligatoire constitue un exemple manifeste d'une absence de réduction des inégalités scolaires.

De nombreuses études menées depuis les années 1980 ont montré que le genre est à l'œuvre dans le curriculum caché de l'école (Duru-Bellat, 1995 ; Forquin, 1985 ; Perrenoud, 1995). Le nombre et la nature des interactions entre les enseignant-e-s et les garçons en classe est supérieur au nombre d'interactions avec les filles, en particulier en classes de mathématiques (Baudoux & Noircent, 1995 ; Jarlégan, 1999 ; Loudet-Verdier & Mosconi, 1995), alors qu'un quasi équilibre quantitatif semble être atteint au primaire, toutes disciplines confondues, même si les filles restent à l'initiative de moins d'interactions que les garçons (Jarlégan, 1999 ; Jarlégan, Tazouti, & Flieller, 2011 ; Younger & Warrington, 2002). Les relations de travail entre élèves mettent en évidence une « mixité de surface » (Marro & Collet, 2009, p. 60), davantage de l'ordre de « la juxtaposition des sexes et non de la co-éducation » (p. 66).

Les manuels scolaires continuent d'être étudiés et critiqués. Même si d'indéniables progrès ont été réalisés depuis les premières études (Rignault & Richert, 1997), les choix pédagogiques qui y sont faits ainsi que les schémas culturels implicites représentés reprennent encore les modèles stéréotypés du féminin et du masculin, et imposent aux élèves à leur insu des conduites et des choix de vie conformes à l'image que la société a de leur genre (Collard, 2007 ; Sinigalia-Amadio, 2011). Ces modèles se retrouvent encore très nettement dans les albums pour enfants (Dafflon-Novelle, 2006), les magazines pour la jeunesse (Cromer, Brugeilles, & Cromer, 2008), les livres documentaires sur les sciences (Collet, 2008 ; Détrez, 2006) et les représentations des métiers (Epiphane, 2007).

Ainsi, dès qu'une marge de liberté apparaît dans le cursus, on constate que les élèves se répartissent dans les options selon une distribution qui ne renvoie pas au hasard. Vouillot (2010) parle de l'orientation comme

« butoir de la mixité » (p. 59). En effet, si chaque élève dispose du même enseignement jusqu'à 15 ou 16 ans, chacun et chacune n'en fait pas le même usage ou n'en tire pas le même profit. Ce phénomène d'ordre planétaire (Baudelot & Establet, 2001) renvoie à la question de l'égalité des possibilités à l'école, même si Vouillot (2010) rappelle que

la division sexuée de l'orientation est une anticipation de la division sexuée du travail (extérieur et domestique) qui historiquement la précède. En retour, les orientations différenciées des filles et des garçons maintiennent la division du travail. (p. 60)

Si les avantages ont tendance à se cumuler pour les garçons blancs issus de milieux favorisés, plusieurs facteurs discriminants ne produisent pas toujours des « super dominés » (Kergoat, 2009). C'est pourquoi les trajectoires scolaires et d'orientation des enfants de personnes migrantes doivent être directement analysées avec des outils théoriques qui articulent sexisme, classisme, racisme, etc. Relevons que des recherches de plus en plus nombreuses, et en particulier celles d'Ayral (2011) sur « le sexe des sanctions », exposent de quelle manière les idéaux hégémoniques de la masculinité (Connell, 2005) viennent s'opposer à la norme scolaire, mettant en péril la scolarité des garçons et incitant les filles à un conformisme prudent. Les diverses formes de violences hétérosexistes sont d'ailleurs particulièrement prégnantes dans le contexte scolaire (Collet, 2013 ; Dayer, 2013a).

Pourtant, bien que les filles réussissent en moyenne mieux que les garçons, elles n'accèdent pas aux domaines les plus prestigieux du savoir et rencontrent des obstacles, à diplôme égal et quel que soit ce diplôme, afin de faire valoir leur bagage scolaire sur le marché du travail. Plus précisément, quand on fait le bilan de la progression spectaculaire des scolarités des filles, à partir du moment où l'enseignement secondaire et les études supérieures leur ont été ouverts, nous nous retrouvons devant un paradoxe que la théorie de la reproduction peine à expliquer : si on considère que les groupes dominants utilisent l'école pour reproduire leur avantage, comme on peut le voir en ce qui concerne les inégalités sociales, comment rendre compte du fait qu'à l'école le « sexe dominé » puisse se classer avant le « sexe dominant » ? (Duru-Bellat, 2008).

Il faut bien sûr souligner l'importance du rôle de l'école puis des formations supérieures et professionnelles qui, en faisant un même pari d'éducabilité pour tous et toutes, a permis en très peu de temps aux filles de rattraper leur retard. En 1981, pour la première fois en France, le nombre d'étudiantes dépassa le nombre d'étudiants (Fontanini, 2011) et l'écart continua à se creuser. En 2013, elles sont 57 % en France (Ministère de l'éducation nationale, 2013) et 62 % à Genève à détenir un diplôme général à la fin du secondaire post-obligatoire. Nous assistons

bien à une révolution, qualifiée par Marry (2004) de « respectueuse », en parlant des ingénieures, dans le sens où ce trouble n'a pas entraîné une reconfiguration du monde du travail et ne se traduit pas en termes de statut social, de salaire, de carrière. D'une manière encore plus étonnante, les filles de plus en plus nombreuses dans les filières générales « vont pâtir tout particulièrement de "l'inflation des diplômés", alors qu'à l'inverse, les diplômés plus pointus dont sont plus souvent dotés les garçons constituent pour les employeurs un message plus univoque » (Duru-Bellat, 2008, p. 143), autrement dit, plus lisible et plus prisé.

Peut-on affirmer, comme le suggère Ferrand, qu'il faut « peut-être [...] plutôt concevoir le système scolaire comme un catalyseur de tendances extérieures à lui-même » (Ferrand, 2004, cité par Duru-Bellat, 2008, p. 145) ? À moins que l'on considère avec Duru-Bellat (2008), qu'« il suffit que l'école fonctionne comme un milieu "normal" [...] pour que les inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) y soient continûment fabriquées » (p. 142), puisque les rapports de domination qui ont cours dans la société vont la traverser avec la même facilité qu'ils traversent les autres champs du social. D'où la nécessité de se décentrer d'une focale exclusive sur l'école pour prendre en charge l'articulation entre différentes sphères, auxquelles les politiques éducatives et leur mise en œuvre n'échappent pas.

Des outils inégalement répartis, méconnus et rarement évalués

Pour exemple, l'utilité de l'introduction de l'enseignement de l'égalité des sexes à l'école ou en formation ne fait pas encore l'unanimité au niveau des enseignant·e·s romand·e·s, comme le montre Fassa dans le présent ouvrage. Néanmoins, une fois passé le stade de la prise de conscience par les enseignant·e·s ainsi que les formateurs et formatrices, ils et elles ne tardent pas à réclamer des outils leur permettant de mettre en œuvre ce nouveau savoir.

Ces outils existent, ils sont nombreux mais souvent mal connus. Comment éclairer ce phénomène ? En ce qui concerne l'école, tout d'abord, il faut remarquer que les disciplines et les niveaux sont très inégalement représentés. Si l'enseignement primaire bénéficie d'une assez large palette d'activités et fiches pédagogiques, le secondaire n'est pas aussi bien doté. Le dernier numéro de la revue *Formation et pratiques d'enseignement en question* (Collet & Grin, 2013) est assez représentatif des champs disciplinaires dans lesquels la recherche a produit des moyens d'action : les disciplines littéraires sont bien représentées, ainsi que l'éducation physique et sportive. Mais du côté des sciences et techniques, la production d'outils semble au point mort. Il faut d'ailleurs

noter, au sujet de ces disciplines, que la demande institutionnelle a produit de nombreuses réflexions sur le thème « femmes et sciences » dans les années 1980. Ces recherches ont donné le jour à différents programmes incitatifs qui ciblent les filles et les femmes, mais moins souvent les acteurs et actrices du changement (Collet & D’Ouille, 2004). Souvent ponctuels, soit dans le temps, soit au niveau de leur rayon d’action, peu coordonnés les uns aux autres, ils n’ont pas permis de réels progrès à l’échelle européenne. Depuis les années 2000, si on constate que la situation n’a que marginalement évolué en Europe en ce qui concerne l’orientation des filles en sciences et techniques, les solutions proposées, en France ou Allemagne, sont toujours celles qui ont été élaborées dans les années 1980 ou 1990. Les deux grandes tendances seraient d’une part la pédagogie féministe et, d’autre part, la non-mixité (Collet, sous presse).

Quoiqu’il en soit, il est difficile pour un·e professionnel·le formé·e aux questions d’égalité de trouver un lieu, physique ou virtuel, où disposer d’une liste à jour d’outils validés, évalués, adaptés ou adaptables à ses besoins. Dans le cas de personnes non formées, elles risquent non seulement de ne pas savoir où et quoi chercher, mais la mise en œuvre naïve d’outils sans regard critique, sans précaution, sans insertion dans une démarche formative plus générale, peut soulever plus de problèmes qu’elle n’en résout.

Du côté de la formation des adultes, la situation est encore plus difficile. Concernant la formation professionnelle, le guide de Ducret et Lamamra (2005) fait figure d’exception dans le paysage francophone. Quant à l’enseignement supérieur, relevons les travaux de Dehler et Gilbert (2010) ainsi que l’outil d’auto-évaluation et d’auto-formation à usage direct proposé sur le site de l’Université de Fribourg (Suisse)¹⁰.

Dans son tour d’horizon des différents dispositifs « femmes » à l’échelle internationale, Ollagnier (sous presse) constate que la recherche sur le genre en formation des adultes reste marginale. Les outils mis en place par les régions, les états ou les organismes supranationaux ont tendance à vouloir combler des manques ponctuels mais ne parviennent pas à impulser un changement durable.

Ces questions concernant les outils s’inscrivent dans une thématique plus générale relative à la traduction de résultats de recherche dans des dispositifs de formation, des vecteurs pédagogiques et des modalités participatives (Dayer, 2013c ; Dayer, Schurmans, & Charmillot, 2014). Au croisement entre l’article scientifique et l’essai vidéo, l’article vidéo (Dayer, sous presse) – en l’occurrence centré sur

10. <http://www3.unifr.ch/equal/>

les questions de genre mais voué à traiter une diversité de concepts – en constitue un exemple original. Ces aspects renvoient également à une interrogation plus ciblée, traversant le présent ouvrage, sur les paradoxes.

INVESTIGATION DES PARADOXES ET ORGANISATION DE L'OUVRAGE

Quels paradoxes émergent des débats sociétaux et politiques contemporains sur le genre ? En quoi traversent-ils directement les questions d'éducation-formation ? Des contextes scolaires et universitaires aux parcours de formation, de la socialisation primaire à l'incorporation de normes professionnelles, des démarches de recherche à la construction des savoirs, de quelles façons le genre se déploie-t-il ? De quelles manières est-il débusqué et déjoué ? Quels sont les principaux obstacles à dépasser et les ressources à disposition ou à créer ?

Pour revenir au paradoxe de la réussite scolaire des filles, ce dernier interroge le principe même du processus de sélection scolaire soi-disant méritocratique : comment s'accommoder du fait que celles que l'école sélectionne et distingue en majorité ne retirent pas, dans leur vie future, le mérite attesté par leur diplôme ? L'école est-elle simplement sexiste « par abstention », comme le dit Duru-Bellat (2008) ? N'est-elle pas aussi un des facteurs de division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 1994) et de la construction de différents rapports aux savoirs des élèves ?

Comment dépasser le piège de l'idéologie de la « richesse des différences », de la diversité, qui est plutôt là pour masquer les inégalités en prétendant qu'il ne s'agit que de différences (Delphy, 2008 ; Marro, 2010) et aller vers une co-éducation qui serait le fruit d'une « volonté émancipatrice, le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté, [...] considérée comme un objet de réflexion ou comme un instrument pédagogique » (Zaidman, 1996, p. 16) ?

Les féministes des années 1970-1980 ont longtemps milité pour un enseignement genré, c'est-à-dire qui sortirait du masculin neutre (Mosconi, 1989). Toutefois, on peut craindre aujourd'hui qu'en faisant ressortir les différences construites entre filles et garçons, hommes et femmes, on active la menace du stéréotype ; on fait en même temps advenir la hiérarchie entre masculin et féminin alors même qu'on souhaite s'en prémunir. Mais dans ce cas, comment dé-gener l'enseignement sans risquer de paraître peu crédible face à des enfants et adolescent-e-s vivant dans un monde hyper-sexué et sexualisé ? Comment faire preuve d'inventivité sans reconduire des logiques de discrimination ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons structuré l'ouvrage en trois parties, suivies d'un chapitre conclusif.

La première – *Le genre : émergence et usages dans les institutions d'éducation-formation* – comprend les contributions de Fassin, qui montre en quoi le genre gêne et quels sont ses usages, notamment politiques ; de Dayer, qui analyse la construction des savoirs et la socialisation genrées dans le contexte universitaire et interroge une épistémologie du plafond ; et de Fassa, qui se penche sur les pratiques d'enseignant-e-s par rapport au genre.

La deuxième – *Se construire dans une société genrée* – regroupe les articles d'Hedjerassi, qui articule sexisme, racisme et classisme ; de Czáká, qui montre de quelle façon l'éducation physique participe de la construction du genre dans les écoles ; de Collet, qui développe les usages genrés du rire et de l'humour à l'école ; et de Lamamra, qui étudie l'incorporation des normes de genre dans le cadre de la formation professionnelle.

La troisième – *Les paradoxes de l'éducation-formation* – rassemble les articles de Praz et Schiess, qui s'intéressent à l'éducation genrée à travers le scoutisme ; de Pasquier, qui traite des injures homophobes en classe ; de Vinson et Amade-Escot, qui s'attachent notamment à décrypter le langage non verbal du genre ; et d'Opériol, qui se focalise sur le genre de l'histoire scolaire.

Finalement, cet ouvrage se conclut par la contribution de Mosconi, qui met en perspective ces différents articles.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons*. Paris : Puf.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2001). La scolarité des filles à l'échelle mondiale. Dans T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes-femmes* (pp. 103-124). Paris : Puf.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110, 5-15.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture scolaire*. Paris : Minuit.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble, Feminism and the Politics of Subversion*. London : Routledge.
- Collard, S. (2007). *Représentation du masculin et du féminin dans les manuels scolaires : le cas des manuels de lecture de classe préparatoire* (mémoire de Master I, Université Toulouse 2-Le Mirail).
- Collet, I. (2006). *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*. Paris : L'Harmattan.
- Collet, I. (2008). Il expérimente, elle regarde. Les sciences dans les livres documentaires pour enfants. Dans J.-M. Lévy-Leblond (Ed.), *Alliage* (pp. 69-77). Nice : Seuil.

- Collet, I (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, 70, 121-134.
- Collet, I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles qui « aiment ça » ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches et éducations*, 2(9), 21-41.
- Collet, I., & D'Ouville, L. (2004). Inventory and analysis of good practices. Dans *Widening Women's Work in Information and Communication Technologies* [Commission européenne, Programme IST, IST-2001-34520 ; Rapport de recherche de l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT)]. Repéré à <http://www.ftu-namur.org/www-ict>
- Collet, I., & Grin, I. (Ed). (2013). Formation à la profession enseignante, des savoirs en tout genre. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16.
- Collet, I. (sous presse). Lutter contre l'influence du genre sur les orientations scientifiques et techniques : de grands progrès et depuis ? Dans S. Sinigaglia (Ed.), *Enfance et genre*. Nancy : PUN.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Sydney : Allen & Unwin.
- Cromer, S., Brugeilles, C., & Cromer, I. (2008). Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? t. 2, Les magazines enfants. *Dossiers d'études Cnaf*, 104. Repéré à <http://www.caf.fr>
- Dafflon-Novelle, A. (2006). Littérature enfantine : entre image et sexisme. Dans A. Dafflon-Novelle (Ed.), *Filles-garçons socialisation différenciée ?* (pp. 303-324). Grenoble : PUG.
- Dayer, C. (2009). Modes d'existence dans la recherche et recherche de modes d'existence. *Pensée plurielle*, 1(20), 63-78.
- Dayer, C. (2010). Souffrance et homophobie. Logique de stigmatisation et processus de socialisation. Dans S. Heenen-Wolff (Ed.), *Homosexualités et stigmatisation* (pp. 93-115). Paris : Puf.
- Dayer, C. (2013a). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et éducations*, 8, 115-130.
- Dayer, C. (2013b). Élaborer sa posture à travers la thèse. Dans M. Hunsmann & S. Kapp (Ed.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 87-103). Paris : EHESS.
- Dayer, C. (2013c). TRANSactions. *Pensée plurielle*, 2(33-34), 193-204.
- Dayer, C. (2014). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Dayer, C. (sous presse). Des savoirs mutants aux public'actions. *SociologieS*.
- Dayer, C., Schurmans, M.-N., & Charmillot, M. (Ed.). (2014). *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* Paris : L'Harmattan.
- Dehler, J., & Gilbert, A.-F. (2010). Geschlechtergerechte Gestaltung der Hochschullehre. Neues Handbuch Hochschullehre. Dans B. Berendt, H.-P. Voss & J. Wildt (Ed.), *Neues Handbuch Hochschullehre : Lehren und Lernen effizient gestalten* (pp. 1-20). Stuttgart : Raabe.
- Delphy [Dupont], C. (1970). L'ennemi principal. *Partisans*, 54-55, 157-172.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?* Paris : Éditions La Fabrique.
- Détrez, C. (2006). Il était une fois... le corps, la construction biologique du corps dans les encyclopédies pour enfants. *Sociétés contemporaines*, 59-60, 161-175.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : Puf.

- Ducret, V., & Lamamra, N. (2005). *Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Guide à l'usage des formateurs et formatrices*. Lausanne et Genève : ISPPF et Le deuxième Observatoire.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (1995). Socialisation scolaire et projet d'avenir chez les lycéens et les lycéennes. La « causalité du probable » et son interprétation sociologique. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1(24), 69-86.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Epiphane, D. (2007). My tailor is a man... La représentation des métiers dans les livres pour enfants. *Travail, genre et sociétés*, 18, 65-85.
- Fassa, F. (2010). Le plafond de l'université. Quand le verre se fait fer. Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 7-24). Zürich : Seismo.
- Fassa, F., & Kradolfer, S. (2010). *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières*. Zürich : Seismo.
- Fassin, E. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : EHESS.
- Fausto-Sterling, A. (2000). *Sexing the Body : Gender Politics and the Construction of Sexuality*. New York : Basic Books.
- Ferrand, M. (2004). *Masculin / Féminin*. Paris : La Découverte.
- Fontanini, C. (2011). Égalité filles-garçons : où en est-on ? *Questions Vives*, 8(15). Repéré à <http://questionsvives.revues.org/708>
- Forquin, J.-C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, 5, 31-70.
- Gardey, D., & Löwy, I. (Ed.). (2000). *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature*. Paris : Éditions Côté-femmes.
- Jarlégan, A. (1999). Les interactions verbales maître-élèves en cours de mathématiques. Dans F. Vouillot (Ed.), *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire* (pp. 75-79). Paris : CNDP.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50
- Kandel, L. (1975). L'école des femmes et le discours des sciences de l'homme. *Les temps modernes*, « Les femmes s'entêtent », 333-334, 1781-1804.
- Katz, J. N. (2002). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris : EPEL.
- Kergoat, D. (2009). Dynamique et consubstantialité des rapports sociaux. Dans E. Dorlin (Ed.), *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination* (pp. 111-125). Paris : Puf.
- Laufer, J. (2005). La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et emploi*, 102, 31-34.
- Loudet-Verdier, J., & Mosconi, N. (1995). Les interactions enseignant-e-s élèves (filles ou garçons) dans les cours de mathématiques. Dans R. Clair (Ed.), *La formation scientifique des filles, un enseignement au-dessus de tout soupçon ?* (pp. 150-160). Paris : Liris et Unesco.
- Marro, C. (2010). *La dépendance-indépendance à l'égard du genre* (Habilitation à diriger les recherches, Université Paris Ouest Nanterre La Défense).
- Marro, C., & Collet, I. (2009). Les relations entre filles et garçons en cours de maths, français et physique : collaboration, compétition ou indifférence ? *Recherches et éducatives*, 2, 45-72.

- Marry, C. (2004). *Les femmes ingénieurs : une révolution respectueuse ?* Paris : Belin.
- Marry, C., & Jonas, I. (2005). Chercheuses entre deux passions, l'exemple des biologistes. *Travail, genre et sociétés*, 14(2), 69-88.
- Mathieu, N.-C. (1991). *L'anatomie politique : catégorisation et idéologie du sexe*. Paris : Éditions Côté-femmes.
- Ministère de l'éducation nationale – Ministère de l'enseignement public et de la recherche (MEN-MESR). (2013). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*. Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?* Paris : Puf.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1999). La société, l'école et la division sociosexuée des savoirs. Dans F. Vouillot (Ed.), *Filles et garçons à l'école, une égalité à construire* (pp. 49-63). Paris : CNDP.
- Ollagnier, E. (sous presse). *Femmes et défis pour la formation des adultes : un regard critique non-conformiste*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris : Puf.
- Rignault, S., & Richert, P. (1997). La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires [Rapport au Premier Ministre]. Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>
- Ringrose, J. (2013). *Postfeminist Education ? Girls and the Sexual Politics of Schooling*. London : Routledge.
- Scott, J. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du Grif*, 37-38, 125-153.
- Sinigalia-Amadio, S. (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, 35-36. Repéré à <http://trema.revues.org/2665>
- Studer, M. (2011). Inégalités de genre au doctorat : une analyse quantitative des trajectoires d'assistantat à l'Université de Genève. Dans *Work in Progress en Études genre*.
- Tin, L.-G. (2008). *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 2(18), 87-108.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171, 59-67.
- Younger, M., & Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28(3), 353-373.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

**LE GENRE :
ÉMERGENCE ET USAGES
DANS LES INSTITUTIONS
D'ÉDUCATION-FORMATION**

Dans le genre gênant Politiques d'un concept

Éric Fassin
Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis

Comme son nom l'indique, « la Manif pour tous » s'est constituée contre le « mariage pour tous ». Pour autant, conformément à sa devise « On ne lâche rien » (devenu un sigle : ONLR), son combat ne s'est pas arrêté après le vote de la loi Taubira en 2013. C'est ainsi que le collectif appelait à manifester le 2 février 2014 non seulement pour l'abrogation de la loi, mais aussi contre « la PMA [procréation médicalement assistée], la GPA [gestation pour autrui], le *gender*, et toutes les mesures qui tendent à nuire à la famille ». Dans cette liste, que vient faire le genre – ou plutôt, pour parler comme les milieux conservateurs français, le *gender* ? D'autant, il faut bien le noter, que l'attaque n'est pas isolée. Dès 2012, dans les manifestations contre le projet de loi, on voit apparaître des banderoles éloquentes : « on veut du sexe, pas du genre », ou encore « mariage pour tous = théorie du *gender* pour tous ». Même si des conflits sexuels éclatent un peu partout dans le monde, en France, c'est autour de ce terme spécifique que se livre aujourd'hui la bataille, avec une intensité particulière. Comment, mais aussi pourquoi le genre est-il aujourd'hui au cœur de la contre-offensive culturelle de la droite ?

LES ORIGINES RELIGIEUSES DE « LA-THÉORIE-DU-GENDER »

Dans le « kit du manifestant » proposé sur le site du collectif¹, ce qu'on pourrait appeler « la-théorie-du-genre » – pour ne pas confondre l'arme polémique contre les études de genre avec les outils que constituent

1. <http://www.lamanifpourtous.fr/fr/on-lache-rien/kit-du-manifestant>

les théories dans ce champ de recherche – occupe en effet une place centrale. Une affiche montre ainsi une main (bleue) offrant à un enfant (rose) une moustache, tandis qu'en face une deuxième main (rose) tend à un autre enfant (bleu) un soutien-gorge ; une phrase explicite la scène : « Non merci, c'est pas leur genre ! » On devine une référence lointaine aux pages que Judith Butler avait consacrées au « drag » (ou travesti) à la fin de son célèbre essai *Trouble dans le genre* (Butler, 1990/2005) – même si rien ne permet de penser que la philosophe étatsunienne soit encore enseignée dans les écoles françaises, *a fortiori* au niveau du primaire... Une autre affiche, sous le slogan « Pas touche à nos stéréotypes de genre ! », montre à l'inverse un garçon en costume de Zorro, et une fille en costume de princesse. Reste qu'on ne se débarrasse pas si facilement du « trouble » : cette fois, les deux enfants sont en bleu !

Deux autres affiches explicitent l'enjeu. La première oppose à un mammoth (symbole de mépris pour l'Éducation nationale qu'on doit à l'ancien ministre Claude Allègre) la formule suivante : « "Éducation" sexuelle au primaire : touche pas à nos gosses ! », tandis que la seconde répond à un énorme escargot (dont l'hermaphrodisme vise à signifier la menace de l'indifférenciation des sexes), face à deux enfants (rose et bleu) : « Théorie du genre à l'école : STOP ! » Sans doute le sens d'une autre affiche, montrant les enfants comme des marionnettes manipulées par un adulte, est-il moins évident : « Arrachons l'enfant aux déterminismes gouvernementaux ! ». Toutefois, le tract qui accompagne la manifestation éclaire ce dernier slogan : on y cite l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Vincent Peillon, pour qui « le but de la morale laïque est d'arracher l'élève à tous les déterminismes, familial, ethnique, social, intellectuel. Les stéréotypes de genre doivent être remis en question dès l'école primaire ».

« La Manif pour tous » reprend ainsi à son compte les attaques que développe le Vatican contre le concept de genre. Le Cardinal Ratzinger, préfet de la Congrégation pour la Doctrine de la Foi sous le pontificat de Jean-Paul II avant de devenir pape sous le nom de Benoît XVI, a solennellement lancé l'alerte en 2004 :

Pour éviter toute suprématie de l'un ou l'autre sexe, on tend à gommer leurs différences, considérées comme de simples effets d'un conditionnement historique et culturel. Dans ce nivelage, la différence corporelle, appelée *sexe*, est minimisée, tandis que la dimension purement culturelle, appelée *genre*, est soulignée au maximum et considérée comme primordiale. [...] Selon cette perspective anthropologique, la nature humaine n'aurait pas en elle-même des caractéristiques qui s'imposeraient de manière absolue : chaque personne pourrait ou devrait se déterminer selon son bon vouloir, dès lors qu'elle serait libre de toute prédétermination liée à sa constitution essentielle.

Et de s'inquiéter des conséquences sociales et politiques avec

des idéologies qui promeuvent par exemple la mise en question de la famille, de par nature bi-parentale, c'est-à-dire composée d'un père et d'une mère, ainsi que la mise sur le même plan de l'homosexualité et de l'hétérosexualité, un modèle nouveau de sexualité polymorphe. (Cardinal Ratzinger, 2004)

Les textes du Vatican se multiplient sur ces sujets (v. Fassin, 2010a,b). En particulier, les critiques contre le genre sont développées dans le *Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques*, publié en français en 2005 sous l'égide du Conseil pontifical pour la famille : au cœur de ce gros ouvrage, trois articles consécutifs sont consacrés au « genre ». Le premier, « Dangers et portée de cette idéologie », rappelle l'histoire de cette prise de conscience à l'occasion de la conférence des Nations Unies sur les femmes à Pékin en 1995 : découvrir la définition du genre (« la situation et les rôles de la femme et de l'homme sont des constructions sociales sujettes à changement »)

a jeté le trouble parmi les délégués présents au sommet, principalement parmi ceux qui provenaient de pays catholiques et parmi les délégués du Saint-Siège [...] ; ils pressentaient en effet que cela pouvait cacher un programme inacceptable incluant, entre autres, la tolérance d'orientations et d'identités homosexuelles. (Conseil pontifical pour la famille, 2005, p. 560)

Les deux suivants développent la critique de « cette dissociation étrange entre sexe et genre, entre nature et culture » (p. 575), avant d'en proposer « une définition renouvelée », « acceptable pour l'Église » : « le genre est perméable aux influences sur la personne humaine, aussi bien intérieures qu'extérieures, mais il doit se conformer à l'ordre naturel qui est déjà donné dans le corps » (p. 594).

Le même éditeur reprendra en 2011 ces trois articles, avec trois autres du même *Lexique* et une présentation de Monseigneur Tony Anatrella, psychanalyste farouchement engagé contre le pacte civil de solidarité (pacs) à la fin des années 1990 : il y dénonce « la *théorie du genre* comme un cheval de Troie » qui aujourd'hui « succède à l'idéologie marxiste, tout en étant plus oppressive et plus pernicieuse ». Sans doute fallait-il, pour les « féministes du genre », « une "philosophie" qui ait une allure scientifique afin de justifier et de porter leurs revendications au cœur de la société » ; mais, pour ce consultant du Conseil pontifical, « il s'agit en réalité d'un agencement conceptuel qui n'a rien à voir avec la science : il est à peine une opinion ». C'est que, « dans une perspective quasi-marxiste », pour les sectateurs et sectatrices du genre, « l'homme n'est qu'une production sociale et un être construit historiquement » (Conseil pontifical pour la famille, 2011, pp. 3, 5, 9). En 2011, l'argumentaire n'est certes pas nouveau ; mais il est renouvelé, avec le passage de « l'idéologie » à la

« théorie » (terme que proposait dès 2006 le psychanalyste Jacques Arènes à l'intention des évêques de France ; v. Arènes, 2006), pour s'adapter à un nouveau champ de bataille qu'investit la polémique conservatrice : l'École.

LA BATAILLE DE L'ÉCOLE : UN MODÈLE ÉTATSUNIEN

En effet, « la Manif pour tous » ne se contente pas de relayer les arguments du Vatican ; elle emprunte à la droite religieuse américaine ses stratégies militantes, en agissant sur le terrain local : c'est ainsi qu'elle se bat aujourd'hui, de manière prioritaire, autour des écoles, singulièrement primaires et maternelles, qui relèvent de la politique municipale. Déjà en 2010, la présidente du parti chrétien-démocrate, Christine Boutin, dont personne n'avait oublié l'engagement passionné contre le pacs à la fin des années 1990, s'était insurgée contre le projet de montrer à l'école *Le Baiser de la lune* (2010) : ce court métrage d'animation, réalisé par Sébastien Watel, dans lequel deux poissons prénommés Félix et Léon tombent amoureux l'un de l'autre, devait être projeté dans les classes de primaire (cours moyen première et deuxième années) pour lutter contre les préjugés homophobes. Or le ministre de l'Éducation du gouvernement Fillon, Luc Chatel, devait rapidement céder à la pression conservatrice en abandonnant le projet.

Encouragée par ce succès, la droite religieuse allait relancer la bataille en 2011, toujours sous la présidence de Nicolas Sarkozy, en s'en prenant aux nouveaux manuels scolaires de SVT (sciences de la vie et de la terre) des classes de Première littéraire (L) et économique et sociale (ES) : en effet, le programme adopté en 2010, dans un chapitre à l'intitulé beauvoirien (« Devenir homme ou femme »), engageait non seulement à « expliquer à partir de données médicales les étapes de différenciation de l'appareil sexuel au cours du développement embryonnaire », mais aussi à

différencier à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales ce qui relève de l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société, qui relèvent de l'espace social, de l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes.

S'il est rarement question de genre dans les nouveaux manuels, du moins explicitement, on y parle volontiers de Caster Semenya et des personnes intersexes, de chimpanzés bonobos et d'homosexualité, bref, de la complexité du sexe et de la sexualité.

Fin mai 2011, au moment de la publication des manuels, c'est encore Christine Boutin qui porte la colère des associations familiales et de la hiérarchie catholiques contre « un enseignement directement et explicitement inspiré de la théorie du genre ». Celle qui est aussi consultant auprès du Conseil pontifical pour la famille depuis 1995 donne, dans une lettre au ministre de

l'Éducation, des leçons de scientificité : « Comment ce qui n'est qu'une théorie, qu'un courant de pensée, peut-il faire partie d'un programme de sciences ? Comment peut-on présenter dans un manuel, qui se veut scientifique, une idéologie qui consiste à nier la réalité : l'altérité sexuelle de l'homme et la femme ? » Au moment d'annoncer sa candidature à l'élection présidentielle de 2012, Christine Boutin refusait donc de voir exposé « comme une explication scientifique ce qui relève d'un parti-pris idéologique ».

À la rentrée scolaire, des parlementaires réputé·e·s laïques prennent le relais – avec, à l'initiative de la droite populaire, 80 député·e·s puis 113 sénateurs et sénatrices – en protestant à nouveau dans une lettre ouverte à Luc Chatel contre l'introduction dans les enseignements de « sciences et vie de la terre » (*sic*) de « la théorie du genre sexuel » (*sic*). « Ces manuels imposent une théorie philosophique et sociologique durant un cours scientifique, affirmant que l'identité sexuelle est une construction culturelle relative au contexte du sujet ! ». L'un des signataires, Lionnel Luca, député des Alpes-Maritimes, va jusqu'à déclarer, le 31 août sur France Inter – au mépris de toute vérité ou même vraisemblance : aux États-Unis, « la théorie du genre sert surtout d'alibi à justifier la pédophilie ». Certes, à en croire le député des Yvelines, Jacques Myard, interviewé le même jour dans *France Soir*, « la Droite ne cherche pas à donner des leçons. » Il n'en ajoute pas moins, en renversant l'intitulé des programmes : « On naît homme, on naît femme ». Et d'expliquer doctement : « Nous appartenons au monde des mammifères, c'est structurel ».

On comprend le sens du renouvellement de vocabulaire : parler désormais de théorie, et plus seulement d'idéologie, c'est renvoyer le genre hors du champ scientifique, au mépris de l'épistémologie des sciences, en s'appuyant sur le sens commun ; c'est aussi emprunter aux rhétoriques de la droite religieuse américaine, qui oppose au darwinisme une autre théorie dont elle réclame l'introduction dans les écoles – le créationnisme ou le « dessein intelligent ». D'où la mise en garde d'une tribune de scientifiques publiée dans *Le Monde* du 17 septembre 2011 sous le titre « Défendons les études de genre à l'école ! » :

Il nous importe de rappeler ce qui devrait toujours être une évidence : ce n'est pas aux politiques d'imposer leur vérité au savoir. Contre une Droite populaire qui veut faire du Lyssenko à l'envers, en substituant à la biologie prolétarienne du stalinisme, qui niait l'hérédité, un biologisme national qui naturalise au contraire la différence des sexes, nous revendiquons l'autonomie de la vie intellectuelle. Nous refusons d'inféoder la raison au pouvoir politique. Contre un savoir partisan, nous prenons le parti du savoir.

En refusant la génétique mendélienne, pour tout expliquer par le milieu, le lyssenkisme imposé à la biologie sous Staline ne revient-il pas à soumettre la science au pouvoir ?

De fait, l'initiateur de cette tribune collective, qui se trouve être aussi l'auteur de l'article que vous lisez présentement, sera pour cette raison, quelque peu paradoxalement, en 2012, aux côtés de Luc Chatel et Judith Butler, l'un des trois récipiendaires, « pour leur contribution remarquable à la promotion de la théorie du genre », du prix Lyssenko – une récompense parodique, décernée par l'extrême droite du Club de l'Horloge, pour la « désinformation en matière scientifique ou historique, avec des méthodes et arguments idéologiques ». Si la reconnaissance accordée à la philosophe étatsunienne n'a rien de surprenant pour les lecteurs et lectrices du *Lexique* publié par le Conseil pontifical pour la famille, on pourrait davantage s'étonner de la voir associée au ministre de l'Éducation nationale, n'était que ce leader de l'UMP n'avait pu (ou voulu, peu importe) censurer les manuels et remanier les programmes en cédant aux mobilisations de la droite comme il l'avait fait un an plus tôt pour *Le Baiser de la lune*. « Quant au sociologue Éric Fassin, notre troisième lauréat, sa contribution à la théorie elle-même est mince » – comme le précise avec cruauté le président de ce Club, Henry de Lesquen – à part une préface à la traduction française de *Trouble dans le genre* et bien sûr la tribune du *Monde* dans laquelle « M. Fassin et ses cosignataires avaient l'impudence de se réclamer de la science ! ».

UNE CONFUSION POLITIQUEMENT EFFICACE

La campagne de 2011 contre la (prétendue) « théorie du genre » dans les manuels de SVT a sans doute échoué ; elle n'en a pas moins préparé le terrain pour « la Manif pour tous » un an plus tard, soit la bataille contre le « mariage pour tous ». Et le combat ne s'est pas arrêté, on l'a vu, avec la promulgation de la loi Taubira : c'est à nouveau l'opposition au genre qui permet de relancer le mouvement fin 2013, contre la projection dans les écoles du film de Céline Sciamma, *Tomboy* (2011). L'histoire sensible d'un « garçon manqué », cette fillette qui se fait passer, le temps d'un été, pour un garçon, devient le prétexte d'une pétition : « L'école n'est pas et ne doit pas être un lieu de diffusion de l'idéologie du genre ». Comme le révèle un article du *Monde* le 23 décembre 2013, c'est une fondation espagnole, Citizengo, qui a lancé cette campagne. D'ailleurs, des député·e·s UMP ne s'inspirent-ils et elles pas de l'Espagne, où le droit à l'avortement est presque effacé par les milieux conservateurs au même moment, en commençant par remettre en question, début 2014, le remboursement de l'interruption volontaire de grossesse (IVG) ?

En France, le genre s'avère toutefois plus propice aux mobilisations conservatrices que l'avortement. Beaucoup l'ont compris ; ainsi, Farida Belghoul, figure centrale de Convergence 1984 (reprise de la Marche pour l'égalité de 1983) aujourd'hui ralliée à l'extrême droite, a beau

dénoncer sur le site d'extrême droite d'Alain Soral, Égalité et Réconciliation, la loi sur le « mariage pour tous » qui viserait à « endormir le peuple de France », tout comme le Parti socialiste l'avait fait trente ans plus tôt en mettant en scène les « Beurs », c'est elle-même qui choisit de revenir sur ce terrain. C'est ainsi que, le 12 janvier 2014, elle propose sur Radio Courtoisie, voix du « pays réel » à la Maurras, une « année de la robe, puisque la théorie du genre veut nous faire porter le pantalon ». Et de préciser sa défense et illustration des stéréotypes menacés : « Je m'engage maintenant en tant que mère, en tant qu'enseignante, en tant que femme, en tant que militante à m'habiller selon ma nature première et je serai donc toujours en robe ». Farida Belghoul annonce d'ailleurs la publication imminente d'un livre pour enfants au titre éloquent : *Papa porte un pantalon, maman porte une robe...*

Car cette repentie de l'antiracisme et du pantalon n'ignore pas que la bataille du genre se livre en premier lieu à l'école. Aussi, fin 2013, a-t-elle appelé les parents d'élèves à retirer leurs enfants de l'école une fois par mois – sans doute en écho à la clause de conscience réclamée par les maires conservateurs et conservatrices avant le vote du « mariage pour tous » : « Vous justifierez l'absence de votre enfant le lendemain par le motif suivant : journée de retrait de l'école pour l'interdiction de la théorie du genre dans tous les établissements scolaires ». La Journée de retrait de l'école, lancée le 24 janvier 2014, a été particulièrement suivie dans certaines cités populaires, comme à Meaux ou en Alsace. Elle aura d'autant plus de succès, dans la sphère médiatico-politique, qu'elle donne le sentiment que se noue une alliance entre les catholiques des beaux quartiers et les musulman·e·s des « quartiers ». Oubliant la droite sexuellement moderne qu'avait voulu construire Nicolas Sarkozy après le pacs, en récusant les dérives homophobes et en écartant Christine Boutin, la droite se redécouvre aujourd'hui sexuellement réactionnaire – convergeant ainsi, sur ce terrain comme sur d'autres, avec l'extrême droite : la passionaria catholique n'hésite pas à s'afficher avec Farida Belghoul, la nouvelle recrue d'Alain Soral. On n'en a donc pas fini avec cette construction polémique au succès inattendu.

LES DEUX SEXES DE LA DROITE

Ces configurations politiques ne sont pas inscrites dans la nature de la droite : elles résultent de recompositions récentes. En effet, la droite n'a pas toujours été réactionnaire en la matière – ni d'ailleurs la gauche toujours progressiste. En France, à la fin des années 1990, la bataille du pacs avait révélé la force des résistances à l'égalité des sexualités : même à gauche, beaucoup revendiquaient une logique de tolérance pour mieux récuser toute reconnaissance. La défense de l'ordre symbolique réunissait

alors à la droite réactionnaire une gauche conservatrice, y compris universitaire. Toutefois, c'est à droite qu'allait se faire entendre avec le plus de force un discours homophobe qui légitimait en même temps qu'il était légitimé par une véritable naturalisation de la différence des sexes, jusque dans le droit.

Or c'est au même moment que se déroulait le débat sur la parité : l'affirmation de la différence des sexes venait ici à l'appui d'un agenda politique favorable à l'égalité des sexes. Sans doute les mouvements féministes étaient-ils divisés ; il n'en reste pas moins que le Parlement adopta cette réforme constitutionnelle quasiment à l'unanimité. Le pacs révélait des clivages forts ; la parité manifestait au contraire un consensus relatif. Si l'égalité des sexes « trouble » moins que celle des sexualités, c'est que ce discours de progrès n'oblige pas à interroger la différence des sexes elle-même. Il suffit de penser au parcours de Sylviane Agacinski : cette philosophe prenait fortement position en faveur de la parité à la fin des années 1990, tout en s'opposant à l'égalité des droits pour les homosexuel·le·s, concernant le mariage ou plus encore la filiation. Aussi l'épouse de Lionel Jospin allait-elle devenir, quinze ans plus tard, l'égérie de la droite hostile au « mariage pour tous »... Ses engagements le montrent bien : la revendication de l'égalité des sexes ne passe pas nécessairement par la critique de l'ordre sexuel.

La droite en tire les conclusions dès la fin du débat sur le pacs. En effet, en 1999, Nicolas Sarkozy appelle son camp à rompre avec la posture réactionnaire, voire homophobe, qui le menace de ringardisation. Et de préconiser une modernisation sexuelle de la droite : la marginalisation de Christine Boutin en sera le symbole, en même temps que la promotion de Roselyne Bachelot qui, seule dans son camp, avait soutenu la proposition de loi socialiste ; alors que la seconde est nommée porte-parole du président sortant, Jacques Chirac, pour l'élection de 2002, la première est condamnée à s'y présenter comme candidate. De fait, pendant les années 2000, c'est un autre discours que fait entendre l'UMP – et singulièrement son nouveau leader : désormais, il n'est plus question de conserver l'ordre traditionnel des choses, mais de respecter et surtout de faire respecter les valeurs démocratiques, sinon en matière d'homosexualité, du moins dans les rapports entre les sexes.

Ainsi, pendant la campagne présidentielle de 2007, le candidat Sarkozy justifie sa proposition de créer un ministère de l'Immigration et de l'Identité nationale, pour répondre aux attaques de celles et ceux qui dénoncent un programme aux relents pétainistes, en mettant l'accent sur les valeurs républicaines – au premier rang desquelles les droits des femmes : « Les femmes, en France, sont libres, comme les hommes », proclame sa vidéo officielle. « Libres de circuler, libres de se marier, libres de divorcer ». Il va plus loin : « Le droit à l'avortement, ça fait partie aussi

de notre identité ! ». Mettre la loi de 1975 sur l'interruption volontaire de grossesse (et Simone Veil elle-même) au cœur de sa campagne, c'est alors, pour Nicolas Sarkozy, se placer en opposition à la droite sexuellement conservatrice, incarnée, une fois encore, par Christine Boutin.

Sans doute cette modernisation sexuelle est-elle déployée aux dépens des immigré-e-s et de leurs enfants, avant d'être mobilisée contre l'islam. Il n'en reste pas moins qu'il faut prendre en compte, en même temps que la xénophobie du projet sarkozyste, sa posture progressiste. C'est nécessaire si l'on veut comprendre son écho à gauche : dans les années 2000, le discours sur (et en l'occurrence contre) l'immigration pourra ainsi se nourrir d'une rhétorique féministe, en même temps que laïque. C'est indispensable aussi pour mesurer l'écart avec la décennie suivante. En effet, depuis 2010 et les premières offensives contre la « théorie du genre » à l'école, on voit revenir en force une droite sexuellement réactionnaire, en rupture avec la modernisation engagée par Nicolas Sarkozy dix ans plus tôt. Reste bien sûr la xénophobie, désormais dépouillée de toute justification, fût-elle féministe ou laïque : c'est ainsi que le 26 janvier 2014, un « Jour de colère » aux accents bibliques réunissait dans une manifestation parisienne des droites extrêmes où l'antisémitisme et le racisme faisaient bon ménage avec l'homophobie du « Printemps français ».

LES DEUX GENRES DE LA GAUCHE

Si la gauche gouvernementale a pu se rapprocher un temps de la droite sexuellement moderne, au risque d'en reprendre à son compte, au nom du féminisme laïque, l'islamophobie et la xénophobie, qu'en est-il aujourd'hui, face au retour de la droite sexuellement réactionnaire, dont le ressentiment ne s'embarrasse plus d'atours progressistes ? Et c'est en songeant à ce contexte nouveau qu'il nous faut examiner ses atermoiements. De fait, le changement de président et de majorité, en 2012, n'empêche pas qu'on retrouve un même embarras chez les ministres de l'Éducation successifs. On voit ainsi sur France 2, le 21 mai 2013, le socialiste Vincent Peillon chercher à apaiser les opposants : « Je suis contre la théorie du genre, je suis pour l'égalité filles – garçons », avant d'enfoncer le clou : « si l'idée c'est qu'il n'y a pas de différences physiologiques, biologiques entre les uns et les autres, je trouve ça absurde ! ». Il y reviendra pourtant en déclarant sur France Inter, le 3 septembre – sans doute pour corriger sa maladresse, au risque de la redoubler : « La théorie du genre n'existe pas ». Le ministre n'hésite pas à changer de version une fois encore, le 22 janvier 2014 sur iTélé : « La théorie du genre consiste à dire, dans le fond, qu'il n'y a pas de différences entre les garçons et les filles. J'y suis défavorable ». N'empêche : il est d'accord avec « l'idée

qu'il y a quand même une construction sociale » et donc favorable à « la lutte contre les stéréotypes de genre ».

Sans doute la confusion théorique de cet agrégé et docteur en philosophie, spécialiste d'une laïcité héritée de la Troisième République, tient-elle en premier lieu à une véritable ignorance qu'on peut à bon droit imputer à la nouveauté relative de ce domaine. Mais il y a plus : cette confusion est un révélateur. Que disent en effet les milieux conservateurs, à commencer par les théologiens du Vatican ? Que le concept de genre ne parle pas seulement d'égalité entre les sexes, et qu'il ébranle aussi les fondements de la différence des sexes en la dénaturant. Autrement dit, « l'idéologie du genre » serait moins libérale que radicale. En réponse, Vincent Peillon hésite : il proclame tour à tour que la « théorie du genre » n'existe pas, qu'il y est défavorable, et qu'il faut lutter contre les stéréotypes de genre.

Si ce philosophe semble perdre sa logique, au point d'évoquer l'apologue freudien du chaudron, c'est qu'il voudrait revendiquer l'égalité des sexes sans toucher à l'ordre sexuel. Autrement dit, en se déclarant pour l'égalité, mais contre la « théorie du genre », tout en prétendant lutter contre les « stéréotypes de genre », le ministre a tenté de préserver, dans la politique gouvernementale, un genre de « juste milieu ». On reconnaît ici une démarche familière dans le socialisme français : renvoyer dos-à-dos les extrêmes (supposés), en matière d'économie, d'immigration, etc. La politique du genre ne fait pas exception : il s'agit clairement de se mettre dans le camp du progrès, sans pour autant remettre en cause l'ordre des choses, soit une forme de conservatisme progressiste.

Le paradoxe, c'est qu'on est alors très proche de la définition du genre révisée par les théologiens du Conseil pontifical pour la famille : on pourrait dire que le ministre en donne une version acceptable pour la gauche gouvernementale. On serait même tenté de répéter la citation du *Lexique* : « le genre est perméable aux influences sur la personne humaine, aussi bien intérieures qu'extérieures, mais il doit se conformer à l'ordre naturel qui est déjà donné dans le corps ». C'est qu'une fois encore, le sens politique du concept genre n'est pas donné *a priori*. Il se révèle dans ses usages, qui varient en fonction du contexte. On le sait, le genre est un outil : c'est une « catégorie utile », comme nous l'a appris l'historienne Joan W. Scott (1986/2012). Mais c'est aussi une arme, définie par l'utilisation qu'on en fait : aussi est-elle, comme on l'a vu, « à double tranchant ».

Ainsi, on voit la droite hésiter, en France, depuis la fin des années 1990, entre deux options – puisqu'elle se veut tantôt sexuellement moderne, tantôt conservatrice ou même réactionnaire. En miroir, on peut dire que la gauche est partagée entre deux conceptions du genre :

progressiste ou critique. Mais à la différence des deux sexes de la droite, les deux genres de la gauche ne sont pas véritablement en rivalité dans le champ politique : la défense de l'égalité semble toujours devoir évincer, chez les gouvernant-e-s, la critique des normes – renvoyée aux seuls débats militants et intellectuels. Sans doute dira-t-on qu'il est logique que la version libérale l'emporte sur la radicale dans le discours de la gauche gouvernementale. Encore faudrait-il alors remarquer qu'il n'en va pas de même pour la droite gouvernementale : en effet, la posture radicale semble aujourd'hui l'emporter, y compris en matière de genre.

De fait, si le concept de genre ne pose pas seulement la question de l'égalité, participe-t-il inéluctablement d'une subversion de la nature des choses ? Pour le dire en termes explicitement politiques, relève-t-il d'une démarche démocratique qu'on peut qualifier de progressiste, ou bien d'une critique proprement radicale ? La réponse apportée à cette question détermine bien sûr la riposte opposée aux attaques des milieux conservateurs : ceux-ci ont-ils tort de s'inquiéter, ou pas ? Or l'histoire des théories du genre (le passage au pluriel, au moment d'abandonner les fantasmes réactionnaires pour rejoindre la réalité de ce champ d'études, nous dispense enfin des guillemets) ne permet pas de trancher entre ces deux lectures, bien au contraire. Ce concept – et c'est en cela que l'offensive conservatrice est un révélateur, tout autant que l'ambivalence des responsables socialistes – n'est pas, en soi, subversif ; il peut l'être, ou pas – selon les contextes, et selon les usages. Au lieu d'en faire abstraction, pour poser « la théorie du genre » au singulier, il importe donc de restituer ces éléments historiques, soit de resituer un savoir féministe qui revendique précisément, avec Donna Haraway, son caractère « situé ».

LE GENRE, DE LA CLINIQUE À LA CRITIQUE

On peut commencer par affirmer que le genre est une « arme à double tranchant », quitte à se poser ensuite la question : n'est-ce pas vrai de tout concept, dès lors que le sens n'est jamais donné indépendamment des contextes et des usages ? (v. Fassin, 2008, pour une introduction historique au concept ; Fassin, 2011, pour l'hypothèse de « l'arme à double tranchant »). Pour mieux le comprendre, on reviendra donc sur son histoire, et d'abord sur son émergence en deux temps. Le concept de genre, ses contempteurs l'oublie souvent, n'a pas été inventé par le féminisme. Il a été développé, à partir du milieu des années 1950, dans le monde médical, avec les travaux du psychologue John Money à l'université Johns Hopkins puis ceux du psychanalyste Robert Stoller à l'université de Californie à Los Angeles (UCLA). Le premier s'est surtout intéressé à « l'hermaphrodisme », et le second au « transsexualisme » (selon le vocabulaire alors en usage), mais dans les deux cas, qu'il s'agisse des

personnes intersexes ou trans (pour utiliser un lexique d'aujourd'hui), d'un écart biologique déjà présent à la naissance ou psychique apparu dans le cours de la vie, le concept de genre permet d'affirmer une vérité sociale distincte du sexe biologique.

On est en effet au lendemain de la Seconde Guerre mondiale : contre le biologisme exalté par le nazisme, les sciences s'engagent alors, aux États-Unis comme ailleurs, pour affirmer la suprématie de la culture définie en opposition à la nature. Déjà en 1949, dans *Le Deuxième sexe*, Simone de Beauvoir avait rompu avec toute biologisation de la différence des sexes en posant une formule appelée à devenir célèbre : « On ne naît pas femme, on le devient ». La socialisation joue également, dans le registre « psy » de la décennie suivante aux États-Unis, un rôle déterminant. Deux histoires emblématiques en fournissent l'illustration. Il faut se souvenir en effet d'Agnes, qui peut passer pour une femme, mais aussi qui se fait passer pour intersexe afin d'obtenir l'aval de Stoller en vue d'une chirurgie qui lui permettra de devenir proprement transsexuelle. C'est également le cas de « Joan / John », que Money met en avant pour affirmer son triomphe : l'amputation accidentelle du pénis d'un bébé lui donne l'occasion de revendiquer la prééminence de l'éducation – pour lui, le garçon peut devenir fille.

Dans les deux cas, il s'agit pour la psychologie de corriger un désordre, mais nullement de remettre en question l'ordre des sexes. L'enjeu n'est pas d'interroger les normes, mais d'affirmer le pouvoir médical, comme le révélera « John », en rejetant l'assignation féminine de « Joan » : refusant de rester un cas médical anonymisé, David Reimer choisit en effet, à l'adolescence, de reprendre une identité masculine avant de se suicider. Dans cette première version du genre, la norme n'est donc jamais remise en cause. C'est même tout le contraire : les institutions psycho-médicales proposent une « clinique de l'identité de genre » qui conforte tous les stéréotypes en assurant leur transmission. Le genre, ça s'apprend : tout est question de socialisation, d'éducation ou de rééducation.

L'histoire encore plus célèbre de Christine Jorgensen l'illustre de manière exemplaire : en 1952, pour la plus grande satisfaction du public et des médias populaires, ce GI se métamorphose en belle blonde. Mais dans le jeu entre sexe et genre, l'intervention chirurgicale permet d'évacuer la sexualité, le changement de sexe effaçant l'hypothèse de l'homosexualité du sujet. Or on est alors dans le contexte du maccarthysme, où l'anticommunisme se nourrit autant d'homophobie que d'antisémitisme. La modernité médicale, si elle s'inscrit bien dans un projet progressiste, est donc en même temps aux antipodes de toute subversion : elle participe d'un projet normatif, et normalisateur, de conformité aux assignations sexuelles.

Les mouvements féministes qui s'approprient le concept au début des années 1970 reprennent à leur compte la distinction entre genre et sexe, soit entre culture et nature (en anglais, *nurture* et *nature*). Pour fonder une anthropologie féministe, ils vont donc s'appuyer à la fois sur *Le Deuxième sexe* et, comme Simone de Beauvoir du reste, sur *Les Structures élémentaires de la parenté* que Claude Lévi-Strauss venait de publier en 1948. En revanche, ils s'écartent de Money et Stoller sur un point décisif : à la clinique, qui affirme les normes par sa pratique, ils opposent la critique, qui en est l'interrogation théorique. C'est d'ailleurs pourquoi certaines personnes, à l'instar de Janice Raymond dans sa dénonciation de *L'Empire transsexuel* en 1979, versent dans la transphobie : loin de paraître subversif, à l'époque, le changement de sexe leur semble valider la norme, jusque dans ses formes les plus caricaturales. Bien sûr, les choses ont changé depuis lors – tant chez les féministes que chez les personnes trans, qui d'ailleurs sont parfois les mêmes, et qui désormais s'accordent le plus souvent pour interroger l'assignation aux stéréotypes de genre qui les affecte pareillement.

Reste l'enjeu fondamental : grâce au concept de genre, le féminisme va au-delà d'une simple distinction avec le sexe. En effet, il s'agit, non pas uniquement de distinguer les rôles sociaux des assignations biologiques, mais aussi de dénaturer les normes de genre. Pour le formuler autrement, on pourrait dire qu'avec ce concept, le féminisme s'en prend non pas à la nature, comme le craignent aujourd'hui ses adversaires, mais à la naturalisation : la critique ne porte pas sur la biologie comme donnée, mais sur la construction sociale. C'est d'ailleurs pourquoi la distinction de départ entre sexe et genre va être remise en cause. Telle est la leçon de *Trouble dans le genre*, que Judith Butler publie en 1990 : le sexe ne préexiste pas au genre, non plus que la nature à la culture. Ou pour le dire autrement : tout compte fait, le genre n'est pas une couche sociale superposée à une couche première, biologique.

Les travaux d'Anne Fausto-Sterling (2000/2012) s'inscrivent dans cette lignée : si dans ses premiers écrits cette biologiste féministe s'est attachée à démonter les mythes du genre à l'œuvre dans le discours scientifique, en 2000, avec son ouvrage désormais classique *Corps en tous genres*, elle s'emploie à révéler combien les catégories du savoir sont non pas biaisées, mais plutôt inséparables d'une vision du monde. C'est une question d'épistémologie : la science construit le réel – y compris la différence des sexes. Aussi retrouve-t-elle la question intersexe, soit le point de départ médical du genre ; mais pour elle, l'exception statistique n'est plus tant ce qu'il faut corriger que la vérité de la règle, soit l'arbitraire de la norme. S'engage ainsi la dénaturalisation de la biologie elle-même : il pourrait bien y avoir cinq sexes, suggérait Anne Fausto-Sterling en 1993 (1993/2013) – non sans ironie, car elle envisageait en réalité un

« continuum », bousculant l'idée qu'on croirait naturelle selon laquelle « il y a deux sexes ». On ne s'en étonnera guère : ces travaux, autant que ceux de Judith Butler, ne manquent pas d'inquiéter le Vatican par leur critique radicale des fausses évidences naturalisées.

LE GENRE TROUBLANT

On l'aura compris : le genre n'est pas subversif « par nature ». Selon les usages qu'on en fait, il peut participer d'une logique critique ou normative. Il fonde une politique tantôt libérale d'égalité, tantôt radicale de critique des normes. Reste toutefois une question : dans quelle mesure les politiques de l'égalité ne finissent-elles pas, qu'on le veuille ou non, par toucher aux normes ? On voit bien que le « trouble dans le genre » bouscule l'évidence de l'inégalité entre les sexes. Il est permis de se demander en retour si la dénaturalisation de l'ordre sexuel n'est pas un effet, sinon naturel, du moins logique de sa remise en cause par l'exigence d'égalité. Autrement dit, tout compte fait, « la Manif pour tous » n'aurait-elle pas raison de craindre que les résultats des discours de « juste milieu » excèdent leurs intentions proclamées ?

Après tout, les craintes des anti-pacs, à la fin des années 1990, n'étaient pas infondées : en dépit des engagements solennels des gouvernants socialistes d'alors, et surtout nonobstant le conservatisme avéré de leur progressisme, c'est bien le mariage lui-même et la filiation, du moins adoptive, qui ont fini par être ouverts aux couples de même sexe. De la même manière, en matière d'égalité des sexes, le progressisme libéral ne risque-t-il pas (mais on peut y voir aussi une chance...) d'être emporté, à son corps défendant, dans une logique critique d'interrogation de l'ordre sexuel ? Le libéral de l'égalité du sexe n'est-il pas exposé à devenir, selon une nouvelle figure comique à la Molière, un radical du genre malgré lui ?

C'est en tout cas la piste qu'on suivra pour conclure à partir d'un concept exploré depuis près de dix ans : la « démocratie sexuelle »². On peut définir les sociétés démocratiques par leur représentation de l'ordre social. Au lieu de considérer qu'il est toujours déjà donné, que ce soit par Dieu, la Tradition ou la Nature, ces sociétés revendiquent de l'instituer elles-mêmes. Autrement dit, les lois et les normes ne seraient plus imposées selon une logique transcendante ; elles seraient constituées de manière immanente, en fonction de valeurs politiques dont la définition elle-même n'est pas donnée *a priori* : en particulier, le sens de la liberté

2. Pour une première formulation théorique, v. Fassin, 2005 ; pour une approche politique, v. Fassin, 2006 ; pour une lecture historique, v. Fassin, 2008 ; pour une lecture théologique, v. Fassin, 2010a.

ou de l'égalité se construit dans le jeu politique, *a posteriori*. Dans les sociétés démocratiques, loin d'être fondé dans une nature des choses intemporelles, l'ordre du monde se révèle proprement social – ouvert au changement historique ainsi qu'à la délibération politique.

La question qui se pose dès lors est de savoir s'il est des limites à cette logique démocratique. Et c'est en particulier autour des questions sexuelles que l'enjeu se cristallise aujourd'hui : en effet, le corps, et singulièrement le sexe et la sexualité, apparaissent à certain·e·s comme le refuge ultime d'un ordre des choses antérieur et supérieur à l'histoire et à la politique. Le sexe serait dès lors le roc pré-démocratique (voire anti-démocratique) d'une nature éternelle. En revanche, pour d'autres, la biopolitique nous oblige à penser, à l'instar de Michel Foucault, *l'Histoire de la sexualité*. Le genre deviendrait en conséquence le révélateur de l'historicité démocratique. Pour les un·e·s comme pour les autres, les questions sexuelles deviennent ainsi un enjeu privilégié. Sans doute les milieux conservateurs récusent-ils une conception démocratique du sexe, pour en préserver la nature ; il n'en reste pas moins qu'à l'instar du Vatican, ils se lancent dans l'arène politique pour défendre leur vision apolitique. La démocratie sexuelle, c'est donc l'extension de la logique démocratique aux questions de genre et de sexualité.

Si la démocratie sexuelle trouble l'ordre des choses, c'est donc qu'elle en révèle la définition immanente à des sociétés qui se plaisaient à la croire transcendante. Autrement dit, la démocratisation dénature l'ordre symbolique : elle en manifeste la nature sociale, en même temps que politique et historique. On comprend dès lors pourquoi, dans cette guerre, l'école est un champ de bataille privilégié : c'est un lieu de socialisation. On y apprend des rôles sociaux. En ce sens, l'école reste bien une institution démocratique – non pas au sens où y régneraient plus qu'ailleurs la liberté et l'égalité, mais dans la mesure où l'apprentissage de l'ordre social ne saurait jamais y paraître tout à fait naturel. Nul n'ignore en effet que les programmes sont conventionnels, qu'ils peuvent être remaniés au gré des inflexions politiques. C'est d'ailleurs ce que manifestent les critiques conservatrices contre les manuels de science de la vie et de la terre. Les mobilisations de la droite, religieuse ou non, ne s'y trompent donc pas : c'est à juste titre qu'elles se portent aujourd'hui sur le terrain de l'école.

En effet, parce qu'elle est un lieu de socialisation, celle-ci peut contribuer à la naturalisation de l'ordre du monde, ou à sa dénaturalisation. De fait, *in fine*, la question n'est pas tant d'être « pour » ou « contre » le genre que de savoir quelle conception du genre (soit à la fois du concept scientifique, et des normes de genre) l'on veut défendre. La campagne menée aujourd'hui par la « Manif pour tous » est d'ailleurs révélatrice : un slogan déjà évoqué, « Pas touche à nos stéréotypes de genre », montre

bien qu'il s'agit de normes – et que les milieux conservateurs inquiets des changements en cours sont les premiers à le savoir. On peut donc considérer que les adversaires actuel-le-s de « la-théorie-du-genre » n'en ont pas moins une théorie du genre. Ils « font du genre », comme Monsieur Jourdain, sans le savoir ; mais c'est dans un genre conservateur – ou plutôt réactionnaire, soit en réaction contre le trouble démocratique. L'enjeu politique aujourd'hui est de savoir si la logique démocratique a sa place dans l'ordre sexuel, ou si elle en est exclue ; si elle a sa place à l'école, ou si elle s'arrête à ses portes.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arènes, J. (2006). La problématique du « genre » [conférence du 4 novembre 2006 à Lourdes]. *Documents épiscopat*, 12. Repéré à <http://www.eglise.catholique.fr>
- Butler, J. (2005). *Trouble dans le genre. Le féminisme et la subversion de l'identité* (traduit par C. Kraus). Paris : La Découverte. (Original publié en 1990)
- Cardinal Ratzinger, J. (2004, 31 mai). *Lettre aux évêques de l'Église catholique sur la collaboration de l'homme et de la femme dans l'Église et dans le monde*. Rome : Congrégation pour la Doctrine de la Foi. Repéré à <http://www.vatican.va>
- Conseil pontifical pour la famille. (2005). *Lexique des termes ambigus et controversés sur la famille, la vie et les questions éthiques*. Paris : Pierre Téqui Éditeur.
- Conseil pontifical pour la famille. (2011). *Gender : la controverse*. Paris : Pierre Téqui Éditeur.
- Fassin, É. (2005, automne). Démocratie sexuelle. *Comprendre, revue de philosophie et de sciences sociales*, 6, 263-276.
- Fassin, É. (2006, automne). La démocratie sexuelle et le conflit des civilisations. *Multitudes*, 26, 123-131.
- Fassin, É. (2008, juillet-décembre). L'empire du genre. L'histoire politique ambiguë d'un outil conceptuel. *L'homme*, 187-188, 375-392.
- Fassin, É. (2010a, septembre). Les « forêts tropicales » du mariage hétérosexuel. Loi naturelle et lois de la nature dans la théologie actuelle du Vatican. *Revue d'éthique et de théologie morale*, 261, 201-222.
- Fassin, É. (2010b). Celibate priests, continent homosexuals. What the exclusion of gay (and gay-friendly) men from priesthood reveals about the political nature of the Roman Catholic Church. *Borderlands*, 9(3). Repéré à http://www.borderlands.net.au/vol9no3_2010/fassin_priests.htm
- Fassin, É. (2011). A double-edged sword : sexual democracy, gender norms, and racialized rhetoric. Dans J. Butler & E. Weed (Ed.), *The Question of Gender. Joan W. Scott's Critical Feminism* (pp. 143-158). Bloomington : Indiana University Press.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *Corps en tous genres. La dualité des sexes à l'épreuve de la science* (traduit par O. Bonis & F. Bouillot). Paris : La Découverte. (Original publié en 2000)
- Fausto-Sterling, A. (2013). *Les cinq sexes* (traduit par A.-E. Boterf). Paris : Payot (Original publié en 1993)
- Scott, J. (2012). Le genre, une catégorie utile d'analyse historique. Dans *De l'utilité du genre* (traduit par C. Servan-Schreiber). Paris : Fayard. (Original publié en 1986)

Construction des savoirs et socialisation genrées Une épistémologie du plafond ?

**Caroline Dayer
Université de Genève**

MÉTAPHORES EN DISCUSSION

Du tuyau percé (Berryman, 1983) aux palmes de verre du cocotier (Pigeyre & Valette, 2004), du plafond de verre (Laufer, 2005) au ciel de plomb (Marry & Jonas, 2005), du plafond à caissons (Backouche, Godechot, & Naudier, 2009) au plafond de fer (Fassa & Kradolfer, 2010), les métaphores ne manquent pas pour incarner les phénomènes de ségrégation verticale (évacuation des femmes des postes élevés dans les hiérarchies professionnelles) et de ségrégation horizontale (concentration des femmes et des hommes dans différents secteurs) auxquels l'université n'échappe pas. Sans oublier le plancher collant et les falaises de verre, cette contribution interroge l'univers scientifique au prisme du genre ; son objectif consiste à prendre en charge une double question : en quoi le genre traverse-t-il la construction des savoirs et les pratiques de recherche d'une part, et la socialisation professionnelle dans le contexte universitaire d'autre part ?

Afin de répondre à ce questionnement, cette contribution se structure en trois principaux gestes. Dans un premier temps, il s'agit de tracer les contours de la problématique de recherche et sa contextualisation en articulant les concepts qui fondent le cadre théorique et en posant les jalons de l'ancrage épistémologique. Un second temps développe l'explicitation de la démarche méthodologique ainsi que l'analyse empirique qui se déploie sur la base d'une étude (Dayer, 2010a) portant sur la construction et la transformation d'une posture de recherche. Un dernier temps est dévolu à une conclusion et une mise en perspective.

PROBLÉMATISER LE GENRE DE LA RECHERCHE

Dans le but d'investiguer la double interrogation précitée, il s'agit tout d'abord d'élaborer la problématique de recherche afin de construire la mise en œuvre progressive du processus d'opérationnalisation de la recherche.

Cadrage conceptuel

Dans ce sens, le cadrage conceptuel se centre sur les processus de socialisation de façon large puis sur les rapports sociaux de sexe et la division sexuelle du travail avant d'aborder la triade sexe-genre-sexualité – à l'image d'un entonnoir, allant du plus général au plus précis.

PROCESSUS DE SOCIALIZATION

Afin d'appréhender les processus de socialisation, je me réfère tout d'abord à la distinction qu'opèrent Berger et Luckmann (1986) entre la socialisation primaire – qui se réalise principalement à travers la famille et permet à la personne de devenir membre de la société – et la socialisation secondaire – qui renvoie aux dynamiques à travers lesquelles cette personne aborde de nouvelles sphères. Je m'appuie ensuite sur l'idée de transaction afin d'analyser les processus de socialisation, en me basant sur la double transaction (Dubar, 1991) et sur la transaction sociale (Schurmans, 2001).

La double transaction de Dubar renvoie, d'une part, aux modes d'articulation entre la socialisation biographique – qui se rapporte à des personnes engagées dans une trajectoire sociale et réfère aux identités pour soi ainsi qu'à des actes d'appartenance – et la socialisation relationnelle – qui se rapporte à des personnes en interaction dans un contexte d'action et réfère aux identités pour autrui ainsi qu'à des actes d'attribution. D'autre part, elle réfère aux modes d'articulation entre la transaction subjective – envisagée en termes de continuité et de rupture – et la transaction objective – envisagée en termes de reconnaissance et de non-reconnaissance.

Si Dubar aborde la socialisation à travers la construction des identités sociales et professionnelles, je me focalise plus précisément sur les tensions identitaires dans le cadre de la transaction sociale à travers la dialectique suivante : la transaction en soi (recherche de cohérence identitaire biographique propre à chaque personne engagée dans l'interaction) ; la transaction entre soi et autrui (construction des identités entre soi, dans le cadre de l'interaction) ; la transaction entre les personnes engagées dans le cadre de la situation et les environnements qui leur sont extérieurs (construction des identités entre les partenaires de l'interaction et le milieu externe) (Schurmans, 2001 ; Schurmans, Charmillot, & Dayer, 2008). Se pose

alors plus spécifiquement la question de la socialisation professionnelle à l'aune du genre.

RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE ET DIVISION SEXUELLE DU TRAVAIL

L'articulation entre rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail constitue un point de départ pertinent dans la mesure où Kergoat (2000) souligne que ces deux notions sont indissociables et constituent épistémologiquement un système. Cette auteure met en évidence que les rapports sociaux de sexe ont comme base matérielle le travail et qu'ils se traduisent à travers la division sociale du travail appelée division sexuelle du travail. En d'autres termes,

- la division sexuelle du travail a le statut d'*enjeu* des rapports sociaux de sexe. Ces derniers sont caractérisés par les dimensions suivantes :
- la relation entre les groupes ainsi définis est antagonique ;
- les différences constatées entre les pratiques des hommes et des femmes sont des construits sociaux, et ne relèvent pas d'une causalité biologique ;
- ce construit social a une base matérielle et pas seulement idéologique
- en d'autres termes, le « changement des mentalités » ne se fera jamais spontanément s'il reste déconnecté de la division du travail concrète –, on peut donc en faire une approche historique et le périodiser ;
- ces rapports sociaux reposent d'abord et avant tout sur un rapport hiérarchique entre les sexes ; il s'agit bien d'un rapport de pouvoir, de domination. (Kergoat, 2000, p. 40)

Si Kergoat parle de « consubstantialité » et de « coextensivité » des rapports sociaux et ne les envisage ainsi pas de manière isolée, dans le même ordre d'idée, je mets en perspective le concept de genre avec ceux de sexe et de sexualité.

LA TRIADE SEXE-GENRE-SEXUALITÉ

Dorlin (2008) relève justement que l'enjeu consiste à problématiser ces trois dimensions :

Le sexe biologique, tel qu'il nous est assigné à la naissance – sexe mâle ou femelle¹ –, le rôle ou le comportement sexuels qui sont censés lui correspondre – le *genre*, provisoirement défini comme les attributs du féminin et du masculin – que la socialisation et l'éducation différenciées des individus produisent et reproduisent ; enfin, la *sexualité*, c'est-à-dire le fait d'avoir une sexualité, d'« avoir » ou de « faire » du sexe. (p. 5)

1. Dorlin (2008) précise que cette bicatégorisation constitue un obstacle épistémologique et qu'une définition scientifique actuelle du sexe (Fausto-Sterling, 2012) montre que « la classification des phénomènes de sexuation en deux sexes est erronée. Cela ne signifie pas que toute classification est impossible, mais que, si nous prenons en compte l'ensemble des niveaux de sexuation (physiologique, anatomique, chromosomique), il existe bien plus que deux sexes (mâle/femelle) » (p. 43).

Cette auteure souligne que le concept de genre ne provient pas des savoirs féministes mais des équipes médicales qui, dans la première moitié du ^{xx}^e siècle, se sont occupées des nouveau-né·e·s dit·e·s « hermaphrodites » ou « intersexes ». Ces ambiguïtés anatomiques troublent le sens commun, et comme le genre a d'abord été pensé en anglais en s'opposant au sexe, il s'agit d'éviter l'écueil de dénaturiser le genre en renaturalisant le sexe. Différents travaux mettent ainsi en évidence non seulement la construction sociale du genre mais également du sexe. C'est ensuite un déplacement qui s'opère dans une reformulation de l'articulation entre genre et sexualité, comme le montre Fassin (2009), qui précise que l'outil conceptuel et critique « qu'offre le genre s'inscrit donc dans une logique de dénaturalisation des rapports sociaux » (p. 30).

Le genre est envisagé, dans cette contribution, comme un système de normes hiérarchisant le masculin et le féminin, le masculin étant privilégié au détriment du féminin et pouvant être incarné par des hommes comme par des femmes, comme nous le verrons dans la partie empirique. Par ailleurs, le genre fait système – à travers l'intrication du sexisme et de l'homophobie (Dayer, 2013a) – et fait partie d'un système plus large, s'articulant avec le racisme et le classisme notamment, à travers une « épistémologie de la domination » (Dorlin, 2009).

Ce que les épistémologies féministes et les études genre font aux sciences

C'est précisément un angle épistémologique qui permet d'aborder les dimensions genrées de la construction des savoirs et de la science en train de se faire (Latour, 2001).

LA « THÉORIE DU GENRE » N'EXISTE PAS

La « théorie du genre » n'existe pas. En effet, le genre n'est ni une idéologie ni une théorie mais un concept et un champ de recherche se fondant sur des travaux interdisciplinaires aux terrains variés (Dayer, 2014). De la diversité des critiques² élaborées par les études féministes, un point de convergence se dégage : « la démythification d'une tradition philosophique, politique, scientifique qui, derrière la catégorie abstraite de l'"humain universel" a systématiquement gommé, exclu ou refoulé les expériences de la moitié, voire la majorité du genre humain » (Varikas, 1993, p. 59). Cette catégorie abstraite de l'humain soi-disant universel, portée par une approche autant politique que scientifique, renvoie à l'individu politique qui se veut, en fait, universel et masculin (Scott, 1998).

2. Se référer par exemple à Collin (1992), Guillaumin (1992), Kraus et al. (2003), Le Doeuff, (1998), Mathieu (1991) et Thébaud (2003).

Qu'en est-il de l'individu scientifique ? Qui produit des savoirs ? De quel genre ? Et sur qui ces savoirs sont-ils produits ou non ? (Dayer, 2010a).

FAIRE SCIENCE

Scott (1988) précise qu'il ne s'agit pas uniquement d'explorer de nouvelles problématiques sous cette loupe mais aussi « d'imposer un réexamen critique des prémices et des critères du travail scientifique existant » (p. 126). Dans ce sens, les études genre étudient « le contenu et les contours des sciences, les façons de faire science, d'établir et de produire des faits scientifiques, d'organiser et d'institutionnaliser le travail scientifique » (Cacouault-Bitaud & Gardey, 2005, p. 27). Il en ressort notamment le fait que

les femmes aient été durablement écartées des sphères de production scientifique et du domaine (légitime) du savoir a compté et compte encore. [...] Non pas parce que les femmes seraient « essentiellement » ou « naturellement » différentes des hommes – évidemment, non – mais parce que leurs expériences de sujet, tout comme les expériences subjectives des hommes, en tant que catégorie spécifique et non universelle, sont ancrées dans une histoire, des espaces géographiques, sociaux et culturels, et que ces subjectivités, ces « positionnements » peuvent compter, ici ou là, dans le geste scientifique. (Gardey, 2005, p. 43)

Ces différents aspects soulignent non seulement la façon dont les sciences fabriquent du masculin et du féminin (Gardey & Löwy, 2000) et construisent des identités sexuées (Gardey, 2006) mais aussi la construction genrée des savoirs et leurs contextes de production, mettant l'accent sur leur caractère situé. Dorlin (2008) souligne en effet que les épistémologies féministes dénoncent l'idéal de neutralité du travail scientifique en partant des conditions matérielles des femmes et réfèrent au concept de positionnement ou de point de vue afin de produire un savoir politisant la division sexuelle du travail : « Par conséquent, le savoir scientifique, tel qu'il s'effectue de fait, apparaît tout aussi situé et partisan, que le savoir féministe. La prétendue neutralité scientifique est une posture politique » (pp. 19-20), renvoyant par ailleurs aux liens entre savoir et pouvoir développés par Foucault (1976).

SAVOIRS SITUÉS ET PERSPECTIVE CRITIQUE

Ce sont donc plus précisément les notions d'objectivité, de neutralité et d'universalité qui sont interrogées. Se dégagent ainsi les concepts d'objectivité forte (Harding, 1991) – basée sur les principes d'étrangeté et de réflexivité – et de savoirs situés (Haraway, 1988). Preciado (2005) relève que cette expression est issue de la pédagogie expérimentale et plus précisément des rapports entre apprentissage, savoir et contexte, et a initié « dans le féminisme un déplacement des débats épistémologiques sur

l'objectivité vers une généalogie politique des savoirs » (Preciado, 2005, p. 149). Les savoirs n'étant ni abstraits ni délocalisés, cette auteure parle de condition « globale ».

Les enjeux ne sont pas seulement épistémologiques mais aussi méthodologiques. Varikas (1993) souligne que ce ne sont pas les nouveaux acquis des sciences qui ont montré « le caractère futile et erroné de tout effort de totalisation ou de systématisation » (p. 74) mais bien l'efficacité des contestations rigoureuses des personnes que ces analyses ne prenaient pas en compte, de celles dont

les expériences historiques ou les aspirations ont été carrément passées sous silence ou simplement présumées identiques, dans la construction de nos catégories d'analyse (*classe, genre, racisme, pauvreté, etc.*). Et ceci parce que la *domination, l'oppression, l'exclusion* ne sont pas de simples *faits de connaissance mais des faits de société*. (p. 74)

Dans ce sens, Fassin (2009) parle de sciences sociales toujours déjà engagées, de l'illusion de la neutralité axiologique et de la nécessité, de surcroît pour les sciences sociales, de « parler à la société – avec la société » (p. 313).

En dehors de leurs spécificités, ce travail des études genre participe d'un mouvement critique plus large. Par exemple, Varikas (1993) relève le rôle de Mannheim ou Dilthey par rapport au caractère situé des savoirs ou celui de l'École de Francfort par rapport à la théorie critique. Quant à Puig de la Bellacasa (2003b), elle précise que les études féministes sont liées à d'autres traditions critiques des pratiques scientifiques modernes qui mettent également en évidence la dimension sociale et politique du travail scientifique. Cette même auteure relève que la remise en cause partagée des sciences « normales » a permis de montrer de quelle façon ces dernières ont fait passer comme « neutres et potentiellement universels des intérêts particuliers – liés notamment aux positions de domination masculine, économique, raciale, hétérosexuelle » alors qu'elles ont été « construites à partir des points de vue d'une minorité historiquement privilégiée » (Puig de la Bellacasa, 2003a, p. 41). L'université ne constitue pas uniquement un lieu de construction et d'enseignement des savoirs mais également une organisation qui n'échappe pas à la division sexuelle du travail (Acker, 1990).

L'université comme fabrique des savoirs et apprentissage du genre

Les développements précédents aboutissent à une opération de contextualisation de l'université et de précision des contours de la problématique.

ENTRE TRANSVERSALITÉ...

En regard de la définition du plafond de verre de Laufer (2005), conçu comme « l'ensemble des obstacles visibles et invisibles qui séparent les femmes du sommet des hiérarchies professionnelles et organisationnelles » (p. 31), l'université ne se démarque pas d'autres institutions. Se pose ainsi la question de comprendre la permanence et l'omniprésence de ce phénomène, « quel que soit le type d'organisation étudiée – entreprise, administration, université, parti politique, syndicat – alors même que l'on souligne les progrès réalisés en matière d'égalité » (Rosende, 2010, p. 43).

...ET SPÉCIFICITÉ

Le choix de l'université comme terrain d'investigation renvoie d'une part à l'intérêt qu'il constitue en tant que lieu de construction et de diffusion des savoirs. D'autre part, il s'agit de « vouloir cerner au plus près les conditions qui font que les femmes restent derrière les hommes lorsqu'il s'agit d'occuper des positions de prestige et de pouvoir dans un monde qui se targue de sélectionner les meilleur·e·s sur la seule base du mérite » (Fassa, 2010, p. 7). La spécificité de l'université ne réside donc pas dans ses mécanismes d'exclusion et dans la mise en œuvre d'une gestion genrée de l'emploi très proche de celle des grandes entreprises privées, mais par le fait qu'elle soit « parée des atours de la neutralité et de l'universalité du jugement scientifique » (Marry & Jonas, 2005, p. 86). Ces auteures soulignent que l'étape par « la preuve chiffrée » remet en cause l'*a priori* selon lequel l'université garantit davantage d'égalité de carrière entre hommes et femmes en raison de processus de recrutement et de promotion plus méritocratiques.

CE QUI POSE PROBLÈME

Ce qui pose problème réfère non seulement aux aspects développés qui font problème mais également à la façon de les problématiser. Le Feuvre (2010) souligne que ce qui fait problème, c'est de continuer de penser que le problème se trouve du côté des femmes et non du côté de l'institution universitaire qui s'est historiquement construite comme un bastion masculin. De plus, la façon d'appréhender un objet d'étude participe de sa conception et « les réponses apportées à cette question de savoir ce qui "fait problème" ne sont pas neutres à l'égard du statut social du "problème" en question, ni dans la manière d'envisager sa "résolution" » (Le Feuvre, 2010, p. 228).

Dans le même ordre d'idée, je rejoins la perspective de Marry (2003) qui propose un dépassement des deux grandes approches abordant les inégalités sexuées de carrière : celle se focalisant sur les femmes (socialisation différentielle) et celle se centrant sur le fonctionnement des institutions, organisations et professions (mécanismes d'exclusion).

Par conséquent, je ne pars pas d'une centration sur « les femmes » – qui ne constituent d'ailleurs pas un groupe univoque et homogène – mais sur l'articulation entre dimensions intrapersonnelles, interpersonnelles et sociétales, développée précédemment. L'écueil de se focaliser sur les « femmes » est de ne pas interroger suffisamment le plan structurel et organisationnel, de ne pas comprendre pourquoi certaines femmes réussissent et certains hommes échouent. Il s'agit ainsi de voir de quelles façons le système de genre se déploie dans la socialisation professionnelle à l'université.

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET ANALYSE EMPIRIQUE

Recherche sur la recherche

Suite à la contextualisation de la problématique et afin de répondre à la question portant sur le genre de la socialisation professionnelle à l'université, cette partie empirique se fonde sur une étude qui s'inscrit épistémologiquement dans le prolongement des développements antérieurs. Cette étude – qui porte sur la construction et la transformation d'une posture de recherche (Dayer, 2010a) – s'insère en effet dans le cadre plus général de l'interactionnisme historico-social et se fonde sur une démarche compréhensive (Schurmans, 2006).

D'un point de vue méthodologique, cette recherche se base sur des entretiens semi-directifs approfondis réalisés auprès d'une dizaine de chercheurs et d'une dizaine de chercheuses. L'objectif de la démarche vise à permettre à la diversité de s'exprimer à travers une variété d'âges (de 28 à 61 ans), de statuts (de doctorant·e à professeur·e en passant par des postes plus ou moins stabilisés), d'ancrages disciplinaires, d'origines socio-professionnelles, de nationalités.

Ces chercheurs et chercheuses – désigné·e·s ici par des pseudonymes – ne se situent donc pas au même moment de leur trajectoire professionnelle et ne bénéficient pas du même niveau de reconnaissance institutionnelle. Il est important de relever que l'âge donne une indication par rapport au moment où les personnes se trouvent dans leur parcours de vie mais ne coïncide pas forcément avec leur statut et leur degré d'expérience. Ces dernières ont en commun d'avoir une insertion à l'Université de Genève et d'avoir effectué une thèse de doctorat ou d'être en train de la réaliser.

L'entretien semi-directif constitue, en regard des questionnements présentés, la technique de production de l'information la plus pertinente en ce qu'elle se centre sur le sens que les personnes donnent à leurs expériences et sur les éléments qu'elles estiment saillants. Il permet également de mettre au jour la façon dont les personnes travaillent les tensions et

les questions qu'elles se posent en évitant une prédéfinition de l'objet par une catégorisation *a priori*. L'entretien ne correspond donc pas à une « récolte de données » mais réfère à un dispositif interactif contribuant à la co-construction du matériau de recherche.

Dans ce sens, la question du genre n'était volontairement pas posée dans le canevas d'entretien semi-directif (qui débutait par une question ouverte sur la façon dont une posture de recherche se construit) mais fonctionnait comme une catégorie d'analyse (Scott, 1988). En d'autres termes, il s'agissait de découvrir si les personnes mettaient en évidence des dimensions liées au genre. Leur apparition a constitué une information en tant que telle et il s'agit de savoir sous quelles formes ces dimensions se déploient. Si les résultats ont notamment mis en évidence la manière dont la construction d'une posture de recherche donne à voir les processus de socialisation de chercheurs et de chercheuses, les tensions vécues dans leur contexte professionnel, leur rapport à la thèse ou la formation à la recherche, il s'agit, dans cette partie, de se centrer plus précisément sur leur caractère genré. Par ailleurs, dans cette perspective de genre, je ne me focalise pas uniquement sur des expériences de chercheuses mais aussi de chercheurs.

La démarche d'analyse renvoie à la « posture analytique » – centrée sur la reconstruction du sens – de Demazière et Dubar (2004) à propos des entretiens de recherche, ce qui me distancie de la « posture illustrative » – fondée sur une logique causale – et de la « posture restitutive » – hyper-empiriste. En regard de la transaction sociale (Schurmans, 2001), l'analyse débute par une centration sur des dimensions à dominante intrapersonnelle puis interpersonnelle et finalement sociétale, tout en montrant de quelle manière ces angles de vue sont constamment interreliés.

La figure de la chercheuse : une catégorie en négatif

Il s'agit, dans un premier temps, de découvrir de quelle façon le genre se déploie à un niveau intrapersonnel. Cette partie met en évidence des processus de socialisation genrés ainsi que l'intériorisation et la remise en cause de stéréotypes de genre.

ETHOS ET ÉTOFFE PROFESSIONNELS GENRÉS

Un premier angle de vue relève la façon de se représenter une personne qui fait de la recherche :

J'avais l'idée du chercheur expert, savant, celui qui a la science, si je me réfère à mes premières images. Ça fait toujours référence à la personne en blouse blanche dans un laboratoire tout blanc, tout carrelé, le professeur Tournesol qui fait des trucs incroyables. (Patricia, 49 ans)

L'image et l'imaginaire décrits renvoient aux aspects abordés précédemment concernant la construction des savoirs et des personnes qui le « détiendraient », à savoir un homme, savant, dont la figure est véhiculée dans les bandes dessinées en tant que support de représentations collectives. Concernant le laboratoire, Marry et Jonas (2005) mettent en évidence l'ethos wéberien « du chercheur dévoué, passionné par la science, dont le travail acharné se poursuit bien au-delà de la table de travail » (p. 79). Si le laboratoire constitue un lieu (de travail, voire de vie) particulier avec des activités ne pouvant se passer ailleurs et s'appareillant dans des objets (matériel de manipulation, accès aux machines, contrôle des expériences, etc.), il est également question de disponibilité temporelle « totale », à travers les idées de vocation et de dévotion.

L'ethos professionnel décrit par Weber (1963) dépasse l'exemple du laboratoire et porte sur la recherche en général (Dayer, 2009). L'idée de vocation est présente dans les discours des personnes interviewées, à travers des expressions telles que « profession de foi », « sacerdoce », « quête du Graal », renvoyant à un registre religieux qui est d'ailleurs également associé à des figures d'hommes, allant du moine ascétique au chevalier³.

Dans ce sens, Stengers (2010) rapproche l'étoffe du chercheur à celle du héros en montrant qu'il s'agit d'une catégorie genrée qui se définit par la négative et se fonde sur un dualisme hiérarchique signalant « le genre supérieur comme non marqué. On ne sait pas ce qui fait un bon pilote. Ceux qui sont marqués sont ceux qui sont tués. Le crash témoigne de ce qu'ils manquaient de ce que les autres possèdent » (p. 27). Le prototype de cette étoffe se base sur la fabrication d'une différence entre hommes et femmes à travers un groupe considéré comme viril : « Qu'est-ce qui définit la vocation scientifique, ce qui fait l'étoffe d'une véritable chercheur-e ? Qu'il s'agisse d'une construction genrée va de soi au sens où elle a des effets de discrimination directs envers la plupart des femmes » (p. 26). En décalage avec cette *persona* du chercheur, cette « représentation de la science qui s'est faite chair » (Beaufaÿs & Krais, 2005, p. 55), il s'agit de questionner l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui (Dubar, 1991) en mettant en évidence des défauts de reconnaissance et d'actes d'attribution en termes de processus de socialisation.

AUX RACINES DU GENRE DE SOCIALISATION

Les chercheurs et chercheuses rattachent la construction de leur socialisation professionnelle genrée à différents autrui significatifs qui les ont marqué-e-s. Olivia relie sa socialisation professionnelle à une histoire de parole :

3. Différentes figures ont émergé de l'analyse, dont celle du chevalier (Dayer, 2010a).

C'est très lié au droit de parler. Mais le droit de parler c'est le droit de parler quand on est à table quand on est enfant donc c'est le droit d'être écoutée aussi et je trouve que dans mon expérience de vie c'est quelque chose de très fort car le droit de parler et d'être écoutée était détenu dans notre fratrie par le personnage de mon frère. Et la reconstitution de mon droit à parler est une histoire très longue de l'enfance à maintenant. Il y a eu des déclics et très vite ça s'articule avec ma trajectoire professionnelle et donc scientifique parce que ça ne peut pas se scinder. (Olivia, 57 ans)

Le droit à la parole et la prise de parole sont des aspects traversant différents parcours. Louise (34 ans) relève que son histoire familiale a un rapport direct avec ses objets d'étude et sa façon de concevoir le travail. En évoquant le rôle que sa mère et sa grand-mère ont joué, elle fait un lien direct avec la nécessité d'être une personne indépendante en tant que chercheuse. Claire (49 ans) parle du décalage qu'elle a constaté au sein de sa famille entre sa mère qui vient d'un pays scandinave où le droit de vote existait depuis longtemps, et la Suisse qu'elle qualifie d'archaïque, et son père de patriarche dans le sens où il a estimé que le vote des femmes était un scandale. Elle parle de décalage intergénérationnel concernant la liberté et les droits des femmes et de la transmission de valeurs selon lesquelles une femme reste à la maison. Claire a payé économiquement et relationnellement le refus de se cantonner aux dogmes de son père et plus généralement au cadre domestique, ce qui amena une rupture dans son parcours biographique (Dubar, 1991).

Quant à Victor (54 ans), il parle des racines de sa réflexivité en termes de genre et précise qu'il n'a pas attendu d'être à l'université pour avoir un regard critique. Il relève que sa posture féministe a démarré à l'âge de 18 ans, au sein de groupes militants. Il conçoit la recherche comme un approfondissement théorique mais pas un changement – se situant donc dans un mouvement de continuité en référence à Dubar (1991) – et parle ainsi de famille de pensée et d'action.

De cette mise en contraste, il ressort que la socialisation professionnelle prend ses racines dans une socialisation primaire (Berger & Luckmann, 1986), genrée en l'occurrence, qui renvoie à l'entourage familial au sein duquel le capital culturel et matériel est plus ou moins partagé et évolutif. De plus, les chercheurs et chercheuses vivent leurs processus de socialisation dans l'univers académique avec plus ou moins de rupture ou de continuité en regard de diverses sphères de socialisation. Ces aspects sont également en lien avec la division socio-sexuée des savoirs, les inégalités de genre à l'école et les types d'interactions en classe (Mosconi, 1994), ainsi qu'avec la façon dont l'orientation et la formation sont empreintes du genre (Vouillot, 2007). Ces dimensions influent sur les trajectoires autant du côté de l'identité pour soi (comment la personne se perçoit-elle ?) que pour autrui (comment la personne est-elle perçue ?).

Cette socialisation n'est pas uniquement genrée et par rapport au parcours universitaire, Mosconi (2006) met en exergue que le genre et le milieu social génèrent des obstacles particuliers dans les trajectoires mais engendrent également des prises de conscience qui permettent de les dépasser. Le cumul des discriminations touche en effet certains hommes de milieux sociaux moins favorisés pour qui les règles du jeu universitaire sont moins familières (Marry & Jonas, 2005). Il touche également des hommes qui refusent de se conformer à « l'hégémonie masculine » (Connel, 2005). Cette dernière participe du manque de visibilité et de reconnaissance quant à la figure de la chercheuse, qui constitue une construction identitaire et une socialisation professionnelle en creux, par défaut (Dayer, 2010b). Cette catégorie en négatif n'influe pas uniquement à un niveau intrapersonnel comme nous venons de le voir, mais aussi à un niveau sociétal, notamment à travers les représentations collectives véhiculées et sur un plan institutionnel, au niveau des conseils de nomination au sein desquels la figure du « chercheur scientifique idéalisé est le fruit de la prégnance de la domination masculine dans le monde universitaire. [...] Le candidat idéal a toujours été, et continue à être, un homme » (Carvahlo, 2010, p. 169). Qu'en est-il alors du niveau interpersonnel ?

De la double contrainte au double standard

En regard de la partie précédente, un questionnement s'ouvre autant sur la quête de modèles potentiels que sur les interactions en contextes de travail.

INJONCTIONS PARADOXALES

La conception du milieu scientifique comme un bastion masculin ressort de façon récurrente des discours et Dora (38 ans) est interpellée par le fait de voir des femmes devoir investir des attributs considérés comme masculins pour réussir. Dans le même sens, Louise peine à trouver des modèles d'identification :

Je vois que j'ai appris plein de trucs avec des profs hommes mais il y a des limites qui sont que c'est un modèle que je n'ai pas envie d'imiter. Et en même temps, je ne peux pas imaginer être comme certaines profs que je vois, ce sont des exemples qui ne me correspondent pas, elles ont un côté un peu sorcière. C'est vraiment bizarre parce que je pense que j'ai vraiment cette conscience de ces effets genre. (Louise, 34 ans)

Les figures de la sorcière ou du bulldozer, qui est également développée, sont vécues comme des « modèles crispants » et la conscience de ces effets de genre – Louise insiste sur la nécessité de décoder leurs implicites

qui se traduisent aussi à travers le langage non verbal et le corps – met en évidence les paradoxes (Molinier, 2003) qui en émanent. En effet, les femmes qui investissent les

anciens « bastions masculins » d'assaut sont confrontées à un « *double bind* » : dès qu'elles manifestent des qualités personnelles connotées au féminin, elles se retrouvent déqualifiées au regard des critères légitimes d'accès des positions de pouvoir au sein de la profession ; dès qu'elles ne manifestent plus de telles qualités, elles sont considérées, soit comme des « femmes ratées », soit comme des « succédanés d'hommes » (*surrogate men*) (Powell et al., 2008). (Le Feuvre, 2010, p. 239)

Par exemple, en regard de l'étude menée par Cassel (2000) auprès des chirurgiennes, le paradoxe est le suivant : elles ne sont soit pas des « chirurgiens », soit pas des « femmes ». Elles ne bénéficient ainsi pas d'actes d'attribution de la part de leurs collègues et de leur hiérarchie (identité pour autrui) et ne savent comment faire preuve d'actes d'appartenance (identité pour soi). Cette double contrainte peut également s'exprimer au sein de l'équipe de travail.

DEUX POIDS, DEUX MESURES

Les configurations et les interactions au sein des équipes sont très variables et arbitraires alors que la socialisation professionnelle est éminemment relationnelle (Dayer, 2013b). Les rapports de pouvoir peuvent être saillants, d'autant plus pendant la période de la thèse :

J'étais son esclave de service, j'étais très obéissante. Je parlais de ce que je faisais au minimum parce que je sentais bien que je lui appartenais donc il voulait me contrôler et j'ai appris à avoir la tête basse pour survivre. J'ai vécu un enfer avec la thèse car il ne voulait pas me rendre mes données et m'empêcher de la faire mais j'ai été obligée de continuer pour pouvoir avoir mon doctorat. Il ne supportait pas que je passe de l'esclave de service à la femme libérée, qui n'appartient plus au joug d'une personne qui en plus a des vues sur toi. (Claire, 49 ans)

Cet extrait incarne la hiérarchisation du système de genre. Des termes tels que « esclave, obéir, contrôler, tête basse, survivre, enfer, joug » mettent en évidence une situation de servitude et un sentiment d'impuissance. Claire évoque en effet l'image du sarcophage lorsque son directeur de thèse a exercé un harcèlement moral et sexuel à son égard. Butler (2003) souligne que le problème, ce sont les conséquences des processus de séduction quand ils investissent le lieu de travail ou l'université, et elle insiste sur la nécessité d'identifier « les dynamiques de pouvoir qui tendent à affecter la capacité de l'employé ou de l'étudiant à travailler convenablement, à progresser, à s'épanouir, à être traité équitablement, et d'abord à éviter le chantage et les mesures de rétorsion » (p. 46).

Claire relève également qu'une femme qui a du pouvoir est fréquemment reléguée « dans le couple ou la cuisine » ; elle a entendu de ses détracteurs qu'elle n'était plus « une scientifique mais une organisatrice, une animatrice » et elle constate donc que les « gens qui sont contre toi ont vite fait de te balancer dans la matrice de service ». Cet aspect peut être rapproché du renvoi vers « le travail considéré comme féminin » (Falquet, 2009), qui d'ailleurs peut être réalisé également par des hommes, le plus souvent racialisés et de classe défavorisée. Par ailleurs, la domination masculine peut aussi être incarnée par des femmes mais les cibles réfèrent au féminin, qu'il s'agisse de femmes ou d'hommes considérés comme manquant de virilité. Si certaines personnes parlent de reconduction du schéma traditionnel au sein de l'équipe de recherche (à travers une hiérarchisation des personnes et des tâches au sein de l'équipe de travail), la plupart mettent également en évidence la persistance de la prégnance de ce schéma dans la configuration du couple et de la famille.

La question de la conciliation entre sphères dites professionnelles et privées n'est quasiment jamais évoquée chez les hommes alors qu'elles renvoient à de vives interrogations pour les femmes, comme si elles devaient choisir entre créer ou procréer (Marry & Jonas, 2005). L'analyse des entretiens met en évidence que le spectre de la maternité touche autant les personnes qui ont des enfants, qui en souhaitent ou qui n'en désirent pas. Pour Stengers (2010), « on pourrait dire que la carrière a été conçue pour les hommes, et même pour des hommes bénéficiant du soutien de celles qui tiennent la maison, s'occupent des enfants, leur épargnent des soucis pratiques » (p. 26), ce qui leur permet de répondre aux différentes exigences d'une carrière académique. Quant à l'étude de Roux, Gobet et Lévy (1997), elle avait déjà mis en évidence que la conjugalité et la famille profitent à la carrière des hommes mais constituent un obstacle à celle des femmes. La question de la disponibilité temporelle renvoie non seulement à celle du temps partiel inégalement réparti mais aussi à celle de la plus grande précarité et instabilité des postes sur lesquels les femmes sont engagées.

Je ne poursuis pas davantage sur cette thématique, d'une part car elle a été amplement investiguée et ne suffit pas à expliquer les mécanismes en jeu, et d'autre part car je me distancie d'une focalisation sur « les femmes » pour interroger le fonctionnement de l'organisation. Dans le même sens, différentes approches mettent l'accent sur le danger de renforcer le système de genre à travers une idéologie de la complémentarité des sexes et de sa naturalisation, sans compter le risque de négliger le rôle de l'institution et, partant, de la décharger de ses responsabilités. Il s'agit ainsi d'aborder la façon dont le genre s'exprime d'un point de vue institutionnel et organisationnel, et plus précisément la manière dont le double standard s'incarne à ce niveau.

Prendre chair(e)

Quels sont les obstacles qui empêchent les femmes d'accéder à une chaire⁴ et de quelles façons prennent-ils chair ? Comment comprendre la persistance et la récurrence de ces phénomènes ?

ANDROCENTRISME ET COOPTATION : DES PÈRES COMME PAIRS ?

Anne parle d'un climat sexiste et de la relégation à une voie de garage en raison de l'application d'un double standard genré, qui renvoie à un défaut de reconnaissance et marque une socialisation en termes de rupture (Dubar, 1991) :

J'ai vu des images affichées, des blagues dans les couloirs, des mails de groupes de professeurs qui étaient tellement sexistes. Pour les hommes, on trouve des moyens pour qu'ils soient promus, on leur trouve toujours les bonnes qualités alors que pour les femmes, elles devraient se contenter de ce qu'elles ont, elles n'en font jamais assez. Je trouve que c'est profondément injuste, sans compter le fait que ça donne un mauvais exemple aux femmes de la relève de voir qu'on est sans cesse placées dans un rôle inférieur dans ce département, qu'on veut te garder discriminée et qu'on te gare dans un coin, sans reconnaissance de tout le travail effectué. Bien sûr, si on leur demande s'ils sont sexistes, ils répondent que ce n'est pas le cas. Donc ils sont conscients de ces discriminations mais ils trouvent toujours l'excuse pour dire que ça ne s'applique pas donc c'est vraiment un double standard qu'ils appliquent envers ces autres chercheurs, c'est profondément injuste, sans reconnaissance, on veut vraiment te garder discriminée. (Anne, 48 ans)

Ces aspects rejoignent diverses études qui montrent qu'hommes et femmes bénéficient inégalement d'effets de cooptation et d'accès à des ressources humaines, techniques et financières (Carvahlo, 2010). Il est question de pratiques et de culture académiques qui font que les femmes manquent plus souvent de mentoring et de soutien – durant leur parcours ainsi qu'à des moments charnières –, à savoir la transmission de savoirs et d'informations, l'introduction dans des réseaux, des manifestations de confiance et de reconnaissance et, partant, sont moins considérées comme prometteuses (Leeman, Boes, & Da Rin, 2010). Carole (28 ans) se sent ainsi « comme

4. Si une chaire réfère à l'estrade sur laquelle se tient l'individu qui prêche ou qui enseigne, il s'agit ici, par extension, de la chaire universitaire ou professorale qui renvoie initialement à un poste permanent d'enseignement universitaire. Comme cette acception n'est pas présente dans tous les pays et peut prendre des significations variables, l'interrogation se porte sur les entraves rencontrées par les femmes vers l'accès non seulement à des postes stabilisés mais aussi à un statut de professeure (tout en relevant que selon les pays, il y a une gradation et des appellations différentes au sein même des professeur-e-s qui ne sont pas forcément stabilisé-e-s ; p. ex. professeur-e assistant-e en prétitularisation conditionnelle, professeur-e assistant-e, professeur-e associée-e, professeur-e ordinaire).

une souris dans un labyrinthe ». Il s'agit autant de transmission (ou non) de capital symbolique et de culture professionnelle que d'accumulation de « petites choses, de petits gestes, de choses quotidiennes et anecdotiques en apparence mais qui aboutissent à des mécanismes de cooptation et qui mises bout à bout ont des conséquences quasi structurales ». Eric (33 ans) poursuit en précisant qu'on « croit le plus naturellement du monde faire des choix mais en fait c'est jouer le jeu de l'homme » qui se traduit avec le fait de « coller à la posture qui est demandée », à travers le corps, l'habillement, la manière de parler, c'est-à-dire avec ce que Goffman (1973) appelle la « présentation de soi », en l'occurrence genrée. Cette posture passe par l'incorporation de normes qui façonnent un corps non seulement sexué, généré, mais également sexualisé et qui doit répondre à l'hétéronormativité et à la masculinité hégémonique dont il a été question précédemment.

Pigeyre et Valette (2004) mettent effectivement en exergue des pratiques de cooptation dans des lieux de décision qui, en tant que lieux de subjectivités, réfèrent majoritairement à des normes définies par des hommes – et pour des hommes. Dans un tel contexte, Marry et Jonas (2005) soulignent que la préférence, en étant basée sur un sentiment de proximité et tournée vers les parcours rapides et rectilignes – les météores –, renvoie à ce qu'on pourrait appeler la « météorocratie », traversée par une logique de genre. Dans le même sens, Rosende (2010) questionne le contexte et le mode de production ainsi que le mode d'évaluation des pairs en soulignant que les conditions de travail, comme la politique de gestion des carrières, se structurent sur un modèle de carrière genré. Elle relève également l'aveuglement du caractère androcentré des critères définissant l'excellence⁵. Si les femmes sont si peu nombreuses à obtenir une « chaire » et si nombreuses à se cogner au plafond de fer, ceci est notamment dû « à la pondération et à la sélection de ces critères de l'excellence » et au fait que « la préférence pour le même s'exprime en toute liberté » (Fassa, 2010, p. 86), la femme ou le non-homme étant construit-e-s comme « autres » et mis de côté.

En dehors des manifestations sexistes ordinaires, ce qui pose particulièrement problème, c'est l'utilisation du double standard genré dans des procédures de nomination. L'examen que fait Carvahlo (2010) de ces dernières montre que la subjectivité qui s'est déployée pour l'ensemble des critères⁶ a toujours joué en défaveur des candidatures de

5. Étant donné que l'ensemble des personnes ayant participé à l'étude aborde spontanément la question de l'excellence en déployant un argumentaire critique, elle est développée ultérieurement.

6. Les critères sont les suivants : âge, disponibilité et mobilité, expérience pédagogique, maîtrise du français, intégration dans des réseaux scientifiques, nombre et nature des publications, domaine de recherche.

femmes. À titre d'exemple, extraits à l'appui, elle analyse la façon dont l'adjectif « jeune » est utilisé dans l'argumentaire des rapports : lorsqu'il s'agit de femmes, ce qualificatif réfère à un manque d'expérience et à une insuffisance du dossier académique ; pour les hommes, il renvoie au fait qu'ils sont prometteurs et met en évidence le potentiel du chercheur. De même, concernant la maîtrise du français, pour un même poste, la commission de nomination déplore une faible maîtrise de la langue de la candidate et passe sous silence le fait que le candidat ne le parle pas du tout. Par rapport aux publications, l'activation d'un point de vue genré se traduit par exemple dans le fait de juger que la vulgarisation est, pour l'homme, un moyen de toucher le grand public, de faire connaître ses travaux ; pour la femme, une perte de valeur. Concernant l'intégration du domaine de recherche aux unités existantes, celui du candidat est perçu comme complémentaire et celui de la candidate comme redondant. Quant à la disponibilité temporelle, elle ne pose question que dans les candidatures féminines. En regard des dossiers et rapports analysés, les différents jugements subjectifs mis en évidence débouchent sur trois constats :

1. Les hommes et les femmes sont jugé·e·s différemment à partir d'un même critère.
2. Certains critères ne sont éliminatoires que dans le cas des femmes. Le fait de ne pas correspondre à ces critères n'exclut pas d'emblée les candidatures masculines.
3. Les mêmes qualités peuvent donner lieu à des appréciations très différentes selon le / la candidat·e dont on parle. Nous assistons à un phénomène de maximisation / minoration des qualités d'un·e candidat·e. Certains critères sont mis en avant pour valoriser une candidature et sont, en même temps, utilisés pour justifier la mise à l'écart d'un·e autre candidat·e. (Carvahlo, 2010, p. 163)

Carvahlo met en évidence des critères sans règles et la construction de différences genrées dans les procédures de sélection et de nomination. Il remet en question les discours selon lesquels ces procédures se baseraient sur une logique méritocratique et égalitaire, se fondant uniquement sur un critère de performance afin d'atteindre le but visé qu'est l'excellence.

STRUCTURES PATRIARCALES ET IDÉOLOGIE MANAGÉRIALE : À QUI PROFITE L'EXCELLENCE ?

Luc refuse d'utiliser la notion d'excellence et inscrit sa remise en cause dans un panorama économique-politique :

On voit bien que ce modèle de l'entreprise capitaliste, néolibérale est très simple, il faut être les meilleurs, il faut être les meilleurs. (Luc, 49 ans)

Dans le même esprit (du capitalisme, pour référer à l'ouvrage de Boltanski et Chiapello, 1999), Eric met en évidence les répercussions de l'idéologie managériale à différents niveaux :

C'est les transformations lourdes de l'université, c'est des transformations que j'appelle managériales car elles vont de pair avec la progression de l'idéologie managériale dans la société en général mais aussi avec la volonté du milieu économique d'avoir un pied dans le marché de l'éducation parce que c'est de plus en plus conçu comme un marché. Donc c'est des transformations à la fois institutionnelles, économiques mais aussi idéologiques. [...] Toutes ces transformations actuelles sont assez peu compatibles avec la volonté d'une plus grande égalité entre les sexes parce que je ne vois pas comment on peut conjuguer une mise en concurrence généralisée et minimiser les inégalités. (Eric, 33 ans)

Ce qui pose problème, pour Éric, ce sont les structures académiques qu'il qualifie de patriarcales. Pour lui, les structures de pouvoir à l'université sont très genrées, ce qui se traduit notamment par des positions entre hommes et femmes très inégales avec très peu de femmes professeuses, et par « le fait que les hommes arrivent là comme naturellement alors que ce n'est pas le cas ». Contrairement aux principes de méritocratie et à des critères de performance, « les résultats de tous les pays européens montrent [...] une perte proportionnellement plus importante des femmes de la relève scientifique sur leur chemin vers le professorat » (Leemann, Boes, & Da Rin, 2010, p. 127). Rosende (2010) précise que la figure en ciseaux qui revient dans l'ensemble des données statistiques, tous pays confondus⁷, s'applique à toutes les disciplines, y compris les plus féminisées.

L'analyse des entretiens met également en évidence une conception des discours sur l'excellence portés par les responsables académiques comme des « dogmes qui tombent d'en haut, comme quand on va à la messe » et par un refus de « se laisser coloniser par les missionnaires de l'impérialisme anglo-saxon qui débarquent avec leur blason », comme le soulignent les chercheurs et les chercheuses. Le registre religieux réapparaît, et la chaire universitaire est comparée à celle de l'église, d'où prêchent des hommes, les prédicateurs. L'image du blason et des missionnaires est rapprochée d'une forme de colonisation de la pensée et de la recherche et, cette fois-ci, la chaire renvoie au trône. D'ailleurs,

7. Pour une revue de la littérature internationale plus détaillée sur les différentes étapes de la carrière académique, se référer notamment aux ouvrages de Fassa et Kradolfer (2010) – dont certains articles portent plus spécifiquement sur l'Université de Lausanne –, de Fougeyrollas-Schwebel, Rouch et Zaidman (2003), de Le Feuvre, Membrano et Rieu (1999), de Hochschild (2003) ainsi que d'Ollagnier et Solar (2006). Pour des travaux qualitatifs et / ou quantitatifs sur l'Université de Genève, voir Barth (2003), Dafflon Nouvelle (2006) et Studer (2011).

Kergoat (2000) précise que la division sexuelle du travail a pour « caractéristiques l'assignation prioritaire des hommes à la sphère productive et des femmes à la sphère reproductive ainsi que, simultanément, la captation par les hommes des fonctions à forte valeur sociale ajoutée (politiques, religieuses, militaires, etc.) » (p. 36). En regard des références au religieux, de nombreux travaux renvoient à « l'effet Matthieu » de Merton (1969) selon lequel, dans le monde académique, « on ne prête qu'aux riches » ; alors que pour les femmes, l'effet inverse se produit, comme le relève Rossiter (1993) en reprenant la seconde partie du verset selon lequel « à celui qui n'a pas, même ce qu'il a lui sera retiré », parlant ainsi de l'effet Matilda.

Fassa, Kradolfer et Paroz (2010) s'intéressent justement à la façon dont les carrières académiques s'élaborent et aux types de rationalisation opérés par les acteurs et les actrices de l'institution. Ces auteures confrontent ainsi les discours des décanats⁸ sur l'excellence avec des résultats de recherche autant quantitatifs que qualitatifs. Leurs conclusions mettent en évidence que « la question de l'égalité d'accès des femmes aux postes professoraux est biaisée par la façon dont les responsables des Facultés de l'Unil la formulent » (p. 104), en relevant que les deux principaux arguments donnés, à savoir le retard historique et l'investissement des femmes dans la sphère familiale, se basent sur une conception normative qui ne correspond pas aux réalités des trajectoires de la relève féminine.

Il est alors question du sexe de l'excellence : « ce jeu n'est pas égal, les femmes ne font pas preuve d'un retard naturel ; la rareté de leur présence aux postes de pouvoir et de prestige est le résultat d'une construction genrée » (Fassa, 2010, p. 12) relative autant à la manière dont les rapports sociaux de sexe empreignent les parcours des personnes à l'université qu'aux pratiques d'organisation professionnelle de l'institution. Les responsables académiques affirment que les sélections s'effectuent sur « l'excellence avant tout » sans prendre en compte l'articulation de facteurs structurels comme le genre, l'origine sociale ou ethnique. L'exemple des nominations et celui des discours des responsables académiques sont emblématiques d'une articulation de facteurs structurels et pluriels qui s'enchevêtrent aux conditions, inégales, de travail. Ces aspects dépassent le cadre même de la politique de la science et demandent à être resitués dans une problématique plus générale.

8. C'est-à-dire des responsables des Facultés, à l'Université de Lausanne en l'occurrence (Unil).

QUELLE ARCHITECTURE ?

Économie de la connaissance, marché de l'éducation et marchandisation des savoirs : renforcement des inégalités et amenuisement critique

Boltanski et Chiappelo (1999), travaillant sur les changements idéologiques qui accompagnent les transformations récentes du capitalisme, montrent que ce dernier a évolué avec un renforcement des inégalités. Falquet (2009) souligne d'ailleurs la nécessité de repenser la co-formation du sexisme, du racisme et du classisme dans la mondialisation néolibérale. En outre,

du « zéro défaut » au « zéro répit », la course à la performance devient une obsession, et la logique managériale, issue du secteur privé, finit par s'imposer partout, y compris dans le secteur public ou dans celui des collectivités locales, devenant ainsi le modèle de référence de l'organisation efficace et bien gérée. (Aubert & de Gaulejac, 1991, p. 12)

Les critères de mobilité, de flexibilité, de disponibilité, de surproductivité, d'entrepreneuriat et de gestion prônés à l'université en sont issus, tout comme l'émergence de la figure du « professeur manager » (Zuppiroli, 2010).

Ces transformations managériales participent également, comme le souligne Dejours (2000), non seulement d'une déstructuration des stratégies collectives de défense contre l'injustice et la souffrance, à travers la « victoire écrasante des nouvelles formes d'organisation du travail, de gestion et de management face à une volonté d'agir, de réagir ou de résister, dont la puissance collective est très affaiblie – voire compromise » (p. 27), mais également d'un « rétrécissement de la capacité de penser » (p. 30) et de « l'éclipse du savoir » (Waters, 2008).

Quant à Rosa (2012), il montre de quelle façon l'accélération sociale produit des formes d'aliénation sociale à travers des structures temporelles qui « relient les niveaux microscopiques et macroscopiques de la société, c'est-à-dire que nos actions et nos orientations sont coordonnées et rendues compatibles avec les "impératifs systémiques" des sociétés capitalistes modernes à travers des normes, des contraintes et des régulations temporelles » ; ce régime-temps étant « en grande partie invisible, dépolitisé, indiscuté, sous-théorisé et inarticulé » (p. 8).

La prise en charge des points aveugles énoncés ainsi que des problématiques de l'intrication des discriminations, des stratégies collectives et de l'accélération – dans le contexte universitaire et de façon plus générale – préfigure des pistes demandant à être davantage investiguées. Cette

prise en charge ne peut faire l'économie des connaissances existantes sur ces questions et se doit de veiller à ce que les politiques d'égalité – intra et extra-universitaire – ne soient pas instrumentalisées dans une logique de récupération marchande, dans un mouvement de renforcement du système de genre et dans une reconduction de nouvelles inégalités.

Épistémologie du plafond et du plancher ?

En conclusion, la mise au placard des femmes dans les organisations peut être rapprochée de l'épistémologie du placard (Sedgwick, 1991) dans le sens où cette approche montre d'une part la façon dont la construction sociale de dualismes tels que homme / femme, masculin / féminin, hétérosexuel / homosexuel traversent toutes les sphères de la pensée occidentale, et d'autre part dans le sens où la sortie de l'invisibilité est sujette à des risques et à des coûts en regard du modèle androcentré dominant. La mise au placard concerne également le passage sous silence des contributions de femmes aux sciences, comme l'indiquent les développements relatifs à la construction des savoirs.

Cette contribution s'est centrée sur la socialisation genrée à l'université à travers la dialectique de dimensions intrapersonnelles (ce qui se joue pour la personne, travail sur l'écart entre identité pour soi et identité pour autrui), interpersonnelles (ce qui se joue entre collègues, entre pairs, au sein d'une équipe de travail, au sein du foyer) et sociétales (ce qui se joue en termes d'organisation et de conditions de travail, de fonctionnement institutionnel et de politique universitaire). L'université participe d'ailleurs de l'apprentissage et de la reconduction de la division sexuelle du travail professionnel et familial.

De l'éthos à l'étoffe genrés de la socialisation professionnelle, de la double contrainte au double standard, des discours de l'excellence androcentrés aux obstacles institutionnels et organisationnels des femmes à prendre chaire, le genre prend chair, dans le monde académique, à travers l'articulation de multiples niveaux qui m'amène à la proposition d'une épistémologie du plafond, tant ces phénomènes sont omniprésents et persistants. Cette épistémologie se fonde sur un système de genre qui construit des parois de verre et un plafond de fer à caissons. Toutefois, avant de s'y cogner, faut-il encore avoir pu décoller du plancher. À l'instar de Fassa (2010), je me distancie de la métaphore du tuyau percé qui fait penser à une évaporation face à laquelle il suffirait de colmater quelques brèches, alors que le tuyau « a été troué de telle manière que l'ordre sexué sur lequel s'était construite l'Alma Mater persiste » (p. 19).

Si le verre renvoie davantage aux obstacles invisibles et transparents, le fer renvoie à la solidité et à l'opacité. La métaphore du combat est

récurrente, mais croiser le fer ne se fait pas à armes égales dans l'enceinte académique malgré les prétentions méritocratiques prônées. Quant à l'idée de caissons, elle permet de « nuancer à la fois la linéarité de la métaphore de la poussée et l'horizontalité de celle du plafond. Les obstacles à la progression vers un niveau supérieur ne sont pas uniformes pour toutes les femmes d'une génération donnée » (Backouche et al., p. 254) – ni pour tous les hommes.

Dans ce sens et pour revenir à ce qui pose problème, Le Feuvre (2010) reprend les écueils d'une analyse des mécanismes de « déperdition des femmes » dans le contexte universitaire sous l'angle des soi-disant « déficiences (plus ou moins naturelles) des femmes », de leurs « déficits de disponibilité » et de leurs « défaillances d'ambition » pour se centrer sur les « défauts de reconnaissance institutionnelle ». Elle précise qu'une telle approche des inégalités de carrière met en exergue les logiques de gestion genrée des trajectoires et permet de rendre compte de la variabilité des parcours de femmes à l'université, en prenant en charge autant les mécanismes d'exclusion envers les femmes que des éléments de compréhension des trajectoires de réussite. Il s'agit bien de déplacer la construction de la problématique d'une focalisation sur les femmes à la façon dont l'institution académique fabrique des inégalités, en tant qu'espace « social masculin, dont le fonctionnement participe, de fait, à l'exclusion ou à la marginalisation des femmes » et dans lequel les « savoirs qui y sont produits et transmis demeurent largement marqués par le sceau de l'androcentrisme » (Le Feuvre, 2010, p. 235). La construction des savoirs et la socialisation professionnelle genrées sont d'ailleurs pensées de manière interdépendante dans cette contribution.

Si le genre fonctionne comme un révélateur de rapports de pouvoir plus larges, un travail de déconstruction invite à dénaturaliser les normes et critères universitaires (Dayer, 2013c), à les historiciser et à les mettre en débat ; en somme, à mettre en exergue que le plafond est une construction et pourrait ne pas être une chape de plomb. En termes de perspectives de décollement et de déplafonnement, cette approche s'insère dans un cadre de justice sociale qui implique à la fois, comme le souligne Fraser (2004), reconnaissance culturelle et redistribution économique. Son idée de « parité participative », à savoir le fait que chaque personne puisse interagir en tant que pair avec autrui, prend toute sa signification à travers les pistes de la « science démocratique » et de la « citoyenneté scientifique ». Cette mise en œuvre, individuelle et collective, renvoie à la responsabilité et à l'éthique des chercheurs et des chercheuses ainsi qu'à la construction et à la restitution des savoirs (Dayer, Schurmans, & Charmillot, 2014).

Dans ce sens, la fonction émancipatoire de la connaissance ainsi que le pouvoir de l'éducation et de la formation constituent des vecteurs

d'actorialisation. Ces pistes peuvent par exemple se traduire par une mise en débat des savoirs ne se cloisonnant pas à la sphère universitaire (Dayer, 2013d) ; par un travail sur l'écriture et la formation à la recherche (Dayer, 2013b) ; par des propositions alternatives de publication (Dayer, 2014) ; par des dispositifs participatifs au format hybride et original comme l'article vidéo (Dayer, sous presse).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acker, J. (1990). Hierarchies, jobs and bodies : a theory of gendered organization. *Gender & Society*, 4, 139-158.
- Aubert, N., & de Gaulejac, V. (1991). *Le coût de l'excellence*. Paris : Seuil.
- Backouche, I., Godechot, O., & Naudier, D. (2009). Un plafond à caissons. Les femmes à l'EHESS. *Sociologie du travail*, 51(2), 253-274.
- Barth, E. (2003). *Enquête sur la relève académique féminine de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation*. Genève : Université de Genève, Commission de l'Égalité.
- Beaufaÿs, S., & Krais, B. (2005). Femmes dans les carrières scientifiques en Allemagne : les mécanismes cachés du pouvoir. *Travail, genre et sociétés*, 14, 49-68.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Berryman, S. E. (1983). *Who Will Do Science ?* New York : Rockefeller Foundation.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Butler, J. (2003). Une éthique de la sexualité. *Vacarme*, 22, 44-51. Repéré à <http://www.vacarme.org/article392.html>
- Cacouault-Bitaud, M., & Gardey, D. (Ed.). (2005). Sciences, recherche et genre. *Travail, genre et sociétés*, 14, 27-28.
- Carvahlo, C. (2010). Nomination des professeur-e-s à l'Université de Lausanne et perception des (in)égalités. Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 154-170). Zürich : Seismo.
- Cassell, J. (2000). Différence par corps : les chirurgiennes. *Cahiers du genre*, 29, 53-81.
- Collin, F. (Ed.). (1992). *Le sexe des sciences : les femmes en plus*. Paris : Autrement.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Sydney : Allen & Unwin.
- Dayer, C. (2009). Modes d'existence dans la recherche et recherche de modes d'existence. *Pensée plurielle*, 1(20), 63-78.
- Dayer, C. (2010a). *Construction et transformation d'une posture de recherche. Examen critique de la pensée classificatoire*. Saarbrücken : Éditions universitaires européennes.
- Dayer, C. (2010b). Souffrance et homophobie. Logique de stigmatisation et processus de socialisation. Dans S. Heenen-Wolff (Ed.), *Homosexualités et stigmatisation* (pp. 93-115). Paris : Puf.
- Dayer, C. (2013a). De la cour à la classe. Les violences de la matrice hétérosexiste. *Recherches et éducations*, 8, 115-130.
- Dayer, C. (2013b). Élaborer sa posture à travers la thèse. Dans M. Hunsmann & S. Kapp (Ed.), *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales* (pp. 87-103). Paris : EHESS.
- Dayer, C. (2013c). L'évaluation de la recherche : effets, critiques, perspectives. Dans M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (Ed.), *Évaluation et enseignement supérieur. Pédagogies en développement* (pp. 219-232). Bruxelles : De Boeck.
- Dayer, C. (2013d). TRANSactions. *Pensée plurielle*, 2(33-34), 193-204.
- Dayer, C. (2014). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.
- Dayer, C. (sous presse). Des savoirs mutants aux public'actions. *SociologieS*.

- Dayer, C., Schurmans, M.-N., & Charmillot, M. (Ed.). (2014). *La restitution des savoirs : un impensé des sciences sociales ?* Paris : L'Harmattan.
- Dafflon Nouvelle, A. (2006). *Identification des obstacles institutionnels aux carrières académiques féminines. Synthèse du rapport de recherche*. Genève : Université de Genève.
- Demazière, D., & Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple de récits d'insertion*. Paris : Nathan.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- Dorlin, E. (2008). *Sexe, genre et sexualités*. Paris : Puf.
- Dorlin, E. (Ed.). (2009). *Sexe, classe, race, pour une épistémologie de la domination*. Paris : Puf.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Falquet, J. (2009). La règle du jeu. Repenser la co-formation des rapports sociaux de sexe, de classe et de « race » dans la mondialisation néolibérale. Dans E. Dorlin (Ed.), *Sexe, classe, race, pour une épistémologie de la domination* (pp. 71-90). Paris : Puf.
- Fassa, F. (2010). Le plafond de l'université. Quand le verre se fait fer. Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 7-24). Zürich : Seismo.
- Fassa, F., & Kradolfer, S., (Ed). (2010). *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières*. Zürich : Seismo.
- Fassa, F., Kradolfer, S., & Paroz, S. (2010). L'engendrement des carrières à l'université de Lausanne. De quelques idées reçues. Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 79-106). Zürich : Seismo.
- Fassin, E. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : EHESS.
- Fausto-Sterling, A. (2012). *La dualité des sexes à l'épreuve de la science*. Paris : La Découverte.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité : tome I. La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Fougeyrollas-Schwebel, D., Rouch, H., & Zaidman, C. (Ed.). (2003). *L'activité scientifique des femmes. États-Unis, Grande-Bretagne, France*. Paris : Cahiers du CEDREF.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23, 152-164.
- Gardey, D. (2005). La part de l'ombre ou celle des lumières ? Les sciences et la recherche au risque du genre. *Travail, genre et sociétés*, 14, 29-47.
- Gardey, D. (2006). Les sciences et la construction des identités sexuées. Une revue critique. *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 3, 649-673.
- Gardey, D., & Löwy, I. (Ed). (2000). *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du masculin et du féminin*. Paris : Éd. des Archives contemporaines.
- Goffman, E. (1973). *La présentation de soi*. Paris : Minuit.
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, race et pratique du pouvoir. L'idée de nature*. Paris : Éd. Côté-femmes.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-600.
- Harding, S. (1991). *Whose science ? Whose knowledge ? Thinking from women's lives*. Milton Keynes, UK : Open University Press.
- Hochschild, A. (2003). Inside the clockwork of male careers. Dans A. Hochschild (Ed.), *The Commercialization of Intimate Life. Notes from Home and Work* (pp. 227-254). Los Angeles : University of California Press.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier (Ed.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 35-44). Paris : Puf.

- Kraus, C. Malbois, F., Messant, F., Pannatier, G., & Perrin, C. (Ed.). (2003). In/discipline. La volonté de faire science ? *Nouvelles questions féministes*, 22(1).
- Latour, B. (2001). *Le métier de chercheur. Regard d'un anthropologue*. Paris : INRA.
- Laufer, J. (2005). La construction du plafond de verre : le cas des femmes cadres à potentiel. *Travail et emploi*, 102, 31-44.
- Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris : Alto Aubier.
- Leemann, R. J., Boes, S., & Da Rin, S. (2010). La perte plus que proportionnelle dans les parcours académiques. Quelques résultats quant aux caractéristiques sociales du champ scientifique et à ses processus genrés d'exclusion. Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 127-153). Zürich : Seismo.
- Le Feuvre, N. (2010). Les carrières universitaires à l'épreuve du genre : éléments de conclusion. Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 225-243). Zürich : Seismo.
- Le Feuvre, N., Membrano, M., & Rieu, A. (Ed.). (1999). *Les femmes et l'Université en Méditerranée*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Marry, C. (2003). Genre et professions académiques : esquisse d'un état des lieux dans la sociologie. Dans *Réflexions sur l'accès, la promotion et les responsabilités des hommes et des femmes à l'EHESS*. Actes de la journée.
- Marry, C., & Jonas, I. (2005). Chercheuses entre deux passions, l'exemple des biologistes. *Travail, genre et sociétés*, 14, 69-88.
- Mathieu, N.-C. (1991). *L'anatomie politique : catégorisation et idéologie du sexe*. Paris : Éd. Côté-femmes.
- Merton, R. K. (1969). The Matthew Effect in Science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Molinier, P. (2003). *L'énigme de la femme active*. Paris : Payot et Rivages.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2006). Rapport au savoir et parcours universitaires de femmes. Études cliniques. Dans E. Ollagnier & C. Solar (Ed.), *Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales* (pp. 21-40). Paris : L'Harmattan.
- Ollagnier, E., & Solar, C. (Ed.) (2006). *Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan.
- Powell, A., Bagilhole, B., & Dainty, A. (2008). How women engineering students do and un-do gender : consequences for gender equality. *Gender, Work and Organization*, 16(4), 411-428.
- Pigeyre, F., & Valette, A. (2004). Les carrières des femmes à l'université. Les palmes de verre du cocotier. *Revue française de gestion*, 30(151), 173-189.
- Preciado, B. (2005). Savoirs_Vampires@War. *Multitudes*, 20, 148-157.
- Puig de la Bellacasa, M. (2003a). Divergences solidaires. Autour des politiques féministes des savoirs situés. *Multitudes*, 12, 39-47.
- Puig de la Bellacasa, M. (2003b). Scientificté et politique aujourd'hui : un regard féministe. *Nouvelles questions féministes*, 22(1), 48-60.
- Rosende, M. (2010). Accès des femmes au professorat : quels sont les mécanismes cachés du pouvoir académique ? Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 43-60). Zürich : Seismo.
- Rossiter, M. W. (1993). The ~~Matthew~~ Matilda Effect in Science. *Social Studies of Science*, 23(2), 325-341.
- Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La Découverte.
- Roux, P., Gobet, P., & Lévy, R. (1997). *La situation du corps intermédiaire dans les Hautes Écoles suisses*. Berne : Conseil suisse de la science.
- Sedgwick, E. K. (1991). *Epistemology of the Closet*. Berkeley : University of California Press.

- Schurmans, M.-N. (2001). La construction sociale de la connaissance. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 157-177). Bruxelles : De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2006). *Expliquer, interpréter, comprendre. Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Genève : Université de Genève.
- Schurmans, M.-N., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche. Dans L. Fillietaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Ed.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 299-318). Bruxelles : De Boeck.
- Scott, J. W. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du Grif*, 37-38, 125-153.
- Scott, J. W. (1998). *La citoyenne paradoxale. Les féministes françaises et les droits de l'homme*. Paris : Albin Michel.
- Stengers, I. (2010). L'étoffe du chercheur : une construction genrée ? Dans F. Fassa & S. Kradolfer (Ed.), *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières* (pp. 25-42). Zürich : Seismo.
- Studer, M. (2011). Inégalités de genre au doctorat : une analyse quantitative des trajectoires d'assistantat à l'Université de Genève. Dans *Work in Progress en Études genre*.
- Thébaud, F. (2003). Histoire des femmes, histoire du genre et sexe du chercheur. Dans J. Laufer, C. Marry & M. Maruani (Ed.), *Le travail du genre. Les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe* (pp. 70-87). Paris : La Découverte.
- Varikas, E. (1993). Féminisme, modernité, postmodernisme : pour un dialogue des deux côtés de l'océan. Dans D. Berger et al. (Ed.), *Féminismes au présent* (pp. 59-84). Paris : L'Harmattan.
- Vouillot, F. (2007). Formation et orientation : l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 18, 23-26.
- Waters, L. (2008). *L'éclipse du savoir*. Paris : Allia.
- Weber, M. (1963). *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Zuppiroli, L. (2010). *La bulle universitaire. Faut-il poursuivre le rêve américain ?* Lausanne : Éditions d'en bas.

Les enseignant-e-s romand-e-s face au genre : pratiques, savoirs et expérience

**Farinaz Fassa¹
Université de Lausanne**

L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ ET LES PRATIQUES ENSEIGNANTES

On le sait depuis de nombreuses années, l'école n'est pas neutre en ce qui concerne la socialisation des deux sexes. De nombreuses recherches (Baudelot & Establet, 2007 ; Baudoux & Noircent, 1997 ; Duru-Bellat, 2004, 2008 ; Mosconi, 2009) ont montré qu'au-delà du curriculum officiel, elle participe à transmettre un curriculum caché qui explique en partie que filles et garçons ne soient pas égaux devant les choix de formation et de profession (Office fédéral de la statistique [OFS], 2013). On constate en effet une situation paradoxale en Suisse comme dans le reste des pays développés : les filles ne parviennent pas à transformer, de manière équivalente aux garçons, leur réussite scolaire en réussite professionnelle.

Dans le cadre de ce chapitre, nous questionnerons le rôle de l'éducation scolaire en ce qui concerne cette trajectoire différenciée entre les filles et les garçons, et nous mettrons l'accent sur les pratiques et les représentations des professionnel-le-s de l'éducation quant à l'égalité entre les sexes. Nous aborderons cette question sur la base des travaux sur l'effet-maître (Bressoux, 1994, 2009) qui montrent que l'influence des enseignant-e-s sur les élèves n'est, et de loin, pas négligeable lorsqu'on considère les apprentissages. Nous faisons l'hypothèse que des représentations et des pratiques différentes de la part des enseignant-e-s dans le domaine de

1. Avec la collaboration de Chiara Storari que je remercie pour sa lecture attentive et la précision de ses analyses statistiques.

l'égalité entre les sexes ont de possibles conséquences sur la construction d'identités genrées par leurs élèves. En effet, et bien qu'il ne s'agisse pas de savoirs mesurables au même titre que ceux sur lesquels les recherches de Bressoux et Pansu (2001) ont porté, nous avons considéré que les pratiques professionnelles des enseignant·e·s en ce qui concerne l'égalité entre les sexes ont un effet sur leurs élèves en contribuant ou non à développer des comportements égalitaires chez les élèves. Une meilleure connaissance de ces pratiques paraît ainsi nécessaire pour les faire évoluer le cas échéant vers une auto-réflexivité accrue et / ou les asseoir sur un surplus de formation initiale et continue. Notre réflexion rejoint par ailleurs les travaux qui ont été effectués en ce qui concerne le curriculum caché (Baudoux & Noircent, 1997) et elle s'inscrit dans une compréhension interactionniste de la construction du genre. West et Fenstermaker (2006) remarquent que « la gestion locale des comportements selon les conceptions normatives des attitudes et des activités appropriées pour des catégories de sexe particulières (West & Zimmerman, 1987) » participe à construire le genre (p. 117).

Après avoir présenté la méthodologie de notre enquête, nous examinerons les représentations que les enseignant·e·s ont des relations entre école et égalité des sexes. Nous viendrons ensuite à ce qui distingue certaines pratiques enseignantes des autres lorsqu'il s'agit d'égalité et montrerons que l'engagement de certain·e·s enseignant·e·s face à cette thématique est à mettre en lien avec des « savoirs savants » dans le domaine du genre, mais aussi avec des « savoirs d'expérience » (Deauvieu, 2007) en ce qui concerne les discriminations en raison du sexe. Nous concluons cet article en examinant dans quelle mesure l'un et l'autre de ces savoirs sont susceptibles de favoriser une attitude égalitaire (Baurens & Schreiber, 2010) qui puisse permettre aux élèves de transgresser un certain nombre des normes de genre pour construire des destins fondés sur des compétences et des désirs échappant aux stéréotypes sexués.

MÉTHODOLOGIE

Les données présentées ont été récoltées lors de la recherche que nous avons menée dans le cadre du Programme national de recherche 60², « Comment l'égalité entre les sexes s'enseigne-t-elle à l'école ? ». Doté

2. L'appel d'offres du Programme national de recherche « Égalité entre hommes et femmes » a été lancé en 2009 par le Fonds national de la recherche scientifique. Son objectif est « d'acquérir de nouvelles connaissances sur les conditions d'élaboration de la politique de l'égalité et sur la manière dont celle-ci est mise en œuvre » ; il analyse par ailleurs « les causes complexes de la persistance des inégalités entre les sexes dans les rapports sociaux, dits "rapports sociaux de sexe" » (<http://www.nfp60.ch/F/portrait>).

d'une dimension de recherche-action, notre travail vise à comprendre si et comment les enseignant-e-s romand-e-s se sont approprié le matériel pédagogique produit par la Conférence romande de l'égalité en 2006, *L'école de l'égalité* (Dürner, 2006), pour les aider à sensibiliser leurs élèves à cette thématique. La conception de ce matériel pédagogique intègre les résultats de la recherche en éducation sur la socialisation différenciée qui se fait à l'école (Duru-Bellat, 2004, 2008 ; Mosconi, 2009), sur le curriculum caché (Baudoux & Noircent, 1997), mais aussi sur le maintien de certains stéréotypes sexués dans les manuels scolaires (voir p. ex. Salle & Gallot, 2013). Elle endosse également le point de vue développé par la Conférence des directeurs-trices de l'instruction publique dans la Recommandation qu'elle a émise en octobre 1993. Ce texte reconnaît l'importance de l'école obligatoire dans la construction de l'égalité entre les femmes et les hommes. Il appelle les départements de l'instruction publique (DIP) des vingt-six cantons suisses à mener une politique active pour que cette thématique trouve place dans l'institution scolaire, que les enseignant-e-s soient formé-e-s sur cette question et que des ressources pédagogiques pour lutter contre les stéréotypes sexués soient développées (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], 1995, pp. 245-247).

L'hypothèse qui a guidé la constitution de la recherche a consisté à considérer que les modes d'appropriation de ce matériel par les enseignant-e-s sont le résultat d'une interaction entre leur trajectoire individuelle de vie et de formation et les cadres qui définissent leurs actions professionnelles. Nous avons utilisé une méthodologie mixte pour mener cette enquête : analyse documentaire ; entretiens avec des décideurs et décideuses en matière d'égalité et avec des enseignant-e-s ; questionnaires aux directions d'établissement et à un échantillon représentatif – établi selon la méthode des quotas – du corps enseignant des sept cantons étudiés (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud). Ce choix méthodologique a été dicté par la nécessité de connaître et comprendre l'action des enseignant-e-s en tenant compte tout à la fois des cadres dans lesquels elle s'organise (cantons et établissements scolaires) et des déclinaisons individuelles qui lui sont données par les enseignant-e-s en raison de leurs insertions sociales, de leurs représentations des relations entre les femmes et les hommes et de l'égalité. Ce design de recherche n'a en ce sens pas visé à contrôler les résultats obtenus qualitativement par l'enquête quantitative ou vice versa, mais à utiliser les spécificités de chacune des approches pour enrichir la connaissance et améliorer l'interprétation des données construites (Collins, Onwuegbuzie, & Sutton, 2006). Lors de la publication des résultats de recherches utilisant un design *mixed methods*, il est envisageable de publier de manière indépendante les résultats de l'enquête qualitative et quantitative sans perte dans la richesse des résultats (Brannen, 2005). Nous avons ainsi décidé de développer

dans cet article les résultats obtenus à partir des questionnaires que nous avons adressés à un échantillon représentatif des enseignant·e·s des sept cantons étudiés. Nous allons néanmoins expliciter rapidement les cinq niveaux d'analyse retenus dans l'ensemble de la recherche, puisque les pratiques professionnelles des enseignant·e·s ne peuvent être comprises qu'en tenant compte des contextualisations externes³ (Bru, 2002) qui participent à leur donner sens et forme. De plus, cela permettra de donner un aperçu de la complexité du système éducatif suisse dans lequel s'exerce la pratique enseignante.

Les cadres de « l'agir enseignant »⁴

Dans le cadre de l'ensemble de notre recherche, nous avons distingué plusieurs niveaux d'analyse. Aussi faut-il prendre en compte les cinq niveaux qui agissent en ce qui concerne les politiques scolaires et d'égalité pour comprendre les pratiques professionnelles des enseignant·e·s romand·e·s en ce domaine (sur cet aspect, cf. Fassa, Rolle, & Storari, sous presse).

Le *premier niveau* est celui qui est *a priori* le plus éloigné des enseignant·e·s, il s'agit du niveau fédéral. Dans le champ de l'éducation, la CDIP y est active : elle promulgue des recommandations à destination des cantons et est aussi à l'heure actuelle une garante du processus d'harmonisation de la scolarité obligatoire à l'échelle fédérale (processus HarmoS et évaluation par des standards nationaux de formation). En ce qui concerne les politiques d'égalité, le Bureau fédéral de l'égalité est responsable de la mise en œuvre de la Loi sur l'égalité (la Leg est entrée en vigueur le 1^{er} juillet 1996) ; les déléguées cantonales se rencontrent au sein de la Conférence suisse de l'égalité pour coordonner leurs actions. C'est de leurs rencontres que sont nées par exemple les Journées Osez tous les métiers et Futur en tous genres⁵.

3. Selon Bru, « il s'agit des rapports avec le contexte proximal ou plus lointain dans le temps et dans l'espace. Le cadre réglementaire national et local (les programmes, le règlement intérieur de l'établissement...), les contraintes et les ressources disponibles (locaux, personnels, moyens matériels...), les participations aux travaux d'une équipe pédagogique, les rapports avec les parents d'élèves ne sont pas neutres par rapport à la pratique quotidienne d'enseignement » (2002, p. 69).

4. Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, & Fernandez, 2011.

5. Ces deux actions annuelles se déroulent simultanément dans les cantons durant une journée du mois de novembre ; elles permettent aux élèves des deux sexes d'expérimenter de nouveaux domaines professionnels et de découvrir des métiers encore atypiques pour leur sexe. Elles visent de ce fait à développer une orientation professionnelle moins inégalitaire et moins fortement marquées par les rapports sociaux de sexe. Elles s'adressent aux élèves de la 7^e à la 9^e année scolaire (HarmoS). Un site est dédié à Futur en tous genres : <http://www.futurentousgenres.ch>

Le *second niveau* est régional ; il est particulièrement central depuis la mise en place d'un Concordat romand de l'éducation et la rédaction d'un Plan d'études romand (PER ; CIIP 2010a, 2010b) par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Ce programme curriculaire commun constitue le point de référence des enseignant-e-s qui sont aujourd'hui amené-e-s à s'y référer pour ajuster leurs pratiques. Bien qu'il n'ait pas encore été en vigueur lorsque nous avons enquêté, son existence ne peut être ignorée car elle a donné lieu à un grand nombre de programmes de formation continue et de consultations du corps enseignant romand. La Conférence romande de l'égalité fait pendant à la CIIP dans le domaine de l'égalité. Ses membres sont les déléguées romandes des bureaux de l'égalité, et on leur doit les ressources pédagogiques qui ont servi de fil rouge à notre enquête.

Le *troisième niveau*, cantonal, est le plus central en ce qui concerne la scolarité obligatoire elle-même car l'organisation de cette scolarité reste une des prérogatives cantonales. Les choix de mise en œuvre se déroulent à ce niveau et sont souvent sous la loupe des député-e-s, les matières éducatives étant très souvent l'objet de débats publics, non exempts de positionnements partisans.

Le *quatrième niveau* est celui qui dessine le quotidien des enseignant-e-s, il s'agit de l'établissement scolaire. Dans les entretiens que nous avons menés, les décideurs et décideuses scolaires insistent sur l'autonomie importante des établissements et les dessinent comme des lieux où l'égalité entre les sexes peut prendre place en tant que *projet d'établissement*. Les directions ont ainsi un rôle important à jouer, d'autant plus qu'elles ont le pouvoir d'allouer des aides pour les formations continues que les enseignant-e-s souhaiteraient entreprendre. C'est également par leur intermédiaire que les DIP communiquent en général avec les enseignant-e-s. Un questionnaire a été adressé à l'ensemble des directions d'établissement de l'espace romand, mais, faute de place, nous n'en parlerons pas davantage.

Le *cinquième niveau*, est celui des enseignant-e-s et de leurs pratiques quotidiennes. Celles-ci sont, selon notre hypothèse, informées tant par les expériences de vie et de formation effectuées que par les cadres dans lesquelles elles s'inscrivent, les poids respectifs de ces cadres pouvant varier selon les cantons et dans le temps, mais aussi selon l'importance que leur attribuent les différents types d'acteurs et d'actrices que nous avons évoqués plus haut (responsables cantonaux de la scolarité obligatoire et directions des établissements). Les enseignant-e-s disposent en outre d'importantes marges lors de la mise en œuvre des politiques publiques selon les théories de l'action publique (Jenson, 2008 ; Mazur, 2009). Ainsi, Payet et al. (2011) insistent sur le fait que ces politiques fixent uniquement des jalons à l'« agir enseignant » qui se distingue par un empilement

des doctrines de référence « concern[a]nt autant le sujet qui apprend, les figures de l'égalité ou le rapport de l'école au savoir et à la transmission » (p. 25). C'est sur ce niveau qui se centre cet article.

Les instruments de construction des données

Les pratiques déclarées des enseignant-e-s romand-e-s en matière d'éducation à l'égalité entre les sexes ont été interrogées grâce à un questionnaire en ligne (adressé par le logiciel LimeSurvey), envoyé à leurs adresses électroniques professionnelles en novembre 2011. Deux rappels ont été faits à environ un mois d'intervalle. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel statistique SPSS, version 21.

LE QUESTIONNAIRE

Le questionnaire était constitué de trois parties. La première visait à préciser l'environnement dans lequel les personnes interrogées travaillaient (situation géographique et taille de l'établissement, type d'élèves de l'établissement ou de la personne, âge des élèves, etc.) et leur situation professionnelle au moment de l'enquête (responsabilité, taux d'activité, etc.). La seconde partie traitait de l'école et de l'égalité. Elle regroupait des questions qui tenaient tant aux pratiques qu'aux représentations et opinions face à l'égalité. Des questions liées à d'autres aspects de la formation générale telle qu'elle est conçue dans le Plan d'études romand (PER) ou à d'autres types d'inégalités (origine sociale et contexte migratoire par exemple) permettaient d'obtenir un point de vue comparatif sur l'importance accordée aux rapports sociaux de sexe en regard par exemple des « différences culturelles » ou du développement durable⁶. La troisième et dernière partie était la plus personnelle puisque nos répondant-e-s étaient interrogé-e-s tant sur leurs trajectoires de formation que sur leur trajectoire de vie ; des questions spécifiques touchant à l'articulation travail-famille étaient en outre incluses. Le questionnaire se terminait par des questions ouvertes qui permettaient aux personnes de donner leur avis sur le sujet et sur la recherche, et de signaler leur disponibilité pour d'éventuels entretiens individuels ou collectifs à propos de l'égalité.

6. Dans le PER, le développement durable est l'un des axes importants des savoirs à acquérir à travers « la formation générale ». Il se situe sur le même plan que l'éducation à l'égalité et peut de ce fait la concurrencer.

Populations contactées : les enseignant-e-s en activité

À l'exception des cantons de Berne et du Jura⁷, le questionnaire a été envoyé à un échantillon représentatif de la population enseignante de chacun des sept cantons romands dans lesquels nous avons enquêté (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud). Chacun de ces échantillons était constitué de 1'200 personnes choisies au hasard par les DIP mais sur les critères que nous avons définis. L'échantillonnage a été établi sur la base des chiffres fournis par l'Office fédéral de la statistique (OFS). Il tient compte du niveau d'enseignement (enfantin et primaire vs secondaire), de la proportion des femmes et des hommes dans chacun des niveaux et dans chacune des cinq classes d'âge utilisées par l'OFS. Les analyses portent sur un total de 937 individus, dont 687 femmes (73.3 %) et 250 hommes (26.7 %) qui constituent 13.9 % des personnes que nous avons sollicitées (6'686) ; par comparaison avec les chiffres fournis par l'OFS, une très légère surreprésentation des répondantes est à noter tant dans l'enfantin et le primaire (+0.9 %) que dans le secondaire (+2.3 %).

Ce très faible taux de réponse, ainsi peut-être que la légère surreprésentation féminine, amènent quelques commentaires. La comparaison avec d'autres enquêtes menées auprès des enseignant-e-s⁸ montre en effet que les personnes contactées se sont senties particulièrement peu interpellées par la question telle que nous l'avions formulée. L'objet de l'invitation individuelle que nous leur avons adressée par email stipulait que nous demandions leur participation pour une « Recherche du Fonds national suisse (PNR60) : "Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école ?" ». Notre message précisait ensuite que :

Cette enquête est menée dans le cadre du Programme national de recherche 60 (PNR60) qui traite des questions de l'égalité entre les sexes (<http://www.nfp60.ch/F/Pages/home.aspx>). Elle vise à mieux connaître les façons dont la question de l'égalité entre les sexes prend place dans la scolarité

7. Dans le Jura, l'ensemble de la population enseignante a été contacté, son effectif total étant inférieur à 1'200 personnes. Le canton de Berne est aussi un cas particulier car il a été impossible de connaître l'effectif de la population enseignante francophone (le canton est bilingue et, selon les régions, l'enseignement se fait en allemand ou en français), ces chiffres n'étant disponibles ni à l'OFS ni, ce qui semble plus surprenant, au DIP bernois. Ce canton s'est en outre distingué par une loi cantonale sur la protection des données qui interdit à l'administration de fournir les adresses de ses employé-e-s. Nous avons donc dû recourir aux directions des établissements pour transmettre aux enseignant-e-s notre enquête. Le nombre de réponses issues du canton de Berne (N=32) et l'impossibilité de vérifier l'échantillonnage des répondant-e-s et le pourcentage d'individus que notre message a atteint nous ont décidées à ne pas prendre en compte les réponses des enseignant-e-s bernois-es. Notons enfin qu'un individu n'a pas été pris en compte faute d'avoir indiqué le canton dans lequel il ou elle travaille.

8. L'enquête adressée par Fassa et Dubois (2012) aux enseignant-e-s des gymnases vaudois avait obtenu un taux de réponse de 47 % (N=557).

obligatoire suisse romande et elle se déroule dans les cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud.

Le questionnaire que Guilley, Gianettoni, Carvalho Arruda et Issaieva (2012) ont adressé aux enseignant-e-s dans le cadre du PNR 60 a rencontré un pourcentage de retours plus important que le nôtre (selon les cantons, de 19.6 % à 61 % des enseignant-e-s du secondaire qui avaient été contacté-e-s), mais le texte de présentation de l'enquête insistait sur l'orientation professionnelle et taisait le fait que cette enquête se menait dans le cadre du PNR Egalité.

Dans le cadre d'une recherche soutenue par le Département de l'instruction publique, de la culture et du sport du canton de Genève qui s'inscrit dans un programme du Fonds national suisse de la recherche scientifique, une enquête est menée dans plusieurs cantons sur les aspirations et orientations professionnelles des élèves en fin de scolarité obligatoire.

L'enquête s'adresse à un échantillon d'élèves ainsi qu'à leurs parents et leurs enseignant-e-s afin d'aboutir à une connaissance aussi complète que possible des logiques d'orientation professionnelle des filles et des garçons

La différence constatée dans les taux de réponse, ainsi que le jugement que les répondant-e-s portent sur l'égalité entre les sexes dans leur système scolaire (cf. *infra*) nous font penser que les personnes qui ont accepté de nous répondre sont celles pour qui la question de l'égalité entre les sexes a le plus de sens, et qu'un biais *a priori* favorable aux actions touchant à l'égalité peut entacher nos résultats. L'analyse des questions ouvertes en fin de questionnaire accreditte cette interprétation puisqu'une proportion importante des répondant-e-s a pris le temps de nous communiquer ses pensées à propos de l'égalité (31.3 % des femmes et 32.8 % des hommes). Ces personnes ont en très grande majorité insisté sur la nécessité d'y travailler mais une minorité a tenu à préciser que la question ne posait pas problème dans leur quotidien (remarque d'une répondante : « Je ne ressens pas dans mon établissement scolaire la nécessité d'aborder ces sujets. Il me semble que tout se fait naturellement, il suffit d'en parler de temps à autre... »).

Il faut noter pour conclure cette partie méthodologique que l'approche statistique que nous avons choisie présente des limites qui tiennent d'une part à la conscience que les individus ont de leurs pratiques et d'autre part aux effets de désirabilité sociale que peut induire un questionnaire qui porte explicitement sur l'éducation à l'égalité entre les sexes. Ces limites sont non négligeables. Cependant, notre enquête a permis de dresser un état des lieux quant à la mise en œuvre des politiques d'égalité dans et par l'école obligatoire esquissées par la Recommandation de la CDIP de 1993 (CDIP, 1995).

RÉSULTATS : L'ÉGALITÉ ET L'ÉCOLE

L'égalité dans l'école : un îlot d'égalité

Les analyses que nous avons menées laissent penser que, pour les enseignant·e·s interrogé·e·s, la question de l'égalité dans l'école est aujourd'hui réglée (Fassa, 2013). Questionné·e·s sur la persistance d'inégalités dans différents domaines, elles et ils décrivent l'école obligatoire comme un monde particulièrement égalitaire par comparaison à d'autres environnements (cf. Tableau 1, *infra*). Ce point a de quoi surprendre au vu de l'organisation très sexuée de la profession : le taux d'activité des femmes de l'échantillon est inférieur (Moyenne = 72.94%, Déviation Standard = 25.16%) à celui des hommes (M = 89.53%, DS = 21.08%) et ceci de manière significative ($F_{(1, 871)} = 83.76, p < .001$) ; les hommes enseignent surtout au secondaire, soit à des enfants de 10 ans et plus (N = 188, 76.4% de la population masculine) et à des enfants de tous les âges (N = 17, 6.9%) alors que les femmes se distribuent très différemment puisque près de la moitié d'entre elles a des élèves qui ont entre 4 et 9 ans (N = 338, 49.5%) ; 39.7% des répondantes ont des élèves de 10 à 15 ans (N = 270) et 10.8 % (N = 74) d'entre elles s'occupent d'enfants appartenant aux deux groupes d'âge (ces différences sont significatives comme le montre le test du $\chi^2(2,928) = 100.02, p < .001$). Cette répartition rend aussi compte de la formation suivie par les individus, puisque la majorité des enseignant·e·s qui ont des classes de 10 à 15 ans ont indiqué être des spécialistes (78.6 %), ce qui équivaut, du moins dans les cantons qui disposent de Hautes écoles pédagogiques (HEP), à une formation universitaire et disciplinaire achevée, suivie par une formation pédagogique, la durée cumulée de ces formations allant de cinq à sept ans selon le niveau universitaire atteint (bachelor ou master). Les enseignant·e·s généralistes sont formé·e·s exclusivement dans une HEP et leur formation dure en général six semestres. Ces caractéristiques de notre population confirment les constats de l'OFS, à savoir que la profession enseignante peut être considérée comme d'autant plus « féminisée » que les élèves sont jeunes. Un constat qui est loin d'être original, mais qui n'est pas sans conséquences en ce qui concerne les salaires des enseignant·e·s et la vision des savoirs : les savoirs non spécialisés sont transmis par les femmes durant la première phase de socialisation secondaire, puisqu'elles constituent 86.6 % des effectifs des enseignant·e·s travaillant dans les niveaux enfantin et primaire. La transmission des savoirs disciplinaires est plus équilibrée parmi nos répondant·e·s mais elle reste sexuée, les professeur·e·s de langues (français et langues étrangères) étant pour plus des deux tiers des femmes, une proportion qui chute lorsqu'il s'agit des mathématiques (55.7 %).

**Tableau 1 : Degré de réalisation de l'égalité
entre les sexes selon les domaines**

Domaine	Niveau d'égalité atteint		
	Moyenne	Nb de répondant-e-s	Déviati on standard
Éducation scolaire	5,62	921	1,418
Formation professionnelle	5,16	884	1,365
Formation tertiaire	5,00	795	1,462
Éducation familiale	4,67	905	1,444
Social	4,59	905	1,386
Politique	4,21	920	1,568
Professionnel	3,94	923	1,387
Familial	3,88	921	1,437

Question : À quel degré pensez-vous que l'égalité entre les sexes a été atteinte dans chaque domaine suivant ? Répondez SVP en utilisant une échelle de 1 = pas du tout atteinte à 7 = tout à fait atteinte.

Le tableau 1 montre que plus l'on s'éloigne du champ de l'éducation / formation, moins les environnements sont perçus comme égalitaires. Les institutions chargées de l'éducation et de la formation sont ainsi décrites comme les plus égalitaires, les autres institutions publiques paraissant à leur tour moins entachées par les inégalités que le domaine professionnel et le domaine familial. Tout semble ainsi se passer comme si les inégalités entre les sexes étaient surtout le fait des autres et qu'elles se produisaient surtout ailleurs. Les inégalités seraient alors le fait du monde des adultes et elles les concerneraient prioritairement. Ce déni des inégalités liées au genre dans le monde de l'école s'apparente à une forme d'aveuglement tant aux ségrégations horizontale et verticale qu'aux processus de socialisation différenciée. Cette cécité au genre s'avère d'autant plus importante que les enseignant-e-s sont encore plus élogieux et élogieuses lorsqu'on leur demande de juger leur propre système scolaire sur la même échelle. Ils et elles sont rares (N = 27, soit 3.1 %) à considérer leur système scolaire comme plutôt inégalitaire (opté pour des modalités en dessous de 4) et la moyenne s'établit à 6.27 (DS = 1.05) pour l'ensemble des répondant-e-s. Par ailleurs, aucune des caractéristiques sociales des enseignant-e-s ne différencie leurs perceptions sur ces questions (appartenance sexuelle ; âge ; état civil – célibataire ou marié ; situation de parentalité – enfants ou pas d'enfants ; type de formation suivie – universitaire ou pas) ; les conditions dans lesquelles ils et elles exercent leur emploi n'ont pas plus d'effets sur les réponses des enseignant-e-s qui ont répondu à ces questions (taux d'activité ; âge des d'élèves ; taille des établissements).

On peut donc relever, au sujet de l'égalité entre les sexes, une grande unanimité parmi les actrices et acteurs de la mise en œuvre des politiques scolaires. Le genre serait par ailleurs le domaine dans lequel l'égalité ferait le moins question dans le monde scolaire. Les chances professionnelles offertes aux « filles » ($M = 6.23$, $DS = 1.12$) et aux « garçons » par leur système scolaire ($M = 6.36$, $DS = 0.95$) sont jugées plus égales que celles qui sont données aux « enfants issus de milieux modestes » ($M = 5.01$, $DS = 1.64$), de « l'immigration » ($M = 4.73$, $DS = 1.71$) ou dont la « langue maternelle est étrangère » ($M = 4.94$, $DS = 1.61$).

Les pratiques déclarées par les enseignant-e-s : l'égalité par l'école

Il serait toutefois hâtif de conclure que le déni des inégalités de genre dans l'école conduit les enseignant-e-s à négliger cette question. Nous avons questionné les individus quant à leur participation personnelle à des actions ou interventions qui touchent à l'égalité entre les sexes. Le nombre de personnes qui ont indiqué avoir participé à différents types d'actions / interventions est résumé dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Fréquence des individus qui ont indiqué avoir suivi une ou des activités et interventions en relation avec l'égalité entre les sexes

Actions / interventions	N
Journée Osez tous les métiers (JOM)	301 (33.4 %) ^a
Futur en tous genres (FTG)	146 (16.3 %)
Projet sur une thématique spécifique liée à l'égalité entre les sexes	177 (20 %)
Projet mené en collaboration avec une autre institution	66 (7.4 %)
Projet d'établissement sur une thématique spécifique liée à l'égalité entre les sexes	82 (9.2 %)
Projet proposé par des collègues sur une thématique spécifique liée à l'égalité entre les sexes	73 (8.2 %)
Un projet que vous avez proposé vous-même sur une thématique en lien avec l'égalité entre les sexes	114 (12.7 %)
Une activité spécifique liée à l'égalité entre les sexes lors de vos cours	331 (38.4 %)

^a Les pourcentages entre parenthèses sont calculés sur le total des individus qui ont répondu à la question (l'ensemble de la population interrogée est de $N = 937$).

Les pourcentages figurant dans ce tableau montrent que les activités les plus suivies sont la JOM et une activité spécifique entreprise par un-e enseignant-e lors de ses cours, alors que les moins fréquemment citées sont celles qui sont liées à des projets proposés par d'autres institutions, par des collègues ou par l'établissement. Cette répartition des réponses suggère que cette thématique ne semble guère prioritaire en termes institutionnels et que les impulsions sont rares de ce point de vue.

Initier des activités, participer à des activités et ne rien faire

Sur la base des caractéristiques des activités et interventions en lien avec l'égalité entre les sexes, nous avons créé trois catégories d'individus. Le but de ce regroupement était de préciser comment la participation à ces activités pratiques, ou son absence, était liée à la perception globale du système scolaire dans lequel les personnes travaillent, et ceci toujours en relation avec l'égalité entre les sexes. Il s'agissait aussi d'esquisser les caractéristiques des enseignant-e-s les plus actifs et actives dans le domaine de l'égalité :

(a) la première catégorie regroupe les personnes ayant signalé avoir participé aux journées Osez tous les métiers (JOM) et/ou Futur en tous genres (FTG), à l'exclusion de tout autre activité choisie librement (N = 149, 19.2%). Ces journées, qui ont trait à la thématique des choix professionnels, sont organisées par les bureaux cantonaux de l'égalité en collaboration avec les DIP. Bien que se déroulant diversement selon les cantons et portant des noms différents, ces journées ont en commun de s'adresser à des élèves entre 11 et 13 ans. Les enseignant-e-s ne décident en général pas individuellement de leur participation ; la décision émane de l'établissement ou du Canton ;

(b) la deuxième catégorie comprend les individus qui ont déclaré « avoir une activité spécifique liée à l'égalité entre les sexes lors de leurs cours » ou avoir initié un projet sur cette thématique⁹. Elle regroupe les personnes qui sont à la source d'activités que nous avons appelées *auto-initiées* car elles dépendent des individus mêmes (N = 331, 42.5%)¹⁰. Prenant très majoritairement place dans le cadre de la classe, ces activités auto-initiées nous paraissent, à titre d'hypothèse, dénoter d'une importance particulière donnée à la thématique de l'égalité par les enseignant-e-s qui les mettent en place. Elles engagent en outre un rapport pédagogique

9. Seules onze personnes ont mis en place un projet lié à l'égalité sans en traiter spécifiquement durant leurs cours.

10. Certaines des personnes qui déclarent avoir initié des activités de leur propre chef ont également participé à la JOM et / ou à FTG. C'est le cas de 160 individus (48.3 %).

immédiat entre les enseignant·e·s et les élèves et sont le résultat d'un effort spécifique de la part des enseignant·e·s ;

(c) les individus qui n'ont participé à aucune des activités en lien avec l'égalité proposées (N = 298, 38.3%), que ce soit de leur propre volonté ou par manque d'occasions.

L'analyse de variance, qui a comparé la perception d'égalité du système scolaire cantonal des individus en fonction du type d'activité auquel ils et elles ont participé ou pas, a mis en évidence que les individus se différencient en fonction de cette variable, ($F(2,748) = 6.28, p = .002, \eta^2 = .02$), le groupe des individus déclarant intervenir dans leurs cours et / ou qui ont participé à un projet d'établissement proposé par eux et elles-mêmes sur cette thématique se distinguant significativement des deux autres groupes¹¹. Il semble donc bien que plus les individus sont critiques face au degré d'égalité entre les sexes atteint par leur système scolaire, plus ils agissent dans leur contexte professionnel immédiat pour sensibiliser leurs élèves à cette dimension des inégalités. Il est toutefois intéressant de noter que le type d'activité à laquelle les individus ont indiqué avoir participé n'a pas d'effet sur la perception générale du degré d'égalité atteint dans le domaine de l'éducation scolaire (cf. Tableau 1) $-F < 1$, alors qu'il est lié à la perception qu'ils et elles ont de leur propre système cantonal. Il semble donc bien que les pratiques des enseignant·e·s dans le domaine de l'égalité soient à mettre en relation avec le contexte relativement étroit du canton, ce dernier leur permettant de disposer d'une marge d'action en tant qu'agent des politiques scolaires.

Profil des répondant·e·s ayant initié des activités

On constate que les activités auto-initiées sont plus fréquentes parmi les enseignant·e·s qui travaillent avec des enfants entre 10 et 15 ans que parmi celles et ceux qui sont en charge des plus jeunes. Ce fait s'explique en partie par le type de formation suivie par ces enseignant·e·s (formation universitaire vs Institut de formation des enseignant·e·s / HEP seulement – $\chi^2(4,776) = 8.53, p = .014$)

Si la nature précise des activités auto-initiées reste inconnue, des analyses de variance (ANOVAS) ont montré que les personnes de ce groupe se distinguent de celles des deux autres groupes. Elles ont jugé significativement plus nécessaire que leurs collègues moins engagé·e·s (participation

11. Le test post-hoc de Tuckey montre que la ligne de partage se situe entre les individus qui ont auto-initié des activités (M=6.15, SD=1.13) et les autres enseignant·e·s, qu'ils et elles aient participé à Futur en tous genres et/ou Osez tous les métiers (M=6.39, DS=.94) ou qu'ils et elles n'aient effectué aucune activité en lien avec l'égalité entre les sexes (M=6.43, DS=.92).

à la JOM et/ou FTG seulement, et aucune activité) que l'école s'attache à discuter des treize thématiques¹² en lien avec l'égalité que nous leur avons proposées. Elles disent aussi aborder plus fréquemment que leurs collègues ces treize sujets dans le cadre de leur enseignement. La participation à la JOM et/ou FTG semble toutefois avoir pour effet de sensibiliser les enseignant·e·s aux thématiques des choix de professions des garçons et des filles et de les amener à les aborder plus fréquemment que les enseignant·e·s qui n'ont eu aucune activité en relation avec l'égalité entre les sexes. Cet élément est intéressant à relever car il montre que le travail effectué par les bureaux cantonaux de l'égalité à propos du choix professionnel (Naef & Fassa, sous presse) a un effet mesurable sur les enseignant·e·s : la participation à la Journée Osez tous les métiers et/ou Futur en tous genres sensibilise les enseignant·e·s d'une façon suffisante pour qu'ils et elles déclarent discuter plus souvent avec leurs élèves des choix professionnels des deux sexes que ne le font les enseignant·e·s qui déclarent ne pas avoir participé à ces événements.

Les personnes qui ont indiqué s'être engagées dans des activités auto-initiées ont par ailleurs affirmé avoir plus souvent recours à des moyens pédagogiques produits pour éduquer à l'égalité que les deux autres groupes ($F(2,775) = 74.39, p < .001$), qu'il s'agisse des brochures *L'école de l'égalité* (Dürer, 2006) utilisées par 11.2 % des répondant·e·s, ou d'autres moyens pédagogiques (10.9 %). La mise en place de ce type d'activités est en outre significativement liée aux expériences de discriminations subies par les répondant·e·s en raison de leur appartenance sexuelle ($\chi^2(4,745) = 16.68, p = .002$). Mais elle est aussi liée à une formation continue suivie dans le domaine du genre ($\chi^2(4,767) = 18.09, p = .001$).

Pratiques déclarées, formation et discrimination

Les analyses ont montré que les enseignant·e·s dont la formation de base est une formation universitaire disciplinaire (des spécialistes) entreprennent plus souvent des activités auto-initiées avec leurs élèves que les enseignant·e·s qui n'ont effectué leurs études que dans une HEP (des

12. Les thématiques proposées sont les suivantes : 1) Le comportement des filles à l'école ; 2) Le comportement des garçons à l'école ; 3) La réussite scolaire des garçons ; 4) La réussite scolaire des filles ; 5) Les choix de professions des garçons ; 6) Les choix de professions des filles ; 7) Les professions des femmes et des hommes (par exemple types des professions, noms des professions, taux d'engagement, etc.) ; 8) La participation aux tâches domestiques des filles et des garçons ; 9) La participation aux tâches domestiques des femmes et des hommes ; 10) La place des femmes dans la société (par exemple : droit de vote des femmes, le mariage, les femmes dans l'histoire, les femmes dans les sciences, les femmes dans les arts, etc.) ; 11) La participation des femmes à la construction d'un patrimoine culturel et scientifique commun ; 12) Les différences naturelles entre les femmes et les hommes ; 13) La construction du genre comme un donné social et culturel.

généralistes $-\chi^2(2,776) = 8.53, p = .001$). Les ANOVAS effectuées pour ce seul public engagé montrent que les différences entre universitaires et non-universitaires s'estompent en ce qui concerne la perception de la nécessité d'aborder les différents sujets proposés en relation avec l'égalité. Alors que les différences entre universitaires et non-universitaires sont significatives pour l'ensemble des sujets proposés, elles ne restent sensibles ($p < .05$) parmi ce public actif en ce qui concerne l'égalité entre les sexes que pour trois des treize items proposés : « Les professions des femmes et des hommes », « La place des femmes dans la société » et « Les différences naturelles entre les femmes et les hommes », les universitaires jugeant plus nécessaire d'aborder les deux premiers sujets et les non-universitaires le dernier. Bien que nos données ne permettent pas de l'affirmer nettement, cette répartition peut faire penser que les enseignant-e-s non-universitaires restent plus marqué-e-s que les universitaires par une idéologie essentialiste qui considère les différences entre les sexes comme des données naturelles et, de ce fait, intangibles.

On constate également des différences en ce qui concerne les pratiques déclarées en relation avec ces sujets, mais ces différences peuvent s'expliquer par l'âge des élèves¹³. La fréquentation d'un cours de formation continue lié à la question de l'égalité entre les sexes ou au genre incite en outre ce public à juger plus nécessaire de discuter l'ensemble des treize thématiques liées à l'égalité entre les sexes que nous leur avons proposées (toutes les ANOVAS sont significatives à $p < .001$) et à le faire plus souvent (toutes les ANOVAS sont significatives à $p < .001$).

L'effet de la discrimination¹⁴ liée à l'appartenance sexuelle est moins systématique, puisqu'elle n'a d'effet significatif que sur quatre des treize items cités plus haut. Ces items ne sont pas liés aux questions professionnelles et conduisent les enseignant-e-s qui ont indiqué avoir subi une discrimination à cause de leur appartenance sexuelle à dire qu'elles et ils abordent plus souvent que les autres le comportement des filles ($F(2,836) = 6.35, p = .002$) et des garçons ($F(2,834) = 7.46, p = .001$) à l'école, la participation aux tâches domestiques des filles et des garçons ($F(2,857) = 9.19, p < .001$), de même que celle des femmes et des hommes ($F(2,855) = 5.59, p = .004$). L'expérience de discrimination en raison de l'appartenance sexuelle semble donc être plus directement liée par ces enseignant-e-s à un quotidien inégal qu'à une organisation du monde sur la base d'un régime de genre.

13. Dans ce cas, les différences entre universitaires et non-universitaires sont significatives ($p < .05$) pour cinq des treize items proposés : « Les choix de professions des garçons », « les choix de professions des filles », « Les professions des femmes et des hommes », « La place des femmes dans la société » et « La participation des femmes à la construction d'un patrimoine commun » ; les universitaires affirment dans tous les cas aborder plus souvent ces sujets.

14. La variable a été recodée en trois modalités : « je ne me suis pas concerné.e », « non », « au moins une fois dans ma vie professionnelle et/ou privée. ».

DISCUSSION : LES PRATIQUES DÉCLARÉES À LA LUMIÈRE DES RELATIONS ENTRE SAVOIRS SAVANTS ET SAVOIRS D'EXPÉRIENCE

Les analyses que nous avons menées montrent que les pratiques des enseignant-e-s romand-e-s en ce qui concerne l'égalité entre les sexes, ainsi que leurs jugements sur le degré d'égalité atteint en ce domaine par le système scolaire dans lequel elles et ils travaillent, sont significativement liées à leurs parcours en termes de formation et de discrimination ressentie, soit à deux types de connaissance du monde qui sont décrites comme engendrant des rapports au savoir et des types d'apprentissage différents selon Deauvieau (2007) : « les savoirs savants » (formation continue) et « les savoirs d'expérience » (expérience de la discrimination).

Nous n'avons pas pu observer directement les pratiques des enseignant-e-s et ne connaissons pas le contenu précis des débats lorsque les enseignant-e-s abordent des sujets liés à l'égalité ; nos résultats semblent cependant aller dans le sens des remarques que Deauvieau effectue à propos des nouveaux enseignant-e-s de sciences économiques et sociales¹⁵ dans des classes faibles :

Les enseignants qui ont développé le plus tôt dans leur biographie un rapport étroit au savoir savant sont ceux qui ont tendance à traduire l'injonction au cours dialogué par une mise en activité intellectuelle et qui, lors de l'irruption du débat social en classe, tendent à ramener les questions discutées vers les savoirs scolaires. [L]e registre des savoirs « réflexifs » est celui dont la mobilisation permet la réflexion sur l'ensemble du processus d'enseignement et d'apprentissage, de la forme de la transposition didactique jusqu'à la gestion d'une interaction cognitive. (2007, pp. 114-115)

Nos résultats montrent en effet que la mise en place d'activités auto-initiées est liée à l'augmentation des « savoirs savants » dans le domaine de l'égalité entre les sexes et / ou du genre par le biais de la formation continue. L'amointrissement des différences entre universitaires et non-universitaires parmi les enseignant-e-s ayant des pratiques auto-initiées en relation avec l'égalité entre les sexes nous incite en outre à penser qu'une formation continue dans le domaine du genre permet de transformer en « savoirs savants » ce qui était auparavant des « savoirs d'expérience ».

Elle semble aussi exercer un effet sur les « savoirs réflexifs » des enseignant-e-s, puisque c'est dans ce groupe de personnes engagées que les jugements sont les plus sévères en ce qui concerne l'égalité entre les

15. Ce domaine disciplinaire peut s'apparenter à celui dans lequel l'éducation à l'égalité entre les sexes pourrait prendre place puisque le PER signale que le domaine SHS est amené à collaborer avec la Formation générale pour mener à bien les objectifs purement éducationnels de l'école obligatoire romande.

sexes dans leur propre milieu professionnel. On pourrait ainsi penser que les acquis de connaissances dans le domaine de l'égalité permettent aux enseignant-e-s de rappeler le statut des savoirs qu'ils transmettent. Les « savoirs savants » acquis dans une formation continue liée au genre éviteraient que les propos enseignants sur l'égalité entre les sexes ne soient considérés comme de purs jugements de valeurs, au même titre que ceux des élèves, entravant l'issue cognitive des débats (Deauvieu, 2007, p. 108).

On peut ajouter, pour conclure, que l'approche statistique choisie permet, malgré ses limites, d'atteindre en partie les pratiques enseignantes ; et qu'elle peut de ce fait contribuer à solidifier les constats effectués par Deauvieu (2007), tant il est vrai que, comme le signale Bru (2002), l'observation des pratiques ne rend pas visible une systématique permettant de créer des typologies de pratiques enseignantes. Ces dernières varient pour un même individu et s'inscrivent dans des cadres (la « contextualisation externe des pratiques ») qui organisent l'action pédagogique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1997). L'école et le curriculum caché. Dans Collectif Laure-Gaudreault (Ed.), *Femmes, éducation et transformations sociales* (pp. 105-127). Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Baurens, M., & Schreiber, C. (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), 60-71.
- Brannen, J. (2005). *NCRM Methods Review Papers, NCRM/005. Mixed Methods Research : A Discussion Paper*. Repéré à <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/>
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse. Les recherches et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat & A. van Zanten (Ed.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp 131-148). Paris : Puf.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2001). Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30(3), 353-371.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed-methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, 4(1), 67-100.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010a). *Présentation générale du Plan d'études romand*. Neuchâtel : auteur. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/pg2-sommaire>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010b). *Plan d'études romand. Formation générale*. Neuchâtel : auteur. Repéré à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>

- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1995). *Recommandations et décisions de la CDIP 1972-1995*. Berne : auteur.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49, 100-118.
- Dürer, S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité. Document à l'usage des enseignant-e-s de Suisse romande. Degrés 7 à 9*. Lausanne : Conférence romande de l'égalité.
- Duru-Bellat, M. (2004). École de garçons et école de filles... *Diversité, ville, école, intégration*, 138, 65-72.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Fassa, F. (2013). L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*, 16, 13-29.
- Fassa, F. (avec Dubois, S.). (2012). *Etre « prof de gymnase », c'est quoi ?* (Rapport de recherche). Lausanne : Université de Lausanne. Repéré à <http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgep/bibliotheque/generale/>
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (sous presse). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Revue suisse de sociologie*, 2.
- Guilley, E., Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C., & Issaieva, E. (2012). Les parcours scolaires et les aspirations professionnelles des filles et des garçons : choix individuel ou respect des normes ? *Notes d'information du SRED*, 51, 1-5.
- Jenson, J. (2008). Genre et politiques publiques. Dans I. Engeli, T.-H. Ballmer-Cao & P. Muller (Ed.), *Les politiques du genre* (pp. 17-63). Paris : L'Harmattan.
- Loi fédérale du 24 mars 1995 sur l'égalité entre femmes et hommes (LEg ; RO 1996 1998).
- Mazur, A. (2009). Les mouvements féministes et l'élaboration des politiques dans une perspective comparative. Vers une approche genrée de la démocratie. *Revue française de science politique*, 59(2), 325-351.
- Mosconi, N. (2009). *L'égalité des filles et des garçons. Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* Paris : Ministère de l'éducation nationale. Repéré à <http://eduscol.education.fr/>
- Naef C., & Fassa, F. (sous presse). De la « Journée des filles » à « Futur en tous genres » : parcours et détours d'une campagne égalitaire. *Nouvelles questions féministes*, 33(1).
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2013, 4 mars). *Egalité entre femmes et hommes. Evolutions positives et progrès potentiels* (Communiqué de presse). Neuchâtel : auteur.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*, 27(1), 23-37.
- Salle, M., & Gallot, F. (2013). Femmes ? Genre ? Mixité ? Quelles nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire. Dans C. Morin-Messabel & M. Salle (Ed.), *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire* (pp. 165-184). Paris : L'Harmattan.
- West, C., & Fenstermaker, S. (2006). « Faire » la différence (traduit par L. de Verdalle & A. Revillard). *Terrains et travaux*, 10, 103-136.
- West, C., & Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.

SE CONSTRUIRE DANS UNE SOCIÉTÉ GENRÉE

Angela Davis : la formation d'une philosophe féministe radicale, au croisement des oppressions de classe, de race et de sexe

**Nassira Hedjerassi
Université de Reims Champagne-Ardenne**

INTRODUCTION

Ce texte s'appuie sur des travaux que je conduis sur des intellectuelles, cherchant à comprendre les trajectoires de celles qui ont su se distinguer dans la sphère de la production scientifique, en particulier philosophique (Hedjerassi, 2008b). Ce choix s'inscrit en cohérence avec mon interrogation sur la philosophie, comme activité et savoir genré, comme discipline dominée séculairement par le masculin (Hedjerassi, 2008a). Lorsque Simone de Beauvoir est engagée dans son travail qui donnera lieu au *Deuxième Sexe*, elle écrit avoir trouvé trace de « très suggestives analogies entre le statut des Noirs et celui des femmes » (de Beauvoir, 1997, lettre n° 51, p. 119). Si cette intuition a quelque justesse, reste que Simone de Beauvoir ne va pas jusqu'au bout des conséquences de cette observation, à savoir ce qu'être à la fois femme et noire peut signifier en termes de position sociale, d'oppression ou de domination. J'ai cherché à explorer cet axe en m'intéressant à des figures importantes de l'histoire des luttes et des pensées féministes africaines-américaines du xx^e siècle (Audre Lorde, Angela Davis et bell hooks), dont les écrits inspirent le cadre d'analyse de mes travaux (Hedjerassi, 2008b). En me limitant ici à Angela Davis, qui est née en 1944 et a grandi à Birmingham, dans le Sud étatsunien, j'ai cherché à comprendre comment elle s'est forgée comme philosophe et intellectuelle, dans un contexte où les Noirs, de manière générale, et les femmes noires en particulier, luttaient pour conquérir un certain nombre de droits. C'est à la période de l'enfance et de la jeunesse

de cette philosophe que je vais m'attacher, la situant dans son contexte socio-historique, pour essayer de comprendre ce qui a rendu possible « l'impossible », dans la mesure où elle a connu la ségrégation raciale qui imposait un certain nombre d'interdictions touchant l'ensemble de la population noire, de saisir les conditions familiales, scolaires et sociales qui ont rendu possible cette destinée particulièrement improbable – pour reprendre les termes de Ferrand, Imbert et Marry (1999, p. 11) s'agissant des normaliennes scientifiques. Son autobiographie et différents textes me fournissent matière à analyser sa construction comme philosophe et intellectuelle.

CADRE, CORPUS ET DÉMARCHE

Une lecture en termes de rapport au savoir

Pour comprendre la construction d'Angela Davis comme intellectuelle et philosophe, je mobilise la notion de rapport au savoir. Je retiens la définition du rapport au savoir comme indissociablement singulier, « [...] irréductible à la structure des rapports de classes, même s'il porte la marque des rapports sociaux » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 20), et social puisque tout sujet en effet « [...] dans sa singularité même, porte la marque des rapports humains, qui sont structurés par des rapports sociaux » (p. 24).

Les rapports sociaux de sexe constituant l'un des axes majeurs de mon cadre théorique, je me réfère également à Nicole Mosconi, qui s'inscrit dans une lecture à la fois clinique (en lien avec la construction psychique du sujet) et sociologique du rapport au savoir, par son entre-croisement avec les rapports sociaux de sexe. Elle souligne l'importance de l'éducation dans le processus de différences entre les sexes. Dès lors qu'« on ne naît pas femme : on le devient » (*Le Deuxième Sexe*), les rôles sociaux de sexe font l'objet d'un apprentissage d'une génération à l'autre (Mosconi, 2004, p. 15). Selon elle, « ce sont les rapports sociaux de sexe, comme rapports sociaux inégaux, qui régissent l'éducation des filles et des garçons, à l'insu des adultes » (p. 16). De même, les rapports sociaux inégaux entre femmes et hommes laissent leur marque dans la constitution du rapport au savoir. En effet, l'ensemble du monde des savoirs est distribué et hiérarchisé en masculin et féminin (Le Doeuff, 1998). Cette division et hiérarchisation sont apprises, et par là intériorisées par les filles et les garçons.

Si ma définition du rapport au savoir doit à ces deux chercheur·e·s, elle repose sur une compréhension élargie des rapports sociaux en jeu pour ne pas diluer l'ensemble complexe des rapports de domination à l'œuvre – ce qui m'apparaît encore insuffisamment travaillé dans les recherches en éducation. Mon ambition est donc de construire un cadre de compréhension qui mobilise les apports de théorisations féministes,

plus particulièrement africaines-américaines et africaines, appelant à ne pas prioriser les rapports sociaux de sexe, à prendre en compte l'ensemble interconnecté des systèmes d'oppressions, à la fois de race¹, de classe et de sexe, voire de sexualité.

Dans les discours et textes des féministes africaines-américaines revient cet appel à prendre en compte les « multiples oppressions » qui s'exercent de manière simultanée et interconnectée (Barbara Smith, Audre Lorde, Frances Beale, Patricia Hill Collins)², de manière consubstantielle pour reprendre le terme forgé par Danièle Kergoat (2012). Cette lecture des rapports sociaux de domination, inclusive et attentive aux contextes, remet en cause la prédétermination du rapport social de sexe sur les autres rapports sociaux. Il importe donc de mobiliser ces différents rapports sociaux inégalitaires – âge, classe, sexe, race, culture, religion, sexualité... –, leur enchevêtrement, pour déchiffrer le sens des situations, comprendre les processus à l'œuvre.

Une démarche compréhensive

Je m'inscris dans une démarche cherchant à comprendre le sens que le sujet donne aux situations, aux événements, aux contenus, ses « manières d'utiliser et de contourner les contraintes pour se construire un espace de liberté » (Marini, 1992, p. 292). Si j'entreprends cet examen, c'est que la question du sens que les actrices donnent à leurs pratiques, à leur place et à celle des autres, est centrale pour comprendre les différents rapports sociaux qui sont à l'œuvre (Daune-Richard & Devreux, 1992). Il s'agit d'examiner comment Angela Davis a composé avec ces rapports sociaux pour se construire comme intellectuelle.

Mon corpus est composé de son autobiographie, de différentes interviews qu'elle a données, du travail d'Alice Kaplan (2012) pour sa période française et de la biographie de Dina Hampton (2013). Ces deux travaux constituent pour moi des sources secondaires d'information, dans la mesure où leurs auteurs ont eu accès à des sources d'archives diverses (entretiens, archives de la radio et de la télévision, archives du Lycée Irwin).

Mon matériau principal est en fait constitué du texte autobiographique³ d'Angela Davis. Il est d'autant plus intéressant à analyser qu'il

1. « Race » désignera, tout au long de ce texte, comme dans les travaux anglo-saxons, une catégorie sociale ou d'analyse.

2. Voir Beale, 1979 ; Hill Collins, 2000 ; Lorde, 1984 ; Smith, 1983.

3. L'usage de biographies littéraires ou de fictions largement autobiographiques en sciences sociales n'a rien de nouveau, et a fait l'objet de nombreuses discussions. Je renvoie aux arguments avancés par Gérard Mauger (1994) pour répondre aux objections concernant cet usage.

a un statut particulier pour son auteure. En effet, elle explique, dans sa préface, pourquoi elle s'est résolue à écrire si jeune son autobiographie (publiée aux Etats-Unis en 1974). Elle définit cette entreprise comme un geste politique, parlant d'« une autobiographie politique » (Davis, 1975, p. 10), pour aider à comprendre les luttes des Noir·e·s contre l'oppression. Son texte se présente comme un journal tenu entre le 9 août 1970 et juin 1974, qui couvre sa période de détention et s'achève par sa libération. Elle y revient sur son passé, son enfance, son parcours de formation. Son choix du genre autobiographique s'inscrit dans la continuité des récits de femmes esclaves. Le récit vaut non pour la singularité d'un parcours mais pour la communauté d'oppressions vécues et de luttes contre ces dernières. Dans sa préface, elle souligne cet aspect : « [...] les forces qui l'ont faite ce qu'elle est sont les mêmes que celles qui ont formé et déformé des millions de vies au sein de mon peuple » (p. 9). Elle s'inscrit dans le genre de l'autobiographie politique, qui « figure avant tout comme un "outil" pédagogique "pour faire avancer le combat politique" »⁴ (Perkins, 2000, p. xii). Dans ce genre, l'accent n'est pas mis sur la personne, sa vie privée, mais sur son activité politique « comme un agent luttant pour apporter un changement social ».

En bref, l'enjeu est moins de se raconter, de se dire, que de dire quelque chose de l'expérience des filles noires dans le contexte étatsunien, car on doit comprendre cette entreprise d'écriture dans le contexte de « l'histoire du racisme à l'endroit de la production autobiographique noire » (Russell, 2009, p. 65). Si nous suivons Battagliola, Bertaux-Wiame, Ferrand et Imbert (1991), une autobiographie est intéressante car « Appréhender une trajectoire nécessite d'en connaître non seulement la genèse et le déroulement, mais aussi la lecture que l'individu (qu'il s'agisse de l'enfant ou de ses parents) en propose : objectifs, événements-clés, choix ou orientations, difficultés rencontrées et manières de les surmonter, etc. » (p. 152).

En termes d'analyse de ce matériau, en m'appuyant sur un certain nombre de travaux en histoire sociale et culturelle, en études féministes, en éducation, j'ai cherché à dégager comment Angela Davis s'est construite comme intellectuelle et philosophe, faisant en cela l'hypothèse que c'est la constitution de son rapport au savoir qui nous permet de le comprendre au mieux. Si j'ai pu montrer pour le contexte français l'élitisme (sur le plan social) et l'androcentrisme de la philosophie (Hedjerassi, 2008a, b), dans le contexte étatsunien, ce difficile accès est redoublé pour les populations noires, puisqu'il est renforcé par l'obstacle de la race⁵ ;

4. Toutes les citations issues de textes en anglais sont ma traduction.

5. À l'origine du Collégium des femmes philosophes noires, Kathryn Gines (2011) rapporte que « seulement environ 16 femmes noires étaient détentrices à l'époque (c'étaient les années 1990) d'un doctorat en philosophie » (p. 430). George Yancy (2008) cite la philosophe

c'est dire le caractère à proprement exceptionnel de la trajectoire de Davis. Dans la genèse et le développement de son rapport au savoir, je montrerai comment sa famille a contribué par ses pratiques et valeurs éducationnelles, sa propre histoire. Fille noire ayant grandi dans le Sud étatsunien ségrégué, sa confrontation précoce au système d'oppressions de classe, de race et de sexe a nourri sa conscience critique, alimentée par le cercle militant et politique de sa mère, engagée dans les luttes pour les droits civils, la justice et contre la ségrégation. Si elle a pu, de manière exceptionnelle, accéder au monde de la philosophie, cela peut s'expliquer par l'éducation féministe dont elle a bénéficié, les modèles de femmes noires leaders sur le plan intellectuel et politique auxquels elle a pu se référer tout au long de sa formation, et enfin par son passage par les institutions éducatives les plus prestigieuses.

L'ÉDUCATION PRIVILÉGIÉE

L'environnement familial – le fait qu'Angela Davis, issue d'une famille éduquée, ait bénéficié d'une éducation privilégiée et d'une très forte mobilisation éducationnelle parentale, en particulier maternelle – me paraît central pour comprendre comment elle a pu se forger comme intellectuelle.

Un capital scolaire et socio-économique

Une spécificité familiale explique son histoire singulière : ses parents présentent la particularité (pour l'époque) d'avoir suivi des études supérieures dans des établissements réservés aux Africains-Américains, et d'être diplômés de l'université. Sur le plan professionnel, tous deux s'engagent dans le métier d'enseignant. Sa mère est institutrice. Son père est d'abord professeur d'histoire au Lycée Parker – présenté sur les cartes postales de la ville comme « le plus grand lycée du monde réservé aux élèves de couleur » (Davis, 1975, p. 141) ; il achètera plus tard un garage.

Sur le plan socio-économique, Davis appartient à un milieu aisé. En effet, relativement à l'époque et comparativement aux autres familles noires, les deux parents occupent une position sociale et financière élevée. Les deux salaires de ses parents « représentaient beaucoup plus que ce que gagnait une famille noire moyenne du Sud » (p. 127). De surcroît, les Davis sont propriétaires de leur maison, ce qui à l'époque est très rare pour des Noir·e·s.

africaine-américaine Donna Marcano : « Nous devons nous rappeler qu'une femme est elle-même une anomalie dans le canon mais être noire et femme c'est être à l'extrême opposé des figures canoniques de la philosophie » (p. 157).

En résumé, on voit qu'Angela Davis a disposé par son entourage d'un capital économique et scolaire relativement élevé (eu égard au contexte). Les deux parents, éduqués, sont largement en mesure d'assurer le suivi scolaire de leurs enfants.

Pratiques éducatives parentales

UNE ATTITUDE TRÈS POSITIVE À L'ÉGARD DES SAVOIRS, DES APPRENTISSAGES, DE L'ÉCOLE

Soulignons un élément contextuel central : l'enfance de ses parents, comme celle d'Angela Davis, s'est déroulée dans la partie étatsunienne régie par les lois Jim Crow. Cette législation avait été établie en 1876 après l'abolition de l'esclavage et la Guerre de Sécession. Sous le principe « séparé mais égal », un système ségrégationniste est mis en place : certains espaces sont interdits (et / ou réservés) aux Noir·e·s (toilettes, café, cinéma, salles de spectacle, etc.), d'autres sont séparés (écoles, bibliothèques, églises, hôpitaux, etc.), l'accès au travail public est contrôlé, les relations intimes interraciales sont encadrées, les bailleurs n'ont pas le droit de louer à des personnes noires dans des immeubles accueillant des Blanc·he·s.

Face à l'hostilité d'un tel système ségrégationniste qui frappait les populations noires de limitations et d'interdits dans leur accès aux savoirs, à la culture, ses parents, tous deux issus d'« un milieu très pauvre » (Davis, 1975, p. 127), eurent donc à conquérir durement leur éducation. Le rappel de tous les obstacles sur leur route fait partie de la mythologie familiale : « Je savais que mon père et ma mère avaient travaillé *dur*. Mon père nous racontait comment il faisait dix kilomètres à pied pour aller à l'école chaque jour, et ma mère avait sa collection d'anecdotes concernant la vie *difficile* qu'elle avait menée, étant enfant dans la petite ville de Sylacauga » (p. 128, je souligne). L'accès aux études supérieures relève également d'une conquête : son père était nanti d'« une licence *durement* gagnée à l'université St Augustine de Raleigh, en Caroline du Nord » et sa mère « était aussi passée par l'université » (p. 127). Je souligne les termes utilisés par Angela Davis : l'insistance sur le nœud de rapports sociaux (de race, de classe et de sexe) met en lumière le sens (qu'on peut entendre ici comme la valeur) des savoirs ainsi transmis. S'il y a une forme d'héritage, il est le produit de la victoire des luttes parentales sur ces rapports de domination.

UNE MOBILISATION PARENTALE ÉDUCATIONNELLE

En rapport avec ce que l'éducation a représenté dans leur histoire, on note, sur le plan éducationnel, une très forte mobilisation des parents, qui prend plusieurs formes.

Elle se décline en investissement dans des biens ou pratiques culturelles. Ainsi, ses parents acquièrent pour elle « un piano véritable » (p. 139), sa mère fait le choix de l'inscrire à des cours de piano et de danse classique – pratiques culturelles très distinctives, en particulier dans le contexte qui est le leur. On peut faire l'hypothèse qu'ils ont le souci de donner accès à leurs enfants à ce dont ils auront été privés eux-mêmes dans leur enfance, en raison de leur classe, de leur race et de leur sexe.

Cette mobilisation se traduit par un soutien continu et un suivi attentif. Angela Davis souligne avoir vécu « une enfance très joyeuse », « très proche de toute sa famille » (Kientz, 2011, p. 210). Enfin, la forme de mobilisation qui permet le mieux de comprendre sa trajectoire de formation est le choix d'acquisitions précoces. En effet, sa mère, enseignante, lui apprend précocement à lire : « Ma mère m'apprit à lire alors que j'entamais à peine ma quatrième année » (Davis, 1975, p. 138). Sa mère réitérera cet apprentissage précoce avec chacun de ses enfants, et plus tard avec sa petite-fille – « sous sa tutelle, la fille de ma sœur a commencé à lire quand elle avait 2 ans » (Yancy, 1998, p. 16). Elle encourage et stimule leur goût et leur pratique de la lecture. On peut y voir le rôle que la lecture a pu jouer pour sa propre émancipation et libération, l'enjeu fondamental qu'a représenté pour elle l'accès aux savoirs, et donc aux livres dans une société ségréguée, construite autour des interdits touchant les populations noires, dans la continuité du système esclavagiste.

L'indépendance et l'esprit critique au cœur de l'éducation

En lien avec l'importance du savoir, une autre valeur est centrale dans l'éducation parentale, l'indépendance : « Ma mère et mon père nous avaient toujours encouragés à être indépendants. Depuis que nous étions tout petits, ils nous conseillaient de ne pas écouter ce que disaient les gens et faire ce que nous pensions être bien » (Davis, 1975, pp. 293-294). Sur le plan philosophique, on peut l'entendre comme l'autonomie kantienne. Ce rapprochement a du sens puisqu'Angela Davis raconte que ses parents ont incité leurs enfants à penser de manière critique, à aller au-delà des apparences. Elle situe même dans cet « encouragement » son « inclination pour la philosophie » : « Elle a émergé de la manière dont j'ai été contrainte d'apprendre comment être critique vis-à-vis de l'environnement dans lequel j'ai grandi et, en même temps, à chercher des voies pour transformer cette critique en pratique politique » (Yancy, 1998, p. 29).

Sur le plan social, cela signifie la distance avec la conformité aux normes en vigueur dans le groupe, l'invitation à les discuter : « [...] j'ai grandi avec la conscience du besoin de contester, plutôt que de simplement accepter, ce qui est donné » (Yancy, 1998, p. 15). On peut

comprendre une telle incitation à la lumière de l'histoire parentale. Tous deux originaires de zones rurales retirées, d'un milieu très pauvre, ils ont dû réaliser des déplacements qui les ont conduits à franchir des lignes, à réaliser une mobilité géographique, professionnelle, et résidentielle.

Enfin, cela renvoie également à l'indépendance économique, particulièrement préconisée par sa mère : « Par exemple, ma mère m'a toujours poussée à ne pas me marier avant de pouvoir m'assumer moi-même, alors que pour les femmes blanches de classe moyenne c'était, "trouve un mari qui pourra te soutenir" » (Bhavnani, 1989, p. 70). On y lit une incitation claire à s'affranchir des rapports sociaux de sexe.

UNE ÉDUCATION POLITIQUE PRÉCOCE

Si Angela Davis, fille noire qui grandit à l'époque des lois Crow, peut apparaître relativement protégée, ou épargnée par la violence des rapports sociaux s'exerçant sur les filles noires, dans son histoire, l'expérience de la ségrégation, la confrontation aux différences de classe, de race, de sexe ainsi qu'au racisme, au classisme ou à l'élitisme social reviennent en force comme ayant marqué profondément ses jeunes années.

L'expérience de la ségrégation

Dans ses récits et ses textes, Angela Davis évoque l'expérience traumatique qui fut la sienne lorsque, très jeune, elle est confrontée à la ségrégation, qu'il s'agisse des quartiers d'habitation, des transports, des commerces, de l'école... Ce vécu et cette conscience précoce des différences de race⁶, de classe et de sexe auraient nourri son esprit contestataire.

Ainsi, après avoir vécu longtemps dans des logements sociaux habités par des Noir·e·s, sa famille s'installe dans « une grande maison en bois » (Davis, 1975, p. 111), dans un quartier qu'elle est « la première famille noire » à occuper (p. 112). Ce fait matérialise le processus d'ascension sociale des parents, mais surtout traduit leur courage à s'affranchir des lignes admises séparant les groupes raciaux. Rapidement après son arrivée, les habitant·e·s blanc·he·s mettent en place une « frontière » : « Center Street devint une ligne de démarcation » (p. 112). S'ensuivent le départ de familles blanches et l'installation de nombreuses autres familles noires. Cette mixité nouvelle exacerbe les tensions raciales. En 1949 a lieu le premier attentat contre une des maisons nouvellement construites par des Noir·e·s, suivi d'une longue série qui donne au quartier son surnom de

6. « À quatre ans, j'avais compris que les gens d'en face étaient différents, mais je n'étais pas encore capable d'imputer leurs folies à la couleur de leur peau » (Davis, 1975, p. 112).

« Dynamite Hill » (p. 113). On voit par là que toute privilégiée qu'elle fût et que fût sa famille, elles ne peuvent échapper complètement à la violence des rapports sociaux de race.

Sa conscience de la ségrégation devient plus vive encore, à l'occasion des visites chez une amie de sa mère à New York : « Cet été passé à New York me fit découvrir avec bien plus d'âpreté la ségrégation à laquelle j'étais confrontée chez moi » (p. 118). Ainsi, même si elle grandit dans une famille relativement privilégiée par rapport à d'autres, en tant que fille noire, elle fait le même apprentissage : « [L]a plupart des enfants noirs de ma génération, dans le Sud, ont appris à lire les mots "gens de couleur" et "Blancs" bien avant d'apprendre : "Regarde, Dick, regarde" » (pp. 119-120).

Et le lieu d'apprentissage par excellence qu'est l'école est également celui d'apprentissages (précoces) des différences de race. En effet, grandissant dans le Sud, elle suit une scolarité dans une école ségréguée, réservée aux Noir·e·s, dans laquelle ne sont scolarisé·e·s que les enfants noir·e·s et exercent majoritairement des enseignant·e·s noir·e·s.

Cette ségrégation la confronte précocement aux différences sociales. En effet, de cette expérience à l'école primaire, elle retient cet aspect : « [C]e que j'apprends la première année fut bien plus décisif que ce qu'on vous enseigne d'ordinaire à l'école » (p. 126). Cette expérience marque sa « première rencontre avec les différences de classe au sein de [s]on propre peuple » (p. 127). Alors que sa famille est relativement aisée comparativement aux autres familles noires, dans son école primaire ségréguée, elle est amenée à côtoyer des camarades dont les parents n'ont pas les moyens de leur fournir un déjeuner.

L'histoire singulière d'Angela Davis reflète la course d'obstacles qu'expérimentent les enfants noir·e·s de cette époque, même si elle est bien plus avantagée que beaucoup d'autres. Du reste, elle place les racines de sa volonté d'exceller dans cette expérience : « j'avais décidé de montrer au monde que j'étais tout aussi compétente, tout aussi intelligente, tout aussi capable de réussir que n'importe quel Blanc » (Davis, 1975, p. 132). Cet environnement aura forgé sa volonté de suivre une trajectoire exceptionnelle : « Je voulais faire quelque chose qui soit unique à l'époque, quelque chose qui serait extraordinaire, quelque chose qui n'était généralement pas offert aux populations noires – en particulier aux femmes noires – comme une possibilité durant les années 40 et 50 » (Yancy, 1998, p. 17).

Et son histoire reflète un autre trait qu'on trouve également mis en avant dans d'autres témoignages : l'école ségréguée qu'elle fréquente présentait, selon elle, l'avantage d'être animée par des enseignant·e·s noir·e·s, extrêmement militant·e·s. On peut faire l'hypothèse qu'ils

et elles auront modelé le rapport au savoir de leurs élèves. En effet, comme elle le raconte, le fait que cette école ait été dirigée par des enseignant·e·s noir·e·s permettait aux enfants accueillis « de [s']identifier, profondément et d'une manière *positive*, à [leur] peuple et à [leur] histoire ». Ainsi, le curriculum était revisité, riche des « éléments essentiels de "l'histoire nègre" », des « personnages historiques noirs » (p. 129). Cette expérience souligne combien l'éducation peut être autant un vecteur d'émancipation qu'un instrument d'aliénation et d'aviilissement.

Une socialisation militante et politique précoce

Si les enseignant·e·s noir·e·s ont joué un rôle dans sa conscientisation, la politisation de ses deux parents, mais surtout le militantisme de sa mère, expliquent en grande partie la précocité de sa conscience des oppressions de classe, de race, et de sexe du système social étatsunien. Ses deux parents étaient membres de la National Association for the Advancement of Colored People (NAACP). Ils étaient proches de membres du Parti communiste (sans l'être eux-mêmes), proches par conséquent d'une lecture en termes de rapports sociaux de domination. Sa « mère avait participé en tant que lycéenne, à des mouvements antiracistes » (Davis, 1975, p. 114).

Ayant l'intuition de son importance, je me suis documentée sur la figure de sa mère, Sallye Bell Davis. Mes recherches font ressortir que la socialisation primaire d'Angela Davis est d'autant plus imprégnée d'une culture de gauche que sa mère était une figure majeure du Congrès de la jeunesse noire du Sud (Southern Negro Youth Congress). D'après mes recherches, elle aurait rejoint le SNYC à la fin des années 1930 « après avoir eu Augusta Jackson⁷ comme professeure au Miles College » (Gellman, 2012, p. 189). À l'initiative d'Edward Strong et de James Ashford, le SNYC était né en 1937 consécutivement à la création du National Negro Congress, formé à Chicago en 1935 suite à l'affaire Scottsboro⁸. Il s'agissait de répondre aux problématiques spécifiques des populations noires du Sud. Sallye Bell Davis participe aux campagnes du SNYC, elle travaille également dans le Smithfield Community Center, l'un des trois centres pour la jeunesse ouverts « offrant aux jeunes Noirs les opportunités que la ségrégation avait précédemment restreintes » (p. 189). Ces centres offrent « des cours d'histoire des Noirs, d'espagnol, de syndicat et d'inscription sur les listes électorales,

7. Elle épousera Edward Strong et sera une figure majeure du SNYC.

8. En 1931, neuf adolescents noirs, suite à l'attaque d'un train, sont accusés sans preuve à l'appui d'avoir violé deux femmes blanches.

et accueillait également des rencontres politiques, des expositions d'art, des concerts de musiques et des jeux de balle » (p. 189). On le voit, l'éducation est au cœur du mouvement dans lequel est engagée sa mère, au cœur de leurs actions. Il s'agit de donner accès au savoir, à des pratiques culturelles qui constituent autant d'outils et de leviers pour une conscience éclairée et un agir politique.

Le SNYC sera actif pendant une dizaine d'années. Il draine les figures d'Ester Cooper Jackson et James Jackson, Dorothy et Louis Burnham, Augusta et Edward Strong, éminent-e-s activistes de gauche du mouvement des droits civils et de la lutte contre les lois Jim Crow. Ainsi, on peut noter que, depuis sa naissance, Angela Davis connaît ces familles. En effet, même si elles ont quitté Birmingham pour se réinstaller à New York, elles sont restées en relation avec les Davis (McDuffie, 2011, p. 196). Lorsqu'elle passe ses vacances à New York, elle socialise avec les Jackson, les Burnham, les Strong, les Patterson – William, l'avocat communiste, membre du bureau politique du PC-USA, son épouse, Louise, sa fille Mary Lou – et les Aptheker – Herbert, le grand historien marxiste, membre du Parti communiste, son épouse, Faye, et leur fille Bettina. Ainsi, ses vacances « l'ont connectée avec quelques-unes des familles les plus radicales dans l'Amérique de la Guerre froide » (p. 197). Elle a grandi « avec les enfants de parents de gauche », parmi ceux qui comptaient le plus à cette époque, ce qui éclaire la suite de sa trajectoire.

En bref, Angela Davis a bénéficié du cercle de sociabilité militante, indissociablement intellectuelle et politique, de sa mère : on peut le qualifier d'exceptionnel. En effet, comme elle le reconnaît, en raison du réseau amical de sa mère, « [...] beaucoup de mes propres amis à New-York – les enfants des amis de ma mère – étaient actifs politiquement à 14 ou 15 ans. [...] Aussi ma vie sociale, comme elle prenait forme en relation avec les amis que j'avais déjà, était beaucoup une vie politique » (Yancy, 1998, p. 18). L'environnement qui est le sien est engagé dans des luttes contre différentes formes d'oppression (des travailleurs et travailleuses, des Noir-e-s, des femmes), tournées vers la libération et l'émancipation, dont le levier principal est l'éducation.

UNE TRAJECTOIRE DE FORMATION EXCEPTIONNELLE

Son entourage, le soutien parental constant, et ses résultats scolaires lui ont permis de poursuivre une trajectoire de formation exceptionnelle, loin d'être exemplaire de celle des autres filles noires, y compris des filles de la petite bourgeoisie noire.

Une forme d'éducation féministe

Je relève un élément qui a son importance pour éclairer son histoire : elle a eu la chance d'évoluer dans une famille progressiste, qui ne semble pas structurée par les rôles sociaux de sexe rigides. Certes, son père abandonne son poste d'enseignant pour pouvoir mieux subvenir aux besoins de sa famille. On retrouve l'image du père pourvoyeur. Mais si cette répartition peut apparaître, au premier regard, très sexuée, elle repose sur une forme d'arrangement entre les parents, d'après les éléments retrouvés : c'est ce qui a permis à Sallye Davis d'être leader politique, d'occuper des responsabilités sur le plan local et national.

Cette forme de progressisme se retrouve dans une enfance qui ne semble pas marquée par des limitations dues à son sexe, d'après le récit qu'elle en fait. Ce progressisme de l'éducation trouve, selon moi, également ses racines dans les positions du groupe dans lequel sa mère militait. De fait, mes recherches sur cette organisation politique m'ont fait découvrir que le SNYC, dont sa mère était leader nationale, avait une position particulière par rapport à d'autres organisations de l'époque : « Les organisations noires de gauche comme le SNYC et le NNC étaient uniques à ce moment historique dans leur promotion des femmes noires à la tête des organisations de protestation noires séculaires, mixtes » (McDuffie, 2011, p. 144). Bien plus, le SNYC était plus progressiste que le NAACP et le PC-USA, ce qui s'explique par le mode de prise de décisions fondé sur le consensus et un style plus démocratique. L'organisation « portait une attention spéciale à combattre pour la dignité et les droits des femmes noires » (Higashida, 2011, p. 40). Dans un témoignage, Esther Cooper Jackson⁹, qui fut à la tête de l'organisation pendant la Seconde Guerre mondiale, raconte que « dans les années 1940 les militants du SNYC à Birmingham, en Alabama, avaient déjà commencé à se saisir de la "question des femmes" dans leurs vies personnelles et professionnelles », ce qui s'était traduit par des campagnes contre le sexisme et par l'incitation à « pousser les femmes dans des positions de leader et interpellier les hommes sur le machisme » (Washington, 2003, p. 200). Par ailleurs, selon McDuffie (2011), cette organisation « faisait la promotion de modèles et de pratiques d'une "masculinité noire progressiste" » (p. 145). Il observe que « les couples noirs communistes défiaient également la division traditionnelle du travail domestique. James Jackson et Louis Burnham, par exemple, partageaient souvent la charge de l'éducation des enfants et des tâches ménagères » (2009, p. 36). Le travail de Sara Rzeszutek (2008) fait également ressortir le modèle d'égalitarisme qu'offraient les couples du SNYC, du cercle amical et politique des Davis : « Ed et Augusta Strong et

9. Après un remarquable mémoire de master en sociologie, Esther Cooper se voit proposer une bourse pour réaliser une thèse à l'université de Chicago. Elle y renonce pour se consacrer à son travail militant à Birmingham (McDuffie, 2008, p. 208).

Louis et Dorothy Burnham pratiquaient également le même type d'égalitarisme sur le plan genré que Cooper et Jackson » (p. 215).

On peut, dès lors, faire l'hypothèse qu'Angela Davis a été encouragée par cet entourage, à la fois parental et amical, ce qui lui permettra d'échapper au destin social des « filles de son âge appartenant au cercle de la petite bourgeoisie » (Davis, 1975, p. 146), aux « occupations purement mondaines » de la communauté noire qu'elle exècre (p. 147).

Cette hypothèse d'un environnement exceptionnel sur le plan sexué (à relative distance des places ou des rôles assignés) est confortée par le fait que son expérience de la confrontation directe au sexisme n'interviendra que bien plus tard dans le cadre politico-militant.

Des modèles d'émancipation intellectuelle et politique

Dans son parcours, la figure de sa mère, de sa grand-mère, des ancêtres féminines, de femmes leaders, est centrale. Elles incarnent des personnalités qui sont parvenues à s'émanciper de différents types de pouvoir.

Concernant sa mère, Sallye Bell Davis – dont je fais l'hypothèse qu'elle a joué un rôle-clé dans sa construction comme intellectuelle, comme philosophe, comme militante politique et féministe –, mes recherches m'ont fait découvrir qu'orpheline, elle avait été élevée par une famille d'adoption qui l'avait plutôt poussée à travailler qu'à mener ses études¹⁰. Comme sa fille Angela le raconte,

Du temps où ma mère était en âge d'aller au lycée, « le plus grand lycée du monde » s'appelait l'école professionnelle et c'était le seul lycée pour Noirs à des centaines de kilomètres alentour. Elle habitait alors Sylacauga, une bourgade qui se trouvait à plus de soixante-quinze kilomètres de la ville. Son seul espoir de dépasser le certificat d'études, c'était de quitter sa famille et de s'installer à Birmingham. (Davis, 1975, p. 141)

Elle quitte donc sa famille d'adoption et vit alors « dans un foyer de l'Union chrétienne de jeunes filles, puis le directeur de l'établissement où elle faisait ses études l'accueillit dans son propre foyer » (Kaplan, 2012, p. 203). Pour décrocher sa licence d'enseignement, elle occupera de nombreux « sales petits boulots », à entendre comme les travaux auxquels les femmes noires de l'époque étaient ravalées. On peut faire l'hypothèse qu'elle était dotée d'une personnalité exceptionnelle pour être parvenue à échapper au destin

10. « Sallye était une femme d'un grand courage, qui avait quitté des parents adoptifs plus soucieux de la mettre au travail que de la laisser poursuivre ses études » (Kaplan, 2012, p. 203).

social limité auquel la vouaient son sexe, sa race, sa classe sociale, ce qui explique qu'elle soit devenue une leader locale et nationale. On mesure tous les déplacements qu'elle a dus réaliser pour arriver à cette position. Elle aura vraisemblablement transmis à sa fille le sens de cette autodétermination, de l'affranchissement des entraves, des interdits pesant sur les filles et femmes noires.

On retrouve encore une figure de femme noire dans sa décision de rejoindre le Parti communiste. En effet, elle met en avant le fait que Charlene Mitchell « avait été choisie par la convention nationale pour être la candidate du parti à la présidence : elle devenait de ce fait la première femme noire à briguer ce poste » (Davis, 1975, p. 253).

Tout au long de son parcours de formation, depuis son enfance, elle aura eu dans son entourage des modèles (identificatoires) de femmes noires, leaders, exerçant des positions publiques et politiques de premier plan, éminemment atypiques : depuis sa mère, les amies de sa mère (de son cercle militant) jusqu'à Charlene Mitchell.

En bref, ce qui se dégage, c'est l'importance des femmes noires leaders, alors que traditionnellement l'autorité est « masculine, blanche, de classe supérieure », sur le plan tant intellectuel que politique.

Formation dans les institutions élitistes les plus prestigieuses

Fille noire, grandissant dans le Sud ségrégué, Angela Davis était vouée à être scolarisée dans des établissements de moindre qualité, tant sur le plan matériel (les écoles réservées aux enfants noir·e·s étaient de simples cahutes, les livres en lambeaux faute d'être renouvelés, etc.), que sur le plan curriculaire. Dans sa biographie politique, elle met en exergue « les lacunes laissées par l'enseignement de second ordre réservé aux Noirs dans le Sud » (Davis & Aptheker, 1972, p. 207). Pour la première fois, lors de son expérience dans l'annexe du Lycée Parker, elle en perd même une certaine appétence à apprendre – « Rares étaient les cours qui me *stimulaient* » (Davis, 1975, p. 142, je souligne) – tant les enseignant·e·s ne lui apparaissent « pas aussi soucieux de nous présenter une image fidèle de l'histoire noire que l'étaient nos professeurs de l'école primaire » (p. 143).

Sa précocité politique et intellectuelle l'amène à chercher à sortir de ce « provincialisme ». Son entourage va lui permettre de se mettre en quête d'alternatives en termes de formation. Elle est candidate à la fois pour entrer à l'Université Fisk (la plus importante université du Sud ouverte aux publics noirs, que son père avait brièvement fréquentée) et pour obtenir une bourse d'une organisation Quaker, qui aide des enfants noir·e·s du Sud à poursuivre une scolarité dans le Nord. Sur le conseil de

son père, elle opte pour le lycée privé socialiste Elisabeth Irwin, établissement progressiste, dans lequel elle parachève sa formation intellectuelle et politique. Elle rejoint cet établissement, atypique à l'époque, attaché aux mouvements politiques de gauche – c'est l'époque du maccarthysme, de la chasse aux communistes. Elle reconnaît sa « chance » : « [j]'ai eu la chance d'être dans une école à New-York à la fin des années cinquante et le début des années soixante qui était relativement progressiste pour l'époque » (Bhavnani, 1989, p. 66). Cette école, fondée sur les principes de Dewey, développe des pédagogies alternatives. Durant ces années, elle est accueillie par la famille d'un révérend blanc, progressiste, démis par sa hiérarchie en raison de son soutien à des membres communistes et sa lutte contre le maccarthysme. Dans son nouveau lycée, elle est amenée à étudier le *Manifeste communiste* de Marx, lecture centrale qui la « marqua comme *un coup de foudre* » (Davis, 1975, p. 153). Le terme utilisé est particulièrement fort et éclairant sur son rapport au savoir. Cette lecture contribue à donner sens à ce qu'elle a vécu dans son enfance et à éclairer le système social oppressif. Elle devient membre d'un club socialiste, ADVANCE, qui compte les enfants de communistes très connu-e-s, noir-e-s et blanc-he-s, tel-le-s que « Margaret et Linda Burnham, Harriet et Kathy Jackson, Bettina Aptheker, et Eugene Dennis Jr., le fils d'Eugene Dennis, un ancien secrétaire du PC des USA » (McDuffie, 2011, p. 197).

Soulignons ici encore combien unique est cet entourage. Elle côtoie des actrices et acteurs majeur-e-s de l'époque sur le plan intellectuel et politique, puisque les enfants scolarisé-e-s dans cette école sont ceux et celles d'une petite élite (Hampton, 2013). Elle baigne dans cet environnement intellectuel hautement politisé.

L'expérience exceptionnelle offerte par Irwin se poursuit par celle de l'Université Brandeis : on lui propose une bourse pour y suivre ses études. Cette université privée était réputée pour son éducation progressiste « qui se consacrait à la justice sociale et au bien-être de la communauté juive » (Kaplan, 2012, p. 200) ; le philosophe marxiste d'origine allemande Herbert Marcuse y enseignait. Comme le souligne Hampton (2013), « [m]ême si elle ne fait pas partie de l'Ivy League¹¹, Brandeis était l'une des meilleures universités d'arts libéraux de la côte Est » (p. 31). Elle choisit la littérature française : le choix des lettres peut paraître conforme à la division sexuée des disciplines, celui de la littérature française est bien plus atypique pour Davis, qui a été scolarisée dans des écoles du Sud réservées aux publics noirs, peu réputées pour l'étude des langues étrangère, et qui avait appris de manière autodidacte le français. Durant ces années, elle postule pour « participer au programme français de troisième année » proposé par la prestigieuse et élitiste Université Hamilton

11. L'Ivy League renvoie aux huit universités les plus prestigieuses et élitistes du nord-est des États-Unis, qui comptent parmi les meilleures universités du pays et du monde.

(Davis, 1975, p. 174). Sélectionnée, elle passe une année à Paris, à la Sorbonne. Ce séjour, en particulier le cours d'histoire des idées (consacré aux phénoménologues, à Sartre, à Merleau-Ponty), sera l'occasion de la conforter dans son choix de se réorienter vers la philosophie (Yancy, 1998, p. 21). De retour aux États-Unis, elle termine son Master en littérature française, tout en opérant sa réorientation en philosophie, sous la direction de Marcuse, qui dira plus tard qu'elle fut l'une de ses meilleur-e-s étudiant-e-s. Par ce choix de la philosophie, cohérent avec son souci de comprendre (terme récurrent dans son autobiographie et ses entretiens), elle marque encore sa singularité, sur le plan des catégories sociales du sexe, de la race et de la classe sociale. Elle obtient une bourse de l'Allemagne pour faire sa thèse dans le cadre du prestigieux Institut de recherche sociale de Francfort – qui historiquement avait été créé pour développer une analyse critique des sciences sociales dans une perspective néo-marxiste, et qui avait rassemblé les figures de Theodor W., Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas et Walter Benjamin –, le philosophe Adorno acceptant même de diriger son travail. Les événements politiques – les mouvements pour les droits civils se sont développés pendant ses séjours à l'étranger – la conduisent à renoncer à cette thèse en Allemagne. Elle rejoint Marcuse, qui accepte de prendre la direction de sa thèse à l'Université de Californie à San Diego.

Une « frénésie »¹² de savoir

Si Angela Davis a pu accéder à ces institutions de prestige, on peut le comprendre par une précocité et une avidité intellectuelle. En effet, très jeune, elle développe un appétit, et même une boulimie de savoir et d'apprentissage.

De manière très significative, on note que les livres, les bibliothèques et la pratique de la lecture jouent un rôle de premier plan dans sa biographie et son devenir professionnel d'universitaire. Dans son autobiographie, elle souligne la place des livres dans sa vie : « [g]râce aux encouragements et aux stimulations prodigués par ma mère, les livres devinrent pour moi une source de distraction qui me comblait » (p. 138). Cela va bien plus loin : « [d]ans un sens, les livres étaient les jouets les plus importants que nous avons reçus » (Yancy, 1998, p. 16). Elle raconte qu'en raison de la ségrégation, la bibliothèque de la ville lui était fermée, mais qu'une bibliothécaire noire bravait l'interdit en faisant sortir et circuler des ouvrages dans la communauté noire. Dès lors, sa famille doit refréner sa boulimie de lecture, en fixant un « quota du nombre de

12. En référence à l'expression « frénésie d'éducation » employée par W.E.B. DuBois pour qualifier la lutte des Noir-e-s (Davis, 2007, p. 73).

livres » qu'elle pouvait lire. Nous trouvons trace de la métaphore alimentaire qui est un classique dans les récits d'apprentissage, comme le relève Manguel (1998). Plus tard, une bibliothèque pour Noir-e-s est ouverte : « J'y lisais pendant des heures d'affilées avec *avidité* n'importe quoi [...] » (p. 139). Les livres et la pratique frénétique de la lecture caractériseront toutes ses années de formation et encore sa période d'incarcération. C'est ce que Kaplan met en évidence : « Elle passait alors ses journées à la bibliothèque, ou, comme elle l'écrivait plus tard, "cachée quelque part avec [ses] livres" » (2012, p. 219). Sa compagne de chambre à Paris la décrit comme une étudiante travailleuse et disciplinée, qui « lit "furieusement" » (p. 221). Dans les périodes d'aliénation, elle trouvera toujours refuge dans les livres.

Les livres et les bibliothèques ont clairement constitué des outils de libération, du triple point de vue de la race, de la classe sociale et du genre.

En résumé, Angela Davis est une fille noire de classe moyenne qui, grâce à l'environnement parental et sa socialisation primaire, aura eu la chance d'être formée dans des institutions parmi les plus prestigieuses du monde. Sa trajectoire marque une forme de dépassement ou déplacement des rapports sociaux (de race, de sexe et de classe), puisqu'elle intègre le monde de la pensée, dominé par les hommes blancs issus des classes sociales supérieures. Si « elle se voulait exemplaire » des Noir-e-s (Kaplan, 2012, p. 205), « son éducation formelle » est en fait « exceptionnelle » (Perkins, 2000, p. 61).

CONCLUSION

Parce qu'elle pouvait compter sur sa famille – « mes parents veilleraient à ce que j'aie à l'université jusqu'à ce que je puisse me débrouiller seule » (Davis, 1975, pp. 132-133) –, Angela Davis est plus que privilégiée par rapport aux autres filles noires, comme j'ai pu le mettre en lumière dans ce texte. Il n'en demeure pas moins que l'expérience est difficile pour « une jeune fille noire venue du Sud raciste » (p. 103), d'autant plus qu'elle est bien souvent la seule ou l'une des rares élèves ou étudiantes noires. De son passage à Irwin, elle écrit : « je ne pus jamais surmonter tout à fait l'impression de ne pas être à ma place, d'être une intruse qui avait pénétré ce cocon par accident » (p. 161). L'expérience de Brandeis est celle de la solitude et de l'aliénation¹³ : le campus était « isolé et pratiquement réservé aux Blancs » (p. 163) – en première année, elles

13. « [...] expérience qu'elle a faite de l'aliénation en se retrouvant seule représentante de la race noire dans une université blanche, les outrages subis quotidiennement lorsqu'on est une femme noire dans cette Amérique raciste » (Davis & Aptheker, 1972, p. 212).

n'étaient que trois étudiantes noires. Lors de son séjour en France, elle est encore la seule étudiante noire¹⁴. Elle se sent d'ailleurs plutôt des affinités avec des étudiant·e·s d'origine indienne, philippine, vietnamienne. Durant ses séjours parisiens, elle sympathise avec des Africain·e·s, Haïtien·ne·s, Antillais·es, Algérien·ne·s, Vietnamien·ne·s, qui avaient en partage la lutte contre le colonialisme. L'expérience en Allemagne est meilleure car « elle n'était plus la seule Africaine Américaine au milieu de personnes blanches. À Francfort, elle était l'une des centaines d'étudiants étrangers » (Hampton, 2013, p. 49). On le voit, l'intrication des dimensions de race, de classe et de sexe a forgé de manière singulière son histoire. En effet, si de manière très exceptionnelle, elle a pu avoir accès à un monde (celui des idées, de la philosophie) dont son sexe, sa race, sa classe sociale la tenaient plutôt éloignée, l'expérience de sa singularité jette la pleine lumière sur ces catégories. Le rapport au savoir qu'elle a construit ne peut se comprendre si on ne tient pas compte de ce paradoxe. Ses parents, sa mère en particulier, l'ont poussée à des conquêtes plus importantes que les leurs sur le plan des savoirs et des apprentissages : elle a fait reculer les limites, dépassant d'autres barrières, franchissant d'autres obstacles sur sa route. Toute son éducation visait à lui permettre de sortir des positions et des places assignées à sa race, son sexe et sa classe sociale, de s'affranchir des rôles sociaux institués par le système étatsunien.

Dans son histoire, la thématique autour du savoir, de l'apprendre est donc centrale, articulée indissociablement à celle des luttes sociales. Pour une fille noire du Sud, qui a grandi dans une société ségréguée, les savoirs acquis *via* l'école et les livres comme ceux d'expérience, les apprentissages (tant formels qu'informels) sont capitaux. Tout au long de son parcours, on note l'importance des personnes médiatrices, susceptibles de donner du goût aux apprentissages : elles sont toutes des militantes, pour qui le sens du savoir, plus largement de l'éducation, est indissociable d'une dimension politique, puisque l'enjeu est de s'affranchir des rapports sociaux, des chaînes, de penser et d'agir contre le système imbriqué d'oppressions. Cela explique qu'après sa solide formation intellectuelle et théorique, elle n'aura de cesse d'œuvrer pour l'éducation politique¹⁵ de ses « frères et sœurs », de transmettre les outils de compréhension des structures oppressives, pour les conscientiser et les amener à participer aux mouvements de luttes en vue de transformations radicales. Ce combat qui passe par l'éducation caractérisera tout son parcours ultérieur, à l'intérieur de l'université, comme à l'extérieur dans son investissement public pour l'abolition du système carcéral. En cela, elle perpétue

14. « [...] dans ce groupe d'étudiants américains typiques qui, sans ma présence, aurait été blanc comme un lis, mes vieux sentiments de dépaysement se ravivaient » (p. 175).

15. « Le travail de notre organisation était avant tout un travail d'éducation » (Davis, 1975, p. 240).

les actions dans lesquelles était investie sa mère. Mon hypothèse de l'importance de sa mère dans sa trajectoire exceptionnelle est confortée par ce qu'elle répétera avec sa petite-fille : l'expérience précoce de la militance¹⁶ et des apprentissages. Elle finit par en convenir : « Cela m'a pris beaucoup de temps pour reconnaître qu'en fait je vivais de l'héritage de ma mère, parce que je me voyais toujours comme la défiant et faisant ce qu'elle n'avait pas fait » (Cleaver & Davis, 1996, p. 86).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Battagliola, F., Bertaux-Wiame, I., Ferrand, M., & Imbert, F. (1991). *Dire sa vie entre travail et famille. La construction sociale des trajectoires*. Paris : Centre de sociologie urbaine.
- Beale, F. (1979). Double jeopardy : to be black and female. Dans T. Cade (Ed.), *The Black Woman : An Anthology* (pp. 90-100). New York : New American Library.
- Bhavnani, K. K. (1989). Complexity, activism, optimism : an interview with Angela Y. Davis. *Feminist Review*, 31, 66-81.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J. Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Cleaver, K., & Davis, A. (1996). Rekindling The Flame. *Essence*, 27(1), 82-86.
- Daune-Richard, A.-M., & Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7-30.
- Davis, A. (1975). *Autobiographie*. Paris : Albin Michel.
- Davis, A. (2007). *Femmes, races et classe*. Paris : Éditions des femmes.
- Davis, A., & Aptheker, B. (1972). *S'ils frappent à l'aube*. Paris : Gallimard.
- De Beauvoir, S. (1997). *Lettres à Nelson Algren – un amour transatlantique 1947-1967*. Paris : Gallimard.
- Ferrand, M., Imbert, F., & Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire : une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris : L'Harmattan.
- Gellman, E. S. (2012). *Death Blow to Jim Crow. The National Negro Congress and the Rise of Militant Civil Rights*. Chapel Hill : University of North Carolina Press.
- Gines, K. T. (2011). Being a black woman philosopher : reflections on founding the Collegium of Black Women Philosophers. *Hypatia*, 26(2), 429-437.
- Hampton, D. (2013). *Little Red : Three Passionate Lives through the Sixties and Beyond Red House*. New York : PublicAffairs.
- Hedjerassi, N. (2008a). Des élèves de lycées face à la philosophie : des rapports sociaux de sexe en jeu. *Revue canadienne de l'éducation*, 31(1), 1-21.
- Hedjerassi, N. (2008b). *Savoir et culture – un jeu de rapports sociaux* (Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches). Strasbourg : Université Louis Pasteur.
- Higashida, C. (2011). *Black Internationalist Feminism : Women Writers of the Black Left, 1945-1995*. Urbana : University of Illinois Press.
- Hill Collins, P. (2000). *Black Feminist Thought : Knowledge Consciousness and the Politics of Empowerment*. New York : Routledge.
- Kaplan, A. (2012). *Trois Américaines à Paris. Jacqueline Bouvier Kennedy, Susan Sontag, Angela Davis*. Paris : Gallimard.
- Kergoat, D. (2012). *Se battre, disent-elles...* Paris : La Dispute.

16. Suite à l'incarcération d'Angéla Davis, accusée de complicité de meurtre, une campagne internationale de libération est lancée, à laquelle participent très activement sa sœur Fania et sa mère, Sallye Bell Davis. Cette dernière n'hésitera pas à sillonner l'Amérique avec le bébé de Fania (Eisa) dans les bras.

- Kientz, L. L. (2011). Angela Davis. Dans M. C. Whitaker (Ed.), *Icons of Black America. Breaking Barriers and Crossing Boundaries* (pp. 209-218). Santa Barbara : ABC-Clio.
- Le Doeuff, M. (1998). *Le sexe du savoir*. Paris : Aubier.
- Lorde, A. (1984). *Sister Outsider. Essays and Speeches*. Freedom, CA : The Crossing Press.
- Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris : Actes Sud.
- Marini, M. (1992). La place des femmes dans la production culturelle. L'exemple de la France. Dans F. Thebaud (Ed.), *Le xx^e siècle* (pp. 275-296). Paris : Plon.
- Mauger, G. (1994). Les autobiographies littéraires. Objets et outils de recherche sur les milieux populaires. *Politix*, 7(27), 32-44.
- McDuffie, E. S. (2008). Esther V. Cooper's "The Negro Woman Domestic Worker in Relation to Trade Unionism" : black left feminism and the Popular Front. *American Communist History*, 7(2), 203-209.
- McDuffie, E. S. (2009). "No Small Amount of change could do" : Esther Cooper Jackson, the Popular Front, and the making of a black left feminist. Dans D. F. Fore, J. Theoharis & K. Woodard (Ed.), *Want to Start a Revolutio ? Radical Women in the Black Freedom Struggle* (pp. 25-46). New York : New York University Press.
- McDuffie, E. S. (2011). *Sojourning For Freedom. Black Women, American Communism, and the Making of Black Left Feminism*. Durham, NC : Duke University Press.
- Mosconi, N. (2004). De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire. *Diversité – Ville-École-Intégration*, 138, 15-22.
- Perkins, M. V. (2000). *Autobiography as Activism : Three Black Women of the Sixties*. Jackson : University of Mississippi Press.
- Russell, H. (2009). *Legba's Crossing : Narratology in the African Atlantic*. Athens : University of Georgia Press.
- Rzeszutek, S. E. (2008). "All those rosy dreams we cherish" : James Jackson and Esther Cooper's marriage on the front lines of the Double Victory Campaign. *American Communist History*, 7(2), 211-225.
- Smith, B. (Ed.) (1983). *Home Girls : A Black Feminist Anthology*. New York : Kitchen Table Press.
- Washington, M. H. (2003). Alice Childress, Lorraine Hansberry, and Claudia Jones : black women write the Popular Front. Dans B. V. Mullen & J. Smethurst (Ed.), *Left of the Color Line : Race, Radicalism, and Twentieth-Century Literature of the United States* (pp. 183-204). Chapel Hill : University of North Carolina Press.
- Yancy, G. (Ed.) (1998). 1. Angela Y. Davis. Dans G. Yancy (Ed.), *African-American Philosopher : 17 conversations* (pp. 13-30). New York : Routledge.
- Yancy, G. (2008). Situated black women's voices in / on the profession of philosophy. *Hypatia*, 23(2), 155-159.

Corps et genre : analyse historique de manuels suisses d'éducation physique

Véronique Czàka
Université de Lausanne & Université de Genève

Alors que la réussite scolaire des filles (et l'échec des garçons qui en serait la contrepartie) fait régulièrement les gros titres de la presse, ainsi que l'objet de publications scientifiques (Baudelot & Establet, 2006 ; Epstein, Elwood, Hey, & Maw, 1998), une branche scolaire présente des résultats fort différents : l'éducation physique. Depuis plus de trois décennies, des études sont menées dans les pays occidentaux sur cette discipline dans une perspective d'égalité et/ou de genre (Davis, 2003). Leurs résultats font ressortir différents enjeux et dimensions qui dépassent largement les frontières et les spécificités nationales. Tout d'abord, l'échec relatif des filles, en termes de réussite scolaire, en éducation physique : en France par exemple, où les garçons obtiennent de longue date de meilleurs résultats que les filles au baccalauréat dans cette discipline (Attali & Saint-Martin, 2005 ; Vigneron, 2006). D'autres recherches constatent un désengagement des filles ou encore une tendance à la sous-performance, consciente ou inconsciente, lors des cours d'éducation physique (Cockburn & Clarke, 2002 ; Fagrell, Larsson, & Redelius, 2012). Ces constats effectués dans le cadre scolaire se complètent d'un moindre investissement des filles dans le cadre du sport associatif (Lamprecht, Fischer, & Stamm, 2008). Rappelons néanmoins que les groupes « garçons » et « filles » ne sont pas homogènes et qu'il s'agit de constats généraux qui ne s'appliquent pas à l'ensemble des individus, d'autres facteurs tels que l'origine sociale ou ethnique pouvant entrer en ligne de compte s'agissant de la construction du rapport aux activités corporelles (Lamprecht et al., 2008).

La tentation est forte d'expliquer cette différence de réussite et d'engagement entre garçons et filles par la seule dimension biologique ou physiologique, mais le lien entre ressources physiques et performance n'est pas aussi linéaire qu'on pourrait le supposer. Selon Vigneron (2006), des recherches récentes révèlent que ce sont moins les ressources physiques que les compétences acquises, les techniques maîtrisées, l'entraînement voire la motivation qui déterminent la performance (p. 113).

Le corps n'est pas une simple donnée « naturelle », c'est une construction sociale et il doit être pensé comme « l'objet, l'enjeu et le produit de la socialisation, [...] à la fois le lieu de la représentation et de la reproduction non seulement des individus, mais aussi des identités sexuées et sociales » (Détrez, 2002, p. 18). C'est désormais une évidence de déclarer que la construction de la relation au corps est différente selon la catégorie de sexe : « Il reste par contre à circonscrire les mécanismes par lesquels s'élabore la construction sexuée de la corporéité et les institutions dans lesquelles elle s'éprouve » (Pagès, 2001, p. 220). Cependant, l'échec et le désengagement relatifs des filles en éducation physique ne peuvent s'expliquer par la seule construction sexo-différenciée de la corporéité. La recherche a identifié une autre origine à ce phénomène : l'enseignement de l'éducation physique lui-même et son biais sexué, notamment au niveau des contenus proposés et des interactions entre élèves et enseignant·e·s (Berg & Lahelma, 2010 ; Cogérino, 2006 ; Davis, 2003 ; Fagrell et al., 2012 ; Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011 ; Vigneron, 2004). Pratiques et objectifs de l'éducation physique semblent toujours valoriser le modèle sportif de la performance et de la compétition, « à valence masculine » (Patinet-Bienaimé & Cogérino, 2011), malgré des tentatives pour s'éloigner du modèle du sport de compétition dans le contexte scolaire (Fagrell et al., 2012, pp. 113-114). Ces pratiques sont renforcées par les comportements et préjugés stéréotypés des enseignant·e·s, que résumant de manière radicale Patinet-Bienaimé et Cogérino :

Les filles dans le contexte masculin de l'EPS sont, pour les enseignant·e·s, « des problèmes », manquant de motivation, ne faisant aucun effort et étant uniquement préoccupées par leur apparence. Le discours fait apparaître nettement leur « manque » en rapport avec ce que sont les garçons : manque de courage, manque de compétence, manque de qualités physiques. (2011, p. 1)

Ces différents constats sont valables que l'enseignement soit mixte, comme aux Pays-Bas (van Essen, 2003) ou en Suède (Fagrell et al., 2012), ou non mixte, comme en Finlande (Berg & Lahelma, 2010), où la tradition d'une stricte séparation entre les sexes se perpétue au degré secondaire : l'éducation physique est enseignée aux écoliers par des

hommes, et aux écolières par des femmes¹. Les stéréotypes sexués relatifs aux différences soi-disant naturelles de compétences entre filles et garçons dans le domaine de l'éducation physique, qui subsistent encore aujourd'hui, sont des constructions sociales dont le processus s'étend sur plus d'un siècle. Historiciser ce processus, en mettant en évidence la construction d'éducatrices physiques prétendument différenciées dans le but de remplir des objectifs sexués, est donc primordial pour comprendre les enjeux actuels de cette discipline scolaire, comme l'illustre les études de van Essen (2003) sur les Pays-Bas et de Ottogalli-Mazzacavallo et Liotard (2012) sur la France.

Cet article s'inscrit dans une recherche doctorale en cours sur l'histoire de l'éducation physique scolaire en Suisse romande – de la création de la République helvétique (1798) à la fin de la Première Guerre mondiale – abordée au prisme du genre (Czáka, en préparation)². L'hypothèse qui sous-tend notre recherche est que les méthodes et objectifs de l'éducation physique féminine et ceux de l'éducation physique masculine ne se sont pas développés indépendamment les uns des autres. Selon nous, le genre – entendu ici comme un système basé sur la différenciation, voire l'opposition, et la hiérarchisation des catégories sociales « hommes » et « femmes » – est un des principaux moteurs de leur développement. La mise en jeu des corps rend en effet encore plus prégnant l'enjeu de genre lors du processus de disciplinarisation de ce domaine scolaire au XIX^e siècle. L'objectif de cette contribution est de montrer comment l'éducation physique s'est construite sur des valeurs et des objectifs socialement connotés comme masculins, tels que le courage ou l'esprit de compétition. De plus, cet article évoque comment les promoteurs (et les rares promotrices) de la gymnastique³ des filles ont essayé d'inventer une éducation physique féminine spécifique en adaptant quelque peu les pratiques et surtout le discours et les objectifs à la catégorie sociale « femmes ». Nous verrons qu'en réalité, il n'a pas été possible de constituer une discipline autonome et réellement différente

1. La Suisse connaît une situation moins tranchée que dans la plupart des pays européens puisqu'en éducation physique la mixité n'est pas obligatoire au niveau national. Cet enseignement connaît donc des situations diverses selon les régions, voire les établissements. Dans les cantons de Genève et de Vaud par exemple, la tendance est à la mixité au niveau primaire et à des classes unisexes au niveau secondaire (Couchot-Schiex & Dariaz, 2013 ; Roulet, 2012, p. 22, cité dans Couchot-Schiex & Dariaz, 2013, p. 114).

2. Thèse de doctorat en histoire menée sous la direction conjointe du Prof. H. U. Jost (Université de Lausanne) et de la Prof. R. Hofstetter (Université de Genève), qui s'inscrit dans les recherches menées par l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Erhise) de l'Université de Genève.

3. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, « gymnastique » est seule utilisée pour qualifier les cours d'exercices corporels ; à partir de l'Entre-deux-guerres, « culture physique » et « éducation physique » apparaissent couramment, sans remplacer systématiquement « gymnastique ».

du point de vue des méthodes et pratiques, constat qui n'est pas réservé à la Suisse comme le montre l'étude de Liotard (1996) sur la situation française.

HISTORIQUE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE EN SUISSE ROMANDE

Les premiers établissements de gymnastique sont fondés dans les années 1810-1820 dans les principales localités suisses (Berne : 1815 ; Bâle et Lausanne : 1819 ; Genève : 1823). Dirigés par un maître de gymnastique, ils accueillent les collégiens ou les étudiants des établissements d'instruction de la ville pour des cours en groupes, ou des particuliers pour des cours privés. Tout d'abord réservés à la seule gent masculine, ces lieux s'ouvrent à certaines jeunes filles, principalement élèves des écoles secondaires ou normales, dans les années 1840-1850.

Les exercices gymnastiques sont donc, dans un premier temps, réservés aux élèves des deux sexes des classes sociales aisées, mais les premières tentatives d'extension au degré primaire apparaissent dès le milieu du XIX^e siècle. Alors que le premier projet de loi fédérale pour introduire les exercices militaires dans toutes les écoles de garçons du pays, présenté en 1869, est rejeté, la gymnastique trouve ou a déjà trouvé droit de cité dans les programmes scolaires de certains cantons : à Neuchâtel, elle est introduite comme discipline obligatoire pour les élèves des deux sexes des écoles industrielles et moyennes (secondaires) dès 1853, puis dans le primaire en 1872. À Genève, la gymnastique devient branche obligatoire pour l'ensemble de la population scolaire en 1872. Dans le canton de Vaud, son entrée dans la législation scolaire se fait par étapes et concerne dans un premier temps uniquement les garçons des écoles secondaires (1846), puis facultativement ceux des écoles primaires (1865).

Au niveau national, l'année 1874 est marquée par l'adoption de la nouvelle constitution fédérale qui introduit l'obligation de l'instruction pour tous et toutes, ainsi que sa gratuité dans les établissements publics. La réorganisation de l'armée suisse, qui la suit de peu, rend la gymnastique obligatoire pour l'ensemble de la « jeunesse masculine » de 10 à 20 ans comme préparation au service militaire. Alors que l'instruction publique fait partie des prérogatives cantonales, la gymnastique est l'unique discipline scolaire dépendant directement de la Confédération, et plus précisément du Département militaire fédéral (DMF)⁴. Des ordonnances d'application et un manuel sont publiés pour servir de base

4. Ancêtre de l'actuel Département fédéral de la défense, de la protection de la population et des sports (DDPS). Les missions et attributions d'un département fédéral sont équivalentes à celles d'un ministère.

à ce nouvel enseignement qui se veut résolument tourné vers la préparation au service militaire. Paradoxalement, cette nouvelle discipline peine à se faire une place dans les écoles, faute d'infrastructures et d'enseignants aptes à l'enseigner. En 1900, les écoliers suisses sont 51 % à suivre un enseignement régulier de gymnastique durant toute l'année scolaire, et 44 % à ne le suivre qu'une partie de l'année⁵ ; les 5 % restants ne pratiquent aucune gymnastique (Czáka, en préparation).

La gymnastique féminine, jusqu'alors limitée à quelques établissements scolaires urbains, est loin de bénéficier de ce nouvel intérêt militaire accordé à la gymnastique pour les garçons. Cependant, les promoteurs de l'éducation physique, des individus avant tout issus de la Société suisse des maîtres de gymnastique (SSMG), mais aussi des domaines de la pédagogie et de l'hygiène scolaire⁶, essaient d'impulser un véritable élan à la discipline féminine qui, devant à tout prix se démarquer de toute connotation militaire, s'oriente vers des objectifs hygiénique et esthétique. L'éducation physique, à l'image d'autres disciplines scolaires comme l'économie domestique, contribue à la préparation des jeunes filles au rôle social de mère et d'épouse auquel elles sont destinées (Czáka, en préparation). Force est de constater qu'au début du xx^e siècle, seules les localités d'une certaine importance ont effectivement introduit cet enseignement, malgré les législations contraignantes adoptées dans plusieurs cantons⁷. Par la suite, la destinée de l'éducation physique des filles continue majoritairement de dépendre des autorités cantonales et / ou communales⁸, son statut « flou » par rapport à son pendant masculin persistant pendant près d'un siècle. Cela ne signifie pas que la Confédération s'en désintéresse, mais plutôt qu'elle n'a aucun moyen pour intervenir directement, en raison des prérogatives des cantons dans le domaine de l'instruction publique (Eichenberger, 2001). Elle recommande aux cantons, au sortir de la Deuxième Guerre mondiale, de prescrire aussi l'enseignement de la gymnastique pour la « jeunesse féminine » à l'occasion d'une nouvelle ordonnance⁹. Malgré la réticence de certains cantons, une recommandation est la seule mesure que peut

5. « Une partie de l'année » se résume parfois à des cours quotidiens pendant trois ou quatre semaines à la belle saison.

6. La Société suisse d'hygiène scolaire (SSHS), par exemple, mène une grande enquête sur la situation de l'enseignement de la gymnastique aux filles dans les différents cantons suisses en 1907, et coédite le premier manuel suisse de gymnastique féminine en 1916.

7. Aux exemples de Neuchâtel et Genève, mentionnés précédemment, nous pouvons ajouter celui du canton de Vaud qui introduit la gymnastique comme discipline obligatoire pour les écolières en 1889.

8. Comme dans le canton de Fribourg, où des villes d'une certaine importance (Fribourg, Morat, etc.) prennent l'initiative d'introduire cet enseignement en l'absence d'obligation au niveau cantonal.

9. Art.1 de l'ordonnance fédérale sur l'encouragement de la gymnastique et des sports du 7 janvier 1947.

proposer la Confédération à cette époque, faute de base légale (Eichenberger, 1999, pp. 130-131). C'est finalement l'article constitutionnel sur l'encouragement de la gymnastique et des sports du 18 mars 1970, et la loi fédérale encourageant la gymnastique et les sports du 17 mars 1972, qui mettent écoliers et écolières sur un pied d'égalité dans la législation nationale. L'article 2 de la loi déclare que « l'éducation physique est obligatoire dans toutes les écoles primaires, moyennes et professionnelles [...] » et charge les cantons de veiller à ce qu'un enseignement suffisant en soit donné dans ces écoles.

MANUELS AU PRISME DU GENRE

Les manuels, qu'ils soient publiés par les maîtres de gymnastique du cru, dès les années 1860, par la Commission fédérale de gymnastique (CFG)¹⁰ après 1874, ou d'autres organisations nationales, méritent qu'on s'y intéresse car ils présentent les méthodes et objectifs ayant cours à une période déterminée. Leur analyse permet d'identifier les objectifs et les programmes de l'éducation physique au niveau suisse. En effet, leur principal atout est de fournir un discours, et donc de permettre une analyse, dépassant les frontières cantonales et / ou linguistiques auxquelles est traditionnellement cantonnée l'histoire de l'éducation en Suisse¹¹.

Il est évident que les manuels et les programmes diffusent avant tout un discours « formaté », produit dans un contexte et dans un but particuliers, et qu'ils ne peuvent être considérés comme un reflet de la réalité des pratiques ayant cours dans les écoles de l'époque. Cependant, les discours et les valeurs sexués qu'ils véhiculent participent, sans contestation possible, à la construction et à la reproduction du genre.

Les manuels que nous avons analysés sont regroupés en deux corpus : le premier est constitué de l'ensemble des manuels publiés en français en Suisse¹². Il permet d'observer les débuts de la construction d'éducatrices physiques sexuées entre 1860 et 1920. Le second corpus est composé de tous les manuels publiés au niveau national entre 1876 et 1975 par la CFG ou d'autres instances (voir tableau 1), et permet d'examiner l'évolution, sur le long terme, des liens entre les manuels d'éducation physique pour filles et ceux pour garçons.

10. Fondé en 1874, cet organe de compétence de la Confédération en matière d'éducation physique existe encore aujourd'hui sous la dénomination de Commission fédérale du sport.

11. Pour rappel, l'instruction publique est une prérogative cantonale en Suisse.

12. La liste des 33 ouvrages composant ce corpus, les critères de sélection ainsi que l'analyse de leurs auteur-e-s, éditeurs, etc. sont présentés en détails dans Czàka (en préparation). Seuls les ouvrages dont sont extraites des citations apparaissent ici en bibliographie.

**Tableau 1 : Liste des manuels d'éducation physique publiés
au niveau national en Suisse**

Abréviation	Manuels destinés aux garçons	Abréviation	Manuels destinés aux filles
MF 1876*	<i>École de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse dès l'âge de 10 à 20 ans.</i> (1833). Berne : R.-F.Haller-Golschach.		–
MF 1898	<i>Manuel de gymnastique pour l'instruction militaire préparatoire de la jeunesse suisse de 10 à 16 ans. Approuvé par le Conseil fédéral le 6 mai 1898.</i> (1899). Lausanne : L. Vincent.		–
MF 1912	<i>Manuel fédéral pour l'enseignement obligatoire de la gymnastique dans les écoles suisses.</i> (1914). Berne : Commissariat central des guerres.	MS 1916	SSHS, SLV & SSMG (Ed.). (1916). <i>Manuel fédéral pour l'enseignement de la gymnastique aux jeunes filles.</i> Zürich : DIP
MF 1927	Commission fédérale de gymnastique (Ed.). (1927). <i>Manuel fédéral de gymnastique pour l'éducation physique des garçons de 7 à 15 ans.</i> Berne : Bureau des imprimés militaires.	MS 1929	Direction de l'instruction publique [du canton de Zurich] (Ed.). (1930). <i>Manuel suisse pour l'enseignement de la gymnastique aux jeunes filles</i> (2 ^e éd.). Zürich : Bureau cantonal d'édition de manuels d'enseignement.
MF 1942	<i>Manuel fédéral de gymnastique pour la jeunesse masculine de 7 à 20 ans.</i> (1942). Berne : DMF.	MS 1947	SSMG & Département de l'instruction publique du canton de Zurich (Ed.). (1948). <i>Manuel suisse de gymnastique pour jeunes filles.</i> Zürich : DIP.
	–		1955 (réédition augmentée de la version de 1947 – non incluse dans le corpus).
MF 1960	DMF (Ed.). (1957-1962) <i>Manuel suisse de gymnastique scolaire</i> (4 vol.). Berne : Centrale fédérale des imprimés et du matériel.	MS 1966	SSMG (Ed.). (1968). <i>Manuel suisse d'éducation physique pour les jeunes filles (I^e – III^e degrés).</i> [s.l.] : [s.n.].
MF 1975	Commission fédérale de gymnastique et de sport & Commission d'experts pour l'éducation physique à l'école (Ed.). (1975-1981). <i>Éducation physique à l'école</i> (9 vol.). Berne : Office central fédéral des imprimés et du matériel.		
MF 1997	Bucher, W. & Commission fédérale du sport (Ed.). (1998-2000). <i>Éducation physique</i> (6 vol.) Macolin : Commission fédérale du sport.		

* Les dates mentionnées sont celles des éditions originales, parues en allemand.

Des manuels et des contenus sexués dès l'origine

Dans le domaine de la gymnastique, peu de manuels sont publiés par des auteurs suisses dans les deux premiers tiers du XIX^e siècle, en dehors de ceux de P.H. Clias qui connaissent plusieurs éditions et traductions. La situation change à partir des années 1860 et les décennies suivantes voient la publication de divers manuels de gymnastique destinés à la pratique d'enfants d'âge scolaire. Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous avons réuni un corpus de 33 manuels pour les maîtres-ses, présentant systématiquement la discipline et généralement accompagnés de conseils pédagogiques ou didactiques, publiés en français en Suisse entre 1860 et 1920. Ces premiers manuels présentent une particularité : ils sont « sexués ». En d'autres termes, la majorité des manuels de gymnastique publiés aux XIX^e et XX^e siècles indiquent, implicitement ou explicitement, la catégorie de sexe des pratiquant-e-s auquel.le.s ils sont destinés : garçons, filles, ou les deux. En ce qui concerne notre corpus, il se compose pour moitié (16) de manuels « mixtes », ici compris comme contenant des exercices destinés aux garçons et aux filles, que ceux-ci soient les mêmes ou non ; et pour l'autre moitié de manuels sexués (12 destinés aux garçons et 5 aux filles). Durant les décennies 1860 à 1880, seuls des manuels mixtes ou destinés aux garçons sont publiés en Suisse romande. Les premiers ouvrages destinés spécifiquement aux filles paraissent dans les années 1890 et sont des traductions en français de publications suisses alémaniques (Bollinger-Auer, 1896, 1897). Précisons que des manuels mixtes continuent d'être publiés au XX^e siècle, parallèlement aux manuels destinés à l'une ou l'autre catégorie de sexe.

L'analyse met en évidence que les manuels non mixtes présentent des contenus plus distincts selon le sexe, en termes de catégories d'exercices et d'engins, que les manuels mixtes. Par exemple, les pas de danse et les rondes apparaissent dans 4 manuels sur 5 destinés aux jeunes filles contre 1 manuel sur 12 pour les garçons, alors que cette catégorie d'exercices apparaît dans 4 manuels mixtes sur 16. En considérant les seuls manuels mixtes, nous constatons que les plus anciens proposent des exercices communs aux deux sexes et des exercices réservés aux seuls garçons. La part de ces derniers augmente parallèlement à l'âge des élèves auxquels ils sont destinés. Cela signifie en d'autres termes que plus le niveau de difficulté des exercices augmente, plus la part des exercices accessibles aux filles diminue. Dès les années 1880 apparaissent des exercices destinés spécifiquement aux jeunes filles. Cependant, les exercices réservés à l'un ou l'autre sexe ne sont pas toujours clairement identifiés, l'auteur du manuel confiant parfois, dans son introduction, cette tâche à l'appréciation de l'enseignant-e. De manière générale, nous observons que les exercices réservés aux garçons le sont en raison

de leur niveau de difficulté jugé élevé, de leur connotation militaire et de leur inadéquation à l'habillement féminin¹³ ou aux comportements attendus des femmes à l'époque¹⁴. Les exercices destinés aux jeunes filles ne le sont pas pour des raisons de difficulté, mais de développement de qualités considérées comme féminines – l'élégance et la grâce, par le biais de rondes et de pas de danse ; ou il s'agit d'exercices qui ont la réputation d'être appropriés ou appréciés des jeunes filles, comme le saut à la corde. Une claire distinction apparaît donc entre les différents exercices destinés à favoriser des qualités ou des techniques sexuées comme la grâce pour les filles ou le maniement du fusil pour les garçons. Les écolières apparaissent non seulement comme différentes des écoliers, mais aussi comme inférieures à eux puisqu'elles sont exclues des exercices réputés plus difficiles.

Des manuels nationaux pour les garçons... et pour les filles

Après une focale sur les premiers manuels de gymnastique publiés en Romandie, passons à la catégorie particulière composée des manuels fédéraux de gymnastique. L'éducation physique présente la particularité d'être la seule discipline scolaire réglementée par une législation fédérale, depuis 1874 pour les garçons et 1972 pour les filles. De cette singularité résulte la publication par le Département militaire fédéral (DMF), à partir 1876, de manuels / programmes obligatoires dans les trois langues officielles. Les six premières éditions (1876, 1898, 1912, 1927, 1942, 1960)¹⁵ sont rédigées à l'intention des seuls garçons, alors que les deux plus récentes (1975, 1997) sont destinées aux deux catégories de sexe¹⁶.

Lors de leurs publications, les deux premières éditions du manuel fédéral sont largement critiquées, leurs déficits en termes de contenu, de méthode et de traduction sont étalés au grand jour et débattus dans la presse gymnastique et pédagogique (Czáka, en préparation ;

13. Un habillement spécifique pour la pratique de la gymnastique n'apparaît qu'au début du xx^e siècle dans les écoles secondaires de jeunes filles et bien plus tardivement dans les classes primaires.

14. Par exemple, les exercices de suspension tête en bas ou les levers de jambes d'une amplitude supérieure à 45° sont réservés aux garçons.

15. Le programme du 1^{er} degré (destiné aux élèves de moins de 10 ans) des éditions de 1942 et 1957 est destiné aux élèves des deux catégories de sexe.

16. Ce qui ne signifie pas que les programmes soient identiques. Des différences de contenu selon le sexe subsistent dans la version de 1975. Par exemple, le volume consacré aux exercices aux agrès est divisé en deux parties : « recueil de la matière filles » et « recueil de la matière garçons » et seuls le programme au trampoline et celui aux anneaux balançants sont communs aux deux catégories de sexe (MF 1975, vol. 7).

Eichenberger, 1999). Il n'empêche que ces manuels deviennent une sorte de marque de fabrique de la discipline gymnastique, ce qui va inciter les partisans de l'éducation physique des filles à vouloir produire un ouvrage de référence similaire. La première version d'un manuel « suisse » de gymnastique féminine voit le jour en 1916 en allemand, suivie la même année d'une version en français¹⁷. Publié par le Département de l'instruction publique du canton de Zurich, à l'instigation de la Société suisse des maîtres de gymnastique (SSMG), de la Société suisse d'hygiène scolaire (SSHS) et de la Schweizerische Lehrerverein (SLV)¹⁸, ce manuel ne bénéficie qu'indirectement du soutien de la Confédération¹⁹. Cela n'empêche pas la version française de se proclamer « manuel fédéral » comme les versions destinées aux garçons. Dans les versions suivantes, le terme *fédéral* disparaîtra au profit du terme *suisse*, plus correct. Il s'agit néanmoins clairement d'une tentative destinée à mettre sur un pied d'égalité la gymnastique des filles avec celle de référence, soit celle pratiquée par les garçons, quitte à aller à l'encontre des pratiques usuelles de publication de manuels scolaires en Suisse²⁰. Cette version destinée aux écolières connaît plusieurs éditions au cours du xx^e siècle (1916, 1929, 1947, 1968), mais ses ambitions sont revues à la baisse au fil du temps, puisque d'équivalent de la version masculine, elle devient simple complément.

La révision de la loi militaire de 1907, qui étend l'obligation de la gymnastique aux garçons dès l'âge de sept ans, est rapidement suivie de la publication d'un nouveau manuel (MF 1912) qui intègre le programme destiné aux élèves de sept à neuf ans, sous la désignation de « 1^{er} degré ». C'est l'occasion pour les écolières de faire une entrée, bien modeste il est vrai, dans un manuel du DMF. Dans le second paragraphe de l'introduction du nouveau degré, il est en effet mentionné que « chez les garçons et les fillettes du 1^{er} degré, c'est-à-dire de 7 à 9 ans, le besoin de mouvement provient principalement de la nécessité de donner aux poumons et au cœur le stimulant nécessaire à leur développement » (p. 9). Cette affirmation sous-entend que garçons et filles âgé-e-s de moins de dix ans ont les mêmes besoins en matière d'éducation corporelle. L'apparition des filles dans l'introduction du programme pour les plus jeunes enfants sous-entend que celui-ci peut être utilisé tant pour l'enseignement aux écolières qu'aux écoliers de

17. À notre connaissance, les manuels destinés aux filles n'ont pas de version italienne, contrairement aux manuels fédéraux à l'usage des classes de garçons.

18. Société suisse des instituteurs, qui malgré son intitulé regroupe essentiellement des enseignants suisses alémaniques.

19. Sous la forme d'une subvention du Département de l'intérieur et du droit d'utiliser librement le texte de la version masculine de 1912.

20. La publication de manuels se fait généralement au niveau d'un canton ou d'une région linguistique.

cette tranche d'âge. Cette idée d'un programme mixte n'apparaît pas ex nihilo dans la troisième édition du manuel fédéral. Elle est exprimée antérieurement par plusieurs auteurs de manuels de gymnastique. Pour G. Reisser et A. Michel (1899), co-auteurs d'un programme mixte destiné aux élèves des deux sexes de sept à dix ans du canton de Vaud, la séparation ne se justifie pas, puisque « les besoins et les facilités [sont] à cet âge les mêmes pour les deux sexes » ; et que, dans la pratique, « les écoles de ce degré sont généralement des écoles mixtes²¹ » (p. 8). Pour le D^r A. Jentzer, principal promoteur de la gymnastique suédoise en Suisse romande,

[...] la gymnastique doit être la même pour les deux sexes jusqu'à l'âge de douze ans approximativement. Plus tard, on conseillera aux jeunes filles de ne pas faire de gymnastique à certaines époques qu'il n'est pas nécessaire de désigner plus clairement. (1895, p. XXX)

E. Hartmann, auteur de deux manuels de gymnastique pour les filles, ne fixe pas d'âge précis, mais désigne aussi clairement la puberté comme le moment où les développements corporels féminin et masculin divergent radicalement et irrémédiablement : « La femme, en avançant vers la puberté, semble s'éloigner moins que l'homme de sa constitution primitive délicate et tendre ; elle conserve toujours quelque chose du tempérament propre aux enfants » (1913, p. 21).

Un phénomène se dessine clairement ici : le « surclassement » de la catégorie de sexe par la catégorie d'âge dans le cas des enfants prépubères, comme si l'immaturité et l'absence de caractères sexuels secondaires effaçaient les impératifs de genre. Le phénomène se perpétue dans les versions ultérieures du manuel fédéral pour garçons, et les écolières vont jusqu'à acquérir, paradoxalement, une réelle visibilité dans la version de 1960, puisque c'est l'image d'une fillette qui figure sur la couverture du volume consacré au 1^{er} degré (fig. 1). Cette intégration des écolières âgées de moins de dix ans au manuel destiné aux garçons semble entérinée, puisque les éditions de 1947 et 1968 renvoient au manuel masculin pour le programme du 1^{er} degré, ainsi que pour l'apprentissage du ski, de la natation, etc., et se focalisent sur la matière destinée aux jeunes filles de plus de dix ans.

21. Dans certains cantons protestants, comme Neuchâtel et Vaud, la mixité est introduite précocement (dernier tiers du XIX^e siècle) dans les degrés inférieurs du primaire, voire dans l'ensemble des classes primaires dans le cas des écoles situées en milieu rural. Dans les cantons catholiques, comme Fribourg, la séparation par sexe plutôt que par âge reste privilégiée jusque dans la seconde moitié du XX^e siècle, tant en ville que dans les campagnes.

Figure 1 : couverture du MF 1960, livre II



Nous assistons, dans les deux premiers tiers du xx^e siècle, à deux tendances contradictoires en ce qui concerne l'éducation physique des filles : tout d'abord, une tentative de spécification et d'autonomisation de la discipline, alors que parallèlement elle suit et se réfère à la discipline des garçons en développant des manuels de référence similaires. Le but est clairement de gagner en visibilité et en reconnaissance. Puis, dans un second temps, les manuels des filles ne sont plus que des compléments aux manuels des garçons, dédiés uniquement à la pratique gymnastique des jeunes filles pubères. Cette tentative d'autonomisation s'interrompt définitivement avec l'intégration des écolières de toutes les classes d'âge au programme de 1975, fortement orienté vers les pratiques sportives.

SAUTER : UNE QUESTION DE MESURE ?

D'une approche globale par les manuels, passons à l'étude d'une catégorie particulière d'exercices afin d'observer comment les comportements sexués se construisent dans le discours sur les pratiques. Le choix de la catégorie des sauts comme étude de cas s'explique par sa présence

dans la majeure partie des manuels consultés²² et parce qu'aujourd'hui encore elle est, à côté de la course et du lancer, une discipline athlétique importante à l'école. De plus, ses variantes (en longueur, en hauteur, etc.) sont peu nombreuses, même si elles subissent des variations à travers le temps²³.

Sauter ou ne pas sauter ?

Les auteur-e-s de manuels, que ce soit au XIX^e ou au XX^e siècle, s'accordent sur l'utilité de la pratique du saut. Il sert d'entraînement ou de préparation à la vie quotidienne : « Le saut est, sans contredit, l'un des exercices les plus utiles et les plus agréables. C'est au moyen du saut que nous franchissons bien des obstacles et que nous éviterons bien des dangers » (David, 1867, p. 54). Cependant, sa pratique semble, dans un premier temps, moins évidente pour les filles que pour les garçons.

Au XIX^e siècle, le saut est jugé particulièrement utile dans la vie civile et militaire ; parce qu'il est exécutable en salle comme en plein air sur des obstacles naturels, il est très présent et encouragé dans les programmes des écoliers. En ce qui concerne les écolières, cette pratique nécessite la prise de certaines précautions : « On les fera courir peu et sauter encore moins, et on s'attachera plutôt à développer chez elles des grâces que les forces » (Villard, 1869, p. VII). La tendance oscille donc entre une quasi interdiction des sauts pour les filles, de peur de leur causer des « désordres internes » (Bollinger-Auer, 1896, pp. 8-9) – comprenez ici des lésions aux organes reproducteurs –, et une pratique modérée afin de remédier à leur « fragilité », qu'elle soit naturelle ou induite par leur mode de vie. La question est particulièrement discutée par des médecins et certains semblent nourrir des opinions plutôt négatives à l'encontre de cette pratique. À Lausanne, en 1887, le D^r Fr. Joël, médecin des Écoles, s'émeut des exercices de saut que pratiquent les jeunes filles et demande à ce que ceux-ci soient rayés des programmes, demande que la Commission scolaire du lieu agréé (Czáka, 2004, p. 37). La situation en ville de Bâle est moins tranchée : les membres d'une commission sanitaire composée des « principaux docteurs » de la ville ont fixé des hauteurs maximums à ne pas dépasser par les jeunes filles lors de la pratique

22. Le saut est la troisième catégorie d'exercices la plus présente dans les manuels analysés, après celle des exercices « libres » et celle des exercices de marche et de course (Czáka, en préparation).

23. Par exemple, le saut en profondeur, présent dans les manuels du XIX^e et du début du XX^e siècle, disparaît, alors que le triple saut apparaît dans la seconde moitié du XX^e siècle. Le saut à la perche, quant à lui, apparaît irrégulièrement dans les programmes destinés aux garçons. Quant aux sauts en longueur et en hauteur, ils traversent les siècles, malgré une évidente évolution des techniques.

du saut en hauteur. Le maître de gymnastique J. Bollinger-Auer relativise les recommandations des médecins en faisant malicieusement remarquer que « ces messieurs n'ont pas fixé la hauteur que peut franchir au-dessus de la corde les jeunes filles qui aiment sauter » (1896, p. 129). Le médecin genevois Jentzer est quant à lui partisan du saut pour les jeunes filles, qu'il qualifie d'« excellent stimulant » (1895, p. XXX). L'âge, ou plutôt la puberté, semble être à nouveau un facteur à prendre en compte : pour Bollinger-Auer, les sauts en longueur et en hauteur ne se pratiquent pas au-delà de 14 ou 15 ans (1896). La tendance à vouloir éviter à tout prix de nuire aux organes reproducteurs féminins va mener à une pratique restreinte (en termes de diversité de saut) et modérée (en termes de performances visées) qui durera des décennies.

Avec l'exemple du saut sont mises en évidence les représentations de la pseudo-fragilité du corps des femmes et sa propension aux troubles et aux dérèglements internes, sujets largement débattus dans les milieux gymnique, éducatif et médical. Cette vision perdure jusque dans la seconde moitié du xx^e siècle, comme le prouve le premier manuel fédéral mixte (1975, vol. 6) où triple saut et saut à la perche sont proposés aux seuls écoliers. Cette vision du corps féminin fragile n'est pas l'apanage du cadre scolaire, et se retrouve dans la pratique associative et dans les compétitions internationales. Dans ce dernier contexte, l'accès à l'ensemble des disciplines de saut s'ouvre aux femmes à la toute fin du xx^e siècle. Le triple saut féminin fait son entrée aux Championnats du monde d'athlétisme en 1993 et aux Jeux olympiques d'Atlanta en 1996, et le saut à la perche féminin respectivement en 1999 et en 2000.

Mesurer, comparer, se dépasser

Le saut est aussi l'occasion d'investiguer certains comportements et valeurs sexués développés à travers l'éducation physique scolaire, comme le dépassement de soi, l'esprit de compétition et la performance. Ceux-ci apparaissent sous différentes formes dans les programmes destinés aux garçons dès la fin du xix^e siècle. La plus évidente est la fixation d'objectifs chiffrés sous forme de mesures minimales à atteindre, celles-ci augmentant parallèlement à l'âge et au développement physique des élèves. La promotion de ces valeurs, issues du domaine sportif, se fait parfois à travers la formulation d'injonctions à la performance : « Les mesures indiquées sont généralement faibles et peuvent être dépassées de beaucoup à la suite d'un bon enseignement » (MF 1912, p. 117). L'incitation à la performance est au contraire très rare dans les programmes pour filles ; seuls Niggeler (1866, p. 141) et Hartmann (1896, 1914) proposent des minima à atteindre. Pour les filles, la tendance est plutôt inverse, avec des maxima à ne pas dépasser. Cette distinction entre les catégories de

sexe se confirme au xx^e siècle. Par exemple, dans le premier manuel suisse pour filles (1916), dont le contenu est en grande partie repris du manuel pour garçons de 1912, la citation ci-dessus est remplacée par : « Les sauts doivent être généralement faibles afin qu'il n'en résulte aucun inconvénient pour les jeunes filles » (p. 128).

Un autre type de pratique lié aux objectifs de performance fait son apparition dans le manuel masculin de 1927²⁴, les « concours » (p. 284). Ceux-ci, contrairement aux simples mesures de performance qui ont lieu au sein de la classe, ont « un caractère de manifestation publique. Ils stimulent le sentiment de l'honneur. [...] Ils seront un excellent moyen pour donner satisfaction au besoin qu'à la jeunesse de mesurer ses forces [...] » (p. 285). Dans le manuel suivant, ce type de manifestation prend un caractère plus large puisqu'on propose d'y inviter les parents d'élèves ou encore de comparer les performances des élèves d'une classe ou d'un collège à celles d'élèves d'autres classes ou d'autres collèges (MF 1942, pp. 294-295). Ces manifestations peuvent être interprétées comme une sorte d'épreuve publique où les garçons doivent démontrer leurs qualités physiques et où tout échec serait perçu comme un manque de virilité. Du côté des filles, ce type d'activité est au contraire fortement déconseillé : « Les concours avec records sont contre-indiqués à cause de la surcharge tant psychique que physique. Très certainement ils ont une influence néfaste à chaque menstruation » (MS 1947, p. 5). Seuls des « concours de groupes », mettant en compétition plusieurs groupes d'élèves et non les individus, sont ponctuellement proposés dans le manuel. Dans la version suivante, l'on trouve la mention de « recherche de la performance maximale » (MS 1966, p. 69) pour les divers exercices de saut, mais il n'est fait aucune mention de barème noté, de minima à atteindre ou de concours entre les élèves.

Les années 1970 marquent l'apogée de la tendance à une éducation corporelle non plus uniquement « par » le sport, mais aussi « pour » le sport, pour reprendre la formule d'Eichenberger (1999, p. 178). Cette période coïncide avec la parution du premier programme mixte (1975)²⁵ où les filles se voient, comme les garçons, assigner des objectifs chiffrés et des barèmes de notation en fonction de leurs performances. Ajoutons que les barèmes appliqués aux écolières sont différents de ceux appliqués aux écoliers, et que les performances attendues des filles sont inférieures à celles attendues de leurs camarades. Cette évolution vers des pratiques

24. Ce manuel tranche avec ses prédécesseurs puisque les exercices libres sont drastiquement diminués, alors que les pratiques sportives (athlétisme, jeux par équipe, ski, etc.) sont totalement intégrées. Il connaît d'ailleurs un certain succès international et sera, après traduction en anglais, utilisé dans certaines écoles aux USA (Eichenberger, 1999).

25. Conséquence de l'adoption de la loi fédérale encourageant la gymnastique et les sports de 1972.

plus sportives tranche singulièrement avec le discours sur le saut teinté de plaisir et d'amusement, combiné avec l'inévitable grâce, du manuel pour filles de 1968 :

La grâce est faite surtout de légèreté. Et le saut libère le corps de la pesanteur, fait s'envoler la fillette, l'âme, la réjouit. [...] La détente, la maîtrise du déroulement du saut, un atterrissage bien souple s'acquerront par des exercices amusants [...]. (p. 23, p. 67)

Pour résumer le développement de ces dernières décennies, nous pouvons dire que d'une éducation physique orientée vers le sport et la performance des années 1970-1980, on est passé à une éducation physique centrée sur « l'élève en mouvement » (MF 1997, vol. 1, p. 5). Cette nouvelle orientation méthodologique n'exclut pas toute idée de performance et de compétition, celle-ci se retrouvant avec, entre autres, l'expression corporelle, parmi les six grands domaines²⁶ qui synthétisent les perspectives et objectifs de l'éducation physique suisse au tournant du XXI^e siècle (MF 1997, vol. 1, p. 18).

CONCLUSION

Dans cette contribution, nous avons montré comment, d'une gymnastique à forte connotation masculine au départ, on a tenté de développer une discipline « annexe » à l'intention des filles. L'étude des manuels d'éducation physique sur près d'un siècle, comme nous l'avons proposée ici, met particulièrement bien en évidence ce processus. L'éducation physique pour les filles ne va, malgré ces publications, jamais réellement gagner son autonomie, ni être mise sur un pied d'égalité par rapport à la discipline de référence destinée aux garçons. Obligée de se distinguer de l'éducation physique des garçons à fortes connotations militaire et masculine, elle va contribuer à construire et à perpétuer, à travers ses discours et ses pratiques superficiellement « aménagées », l'idée d'une différence et d'une infériorité naturelle du corps féminin par rapport au corps masculin.

Malgré l'adoption, depuis plusieurs décennies, de la mixité ou, à défaut en Suisse, d'objectifs et de programmes qui se voudraient identiques pour les deux catégories de sexe, l'éducation physique scolaire échoue toujours à garantir une égalité d'investissement et de réussite entre écolières et écoliers. Le processus historique de construction de cette discipline scolaire particulière et la dynamique de genre qui la traverse expliquent la persistance aujourd'hui encore de « curricula cachés » (*hidden curriculum*), voire de « curricula visibles », basés majoritairement sur un enseignement et des activités sportives à valence masculine.

26. Se sentir bien, être en forme ; expérimenter et apprendre ; créer et s'exprimer ; s'entraîner et accomplir une performance ; rechercher le défi, rivaliser ; participer, appartenir.

Les stéréotypes sexuels, construits dès le XIX^e siècle à travers les discours, les manuels et les programmes, se perpétuent aujourd'hui encore et continuent d'influencer, même inconsciemment, les comportements et les préjugés des enseignant-e-s, des élèves et des parents envers l'éducation physique. Il reste donc à l'éducation physique du XXI^e siècle à relever le défi de former des enseignant-e-s et de développer des contenus et des pratiques afin de créer une réelle mixité permettant tant aux écolières qu'aux écoliers de développer positivement leur rapport au corps et à l'apprentissage des techniques corporelles (Davis, 2003).

SOURCES

- Bollinger-Auer, J. (1896). *Manuel de gymnastique de J. Bollinger-Auer pour l'enseignement dans les Écoles de Jeunes Filles* (traduit par U. Matthey-Gentil). Neuchâtel : L.-A. Borel.
- Bollinger-Auer, J. (1897). *La gymnastique des jeunes filles. Exercices libres, exercices avec haltères et exercices de cannes* (traduit par A. Jaquet). Zürich : Orell Füssli.
- David, J.-B. (1867). *Gymnastique élémentaire à l'usage des garçons*. Genève : Carey Frères.
- Hartmann, E. (1896). *Programme de gymnastique des classes primaires*. Lausanne : Ch. Pache.
- Hartmann, E. (1913). *Gymnastique féminine, l'influence de la gymnastique sur la constitution physique de la jeune fille et de la femme*. Lausanne : Rouge.
- Hartmann, E. (1914). *Guide pratique pour l'enseignement de la gymnastique dans les Écoles de Jeunes Filles*. Lausanne : Geneux & Amstutz.
- Jentzer, A. (1895). Introduction. Dans C.-H. Liedback, *Manuel de gymnastique suédoise à l'usage des écoles primaires* (pp. I-XL) [traduit sur la seconde éd. suédoise par M. le D^r Jentzer et M^{lle} Stina Béronius]. Genève : Stapelmohr.
- Loi fédérale du 17 mars 1972 encourageant la gymnastique et les sports (RO 1972.909).
- Niggeler, J. (1866). *Manuel de gymnastique pour les écoles de garçons et de filles* (traduit par J. L. Lochmann & F. Dufresne). Vevey : Imprimerie Loertscher & Fils.
- Ordonnance fédérale du 7 janvier 1947 encourageant la gymnastique et les sports (RS 5.134).
- Reisser, G., & Michel, A. (1899). *Programme de gymnastique pour enfants de 7 à 10 ans (garçons et filles)*. Lausanne : J. Couchoud.
- Villard, H. (1869). *Manuel de gymnastique à l'usage des Écoles de garçons & de filles*. Lausanne : Jaquenod & Cie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Attali, M., & Saint-Martin, J. (2005). Les oubliées de la démocratisation scolaire de l'éducation physique française (1959-1967). Dans J. Saint-Martin & T. Terret (Ed.), *Sport et genre : vol. 3. Apprentissage du genre et institutions éducatives* (pp. 207-226). Paris : L'Harmattan.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse* (2^e éd.). Paris : Seuil.
- Berg, P., & Lahelma, E. (2010). Gendering processes in the field of physical education. *Gender and Education*, 22(1), 31-46. doi : 10.1080/09540250902748184

- Cockburn, C., & Clarke, G. (2002). « Everybody's looking at you! » : girls negotiating the « feminist deficit » they incur in physical education. *Women's Studies International Forum*, 25(6), 651-665.
- Cogérino, G. (2006). La mixité en EPS : de la gestion des groupes à une réflexion sur l'équité. Dans G. Cogérino (Ed.), *La mixité en éducation physique : paroles, réussites, différenciations* (pp. 9-27). Paris : Revue EP&S.
- Couchot-Schiex, S., & Dariaz, D. (2013). Égalité en classes mixtes en éducation physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions : la revue des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 16, 111-127.
- Czáka, V. (2004). *Éducation physique et genre : développement des gymnastiques scolaires masculine et féminine à Lausanne (1870-1914)* (Mémoire de DEA non publié en études genre, Université de Genève et Université de Lausanne).
- Czáka, V. (en préparation). *Former les corps et les âmes : histoire sociale et genrée de l'éducation physique scolaire en Suisse romande (xix^e – début xx^e s.)* (Thèse de doctorat, Université de Lausanne).
- Davis, K. (2003). Teaching for gender equity in physical education : a review of the literature. *Women in Sport & Physical Activity Journal*, 12(2), 55-82.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil
- Eichenberger, L. (1999). *Die Eidgenössische Sportkommission 1874-1997. Ein Beitrag zur Sportpolitik des Bundes*. Thun : Ott Verlag + Druck.
- Eichenberger, L. (2001). Mise en place et développement des institutions du sport suisse (xix^e et xx^e siècles). Dans C. Jaccoud & T. Busset (Ed.), *Sports en formes. Acteurs, contextes et dynamiques d'institutionnalisation* (pp. 79-92). Lausanne : Antipodes.
- Epstein, D., Elwood, J., Hey, V., & Maw, J. (Ed.). (1998). *Failing Boy ? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham : Open University Press.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game : girls' underperforming in physical education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118.
- Lamprecht, M., Fischer, A., & Stamm, H. (2008). *Sport Suisse 2008 : rapport sur les enfants et les adolescents*. Macolin, Suisse : OFSPO. Repéré à <http://www.baspo.admin.ch>
- Liotard, P. (1996). L'impossible spécificité de l'éducation physique féminine. Dans P. Arnaud & T. Terret (Ed.), *Histoire du sport féminin : tome 2. Sport masculin – sport féminin : éducation et société* (pp. 185-211). Paris : L'Harmattan.
- Ottogalli-Mazzacavallo, C., & Liotard, P. (2012). L'apprentissage du genre en éducation physique : devenir homme ou femme par l'exercice. Dans C. Ottogalli-Mazzacavallo & P. Liotard (Ed.), *L'éducation du corps à l'école : mouvements, normes et pédagogies 1881-2011* (pp. 93-113). Clapiers, France : AFRAPS.
- Pagès, M. (2001). Corporités sexuées : jeux et enjeux. Dans T. Blöss (Ed.), *La dialectique des rapports hommes – femmes* (pp. 219-238). Paris : Puf.
- Patinet-Bienaimé, C., & Cogérino, G. (2011). La vigilance des enseignant-e-s d'éducation physique et sportive relative à l'égalité des filles et des garçons. *Questions vives*, 8(15). Repéré à <http://questionsvives.revues.org/765>
- Van Essen, M. (2003). No issue, no problem ? Co-education in Dutch secondary physical education during the twentieth century. *Gender and Education*, 15(1), 59-74.
- Vigneron, C. (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, Dijon).
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, 154, 111-124.

Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination

**Isabelle Collet
Université de Genève**

« LE RIRE EST LE PROPRE DE L'HOMME »¹

Le propos de Rabelais nous ouvre une réflexion, cinq siècles plus tard, sur « le propre de l'Homme ». De qui s'agit-il en somme, qui nous fait rire dans ces étranges histoires ? Gargamelle, la mère de Gargantua, après avoir porté onze mois son fils et s'être empiffrée de tripes, aura un bien étrange accouchement par l'oreille, et jouera finalement un rôle mineur dans l'éducation de son fils ; quant à Badebec, l'épouse de Gargantua, elle meurt suffoquée en couches par l'arrivée de Pantagruel, ce « bébé » de taille peu commune². Triste sort ! Est-ce donc qu'à l'époque de la Renaissance l'humour ne peut pas être affaire de femmes, comme semble le dire Dion (2013) ? De fait, les femmes ont probablement eu de l'humour à toutes les époques mais pour en connaître la teneur, nous dépendons des écrits des hommes³ : le peu d'accès à l'instruction et à la publication d'ouvrages ont empêché les femmes d'en faire elles-mêmes la promotion. Aujourd'hui, les femmes font rire, rien d'elles-mêmes, s'emparent du rire comme d'une arme politique. Par exemple, depuis 2008, le groupe d'action féministe « La Barbe » envahit les lieux de pouvoir traditionnellement dominés par les hommes en portant des barbes postiches et en félicitant

1. Rabelais, F. (1534), dans l'« Avis au lecteur » de *Gargantua* : « Mieux est de ris que de larmes escrire, Pour ce que rire est le propre de l'homme ».

2. Merci à Isabelle Grin qui m'a expliqué Rabelais.

3. Voir à ce sujet, les études qui ont été faites sur le rire et l'émancipation féminine dans la comédie gréco-romaine (Filoche, 2013) ou encore sur le rire de séduction chez Corneille et Molière (Harris, 2013).

les hommes présents de préserver avec tant de soin le patriarcat. Dans les productions artistiques d'hommes ou de femmes, les femmes ne sont plus cantonnées à quelques figures stéréotypées de comédie, et les femmes comiques sont présentes sur toutes sortes de scènes.

Néanmoins, et malgré l'apparition de femmes dans les pratiques culturelles humoristiques (Durand-Vallot, 2013), l'humour ou les pitreseries en classe semblent encore être le propre des garçons. À l'exception notable de Baider (2013) qui constate des propos humoristiques équilibrés chez les filles et garçons d'âge primaire, les rares recherches qui abordent la question de l'humour parmi les élèves ne citent en exemple que des garçons, sans que cette particularité n'interpelle les auteurs (Cyrulnik & Pourtois, 2007 ; Ziv & Ziv 2004). Kroug (2002), qui a interrogé dans le cadre d'un mémoire de 3^e cycle universitaire trois enseignant·e·s genevois·e·s, constate qu'aucun·e ne cite des filles parmi leurs élèves drôles et qu'aucun·e ne s'en étonne.

Or, aujourd'hui, l'humour est généralement considéré positivement en Occident, en particulier parce qu'on lui prête une force de subversion. Utilisé pour résister face aux pouvoirs arbitraires, l'humour semble être l'arme des dominé·e·s, des opprimé·e·s qui opposent l'intelligence et la distanciation à la force brute. La diabolisation qu'il a subie au Moyen-Age nous le rend sympathique et nous donne à penser que le rire carnavalesque est le symbole de l'irrévérence, le défouloir d'une population contrainte et surveillée. Pourtant, selon Merlin-Kajman (2007), le rire de carnaval peut donner cours à différentes interprétations, dont celle d'une soumission à l'ordre établi. Celui qui possède la force coercitive tolère l'intermède parce qu'il sait que le bouffon du roi ne fera qu'amuser la galerie sans l'ébranler et permettra ainsi au pouvoir oppresseur de rester en place.

C'est parce que l'humour est ambivalent que nous avons voulu réfléchir à sa fonction et sa signification quand il est pratiqué en classe par les élèves. Nous nous demandons pourquoi les filles sont absentes de la scène de l'humour et si peu reconnues dans cette pratique. Nous allons montrer dans une première partie que l'humour, parce qu'il s'appuie pour exister sur des références culturelles communes, est un des outils de reproduction du genre. Nous définissons ici le genre comme un rapport hiérarchique du groupe des hommes sur le groupe des femmes instituant un système binaire de normes de sexe (Collet & Mosconi, 2010). Puis, à partir d'un corpus d'observations en classe, nous explorons les hypothèses suivantes : parce que celui ou celle qui réprimande l'humoriste risque de passer pour un·e censeur·e, parce que l'humour bénéficie d'une certaine bienveillance, il est au minimum un moyen privilégié pour accéder à l'espace sonore de la classe. Il est également un moyen licite utilisé par certains élèves, principalement des garçons, pour défier l'autorité de

l'enseignant-e. Sous une forme sexiste, il permet à ces mêmes garçons de résister à la domination scolaire des filles puisque cette domination contrevient à l'ordre du genre. Dans sa version homophobe, l'humour permet des démonstrations de virilité dominante.

En somme, même quand il ne s'agit pas de l'intention première, l'humour permet à la domination masculine de revêtir un habillage socialement acceptable.

FONCTION DU RIRE ET DE L'HUMOUR : ENTRE SUBVERSION ET SOUMISSION

Etant donné, d'une part, le peu de travaux consacrés à l'humour dans la salle de classe, et, d'autre part, les formes multiples de l'humour, nous allons nous arrêter un instant sur les différentes fonctions de l'humour, ainsi que sur les différents sens du rire. Ce large panorama nous permettra ensuite de nous restreindre à la salle de classe, afin de définir précisément quels sont les événements que nous qualifierons d'« humoristiques », et quels sont les rires que nous prendrons en compte.

Définition de l'humour

À l'instar du langage, l'humour n'est pas une fin en soi, mais un moyen alternatif d'établir une relation. Le but premier en effet n'est pas d'échanger des informations, mais de provoquer l'amusement chez ceux et celles capables d'en comprendre l'intention. L'humour est un acte de positionnement volontaire qui crée une complicité entre l'amuseur-e et son public. L'humour est un aspect « relatif et comparatif d'une identité sociale » (Flandrin, 2011, p. 20) : il prend la forme d'une interaction complexe de formes verbales et / ou non-verbales nécessitant le plus souvent la connaissance du milieu socio-culturel des deux parties (Behnke & Meuser, 2001, cités par Baider, 2013).

Pour Marc-Alain Ouaknin (2013), l'humour, tel qu'il le définit en référence à l'humour juif, permet avant tout – par sa manière incongrue de présenter le monde – de dé-penser, de sortir des cadres conceptuels qui enferment. Tel est le rôle de l'ironie, de l'humour noir, de l'absurde et de la dérision, qui n'ont pas pour fonction première de susciter le rire. Ce type d'humour est qualifié par Kuipers (2005) d'« humour d'en haut », une forme d'humour très valorisée appartenant aux classes sociales supérieures. Il s'oppose à un « humour d'en bas » qui met en scène davantage le corps : avec des grimaces, des chutes ou des lancers de tartes à la crème.

Néanmoins, l'humour n'est pas toujours un signe de subversion. Parce qu'il a la possibilité d'étiqueter certains comportements ou attitudes comme ridicules, il peut venir en appui d'un processus de domination ou de marginalisation. Les plaisanteries qui utilisent des stéréotypes sur des catégories d'individus pour faire rire (qu'il s'agisse des étrangers, des Noirs ou des femmes) en sont des exemples.

Rien n'est drôle en soi, c'est le contexte qui permet au récepteur ou à la réceptrice d'estimer s'il ou elle est devant un événement qu'il ou elle juge drôle. En effet, le rire engage « une définition sociale de soi » (Flandrin, 2011, p. 20), car il montre à autrui qui nous sommes, de quoi nous pouvons rire (ou de qui) mais aussi avec qui nous pouvons rire : l'environnement influence notre appréciation de l'humour, ne serait-ce que pour partager le rire avec un autrui dont on veut se sentir proche.

Nous noterons enfin la valeur très positive accordée actuellement à l'humour, qui a pour conséquence de donner à croire que tout humour est un acte de résistance. Ce présupposé protège les humoristes d'une opposition aussitôt suspectée de censure. Ainsi, l'argument de l'humour subversif et libérateur peut être brandi pour défendre des événements de nature aussi différente que la publication des caricatures de Mahomet en 2005 ou des affiches publicitaires sexistes.

L'humour : un attribut du masculin

Le Sex Stereotype Measurement II (SSMII) de Best et al. (1977) range l'humour parmi les traits de caractère masculins, c'est-à-dire d'ordinaire attribués aux hommes. Cette attribution se confirme chez Lefebvre et Legault (2006) qui interrogent une population d'enfants âgé-e-s de 10 à 12 ans à partir de cet outil. À la question : « Qui est-ce qui est comique, nous fait rire ? », 77 % des répondant-e-s estiment qu'il s'agit d'un garçon. On peut rapprocher cette réponse d'un autre descripteur masculin, « l'exubérance », mesuré de la façon suivante : « Qui parle tellement fort qu'on peut l'entendre depuis l'autre côté de la rue ? », 74,5 % des répondant-e-s pensent qu'il s'agit de nouveau d'un garçon.

Si l'humour se range aujourd'hui parmi les attributs masculins, c'est parce que la construction sociale du rire et de l'humour a largement puisé dans un ensemble de comportements d'ordinaire considérés comme tabous ou indécents chez les femmes.

Tout d'abord, l'humour nécessite une capacité d'indifférence aux autres (Bergson, 1900) : il n'est possible qu'en faisant taire l'empathie, puisqu'il s'exprime dans le contexte d'un rapport de force que l'humoriste va tenter de tourner à son avantage (Mongin, 2002). L'humour demande aussi de l'audace : l'humoriste peut perdre la face dans une situation

incertaine en ne faisant pas rire, ou risque d'être sanctionné·e pour avoir dépassé les bornes.

Finalement, chercher à provoquer le rire chez les autres signifie sortir de l'anonymat pour se mettre en scène. L'humour inclut souvent des grimaces, des distorsions du corps et du visage, il use de propos sexuels ou scatologiques (Bayle, 2013). Ces registres sont incompatibles avec la représentation de la féminité qui impose aux femmes d'être réservées et décentes. La discrétion et la pudeur sont les qualités sans cesse mises en avant pour décrire les femmes convenables (de Beauvoir, 1949). Même quand elles n'étaient que spectatrices, les femmes de la Renaissance étaient tenues de rire bouche fermée (Dion, 2013).

Indifférence aux autres, audace, insoumission, narcissisme, mise en scène de soi, vulgarité... ces descripteurs permettent de définir l'humour avec les éléments constitutifs de la représentation hégémonique de la masculinité (Connel, 2005). On comprend alors mieux pourquoi, dans la salle de classe, les humoristes sont d'abord des garçons.

L'HUMOUR DANS LA CLASSE

Pour la suite de notre propos, nous allons distinguer trois formes d'humour : l'humour de résistance, qui permet d'exister dans la classe, en marge du cadre posé par l'enseignant·e ; l'humour spécifiquement hostile envers un groupe construit comme différent et, en particulier, l'humour hétéro / sexiste ; l'humour de convivialité.

Pouvoir et résistance

Kotthoff (2006) constate que la personne qui peut le plus facilement faire de l'humour dans la classe est l'enseignant·e. Le rire des élèves est alors un rire de soumission à un humour utilisé pour se rendre sympathique ou pour asseoir son autorité. L'enseignant·e peut d'ailleurs l'employer comme modalité pédagogique (Lethierry, 1997) à laquelle les élèves doivent consentir.

C'est pourquoi, quand un·e élève fait de l'humour, l'enseignant·e perd momentanément le contrôle du discours et doit alors réagir à cette intervention imprévue. L'élève s'autorise ainsi une certaine liberté d'intervention dans et sur le monde scolaire, tout en prenant le risque de ne pas faire rire ou d'être puni par l'enseignant·e (Kotthoff, 2006).

Cette prise de risque peut être une stratégie de résistance dans la classe et fonctionne comme un mécanisme de défense (Cyrulnik & Pourtois, 2007). Cette pratique est illustrée par l'humour du cancre,

qui dispute l'autorité de son enseignant-e en faisant rire ses camarades, qui deviennent ainsi ses alliés. C'est une manière pour lui d'exister dans un espace scolaire qui le nie en tant qu'individu, de transformer un obstacle en défi (Ziv & Ziv, 2002), renforçant par là son estime de soi. Les enseignant-e-s de primaire interrogé-e-s par Petrovic parlent « d'amuseurs publics » (Collet & Petrovic, 2013). Comme nous l'avons vu, les ressorts comiques utilisés par cette stratégie de résistance puisent dans le registre du masculin, et la bande dessinée ou les dessins animés fournissent de nombreux modèles d'identification positive aux garçons, bien qu'il s'agisse de cancre : Titeuf, Le Petit Spirou, Calvin, Bart Simpson, l'élève Ducobu, etc.

L'humour hostile

L'humour chez les jeunes est fréquemment utilisé comme une arme pour se moquer de ceux et celles considéré-e-s comme faibles ou que l'on cherche à affaiblir. Il peut être utilisé par des filles ou des garçons pour ramener dans le rang ou marginaliser ceux et celles qui contreviennent à l'ordre du genre : les personnes jugées déviantes telles que les garçons considérés comme insuffisamment virils et les filles qui ne restent pas discrètes (Collet, 2013), ou encore qui ont de mauvaises réputations (Clair, 2007).

Dans les quartiers populaires, il est observé une pratique spécifique de l'humour chez les jeunes : la vanne, qui peut renverser le stigmat social (Debarbieux, 1996 ; Lepoutre, 1997). Elle peut faire basculer l'échange vers des querelles et bagarres, surtout s'il existe un rapport de pouvoir entre les protagonistes. Grâce à la vanne, les humoristes proposent aux rieurs et rieuses de faire partie d'une même communauté de dominant-e-s qui affirme sa normalité, et qui a le pouvoir de désigner et d'exclure du groupe ce qui est ridicule, grotesque ou déviant, c'est-à-dire contraire à une norme esthétique, sociale ou morale, telle que le décrivent à la fois Bergson (1900) et Freud (1905). Si certaines filles s'approprient cette dimension langagière, celle-ci reste toutefois « l'expression d'une certaine forme symbolique de la virilité » (Moïse, 2003, p. 49).

Le rire du public (garçons et filles confondu-e-s) peut aussi indiquer sa soumission : l'adhésion à certaines plaisanteries peut être jugée nécessaire pour prouver sa conformité aux normes du genre, phénomène particulièrement manifeste dans le cas de plaisanteries sexistes ou homophobes (Collet, 2013). Spécifiquement, l'humour peut être une arme utilisée par les garçons pour se moquer des filles (Crawford, 1995). Il permet ainsi de faire barrage à leur prise de parole en classe pour les maintenir en position dominée, en particulier quand elles sont en position scolaire

haute (Mosconi, 2005), leur réussite scolaire étant perçue comme une concurrence non désirée.

L'indifférence des rieurs face aux contenus sexistes ou homophobes de leurs plaisanteries impose à leurs cibles une double domination : d'une part, elles et ils doivent les subir ; d'autre part, ils et elles sont tenu·e·s d'en rire, sous peine d'être accusé·e·s de manquer d'humour, voire d'être des rabat-joie. Holmes (2006) remarque la spécificité d'une « construction sociale des femmes comme un groupe déviant et déficient qui n'a ni la vivacité d'esprit nécessaire à la création de l'humour, ni le "sens de l'humour" qui permet de l'apprécier » (p. 30, nous traduisons). Un double standard est fréquemment constaté chez les enseignant·e·s dans la prise en charge des plaisanteries sexistes ou homophobes par rapport aux plaisanteries racistes : le rire sexiste et homophobe semble plus licite, d'autant plus que certain·e·s enseignant·e·s⁴ le pratiquent ouvertement.

L'humour de convivialité

Cette forme d'humour a été particulièrement étudiée sur le lieu de travail, où sa fonction est de construire et maintenir de bonnes relations avec les collègues (Holmes, 2000 ; Vinton, 1989). Cet humour n'est pas exempt de rapports de force puisque Coser (1960) montre qu'entre collègues, il est plus aisé et plus fréquent de faire de l'humour (y compris de convivialité) quand on est en haut de la hiérarchie. C'est dans l'humour de convivialité que l'on voit apparaître les femmes. De manière un peu caricaturale, Jenkins (1985) affirme que l'humour des femmes au travail est coopératif, inclusif, soutenant, spontané et réconfortant, alors que l'humour masculin chercherait à exclure, défier, il utiliserait davantage des formules toutes faites et viserait d'abord à s'auto-valoriser.

Quoi qu'il en soit, de nombreuses recherches citées par Holmes (2006) s'accordent pour qualifier l'humour des femmes d'inclusif et convivial, c'est-à-dire que la moquerie y est utilisée d'une manière qui n'exclut pas la cible de la plaisanterie.

Dans la salle de classe, ce type d'humour a été très peu étudié et semble concerner surtout les échanges entre l'enseignant·e et les élèves (Baider, 2013). Il fonctionne comme créateur de lien, comme un élément de coopération et de cohésion entre l'enseignant·e et un groupe

4. Lors d'une recherche sur la violence sexiste au secondaire en région parisienne et d'une recherche sur la sensibilisation au genre chez les enseignant·e·s à Genève, nous avons entendu plusieurs plaintes de la part d'enseignantes et d'élèves à propos de plaisanteries sexistes de la part d'enseignants qui ne rencontraient aucune résistance auprès des collègues.

d'élèves qui devient privilégié. La connivence qui peut alors se créer permet une expérience scolaire positive spécifique (Baider, 2013). Petrovic, qui a interrogé des enseignant-e-s de primaire, note que l'humour de convivialité est mixte, les enseignant-e-s parlant même d'humour « intelligent et complice » (Collet & Petrovic, 2013).

L'humour dans les interactions verbales en classe

Notre recherche peut s'apparenter à celles menées sur les traitements différentiels dont les garçons et les filles sont susceptibles de faire l'objet aux cours des interactions verbales dans une salle de classe (Jarlégan, Tazouti, Flieller, Kerger, & Martin, 2010).

Peu de travaux ont porté sur les interactions entre élèves (Marro & Collet, 2009), et la recherche s'est plutôt concentrée sur l'avantage des garçons lors des interactions maître-élèves. Si au primaire, ces interactions semblent tendre vers l'équilibre sur le plan quantitatif, les filles restent néanmoins à l'initiative de moins d'interactions que les garçons (Jarlégan, 2009 ; Jarlégan, Tazouti, & Flieller, 2011 ; Younger & Warrington, 2002).

En revanche, les études menées au secondaire obligatoire (Felouzis, 1993) et post-obligatoire (Baudoux & Noircent, 1995) montrent avec régularité ce que Brophy & Good (1986) nomment la règle des deux tiers / un tiers, c'est-à-dire qu'il se produit deux fois plus d'interactions entre l'enseignant-e et les garçons qu'entre l'enseignant-e et les filles. S'il est certain que les garçons ont plus d'opportunités de faire de l'humour, puisqu'ils s'expriment plus fréquemment, nous allons voir que c'est justement la prééminence des garçons dans la pratique de l'humour qui leur permet un accès privilégié à l'espace sonore de la classe, en particulier pour initier les interventions.

METTRE EN ÉVIDENCE LES USAGES ET EFFETS DE L'HUMOUR DANS LA SALLE DE CLASSE

Échantillon

Une brève description de l'enseignement secondaire à Genève est nécessaire pour comprendre quels types de classes ont été observés. Le secondaire obligatoire s'appelle le Cycle d'orientation (CO) et regroupe les classes de la neuvième à la onzième. Les élèves « à l'heure » y entrent à 12 ans après six ans d'école primaire. Beaucoup d'écoles genevoises pratiquent des regroupements d'élèves par niveau : le regroupement A avec les élèves forts, le regroupement B avec les élèves faibles. Après la scolarité obligatoire, il existe trois filières : les études gymnasiales,

qui donnent accès à l'université ; l'École de culture générale (ECG), dite pré-professionnelle ; la filière professionnelle, qui est une formation en apprentissage. On constate sans surprise que le niveau socio-professionnel des parents est aligné avec le prestige conféré à ces trois cursus. Selon l'enquête TREE (Transition de l'école à l'emploi), plus de la moitié des jeunes issu·e·s des couches sociales supérieures entrent au gymnase, alors que c'est le cas pour moins de 10 % des jeunes provenant des couches sociales inférieures (Office fédéral de la statistique & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2003).

Notre échantillon se compose de dix classes (cinq au secondaire obligatoire, cinq au post-obligatoire)⁵ qui ont été observées lors de 15 séances de cours. Au total, nous avons observé 61 garçons et 75 filles. Nous avons été invitées dans ces classes par des enseignant·e·s stagiaires. Nous avons annoncé que nous venions observer la dynamique de l'oral en classe et les enseignant·e·s nous ont souvent proposé des classes dans lesquelles l'exercice de l'oral n'était pas simple, soit parce que les élèves avaient tendance à intervenir de manière désordonnée, soit, dans un cas, parce que la classe ne participait pas (C3, voir tableau 1). C'est la raison pour laquelle notre échantillon se compose surtout de classes de regroupement B (niveau faible) ou des classes mélangées A+B, ainsi que des classes de l'ECG.

Une classe diffère nettement dans notre échantillon (la C9), d'une part parce qu'il s'agit d'une classe de gymnase, d'autre part parce que le cours était mené par une enseignante expérimentée : les interventions spontanées y sont rares et les élèves respectent dans leur majorité la norme scolaire.

Jarlégan et al. (2011) constatent « un effet du sexe qui se manifeste par une prise de parole spontanée plus fréquente chez les garçons que chez les filles. L'effet ne dépend ni des caractéristiques des classes, ni de celles des enseignant·e·s » (pp. 46-47). Bien que la taille réduite de notre échantillon nous impose une certaine prudence, nous partageons ces constats. C'est pourquoi nous nous sommes permis de varier, pour notre analyse, les disciplines, les niveaux et les enseignant·e·s.

5. Nous n'avons pas eu la possibilité d'aller observer des classes de l'enseignement professionnel.

Tableau 1 : Caractéristiques des classes observées

Classes	Matières	Niveau	Effectif garçons	Effectif filles
C1 (2 séances)	Français	CO (10 ^e A+B)	9	10
C2	Anglais	CO (10 ^e B)	6	5
C3 (2 séances)	Bureautique	ECG (1 ^{re})	3	12
C4 (2 séances)	Maths	ECG (1 ^{re})	7	3
C5 (2 séances)	Arts visuels	CO (10 ^e A+B)	2	10
C6	Anglais	CO (9 ^e B)	10	7
C7	Français	ECG (1 ^{re})	4	7
C8	Allemand	CO (11 ^e B)	7	3
C9	Français	Gymnase (1 ^{re})	10	14
C10 : séance 1 C10 : séance 2	Anglais Comm. & média	CO (11 ^e B)	6	5

Recueil de données

L'approche du terrain s'est effectuée sur la base d'observations dans une approche ethnographique (Beaud & Weber, 2010). Dans un premier temps d'observation, nous avons compté les prises de paroles en classe (quelle qu'en ait été la finalité) ainsi que les demandes de prise de parole en les reportant dans une grille (Collet & Girardin, 2012), dont nous ne garderons ici que l'indicateur qui mesure l'occupation de l'espace sonore de la classe ; cet indicateur mesure la probabilité pour un garçon d'intervenir. Il a été calculé à partir du nombre moyen de prises de parole par garçon divisé par le nombre moyen de prises de parole par fille.

En ce qui concerne la prise en compte de l'humour, sa dimension contextuelle nous amène d'une part à proposer une définition large, d'autre part à nous placer strictement du côté des élèves. A été considérée comme de l'humour toute action volontaire de la part d'un-e élève permettant de faire rire tout ou partie de la classe. Nous avons donc pris en compte toutes les remarques audibles dans l'espace sonore de la classe⁶ et provoquant des rires. Nous avons également noté les gestuelles et comportements comiques des élèves passant au tableau.

6. Cet espace sonore n'inclut pas toujours l'enseignant-e, en particulier quand il ou elle est à son bureau, en train d'écrire au tableau, dans le couloir ou en train de s'entretenir en aparté avec un-e élève. En outre, en l'absence de réaction de l'enseignant-e, il est impossible de déterminer s'il ou elle a entendu certaines remarques.

Tout en étant conscientes des biais d'interprétation que cette méthode comporte, nous avons renoncé à l'enregistrement et choisi de noter littéralement⁷ toutes les remarques qui ont provoqué des rires. En effet, un ou deux micros ostensiblement placés pour permettre d'enregistrer des propos lancés à la cantonade depuis n'importe quel point de la classe auraient pu inciter certain-e-s élèves à donner des représentations théâtralisées d'eux-mêmes et d'elles-mêmes, biais particulièrement problématique lorsqu'on travaille sur l'humour. En revanche, même si la présence d'une observatrice suffit à changer le milieu observé, les élèves des enseignant-e-s stagiaires ont l'habitude de recevoir fréquemment des visites de personnes différentes de sorte que, dans ces classes, notre présence ne sortait pas vraiment de l'ordinaire.

Il a été également difficile de quantifier les interactions humoristiques, puisqu'il s'agit tour à tour de phrases isolées, d'échanges qui rebondissent, de monologues continus qui susciteront plusieurs fois le rire, ou encore dans un cas particulier, d'un dialogue pratiquement ininterrompu pendant un cours. C'est pourquoi nous avons choisi de quantifier les auteur-e-s de l'humour et de qualifier le type d'humour pratiqué. En effet, ce n'est pas tant la quantité de remarques humoristiques qui nous intéresse que le profil des auteur-e-s et l'ambiance de classe générée par ces remarques.

Premiers résultats

De manière tout à fait classique pour une recherche sur les prises de parole en classe au secondaire, nous constatons que dans toutes les classes sauf deux, la participation orale des garçons est bien supérieure à leur représentation dans la classe. À chaque fois, il ne s'agit que de quelques garçons (rarement plus de trois) qui exigent de l'enseignant-e une attention continue car ils s'expriment spontanément, sans attendre qu'on leur donne la parole ou sans l'avoir demandée. De même que dans les classes observées, l'élève qu'on n'entend jamais est toujours une fille (Collet & Girardin, 2012).

7. Quelques remarques ont été faites en langue étrangère et n'ont pas pu être notées.

Tableau 2 : Prise de parole et humour en classe

Classes	Probabilité d'intervenir pour un garçon	Nb. de garçons humoristes	Nb. de filles humoristes	Humour hostile	Humour de résistance	Humour convivial
C1	2,6	3 / 9	0 / 10	X	X	X
C2	1,6	2 / 6	0 / 5	X	X	
C3	0,5	1 / 3	0 / 12	X		
C4	1,6	2 / 7	0 / 3			X
C5	14,2	2 / 2	1 / 10	X	X	X
C6	3,4	6 / 10	1 / 7	X	X	
C7	1,9	2 / 4	2 / 7	X	X	
C8	1,1	2 / 7	0 / 3			X
C9	4,5	4 / 10	0 / 14	X	X	X
C10	2,1	4 / 6	1 / 5	X	X	

Les garçons sont pratiquement les seuls émetteurs de l'humour en classe, même s'ils sont souvent minoritaires. Toutes les classes comptent des garçons humoristes, mais pas forcément de filles humoristes. De plus, le nombre d'interventions humoristiques reste faible puisqu'il dépend du nombre d'interventions. Dans deux classes (C1 et C7), nous avons observé une fille faire une plaisanterie à voix basse à un garçon (nous n'avons jamais observé la même attitude entre garçons) qui l'a répétée à voix haute, entraînant le rire de la classe. Nous avons en revanche souvent remarqué des filles (et des garçons) qui plaisantaient en privé avec leurs voisin·e·s, tenant des propos qui n'étaient pas destinés à être entendus dans l'ensemble de la classe.

De manière générale, nous avons constaté que l'humour permettait un accès privilégié à l'espace sonore de la classe, ce qui explique une partie des interactions spontanées initiées par les garçons. Nous remarquons en outre que l'humour de résistance s'accompagne toujours d'un humour hostile. Enfin, l'humour convivial, qui serait le plus appréciable pour l'ambiance générale de la classe, est présent dans la moitié des classes seulement, et rarement seul.

FAIRE RIRE POUR PRENDRE PLACE DANS LA CLASSE

Dans ce chapitre, toutes les citations d'élèves entre guillemets ont provoqué des rires de tout ou partie de la classe.

L'humour hostile

Nous allons tout d'abord traiter de l'humour pratiqué spécifiquement par un groupe de sexe contre l'autre, que ce soit de manière non spécifique ou ciblée sur un individu. Nous allons distinguer deux types de remarques, celles émises pour toute la classe (entendues dans quatre classes) et celles que l'enseignant-e n'est pas supposé-e entendre (entendues dans cinq classes).

Pratiquer l'humour sexiste ou l'attaque personnelle est un exercice périlleux, car son auteur-e doit faire preuve d'habileté pour rester sous le seuil de la sanction. Une des stratégies employées est de rebondir sur un élément didactique pour s'inscrire ainsi dans le flot de la participation orale. L'enseignant-e en retire alors l'impression confuse d'être involontairement complice de la plaisanterie, ce qui provoque chez elle ou lui un certain embarras qui semble inhiber en partie sa réaction.

Pour illustrer ce phénomène, prenons le cours de la C6 qui porte sur les adjectifs qualificatifs. Le sketch d'anglais étudié comporte la remarque : « *She is a girl, she is stupid* » prononcé par un frère à propos de sa petite sœur. La phrase est répétée en boucle par des garçons avec un plaisir évident : « *Girl stupid!* » ; ceci correspond néanmoins plus ou moins à l'exercice. L'enseignante demande ensuite aux élèves d'associer une liste d'adjectifs à des noms communs de leur choix ou à des prénoms d'élèves de la classe. Un garçon demande à voix haute : « *Big woman*, ça veut dire grosse femme ? ». Cherchant peut-être à remettre les filles en valeur sans pour autant intervenir directement sur les moqueries, l'enseignante va involontairement entrer dans le jeu de ces garçons avec une remarque *a priori* anodine : elle proposera « *Pamela is nice* » qui va provoquer des hurlements de rire mixte dans la classe, sauf chez Pamela qui garde le silence. Les garçons humoristes montrent en outre leur parfaite connaissance de la limite acceptable de l'insulte déguisée en plaisanterie. Quand l'enseignante demande « Comment on dit "elle" en anglais ? », un garçon donne la bonne réponse, puis dit en semi-à part à ses voisins : « *She* comme chier ».

Ainsi la leçon se déroule sur un fond de réflexions sexistes émises par un petit groupe de garçons qui ont pour effet de réduire les filles au silence (voir tableau 2). L'enseignante feint de ne pas entendre ou comprendre ces remarques. En effet, si elle choisit de mettre en lumière

le sexisme de ces attaques, elle doit alors interrompre la leçon, aller au conflit avec le groupe de garçons humoristes, en risquant de passer pour une censeuse, et implicitement reconnaître que les élèves se sont permis de l'insulter indirectement, en tant que femme.

À la fin de la séance, l'enseignante prend à part un de ces garçons et lui demande, faisant allusion à son comportement globalement perturbateur : « Pourquoi tu étais comme ça, aujourd'hui ? ». Il lui répond immédiatement : « Parce que j'aime bien rigoler », ce qui est une manière de signifier que l'humour est une justification qu'il juge valable pour son attitude.

Le basculement entre attaque sexiste implicite dans l'espace public de la classe (enseignant·e inclus·e) et attaque sexiste explicite dans l'espace semi-privé (enseignant·e exclue), tel que nous l'observons en C6, a été observé dans cinq classes. Parfois, ces échanges ont lieu alors que l'enseignant·e est sorti·e, les élèves ne se considérant plus tout à fait dans le temps scolaire. Dans la C7, Marco, qui avait plaisanté avec une apparente complicité avec Mélissa durant le cours, la traite après la sonnerie de « mini-pute », ce qui, pourtant, la fait rire. En C3, seule classe dans laquelle les filles interviennent plus que les garçons, David et Carla semblent bien s'entendre et rient en privé de plaisanteries mutuelles. Lorsque l'enseignante s'absente 5 minutes, David dit de manière parfaitement audible et sans la moindre agressivité, si ce n'est dans le contenu même des propos : « Ta gueule » (3 fois), « J'te parle ? », « Je t'insulte et où est le problème ? » (2 fois). Carla ne réplique pas et se contente de rire. Dans une troisième classe (C5), Nelson, qui débite des plaisanteries en continu pendant une activité d'arts plastiques, se moque par moments de Viviane, qui a fini par renoncer à répliquer avec humour, ce qu'elle faisait au début. Il la traite d'« imbécile heureuse », lui dit : « Tu fermes ta bouche », puis dira à son voisin « C'est trop marrant comme je peux contrôler Viviane, je suis un dieu pour elle... ».

Les filles qui tentent de se lancer dans ce type d'humour hostile, souvent en renchérissant sur les plaisanteries des garçons, font preuve de moins d'habileté dans l'évaluation des limites, peut-être par manque de pratique. Ainsi, durant le cours de la C7, on entend des provocations multiples de la part de Marco envers Elena, dans lesquelles il menace de divulguer des éléments de sa vie privée. Plusieurs fois, Marco fait rire la classe en disant de manière appuyée : « Elena, elle frémit ». L'allusion est ouvertement sexuelle, mais le verbe « frémit » n'est pas directement insultant ou obscène et l'enseignante n'intervient pas. Plus tard, peut-être par rébellion, peut-être pour détourner l'attention de Marco, Elena fait une plaisanterie raciste à destination de Juan, qui prend la parole pour répondre aux questions de l'enseignante. En tant que garçon étranger, timide et studieux, il semble être une cible inoffensive pour Elena

qui a besoin de détourner l'attention de sa personne et qui, peut-être, se cherche un exutoire. L'enseignante exclut alors Elena de la classe. Celle-ci proteste et signale qu'elle n'est pas la seule à faire des remarques déplacées mais la seule à être exclue. L'embarras de l'enseignante, qui a pour conséquence ce double standard dans la punition, vient du fait que Marco peut nier qu'il y ait eu quoi que ce soit de sexiste dans sa phrase, alors qu'Elena avait clairement signalé que la nationalité de Juan était la cause de sa moquerie.

Ces quatre exemples exposent le fonctionnement du système de genre dans l'usage de l'humour, car Carla, Viviane et Mélissa jouent la carte du rire de convivialité. Face à une forme d'humour hostile clairement sexiste, elles rient, ce qui permet d'en atténuer l'impact, au moins en apparence. Elles cèdent face à cet humour plutôt qu'elles n'y consentent (Mathieu, 1985), comme leur rire pourrait donner à croire. Il faut ajouter que l'exemple d'Elena (C7), qui est allée au conflit et s'est fait exclure de la classe, incite peut-être Mélissa à garder le silence. De même, en C5, Viviane doit estimer que ses chances de faire taire Nelson sont bien minces puisque l'enseignante n'y est pas parvenue pendant les deux séances. En cédant, ces filles restent de bonnes copines, en conformité avec le système de genre, ce qui leur évite des attaques plus féroces, et éventuellement des sanctions de la part des enseignant-e-s.

Cette attitude est tellement attendue de la part des filles que les garçons les y cantonnent même quand il n'y a pas lieu. Dans le cours de la C9, l'enseignante fait travailler les élèves sur l'égalité femme / homme par groupe de quatre. Dans un des groupes, Paulo évite continuellement le débat en lançant des plaisanteries sexistes comme : « Vous d'abord, vous avez vos règles, vous ne pouvez pas commander ». Léa l'accuse de fuir ses questions et ajoute avec colère : « C'est des arguments pas drôles ». « Ben, pourquoi ça te fait rigoler alors ? » lui dit-il, alors qu'elle ne rit pas (contrairement à l'autre garçon de la table). Ainsi, Paulo nie la révolte de Léa pour lui inventer une place de spectatrice consentante.

Dans un seul cas, pendant la deuxième séance de la C10, nous avons pu observer des filles se moquer ouvertement du groupe de garçons à titre de riposte. Le travail portait sur les stéréotypes sexués dans les métiers. Parmi les métiers plébiscités par les filles figurait « actrice ». Aussitôt, un garçon a précisé : « actrice porno » et la plaisanterie est revenue par la suite plusieurs fois. Mais lorsque la conversation a tourné autour de la répartition des tâches ménagères, les filles ont toutes affirmé que les garçons ne savaient rien faire ; l'une d'elle a ajouté : « Ils ne servent à rien ».

En somme, face à un humour hostile sexiste, deux places sont laissées aux filles : spectatrices, y compris quand elles en sont la cible directe,

ou victimes consentantes. Les filles s'accommodent plus ou moins facilement de cette place, d'une part par effet d'attente, et d'autre part pour éviter le conflit et limiter les conséquences négatives pour elles-mêmes.

L'humour pour exister, l'humour pour résister

Nous avons observé dans cinq classes des cancre humoristes qui peuvent ainsi faire la démonstration de compétences autres que scolaires et exister dans un environnement dans lequel ils ne trouvent pas de place. Pour Baider (2013), il s'agit d'abord, pour ces élèves, de passer un bon moment malgré tout, dans le contexte d'un cours qui les ennueie. Ils plaisantent à chaque fois qu'ils ouvrent la bouche ou presque, ne cessent d'interpeller leurs voisins pour plaisanter, commentent la leçon, etc. Certains élèves sont tellement inscrits dans le rôle du pitre qu'il leur suffit d'émettre une remarque incongrue pour que la classe considère qu'il s'agit d'une plaisanterie. Par exemple, lorsque l'enseignant de la C10 parle « des mots écrits en jaune », Kevin commente : « Jaune, couleur de la tristesse ». Quoiqu'il dise, ses propos sont vraisemblablement perçus comme drôles, et il s'enferme dans cette attitude qui devient sa seule manière d'être dans la classe, sachant que, par ailleurs, il ne produit aucune remarque constructive pour le cours et refuse de donner des réponses quand l'enseignant l'interroge. Ces cancre humoristes, comme Kevin, ne quittent leur rôle que pour sombrer dans l'apathie ou, au contraire, passer les bornes et se faire exclure. Kevin produira ces deux attitudes dans la même heure.

On comprend le dilemme des enseignant-e-s, dans ce type de situations (qui se sont présentées également dans les C1, C2 et C6). Laisser ces garçons jouer les humoristes permet de les maintenir dans l'échange didactique ; le fait qu'ils en perturbent le déroulement prouve au moins qu'ils n'ont pas décroché.

Leur comportement d'amuseurs montre également leur adhésion aux normes du genre, parce qu'il combine mise en scène de soi, insoumission et volonté de prise de pouvoir. La volonté de revanche sur les filles, qui incarnent l'adhésion aux valeurs scolaires (Baudelot & Establet, 2007 ; Duru-Bellat, 2010), peut être exprimée explicitement. Il s'agit de reprendre le dessus dans un univers où la domination des garçons et des hommes ne va pas de soi et où ils pensent être dominés par les femmes et les filles (Ayrat, 2011). Ainsi, dans la C5, outre la composition déséquilibrée de la classe (2 garçons et 10 filles), il y avait ce jour-là trois femmes présentes : l'enseignante, la formatrice de terrain et la chercheuse. Nelson annonce sur le ton de la plaisanterie : « Pourquoi elles sont trois ? Comme ça elles se sentent plus fortes, elles se sentent puissantes ! ». Hicham ajoute « Dans cette classe, y'a que deux garçons et comme par hasard, ce sont les deux Africains ». « Et comme par hasard, on les a mis près

du bureau pour les surveiller » relance Nelson. Or, parmi les filles de la classe, il a une « Africaine », du moins une élève à la peau plus noire que celles des deux garçons qui se sont proclamés « africains », mais la catégorie sexe semble plus signifiante pour eux que la couleur de peau. Cet échange leur permet de signaler à l'enseignante qu'en tant que garçons africains minoritaires, leur manière d'occuper l'espace sonore de la classe est légitime. L'idée que le groupe des filles, perçu comme homogène, puisse leur voler le devant de la scène, simplement parce qu'elles sont majoritaires, est tout à fait insupportable.

Nous précisons de nouveau que toutes les phrases citées dans cette partie ont été dites sur le ton de la plaisanterie et ont fait rire. C'est bien le contexte et la manière dont elles ont été prononcées qui nous permet de les considérer comme humoristiques. Énoncées avec sérieux, elles paraîtraient insultantes, agressives et peut-être ridicules. Si elles ne provoquent pas de réactions de la part de l'enseignant·e, voire de la part d'autres élèves, c'est parce que leur auteur est supposé ne pas croire lui-même à ce qu'il dit, ou alors parce qu'il le dit sans méchanceté (puisqu'il plaisante). L'humour apparaît bien, sous des apparences de « bienfaitante frivolité [...], comme] un instrument doux d'exclusion socioculturelle » (Flandrin, 2011, p. 20), et nous ajouterons d'exclusion genrée.

STRATÉGIES ENSEIGNANTES

Nous avons pu voir quatre stratégies d'enseignant·e-s pour tenter de contrôler ou d'organiser cette volonté de se mettre en scène. Deux d'entre elles se situent strictement dans le domaine didactique. Deux autres ont elles-mêmes recours à l'humour. Ces quatre cas nous permettront aussi de voir différents portraits d'élèves humoristes.

Tenir le cadre didactique

Dans le cours de la C1, l'enseignante décide de surexposer José qui intervient spontanément au fond de la classe en continu, mais refuse de lever la main. Elle l'invite à venir au rétroprojecteur pour corriger un exercice, ce qu'il fait de mauvaise grâce. Il est cependant encouragé par ses camarades, faisant ainsi la démonstration de sa popularité. Il se lève et remonte alors ostensiblement son baggy, dans une gestuelle théâtrale qui l'inscrit dans un certain type de masculinité, celle des banlieues et de la rue. Une fois au tableau, il se montre peu bavard et garde un sourire moqueur en permanence, comme un défi face au sérieux exigé par la situation dans laquelle il a été placé. Il se cale dos au tableau, dans une posture qui semble nonchalante mais dont la fonction première est de maintenir en

place son baggy. L'enseignante lui intime l'ordre de bien se tenir. Il se tortille mais sans vraiment changer de posture, ce qui provoque alors des rires. Dans cette scène, on constate que José résiste à la tentative de l'enseignante de le transformer en élève au comportement approprié. Alors qu'elle essaie de le placer dans un type d'échange où elle a l'initiative, il parvient à se maintenir dans son rôle d'humoriste sans se montrer ni tout à fait insolent ni tout à fait incapable (il finit par corriger l'exercice pour lequel il est venu). De plus, il choisit lui-même les modalités de sa participation : il interpelle ses camarades depuis sa place sur scène en plaisantant dès que l'attention de la classe se centre sur la correction plutôt que sur lui-même. José a développé une compétence spécifique dans la pratique de l'humour de résistance avec une connaissance aigüe de la limite à ne pas dépasser.

Regardons maintenant la stratégie utilisée en C8, seule classe dans laquelle la probabilité d'une intervention verbale est paritaire. L'enseignant a une manière très dynamique et rapide de gérer l'oral : il interpelle tour à tour les élèves par leur prénom, auxquels ils et elles répondent immédiatement. Une fois la dynamique lancée auprès de chacun et chacune, le rythme semble se poursuivre de lui-même car l'enseignant veille à ne pas laisser de temps morts dans le déroulé de l'exercice : écoute de la bande sonore / remplissage du QCM / correction. Manuel souhaite occuper la place d'humoriste résistant, ce que l'enseignant lui reconnaît par des sourires qu'il lui concède ou de petites plaisanteries. Toutefois, le rythme des échanges et la dynamique impulsée ne permettent pas à Manuel de déborder de son temps de parole. Il se contente de garder un sourire narquois en permanence car il trouve tout de même sa place dans les échanges. En revanche, dans cette même classe, Laurent, qui ne parvient pas à faire sortir le cours de ses rails, sombre dans l'apathie dès ses premières tentatives avortées de plaisanter et finit par s'endormir sur la table.

L'humour à double tranchant

Nous avons vu qu'en C5, Nelson et Hicham positionnent clairement et spécifiquement leur manière de pratiquer l'humour dans les représentations du masculin. Pour les inciter à changer de comportement, l'enseignante tente de se moquer d'eux en leur montrant que leur attitude est en réalité l'expression de stéréotypes féminins : elle les traite de « pipelettes », leur demande d'« arrêter les ragots » et « les papotages », leur signale qu'« on n'est pas au salon de thé ». Ces réflexions destinées à les féminiser de sorte qu'ils se sentent ridicules n'ont aucun impact sur leur bavardage incessant. On note même l'apparition lors de la deuxième heure de démonstrations viriles : ils font semblant de jouer au basket,

miment un combat à l'épée laser, utilisent des termes scatologiques ou sexuels, accusent les filles de ne parler que de poupées Barbie.

La situation est différente dans la C9, mais il faut toutefois rappeler qu'il s'agit d'une classe de Gymnase avec une enseignante expérimentée. Elle utilise fréquemment un humour de convivialité, mais peut aussi manier l'ironie pour obtenir la discipline. Elle va instrumentaliser Thibault dans son rôle d'amuseur convivial pour lancer la participation orale. Celui-ci s'exécute de bonne grâce. Dans cette classe sélective où les normes scolaires sont respectées, Thibault, en position scolaire haute, peut pratiquer l'ironie et le second degré, obtenant ainsi un statut d'amuseur complice.

Térence cherche également une place d'humoriste, mais contrairement à Thibault, son humour lui sert à résister à la norme scolaire. Vers la fin de la séance, il fait une plaisanterie graveleuse et sexiste à destination de son groupe que l'enseignante va choisir d'entendre et de sanctionner. Grâce à sa manière de se positionner elle aussi sur le terrain de l'humour, l'enseignante peut, en toute légitimité, décréter quand une réflexion est drôle (la prestation qu'elle demande à Thibault) et quand une remarque est vulgaire (la plaisanterie sexiste de Térence) et évite ainsi l'accusation de censeur.

Ces stratégies enseignantes nous montrent sans surprise que la manière de traiter avec succès les humoristes résistants ou hostiles dans la classe n'est pas univoque. Si elle dépend du style de l'enseignant-e, elle s'appuie fortement sur des gestes pédagogiques et des compétences de l'ordre de la gestion de classe.

« LES GENS SONT TOUJOURS DU CÔTÉ DE GUIGNOL »

Ainsi le signalait Pierre Desproges en 1988 de manière faussement anodine. Autrement dit, pour manipuler un public, le faire rire est un excellent moyen, car l'opposant-e passera facilement pour un-e censeur-e ou un-e triste sire. Dans la classe, de multiples stratégies humoristiques sont déployées par les élèves. Si la modestie de notre échantillon nous impose une certaine prudence dans nos conclusions, nous tenterons néanmoins de dégager les différentes fonctions de l'humour que nous avons observées.

Nous avons tout d'abord rencontré l'humour de convivialité, qui permet une bonne ambiance de classe. Nous avons vu que cette forme d'humour est utilisée par les dominant-e-s de manière privilégiée. C'est pourquoi en classe l'enseignant-e est la personne la mieux placée pour en user, en complicité avec les élèves en position scolaire haute. Dans les classes de faible niveau que nous avons observées, il est très peu présent.

L'humour de résistance permet à certains élèves de consolider leur estime de soi dans une école qui ne les reconnaît pas. Cette forme d'humour se combine souvent, chez les élèves observés, avec l'humour hostile qui cible un exogroupe que l'on va ridiculiser au bénéfice de son propre groupe. Dans notre corpus, les individus qui ont manié simultanément ces deux formes d'humour étaient toujours des garçons⁸. Les groupes qu'ils définissaient comme « autres » étaient marqués par le système de genre car l'humour hostile s'appliquait aux individus supposés faibles : les filles, les gays et, par extension, les garçons jugés peu virils. Nous avons conscience que l'humour raciste a un fonctionnement assez similaire à celui de l'humour hétéro / sexiste. Le fait que nous n'ayons entendu quasiment aucune plaisanterie raciste en classe signifie probablement que les enseignant-e-s y sont très vigilant-e-s et les répriment immédiatement, comme nous l'avons observé, alors que les plaisanteries sexistes et homophobes bénéficient d'une plus large tolérance. Ces trois formes d'humour permettent finalement à certains garçons de légitimer leur domination de l'espace sonore de la classe (Zaidman, 1996).

Si des garçons et des filles forment le public de ces humoristes, les filles ont la particularité de rire aux plaisanteries qui les ciblent. Ces rires leur permettent de sauver la face, participant à l'illusion qu'elles ne sont pas réellement insultées par des propos qui ne sont pas réellement sexistes. C'est aussi la forme d'humour la plus en phase avec les stéréotypes féminins : rire plutôt que se fâcher, participer à des plaisanteries plutôt que les initier.

Ce que nous avons observé dans la classe ne nous donne en revanche aucun indice sur ce qui se passe hors de la classe (dans les couloirs ou la cour), ainsi que dans tout autre lieu privé ou public, réel ou virtuel, où les adolescent-e-s peuvent échanger. Nous avons vu dans les classes des filles qui riaient entre elles à des plaisanteries qu'elles gardaient privées. Nous ne pensons pas qu'il existe une frontière entre les sexes en terme d'humour, avec d'un côté des garçons pitres et moqueurs, et de l'autre des filles sérieuses et soumises aux plaisanteries. C'est encore une fois le système de genre qui propulse l'humour des garçons dans l'espace public et confine celui des filles dans le privé, en considérant que les garçons sont capables de faire un humour qui fait rire tout le monde, pendant que les filles se contentent de pouffer à des plaisanteries spécifiquement féminines.

Gérer ces manifestations d'humour, en tant qu'enseignant-e, est un exercice d'équilibre particulièrement subtil. Faire barrage à toute manifestation perturbatrice d'humour ôte à certains élèves le seul moyen

8. Une fille a lancé une plaisanterie raciste, mais c'était sa seule intervention d'humour durant le cours

qu'ils ont trouvé pour exister dans la classe. Les faire taire les exclurait encore davantage de l'échange didactique et empêcherait le dialogue entre enseignant-e et élèves. Toutefois, ce mode d'existence par l'humour s'exerce aussi au détriment des élèves qui n'osent pas intervenir dans l'espace sonore de la classe, et de ceux et celles qui sont les cibles de l'humour hostile. En outre, le stéréotype du cancre amuseur, très présent dans les productions culturelles juvéniles, risque d'enfermer ces garçons dans des comportements finalement exclusivement anti-scolaires. S'ils imaginent qu'il existe une frontière étanche entre cancre humoriste et bon élève, entre virilité dominante et féminité dominée, entre pitreries et compétences scolaires, c'est leur manière même d'exister dans la classe qui les empêche d'apprendre. L'enseignant-e doit alors construire un pont entre ces deux polarités afin de montrer à l'élève qu'elles ne sont pas mutuellement exclusives, tout en faisant barrage à l'expression de l'humour hostile. La difficulté est également de définir très clairement ce qui relève de l'humour irrévérencieux qui libère et aère l'esprit, et de le distinguer de l'injure sexiste, raciste ou homophobe, déguisée en plaisanterie. Ce sont des compétences qui peuvent se peaufiner à mesure que l'enseignant-e gagne en expérience, mais il nous semble indispensable d'y réfléchir dès la formation initiale.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons*. Paris : Puf.
- Baider, F. (2013). Un hélicoptère ? C'est un petit avion avec des ventilateurs ! Humour en milieu scolaire, construction d'une identité sexuée. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 99-110.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110, 5-15.
- Bayle, A. (2013). Introduction. Dans A. Bayle & F. Fix (Ed.), *Rire et émancipation féminine* (pp. 8-14). Paris : L'Harmattan.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (4^e éd.). Paris : La Découverte.
- Bergson, H. (1900). *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris : Alcan.
- Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., & Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in the United States, England and Ireland. *Child Development*, 48, 1375-1384.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. Dans M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 328-375). New York : Macmillan.
- Clair, I. (2007). Amours adolescentes dans des quartiers d'habitat social. *Informations sociales*, 8(144), 118-125.
- Collet, I. (2013). Des garçons « immatures » et des filles « qui aiment ça » ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée. *Recherches et éducatives*, 9(2), 21-41.
- Collet, I., & Girardin, D. (2012, juin). *La prise de parole en classe, répondre juste ou répondre vite ?* Communication présentée au 17^e congrès mondial AMSE-AMCE-WAER, Université de Reims.

- Collet, I., & Mosconi, N. (2010). Les informatriciennes : de la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 100-113.
- Collet, I., & Petrovic, C. (2013, mai). *L'humour et les garçons en classe, entre résistance et domination*. Communication présentée au congrès « École, culture, sport et loisirs : la fabrique des garçons », Adess-CNRS, Université de Bordeaux.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. Sydney : Allen & Unwin.
- Coser, R. L. (1960). Laughter among colleagues. *Psychiatry*, 23, 81-95.
- Crawford, M. (1995). *Talking Difference : On Gender and Language*. London : Sage.
- Cyrułnik, B., & Pourtois, J.-P. (2007). *École et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : vol. 1. États des lieux*. Paris : ESF.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Paris : Gallimard.
- Desproges, P. (1988). *Textes de scène*. Paris : Seuil.
- Dion, L. (2013). Femmes mariées ou à marier, l'émancipation par le rire à la Renaissance. Dans A. Bayle & F. Fix (Ed.), *Rire et émancipation féminine* (pp. 31-46). Paris : L'Harmattan.
- Durand-Vallot, A. (2013). Bridget Jones ou l'archétype de l'humour post-féministe. Dans A. Bayle & F. Fix (Ed.), *Rire et émancipation féminine* (pp. 165-176). Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles / garçons. *Revue française de sociologie*, 34, 199-222.
- Filoche, C. (2013). Rire et émancipation féminine dans la comédie gréco-romaine. Dans A. Bayle & F. Fix (Ed.), *Rire et émancipation féminine* (pp. 17-30). Paris : L'Harmattan.
- Flandrin, L. (2011). Rire, socialisation et distance de classe. Le cas d'Alexandre, « héritier à histoires ». *Sociologie*, 2(1), 19-35.
- Freud, S. (1905). *Le Mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris : Gallimard.
- Harris, J. (2013). Rire séducteur, rire de coquette : le pouvoir féminin chez Corneille et Molière. Dans A. Bayle & F. Fix (Ed.), *Rire et émancipation féminine* (pp. 47-60). Paris : L'Harmattan.
- Holmes, J. (2000). Politeness, power and provocation : how humor functions in the workplace. *Discourse Studies*, 2, 159-185.
- Holmes, J. (2006). Sharing a laugh : pragmatic aspects of humor and gender in the workplace. *Journal of Pragmatics*, 38, 26-50.
- Jarlégan, A. (2009). Pratiques enseignantes et normes de genre à l'école. Dans H. Lhotel & E. Prairat (Ed.), *L'école et ses transformations* (pp. 1-16). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., & Flieller, A. (2011). L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e) – élève. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 33-50.
- Jarlégan, A., Tazouti, Y., Flieller, A., Kerger, S., & Martin, R. (2010). Les interactions individualisées maître – élève : une comparaison entre la France et le Luxembourg. *Revue française de pédagogie*, 173, 67-84.
- Jenkins, M. (1985). What's so funny? Joking among women. Dans S. Bremner & B. Moonwomon (Ed.), *Proceedings of the First Berkeley Women in Language Conference* (pp. 135-151). Berkeley : Women and Language Group.
- Kotthoff, H. (2006). Gender and humor, the state of the art. *Journal of Pragmatics*, 38, 4-25.
- Kroug, S. (2002). *On n'est pas là que pour rigoler ! Étude de la présence et de la gestion de l'humour dans trois classes genevoises de 5P* (Mémoire de licence, Université de Genève).
- Kuipers, G. (2005). Humor styles and class cultures : highbrow humour and lowbrow humour in the Netherlands. Dans T. Garfit, E. McMorrán & J. Taylor (Ed.), *The Anatomy of Laughter* (pp. 58-69). Oxford : Legenda.
- Lefebvre, M.-L., & Legault, F. (2006). Connaissance et assignation de stéréotypes de genre dans une population scolaire de pré-adolescents et pré-adolescentes de divers groupes

- ethnolinguistiques montréalais. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 19, 77-106.
- Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lethierry, H. (1997). *Savoir(s) en rire* (3 vol.). Bruxelles : De Boeck.
- Marro, C., & Collet, I. (2009). Les relations entre filles et garçons en cours de mathématiques, français et physique : collaboration, compétition ou indifférence ? *Recherches et éducations*, 2, 45-72.
- Mathieu, N.-C. (1985). Quand céder n'est pas consentir. Des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie. Dans N.-C. Mathieu (Ed.), *L'arraisonnement des femmes. Essais en anthropologie des sexes* (pp. 169-245). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Merlin-Kajman, H. (2007). Peur, rire et outrage : la face sombre de la « culture carnavalesque ». *Textuel*, 51, 169-189.
- Moïse, C. (2003). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1(51), 47-54.
- Mongin, O. (2002). *Éclats de rire. Variations sur le corps comique*. Paris : Seuil.
- Mosconi, N. (2005). Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques. *Éducation et francophonie*, 33(1), 73-88.
- Office fédéral de la statistique (OFS) & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (Ed.). (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel : OFS.
- Ouaknin, M.-A. (2013, 21 août). L'humour juif pour ouvrir l'esprit. Repéré à <http://www.ccrt.ch/diffusion/lhumour-juif-pour-ouvrir-lesprit-0>
- Vinton, K. L. (1989). Humor in the workplace : it is more than telling jokes. *Small Group Behavior*, 20(2), 151-166.
- Younger, M., & Warrington, M. (2002). Single-sex teaching in a co-educational comprehensive school in England : an evaluation based upon student's performance and classroom interactions. *British Educational Research Journal*, 28(3), 353-373.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
- Ziv, A., & Ziv, N. (2002). *Humour et créativité en éducation*. Paris : Creaxion.

« Le bon corps au bon endroit » Incorporation des normes de genre en formation professionnelle en alternance

**Nadia Lamamra
Institut fédéral des hautes études en formation
professionnelle – IFFP, Lausanne**

INTRODUCTION

La centralité du corps au travail a fait l'objet de nombreux travaux. Le corps est mobilisé de diverses manières dans la réalisation de l'activité (Dejours, 1998), il est au cœur des questionnements sur la division sociale du travail, dans la distinction opérée entre cols blancs et cols bleus notamment (Gallioz, 2006 ; Guibert, 1992). Il est en outre central dans la division sexuelle du travail, la construction différenciée des aptitudes s'étant largement appuyée sur les différences physiologiques (Guichard-Claudic & Kergoat, 2007 ; Guilbert, 1966). L'importance que revêt le corps au travail rend indispensable d'interroger sa place dans l'apprentissage du travail, c'est-à-dire durant la formation professionnelle.

Dans ce chapitre, l'attention sera portée prioritairement à la formation en alternance, car elle se déroule majoritairement en entreprise, dans un véritable environnement productif. Les apprenti-e-s font ainsi l'expérience du travail. La confrontation au monde du travail, à sa pénibilité, passe par le corps (Moreau, 2003), mais ce dernier est également au cœur de l'acquisition de certains savoirs et savoir-faire (Fillietaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008). De plus, la formation professionnelle est un espace-temps de socialisation professionnelle et de genre, deux aspects qui seront analysés à partir de leur inscription physique.

Antichambre du marché du travail, la formation professionnelle suit des logiques similaires¹ et subit l'impact direct de ce qui s'y passe (Hanhart, 2006) ; elle apparaît donc comme un lieu d'observation idéal. En effet, de par son importance dans le paysage éducatif suisse (voir ci-après), mais aussi de par sa spécificité (au croisement entre système éducatif et marché du travail), la formation professionnelle est un lieu particulièrement intéressant pour questionner la production, la reproduction et la transmission des normes professionnelles, en particulier celles de genre. Outre la perpétuation d'inégalités en vigueur tant dans le système de formation que sur le marché du travail, cette filière produit ses propres inégalités, prises dans la tension qui la caractérise entre des logiques de production et des logiques de formation (Moreau, 2003).

Dans ce contexte peu voire non mixte, les jeunes expérimentent pour la première fois la ségrégation professionnelle et la division sexuelle du travail. Les collectifs de travail, véritables groupes sexués, transmettent des savoirs professionnels, mais également ce que signifie être un·e professionnel·le dans une activité majoritairement occupée par l'un ou l'autre sexe ; et, par extension, quelles sont les normes de féminité et de masculinité. Cet apprentissage est particulièrement intéressant à observer en situation pionnière. En effet, dans les « bastions », notamment masculins, on a affaire non seulement à une forte résistance à l'entrée de personnes du sexe minoritaire (Laufer, 2009 ; Legault, 2001 ; Lemarchant, 2007 ; Marry, 2007), mais encore à une affirmation exacerbée du caractère sexué de l'activité (Couppié & Epiphane, 2007 ; Eckert & Sulzer, 2007 ; Guichard-Claudic, Kergoat, & Vilbrod, 2008 ; Molinier, 2000).

La place qu'occupe, en Suisse, la formation professionnelle en fait un lieu incontournable de l'analyse, en particulier pour qui s'intéresse à la socialisation professionnelle. En effet, elle concerne la majorité des jeunes au sortir du secondaire. Environ deux tiers s'y engagent, et privilégient plus particulièrement la formation en alternance – qui voit coexister formation pratique en entreprise et cours théoriques en école (environ 80 % de la formation professionnelle se fait ainsi en entreprise ; Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation [SEFRI], 2013). Contrairement à d'autres pays occidentaux, la Suisse n'en fait pas une voie de relégation, ni une filière destinée prioritairement aux jeunes populaires se préparant à des métiers d'exécution. Premier accès au marché du travail, la formation professionnelle est fréquemment considérée comme une possibilité d'insertion, mais aussi de mobilité sociale. Traditionnellement, le Certificat fédéral de capacités (CFC), soit le diplôme de base, donne accès au marché de l'emploi, mais aussi à des diplômes supérieurs (brevet, maîtrise) permettant de poursuivre dans une école technique ou d'ouvrir son

1. À titre d'exemple, les filières de formation professionnelle, comme les professions, connaissent en Suisse une sexuation et une ségrégation très fortes (Branger, 2008).

entreprise. Réformée en 2002, la Loi fédérale sur la formation professionnelle a augmenté les possibilités de formation supérieure. Le CFC a donc désormais une double fonction de diplôme d'accès au marché du travail et de diplôme propédeutique, puisque outre la maturité professionnelle (l'équivalent du Bacpro) qui s'est développée à partir des années 1990, d'autres diplômes du supérieur sont accessibles (bachelor, master). Ce développement s'est traduit par une augmentation générale du niveau de formation (Moser, 2004), ce qui a un impact sur les hiérarchies traditionnelles entre professions. À titre d'exemple, certains métiers de l'industrie, de l'automobile ou du bâtiment, où les hommes sont majoritaires, n'ont pas connu de tels développements et ont, de fait, subi une forme de déclassement. Face à cette dévalorisation, ces secteurs se rigidifient et fonctionnent comme de véritables « bastions » (Couppié & Epiphane, 2007 ; Molinier, 2000), où l'entrée de pionnières devient particulièrement délicate. Leur arrivée met en effet en péril la (re-)valorisation construite par les collectifs de travail autour du sentiment de « fierté d'affronter "virilement" l'effort et le danger » (Gallioz, 2006, p. 112).

La formation professionnelle s'impose donc comme lieu d'observation, compte tenu de sa prépondérance dans le système éducatif suisse, de son rôle central dans la socialisation et des enjeux de genre qui la traversent. Après un bref arrêt sur l'apprentissage de la division sexuelle du travail, l'article s'attachera à montrer comment le travail s'inscrit dans les corps, comment ceux-ci sont au cœur des apprentissages professionnalisés, et enfin comment se fait cette socialisation.

MÉTHODOLOGIE

Les analyses présentées sont basées sur un matériel collecté dans le cadre d'une recherche qualitative menée dans le Canton de Vaud ; elle devait cerner le processus qui conduit les jeunes à mettre prématurément un terme à leur formation (Lamamra & Masdonati, 2009). Quarante-six entretiens semi-directifs ont été menés avec des jeunes ayant interrompu leur formation professionnelle durant la première année. L'usage de quotas, en matière de secteurs professionnels, de sexe et de filière suivie au secondaire a permis d'avoir une analyse portant sur les situations les plus hétérogènes possible.

Des analyses secondaires sous l'angle des rapports sociaux de sexe ont été réalisées (Lamamra, 2011a). Les 46 entretiens ont été relus, de nouveaux codages faits, et les différents aspects précédemment analysés ont été soumis à une nouvelle analyse de contenu thématique (Bardin, 1986). Celle-ci permet de faire apparaître les différences, mais aussi les similitudes entre les situations vécues, que ce soit dans des métiers

traditionnellement investis par l'un ou l'autre sexe ou en situation d'insertion atypique, dans des métiers dits pionniers (Vouillot, 2007).

L'intérêt de cette analyse secondaire est de donner accès à de riches informations sur des questions de discrimination et de normes de genre, obtenues sans « stimulus ». En effet, le canevas d'entretien n'incluait qu'une seule question portant globalement sur le sentiment d'inégalité ou de discrimination. Cela atteste du caractère permanent et transversal du système de genre.

Population

Les 46 jeunes interviewé·e·s ont été contacté·e·s par l'intermédiaire d'une association d'aide à la transition et ont participé volontairement aux entretiens. Les quotas ont porté sur le sexe, la filière suivie au secondaire et les secteurs d'activité. La population se compose de 23 jeunes femmes et de 23 jeunes hommes. Les deux filières du secondaire obligatoire conduisant traditionnellement à la formation professionnelle dans le Canton de Vaud (soit la filière à exigences moyennes – VSG, et la filière à exigences faibles – VSO) sont également représentées (N = 19 et N = 18). Le reste de la population est issue soit de la filière à exigence élevée – VSB, traditionnellement destinée aux jeunes optant pour une formation générale passant par une maturité (baccalauréat), soit d'autres filières du secondaire (voies spéciales, classes d'intégration, scolarité dans un autre canton ou pays). Enfin, les jeunes interviewé·e·s ont démarré leur apprentissage dans des professions issues des principaux secteurs d'activité : alimentation, restauration ; commerce ; bâtiment ; économie, vente ; industrie, industrie automobile et artisanat ; métiers verts ; soins corporels.

La majorité des jeunes sont d'origine suisse ou bi-nationale (N = 35)², trois sont de deuxième ou de troisième génération immigrée, huit sont des primo-arrivant·e·s. Si l'on s'intéresse à l'origine sociale de ces jeunes, elles et ils viennent de milieux divers : onze du milieu ouvrier (travail manuel non qualifié et qualifié), dix-huit ont des parents employé·e·s ou cadres moyens (travail non manuel, employé·e·s et professions intermédiaires), huit des parents indépendant·e·s (petit·e·s indépendant·e·s, commerçant·e·s) et six sont issu·e·s de milieux intellectuels ou d'encadrement. Enfin, en ce qui concerne leur parcours antérieur, douze ont connu un parcours linéaire et trente-quatre ont

2. Il faut relever ici un biais lié au mode d'accès à la population ; les jeunes s'étant annoncé·e·s volontairement, on constate une nette majorité de jeunes d'origine suisse, alors que le phénomène des arrêts prématurés touche davantage les jeunes d'origine immigrée (Meyer, 2005).

effectué un parcours non linéaire, qu'il s'agisse de redoublement ou d'échec au secondaire, ou encore d'un temps d'attente au sortir de la scolarité obligatoire (transition), de réorientation, voire de premier arrêt en formation professionnelle.

Perspectives adoptées

De manière générale, la chercheuse a opté pour une démarche de décentration, c'est-à-dire une analyse des marges pour questionner le « centre » (Hooks, 2000). Il apparaît en effet que les situations de crise (ici, les arrêts prématurés) laissent apparaître de façon plus « lisible » certains processus en jeu, que ce soit la transition école-travail, la socialisation professionnelle ou encore la socialisation de genre. De même, l'analyse des situations pionnières a fréquemment permis de rendre visible des processus que cette mixité « accidentelle » exacerbait. Ainsi, les mises à l'épreuve, les rappels à l'ordre, les mises au pas, mais aussi le rappel à l'ordre hétéronormatif se donnaient mieux à voir en contexte pionnier, bien qu'ils soient présents dans toutes les situations de formation professionnelle.

La perspective de genre est l'analyse privilégiée ici, avec une attention particulière à la division sexuelle du travail (D. Kergoat, 2000) et à la position occupée par chaque sexe dans les rapports sociaux de sexe. Compte tenu des caractéristiques de la formation professionnelle en Suisse (qui concerne une grande majorité de jeunes et permet des carrières ascendantes) et de la population étudiée (issue de milieux divers et préparant des métiers variés, qui ne seront pas nécessairement des emplois d'exécution), l'analyse en termes de division sociale du travail n'a pas été retenue. Il est difficile, dans le cas helvétique, de réfléchir aux apprenti·e·s sous l'angle des jeunesse populaires, de même que l'on ne peut pas penser toutes les formations effectuées par apprentissage en termes de déclassement. Il serait cependant important de poursuivre la réflexion en articulant enjeux de genre, de classe et de statut migratoire et de penser les mobilités (ascendante, déclassement) à l'aune de ces différentes dimensions. Le matériel collecté ici ne le permet pas.

Les résultats seront organisés autour de l'incorporation des normes et de la centralité du corps dans ce processus. L'article montrera ainsi comment l'apprentissage du travail mais aussi celui des normes de genre s'incarnent dans les corps, comment ceux-ci sont éprouvés pour que « ça rentre ».

LE CORPS AU CŒUR DE LA SOCIALISATION PROFESSIONNELLE

La socialisation se déroule dès l'entrée en formation professionnelle. Outre l'apprentissage des savoirs et savoir-faire liés à un métier, à l'intégration des codes ou du langage propres à un secteur d'activité, à l'intériorisation des règles, normes et contraintes du travail (Jellab, 2001 ; P. Kergoat, 2003 ; Moreau, 2003 ; Tanguy, 1991), les apprenti-e-s sont socialisé-e-s aux normes de genre (Lamamra, 2011b). Elles et ils découvrent parallèlement aux normes d'un métier les normes de féminité et de masculinité qui y sont rattachées, mais apprennent surtout la division sexuelle du travail. Ainsi, à côté du « physique de l'emploi », elles et ils apprennent à rester « à leur place » dans les rapports sociaux de sexe, sous peine de remises au pas, cette « juste position » signifiant également le respect de la norme hétérosexuelle.

Durant leur formation, les apprenti-e-s sont au bas de la hiérarchie – ceci se traduit notamment par leur assignation à certaines tâches (rangement, entretien, exécution). Cette assignation « enseigne » la division sexuelle du travail, puisqu'elle fait le lien entre position subalterne et tâches d'entretien³ (Devreux, 1992). Ce mécanisme a une double incidence : si, dans un premier temps, il sert de repoussoir tant aux jeunes femmes qu'aux jeunes hommes, il renvoie ensuite les jeunes femmes à leur « destin » de femmes (les tâches renvoyant à un univers domestique majoritairement féminin). La volonté de prise de distance sera donc particulièrement forte chez certaines pionnières qui ont justement choisi de « transgresser » (Marry, 2007) et surtout chez les jeunes hommes, qui comprennent qu'ils devront tout mettre en œuvre pour ne pas rester dans la position dominée (Devreux, 1992). Il s'agit de relever ici que, durant la formation, le statut d'apprenti-e (et sa position dominée) l'emporte sur l'appartenance de sexe.

Quand l'apprentissage d'un métier s'inscrit dans les corps

Si la centralité du corps dans l'activité professionnelle a été maintes fois discutée, on peut dès lors postuler que, comme première confrontation au travail, la formation professionnelle est un lieu d'expérimentation

3. La démonstration de Devreux (1992) se fait à partir des tâches d'entretien (associées à la sphère domestique et au féminin). C'est également le cadre privilégié ici pour questionner la situation des apprenti-e-s. Elles et ils apprennent à la fois la division sexuelle du travail et la position subordonnée dans la hiérarchie de l'entreprise. Des assignations à d'autres tâches (tâches d'exécution) peuvent avoir le même objectif de socialisation professionnelle.

des limites du corps. Les jeunes sont en effet confronté·e·s à la pénibilité de certaines activités, ce qui rappelle que l'apprentissage d'un métier passe par une habitude des corps ; qu'il doit « entrer dans la peau » (Moreau, 2000). Se former professionnellement, et tout particulièrement dans le système en alternance, signifie se plonger directement et physiquement dans le monde du travail (Kaiser, Davaud, Evrard, & Rastoldo, 2007) : « la confrontation au statut de salarié, à son rythme et ses conditions est une épreuve pour les apprentis. Ils en découvrent la réalité dans leur corps, dans leur vie quotidienne » (Moreau, 2003, p. 209).

Pour aborder la question de l'habitude physique au travail, la notion de souffrance physique⁴ a été mobilisée. Celle-ci apparaît dans huit entretiens. Dans certains cas, il s'agit de souffrance liée à la pénibilité intrinsèque du métier, à ses conditions de travail. Cette pénibilité se marque sur les corps encore jeunes, pas habitués, comme le relate Massimo, un carreleur de 17 ans :

Physiquement, faut suivre. Pis faut être motivé, vachement motivé pa'ce que le matin, après la journée qu'on a eue le jour d'avant, faut bien récupérer la nuit. Ouais, porter toute la journée des sacs de colle au 5^e étage quand y a pas d'ascenseur ! Pis sinon, euh, porter les carreaux, mais toujours sans ascenseur, physiquement c'était dur, pis c'était lassant. Parce que je sais pas, y prennent les apprentis, y nous prennent un peu comme leur chien.

La pénibilité, et donc la souffrance physique, s'atténue peut être avec le temps, lorsque l'apprenti aura habitué son corps, la force (et la résistance) physique faisant partie des compétences attendues dans certains secteurs d'activité majoritairement occupés par des hommes (Gallioz, 2006), où le quotidien est fait de charges lourdes, d'horaires contraignants, de travail en plein air exposé aux aléas des conditions météorologiques, etc. Cette souffrance se dissipera peut-être lorsque le jeune homme sera sorti de la position subalterne liée à son statut d'apprenti (qui dans cet entretien semble être source de souffrance au même titre que les charges à porter) et sera un travailleur adulte, qui aura soit quitté sa position dominée⁵, soit transformé, avec le soutien de ses pairs, cette souffrance en stratégie défensive (Dejours, 1998).

4. Les analyses initiales étant menées à partir du cadre de la psychodynamique du travail (Dejours, 1998), la notion de souffrance remplace ici celle de pénibilité. Il m'a paru pertinent de réfléchir à la mise en jeu des corps en formation professionnelle au travers de la souffrance physique.

5. Comme déjà évoqué, il faut rappeler ici que la formation professionnelle en Suisse ne conduit pas uniquement à des emplois d'exécution. Une fois en possession de son diplôme (le Certificat fédéral de capacités, CFC), la personne pourra occuper diverses positions sur le marché du travail.

L'analyse de la souffrance physique révèle en outre des logiques de genre, puisqu'elle s'exprime quasi uniquement – dans 7 cas sur 8 – dans des métiers masculins. En effet, sur les quatre filles évoquant de la souffrance physique, trois sont des pionnières. Ainsi, la souffrance physique est attachée, du point de vue des apprenti·e·s, à l'exercice de métiers masculins, et moins à celui de métiers féminins, qui seront cependant brièvement évoqués plus bas. Cela s'explique notamment par la stricte ségrégation entre compétences ou « qualités » demandées dans les professions féminines ou masculines (Buscatto & Fusulier, 2013 ; Connell, 2009). Ainsi, dans la plupart des métiers féminins, la force, l'endurance et la résistance physique ne sont pas attendues explicitement et de ce fait invisibilisées (Gallioz, 2006), non reconnues et non rémunérées.

Il ressort de l'analyse que les pionnières déplorent avant tout les effets de la pénibilité du travail sur leur corps, tandis que les garçons mettent l'accent sur les conditions de travail qui les conduisent à souffrir physiquement.

Pour certaines pionnières, la douleur physique et l'épuisement peuvent parfois avoir raison de leur motivation à poursuivre leur parcours atypique. Par exemple Anne-Cécile, une paysagiste de 17 ans, dont l'expérience n'a pas résisté à l'épuisement :

Moi, j'amenaient les brouettes de béton à la main et pis lui [le patron], ben il posait les pierres quoi, pis toute la journée je faisais ça, donc ça va un moment de poser du béton, pis le lendemain, c'était les cailloux, après fallait faire un mur de nouveau, ramasser la terre, c'était beaucoup trop physique. Pis je faisais ça toute la journée, c'est le soir surtout, tu sens ton dos en arrivant, il fait mal et le lendemain il faut recommencer...

La douleur physique liée à un corps non encore habitué aux charges se retrouve à l'identique chez les adolescents des deux sexes. Cependant, les pionnières relèvent aussi la rudesse de leurs pairs, parfois des comportements violents (cf. Mises à l'épreuve et menaces de déclassement) qui, cumulés à la souffrance physique, rendent celle-ci insurmontable. Alexandra, une cuisinière de 22 ans, met bien ces deux types de souffrance dans la balance :

C'est déjà très dur physiquement comme métier, si derrière moralement c'est lourd... Je vois, on [ses collègues masculins] est tout le temps en train de rigoler [à son encontre], on est en train de faire les fufous et puis ça, ça y va !

Cette jeune femme est confrontée à de véritables pratiques d'exclusion qui lui rappellent sans cesse qu'elle n'est pas à sa place, qu'elle est une femme – et non un professionnel ou futur professionnel⁶ – qui n'est pas au bon

6. Je garde volontairement le masculin en référence à Cassel (2000). Elle cite une chirurgienne qui précise que ses collègues l'enferment dans une impasse : elle n'est soit pas une femme, soit pas un chirurgien.

endroit ou qu'« elle a le mauvais corps à la mauvaise place », pour reprendre les termes de Cassel (2000, p. 73).

Les garçons quant à eux renvoient fréquemment leur souffrance physique à la question du statut et des conditions de travail. Comme précédemment avec Massimo, le témoignage de Frédéric, un cuisinier de 18 ans, s'arrête tout particulièrement sur ses conditions de travail :

Ils me faisaient travailler plus, ils m'donnaient pas [...] mes deux jours de congé par semaine. Pis, ils me faisaient travailler neuf jours de suite. [...] Moi, j'faisais plus ou moins 60 heures par semaine, eux, ils en faisaient 42.

Il était relativement attendu que les garçons fassent peu mention des difficultés physiques auxquelles leur métier d'homme les confronte. En effet, socialisation oblige, ils se doivent d'être forts physiquement (Eckert & Sulzer, 2007 ; Hirata & Kergoat, 1988 ; Molinier, 2000). Il semble donc que la souffrance physique soit dicible dès lors qu'elle est produite par le rapport de travail. Ce qui les fait souffrir, ce sont les injustices d'un rapport de travail où ils occupent un statut inférieur, où ils sont assignés à des tâches ingrates, où ils sont exploités (non-respect des horaires, des vacances). Alors même qu'ils sont encore en formation, ces jeunes hommes se placent d'emblée dans un lien salarial et « se positionnent dans une situation de travail dont ils jugent les conditions. Ce sont alors *les horaires, le trop d'heures* qu'ils dénoncent » (Moreau, 2000, p. 79). L'organisation du travail est au centre de leurs récriminations (Molinier, 2000).

Ainsi, les filles évoquent la fatigue, la pénibilité, les charges trop lourdes, la douleur ou encore les mises à l'épreuve ; les garçons font principalement valoir leurs mauvaises conditions de travail, leur statut d'apprenti ou évoquent la pénibilité pour mieux souligner qu'ils y font face (cf. Avoir le physique de l'emploi : apprentissage d'un métier et normes de genre).

La pénibilité physique et la souffrance qu'elle engendre sont également présentes dans des métiers mixtes ou majoritairement occupés par des femmes, bien qu'elles aient été peu évoquées durant les entretiens. Ainsi, ni la pénibilité de la station debout, ni les gestes répétitifs n'ont été relevés. Cela confirme l'invisibilité dont sont frappées des compétences telles la force et la résistance dans les métiers construits au féminin (Gallioz, 2006).

Une activité mixte peut ainsi être difficile et pénible, comme le souligne Sylvie, une spécialiste en restauration de 16 ans :

Je faisais la cave [descendre les caisses de bouteilles], mais qu'ils [les collègues masculins] la remonte, parce que mon dos... j'marchais plus, c'est vrai c'était pénible, ça !

La pénibilité physique n'est donc pas l'apanage des professions masculines et l'on retrouve ici la dureté du métier qui « entre ». S'ajoute à cela une difficulté supplémentaire : celle de ne pas recevoir d'aide. Particulièrement en situation mixte, et résultat d'une socialisation qui a mis l'accent sur la division sexuelle du travail, la jeune femme attend l'aide – pour les tâches lourdes – de ses collègues masculins ; elle ne comprend donc pas pourquoi elle doit se charger elle-même du « sale boulot ». Comme évoqué plus haut, il semble ici que le statut d'apprenti-e l'emporte sur l'appartenance de sexe. L'apprenti-e prend conscience de sa position subalterne de deux façons : par l'assignation à des tâches d'entretien associées à la sphère domestique et au « féminin » – il s'agit donc d'un déclasserment, en particulier pour les garçons ; et par l'assignation à diverses tâches d'exécution (demandant force et résistance physique) qui sont déconsidérées puisqu'elles renvoient au travail ouvrier (Beaud & Pialoux, 2012). Dans les deux cas, le statut d'apprenti-e est assimilé à une position dominée dans la société, et il prime sur l'appartenance de sexe (en renvoyant les jeunes hommes à des tâches « féminines » et en faisant faire à des jeunes femmes des tâches nécessitant les habituelles compétences physiques « masculines »).

Enfin, la pénibilité physique éprouvée dans des métiers majoritairement occupés par les femmes s'est manifestée de façon inattendue dans les entretiens. Les difficultés mentionnées par deux jeunes femmes sont liées à l'exercice de métiers « conformes » à leur sexe. C'est le cas de Aude (1^{er} extrait) et de Virginie (2^e extrait), toutes deux employées de commerce de 17 ans :

C'était une bonne entreprise, bonne ambiance, mais c'est pas le métier qui me correspondait. D'être assise, non ! De pas bouger, de rester assise.

J'étais pas faite pour le bureau. [...] J'suis vraiment pas à l'aise dans un bureau ; enfin, j'ai besoin de bouger.

Ces deux exemples sont particulièrement intéressants, car ils mettent en scène des jeunes femmes se plaignant d'une autre forme de pénibilité, qui renvoie à ce qu'on pourrait appeler les « corps contraints ». Les deux jeunes femmes regrettent le caractère sédentaire de l'activité, le fait qu'elle se déroule à l'intérieur (dans un bureau) et soulignent leur envie de bouger. Elles se heurtent au fait que la mobilité ou l'activité en extérieur sont des caractéristiques surtout réservées aux professions traditionnellement investies par les garçons. Or, ce sont justement ces traits qui y attirent certaines femmes (Marry, 2007). Les envies et aspirations des deux jeunes femmes sont donc en porte-à-faux avec les normes de sexe attachées aux métiers « féminins ».

Avoir le physique de l'emploi : apprentissage d'un métier et normes de genre

Comme évoqué, socialisation au travail par l'intermédiaire du corps et socialisation de genre vont de pair. Ainsi, la transmission des normes de genre passe par le corps. Il est en effet attendu, pour les filles comme pour les garçons, d'avoir le « physique de l'emploi » (Gasparini, 2007).

Un certain nombre d'injonctions sont faites aux jeunes femmes en matière de conformité physique. Travailler dans une profession traditionnellement occupée par des femmes signifie donc s'y soumettre. Yasmine, une assistante dentaire de 16 ans, a ainsi appris qu'il s'agissait non seulement d'être motivée et compétente, mais aussi d'avoir, pour faire un clin d'œil à Cassel (2000), le « bon corps au bon endroit » :

Y en a un [employeur], il a dit, à la conseillère [aux apprenti·e·s] : « Ouais, j'sais pas si elle [arrive] bien à se bouger au fauteuil, en fait ». Ça c'est de la discrimination, j'veux dire, ça devrait être interdit. Si maintenant on doit être mannequin pour avoir un apprentissage, ben je me demande où on va.

La profession d'assistante dentaire semble être une activité de représentation (Imdorf, 2007) pour laquelle il s'agit d'être attractive selon les canons en vigueur. Cette jeune femme doit donc non seulement être mince, mais également apparaître soignée et avoir une hygiène parfaite. Avoir « le physique de l'emploi » permet non seulement de se maintenir en formation, mais c'est également une condition pour espérer décrocher un premier emploi. Les jeunes femmes savent donc que, pour travailler dans certains secteurs, elles doivent travailler leur corps (Hidri, 2005). Cette norme est si fortement ressentie par les jeunes que le projet principal de l'assistante dentaire évoquée ci-dessus est de perdre du poids, afin notamment de trouver une nouvelle place d'apprentissage et un futur emploi.

Le choix vestimentaire s'inscrit dans le prolongement de la conformité physique et renvoie aux « nouvelles compétences » attendues sur le marché du travail, en particulier au savoir-être (P. Kergoat, 2007). Le choix de la tenue, en particulier lorsqu'il n'y a pas d'uniforme, peut se révéler complexe, comme le souligne Tiffany, une employée de commerce de 17 ans :

Je me suis toujours habillée vraiment classique, noir et blanc, ou bien tailleur ou comme ça, alors que les autres apprenties, c'est décolleté, t-shirt au-dessus du nombril, tout ce que je ne mettrai jamais pour aller bosser. [...] Le patron m'a toujours dit : « Je te félicite, tu t'habilles mieux que l'apprentie de 3^e et t'es plus serviable ».

Son choix est dicté par une représentation de l'image à donner dans les métiers de service, mais également par la figure repoussoir des anti-modèles féminins

(Moulin, 2005), l'image au travail devant composer avec le double standard auquel sont confrontées les femmes⁷. La professionnelle est donc une femme séduisante mais pas vulgaire. Il s'agit en outre, pour la jeune femme, de mettre en évidence sa capacité à décoder les normes du « bon goût », défini par les représentations dominantes des classes moyennes, auxquelles son métier la destine (Guibert, 1992). En revendiquant cette « compétence », la jeune femme se distingue des autres apprenti·e·s ne maîtrisant pas ces savoir-être et ne répondant de ce fait pas aux nouveaux réquisits du marché du travail. Cela se confirme au travers de la réaction du patron qui valorise comme une compétence la conformité de genre dont fait preuve la jeune femme. Il est en effet attendu d'elle un « savoir-être indicible renvoyant implicitement à la construction sociale de la féminité : séduction, attrait pour les vêtements, souci du corps, diplomatie » (Gasparini, 2007, p. 144). La question de l'habillement est donc bien à comprendre comme un prolongement de la conformité physique, l'apparence jouant un rôle central dans le monde professionnel, en particulier dans certains métiers de service fortement féminisés. Ainsi, tant la conformité physique que la mise en œuvre des « savoir-être » participent d'une forme de sélection sociale et de genre. Les jeunes femmes n'y correspondant pas ou n'ayant pas su les décoder sont de fait exclues.

Si la conformité physique est particulièrement mise en avant pour les jeunes femmes, elle est également attendue des garçons. Dans les métiers où les hommes sont majoritaires, l'injonction porte fréquemment sur la conformité aux normes de virilité⁸. Celles-ci portent sur le déni de la peur et des doutes, sur l'habituatation à une certaine rudesse dans les rapports, mais aussi sur l'habituatation des corps à la pénibilité (Molinier, 2000 ; Roy, 2006). Ainsi, on se doit d'être fort, résistant, et même si ce n'est jamais mentionné explicitement, de développer un corps d'athlète, soit avoir « l'étoffe des héros »⁹ pour reprendre les termes de Cassel (2000, p 13). Les propos de Théo, un horticulteur de 16 ans, sont éloquentes :

7. Le double standard renvoie à l'obligation faite aux femmes d'être séduisantes, voire séductrices, mais pas vulgaires. Le stigmate de la prostituée sert à contenir tout comportement jugé inadéquat (Pheterson, 2001).

8. Je distingue la virilité de la masculinité au sens où le fait Molinier (2000). Face aux contraintes du monde du travail, de la souffrance provoquée par l'exercice de l'activité, la virilité sert de stratégie de défense et se construit sur une surenchère virile (attitudes de défi face au danger, non évocation de la peur et de la souffrance) et sur un mépris de tout ce qui est associé au féminin.

9. Cette expression, initialement retenue pour des professions telles que chirurgien ou pilote, peut s'adapter au contexte de la formation professionnelle et à des professions moins « prestigieuses », mais exposant les personnes à des risques importants. Les travailleurs et travailleuses du bâtiment bravent le vertige en se tenant sur les toits et font preuve d'endurance pour affronter les conditions climatiques d'une activité en plein air. Dans l'industrie chimique, les employé·e·s s'exposent également à des risques en manipulant certains composants toxiques.

Faut porter la corbeille de terre et pis ça allait... Ouais, une main dessus pis comme ça, c'est... un p'tit peu lourd. Quand c'est des corbeilles qui ont une capacité de, j'sais pas, septante litres quelque chose comme ça... Alors quand c'est de l'herbe mouillée, c'est pas mal aussi... pour soulever... c'est voilà...

ça va... mais moi je trouve encore assez sympa, j'trouve que c'est... Ouais, c'est assez sympa ça. Ouais, ben c'est assez dur, pis euh... Ouais, c'était cool.

Il souligne à la fois les contraintes physiques de sa profession, sa maîtrise des gestes techniques, mais encore le plaisir qu'il y trouve. On assiste ici à un processus d'inversion, la virilité étant de faire de la pénibilité un plaisir, celui d'affronter la matière, de la maîtriser (Dejours, 1998). De manière indirecte, cet extrait permet aussi à ce jeune homme de souligner qu'il a « le physique de l'emploi », qu'il est suffisamment fort pour réaliser l'activité, pour y trouver du plaisir et qu'il est donc conforme à ce qu'on attend de lui.

En situation pionnière, avoir le physique de l'emploi est évidemment plus complexe. Les jeunes femmes doivent se déplacer dans la marge étroite entre normes professionnelles viriles et renvoi permanent à une représentation stéréotypée de la féminité¹⁰. En effet, le trait est forcé ; l'environnement étant largement dominé par les personnes de l'autre sexe, la conformité physique renvoie à une vision sexualisée de l'autre. « Le regard érotisant des hommes contraint l'usage que les femmes font de leur corps » (Guichard-Claudic & Kergoat, 2007, p. 7) : il s'agit en effet pour elles de trouver une voie médiane, de composer avec ces attentes contradictoires, afin de rester femmes et d'être reconnues comme professionnelles (Cassell, 2000).

Mises à l'épreuve et menaces de déclassement

Il ressort de ces résultats que les différents apprentissages (du métier, du travail et des normes de genre) se caractérisent par la violence. En effet, la socialisation professionnelle et la socialisation de genre sont souvent particulièrement brutales et faites de rappels à l'ordre, de mises au pas, parfois de mises à l'épreuve. Présentes dans différents secteurs d'activité, ces épreuves sont particulièrement visibles dans les professions masculines où les normes viriles font partie d'une stratégie collective de défense, dite

10. Dans notre corpus, la question du corps chez les pionnières n'a jamais été évoquée en termes positifs ou négatifs au travers du « physique masculin », c'est pourquoi cela ne sera pas abordé dans cette partie.

stratégie de métier (Molinier, 2000), et où il est particulièrement important de les rappeler, ne serait-ce que pour faire « tenir » le collectif de travail.

Ainsi, les jeunes hommes qui ne seraient pas conformes aux attendus de virilité mettent le collectif en danger et subissent alors moqueries et dénigrement. Dans ce contexte, c'est la menace du déclassement qui est l'arme la plus redoutable. Les collectifs de travail stigmatisent ainsi les personnes en mettant en cause leur virilité. C'est ce que subit Alessandro, un peintre en carrosserie de 19 ans, de la part de son chef :

J'en ai eu marre que mon chef me rabaisse tout le temps, pis une autre fois, il s'en est même pris à ma famille. Il a osé dire que mon père n'avait pas de couilles...

Il me rabaissait. Il me disait des trucs : « manche à couilles », des choses comme ça, « bon à rien ».

Ne pas être conforme aux attendus, c'est prendre le risque de perdre sa position dans les rapports sociaux de sexe, d'être du côté des dominé-e-s, bref d'être une femme. Ici encore c'est en sexualisant l'univers de travail que ce rappel à l'ordre (patriarcal) se fait.

Outre le dénigrement et la sexualisation, la menace du déclassement est fréquemment utilisée pour rappeler aux jeunes hommes ce qu'ils risquent s'ils ne tenaient pas leur place (de dominants) dans les rapports sociaux de sexe. Augusto, un dessinateur en bâtiment de 18 ans, en donne un exemple :

Il le disait tout le temps [que je travaillais mal], il m'a même dit une fois que je ferais mieux de chercher dans un emploi de balayeur ou quelque chose comme ça, dans le ménage quoi !

La menace qui lui est adressée est celle d'un double déclassement social : celui d'occuper une profession dévalorisée (emploi d'exécution) et d'effectuer une mobilité de genre (tâche de nettoyage / d'entretien connotée comme féminine ; Guichard-Claudic et al., 2008)¹¹.

La brutalité de ces rappels à l'ordre est particulièrement exacerbée à l'encontre des pionnières, qui représentent de véritables menaces pour ces corps de métiers constitués autour de la virilité (Gallioz, 2006) et qui fonctionnent fréquemment comme des bastions (Marry, 2007). Ainsi, les pionnières déplorent les mises à l'épreuve qu'elles subissent de la part de

11. J'emprunte la notion de mobilité de genre à Guichard-Claudic et al. (2008) qui l'utilisent pour traduire la mobilité sociale opérée lors du choix d'une orientation professionnelle non traditionnelle.

leurs collègues masculins, qui les éprouvent, là encore, dans leurs corps. Agnès, une peintre en carrosserie de 18 ans, se retrouve dans une telle situation après une blessure de snowboard :

J'étais à l'assurance une semaine parce que j'arrivais plus à plier le genou, j'avais mal, j'ai dû faire les piqûres de cortisone, le lendemain j'ai dû aller bosser, j'arrivais plus à me plier, j'arrivais plus à me baisser et bien sûr il [le collègue] le savait très bien et il faisait tout pour me faire baisser et tout ça, pis le jour après j'ai été chez le médecin.

Ces mises à l'épreuve ont pour objectif de rappeler à la « victime » qu'elle a osé transgresser les normes de genre (Marry, 2007), qu'elle s'est aventurée dans des milieux où elle n'était pas censée aller. Ces situations interviennent dans des environnements relativement hostiles à l'arrivée d'une pionnière. D'un point de vue symbolique, tout est fait pour que la jeune femme « plie », qu'elle se mette à genoux, bref qu'elle accepte sa position dominée.

Ces mises à l'épreuve des pionnières sont fréquemment faites de façon délibérée et parfois explicite. Julie, une paysagiste de 16 ans, rend compte d'un acte particulièrement brutal :

J'me suis assise sur la branche qui était à peu près à deux mètres de haut. Pis après il arrive avec sa tronçonneuse, il coupe les branches, pis il me regarde, pis il coupe la branche où j'suis assise dans un talus qu'était comme ça... [Elle montre la hauteur] J'me suis cassé la gueule. [C'était] des petits trucs juste pour emmerder.

Cette jeune femme, comme la précédente, comprend à travers ces agissements qu'elle n'est pas la bienvenue dans la profession, qu'elle n'est pas à sa place. À un niveau symbolique, il s'agit de la faire redescendre (retomber) à sa « juste » position dans les rapports sociaux de sexe.

Une autre forme de mise à l'épreuve, que l'on rencontre particulièrement en situation pionnière, est la sexualisation de l'espace de travail (Guichard-Claudic & Kergoat, 2007). Dans certains contextes, des comportements à connotation sexuelle s'introduisent parfois au cœur de l'activité, signalant aux jeunes femmes à la fois leur extranéité dans ces univers masculins, et la norme hétérosexuelle. Julie subit plaisanteries de mauvais goût et allusions salaces de la part de son employeur :

Ouais, hier j'ai vu à la télé une pub où il y avait une femme qui léchait sa glace comme ça, pis ça m'a fait penser à toi...

Ces remarques vont puiser dans l'univers de l'industrie pornographique et sont les prémisses de ce qui deviendra une véritable situation de harcèlement sexuel :

Il [le contre-maître] me fait : « On va finir cette terrasse, après j'te fais l'amour sur la table et cet après-midi, on recommence ».

Cette sexualisation de l'environnement de travail est présentée comme inévitable ; ce faisant, elle rappelle à la jeune femme la contrainte, ici particulièrement violente, à l'hétérosexualité et aux rapports dissymétriques entre les sexes.

La situation des pionnières est donc faite de mises à l'épreuve renouvelées à l'encontre de leurs corps, qui sont malmenés, meurtris, sexualisés. Elles doivent sans cesse, au travers de ces épreuves, faire la preuve de leurs capacités physiques (force, endurance, absence de peur), mais aussi la preuve qu'elles savent à la fois rester « féminines » et « mettre des barrières » (Guichard-Claudic & Kergoat, 2007, pp. 7-8). L'enjeu de ces mises à l'épreuve est de faire partir ces jeunes femmes, que le collectif de travail soit débarrassé de ce « corps étranger » dont la seule présence met en péril la suprématie virile (et la force physique masculine) sur laquelle s'est construite la profession (Gallioz, 2006). Il s'agit ainsi d'une tentative de reclassement, les jeunes femmes ayant opéré – volontairement ou non – une mobilité ascendante, quittant une position dominée dans les rapports sociaux de sexe.

EN GUISE DE CONCLUSION

Réfléchir à l'incorporation des normes professionnelles et à la centralité du corps dans ce processus permet de rappeler que, malgré les évolutions qu'a connues le marché du travail (tertiarisation, mécanisation puis informatisation des processus de production), le corps reste au cœur de l'expérience du travail (Guibert, 1992). Ainsi, on retrouve cette prépondérance du corps en formation professionnelle : le métier doit entrer (Moreau, 2003), le travail et ses règles doivent être incorporées (P. Kergoat, 2003), et le système de genre doit être intériorisé. Apprendre les règles du travail, c'est aussi apprendre celles qui structurent et hiérarchisent les activités entre elles.

Au terme de cette réflexion, certains enjeux centraux ont émergé.

Premièrement, et c'est là un apport particulièrement intéressant, la division sexuelle du travail apparaît non seulement comme cadre d'analyse, mais s'incarne au quotidien dans les rapports sociaux de sexe, et surtout *elle s'apprend*. Par la confrontation au collectif de travail, par les rappels à l'ordre, les apprenti·e·s apprennent quelle est leur position et ce qu'il en coûte de s'en éloigner. Pour signifier ce « coût de la transgression », le corps est mobilisé : une pionnière est blessée de manière répétée (mise à genoux), une autre subit une agression qui pourrait la blesser

gravement (chute d'un arbre), une autre enfin voit son environnement de travail (les cuisines) changé en un véritable ring, les collègues s'affrontant dans de vrais corps à corps. Tout cela signale à ces jeunes femmes, qui ont – volontairement ou non – opérée une mobilité de genre, qu'elles ne sont pas à leur place. Ces pratiques de « reclassement » rappellent qu'il est indispensable que chacun·e tienne sa position dans les rapports sociaux de sexe.

Deuxièmement, les rapports de domination se manifestent dans la façon dont les apprenti·e·s sont sexualisé·e·s. Aussi, lorsque l'on veut remettre en cause un homme, c'est sa virilité qui est attaquée, ses capacités sexuelles qui sont mises en doute, ses attributs sexuels qui font l'objet de moqueries. Le corps est sexualisé pour railler la virilité. Parallèlement, lorsque dans les mêmes environnements professionnels, la féminité – celle-là même à l'encontre de laquelle s'est construite la virilité – est caricaturée, c'est à nouveau un corps sexualisé, réduit à une image pornographique, qui est mis en scène. C'est donc au travers du corps tant féminin que masculin que la hiérarchie s'affirme, que la domination se perpétue (Molinier & Grenier-Pezé, 2000), notamment le système de genre et l'hétéronormativité. En effet, les corps féminins hypersexualisés renvoient à la norme hétérosexuelle, pendant que les garçons « dévirilisés » illustrent le repoussoir de l'homosexualité.

Troisièmement, le collectif de travail apparaît comme un acteur central de cette socialisation professionnalo-générée. Il est à la fois l'enjeu de la socialisation professionnelle (le but étant d'en faire partie) et le moyen de celle-ci (c'est lui qui montre le travail, qui édicte les règles, les normes, etc.). Dans différentes situations évoquées tout au long de cet article, on constate que la violence qui caractérise le collectif est le signe de la présence de stratégies défensives, en particulier la virilité défensive (Dejours, 1998 ; Molinier, 2000). Le collectif se protège ainsi de l'entrée des pionnières, car les laisser pénétrer un « bastion viril » signifierait que l'illusion selon laquelle seuls les hommes auraient les compétences nécessaires (en l'occurrence la force et la bravoure) pour exercer l'activité volerait en éclats (Gallioz, 2006). De même, le collectif de travail se déchaîne contre des jeunes hommes qui ne correspondent pas à la « norme virile » et mettent ainsi en danger le collectif, en déjouant, par l'expression de la peur et des doutes, la stratégie virile de défense. En effet, lorsqu'un jeune homme montre sa peur des machines, il ramène au cœur du collectif de travail la réalité du danger. En formation professionnelle, les jeunes sont socialisé·e·s aux stratégies défensives, mais dans un premier temps elles et ils les subissent de plein fouet.

Enfin, en plaçant le corps au centre de l'analyse, on peut affirmer que durant la formation professionnelle, en parallèle aux divers apprentissages, les jeunes forgent leur corps, lui apprennent à être conforme.

Ainsi, avoir le « physique de l'emploi » permet non seulement d'exercer l'activité pour laquelle ce corps a été formaté, mais il s'agit aussi du marqueur d'une position acceptée dans les rapports sociaux de sexe, ou au moins que les règles ont été comprises. Comme cela a été démontré, toute dérogation est sévèrement réprimée, car il ne faut ni mettre en péril la position dominante, ni chercher à s'affranchir de la position dominée. Cependant, apprendre les règles du système de genre peut permettre à certain·e·s d'en jouer. Ainsi, choisir la bonne attitude corporelle, les bons vêtements ou mettre en avant son goût pour l'effort pourrait être une stratégie pour se maintenir en formation. *A contrario*, certains arrêts pourraient signaler un refus de ces normes. Si l'arrêt a participé au reclassement d'une partie des jeunes en situation pionnière (les garçons et certaines filles ayant définitivement renoncé à un choix atypique), d'autres ont, malgré les violences subies, réaffirmé leur volonté de transgression. Connaître les règles du jeu permet ainsi parfois d'y résister.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Puf.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2012). *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : La Découverte.
- Branger, K. (2008). *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*. Neuchâtel : OFS.
- Buscatto, M., & Fusulier, B. (2013). Les « masculinités » à l'épreuve des métiers « féminins ». *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 44(2), 1-19. Repéré à <http://rsa.revues.org/1023>
- Cassell, J. (2000). Différence par corps : les chirurgiennes. *Cahiers du genre*, 29, 53-81.
- Connell, R. (2009). *Gender* (2^e ed.). Cambridge, MA : Polity Press.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2007). Le chemin des femmes dans les métiers « masculins ». Dans H. Eckert & S. Faure (Ed.), *Les jeunes et l'agencement des sexes* (pp. 173-193). Paris : La Dispute.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Devreux, A.-M. (1992). Être du bon côté. Dans D. Welzer-Lang & J. P. Filiod (Ed.), *Des hommes et du masculin* (pp. 147-164). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Eckert, H., & Sulzer, E. (2007). Le défi de la féminisation des chaînes automobiles. Dans H. Eckert & S. Faure (Ed.), *Les jeunes et l'agencement des sexes* (pp. 195-211). Paris : La Dispute.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (Ed.). (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale* (Cahiers de la Section des sciences de l'éducation n° 117). Genève : Université de Genève.
- Gallioz, S. (2006). Force physique et féminisation des métiers du bâtiment. *Travail, genre et sociétés*, 2(16), 97-114.
- Gasparini, W. (2007). Domination masculine et division sexuelle du travail dans les organisations sportives. Dans J.-Y. Causer, R. Pfefferkorn & B. Woehl (Ed.), *Métiers, identités professionnelles et genre* (pp. 133-148). Paris : L'Harmattan.
- Guibert, P. (1992). *Le corps du métier. Mise en jeu, mise en scène du corps dans l'apprentissage d'un métier au lycée professionnel*. Nantes : Université de Nantes.
- Guichard-Claudic, Y., & Kergoat, D. (2007). Le corps aux prises avec l'avancée en mixité. *Cahiers du genre*, 42(1), 5-18.

- Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (2008). Introduction générale. Dans Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat & A. Vilbrod (Ed.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement* (pp. 9-27). Rennes : PUR.
- Guilbert, M. (1966). *Les fonctions des femmes dans l'industrie*. La Haye : Mouton.
- Hanhart, S. (2006). Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. *Bulletin de la CIIP*, 19, 8-9.
- Hidri, O. (2005). (Trans)former son corps, stratégie d'insertion professionnelle au féminin ? *Formation emploi*, 91, 31-44.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (1988). Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. Dans C. Dejours (Ed.), *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp. 131-176). Paris : AOCIP.
- Hooks, B. (2000). *Feminist Theory : From Margin to Center*. London : Pluto Press.
- Imdorf, C. (2007). Assistants de cabinet de sexe masculin : les médecins et les médecins-dentistes se sentent menacés. *Revue mensuelle suisse d'odontostomatologie*, 117(3), 332-333.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris : Puf.
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Evrard, A., & Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève : SRED.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. Dans H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier (Ed.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 35-44). Paris : Puf.
- Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler*, 2(10), 107-128.
- Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi*, 99, 13-28.
- Lamamra, N. (2011a). *Ce que l'arrêt prématuré de l'apprentissage révèle de la fabrique du genre. Le cas vaudois* (Thèse de doctorat, Université de Lausanne).
- Lamamra, N. (2011b). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ? *Revue Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(4), 330-345.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.
- Läufer, J. (2009). L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? *Travail, genre et sociétés*, 21, 29-54.
- Legault, M.-J. (2001). Violence auprès des femmes dans les secteurs d'emploi non traditionnellement féminins et indemnisation. *Pistes*, 3(1), 1-34.
- Lemarchant, C. (2007). Garçons et filles atypiques au sein des formations professionnelles de niveaux IV et V. Dans J.-Y. Causer, R. Pfefferkorn & B. Woehl (Ed.), *Métiers, identités professionnelles et genre* (pp. 51-64). Paris : L'Harmattan.
- Marry, C. (2007). Celles qui dérogent... Dans C. Baudelot & R. Establet (Ed.), *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et liberté* (pp. 123-128). Paris : Nathan.
- Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*. Berne : TREE.
- Molinier, P. (2000). Virilité défensive, masculinité créatrice. *Travail, genre et sociétés*, 3, 25-43.
- Molinier, P., & Grenier-Pezé, M. (2000). Introduction. *Cahiers du genre*, 29, 7-19.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés*, 3, 67-86.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moser, U. (2004). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung : Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen*

- Schulleistungsvergleichs PISA Leitungsgruppe des NFP 43*. Repéré à <http://www.nfp43.unibe.ch>
- Moulin, C. (2005). *Féminités adolescentes : itinéraires personnels et fabrication des identités sexuées*. Rennes : PUR.
- Pheterson, G. (2001). *Le prisme de la prostitution*. Paris : L'Harmattan.
- Roy, D. (2006). « L'heure de la banane ». La satisfaction dans le travail et l'interaction libre. Dans D. Roy (Ed.), *Un sociologue à l'usine* (pp. 155-188). Paris : La Découverte.
- Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation (SEFRI). (2013). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne : auteur.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris : Puf.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et société*, 18(2), 87-108.

LES PARADOXES DE L'ÉDUCATION-FORMATION

Les origines du scoutisme et son implantation à Genève : entre « nature de l'enfant » et intérêts des élites

Anne-Françoise Praz* & Christian Schiess**

***Université de Fribourg**

****Université de Genève**

INTRODUCTION

Aborder la question du scoutisme ne va pas toujours de soi lorsqu'il s'agit de contribuer à la réflexion sur l'éducation et ses enjeux. Les liens étroits qui associent ces mouvements de jeunesse aux tenant·e·s des pédagogies nouvelles du début du xx^e siècle ont pourtant bien été mis en évidence (Downs, 2003 ; Duval, 2006 ; Guérin, 1980 ; Palluau, 2012). Au-delà de l'aspect récréatif et périphérique souvent associé à l'évocation du scoutisme, il convient de rappeler qu'il s'agit avant tout d'un projet pédagogique conçu par son fondateur, le général britannique Robert Baden-Powell, comme devant apporter des réponses concrètes aux déficits qu'il identifiait dans le système éducatif en vigueur, et dont il déploierait les conséquences chez les jeunes garçons, puis chez les jeunes filles de l'Angleterre du début du siècle.

Les « pères fondateurs » et les grandes figures de l'éducation nouvelle ne s'y sont pas trompé·e·s, n'ayant pas tari d'éloges pour ce qui leur est apparu comme un développement paradigmatique des méthodes dites actives¹, et ce tant au niveau des préceptes éducatifs que de leur

1. Selon Ferrière (1922/1997, pp. 107-113), « l'École active » (terme apparaissant dès 1918) se fonde sur les méthodes scientifiques de la psychologie expérimentale, en vertu desquelles « l'enfant croît comme une plante, selon des lois qui lui sont propres ». Elle constitue « un mouvement de réaction contre ce qui subsiste de médiéval dans l'école

application sur le terrain. L'indépendance des mouvements scouts par rapport aux institutions scolaires leur a en effet permis, en particulier par la pédagogie du *jeu*, de pousser plus avant l'expérimentation des réformes éducatives prônées au même moment à travers l'Europe, en plaçant « l'enfant » au cœur du dispositif pédagogique et en concentrant l'attention sur ce qui sera défini comme ses besoins, ses intérêts et sa nature propres (Downs, 2003).

Prétendre disposer d'un accès privilégié aux aspirations et à l'infériorité d'une catégorie d'êtres humains – qu'il s'agisse d'enfants ou d'adultes – ne va pas sans soulever difficultés et paradoxes : comment fonder en nature un projet éducatif qui est par définition culturel ? Comment invoquer une catégorie générique de « l'enfance », alors qu'elle est nécessairement traversée par des différences, en particulier de genre et de classe ? La question de l'intérêt de l'enfant, omniprésente dans les discours, n'occulte-t-elle pas d'autres intérêts ?

Afin de mettre en évidence ces paradoxes, nous nous attacherons dans un premier temps à déconstruire la catégorie unifiante de « l'enfant » telle qu'elle est utilisée par les pédagogues du début du xx^e siècle. Pour ce faire, il importe de restituer les questions éducatives qui nous intéressent ici dans le contexte socio-économique de l'époque, et en particulier dans le cadre des rapports sociaux de sexe et de classe. Dans un deuxième temps, nous analyserons l'émergence du scoutisme à Genève et en Suisse romande, en montrant les enjeux liés à son importation. Nous terminerons en examinant les transformations induites par la Première Guerre mondiale.

Il s'agit d'une recherche exploratoire, dont le corpus réunit des publications d'époque et des documents d'archives. Nous avons sélectionné les publications bénéficiant d'une large diffusion en Suisse romande, à commencer par les traductions françaises des ouvrages de Baden-Powell, plusieurs fois rééditées, et commentées par des comptes rendus dans la presse quotidienne et des revues plus ciblées (*L'Éducateur*, *Le Mouvement féministe*). Nous nous intéressons aussi aux brochures et articles rédigés par les promoteurs et promotrices du scoutisme en Suisse romande. Ces brochures, vendues à des prix très bas, reprennent souvent le texte de conférences publiques. Elles constituent à l'époque un moyen privilégié de circulation des idées ; certaines, comme le *Guide de l'éclaireur suisse*, sont largement diffusées au sein du mouvement. Les archives du scoutisme

actuelle, contre son formalisme, contre son habitude de se faire une place en marge de la vie, contre son incompréhension radicale de ce qui fait le fond et l'essence de la nature de l'enfant ». À l'intellectualisme et au mécanisme qui caractérisent selon lui la méthode traditionnelle, « imposée du dehors », il propose de substituer « l'activité personnelle, spontanée et productive », méthode qui, « pour la première fois de l'histoire, rend justice à l'enfant ». Celui-ci, « dans la mesure où il aura suivi le chemin prescrit par la nature, [s']élèvera vers le plus haut degré de perfection qu'il lui est possible d'atteindre ».

genevois (procès-verbaux de comités, statuts, journaux, revues et coupures de presse) renseignent sur les activités proposées et permettent d'identifier les personnes et réseaux impliqués dans la création du mouvement et dans ses organes dirigeants. Si elles se révèlent plus limitées pour une « histoire d'en bas » qui évaluerait le succès du scoutisme auprès de la jeunesse et l'origine sociale des filles et garçons recruté·e·s, nous serons toutefois en mesure d'avancer certaines hypothèses à ce propos.

Cet article reprend les quatre axes d'analyse qui ont structuré l'étude de notre corpus. Nous nous sommes premièrement demandé·e·s quels sont les types idéaux d'homme et de femme que le projet éducatif du scoutisme entend former. Deuxièmement – et symétriquement – il convient de se demander ce dont les enfants doivent être détourné·e·s par cette même éducation, ce qui revient à identifier les dangers et les figures-repoussoir qu'il s'agit de conjurer. Troisièmement se pose la question des moyens et méthodes préconisées par les pédagogues et autres protagonistes pour mener à bien ce projet éducatif. Quatrièmement, nous porterons une attention particulière à la rhétorique de légitimation des intérêts particuliers en jeu par des ambitions à portée universelle.

CONTEXTE SOCIO-ÉCONOMIQUE ET ENJEUX ÉDUCATIFS AUTOUR DE 1900 (EUROPE OCCIDENTALE ET ÉTATS-UNIS)

Jeunesse et inquiétudes sociales

Autour de 1900, l'adolescence est définie comme catégorie d'âge par les psychologues (Thiercé, 1999) et sa « fragilité » alimente diverses inquiétudes. Dans le contexte de la seconde révolution industrielle, les stratégies d'amélioration du « capital humain » sont cruciales pour la compétition internationale ; il s'agit de former des cadres dotés d'esprit d'entreprise, des travailleurs plus productifs et disciplinés, ainsi que des soldats robustes et bien dirigés. Les *public schools* anglaises, qui ont vocation à développer le caractère, l'audace et la maîtrise de soi, ont déjà anticipé ce processus. Ciblent les garçons de la *upper middle class*, ces écoles remplacent la formation au foyer familial, dont les pères craignaient qu'elle ne finît par efféminer les garçons (Tosh, 1999). Dans son ouvrage *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons* (1897/1998), Edmond Demolins vante les vertus d'un autre modèle, la *new school* d'Abbotsholme, fondée par Cecil Reddie, qui développerait harmonieusement les compétences intellectuelles, physiques et morales².

2. Comme l'indique Duval (2002), l'innovation fondamentale de ce mode d'enseignement porte sur le tiers temps pédagogique, la journée étant divisée en trois séquences, dédiée

Il fait ainsi connaître sur le continent ce qu'il baptise « école nouvelle », terme qui désigne bientôt un ensemble d'idées et de méthodes pédagogiques mises en réseau dès 1899 par le pédagogue genevois Adolphe Ferrière et son Bureau international des Ecoles nouvelles (Duval, 2002 ; Raillon, 2000). Dans les classes moyennes et populaires, les parents soucieux de l'ascension sociale de leurs jeunes s'inquiètent des « mauvaises fréquentations » et des dangers de la rue qui risquent de réduire leurs efforts à néant (Haine, 1992 ; Hendrick, 1990) ; les initiatives d'encadrement des loisirs juvéniles rencontrent ainsi leurs préoccupations.

Enfin, les inquiétudes relatives à la jeunesse comportent une dimension sanitaire et morale. Le versant obscur de la seconde révolution industrielle (pauvreté, insalubrité, tuberculose, mortalité infantile, prostitution) alimente les discours sur la décadence morale et la dégénérescence physique. Les initiatives qui entendent renforcer la constitution physique de la jeunesse, l'entraîner à l'écart de l'air vicié des villes, exercer sa volonté morale et sa capacité à maîtriser ses instincts, sont dès lors susceptibles de retenir l'attention des élites.

Scientisme et paradoxes de la naturalisation de l'enfance

Ce souci de la maîtrise des instincts de la jeunesse va se trouver au cœur du dispositif éducatif hérité de Rousseau. Qu'il s'agisse de sexualité (réponses médicales et éducatives) ou d'agressivité (problème de « l'instinct combatif »), l'enfant, avec ses pulsions et ses désirs, va être l'objet de toutes les convoitises de la part des divers-e-s actrices et acteurs (pédagogues, médecins, militaires, philosophes pragmatiques, politicien-ne-s) proches de l'éducation nouvelle et du scoutisme.

On doit à Granville Stanley Hall (Ottavi, 2010 ; Thiercé, 1999, pp. 220-222) l'une des premières théorisations proprement psychologiques de cette représentation de l'enfance et de l'adolescence – catégorie qu'il a largement contribué à définir, et qui doit être comprise comme historiquement consubstantielle d'une volonté d'encadrement plus précoce et généralisé de la jeunesse. Cette volonté d'encadrement s'accompagne ainsi d'une *volonté de savoir*, pour reprendre la formule de Foucault, qui conduira tout au long du xx^e siècle au développement fulgurant de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation. Comme le fait remarquer Hofstetter,

chacune à une activité particulière (études le matin, travaux pratiques et activités physiques l'après-midi, culture et religion en soirée).

Dans l'ambiance électrique du tournant des XIX^e et XX^e siècles, on assiste à une effervescence pédologique sans précédent, générant la conviction que la science de l'enfant [...] constitue la reine de sciences. [...] Une multitude de savants, des biologistes et naturalistes en particulier, sont désormais convaincus de pouvoir expliquer l'origine de l'homme en observant l'enfant. (Hofstetter, 2012, pp. 38-39)

Le paradoxe est criant entre d'une part toute l'énergie mise au service de la production de connaissances sur l'enfance dans la perspective d'une œuvre éducative renouvelée, et d'autre part l'ambition affichée – et probablement sincère – de « respecter la nature propre de l'enfance ». Tout se passe comme si ces centaines de scientifiques étaient dépourvu-e-s d'intérêt(s) propre(s), et que seul entrerait en ligne de compte celui de « l'enfant ».

Ces craintes exprimées à propos de l'enfance et de son devenir procèdent d'un androcentrisme. Cet « enfant » dont il s'agit de sonder la nature profonde ; cet « enfant » dont la scolarisation formelle en salle de classe est supposée pervertir la nature réelle ; cet « enfant » qui suscite tant de préoccupations parmi les pédagogues du tournant du siècle, c'est bien, historiquement, le *garçon* : garçons des classes dominantes pour lesquels parents et pédagogues expriment la crainte d'une effémination (Grant, 2004 ; Hantover, 1978), d'une dévirilisation par un système scolaire jugé inapte à en faire de futurs dirigeants ; garçons des classes populaires qu'il s'agit de tenir éloignés des attrait du syndicalisme et du communisme (Hendrick, 1990 ; Winter, 2000).

Le scoutisme : « besoins » des garçons, intérêts des élites et injonction à « jouer le jeu »

C'est le scoutisme, par la *pédagogie du jeu*, qui va donner, aux yeux mêmes des tenant-e-s de l'éducation nouvelle, sa forme la plus aboutie à la mise en œuvre des méthodes qu'ils et elles préconisent. On trouve déjà chez Fröbel, et chez Hall dans sa théorie de la récapitulation, cette insistance sur le jeu qui doit permettre de favoriser, dans un environnement naturel, le « rapport de l'enfant au primitif », avec pour les garçons des activités qui « vont consister en guerre et en chasse, avec toute la fabrication que cela suppose d'abris et d'armes. Ce stade est celui des sauvages qui ignorent l'agriculture, reparcouru spontanément par l'enfant moderne » (Ottavi, 2010, p. 3). C'est cependant au général Baden-Powell, lui-même formé dans des *public schools* (Rosenthal, 1986) et admirateur de la pédagogie ouverte de Maria Montessori (Baden-Powell, 1982, p. 40), qu'on doit la première mise en pratique systématique de ce précepte :

La vérité est que les citoyens de pays civilisés n'ont été aucunement préparés à affronter la vie de la brousse et des forêts, et il en résulte que, lorsqu'ils vont aux colonies ou en campagne, ils sont, pendant longtemps, tout à fait désarmés et qu'ils subissent quantité de privations et de peines qui leur auraient été épargnées s'ils avaient appris, dans leur enfance, à se tirer d'affaire, soit au camp, soit en patrouille. Ils ne sont que des femmelettes. (Baden-Powell, 1908/1920, p. 48)

La volonté de former de bons soldats, susceptibles de remporter des victoires sur les colonisé-e-s, a intimement présidé à la création de ce projet d'éducation qu'est le scoutisme. Cependant, celui-ci doit être compris comme une entreprise plus large d'alignement des jeunes garçons sur la satisfaction de besoins militaires, mais également productifs, politiques et moraux : « C'est moins par la force de ses armements qu'une nation s'élève au-dessus des autres que par le caractère de ses citoyens » (Baden-Powell, *Headquarters Gazette*, janvier 1914, cité dans Baden-Powell, 1982, p. 37). En plus de se débrouiller dans la nature « sauvage », le *boy scout* doit apprendre à se tenir d'une certaine manière, à maîtriser ses pulsions combatives et sexuelles, et à ajuster son comportement aux attentes de ses futurs patrons : « L'homme qui a été habitué à mettre la main à tout, comme l'Éclaireur au camp, s'aperçoit, lorsqu'il rentre en pays civilisé [sic], qu'il lui est facile de trouver un emploi, parce qu'il est en mesure d'entreprendre n'importe quel travail » (Baden-Powell, 1908, p. 49). Le spectre qui plane ici est bien celui de l'oisiveté, du chômage et de la misère économique et sociale.

Cette exaltation des valeurs libérales prend tout son sens lorsque l'on sait que les mouvements scouts ont servi, dans les années qui ont suivi leur création, à éduquer « sauf exception [les] fils de la bourgeoisie » (Guérin, 1980, p. 592), avec le souci de distinction qui caractérise cet entre-soi de sexe et de classe. Le scoutisme apparaît ainsi comme un puissant moteur d'hégémonie des valeurs bourgeoises et de légitimation des hiérarchies sociales, avec l'*obéissance* érigée en vertu cardinale : « Vous vous serez donné à *vous-mêmes* la discipline qui permet d'obéir à *n'importe quel ordre* » (Baden-Powell, 1908/1920, p. 37 – nous soulignons).

Voilà sans doute le paradoxe central, que l'on retrouvera sous des formes similaires dans l'éducation nouvelle : respecter « la nature » de l'enfant revient ici explicitement à lui faire accepter l'ordre social établi : « Comme dans toutes les formes de l'idéologie bourgeoise, la nature est ici requise pour justifier le pur culturel, l'historiquement déterminable, l'incongru » (Schérer, 1974/2006, p. 31). Le souci qu'exprime Baden-Powell quant au devenir de la jeunesse se double de ce que Guérin désigne comme une « idéologie élitiste » et une véritable « mystique du Chef » (1980, p. 596) que l'on retrouve de manière récurrente dans les

écrits fondateurs du scoutisme, et même après la guerre : « Ce que fait le Chef, les garçons le feront aussi. Le Chef se reflète dans les Scouts » (*Aids to Scoutmastership*, 1920, cité dans Baden-Powell, 1982, p. 69).

C'est peut-être bien là tout le « génie de Baden-Powell », pour reprendre la formule de Pierre Bovet (1921), que d'avoir su tirer parti au mieux des dispositions propres à l'enfance pour les guider sur une voie qui a été tracée pour eux par d'autres. En se servant des « instincts » des garçons, et en particulier de leur propension à jouer, pour les canaliser dans le sens voulu, Baden-Powell a sans aucun doute mis en pratique une méthode active et particulièrement efficace : « Le but à atteindre n'est alors pas tant de comprendre l'enfant "pour lui-même", mais de le comprendre pour que la pédagogie "prenne" sur lui » (Guérin, 1980, p. 593). L'ambition du scoutisme est ainsi d'utiliser les « forces intérieures » de l'enfant, « éléments les plus subtils et les plus puissants qui soient » (p. 590), à des fins qui lui sont externes. Ainsi par le jeu, « lieu de la manipulation de l'enfant »,

l'éducateur va se rendre maître du monde intérieur de l'enfant, et dans le *jeu*, il va lui assigner sa fonction future. [...] Le *jeu scout* est le lieu du déploiement d'une fiction totalisante, cadre « coupable » une fois encore d'un projet à la fois social et politique – et qui *lui* est extérieur à l'enfant, cadre où se joue la réalisation des désirs, où l'éventail des associations et des conflits s'ouvre et se referme [...]. (p. 594)

Cette maîtrise du monde de l'enfant s'exprime tout particulièrement en termes de genre. Comme le relève Laura Lee Downs, « le scoutisme voulait saisir donc les énergies sexuelles, même homosexuelles, latentes dans la période pré- et post-pubertaire chez le garçon, et les dériver vers des valeurs normatives de masculinité » (2003, p. 61). Là encore, ce sont les méthodes actives du scoutisme qui doivent y contribuer :

La pédagogie nouvelle du jeu s'en tenait à la proposition que, par le jeu, l'enfant étendrait son pouvoir d'intervention sur le monde. [...] Par la proposition du jeu, donc, l'éducateur espérait se rendre maître du monde intérieur de l'enfant, et par le jeu, il lui assignait sa fonction future masculine. (p. 62)

Restera pourtant vivace, et aujourd'hui encore, la conception, héritée de Rousseau et riche en contradictions, selon laquelle le précepteur ne ferait que suppléer la nature (Schérer, 1974) qui dicterait en profondeur le développement de l'enfant. L'Institut Jean-Jacques Rousseau de l'Université de Genève, en particulier, va « agréger[er] en les reconfigurant » les thèses de ce « naturalisme de l'enfance » (Hofstetter, 2012, p. 45). Ainsi Edouard Claparède, dans un article de 1912, reprend largement à son compte *L'Emile* de Rousseau et fait sien le précepte fondateur de ce dernier : « Observez

la nature, et suivez la voie qu'elle vous trace ». Défendant ce qu'il désigne comme l'« école pragmatico-biologique », il y traite du « développement spontané de l'enfant », ainsi que d'un « ordre immuable dans le développement, ordre fixé par la nature ». Cependant, le paradoxe relevé ci-dessus apparaît clairement, bien que n'étant pas thématiquement tel : « Pour faire agir un individu, il faut le placer dans les conditions propres à faire naître le besoin que l'action que l'on désire susciter a pour fonction de satisfaire » (1912, p. 403). Ce type de raisonnement circulaire se retrouvera dans les écrits qui entourent l'importation du scoutisme à Genève.

UNE APPLICATION PRATIQUE : LE SCOUTISME À GENÈVE ET EN SUISSE

Origine et implantation du scoutisme à Genève

C'est en novembre 1911 qu'est créée à Grand-Lancy la première section d'Eclaireurs de Suisse romande, à l'initiative de Louis Blondel³ qui sera le chef des Eclaireurs suisses de 1934 à 1946. L'un des fondateurs du mouvement, Théophile Geisendorf⁴, précise ses ambitions pour le scoutisme suisse dans un article paru en 1912 dans *La Patrie Suisse* :

La pensée géniale de Baden-Powell fut précisément de répondre à ces besoins du garçon et d'adapter à notre vie civilisée ses forces, toujours un peu disciplinées et sauvages. [...] Des influences néfastes s'exercent sur la jeunesse adolescente. La littérature criminogène, la pornographie, l'apachisme commencent à porter leurs fruits désastreux. Puissions-nous, dès lors, voir, dans le pays tout entier, se lever en masse des bataillons de jeunes dont la devise sera celle du mouvement suisse : *Toujours prêt !* (Geisendorf, 1912, pp. 91-92)

C'est à l'instigation de la Commission centrale des sections cadettes des Unions chrétiennes de jeunes gens⁵ que se réunit à Genève, le 18 mars 1912, dans les

3. Louis Blondel (1885-1967) : archéologue cantonal, vice-président de la Commission fédérale des monuments historiques ; président de la Société suisse d'histoire de l'art.

4. Théophile Geisendorf (1874-1953) : Secrétaire général de l'Alliance universelle des Unions chrétiennes de jeunes gens, fondateur des Maisons du soldat et des éditions Labor et Fides.

5. Les UCJG sont fondées dans les cantons protestants sur le modèle des Young Men's Christian Associations (YMCA), créés en 1844 en Angleterre. Elles s'inquiètent de l'abandon de la pratique religieuse parmi les jeunes apprentis, vendeurs et commis de bureau émigrés en ville. Elles organisent des conférences, des cours du soir, des activités sportives, encouragent à résister à l'alcool et à préserver la « pureté ». Des Unions chrétiennes de jeunes filles sont aussi constituées, selon un autre principe : des femmes adultes encadrent des femmes plus jeunes, des femmes des classes supérieures encadrent les ouvrières et domestiques. La notion d'égalité d'âge et de classe, présente chez les hommes, disparaît ici, et l'accent est mis sur la protection des jeunes travailleuses qui se déplacent.

locaux de la Chambre du Commerce, une « commission d'étude et de patronage ». Celle-ci entend tirer profit des « résultats obtenus en Grande Bretagne et ailleurs par la méthode dite des Eclaireurs », lesquels « ont attiré l'attention de tous ceux qui ont à cœur le développement physique, intellectuel et moral de la jeunesse masculine ». La commission, dans laquelle siège notamment Edouard Claparède, entend se placer d'emblée « sur une base très large et pleinement libérale », « agissant pour toute la Suisse romande »⁶. En 1913, Samuel Jeanneret estimera à 1'200 le nombre d'Eclaireurs en Suisse romande.⁷

Bien que les instigateurs du mouvement soient issus des milieux protestants, les fondateurs du scoutisme genevois et romand entendent bien se défaire de cette étiquette religieuse, de manière à obtenir une plus large audience : « il a paru utile à ses membres de solliciter l'avis et le concours de personnalités étrangères à son activité, afin que d'emblée un principe aussi fécond ne fût pas tenu en suspicion pour des raisons d'ordre confessionnel »⁸. La décision est prise de laisser à chaque section la liberté de formuler ou non la promesse à Dieu.⁹ Quant au « danger qu'il y aurait à mélanger des éléments chrétiens et laïques [...], on s'en remet au tact des instructeurs »¹⁰. La question religieuse n'en sera pas réglée pour autant, la confusion entre les Eclaireurs et les Unions cadettes revenant régulièrement sur la table dans les réunions suivantes. Déplorant le manque d'engagement religieux, l'évêque de Fribourg ira jusqu'à donner « l'ordre aux instructeurs catholiques de donner leur démission des Eclaireurs Suisses »¹¹.

Tout comme pour la religion, les liens avec les intérêts militaires sont tout à la fois étroits et ambigus. La présence d'officiers au sein des comités genevois et suisse atteste de l'intérêt des militaires pour le scoutisme. Depuis l'instauration d'une armée fédérale en 1874, l'idée d'une instruction militaire post-scolaire se heurte aux résistances fédéralistes, et une telle instruction est retirée du projet de loi sur l'organisation militaire de 1907. À défaut, la loi stipule que la Confédération « encourage toutes associations et, en général, tous efforts poursuivant le développement corporel des jeunes gens après la sortie de l'école, et leur préparation au service militaire » (Loi sur l'organisation militaire de 1907, article 103). Selon le major William Borel¹², futur président du comité exécutif des Eclaireurs suisses,

6. *PV du Comité suisse*, Lettre de convocation du 5 mars 1912, signée Théophile Geisendorf, Louis Blondel et Marc Och. Tous les PV cités dans cet article se trouvent aux Archives du scoutisme genevois, Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance (CRIÉE), Service de la recherche en éducation (SRED), Genève.

7. *PV du Comité suisse*, 12 mars 1913.

8. *PV du Comité suisse*, 12 mars 1913.

9. *PV du Comité suisse*, 18 mars 1912.

10. *PV du Comité suisse*, 22 août 1912.

11. *PV du Comité genevois*, nov. 1913.

12. William Auguste Borel de Bitche (1864-1944) : ingénieur forestier, inspecteur cantonal des forêts (Genève), colonel d'infanterie, écrivain militaire.

« l’instruction que nous répandrons profitera à notre armée. Sans poursuivre un but militaire, nous élèverons le niveau de nos troupes, ainsi que celui de notre peuple » (Borel, 1912, p. 4). Le vice-président Samuel Jeanneret¹³ se distancie pour sa part des ambitions militaristes de son collègue, en indiquant d’emblée dans son *Guide des Eclaireurs Suisses* qu’« il ne s’agit nullement d’un enrôlement en masse de la jeunesse masculine en vue d’une préparation au service militaire » (1912a, p. 6) et que les organisateurs se veulent « dégagés de toute pensée directement militariste » (p. 7).

Le mouvement scout, tel qu’il s’implante à Genève et en Suisse, tient ainsi à se démarquer des influences bien réelles qu’exercent sur lui les mouvements religieux et militaires – souvent en concurrence – afin de se légitimer en tant qu’*œuvre d’éducation* se voulant utile à toute la jeunesse masculine du pays, comme en témoigne le but que lui assigne son comité : « Les troupes d’Eclaireurs sont instituées dans le but de développer normalement et harmonieusement les facultés du jeune garçon. Elles forment son corps et son caractère et le préparent à l’accomplissement de tous les devoirs »¹⁴.

C’est précisément cette question de la *formation du caractère viril* qui se trouve au cœur du *Guide des Eclaireurs Suisses*, lequel s’affiche comme « *de valeur purement éducative* » (Jeanneret, 1912a, p. 28 – souligné par l’auteur). On y retrouve la même représentation naturaliste de « ces jeunes garçons, guidés par l’instinct de leur âge », mais pour lesquels « l’action amollissante de la civilisation a besoin d’un violent réactif ». Cette jeunesse attirée par les « salles de spectacle », « il faut la sortir de l’air malsain des villes » pour la placer en « pleine nature » où l’on vivra des « aventures sauvages » et où « les anciennes hérédités reparaissent ». Ici encore, le piège se referme sur l’enfant et ses aspirations, puisqu’il s’agit de « *gagner l’esprit du garçon ; se servir de sa foi simple et naturelle en la vie pour la cultiver et la développer* » (1912a, pp. 15-16 – nous soulignons).

Le passage par les jeux et exercices en plein air apparaît en fait comme une étape transitoire qui ne saurait aucunement « détourner le jeune garçon du milieu où, après tout, il devra faire sa carrière » (1912a, p. 12). Le projet du scoutisme prend donc tout son sens non pas dans les jeux eux-mêmes, mais bien dans le retour à la ville. Et en ce lieu si décrié, le scoutisme, chez Jeanneret comme chez Baden-Powell, nourrit le fantasme d’une abolition des classes sociales par le forgeage d’un caractère viril censé rassembler tous les hommes dans une « solidarité

13. Samuel Jeanneret (1878-1958) : pasteur en Suisse et à Liège jusqu’en 1912, puis agent romand des sections cadettes des Unions chrétiennes de jeunes gens, commerçant à la Chaux-de-Fonds, membre actif du parti socialiste de cette ville, membre du conseil d’administration de la Banque cantonale neuchâteloise.

14. *PV du Comité suisse*, 28 mars 2012.

humaine » : « Un éclaireur est le frère de tout autre éclaireur et il est l'ami de tous » (p. 12). Ces bonnes intentions ne résistent cependant pas à la réalité sociologique des mouvements scouts, comme nous l'avons vu plus haut. À Genève, l'échec de la tentative de créer une section d'Eclaireurs « dans les milieux populaires de la Madeleine » conduit l'instructeur Carlin à affirmer qu'il ne faut « pas perdre de vue la nécessité de faire pénétrer le mouvement éclaireur parmi les garçons pauvres qui en ont besoin plus que tout autres »¹⁵. Sur ce constat de non-mixité de classe et de sexe, nous retrouvons encore une fois dans le scoutisme un puissant moteur de distinction sociale où, comme l'écrit Jeanneret lui-même, mais pour balayer la critique, il s'agit « d'hypertrophier chez [ces] garçons le sentiment de leur propre valeur, en les poussant à se distinguer sans cesse » (1912a, p. 13), c'est-à-dire à se distinguer d'une part des enfants des classes populaires, et d'autre part des filles ou de ce qui leur est assimilé : « S'il ne faut pas qu'il devienne une "poule mouillée" ou un timoré, il ne faut pas non plus qu'il devienne une bête brute dont le rêve ne franchit pas l'enceinte d'une piste ou d'un ring » (Jeanneret, 1912b, p. 1).

Le scoutisme et l'Institut Jean-Jacques Rousseau

En tant qu'œuvre d'éducation, le scoutisme en Suisse va entretenir des liens étroits avec l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Ainsi Pierre Bovet, son directeur, jouera-t-il un rôle clé dans l'importation du scoutisme à Genève, et plus largement dans le monde francophone, pour avoir traduit en 1912 le manuel fondateur de Baden-Powell, *Scouting for Boys*, sous le titre *Eclaireurs. Un programme d'éducation civique*. On doit également à Bovet un fascicule dithyrambique à l'égard du général et pédagogue britannique, intitulé *Le Génie de Baden-Powell*, publié en 1921. Déplorant ce qu'il considère comme des dérives ludiques du scoutisme, il y prône un « retour aux sources » (Bovet, 1921, p. 7), c'est-à-dire au manuel qu'il s'est appliqué à traduire, et qu'il pense « renferme[r] un contre-poison tout préparé à la plupart des influences délétères qui menacent de nous endormir » (1921, p. 8). Le pédagogue voit en Baden-Powell « un éducateur de tout premier ordre, parce qu'une intuition géniale lui a donné d'un coup [*sic*] une connaissance sans égale du jeune garçon » (p. 8), et préconise un retour aux « intentions primitives » du fondateur du scoutisme : faire des jeunes gens des « hommes de devoir ».

Un programme d'éducation civique – et n'oublions pas que c'est là ce que nous proposent les Eclaireurs – ne peut se réaliser sans des hommes qui sachent *se plier à une règle* et sacrifier avec *une conviction joyeuse* leurs avantages personnels à l'intérêt général. (1921, p. 9 – nous soulignons)

15. *PV du Comité genevois*, 27 sept. 1915.

Pour ce qui est de l'« intérêt général », nous avons déjà vu quelle catégorie sociale a pris soin de le définir. Le texte de Bovet est instructif en revanche quant à la question de savoir qui doit transmettre aux jeunes garçons les « consignes » qui leur permettront d'obéir avec une conviction joyeuse :

Il est indispensable qu'elles leurs soient données par quelqu'un à qui l'admiration de ces jeunes garçons aille naturellement. À qui va l'admiration spontanée d'un gamin [*sic*] de 12 ans ? À un savant ? – Que non pas. À un saint ? – Nenni. Elle va à un garçon un peu plus grand et un peu plus fort que lui et qui possède certaines qualités auxquelles la plupart de ceux qui ont pris en main son éducation n'ont jamais songé. (1921, p. 15-16)

L'acceptation des hiérarchies sociales a ici pour pendant méthodologique la création de hiérarchies internes et intermédiaires qui, en s'appuyant sur ceux qu'on pourrait désigner comme des personnalités charismatiques, permettent de mieux faire passer les consignes : « Il ne suffit pas qu'on ait donné à quelqu'un une consigne précise pour qu'il se sente désormais lié par elle. Il faut encore qu'il l'ait reçue, qu'il l'ait, délibérément ou non, acceptée » (p. 14). Dans un précédent essai, intitulé *L'instinct combatif* (1917), Bovet prônait le même type d'« éducation morale », par opposition à une éducation militaire dont le danger est que l'obéissance « ne soit obtenue que par la menace de la punition – c'est-à-dire par l'instinct de la peur. [...] La discipline militaire risque, plus qu'une autre, d'être obtenue sans cet assentiment intérieur du sujet – de rester par conséquent tout à fait étrangère à l'éducation morale » (Bovet, 1917, pp. 268-269). Une fois l'assentiment obtenu, une fois « toujours prêt », « l'instinct combatif » ainsi maîtrisé et canalisé pourra être utilement assigné à toutes sortes de fins qui soient conformes aux intérêts des classes dominantes. Comme le relève Guérin, « pour les penseurs du scoutisme, on travaille à forger, au moins à stimuler, l'agressivité sociale des fils de la bourgeoisie, agressivité encadrée étroitement, informée par des normes précises dont la loi scout est la collection la plus complète »¹⁶ (1980, p. 592).

16. La fascination qu'exercent le scoutisme et son fondateur au sein de l'institut genevois semble s'être poursuivie au-delà des années inaugurales, puisque qu'en 1930, dans une conférence, Jean Piaget saluera une « admirable expérience d'éducation morale » : « Le propre du scoutisme nous paraît bien être, à cet égard, de réaliser l'équilibre le plus souple entre les deux morales de l'enfant [...] » (Piaget, 1930/1997, p. 46), ces deux morales renvoyant à la tension entre l'autonomie et l'hétéronomie de l'enfant. Il ajoute, après avoir insisté sur l'importance du « respect des cadets pour les aînés et des aînés pour les chefs », que « l'une des intuitions les plus remarquables du scoutisme apparaîtra d'avoir lié l'éducation du caractère et de l'altruisme à tout un système de jeux organisés » (pp. 45-47).

Les Girl Scouts de Genève : un mouvement émancipateur ?

Lorsqu'il fonde le scoutisme, Baden-Powell entend forger une communauté mâle, communiant dans les idées de patriotisme et de défense de l'Empire. Il se trouve cependant vite déconcerté par l'intérêt de nombreuses filles pour le mouvement : près de 6'000 jeunes Anglaises remettent en question la dimension exclusivement masculine du scoutisme, en formant des troupes, en cousant leurs uniformes et en s'adonnant aux mêmes activités que les garçons. Le sujet déclenche un vif débat dans la presse, et Baden-Powell est forcé de clarifier sa position ; vers la fin de l'année 1909, il annonce la création d'une organisation parallèle pour les filles, les *Girl Guides* (Mills, 2011). Le manuel qui servira de guide aux *Girl Scouts*, rédigé en 1912 par Agnès Baden-Powell mais signé et préfacé par son frère Robert, s'inscrit dans le même souci de mobiliser les filles en vue de la construction de l'Empire¹⁷.

Le mouvement des *Girl Scouts* de Genève (ci-après GS) est lancé en 1915 à l'initiative de trois jeunes femmes¹⁸, rejointes par d'autres collaboratrices au sein d'un comité, et par un groupe de dames patronnesses formant un comité auxiliaire. Dès 1916, le mouvement compte 120 éclaireuses. Il en comptera 210 en 1919. Les procès-verbaux du comité évoquent des réunions de l'après-midi pour les écolières et du soir pour les employées de bureau et ouvrières¹⁹, ce qui les situe socialement dans la frange inférieure des classes moyennes ; par ailleurs, l'institutrice cantonale Ketty Jentzer fustige « cet égoïsme bourgeois qui empêche certains parents de permettre à leurs enfants d'être scouts » (1920, p. 23).

Le scoutisme genevois s'inscrit dans la stricte séparation des sexes voulue par Baden-Powell, et le Comité cantonal des Eclaireurs s'abstient de traiter la question en séance lorsque les GS souhaitent s'y rattacher²⁰. Cette non-mixité est-elle synonyme de reconduction des stéréotypes de sexe ? À la lecture des procès-verbaux, ces *Girl Scouts* d'avant-guerre rompent à plus d'un titre avec les schémas genrés de l'époque ; l'adoption de certains traits du mouvement masculin, qui ont été associés à un enrôlement en vue d'objectifs politico-militaires, fonctionne ici paradoxalement comme un facteur d'émancipation.

17. Son titre original est *The Handbook for Girl Guides or How Girls Can Help to Build Up the Empire*.

18. Il s'agit de « Mlles » Constance Lederrey, Yvonne Achard et Irène Cuénod.

19. Cependant, il ne doit pas s'agir des mêmes ouvrières que celles reçues dans l'Ouvroir de l'Union des femmes de Genève, pour lesquelles les Eclaireuses assurent le service d'ordre et de goûter. *PV des séances du comité*, 14 juin 1916.

20. *PV du Comité genevois*, 15 mars 1915.

La dimension patriotique du scoutisme est revendiquée par les GS. Ainsi, l'examen de l'aspirante scoute est calqué sur celui des garçons : expliquer la loi de l'Eclaireuse, réciter le cantique suisse, expliquer l'origine de la Confédération suisse et de son drapeau, soumettre un travail manuel élémentaire à l'approbation de l'institutrice. Une des premières démarches des fondatrices consiste à s'adresser à l'Union des femmes de Genève²¹, afin que les GS soient autorisées à assister à leurs conférences en échange de menus services. « L'instruction civique tient une large place » dans leur programme, car les GS entendent « mettre la jeune fille à même de remplir aussi bien que possible tous ses devoirs futurs, chez elle et hors de chez elle, comme femme et comme citoyenne »²². En contact régulier avec des femmes engagées dans les activités sociales et la promotion du suffrage féminin²³, les GS disposent de modèles plus diversifiés que celui de la femme au foyer.

Les activités de plein air sont d'autant plus attractives pour les filles qu'elles tranchent avec les loisirs qui leurs sont généralement autorisés. Au programme des GS figurent randonnées, jeux de plein air, camping, feux de camp, exercices d'orientation, de premiers secours, de gymnastique, alphabet morse, signaux optiques, etc. Ce type d'activité inaugure un nouveau rapport au corps, dont l'impact émancipateur n'est pas négligeable. Dans l'éducation féminine traditionnelle, le corps est occulté ; les jeunes scoutes en revanche sont invitées à l'exercer, le tester, le faire progresser, à jouir du plaisir physique du plein air et des activités sportives. Paradoxalement, le port de l'uniforme participe aussi de cette libération du corps. À l'opposé des corsets contraignants, des robes apprêtées à ne pas salir, les GS portent des vêtements commodes qui n'entravent pas le mouvement. Chapeaux, cravates et insignes, à connotation masculine, autorisent une sorte de jeu avec les convenances bourgeoises, tout comme le port du pantalon de gymnastique pour la promenade. Les responsables sont bien conscientes d'un effet potentiellement transgressif : le comité auxiliaire recommande aux jeunes filles de ne pas porter le pantalon dans l'espace public, en dehors des activités de la troupe²⁴.

21. Cette association est créée en 1891 par des femmes appartenant pour la plupart aux élites protestantes. Solidarité féminine, éducation, activités philanthropiques et suffrage féminin sont au programme. L'Union prend à sa charge d'organiser en 1896, à l'occasion de la deuxième Exposition nationale suisse, le premier Congrès féminin suisse.

22. *PV des séances du Comité*, 11 décembre 1915, lettre de Constance Leddery à l'Union des femmes de Genève. Au début de 1916, les Eclaireuses assurent un service d'ordre lors d'un « cours d'éducation nationale », donné à l'Université à l'initiative de l'Union des femmes.

23. *Le Mouvement féministe* consacre en 1916 un premier article au scoutisme féminin (10 septembre). Les GS participent à l'organisation du Congrès international du suffrage féminin, en mars 1919. *PV du Comité auxiliaire*, 6 mars 1919.

24. *PV du Comité auxiliaire*, 7 juin 1916 (discours de l'institutrice cantonale lors de l'assemblée générale) et 26 novembre 1917.

Enfin, l'éventail des savoirs sollicités implique une ouverture à des domaines négligés par les programmes scolaires féminins : sciences naturelles, zoologie, botanique, géographie, topographie, astronomie, notions de premiers secours et d'hygiène²⁵. L'effet d'apprentissage est d'autant plus efficace que ces connaissances sont acquises par des activités pratiques sur le terrain et par les recherches personnelles des GS, en accord avec les méthodes actives prônées par l'école nouvelle. À ce titre, on notera à nouveau la proximité entre les GS et l'Institut Jean-Jacques Rousseau ; l'assemblée générale de 1916 se déroule dans ses murs, l'institutrice cantonale Kitty Jentzer²⁶ y enseigne les jeux de plein air, et c'est elle qui rédige en 1923 la traduction française du *Handbook for Girl Guides*.

Certes, quelques éléments du programme entendent rassurer sur la « féminité » des GS. Les activités manuelles intègrent cuisine, couture et raccommodage ; l'obéissance aux parents s'ajoute à l'obéissance aux chef-fe-s et aux maîtres-ses. Toutefois, dans ces années d'avant-guerre, le scoutisme n'est jamais présenté comme une préparation à la maternité. C'est une méthode éducative, propre à « développer harmonieusement les jeunes filles, à faire d'elles, par le travail et la joie, des femmes de bonne volonté qui seront une force consciente pour le pays »²⁷.

LES TRANSFORMATIONS DU SCOUTISME APRÈS LA PREMIÈRE GUERRE MONDIALE

Le scoutisme masculin d'après-guerre : entre pacifisme et virilisme

La Première Guerre mondiale ébranle les rapports de genre : le mythe de la virilité guerrière s'effondre dans la boucherie des tranchées, les femmes se retrouvent à effectuer des tâches traditionnellement masculines, autant de perturbations qui incitent à un retour à l'ordre sexué traditionnel au lendemain du conflit (Audoin-Rouzeau, 2011). Ce repli est renforcé par les inquiétudes liées à la dénatalité qui prennent le relais du débat sur la dégénérescence. Même en Suisse, qui n'a pas souffert l'hécatombe de la guerre, les résultats du recensement fédéral de 1920

25. C'est seulement dans les années vingt que l'enseignement de l'hygiène sera intégré à Genève au programme de l'École professionnelle et ménagère et de l'École secondaire et supérieure de jeunes filles (Zottos, 2004, p. 92).

26. Kitty Jentzer (1881-1965) : diplômée d'éducation physique à l'Institut central et royal de Stockholm, professeure de gymnastique à l'École ménagère, puis à l'École secondaire et supérieure de jeunes filles, ainsi qu'à l'Institut Rousseau. Son ouvrage *Jeux de plein air et d'intérieur* a été plusieurs fois traduit et réédité.

27. Résolution de la Fédération suisse des Eclaireuses, lors de sa fondation en octobre 1919 à Berne. Rapporté par Jentzer (1920, p. 24).

attestant d'un recul marqué de la fécondité maritale sont commentés de manière catastrophiste, et sont le plus souvent associés à une décadence des mœurs accélérée par le conflit. Ce discours rallie plusieurs milieux (réformateurs moraux autrefois ouverts aux réformes sociales, moralistes aux visions politiques plus étroites) qui se fédèrent en 1918 au sein du Cartel romand d'hygiène sociale et morale (Heller, 1995)²⁸. Celui-ci réoriente les priorités autour du soutien à la *famille*, menacée par l'individualisme, la dénatalité, l'avortement, les loisirs modernes, la décadence des mœurs. Ce tournant conservateur s'explique également par la crainte de bouleversements socio-politiques au lendemain du traumatisme de la grève générale de 1918. Dans ce contexte de désarroi, les réflexions des pédagogues et des responsables des associations de jeunesse n'échappent pas toujours au même repli conservateur dans les solutions éducatives élaborées pour retrouver un équilibre pacifique entre sexes, classes et nations.

Ce climat de pacifisme qui se développe dans l'après-guerre, s'il tempère quelque peu les discours sur « l'instinct combatif » des garçons, comme le souhaitait déjà Bovet, ne s'accompagne pas moins d'un souci renouvelé quant aux conséquences que la nouvelle donne géopolitique pourrait avoir sur la virilité des jeunes hommes et, partant, des nations elles-mêmes. Baden-Powell, dans une conférence qu'il donne à l'Institut Jean-Jacques Rousseau le 1^{er} août 1922, formule le problème dans des termes qui ont le mérite de la clarté : « Comment une nation peut-elle rester virile sans militarisme ? » (Baden-Powell, 2007, p. 7). Si le chef scout insiste plus que jamais sur le besoin de substituer à l'éducation militaire une éducation morale, il semble encore préférer la guerre au spectre de l'« effémination » des garçons et de la « décadence » de la civilisation. Pour illustrer ses craintes, il reprend à son compte l'extrait d'un texte écrit en 1906 par le philosophe William James, *L'équivalent moral de la guerre* : « Les horreurs de la guerre seraient un faible prix à payer, si c'était le seul moyen d'échapper à l'autre moitié de l'alternative, celle d'un monde d'employés, de professeurs de co-éducation et de "zoophilie", de ligue d'acheteurs, d'industrialisme illimité et de féminisme éhonté [...] » (p. 7). Pour Baden-Powell, s'il importe que les nations préservent le service militaire, c'est « moins en vue de la guerre que comme moyen d'éducation et pour préserver leur race de voir disparaître ses qualités viriles ». Comme les garçons, les filles sont appelées à œuvrer dans ce sens, puisqu'il s'agit de développer chez les premiers « une virilité nouvelle » et chez les secondes « un caractère plus fort » (p. 12).

28. L'élargissement du réseau, d'abord exclusivement protestant, aux cantons catholiques est un indicateur supplémentaire de son orientation conservatrice.

Le scoutisme féminin d'après-guerre : un glissement familialiste

Dans les écrits d'après-guerre, l'idée d'un développement harmonieux des jeunes filles cède le pas à une focalisation sur la préparation à la maternité. Faut-il voir ici l'impact du retour aux clivages traditionnels de genre et des inquiétudes natalistes de l'après-guerre ? Déjà en 1917, Pierre Bovet exprimait ses vives réticences envers la version féminine du programme de Baden-Powell :

[...] pour les jeunes filles nous serions tentés de croire [...] que c'est en s'émancipant du scouting et en cherchant ailleurs, dans l'instinct si féminin, si maternel, du don de soi, du service et du dévouement par exemple, leur centre d'intérêt, que nos éducateurs remporteront leurs plus beaux succès. (Bovet, 1917, p. 291-292)

Le pédagogue genevois est également proche des auteures qui incarnent deux variantes de cette réorientation. Dans *Le Mouvement des Eclaireuses jugé par une mère*, publié dans la collection du *Nouvel Essor*, « journal social, moral et éducatif » dirigé par Adolphe Ferrière, Adélaïde Cuénod-Lombard²⁹ justifie le scoutisme féminin par une argumentation eugéniste et moraliste. Elle l'associe d'entrée aux jeux sportifs auxquels les Grecs soumettaient les filles pour stimuler les forces physiques « dont profiteront les rejetons de ces futures mères » (Cuénod-Lombard, 1923, p. 4). Le scoutisme est également présenté comme un excellent moyen de se préserver des dangers moraux de l'adolescence ; l'amitié et la camaraderie « créent un lien d'un niveau supérieur et les préservent de bien des choses regrettables » (p. 6). Les apports intellectuels et éducatifs du scoutisme sont évalués à l'aune unique de la préparation maternelle et de la moralité, sans jamais mentionner le rôle des femmes dans la cité. Ainsi, la future mère « saura captiver les petits et les initier à la jouissance de la nature qu'elle a appris à connaître », elle « aura des goûts simples, elle ne sera pas dépensière » (p. 7).

Les procès-verbaux des comités des GS révèlent ce tournant. Le programme des « spécialités » s'enrichit d'activités comme le repassage et la puériculture. Une dame du comité auxiliaire crée « un mouvement dans la jeunesse pour encourager les jeunes filles à demander l'enseignement ménager obligatoire à l'école »³⁰. Du côté moraliste, le comité auxiliaire

29. Caroline-Alice, dite Adélaïde Cuénod-Lombard (1857-1931) figure parmi les fondatrices de l'Union des femmes de Genève, participe à la Fédération abolitionniste internationale et au comité auxiliaire des Eclaireuses de Genève. Elle joue un rôle important dans la fondation du scoutisme genevois.

30. *PV du Comité*, 16 sept. 1921. Nous n'avons pas trouvé de suite à cette initiative, mais un questionnaire de la fondation suisse d'aide à la jeunesse Pro Juventute sur « l'intérêt de la jeune fille dans le ménage » est distribué et rempli.

invite à limiter de manière stricte le port du pantalon, « car il provoque de nombreuses remarques chez les Eclaireurs et le public ». Maternalisme et souci de décadence morale sont condensés dans l'exposé d'une instructrice : « Tout en conservant comme centre du mouvement scout l'idée du sentiment maternel [...] sa conception du scoutisme a grandi : elle y voit une planche de salut pour la jeunesse moderne qui se noie de plus en plus »³¹.

Les écrits de Marguerite Evard³², psychologue et enseignante, fournissent une légitimation scientifique à cette orientation. Selon les recherches de la psychologie expérimentale, le développement de *l'instinct maternel*, un concept qu'elle a contribué à étayer, se manifesterait avec une acuité particulière entre 12 et 13 ans par « une attirance toute spéciale pour les bébés » ; les rêveries maternelles se prolongeraient entre 15 et 18 ans, période marquée par « une poussée plus ou moins impérieuse de l'instinct sexuel ». La conclusion pédagogique s'impose : « Le petit enfant est un centre d'intérêt puissant à l'adolescence, dont la pédagogie féminine devrait s'inspirer pour vivifier l'éducation affective et morale des jeunes filles » (Evard, 1931, pp. 209-210).

Aux yeux de Marguerite Evard, le « génie » de Baden-Powell « conçu d'emblée que l'Eclaireuse, qui jeunette a partagé la vie physique et l'enthousiasme de ses compagnons, a dès l'adolescence d'autres préoccupations, d'autres instincts » (Evard, 1925b, p. 109). Elle salue ainsi comme « des plus originales » l'initiation à la préparation maternelle développée par les Eclaireuses genevoises « qui ont adopté quelques bébés dont elles paient la pension, qu'elles habillent, visitent, font jouer et dont elles assureront toute l'éducation » (1925b, p. 111). Mais l'auteure, féministe et suffragiste, ne saurait limiter ainsi le spectre des activités féminines, et insiste sur l'intérêt du scoutisme pour « la préparation civique et sociale des jeunes filles » (1925a, p. 117). Toutefois, son contenu se décline très différemment selon le public cible. Dans *Le Mouvement féministe*, Evard insiste sur l'éducation de « la citoyenne future en vue d'une participation politique aux choses de l'Etat » (1925b, p. 111). Rien de tel dans *L'Éducateur*, où elle associe la préparation civique et sociale des jeunes filles

non seulement à l'idéal du service civique féminin [...] esquissé par une foule d'organisations [...] développant l'enseignement ménager, les soins aux bébés et aux malades, mais aussi dans le sens d'une sérieuse préparation de la jeune fille à ses futures tâches de mère, élèveuse et éducatrice. (1925a, p. 117)

31. *PV du Comité*, 10 oct. 1922.

32. Marguerite Evard (1880-1950) : licenciée en lettres à Neuchâtel, élève de Pierre Bovet, auteure de la première thèse de psychologie consacrée à l'adolescence féminine ; enseignante de 1906 à 1935 à l'École de commerce et à la Section pédagogique du Locle ; présidente de l'Union féministe du Locle, et vice-présidente de la Commission d'éducation nationale de l'Alliance de sociétés féminines suisses.

Quel que soit ce rôle féminin extra-familial, on voit s'esquisser ici la logique de la « double tâche » des femmes. À propos du rôle futur de la jeune fille, Baden-Powell « est convaincu de la place qu'elle aura demain dans la vie civique et sociale, *sans perdre de vue* sa tâche maternelle, sa formation ménagère et son initiation professionnelle », note Evard (1925a, p. 114 – nous soulignons). Nous reprenons ici les réflexions stimulantes de la récente thèse de Stéphanie Lachat (2013), qui remet en question l'idée de l'existence d'un modèle maternel unique – la femme au foyer – diffusé de haut en bas, des classes bourgeoises vers les classes populaires. L'historienne montre que les ouvrières ont inauguré un autre modèle, celui de la mère travailleuse, avec pour effet d'assigner aux seules femmes la conciliation famille / travail. Elle avance l'hypothèse que ce modèle remonte l'échelle sociale au xx^e siècle, à mesure que les femmes des classes moyennes et supérieures s'insèrent dans le marché de l'emploi. À titre prémonitoire, le *Livre des Eclairées*, qui propose aux filles toutes les activités des garçons, en ajoutant *de surcroît* les activités ménagères et maternelles, mérite bien le qualificatif que lui décerne Marguerite Evard : celui de « petit traité populaire de l'éducation féminine moderne ».

CONCLUSION : LES PARADOXES DE L'ÉDUCATION PAR LE SCOUTISME

Loin de se réduire au seul espace ludique qu'il évoque souvent dans les esprits, le scoutisme apparaît au détour de ce travail comme une véritable entreprise éducative, avec tous les enjeux qui y sont liés. L'attention que lui ont portée nombre de pédagogues influents de la première moitié du xx^e siècle vient confirmer la place importante qu'a occupée l'émergence de ce mouvement dans une réflexion plus générale sur l'éducation et son avenir.

Partant, les considérations qui entourent ce phénomène nous renseignent bien au-delà de ses limites géographiques et institutionnelles : riches en contradictions, les ambitions historiques du scoutisme tiennent lieu plus largement de révélateur des paradoxes inhérents à tout projet d'éducation. Contre une certaine vision scientiste du progrès, qui voit dans l'éducation dite nouvelle une adéquation toujours plus fidèle du dispositif et des méthodes éducatives aux besoins et à la nature des élèves, nous avons cherché à montrer que les innovations pédagogiques gagnent à être étudiées non seulement en fonction des enjeux propres au champ éducatif, mais en tenant sérieusement compte des rapports de force qui traversent la société dans son ensemble. Ceux-ci sont nécessairement fluctuants et s'accommodent mal d'une lecture linéaire de l'histoire. Les intérêts des élites se reconfigurent au gré du rapport qu'elles entretiennent les unes aux autres, notamment en fonction de l'issue des

conflits. Les innovations pédagogiques se trouvent alors ressaisies tant par l'institution militaire que par la lutte des classes et le système de genre : répudiation du féminin et injonction à l'hétérosexualité chez les garçons ; exaltation de l'idéal de la maternité et de la conjugalité chez les filles.

Cette prise en compte de l'aspect dynamique de l'éducation est d'autant plus impératif que l'époque considérée est celle d'une mondialisation économique et militaire dans laquelle les attentes et les injonctions adressées à la jeunesse vont en se multipliant et en se complexifiant, souvent de manière paradoxale. La pédagogie du jeu apparaît dès lors, bien loin de la recherche désintéressée d'une nature profonde de l'enfant, comme un jalon important dans le processus de sophistication de l'art de gouverner les enfants qui, à la contrainte, voit se substituer, de manière lente et relative, l'autocontrainte.

SOURCES

- Archives du scoutisme genevois, Communauté de recherche interdisciplinaire sur l'éducation et l'enfance (CRIÉE), Service de la recherche en éducation (SRED), Genève.
- Baden-Powell, R. (1920). *Eclaireurs. Un programme d'éducation civique* (2^e éd. ; traduit par Pierre Bovet). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Original publié en 1908)
- Baden-Powell, R. (1923). *Le Livre des Eclaireuses. Manuel pour les lutins, les éclaireuses, les guides et leurs chefs* (traduit par Ketty Jentzer). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. (Original publié en 1912)
- Baden-Powell, R. (1982). *Jouer le jeu*. Paris : Presses d'Île de France.
- Baden-Powell, R. (2007). *L'éducation par l'amour au lieu de l'éducation par la crainte. Rapport présenté au III^e Congrès international d'éducation morale le 1^{er} août 1922*. Genève : Bureau mondial du Scoutisme.
- Borel, W. (1912, 15 octobre). But de l'organisation des Éclaireurs suisses. Résumé des « Boys Scouts Scheme » du général Baden-Powell. *Revue militaire suisse*.
- Bovet, P. (1917). *L'instinct combatif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bovet, P. (1921). *Le génie de Baden-Powell. Ce qu'il faut voir dans le scoutisme. Ses bases psychologiques. Sa valeur éducative. L'instinct combatif et l'idéal des jeunes*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Claparède, E. (1912). Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance. *Revue de métaphysique et de morale*, 3(20), 391-416.
- Cuénod-Lombard, A. (1923). *Le Mouvement des Eclaireuses jugé par une mère*. Neuchâtel et Genève : Forum.
- Demolins, E. (1998). *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?* Paris : Economica. (Original publié en 1897)
- Evard, M. (1925a, 18 avril). Les Éclaireuses suisses. *L'Éducateur*, pp. 111-138.
- Evard, M. (1925b, 10 juillet). La valeur éducative du Mouvement des Eclaireuses. *Le Mouvement féministe*, pp. 109-111.
- Evard, M. (1931). L'instinct maternel et le sentiment paternel selon la psychologie de l'éducation. *Pour l'Ère nouvelle*, 71(10), 207-214.
- Ferrière, A. (1997). Qu'est-ce que l'école active ? Dans Groupe Éditions de l'ANEN (Ed.), *L'éducation nouvelle* (pp. 107-125). Lausanne : Delachaux et Niestlé. (Original publié en 1922)

- Geisendorf, T. (1912). Les Éclaireurs suisses. *La Patrie Suisse*, 484, 90-92.
- Jeanneret, S. (1912a). *Guide des Éclaireurs Suisses*. Lausanne : Léon Martinet.
- Jeanneret, S. (1912b, 19 mars). Les « Boy-Scouts » . *L'Impartial*.
- Jentzer, K. (1920). *Le rôle du Scoutisme dans le monde d'aujourd'hui*. Bruxelles : Schaumans.
- Piaget, J. (1997). Les procédés de l'éducation morale (Conférence au Cinquième congrès international d'éducation morale de Paris en 1930). Dans J. Piaget, *L'éducation morale à l'école. De l'éducation du citoyen à l'éducation internationale* (pp. 23-56). Paris : Anthropos.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Audoin-Rouzeau, S. (2011). La Grande Guerre et l'histoire de la virilité. Dans A. Corbin, J.-J. Courtine & G. Vigarello (Ed.), *Histoire de la virilité* (t. 2, pp. 403-411). Paris : Seuil.
- Downs, L. L. (2003). Comment faire appel à « l'instinct viril du garçon » ? La pédagogie du jeu et la formation de l'enfant au masculin : Les Scouts de France, 1920-1940. Dans P. Mercader & L. Tain (Ed.), *L'Éternel masculin* (pp. 55-63). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Duval, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIX^e siècle. *Histoire, économie et société*, 21(1), 71-86.
- Duval, N. (2006). L'École des Roches, phare français au sein de la nébuleuse de l'Éducation nouvelle (1899-1944). *Paedagogica Historica*, 42(1-2), 63-75. doi : 10.1080/00309230600551999
- Grant, J. (2004). A "real boy" and not a sissy : gender, childhood and masculinity, 1890-1940. *Journal of Social History*, 37(4), 829-851.
- Guérin, C. (1980). Le scoutisme : une expérience pédagogique parallèle. *Rélexions historiques*, 7(2/3), 587-599.
- Haine, W. S. (1992). The development of leisure and the transformation of working-class adolescence. *Journal of Family History*, 17(4), 451-476.
- Hantover, J. P. (1978). The boy scouts and the validation of masculinity. *Journal of Social Issues*, 34(1), 184-195.
- Heller, G. (1995). Psychiatrie et société : de quelques associations pour l'hygiène mentale, morale et sociale. *Revue historique vaudoise*, 103, 115-137.
- Hendrick, H. (1990). *Images of Youth. Age, Class, and the Male Youth Problem, 1880-1920*. Oxford : Clarendon Press.
- Hofstetter, R. (2012). La transformation de l'enfant en écolier (du XIX^e au milieu du XX^e siècle) : les « eurékas » des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme : un « naturalisme » de l'enfance. *Paedagogica Historica*, 48(1), 31-50.
- Lachat, S. (2013). *Ouvrière, ménagère, mère : un siècle d'articulation famille/emploi dans l'industrie horlogère suisse (1870-1970)* (Thèse de doctorat, Université de Genève).
- Mills, S. (2011). Scouting for girls? Gender and the scout movement in Britain. *Gender, Place and Culture*, 18(4), 537-556.
- Ottavi, D. (2010). *L'enfant et la récapitulation de la culture. À propos de Granville Stanley Hall*. Enfance & Cultures : Actes du colloque international, 9^{es} Journées de sociologie de l'enfance, Paris.
- Palluau, N. (2012). Le scoutisme : une « Éducation nouvelle » entre modernité et archaïsme. Dans L. Gutierrez, L. Besse & A. Prost (Ed.), *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle (1930-1970)* (pp. 251-262). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Raillon, L. (2000). Un centenaire : Demolins et l'Éducation nouvelle. *Revue française de pédagogie*, 132(1), 160-164.
- Rosenthal, M. (1986). *Baden-Powell and the Origins of the Boy Scout Movement*. London : Harper Collins.

- Schérer, R. (2006). *Émile perversi. Ou des rapports entre l'éducation et la sexualité*. Paris : Laurence Viallet. (Original publié en 1974)
- Thiercé, A. (1999). *Histoire de l'adolescence (1850-1914)*. Paris : Belin.
- Tosh, J. (1999). *A Man's Place : Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Winter, T. (2000). Personality, Character and Self-Expression. The YMCA and the Construction of Manhood and Class, 1877-1920. *Men & Masculinities*, 3(2), 272-285.
- Zottos, E. (2004). *Santé, jeunesse ! Histoire de la médecine scolaire à Genève : 1884-2004*. Genève : SRED.

Des enseignant-e-s face aux injures homophobes à l'école primaire

Gaël Pasquier

Université Paris Ouest Nanterre La Défense

En France, la lutte contre l'homophobie s'inscrit dans les priorités de la politique éducative définies par les circulaires de rentrée de septembre 2008 et 2009 : « la communauté éducative doit faire preuve de la plus grande vigilance et de la plus grande fermeté à l'égard de toutes les formes de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie et de sexisme » (Ministère de l'Éducation nationale [MEN], 2009). Ces principes sont repris par la circulaire de 2010 qui rappelle également la nécessité de nommer les discriminations dans le règlement intérieur de chaque établissement. Ils s'ajoutent aux nombreuses Instructions officielles de l'Éducation nationale qui, depuis les années quatre-vingt, énoncent la nécessité de favoriser l'égalité des sexes à l'école ; et particulièrement au Bulletin officiel du 2 novembre 2000, qui inscrit la lutte contre l'homophobie « à l'école, au collège, et au lycée » dans le cadre de l'éducation à l'égalité des filles et des garçons par l'intermédiaire du questionnement des stéréotypes de sexes (MEN, 2000). L'institution ne limite donc pas l'homophobie à une attitude d'hostilité à l'égard des homosexuels, hommes ou femmes, mais l'intègre clairement, bien que discrètement, dans le cadre des rapports sociaux de sexes. Elle la définit à la fois comme le rejet, la discrimination et les violences qui s'exercent contre les homosexuel-le-s ; mais aussi comme le rejet, la discrimination et les violences vis-à-vis des personnes qui sont supposées être homosexuelles, parce que leur comportement ou leur manière d'être contreviennent aux normes de sexe traditionnelles, sans que ces personnes ne se définissent nécessairement comme homosexuelles. Même si, depuis lors, cette double approche de l'homophobie n'a pas été réaffirmée explicitement et qu'elle peut donc sembler davantage implicite que pleinement assumée par l'institution,

elle n'en reste pas moins conforme aux analyses de plusieurs chercheuses et chercheurs qui travaillent dans le champ des études sur le genre. Le concept de genre, utilisé ici dans son acception socio-politique, désigne « un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant » (Marro, 2012, p. 74). Ce système, parce qu'il attribue une place différente, complémentaire et inégale aux hommes et aux femmes, façonne ce qu'Adrienne Rich nomme une « contrainte à l'hétérosexualité » (1980) et dévalorise toute autre forme de sexualité, dont l'homosexualité (Dayer, 2014). Il hiérarchise également les individus en fonction de leur conformité aux rôles de sexe, associant les manifestations de transgression à une orientation non-hétérosexuelle. Le terme d'homophobie n'en reste pas moins problématique pour certain·e·s auteur·e·s car, par l'utilisation du mot « phobie », il semble proposer une explication psychologique au fonctionnement d'un système social dont il s'agit de déconstruire le sous-bassement historique (Katz, 2001 ; Tin, 2008) et idéologique : l'hétérosexisme qui stipule l'inégalité des sexualités (Bastien-Charlebois, 2011 ; Dayer 2014 ; Fassin 2009). Nous avons toutefois fait le choix de l'utiliser : puisqu'il l'est par les textes officiels de l'institution, c'est notamment en s'y référant que les enseignant·e·s peuvent être amené·e·s à penser et concevoir leur action.

Ces instructions de l'Éducation nationale semblent cependant peu connues des enseignant·e·s et donc rarement appliquées, comme l'indiquait en juin 2013 le rapport consacré aux discriminations LGBT-phobes à l'école réalisé par Michel Teychenné (2013) pour Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale. Elles offrent néanmoins un cadre officiel et réglementaire à celles et ceux qui souhaiteraient s'emparer de ces questions. Notre chapitre s'intéresse précisément à ces enseignant·e·s qui travaillent avec leurs élèves sur les questions d'égalité des sexes et des sexualités ; et plus précisément à celles et ceux qui exercent à l'école primaire – école qui comprend, en France, l'école maternelle (élèves de deux à six ans) et l'école élémentaire (élèves de six à onze ans). Son objectif est de considérer à partir de leurs discours la manière dont elles et ils envisagent et répondent à un type de situation précis : la profération par des élèves d'injures homophobes.

Sur le plan juridique, une injure « est une expression outrageante, utilisant des termes de mépris ou d'offense » (Borillo, 2009). Nous utiliserons ce terme conjointement avec celui d'*insulte* qui en est le quasi synonyme¹. Ces insultes seront donc qualifiées d'homophobes lorsqu'elles dénigrent l'homosexualité et des personnes qui dérogent aux normes de sexe pour affirmer la supériorité de l'hétérosexualité. Elles seront qualifiées de sexistes lorsqu'elles portent sur les femmes afin de les rabaisser

1. Comme le remarque Claudine Moïse (2011) : « la distinction entre "injure" et "insulte" est peu opérante en linguistique contrairement au domaine juridique » (p. 31).

dans l'ordre social, notamment lorsque les femmes contreviennent aux rôles de sexe traditionnels.

Après avoir exposé le contexte théorique et la méthodologie utilisés pour cette recherche, l'article examinera le questionnement d'enseignant-e-s, travaillant avec leurs élèves sur l'égalité des sexes et / ou des sexualités, quant au caractère homophobe d'insultes prononcées dans l'espace scolaire. Il s'intéressera ensuite aux différentes stratégies que d'autres enseignant-e-s, pour lesquelles cette homophobie ne fait pas question, disent mettre en œuvre dans le cadre de leur classe et de leur école afin de mieux saisir la complexité des mécanismes à l'œuvre dans la lutte contre certaines discriminations dans un contexte éducatif avec des enfants.

CONTEXTE THÉORIQUE : PENSER LA QUESTION DES INSULTES HOMOPHOBES À L'ÉCOLE

Il n'existe actuellement, à notre connaissance, aucune recherche permettant d'estimer le nombre et la fréquence des insultes homophobes à l'école primaire. Le rapport Teychenné note que « dès l'école primaire, les insultes homophobes sont malheureusement trop courantes, trop banalisées » (2013, p. 11), mais cette assertion s'appuie essentiellement sur le témoignage d'enseignant-e-s ayant participé aux travaux préparatoires à l'écriture du rapport. Dans le cadre de l'enquête de victimation² réalisée en école élémentaire en 2011 par Éric Debarbieux et Georges Fotinos pour l'Unicef, l'homophobie n'a pas été retenue comme critère, sans doute parce que celle-ci n'aurait pas nécessairement été identifiée par les élèves interrogé-e-s³. Les auteurs notent cependant que les insultes sont fréquentes puisque 42,1 % des élèves disent être insulté-e-s « quelquefois », 12,5 % « souvent » et 12,8 % « très souvent » (2011, p. 20). Ils remarquent également que « les garçons sont significativement plus nombreux à être insultés (71 %) que les filles (63 %) et [qu'ils] pratiquent beaucoup plus l'insulte (47 % des insulteurs sont des garçons) que les filles (23 %) ou des groupes mixtes » (p. 21).

Si l'on regarde ce qui se passe au collège, en 2012, parmi les violences recensées dans le logiciel Sivis – le système d'information et de

2. « L'approche par l'enquête de victimation permet que transgressions et infractions soient appréhendées du point de vue de la victime, considérée comme un informateur privilégié » (Debarbieux et Evrard, 2011, p. 25).

3. Pour leur enquête de victimation réalisée au collège, Eric Debarbieux et Laetitia Evrard (2011) notent qu'« aucune question sur l'homophobie n'a été retenue, car il n'est pas évident que l'ensemble des élèves ait déjà conscience de leurs orientations sexuelles » (p. 27) ; Debarbieux et Evrard ne tiennent visiblement pas compte du fait que les personnes homosexuelles ne sont pas les seules à être victimes d'insultes homophobes.

vigilance sur la sécurité scolaire mis en place par l'Éducation nationale, et dont les données ne sont que partiellement publiées –, les violences homophobes représentaient 1 % de la totalité des signalements (Teychenné, 2013, p. 12). En 2008, Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale, indiquait par ailleurs, en mentionnant à partir de la même source la proportion de 0,6 % des violences pour l'année 2007, qu'« il s'agit de signalements, non de la réalité. Il est donc nécessaire de réaliser un travail de sensibilisation auprès de nos personnels, en mentionnant que [...] l'homophobie est un des critères d'incivilité » (Darcos, 2008, p. 94). Il est probable en effet que les enseignant·e·s et les autres membres de la communauté éducative n'identifient pas nécessairement le caractère homophobe de certaines violences⁴. Ces chiffres semblent donc davantage refléter une sous-estimation que la réalité. Michel Teychenné remarque en effet que les insultes homophobes bénéficieraient

d'une certaine tolérance sociale en partie due à [leur] « désémantisation » (elle[s] sont) utilisé[s] sans réflexion sur [leur] sens et sur [leur] portée) et à [leur] absence d'incarnation. Dans la communauté éducative, on peut être tenté de croire que, s'il n'y a pas d'homosexuel(le) directement visé(e), l'insulte est moins grave. (2013, p. 12)

Ces phénomènes sont également mentionnés par des enquêtes réalisées au Québec, notamment celle d'Alain Grenier « sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec » (2005a). Cette dernière « suggère que l'« espace classe » [à Québec] ne serait pas le sanctuaire libre d'homophobie auquel on pourrait croire », mais elle relève aussi « une difficulté, chez les intervenants et les intervenantes scolaires étudiés, à interpréter le sens et la valeur des mots employés dans les [agressions] à caractère homophobe » (Grenier 2005b, p. 15). Dans la recherche qu'elle a menée sur « les déclinaisons de "gais" dans le parler des garçons adolescents » québécois afin de tenter de déterminer dans quelle mesure certains termes ne font effectivement pas référence aux homosexuels dans leurs habitudes langagières, Janik Bastien-Charlebois note en effet que

les garçons n'emploient pas uniquement les termes « fif », « tapette », « gai » et « moumoune » à l'endroit des personnes qu'ils savent ou présument homosexuelles. Qui plus est, ils se défendent généralement bien de les utiliser dans un sens faisant référence aux hommes gais, ainsi que dans le but de les diminuer – ce que corroborent certains adultes étant en contact étroit avec des jeunes. (2009, p. 52)

4. Il est toutefois possible de supposer également que certain·e·s enseignant·e·s, sans doute minoritaires, réagissent en situation à ces violences et ne prennent pas toujours la peine de les signaler ensuite à l'institution, et ce même si cette absence de signalement nuit à la prise en compte de l'ampleur de ce phénomène en milieu scolaire.

Cette argumentation, qui témoigne pour l'auteur de la diffusion et de l'intégration de la réprobation sociale de l'homophobie ou d'autres formes de discrimination, vise à démontrer le caractère ordinaire de certains mots habituellement considérés comme des insultes au prétexte qu'ils seraient « désémantisés » (Moïse, 2011, p. 32), notamment, mais pas uniquement, dans le cadre de ce que Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée (2004) appellent des « relations de solidarité ». D'autres chercheuses constatent ainsi que des mots comme « bâtard », « fils de pute », « sale bougnoul » ont perdu ou perdent dans certains contextes leur force et leur signification originelle et prennent alors un sens affectueux sous couvert de second degré (Léglise, 2004, pp. 26, 49) ; il serait alors inapproprié de les décrire comme des termes offensants ou discriminants puisqu'ils seraient devenus, ou s'apprêteraient à devenir, de simples « ponctuations du discours [...] au même titre que le "con" ou le "putain" toulousain » (Moïse, 2011, p. 32).

Claudine Moïse remarque toutefois que ces mots ponctuant « peuvent toujours être réactivés dans les interactions pour servir une insulte et agresser », avant de conclure : « reste toujours à se replacer en contexte et être au plus près des intentions et des interprétations possibles » (2011, p. 32). Toutefois, la question de la réception reste bien souvent absente de la réflexion menée autour de ces termes. Seules les intentions des locuteurs et locutrices sont prises en compte pour déterminer si ces mots sont porteurs d'homophobie, de sexisme ou encore de racisme. Ces intentions sont pourtant loin d'être claires. Janik Bastien-Charlebois considère en effet, à l'issue de son enquête, « qu'il y a bel et bien un lien entre les épithètes "gai", "tapette", "fif" et "moumoune" d'une part [lorsqu'ils sont utilisés par des adolescents], et les hommes gais, d'autre part » (2009, p. 70) : les représentations que les adolescents interrogés associent à ces derniers dans leur discours continuent d'être dépréciatives, même lorsqu'ils s'en défendent. Il nous semble également que le contexte dans lequel sont employées ces insultes – les relations de solidarités entre personnes qui ne se définissent pas publiquement comme homosexuel-le-s – ne saurait être considéré comme pleinement révélateur de leur signification réelle, car la personne qui est la destinataire de ces insultes peut avoir de bonnes raisons pour ne pas montrer que celles-ci l'affectent, même dans le cadre d'une plaisanterie. Enfin, rien ne renseigne sur la manière dont les témoins de la scène la perçoivent ou l'interprètent. Les insultes homophobes, tout comme les insultes sexistes, racistes ou antisémites ne portent pas en effet uniquement sur un individu mais s'apparentent également à une diffamation collective parce qu'elles portent au-delà de la personne qui est explicitement désignée.

Certes, les mots habituellement considérés comme homophobes ne sont pas condamnés à être toujours efficaces et à blesser systématiquement celles et ceux qui en sont ou pourraient en être les destinataires.

Il est même nécessaire d'envisager la possibilité, pour celles et ceux qui en sont habituellement les victimes, de les décharger de ce pouvoir pour leur attribuer d'autres significations propres à contester les mécanismes d'assujettissement de l'injure (Butler, 2004 ; Eribon, 1999). L'histoire des groupes discriminés montre d'ailleurs que leurs membres ont su, dans de nombreux cas, s'emparer de ces discours de haine pour les mettre en échec. Aussi, dans certains contextes, c'est avant tout le critère d'appartenance au groupe qui permet de déterminer la signification exacte d'un mot. Comme le notent Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée :

Des interlocuteurs se sachant partager des valeurs positives à propos d'une telle désignation sont légitimés de détourner l'agression à des fins de solidarité, tout en se moquant de la polarité négative qui lui est attribuée par certains autre groupes : un homosexuel peut amicalement en interpeller un autre par l'axiologique pédé.⁵ (2004, p. 93)

Le terme « nègre » n'aura pas la même valeur s'il est employé par une personne noire, ni celui de « gouine » par des lesbiennes ou de « chienne » par des femmes féministes⁶. Toutefois, le contexte scolaire brouille bien souvent la possibilité de s'appuyer sur de telles interprétations dans la mesure où, dans le cas des insultes homophobes, de telles relations de solidarité paraissent improbables entre enfants de trois à douze ans et même sans doute au-delà. Elles le semblent également bien souvent pour ce qui est des injures sexistes. Tout au plus est-il possible d'envisager, dans le cas des insultes racistes et antisémites, que certain·e·s enfants, sous l'influence de leurs aîné·e·s, reprennent à leur compte ces usages. Il est donc nécessaire de supposer que ces expressions sont nocives dans le sens où elles reproduisent une représentation du monde qui postule l'inégalité des femmes et des hommes, des homosexuel·le·s et des hétérosexuel·le·s ; elles risquent d'être d'autant plus efficaces que certain·e·s enfants, en même temps qu'ils et elles se questionnent sur leur orientation sexuelle et sentimentale, font l'apprentissage, par leur intermédiaire, de cette inégalité sociale.

5. Sur cette question, voir également les travaux de William Labov (1978/1993).

6. Deux groupes militants, les *Gouines Rouges* au début des années soixante-dix et les *Chiennes de garde* à la fin des années quatre-vingt-dix sont des exemples des possibilités de détournement des termes injurieux à l'encontre des lesbiennes et des femmes. À l'inverse, un mouvement comme *Ni putes ni soumises* a fait le choix de continuer à s'inscrire dans les catégories qui sont celles des dominants sans les investir d'une signification nouvelle : « La dénomination du mouvement [...] contribue selon Marie-Hélène Bourcier, Nacira Guénif et Marcela Iacub à réaffirmer la légitimité d'une sexualité "correcte", respectable, et à stigmatiser davantage les femmes qui y échappent (et dont les deux figures extrêmes, également indésirables, sont la figure de la "fille voilée" et de la "pute") » (Bereni, 2005, pp. 235-236). Marcella Iacub (2007) avait dans ce sens appelé à la création d'un mouvement dont le nom aurait été « Putes et insoumises. »

Il semble donc particulièrement intéressant d'envisager comment des enseignantes et des enseignants sensibilisé-e-s aux questions d'égalité des sexes et d'homophobie disent réagir à l'école lorsque de telles insultes sont prononcées : comment les perçoivent-elles et perçoivent-ils et quelles démarches déclarent-elles et déclarent-ils adopter ? La manière dont des enseignant-e-s interprètent ces injures peut en effet avoir des conséquences sur la réponse éducative qu'elles et ils vont apporter : faut-il réagir, et comment ? Par la mise en place d'interventions destinées à « démystifier l'homosexualité » (Grenier, 2005b, p. 13) ? En expliquant les termes employés ? En les interdisant ? En les sanctionnant ? Et dans ce cas, sous quelle forme ? Ce sont ces questions relatives au travail éducatif autour des insultes à l'école primaire qui vont être examinées dans cet article.

MÉTHODOLOGIE

Cet article est issu d'une recherche visant à mieux connaître les pratiques des enseignant-e-s de l'école primaire travaillant avec leurs élèves sur les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités ; pour cette recherche, vingt entretiens non directifs, d'une durée moyenne d'une heure, ont été réalisés. L'échantillon des enseignant-e-s rencontré-e-s, plus ou moins informé-e-s des mécanismes de reproduction par l'école de la domination masculine et de l'hétérosexisme, est diversifié sur le plan du sexe (quinze femmes, cinq hommes), de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire en formation à la conseillère pédagogique récemment retraitée), du niveau d'enseignement (maternelle, élémentaire) et du lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Ces personnes ne sont donc pas représentatives du corps enseignant français, mais constituent un ensemble d'informateurs et d'informatrices privilégié-e-s qui témoignent ici des formes que peut prendre une pédagogie qui n'entend pas établir un lien entre le sexe d'un individu et un rôle à jouer dans la société. Cette recherche ne vise donc pas à généraliser des analyses à partir de quelques individus mais entend proposer des pistes de réflexion visant à mieux comprendre les spécificités d'un enseignement qui tente d'enrayer certaines formes de domination.

Bien qu'il soit nécessaire de supposer un écart entre le discours de ces enseignant-e-s et leur pratique effective (Keddie, 1971 ; Thorel-Hallez, 2011), dans la mesure où la situation d'entretien conduit à une reconstruction de l'expérience vécue, la méthodologie choisie permet de combiner des informations factuelles avec la prise en compte d'éléments subjectifs qui renseignent sur l'intentionnalité éducative des personnes rencontrées et la façon dont elles perçoivent leur action.

Enfin, la méthodologie choisie n'incitait pas les enseignant·e·s rencontré·e·s à parler spécifiquement de la question des insultes mais les invitait simplement à évoquer leur pratique en lien avec l'égalité des sexes et des sexualités. Pour l'analyse, les entretiens ont été découpés thématiquement en fonction des questions abordées par les personnes rencontrées ; on s'intéressera ici aux extraits de leurs discours relatifs aux insultes homophobes : il en est en effet question dans seize entretiens.

DES INJURES RÉELLEMENT HOMOPHOBES AUX YEUX DES ENSEIGNANT·E·S ?

La première question que pose la gestion des insultes homophobes à l'intérieur de l'espace scolaire est celle de pouvoir déterminer les mots ou expressions concernées. Les exemples cités dans les entretiens semblent réduits⁷ et se limiter au terme « pédé » (douze entretiens), qui apparaît le plus fréquemment, parfois précédé de « sale » (deux entretiens), suivi ensuite d'« enculé » (quatre entretiens), référence explicite à une pratique sexuelle. Les insultes qui visent les lesbiennes, ou les femmes et les filles supposées l'être, semblent peu fréquentes, tout comme les insultes sexistes. Cette absence peut indiquer qu'elles sont rares chez les élèves ou qu'elles ne sont pas identifiées comme telles, y compris par des personnes qui devraient y être sensibilisées.

Pour certain·e·s enseignant·e·s, ces insultes homophobes se caractérisent par leur fréquence : « l'insulte numéro un, c'est quand même pédé » (Aude). Elles semblent essentiellement prononcées dans la cour lorsque le contrôle langagier exercé par les adultes s'amoindrit. Une enseignante laisse entendre que ces pratiques sont essentiellement celles d'élèves d'élémentaire, d'autres disent également les observer en maternelle : « l'insulte la plus répandue, dès la maternelle, c'est quand même "sale pédé" ou "lesbienne, homosexuel" ; j'ai eu des petits de quatre-cinq ans qui s'insultaient comme ça » (Camille). Ces paroles viennent souvent des garçons, ce qu'indiquent également d'autres recherches déjà mentionnées (Bastien-Charlebois, 2009, p. 52 ; Debarbieux & Fotinos, 2011, p. 21). Nous continuerons toutefois à employer l'écriture épïcène, car les insulteurs sont parfois des filles.

Les avis sont partagés sur la signification de ces insultes, et donc sur la démarche à adopter vis-à-vis d'elles : « [les élèves] savaient peut-être pas ce que ça voulait dire » (Camille). Certaines personnes interrogées disent adopter une position ferme : « ne pas laisser passer l'irrespect et vraiment alors les insultes homophobes dans les cours de récréation, ne pas les laisser passer, c'est déjà le minimum » (Mireille). D'autres préfèrent s'interroger sur le sens véritable de ces expressions dans les interactions entre enfants et sur la réaction qu'elles nécessitent de la part de l'adulte :

7. En comparaison de celles recensées par Dan Van Raemdonck (2009).

Ça m'est arrivé à plusieurs reprises de prendre les enfants, suite à l'altercation qu'ils ont eue, je pense que d'autres enseignants font la même chose, et en général je leur dis : « Bon qu'est-ce qui s'est passé ? » « Alors voilà on s'est insulté. » « Qu'est-ce que vous avez dit ? » Alors des fois, ils l'ont dit en arabe, je dis : « Oui en français ça donne quoi ? » Et donc, je dis : « Mais alors, tout à l'heure, tu l'as dit le mot ; pourquoi tu veux pas le dire là ? » Donc ils finissent par le verbaliser et ensuite je leur demande ce que ça veut dire pour eux ; c'est souvent autour de ça que je travaille ; et donc très souvent, jusqu'à maintenant, ils y mettent pas d'homophobie dedans, enfin c'est rare, c'est assez rare. (Éric)

Le récit d'Éric est caractéristique des problèmes que soulèvent certaines de ces insultes lorsqu'elles sont prononcées en maternelle ou en élémentaire : peut-on réellement parler d'homophobie lorsque les enfants en ignorent le sens ou, pour reprendre les termes d'Éric, « ne mettent pas d'homophobie dedans » ? Certes, le statut des mots employés par les élèves qu'il interroge semble clair à leurs yeux : ils l'ont été dans le cadre d'une altercation entre enfants dans le but d'offenser un·e adversaire, de blesser verbalement et de susciter une réaction. Leur grossièreté, ou leur non-conformité avec ce qui est habituellement accepté par l'institution scolaire, est par ailleurs attestée par leur attitude : les enfants acceptent de les répéter en arabe au directeur de l'école mais hésitent à lui en donner une traduction exacte et ne le font qu'en raison de son insistance. Ce sont donc des insultes ; mais qu'en est-il de leur signification véritable dans un tel cadre ? Leur homophobie continue en effet à poser question dans le discours d'Éric. Tout se passe comme si l'expression employée par ses élèves était déconnectée de sa signification habituelle par le fait que ceux-ci ne la comprennent pas : ignorer les référents d'un mot rendrait son statut indéfinissable, le purifierait, alors même qu'il garde la force de blesser ou d'irriter. Même si le mot dénigre habituellement une sexualité et les personnes qui la pratiquent, son pouvoir ne serait pas activé dans ces situations en raison de l'absence d'intention à ce sujet de la part du locuteur ou de la locutrice. L'insulte ne serait alors plus qu'un signifiant qui resterait opérationnel même lorsqu'il est dénué de son référent, sans signifié précis : une insulte abstraite, qui ne serait plus porteuse d'une discrimination particulière.

La suite de l'entretien d'Éric montre qu'il lui est alors difficile de rendre compte du pouvoir exercé par ces mots sans se contredire. Bien que leur sens ne soit pas maîtrisé par les enfants, chaque insulte a pour ses élèves une valeur que lui attribue le système de représentations auquel elles appartiennent :

Par contre, ce qu'ils arrivent à dire, c'est que les insultes les unes par rapport aux autres n'ont pas la même force ; et là, par exemple pédé, c'était plus fort que l'autre insulte qui était une insulte par rapport à la mère je crois ; donc ça veut dire qu'ils mettent quand même derrière cette insulte-là quelque chose d'assez grave. (Éric)

Cette gradation dans la gravité des insultes telle qu'elle est perçue par les élèves s'explique par le fait que l'insulte « pédé » vise directement la personne à qui elle est adressée, alors que les insultes relatives à la mère cherchent à l'atteindre par l'intermédiaire d'une proche dont elles doivent ternir l'honneur. Claudine Moïse note également que ces « insultes [qui] attaquent l'autre par la femme » entretiennent « une forme de connivence virile, de solidarité masculine, dont les femmes seraient les enjeux, les cibles et les victimes » (2002, pp. 48-49). La force de la première insulte tient donc à l'absence de détour dans la stratégie mise en place par le locuteur ou la locutrice pour atteindre sa cible. En revanche, l'injure « pédé » jette un soupçon sur la virilité de celui qu'elle désigne et l'exclut donc symboliquement du groupe des hommes, ce qui est considéré par les garçons qui l'emploient comme autrement plus sérieux⁸ – mais cette hypothèse invalide en partie les propos d'Éric selon lesquels ses élèves ne connaîtraient pas le sens des insultes.

Dans l'entretien d'Éric, les propos concernant la réception de ces insultes sont également équivoques. Il remarque ainsi que « ça ne s'adresse pas en général aux enfants concernés » sans préciser comment il est capable de le déterminer. Est-ce parce qu'il a connaissance du questionnement de certain·e·s enfants quant à leur orientation sexuelle ? Mais alors d'autres enfants pourraient faire le choix de ne pas se confier à lui. Est-ce parce que dans leur apparence, leurs attitudes, leurs propos, Éric croit déterminer des signes d'homosexualité ? Ce raisonnement active alors les stéréotypes liés à l'homosexualité selon lesquels tout homme ou garçon qui n'adopterait pas des comportements conformes aux critères de la masculinité traditionnelle serait nécessairement homosexuel, qu'il le sache déjà ou l'ignore encore ; comme si l'homosexualité devait nécessairement s'inscrire dans les corps par un abandon des signes qui construisent habituellement la virilité et que, sans cet abandon, il n'y aurait pas d'homosexualité possible. Éric s'arroge ainsi le pouvoir de percer à jour ses élèves et leur sexualité future dans une argumentation qui consiste à lire l'absence d'homophobie de certains termes dans l'hétérosexualité supposée de ceux et celles qu'ils visent. Il n'y aurait pas d'homophobie parce que ces mots ne s'adresseraient pas à la bonne personne, ce qui renforce encore l'hypothèse de la méconnaissance par les élèves

8. Isabelle Clair (2012) remarque que les mécanismes des insultes sexistes et homophobes, bien qu'inscrits dans le même système de domination, fonctionnent de manière différenciée : « alors que les garçons doivent faire la preuve continue qu'ils ne sont pas des "pédés", c'est-à-dire qu'ils ont leur place dans le groupe de sexe dominant, les filles sont *a priori* suspectes d'être toutes des "putes", du fait de leur position inévitablement inférieure dans la classification des groupes de sexe » (p. 76). L'insulte homophobe ne porte donc pas sur l'ensemble des garçons alors que l'insulte sexiste englobe l'ensemble des femmes. L'homosexualité féminine n'est même pas envisagée, sans doute parce qu'elle est souvent considérée par les hommes comme anodine, car elle ne mettrait pas en jeu « d'acte sexuel ».

qui les emploient de la signification de ces termes ; mais aussi parce que, même si celle et ceux qui sont insulté-e-s sont informé-e-s du sens de ces termes, ils et elles n'ont aucune raison de se sentir concerné-e-s par une quelconque manifestation d'homophobie.

Éric précise ainsi au cours de l'entretien :

On s'aperçoit que finalement [les élèves] font pas vraiment du sens sur ce mot-là mais que c'est plutôt un mot qu'ils utilisent parce qu'on l'utilise dans la cour de récréation pour s'insulter ; à ce moment-là, ça veut dire qu'on est peut-être pas encore dans un développement psycho-sexuel pour aller vite qui permet d'aborder ces questions-là.

Cet enseignant considère qu'il n'a pas à apprendre à ses élèves la signification de certains mots injurieux dont le sens leur est inconnu ; cette connaissance constitue donc un prérequis au travail qu'il lui est possible d'engager sur les représentations que ces termes véhiculent, et il ne lui appartient pas d'aller plus loin si ses élèves l'ignorent. Aussi, en tant qu'enseignant, sa possibilité d'action se trouve considérablement amoindrie. Alors qu'enseigner constitue la composante principale de son métier, il part du principe qu'éclairer ses élèves sur la signification de mots qu'ils et elles emploient pourtant n'entre pas dans ses missions. Ce refus est d'autant plus significatif qu'il est répété par ce directeur d'école élémentaire à plusieurs reprises dans l'entretien et semble le fruit d'une réflexion sur l'éducation à la sexualité menée depuis plusieurs années, puisqu'il forme également des enseignant-e-s et des personnels de l'Éducation nationale à ces questions. Il n'est pas le seul à formuler ce refus (c'est également le cas de Julie), ni à mettre en doute l'homophobie de certains termes au prétexte que les élèves qui les emploient ne les comprendraient pas (comme en atteste l'entretien de Jérôme). Dans le cas d'Éric, l'une des raisons évoquées pour justifier cette réticence tient à l'âge des enfants (Julie recourt à la même justification). La simple évocation du fait homosexuel au travers de l'insulte « pédé » est vue comme potentiellement perturbatrice pour les élèves en raison de leur âge. Elle semble l'être d'autant plus quand certains termes comportent une connotation sexuelle explicite. La peur de devoir aborder le détail de certaines positions sexuelles, qui ne concernent d'ailleurs pas que les pratiques homosexuelles, justifie implicitement pour lui de s'abstenir : « "enculé" je leur demande "ça veut dire quoi ?" et là très souvent ils savent pas ; donc s'ils ne savent pas, on en reste là c'est pas moi qui vais leur apprendre quoi » (Éric).

Se retrouve dans son attitude la crainte d'exposer l'enfant à des informations et des représentations déstabilisantes. Les termes utilisés par Éric sont révélateurs de cette conception puisqu'il ne parle pas de maturité « psychoaffective » mais de « développement psycho-sexuel »

de l'enfant : l'homosexualité est réduite à sa composante sexuelle et sa dimension affective et amoureuse est occultée. Or bien qu'il ne s'agisse pas pour lui de nier l'existence d'une sexualité infantile, notamment parce qu'il utilise à plusieurs reprises dans l'entretien des références psychanalytiques, il semble percevoir l'évocation de l'homosexualité en classe comme une confrontation avec une sexualité adulte qui peut être néfaste pour des enfants. Les interrogations sexuelles de ces derniers·ères porteraient selon lui essentiellement sur leur corps et leur origine, c'est-à-dire, dans ce dernier cas, sur une sexualité à finalité reproductive. Il est donc préférable pour Éric que ses élèves véhiculent malgré eux ou malgré elles des représentations homophobes, plutôt que de les renseigner précisément sur ce qu'ils et elles disent en prononçant ces mots. Sans pour autant leur expliquer les termes qu'ils et elles emploient, il ne choisit visiblement pas non plus de les confronter à leur ignorance, afin de leur intimer d'utiliser un vocabulaire qu'ils et elles maîtrisent sous peine de s'exposer à dépasser leur pensée ou à des réactions qui leur échapperaient. La non-compréhension du vocabulaire employé par les élèves sert donc d'argument pour ne pas aborder certaines questions liées aux discriminations dans l'espace scolaire, décision qui se justifie d'autant plus pour cet enseignant qu'elle est parfois associée à un raisonnement qui vise à contester la réalité de cette discrimination.

ENTRE INTERDICTION ET TRAVAIL SUR LA SIGNIFICATION DES MOTS : L'INJURE EST-ELLE CONDAMNÉE À ÊTRE TOUJOURS EFFICACE ?

Certain·e·s enseignant·e·s, à l'instar d'Éric, semblent recourir à une certaine prudence vis-à-vis des insultes homophobes de peur de nuire involontairement à leurs élèves qui ignorent parfois tout de l'homosexualité ; d'autres décident de travailler sur la signification du vocabulaire employé, même et surtout lorsque les enfants semblent l'ignorer : « [J'interviens] plus sur le respect avec les insultes homophobes : "Ah bon pédé ? pourquoi ? qu'est-ce que c'est et pourquoi tu dis ça ? et alors ?" [rire] ; ce qui est déjà pas mal » (Mireille). Pour autant, le discours qu'elles et ils tiennent sur leurs pratiques semble reposer sur deux conceptions différentes de l'insulte, de son pouvoir et de la possibilité de le mettre en échec. Leurs propos témoignent d'une tension implicite entre la nécessité d'interdire l'utilisation des insultes à l'école, en raison du pouvoir discriminant dont elles sont porteuses, et la mise en œuvre de réponses pédagogiques qui visent à contester la pérennité de cette capacité qu'ont certains mots à blesser.

Travailler sur la signification des mots

Plusieurs enseignant-e-s disent entreprendre un travail sur la signification des mots pour faire prendre conscience aux enfants de ce qu'ils et elles disent : « Alors j'ai toujours la même attitude : je fais venir l'enfant qui a insulté et je lui dit : "qu'est-ce que ça veut dire ? tu m'expliques ? » (Sandrine). Certain-e-s indiquent également ne pas se contenter des approximations énoncées par les élèves lorsqu'ils ou elles sont interrogé-e-s sur ce qu'ils ou elles ont voulu dire. Ces enseignant-e-s remarquent bien souvent que, comme le suppose notamment Éric, les enfants ne maîtrisent pas le sens de ces mots lorsqu'ils et elles les emploient, d'autant que leur étymologie et le système de représentations qui leur sont attachés les conduisent implicitement à les confondre avec d'autres termes :

Y'a [des enfants] qui me disent : « Ben oui, je sais mais bon voilà, c'est comme ça ». D'autres qui me regardent avec de grands yeux parce qu'ils ne savent pas ce que veut dire « pédé enculé ». Ils confondent pédé avec pédophile, y'a tout un amalgame. (Delphine)

Les réactions des élèves peuvent donc aller de l'indifférence vis-à-vis du risque de blesser des personnes bien au-delà de celui ou celle qui est visé-e, à l'expression d'une profonde ignorance qui convoque malgré elle des confusions fréquemment développées dans les rhétoriques homophobes (Borillo & Lascoumes, 2002, p. 106 ; Teboul, 2003). C'est donc à partir de cette association de l'homosexualité à la pédophilie qu'un professeur des écoles tente d'informer ses élèves de dix et onze ans, en CM2 (cours moyen deuxième année), sur les origines de l'apocope « pédé », et sur le processus ayant conduit le terme « pédérastie » – institution par laquelle étaient éduqués les garçons adolescents dans la Grèce antique – au mot pédéraste qui, dès le XIX^e siècle, sert aussi bien à désigner un homme qui aime les jeunes garçons qu'un homme qui aime les hommes (Eribon, 2003, p. 356) :

L'homosexualité avait été abordée parce qu'ils aimaient employer des mots, on va dire un peu crus, donc j'en ai profité pour aborder le sens des mots, déjà pour commencer : c'était quoi un pédé, puisqu'ils ont tout le temps le mot à la bouche ; à un moment donné je leur ai demandé quand même le sens qu'ils y mettaient ; en leur expliquant que c'était un glissement sémantique et que c'était pas ce que ça voulait dire au départ ; et puis, de là, après aussi, on en a discuté mais c'était vraiment très bref, ça a duré cinq minutes. (Matthieu)

Il ne s'agit donc pas nécessairement de passer beaucoup de temps en classe à réagir sur les insultes, mais de le faire régulièrement, à chaque fois qu'elles apparaissent dans l'espace scolaire. L'important est de permettre aux élèves de se poser des questions sur les termes qu'ils et elles utilisent et de ne pas accepter sans réflexion les valeurs que ces termes véhiculent, que ce soit

pour les injures ou certains mots dépréciateurs en lien avec les stéréotypes de sexe :

« Pourquoi tu dis ça ? qu'est-ce que ça veut dire ce mot ? et les autres, est-ce qu'ils sont d'accord ? » Enfin bon, les faire s'exprimer et puis les faire un petit peu remettre en cause... ; leur montrer que derrière certains mots y'a des sens, que ces sens, ils les connaissent pas forcément donc on emploie pas n'importe quel mot n'importe comment. (Sophie)

Il s'agit alors de travailler avec les élèves une compétence lexicale – être capable de définir un terme – afin de leur permettre d'apprécier des nuances et de comprendre que tous les mots ne sont pas équivalents, même s'ils semblent au premier abord désigner la même réalité :

Quand on faisait *Les Goûters philo* [Labbé, 2000], en CM2, j'étais assise au fond, c'était Brigitte Labbé qui animait un des ateliers et il y avait un garçon qui avait dit : « Oui mais y'a des garçons qui peuvent s'aimer, des filles qui peuvent s'aimer. » Et Brigitte Labbé avait dit : « Ben oui. » Il y avait un enfant qui avait dit : « Mais alors c'est des pédés. » Et donc elle était revenue en disant : « Est-ce que tu peux définir le mot ? » Elle l'avait renvoyé sur un terme de savoir scientifique. (Sandrine)

Les interrogations menées en réponse à l'interpellation de l'injure visent à remettre en cause sa pertinence en contestant la légitimité du jugement de valeur qu'elle porte :

Quand il y a une insulte de cet ordre-là, bien sûr je réagis ; j'ouvre le débat avec les enfants et puis on essaye de voir d'où ça vient, qu'est-ce qu'ils ont entendu sur le sujet, qu'est-ce qu'ils en pensent au fond ; on lit des albums, j'ai quelques albums *Jean a deux mamans* [Texier, 2004], tout ça [rire]. (Camille)

Puisqu'une partie des élèves de la classe découvre l'homosexualité en même temps qu'elle apprend la signification de l'injure, qu'une autre partie ne sait pas désigner l'homosexualité autrement qu'avec l'injure, ou qu'elle l'associe à quelque chose de répréhensible et de honteux, le travail sur le vocabulaire et les stratégies de questionnement s'avèrent essentielles pour apprendre à nommer ce que ces élèves ne connaissent qu'à travers des préjugés qui leur ont été transmis :

J'ai déjà réagi de différentes façons parce que finalement une fois il y a un gamin qui m'a dit : « Oui il m'a insulté, il m'a dit homosexuel. » Je dis : « Ah, c'est une insulte ? » [rire]. Et puis après d'autres avaient dit : « Il m'a dit 'sale homosexuel. » Alors je dis : « Ah, pourquoi sale ? » Alors après ça dépend aussi effectivement des élèves, ça dépend de comment ils le disent, ça dépend pourquoi est-ce qu'on lui a dit ; et puis après, j'en viens à expliquer ce que c'est et puis pour certains : « Ah c'est des pervers. » Alors on explique ce que c'est un pervers et ils essayent de comprendre aussi quelle est la différence

entre un homosexuel et un pervers parce que l'amalgame pédophile homosexuel peut très vite être fait ; mais j'ai pas eu l'impression que ce soit un amalgame qui était fait par les élèves en tout cas, donc c'est déjà ça ; mais après, pour eux de toute façon, fréquemment on va dire, un homme qui aime un autre homme ou une femme qui aime une autre femme, effectivement ce sont des déviants ; [c'est] difficile pour l'instant malgré la discussion, même au CM1 [cours moyen première année, enfants de 9-10 ans] et au CM2 ; donc ils ont quand même les idées bien arrêtées déjà, [c'est] compliqué. (Jérôme)

Il est intéressant de constater, dans le premier exemple donné par Jérôme, que parfois le terme homosexuel ne véhicule plus une réprobation sociale suffisante pour être employé seul ; on lui ajoute alors, pour qu'il reste efficace, le qualificatif « sale ». Jérôme s'en saisit pour entamer une discussion avec ses élèves. Néanmoins, les échanges avec les enfants peuvent parfois paraître insuffisants s'ils ne sont pas associés à des supports qui permettent de véhiculer une image positive des relations entre personnes de même sexe. La littérature de jeunesse joue alors un rôle essentiel car elle constitue un support de représentations destiné à renouveler l'approche que les élèves ont de l'homosexualité ; elle peut être mise à profit autant en réaction à des insultes qui auraient été utilisées et entendues en classe ou dans la cour de récréation, que dans le cadre d'apprentissages scolaires sans liens avec ce type d'événements : « J'ai reçu ça [des insultes] dans ma classe et ça nous a permis d'en parler tous ensemble ; c'est à ce moment-là aussi que j'ai lu des albums jeunesse qui avaient trait à l'homosexualité féminine ou masculine » (Aude). L'homosexualité est en effet bien souvent une réalité abstraite que les élèves n'ont pas eu l'occasion de découvrir autrement que par des caricatures malveillantes.

Questionner le pouvoir des mots

L'une des positions en jeu dans ce travail, qui vise à confronter les élèves avec le sens de mots qui ne sont pas uniquement des vocables destinés à irriter l'adversaire, est synthétisée au cours de son entretien par l'une des enseignantes rencontrées : « Par exemple pédé, bon ben on en parle : qu'est-ce que c'est un pédé ? en quoi ça serait une insulte ? et non finalement pédé, c'est pas une insulte » (Sophie). Sa démarche et ses objectifs peuvent être décomposés en quatre temps :

- interroger l'élève sur la réalité désignée par le mot ;
- souligner la dimension péjorative du mot ;
- déconnecter cette réalité, un homme éprouvant une attirance affective et sexuelle pour un ou d'autres hommes, de toute connotation négative afin de la réhabiliter aux yeux des enfants ;
- retirer du même coup au mot sa charge d'insulte : puisqu'être homosexuel devient une réalité estimable au même titre qu'être hétérosexuel,

son usage est superflu ; utilisé en tant qu'insulte, le terme « pédé » ne peut que rater son but puisque le mot n'est plus une insulte ou, pour le dire autrement, ne saurait être utilisé en tant qu'insulte puisqu'il n'y a rien de honteux à être ce que le terme désigne.

Cette réflexion menée avec les élèves offre l'avantage de questionner aussi bien les représentations du locuteur ou de la locutrice que celles des destinataires réel-le-s ou potentiel-le-s de l'insulte. Comme l'indiquent en effet Yannick Chevalier et Hugues Constantin de Chanay à la suite de Dominique Lagorgette et Pierre Larrivée, il n'y a pas d'insultes si celui qui la reçoit ne reconnaît pas avoir été insulté :

Il paraît très important de garder à l'esprit que l'insulte peut éventuellement échouer (c'est-à-dire que son énonciation n'est pas performative au sens strict), notamment si la cible et/ou le témoin de l'insulte [...] ne partagent pas le système de valeurs dans lequel l'insulte entend puiser sa force dépréciative, ou encore si l'intention hostile n'est pas reconnue. (2009, p. 46)

L'absence d'accord entre locuteur ou locutrice et destinataire sur les représentations convoquées par l'insulte peut ainsi rendre caduque la tentative de blesser. Aussi, nombre des questions qui sont posées par les enseignant-e-s rencontré-e-s visent à créer un décalage entre les représentations traditionnelles véhiculées par l'insulte et celles de l'insulteur ou de sa cible, afin de réaliser ce que Chevalier et Constantin de Chanay appellent un « remodelage axiologique » (p. 51), processus qui s'apparente à celui mis en évidence par Judith Butler (2004) dans sa réflexion sur la performativité des mots, sous le terme de *resignification*. Le raccourci de Sophie constitue en effet une reformulation, dans un contexte pédagogique, des propositions de la philosophe qui considère que « le langage qui s'efforce de contrer les injures du discours doit répéter ces injures justement sans les rejouer » (p. 77), c'est-à-dire que ces injures doivent être désémantisées – ou plus exactement réinvesties de valeurs positives – afin de les rendre inopérantes. Il importe en effet pour Butler de supposer que le sens des mots n'est pas donné une fois pour toutes et d'« affirmer que le discours de haine ne détruit pas la puissance d'agir requise pour formuler une réponse critique » (p. 77). Ce détournement de l'injure, que nous avons déjà signalé à propos de la réappropriation par les groupes discriminés des injures qui les visent, constitue justement l'une des possibilités de résistance au pouvoir d'assignation de l'injure. La proposition de Sophie tente donc de mettre en place une stratégie qui désamorce cette dernière de son pouvoir blessant par la recherche dans la classe d'un consensus sur le caractère non problématique de l'homosexualité. Il n'est cependant pas possible à ses yeux, dans l'état actuel de nos sociétés, de considérer que ce processus peut être réalisé une fois pour toutes ; il constitue un travail de longue haleine qui doit être recommencé à chaque interpellation injurieuse, que celle-ci soit identifiée ou

non par les élèves : « C'est déjà un état d'esprit, je pense, de ne rien laisser passer, c'est-à-dire de rebondir sur chaque occasion et puis surtout de faire attention aux mots ; je trouve que les mots, c'est drôlement important dans ce que ça véhicule » (Sophie). L'objectif poursuivi par cette enseignante n'est donc pas d'amener ses élèves à investir le terme « pédé » de valeurs positives pour ensuite continuer à l'employer comme peuvent le faire entre eux ou elles les membres d'un groupe discriminé ; pour cause, beaucoup n'appartiennent pas ou n'appartiendront pas à ce groupe. En revanche, en affirmant l'égalité des orientations sexuelles, elle veut permettre aux élèves qui auraient été insulté-e-s de ne pas se sentir blessé-e-s ou infériorisé-e-s ; et à tou-te-s, de renoncer à certains termes en montrant leur inadéquation au but recherché.

La mise en tension de deux représentations antagonistes du pouvoir des mots

Le travail sur la signification des insultes ne consiste cependant pas uniquement à travailler à leur neutralisation. Il se double également d'un travail sur la responsabilité du locuteur ou de la locutrice dans le cadre d'une réflexion plus large sur les registres de langue. Certaines personnes rencontrées tiennent en effet particulièrement à ce que les insultes à l'égard des homosexuel-le-s soient identifiées comme telles et non pas banalisées par les usages quotidiens des élèves et de leur univers social et médiatique. Le travail sur les registres de langue est donc employé à déterminer et expliciter le statut de chaque mot. L'évocation des effets de l'insulte peut alors sembler la meilleure façon de responsabiliser les élèves en leur faisant percevoir son pouvoir destructeur :

Je fais souvent le parallèle aussi avec le racisme parce que ça, c'est quelque chose qui est bien compris ; je leur dis : « Tu vois, c'est bien comme si toi Mamoudou on te disait bougnoule, c'est la même chose » ; c'est faire le parallèle pour que ce soit plus parlant pour eux parce qu'ils sont, en tout cas dans l'école où je suis, ils sont très habitués aux discriminations racistes ; c'est quelque chose qu'ils subissent eux-mêmes ou qu'ils connaissent et du coup, faire ce parallèle, c'est plus parlant pour eux. (Nathalie)

Nathalie utilise ainsi comme piste pédagogique l'évocation de situations que l'enfant a déjà expérimentées sur le plan émotionnel et intellectuel pour travailler par analogie sur les effets de l'insulte homophobe qu'il ou elle n'a pas appréhendée personnellement. Une telle entreprise semble particulièrement intéressante, lorsqu'elle est possible, pour dépasser la simple évocation abstraite du pouvoir de l'insulte et la rattacher à une impression ou des sentiments que l'enfant est capable de comprendre pour les avoir déjà ressentis. Mais elle pose la question de savoir s'il est possible pour ces

élèves de transférer dans d'autres contextes ce qu'ils et elles ont éprouvé dans une occasion précise ; ou d'anticiper ce qu'ils et elles éprouveraient dans une telle situation. Elle montre cependant que les stratégies à l'œuvre chez les enseignant·e·s rencontré·e·s pour travailler sur la signification des insultes obéissent à des présupposés contraires qui pourraient aboutir à des résultats contradictoires. D'un côté, ces enseignant·e·s cherchent à promouvoir un processus de resignification et de « remodelage axiologique » qui vise autant l'insulte que la réalité qu'elle désigne, dans le but, tout de même, d'inciter les élèves à renoncer à certains termes. De l'autre, ces mêmes enseignant·e·s entendent interdire l'utilisation de ces insultes sur le temps scolaire et sont amené·e·s, pour le justifier, à travailler avec les élèves sur le statut de certains mots indépendamment du contexte d'énonciation et ce, au risque, contrairement à la première option, de les condamner à être toujours opérationnels. Comme le note en effet Judith Butler, une telle stratégie n'est pas sans conséquences : « s'assurer que ces termes ne soient pas et ne puissent pas être prononcés peut aussi contribuer à les figer, et à préserver par là leur pouvoir d'injurier en suspendant la possibilité d'un travail sur eux qui puisse changer leur contexte et leur but » (2004, pp. 73-74).

La question que posent ces récits de pratiques et ces réflexions au carrefour de deux représentations antagonistes quant au pouvoir des mots est celle de la possibilité d'une interdiction mais aussi d'une sanction, et de leurs conséquences. Car « si pour expliquer comment le discours de haine occasionne une blessure, on en vient à forclure la possibilité d'une réponse critique, alors on confirme les effets totalisants de cette blessure » note Judith Butler (p. 46). La simple interdiction, si elle ne s'accompagne pas d'une réflexion individuelle et collective sur la signification des mots qui vise à questionner leur capacité à insulter, ainsi que les justifications apportées aux discriminations auxquelles elles participent, leur assure de conserver leur pouvoir. Elle oblige alors les équipes enseignantes à toujours devoir affronter des situations qui sont et resteront explosives, la profération de l'insulte entraînant toujours les mêmes réactions de la part des élèves :

Quand j'ai été chargée de mission à l'égalité, un tiers de mon travail c'était ça : le téléphone sonnait, en général le soir vers cinq heures, et c'était un chef d'établissement qui me disait « Alors là, c'est plus possible, il faut que vous veniez, c'est la panique » ; et en général, c'était dans des collèges ou des lycées professionnels, rarement dans les lycées généraux, où il y avait eu des bagarres à cause d'insultes homophobes ou des filles dans des établissements, par exemple un lycée professionnel très masculin où y'a quelques filles, qui étaient dans des situations où elles pouvaient plus parler et sortir ; donc là en général, je voyais s'il y avait vraiment urgence ; avec ma collègue, on y allait et on réunissait les mêmes et puis on avait un Power-Point *grosso modo* sur la question des valeurs féminines et masculines et on leur

organisait un débat autour de ça ; et si ça pouvait attendre, c'est les enseignants qu'on formait sur les attitudes à avoir : comment gérer la violence et puis comment renvoyer aux enfants des attitudes et des réflexions qui les faisaient mûrir sur le sujet. (Sandrine)

L'important, pour cette enseignante, est donc de permettre qu'en certaines occasions, l'insulte ne soit plus perçue comme telle par celui ou celle qui la reçoit parce que le travail mené en classe aura permis de déconstruire les injonctions au respect des rôles de sexe, et plus particulièrement à la soumission qui s'exerce vis-à-vis des femmes, et de construire l'élaboration d'une représentation positive de l'homosexualité équivalente à celle de l'hétérosexualité. Même si elle conserve en dernier lieu pour certaines personnes interrogées une dimension symbolique et dissuasive au sein d'un travail éducatif, l'interdiction doit donc être avant tout l'occasion d'une réflexion autour des normes de sexe et de sexualité signifiées par l'insulte afin justement de créer le trouble sur son utilisation :

Ce qui revient souvent c'est : « Je suis pas un pédé » donc je me bats ; et par exemple j'ai eu à gérer avec mon collègue, puisqu'on est deux sur la classe, une grosse bagarre il y a un peu plus de huit jours suite à des provocations et des insultes à caractère, on va dire, homophobes ; donc ça revient très souvent, donc la prise en compte dans la classe c'est au cours de discussions avec eux, soit institutionnalisées et préparées, soit suite à des problèmes ; donc c'est très intéressant parce que les élèves savent que les propos homophobes par exemple sont sanctionnés dans l'école, puisqu'il y a trois ans, on a fait mettre avec une collègue dans les règles de vie de l'école des sanctions vis-à-vis des insultes racistes mais aussi toutes les discriminations et l'homophobie ; en ce qui me concerne, chaque fois que j'entends un élève dans la cour traiter un autre de pédé, d'enculé, de tantouze, enfin toute la panoplie [rire], j'interviens et en général je leur demande de chercher dans le dictionnaire ces mots-là ; on a dans l'école le code pénal et je leur fais recopier les articles liés aux sanctions par rapport à des propos homophobes ou discriminatoires, quelles que soient les discriminations. (Delphine)

Delphine conjugue donc deux types de réflexions avec ses élèves : les unes portent sur ce qu'est être un homme ou une femme, et entendent promouvoir d'autres façons d'envisager la masculinité et la féminité ; les autres concernent le sens des mots et leur pouvoir et visent à interdire les insultes en faisant comprendre les raisons de cette interdiction. Si cette enseignante choisit implicitement de figer la signification de certains termes par une recherche dans le dictionnaire et des sanctions qui se réfèrent au code pénal, ce n'est toutefois que parce qu'elle espère que ces insultes tomberont à terme en désuétude à force de déconstruire en classe les stéréotypes de sexe.

CONCLUSION

Bien que préoccupé·e·s d'égalité des sexes et/ou des sexualités, les enseignant·e·s rencontré·e·s au cours de cette recherche n'interprètent pas toutes et tous de la même manière les injures homophobes proférées sur le temps et dans l'espace scolaire. Ils et elles n'y réagissent pas non plus de façon identique, certaines et certains faisant même parfois le choix, consciemment ou non, de ne pas y répondre. Les stratégies qu'elles et ils déclarent mettre en place sont traversées de manière explicite ou sous-jacente par deux interrogations quant au pouvoir des mots ; nous les formulons ainsi :

- peut-on considérer que des injures sont homophobes lorsque leur sens n'est pas connu des élèves qui les emploient, ou lorsqu'elles sont proférées dans un contexte qui ne laisse pas supposer d'homophobie ?
- comment, si l'on considère que ces injures sont homophobes, les interdire – sans en figer le sens – afin d'en contester l'efficacité par la promotion, à travers le questionnement des représentations des élèves et le travail réalisé en classe, d'un remodelage axiologique qui vise à leur dénier le statut d'insulte ?

Ces questions reformulent en des termes propres au champ éducatif les réflexions menées par Judith Butler (2004) dans les années quatre-vingt dix à propos des projets de pénalisation des discours racistes, sexistes ou homophobes dans les sociétés démocratiques contemporaines. La philosophe considère en effet que l'une des conditions de l'efficacité de l'insulte est son antériorité par rapport à l'individu qui la prononce et à celui ou celle qui la reçoit. L'insulte est en réalité une citation. Lorsqu'elle est prononcée, c'est à la suite d'« un héritage d'interpellations » qui l'ont précédée et qui lui permettent de fonctionner. Elle s'inscrit par ailleurs dans un contexte plus large que celui de son énonciation et ne fonctionne justement que parce qu'elle participe à un système qui hiérarchise les individus en raison de leur couleur de peau, de leur origine sociale, de leur religion, de leur sexe ou de leur orientation sexuelle, système qui lui donne son pouvoir. L'insulte ne saurait donc en aucun cas circonscrire à elle seule des mécanismes de domination qui la dépassent et nourrissent sa force. Son locuteur ou sa locutrice ne peut, pour la philosophe, être tenu·e pleinement responsable de sa capacité à blesser autrui, car il ou elle n'est qu'un « auteur dérivé » (p. 90). À partir de cette analyse, elle pose la question, sous un jour nouveau, de l'interdiction et de la pénalisation de ces insultes. Pour elle, le choix de la pénalisation des propos injurieux n'a de sens que si l'objectif est de trouver un·e coupable au dommage commis ; mais cela implique d'entretenir une fiction qui dissimule la construction historique et le contexte social qui ont rendu possible l'efficacité de l'insulte et dont la responsabilité ne peut incomber à un individu en particulier.

Cette argumentation permet de dépasser la question de la signification attribuée par les élèves du primaire aux insultes qu'ils et elles profèrent sans pour autant dénier tout pouvoir discriminatoire aux mots prononcés. Les interrogations de certain-e-s enseignant-e-s quant à l'homophobie réelle ou supposée de certains mots en fonction des connaissances du locuteur ou de la locutrice, pour légitimes qu'elles paraissent, sont invalidées par l'inscription de l'injure dans une chaîne d'interpellations qui préexiste à celui ou celle qui prononce l'injure, dont la capacité de blesser est immanquablement réactivée. Ces réflexions permettent également de poser autrement la question de la pénalisation de ces propos, ou plus exactement de leur sanction, dans un contexte scolaire. Puisque ces mots préexistent aux personnes qui les prononcent et que ces dernières, en les répétant, n'en sont pas les auteures et ne peuvent pas être considérées comme pleinement responsables de leurs effets, leur interdiction et les sanctions prises contre les enfants qui les emploient ne peuvent tenir lieu de seule politique éducative sous peine de passer à côté des objectifs de l'école. Il semble nécessaire d'associer les élèves à un travail approfondi de questionnement des stéréotypes de sexe, dans un cadre qui entend promouvoir l'égalité des filles et des garçons, comme des sexualités.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bastien-Charlebois, J. (2009). Insultes ou simples expressions ? Les déclinaisons de « gai » dans le parler des adolescents. Dans L. Chamberland, B. W. Frank & J. Ristock (Ed.), *Diversité sexuelle et construction de genre* (pp. 51-73). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bastien-Charlebois, J. (2011). Au-delà de la phobie de l'homo : quand le concept d'homophobie porte ombrage à la lutte contre l'hétérosexisme et l'hétéronormativité. *Reflets : revue intervention sociale et communautaire*, 17(1), 112-149. doi : 10.7202/1005235ar
- Bereni, L. (2005). Compte rendu de l'ouvrage de Christelle Tarraud, *Les féminismes en questions. Éléments pour une cartographie*, Éditions Amsterdam, 2005. *L'Homme et la société*, 158, 233-237. doi : 10.3917/lhs.158.0233
- Borillo, D. (2009). *Le droit des sexualités*. Paris : Puf.
- Borillo, D., & Lascoumes, P. (2002). *Amours égales ? Le Pacs, les homosexuels et la gauche*. Paris : La Découverte.
- Butler, J. (2004). *Le pouvoir des mots : politique du performatif*. Paris : Éd. Amsterdam
- Chevalier, Y., & Constantin de Chanay, H. (2009). Savoir être insulteur, ou les marqueurs verbaux et non-verbaux de l'insulte : quelques exemples de « pédé ». Dans D. Lagorgette (Ed.), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)* (pp. 45-74). Chambéry : Université de Savoie.
- Clair, I. (2012). Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel. *Agora débats / jeunesse*, 60(1), 67-78
- Darcos, X. (2008, septembre). « La lutte contre l'homophobie est un acte éducatif » [entretien]. *Têtu*, pp. 94-95.
- Dayer, C. (2014). *Sous les pavés, le genre. Hacker le sexisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

- Debarbieux, E., & Evrard, L. (2011, avril-juin). Pour une meilleure connaissance de la violence en milieu scolaire. L'enquête de victimation en milieu scolaire. *Cahiers de la sécurité*, 16, 22-28.
- Debarbieux, E., & Fotinos, G. (Ed.). (2011). *À l'école, des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves de Cycle 3 des écoles élémentaires réalisée par l'Observatoire international de la violence à l'école pour l'Unicef France*. Paris : Unicef.
- Eribon, D. (1999). *Réflexions sur la question gay*. Paris : Fayard.
- Eribon, D. (2003). Pédérastie. Dans D. Eribon (Ed.), *Dictionnaire des cultures gays et lesbiennes* (p. 356). Paris : Larousse.
- Fassin, E. (2009). *Le sexe politique. Genre et sexualité au miroir transatlantique*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Grenier, A. (2005a). *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec*. Québec : GRIS.
- Grenier, A. (2005b). *Jeunes, homosexualité et écoles. Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux jeunesse de Québec. Sommaire des résultats*. Québec : GRIS.
- Iacub, M. (2007, 11 juillet). Vive les « putes » insoumises. *Métro*. Repéré à <http://www.metronews.fr/fr/article/2007/07/11/09/5909-48/index.xml>
- Katz, J. N. (2001). *L'invention de l'hétérosexualité*. Paris : EPEL.
- Keddie, N. (1971). Classroom knowledge. Dans M. F. D. Young. (Ed.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education* (pp. 133-160). London : Collier-MacMillan.
- Labbé, B., & Puech, M. (ill.). (2000). *Les goûters philo. Les garçons et les filles*. Paris : Milan.
- Labov, W. (1993). *Le Parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris : Minuit. (Original publié en 1978)
- Lagorgette, D., & Larivée, P. (2004). Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, 144, 83-103.
- Léglise, I. (2004). Diversité des formes d'oral et rapport au langage dans le travail social : l'exemple des médiateurs urbains. Dans I. Léglise et al. (Ed.), *Pratiques, langues et discours dans le travail social* (pp. 29-52). Paris : L'Harmattan.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche et Formation*, 69, 65-80.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2000, 2 novembre). À l'école, au collège, au lycée : de la mixité à l'égalité. *Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche, hors-série n° 10*. Repéré à www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/som.htm
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2009, 21 mai). Préparation de la rentrée 2009 [Circulaire n° 2009-068 du 20-5-2009]. *Bulletin Officiel*, 21. Repéré à <http://www.education.gouv.fr>
- Moïse, C. (2002, mars). Pratiques langagières des banlieues : où sont les femmes ? *Ville École Intégration Enjeux*, 128, 46-60.
- Moïse, C. (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 83-84, 29-36.
- Rich, A. (2010). *La contrainte à l'hétérosexualité et autres essais*. Lausanne : Éd. Mamamélis et *Nouvelles Questions Féministes*.
- Teboul, R. (2003). Pédophilie. Dans L.-G. Tin (Ed.), *Dictionnaire de l'homophobie* (pp. 307-309). Paris : Puf.
- Teychenné, M. (2013). *Discrimination LGBT-phobes à l'école. État des lieux et recommandations*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Texier, O. (2004). *Jean a deux mamans*. Paris : École des loisirs.
- Thorel-Hallez, S. (2011). *De la mixité à la coéducation en danse contemporaine au collège. Analyse de l'activité d'enseignant-e-s d'éducation physique et sportive*. Paris : L'Harmattan.

- Tin, L.-G. (2008). *L'invention de la culture hétérosexuelle*. Paris : Autrement.
- Van Raemdonck, D. (2009). Les mots pour l'homaidire. Dans D. Lagorgette (Ed.), *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications (linguistique, littérature, histoire, droit)* (pp. 31-44). Chambéry : Université de Savoie.

Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l’impensable du genre » : analyse en classe d’éducation physique

Martine Vinson* & Chantal Amade-Escot**

***ESPE – Académie de Limoges**

**** Université de Toulouse 2-Le Mirail**

INTRODUCTION

Penser les questions d’éducation en contexte d’enseignement-apprentissage à l’aune du genre a suscité, ces trente dernières années, de nombreux travaux et mis en évidence comment, en classe, se construisent des rapports sociaux de sexe ayant pour conséquence l’élaboration de rapports au savoir différents selon les filles et les garçons (Mosconi, 1989). La plupart de ces travaux ont abordé les inégalités scolaires produites par les interactions en classe à partir de l’analyse des communications verbales. Ce chapitre s’intéresse pour sa part aux dimensions non verbales de la pratique enseignante ; elles seront prises en compte parce que les symboles, les normes socio-culturelles sont susceptibles d’y apparaître de manière plus spontanée que dans les échanges verbaux. L’hypothèse selon laquelle la dimension non verbale dans les échanges en classe constitue un analyseur pertinent pour mettre au jour, chez les élèves, certains mécanismes de différenciation entre filles et garçons y est explorée. Le non-verbal, dans cette étude, est entendu comme les gestes et les usages proxémiques (Forest, 2006 ; Hall, 1966/1971) de l’enseignant-e dans l’analyse de son action didactique conjointe avec les élèves.

Dans les études portant sur les processus interactionnels en situations éducatives (Bronckart & Bulea, 2006 ; Filliettaz & Schubauer-Leoni, 2008), les chercheur-e-s considèrent le plus souvent que les dimensions

non verbales permettent de caractériser le contexte de l'énonciation (Charaudeau, 1995). La spécificité de nos analyses est d'effectuer un renversement méthodologique pour considérer que les dimensions verbales des interactions servent de contexte à l'étude des dimensions gestuelles et proxémiques, afin de comprendre les significations genrées que les actions non verbales actualisent en lien avec les savoirs mis à l'étude. Les énoncés verbaux produits par les enseignant·e·s constituent le contexte linguistique de production de sémioses actualisées au niveau non verbal des interactions didactiques. Le non-verbal ne relève pas d'un langage du corps ayant une signification immanente, n'est pas isolé du langage verbal, mais appartient à un système global de communication établi entre les individus. Le non-verbal ne peut être compris que relativement au « contexte de l'ensemble des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction » (Schützenberger, 1981, p. 76).

La recherche dont rend compte ce chapitre s'inscrit dans une approche qui consiste à considérer les dimensions non verbales des interactions didactiques comme susceptibles d'éclairer les manières dont se co-construisent, en situation, les inégalités entre filles et garçons en classe d'éducation physique et sportive (EPS). Les questions de recherche sont les suivantes : la dimension non verbale de la dynamique des interactions ne produit-elle pas des effets de genre à l'insu des enseignant·e·s observé·e·s ? Dans quelle mesure ces effets de genre sont-ils le reflet de normes culturelles incorporées par les enseignant·e·s et les élèves ? Peut-on affirmer, comme le suggère Michèle Ferrand, la nécessité de « concevoir le système scolaire comme un catalyseur de tendances extérieures à lui-même » (citée par Duru-Bellat, 2008, p. 145) ?

CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE : CO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS ET DU GENRE EN EPS

Pour rendre compte de la co-construction des savoirs et du genre au fil des interactions didactiques, nous développons, sous couvert de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD ; Sensevy & Mercier, 2007) une approche ascendante des phénomènes transpositifs (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) afin de rendre intelligibles les manières dont, de façon ténue, se structurent les inégalités en classe d'éducation physique. L'approche des interactions didactiques in situ permet de reprendre à nouveaux frais la question de la construction des inégalités de genre en classe. Nous retenons de la TACD son potentiel à rendre compte – du point de vue de l'interactionnisme social – ce qui se passe dans une

classe en nous appuyant sur les descripteurs de l'action du professeur¹ (définir, dévoluer, réguler, instituer) ainsi que sur les analyseurs de l'action conjointe professeur/élève(s) : mésogenèse, topogenèse et chronogenèse (Amade-Escot & Leutenegger, 2013). La mésogenèse est comprise comme la genèse du milieu en tant que lieu de transactions, de régulations, de redéfinitions constantes entre « professeur » et élèves ; la chronogenèse « incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre » (Sensevy, 2007, p. 30) ; la topogenèse met en évidence les modalités du partage des responsabilités entre les différent-e-s actant-e-s de la situation didactique au regard du/des savoirs mis à l'étude. En tant qu'outils analytiques, ces descripteurs permettent de caractériser la dialectique du contrat et du milieu didactiques. Ils permettent de mettre au jour les phénomènes différentiels dans l'étude des savoirs, notamment en convoquant le concept de contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996) qui, à la suite de plusieurs travaux (Amade-Escot, 2005 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007), a montré sa pertinence pour rendre compte de la co-construction des inégalités de genre en EPS.

À la suite des travaux de Mosconi (1989, 2001), différent-e-s auteur-e-s ont montré que la socialisation des filles et des garçons en EPS devait être questionnée comme devait l'être la mixité. Notre recherche poursuit cette réflexion, investie dans cette discipline notamment par Davaisse (1986) et Cogérino (2005). L'égalité toujours affirmée au nom des valeurs, des intentions, est-elle une réalité dans les pratiques ?

Nombreuses sont aujourd'hui les recherches qui ont montré que les pratiques enseignantes participent activement à la fabrication de différences entre filles et garçons. Les travaux en EPS de Coltice (2006) et Couchot-Schiex (2005) ont souligné les processus sexués de socialisation scolaire ; ceux de Verscheure (2005) ont mis l'accent sur la dynamique différentielle des interactions didactiques dans la transmission-appropriation des savoirs au regard du « positionnement de genre » des élèves au fil des séances (Amade-Escot, Elandoulsi, & Verscheure, 2012). Dans cette veine, nous poursuivons la réflexion socio-didactique (Johsua & Lahire, 1999) en faisant l'hypothèse que le non-verbal occupe une place importante dans ces processus souterrains. Ainsi, la problématique consiste à examiner l'influence du non-verbal sur les modalités d'étude proposées aux filles et aux garçons et leur conséquence en termes d'actualisation d'effets de genre. L'étude rend compte de ce qui, dans le fonctionnement souterrain

1. Dans ce texte, nous utilisons le terme « professeur » au sens générique, pour désigner théoriquement en référence au modèle de l'action conjointe, celle ou celui qui porte l'intentionnalité didactique au sein du système d'enseignement-apprentissage. Nous utilisons les termes « enseignant-e », « enseignant-e-s » pour désigner les sujets concrets de l'étude, et plus largement les personnes dont le métier est d'enseigner dans le système scolaire.

du contrat didactique différentiel, est à l'origine d'éventuelles inégalités en construction au niveau des savoirs dans la classe.

De nombreux travaux ont pointé que les inégalités sexuées en EPS étaient renforcées en raison des types d'activités physiques connotées comme masculines qui y sont le plus souvent enseignées (Cogérino, 2005 ; Davisse, 2010). Pour notre part, nous nous sommes intéressées à une activité physique (le badminton) qui, dans littérature professionnelle et scientifique, est souvent présentée comme « neutre » au regard des filles et des garçons (Fontayne, Sarrazin, & Famose, 2002). Ce choix se justifie dans la mesure où nous souhaitons éviter le biais d'une activité sportive fortement connotée en termes de genre (comme le rugby ou la danse), mais aussi parce que cette neutralité doit être elle-même discutée en ce que s'y révèlent, comme pour toute activité physique enseignée, des phénomènes subtils et ténus susceptibles de renforcer les inégalités sexuées.

MÉTHODOLOGIE ET DISPOSITIF DE LA RECHERCHE

Nous avons choisi d'observer deux enseignants : Coralie (sur quatre séances dans une classe de seconde, élèves de 16-17 ans) et Bertrand (sur quatre séances dans une classe de quatrième, élèves de 14-15 ans)². Il et elle disent être sensibilisé·e·s aux questions d'égalité entre filles et garçons, fort·e·s et faibles. L'étude se fonde sur l'observation de pratiques ordinaires, c'est-à-dire sans que les dispositifs d'apprentissage proposés aux élèves n'aient été expressément construits à des fins de recherche. Inspiré de la perspective méthodologique développée par Leutenegger (2009), le recueil des données combine des entretiens et des observations in situ. Il comprend plusieurs étapes :

- des entretiens ante-séances afin de contextualiser l'observation,
- l'observation en direct et l'enregistrement filmé des différentes séances,
- des entretiens post-séances, pour recueillir le discours du « professeur » confronté à la projection de l'enregistrement vidéo.

Le couplage méthodologique de ces deux types de données a pour but d'accéder au fonctionnement du système didactique observé (Leutenegger, 2009). Il permet de croiser une analyse extrinsèque (les actions de l'enseignant·e interprétées par le ou la didacticien·ne) et une analyse intrinsèque (le discours de l'enseignant·e à propos de sa pratique). Le premier type d'analyse s'intéresse

2. Les prénoms sont des pseudonymes. Le choix des classes est lié aux contingences de la recherche : acceptation par les enseignant·e·s d'être filmé·e·s, présence d'un cycle d'enseignement du badminton au moment du recueil des données.

aux savoirs en jeu dans les dispositifs d'enseignement et d'apprentissage et à leur évolution au fil des interactions à partir de descriptions produites par le ou la chercheur-e. Il s'agit de confronter les possibles d'un dispositif donné (possibles mis en évidence par une analyse *a priori*) et les effets observés du dispositif tel que réalisé (analyse *a posteriori*). L'analyse *a priori* consiste à déterminer quels sont les enjeux de savoirs portés par le dispositif initial afin de pouvoir en saisir l'évolution selon les filles et les garçons au fil de chaque séance. Le second type d'analyse vise à prendre en considération le point de vue du « professeur » relativement à son action didactique. Il s'agit de suspendre les catégories théoriques de l'analyse du ou de la chercheur-e pour se rendre sur le terrain de l'autre afin d'accéder au sens qu'il ou elle attribue à son action. Le travail d'interprétation permet de mettre en tension (Sensevy, 2001) le sens donné à la situation par celui ou celle qui est en position d'observation (langage du modèle) et celui donné à cette même situation par le sujet observé (sémantique naturelle de l'action). Le dispositif méthodologique s'attache à identifier les formes singulières qui président à la dynamique évolutive du contrat didactique lors des « interactions de régulation » que chacun-e des enseignant-e-s développe avec les filles et les garçons à propos des savoirs mis à l'étude. Le choix de focaliser sur les interactions de régulation est apparu à l'issue d'une analyse macroscopique des différentes séances observées que nous ne développons pas dans le cadre de ce chapitre. Pour résumer, chaque séance a fait l'objet d'une séquentialisation des différentes actions professorales sur la base des descripteurs « définir », « dévoluer », « réguler » et « instituer » (Sensevy, 2007) afin d'identifier la part du non-verbal dans ces différents types d'actions. L'analyse met en évidence que les dimensions non verbales des interactions sont plus nombreuses lorsque le « professeur » régule l'action des élèves confronté-e-s aux tâches d'apprentissage. Ainsi, certains épisodes, appelés *Interactions Didactiques de Régulation singulière* (IDRs) ont été retenus. Leur caractéristique est de présenter à la fois densité non verbale, densité didactique et durée suffisante pour mettre au jour les phénomènes contractuels différentiels en lien avec le genre. Chaque IDR est singulière, car elle est adressée à un-e élève, fille ou garçon, ayant une position scolaire particulière dans la classe (au sens d'un niveau d'habileté en badminton qui lui est attribué, lors des entretiens, par l'enseignant-e). L'analyse de ces IDRs consiste à identifier comment, dans l'action didactique conjointe, évoluent les milieux didactiques proposés aux filles et aux garçons (mésogenèse), comment se différencient les attentes et les responsabilités réciproques en termes de contrat didactique différentiel (topogenèse), et enfin comment se spécifient les acquisitions en badminton selon les filles ou les garçons au fil du temps (chronogenèse).

Comme évoqué précédemment, ce sont les indices gestuels des interactions didactiques, contextualisés par le contenu des énoncés verbaux produits par les enseignant-e-s, qui pilotent l'analyse. Pour en rendre compte nous utilisons, à la suite de Forest (2006), un ensemble

de photogrammes extraits de vidéos. Autant que possible, les visages ou les silhouettes des personnes ont été « floutés » pour des raisons éthiques. En ce qui concerne les actions non verbales étudiées, nous nous sommes appuyées sur des recherches antérieures ayant mis en évidence la fonctionnalité didactique de certains gestes, notamment les propositions de Forest (2006) pour la proxémie (distances intime, sociale, personnelle et publique) et celles de Legrand (2005) pour la gestualité spécifique à l'EPS : démonstrations totales, démonstrations partielles³, gestes spatio-indiciels (qui indiquent des lieux, des directions) et manipulations.

FONCTIONS SÉMIOTIQUES DU NON-VERBAL ET DYNAMIQUE DIFFÉRENTIELLE DU CONTRAT DIDACTIQUE SELON LE GENRE : L'EXEMPLE DE DEUX IDRs

Nous proposons, dans le cadre de ce chapitre, d'exemplifier la démarche sur deux IDRs représentatives de notre travail : l'une concernant l'enseignant (Bertrand) en interaction avec un élève-garçon, l'autre l'enseignante (Coralie) et une élève-fille, sans pour autant nous priver d'indiquer les régulations éventuelles que les deux enseignant-e-s effectuent en direction d'autres élèves. Ces IDRs sont extraites de deux situations d'apprentissage dont le point commun est de viser des objectifs d'apprentissage semblables à propos de savoirs concernant la continuité du jeu et la longueur des trajectoires à produire par les élèves. Dans les lignes qui suivent, les éléments d'analyse *a priori* des tâches proposées aux élèves, ainsi que ceux relatifs aux savoirs du badminton, seront présentés de façon succincte, parfois en notes de bas de page. Dans un deuxième temps nous synthétisons les résultats qui se dégagent de l'ensemble des IDRs analysées lors des huit séances observées (quatre pour chaque enseignant-e).

IDRs de Bertrand avec Adrien

L'IDR est extraite de la quatrième séance observée et concerne une première tâche d'apprentissage située dans la partie spécifique de l'échauffement⁴, dont la visée est d'introduire les savoirs qui seront à mobiliser par la suite. L'enseignant demande à ses élèves de faire des échanges

3. La démonstration totale illustre d'un point de vue cinématique l'ensemble du mouvement à produire, ce qu'il y a à faire ; la démonstration partielle présente de façon stylisée (ou élémentarisée) les moments opportuns, importants du mouvement.

4. En EPS, l'échauffement est traditionnellement constitué d'exercices de mise en activité motrice générale, puis de tâches relatives à l'objet d'enseignement, visant le plus souvent à commencer à mettre à l'étude les savoirs spécifiques au thème de la séance.

successifs. Le joueur A doit faire se déplacer le joueur B tout en adaptant ses coups en fonction du niveau de B. Ce dernier renvoie sur A de façon à ce que le jeu puisse continuer. L'intention de l'enseignant est ici de permettre aux élèves de produire des frappes de volant suffisamment hautes pour assurer la continuité des échanges. Le savoir visé concerne l'organisation spatiale et temporelle permettant à chaque joueur ou joueuse de venir se placer pour renvoyer le volant de l'autre côté du filet.

UNE UTILISATION DES GESTES SPATIO-INDICIELS EN DIRECTION DES GARÇONS

L'élève concerné par l'IDRs est un garçon que nous appellerons Adrien. Il est sur le terrain 7, où jouent des élèves en difficulté.

Figure 1 : Les difficultés d'Adrien

Les ronds désignent Adrien, les carrés, Bertrand

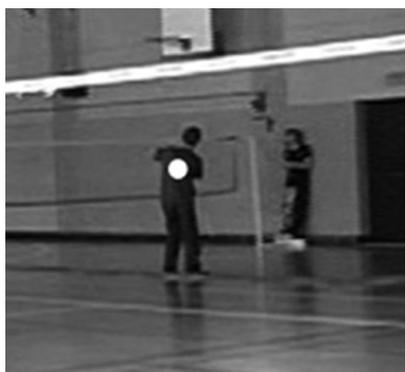


Fig. 1a : Adrien ne se déplace pas



Fig. 1b : « Replaces-toi au milieu ! » (0'14)



Fig. 1c : Se déplace au dernier moment

Lors de ses régulations, Bertrand essaie d'attirer l'attention d'Adrien sur le fait qu'il est peu mobile (fig. 1a), en position d'attente (fig. 1b), et qu'il joue le volant très tard, donc en « dégagé main basse »⁵. Le fait de se déplacer au dernier moment (fig. 1c) oblige cet élève à jouer le volant sans être en équilibre ; il doit ainsi produire le déplacement et la frappe dans le même temps, sans pouvoir doser cette dernière. Bertrand intervient alors en jouant sur les variations proxémiques (près / loin) mais aussi en utilisant des gestes spatio-indiciels.

Figure 2 : Les gestes de régulation spatio-indiciels de Bertrand et la variation proxémique



Fig. 2a : Bertrand montre avec le bras (19'37)

5. Un « dégagé main basse » consiste à frapper le volant avec la raquette par en-dessous en fin de trajectoire. Ce geste technique peut être caractérisé comme un coup défensif lorsque le joueur est en retard par rapport à l'arrivée du volant.



Fig. 2b : En se rapprochant d'Adrien, il montre l'espace bas (19'41)

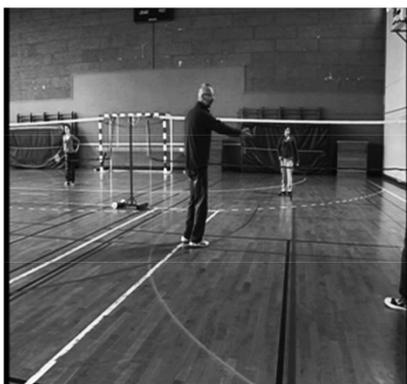


Fig. 2c : Celui qu'investit Adrien (19'45)



Fig. 2d : Le haut c'est (19'52)

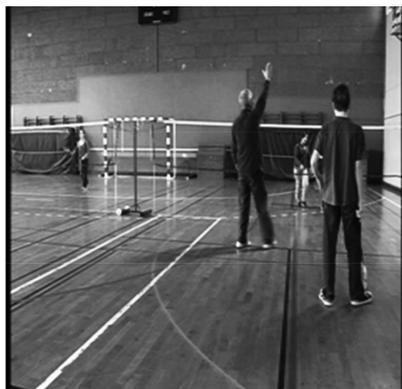


Fig. 2e : celui qui doit être visé (19'54)

La première régulation de Bertrand porte sur le milieu. Les signes qu'il produit (montrer le bas et le haut ; fig. 2a,b) en structurant l'espace ont une portée mésogénétique. Le bas, c'est l'espace investi par Adrien (fig. 2c) ; le haut, c'est celui qu'il doit construire. Il y a ici une perspective vers d'autres apprentissages car investir « le haut » va permettre des possibles inenvisageables pour l'instant : accélérer le jeu, choisir des trajectoires, faire des smashes⁶. En ce sens, les régulations de Bertrand ont une visée chronogénétique. Le « professeur » occupe une topogenèse élevée car il

6. Ces possibles vont permettre à Adrien de passer d'un élève simple « renvoyeur » à un élève qui peut développer différentes stratégies d'attaque.

dit ce qui doit être fait. Mais pour que son intervention puisse faire sens pour l'élève, il part de ce que produit Adrien. L'enseignant procède par analogie en indiquant les espaces significatifs d'un jeu efficace (fig. 2d,e). Par comparaison aux constats établis lors de l'analyse d'IDRs précédentes⁷ qui concernaient Jeanne, Augustine et Justine, où Bertrand utilisait presque exclusivement l'effet miroir (démonstrations reproduisant à l'identique ce que faisaient ces élèves-filles), nous soulignons ici que le « professeur » désigne les espaces de jeu à conquérir, suggère plus que ne démontre ce qu'il y a à modifier. Son intervention est moins appuyée, moins pesante : l'enseignant ne fait que pointer les lieux de l'action. Pour Adrien, Bertrand utilise des gestes spatio-indiciels ; pour Jeanne, Augustine et Justine, il convoque des démonstrations totales ou partielles. Les filles auraient-elles besoin d'un accompagnement plus marqué ? Or, Adrien, Justine et Augustine sont tou·te·s trois des élèves en difficulté. Peut-on émettre l'hypothèse que l'action de cet enseignant vis-à-vis des filles relève d'explications plus concrètes, plus explicites, d'une présentation proche du modèle qui ne leur laisse que peu d'initiatives ? La comparaison des IDRs analysées au fil du cycle soutient l'interprétation selon laquelle la façon de procéder de Bertrand se spécifie davantage selon que les élèves sont des filles ou des garçons qu'au regard de leur niveau d'habileté. Ces modalités différentielles de régulation ont pour conséquence de modifier le contrat didactique dans une direction installant les élèves-filles dans un contrat de reproduction, alors que sont laissés ouverts de possibles développements pour l'élève-garçon dont la position scolaire est pourtant semblable.

Par ailleurs, Bertrand, face aux difficultés d'Adrien, avance l'hypothèse (entretien post-séance) que pour cet élève, le problème ne se situe pas tant au niveau de ses compétences qu'au niveau de sa volonté. C'est une récurrence chez Bertrand que d'invoquer le manque d'investissement quand il s'agit des garçons. Lorsque la difficulté concerne les filles, son explication renvoie très souvent à une certaine « incapacité » de ces dernières :

Mais là par rapport à cette fille, je suis un peu dépourvu parce qu'elle *n'a pas le bagage technique* qui lui donne des pouvoirs pour pouvoir gérer l'exercice que j'ai mis en place. Je suis un peu dépourvu, j'essaie de lui donner des conseils de profondeur sachant pertinemment qu'elle *n'est pas capable de le faire*, enfin au vu de sa prestation.

Alors que, pour Adrien, les raisons invoquées renvoient à un manque de travail, d'engagement.

Parce que par exemple Adrien, se déplacer *il est capable de le faire, il suffit qu'il le veuille*. Parce qu'il a des coups, il nous a fait un revers, il a un

7. Nous avons analysé sept IDRs pour Bertrand.

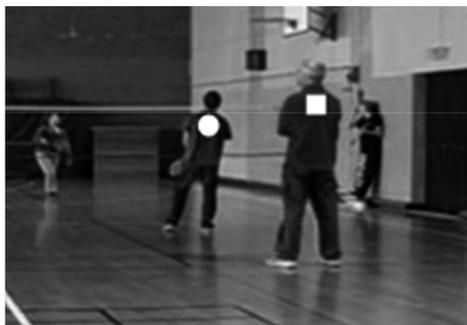
revers, il joue en haut, il maîtrise à peu près tous les coups mais il est toujours en difficulté [...] parce qu'il n'en a pas envie, il ne s'investit pas suffisamment.

Ces constats rappellent ceux établis par Duru-Bellat (1995) qui souligne que les enseignant·e·s qualifient les garçons de « sous-réalisateurs » n'exploitant pas toutes leurs possibilités, alors que les échecs des filles sont souvent expliqués par des facteurs stables renvoyant à leur manque d'aptitudes.

UNE DÉVOLUTION PLUS MARQUÉE

Figure 3 : Une première observation sans intervention (18'02)

Le rond désigne Adrien, le carré, Bertrand



Bertrand, en déambulant dans les terrains pendant la réalisation de cette même tâche, était déjà passé sur le terrain où joue Adrien mais n'avait fait alors aucun commentaire (fig. 3). Suite à l'entretien post-séance, nous savons qu'il a identifié les difficultés de cet élève en jugeant – sur le moment – plus pertinent de laisser du temps à Adrien. Ce temps peut être interprété comme une sorte de dévotion permettant à l'élève de se confronter à la tâche, au savoir. Les constats au fil des IDRs mettent en évidence qu'on offre plus volontiers aux garçons l'occasion de se tester.

LA PROXÉMIE COMME MODE D'INTERACTION

Figure 4 : La distance sociale : les solutions



Fig. 4a : « Bouge ! mais bouge !
allez va le chercher
en haut ce volant ! » (19'32)



Fig. 4b : « Si tu vas plus vite »
(19'45)



Fig. 4c : « Tu vas pouvoir le jouer
en haut » (19'52)



Fig. 4d : « Là haut, tu vas pouvoir
faire ce que tu veux » (19'54)

La position topogénétique qui ressort de l'analyse des interactions tant verbales que non verbales de Bertrand a dans le même temps une fonction chronogénétique. Ainsi la figure 4 illustre comment l'enseignant fait progresser le savoir à la fois par la parole, en soulignant la vitesse de déplacement à produire, et par le geste, en indiquant les possibles

stratégiques. Toujours en conservant la même distance sociale, Bertrand continue l'élaboration du milieu. Il insiste sur les zones à viser, car elles vont permettre de « faire ce que tu veux ». Dans cette phase de l'IDRs les contenus proposés par Bertrand relèvent de plusieurs registres. Dans un premier temps il met l'accent sur la vitesse de déplacement à produire : « bouge ! » « si tu vas plus vite ! » (fig. 4a,b). Puis, il montre l'espace de frappe haute (fig. 4c,d) qu'Adrien jusqu'à présent n'a pas investi. Bertrand avance, dans l'action conjointe avec Adrien, en ciblant les traits pertinents des contenus visés : le déplacement, l'espace de frappe où diriger la raquette, etc.

Figure 5 : La distance personnelle



Fig. 5a : « En jouant en bas » (20'02) [distance personnelle]



Fig. 5b : « tu n'as que des coups » [distance personnelle]



Fig. 5c : « qui montent, qui sont très haut » (20'12)
[distance personnelle]

Bertrand, en se rapprochant alors à distance personnelle d'Adrien (fig. 5), poursuit son action mésogénétique. Il intervient pour tenter de construire le sens, la signification du milieu en termes de possibles qu'Adrien devraient exploiter s'il veut mettre son adversaire en difficulté. Il pointe à nouveau le lieu d'une frappe efficace (fig. 5c). Cette dynamique proxémique et gestuelle a une fonction chronogénétique : faire passer l'élève d'un jeu en partenariat à un jeu en opposition. Les régulations du « professeur » provoquent ici un changement de contrat didactique. Rappelons que le but de la tâche initiale était de produire de longs échanges de volant sans le faire tomber. À ce moment de l'IDRs, Bertrand agit pour modifier, faire évoluer les actions d'Adrien en lui permettant de franchir un obstacle didactique classiquement observé en badminton. En effet, compte tenu du niveau d'habileté d'Adrien dans le jeu, l'objectif que cet élève se donne est de faire passer le volant de l'autre côté du filet. Il s'agit typiquement d'une conduite et d'une représentation de l'action efficace caractéristiques des élèves en difficultés. Nous voyons dans cette IDRs comment Bertrand tente de faire évoluer les actions d'Adrien. Nous faisons l'hypothèse que dans l'action conjointe, l'observation du « professeur » (à distance sociale, cf. fig. 4) lui permet d'identifier certaines caractéristiques du comportement d'Adrien qui se situe dans un jeu de renvoi, c'est-à-dire dans un jeu en réaction et non en anticipation. Cet élève ne perçoit pas l'intérêt de prendre le volant plus tôt. Il ne l'envisage même pas car il n'a pas de perspective stratégique, celle de mettre son adversaire en difficulté, comme le font d'autres élèves de la classe. Adrien est focalisé sur deux intentions qui caractérisent son jeu : frapper le volant par en dessous pour qu'il ne tombe pas dans son camp (ce qui lui permet de ne pas perdre son équilibre) ; le renvoyer de l'autre côté. Or, pour Bertrand, l'essentiel ne se situe pas là, il souhaite mener l'élève vers un jeu plus riche, davantage porteur d'incertitudes.

D'une manière générale, nous avons pu observer que les milieux didactiques proposés aux garçons recèlent davantage de possibles que ceux proposés aux filles. Par exemple, le milieu est souvent ouvert vers l'autre – le demi-terrain adverse, l'adversaire, etc. –, comme nous venons de l'analyser dans le cas d'Adrien, garçon faible. En ce qui concerne les filles, les modifications mésogénétiques proposées ont pour conséquence la co-construction de milieux didactiques plus restreints. Les régulations de Bertrand en direction des filles renvoient à des contenus morphocinétiques, centrés sur la reproduction de gestes qui ont été démontrés et qui impliquent une centration sur soi, c'est-à-dire sur le mouvement à reproduire et non sur les possibles stratégiques des savoirs à construire dans les jeux de raquette.

Cette richesse du milieu, les temps d'expérimentation proposés plus volontiers aux garçons qu'aux filles sont-ils l'apanage de l'enseignant ? L'enseignante procède-t-elle de manière différente ?

IDRs de Coralie avec Johana

L'IDRs est également extraite de la quatrième séance observée, dans laquelle le travail proposé aux élèves se fait par groupes de niveau. Elle se déroule lors de la dernière tâche d'apprentissage ayant pour thème : jouer loin, tâche sollicitant un jeu en continuité identique à celui proposé par Bertrand dans l'extrait précédemment analysé. L'IDRs concerne une élève que nous nommerons Johana. Elle a une position scolaire moyenne par rapport aux autres élèves du groupe. Cependant, selon l'enseignante, Johana a « des difficultés de coordination, de lecture des trajectoires », ainsi que « peu de mobilité » (entretien post-séance).

Dans un premier temps, Coralie s'approche du terrain et observe les élèves, elle se situe à une distance sociale (fig. 6a ; Hall, 1966/1971). Puis, restant dans cette position, elle intervient auprès de Johana alors que cette dernière joue de face : ses épaules sont parallèles au filet, ce qui ne lui permet pas de donner de la puissance et de la vitesse à son volant.

Figure 6 : Le constat*Les ronds désignent Johana, les carrés, Coralie*

Fig. 6a : (73')



Fig. 6b : « Non, Johana, tu joues de face »

Coralie se donne comme base d'observation les critères qu'elle vient d'énoncer aux élèves lors de la définition de la tâche, à savoir « la rotation des épaules et l'attaque du volant coude haut », posture favorable au coup de dégagement⁸ que l'enseignante met à l'étude.

Coralie s'approche ensuite de Johana afin de pouvoir apporter des précisions, occupant alors une distance intime. Les constats établis sur l'ensemble des séances observées à la fois chez Bertrand et Coralie⁹ ont mis en évidence que cette distance est plus souvent utilisée lorsque les interactions ont lieu avec des filles. Ce rapprochement n'est pas neutre ! L'enseignante peut alors attraper la raquette de l'élève et ce faisant, se substitue à Johana. Elle reproduit ce que fait l'élève et souligne ainsi le problème rencontré. L'enseignante ne répète pas tout à fait les mêmes termes que lors de sa première intervention verbale : « non, Johana, tu joues de face » (fig. 6b). Elle est plus précise et met l'accent sur la non-rotation des épaules. Coralie produit par ces précisions une action chronogénétique. A l'aide d'une démonstration partielle elle monte son bras droit, elle dessine le trajet, la distance que parcourt la raquette et ajoute : « 10 cm ! ». Elle propose ainsi à Johana une double sémiotique : une produite par la démonstration qu'elle effectue sous les yeux de l'élève, et l'autre, par les termes qu'elle utilise : « 10 cm ». Dans cette IDR, les dimensions non verbales et verbales des régulations proposées par Coralie se complètent, se répondent et assurent une fonction essentiellement mésogénétique. Mais du coup, le milieu didactique devient extrêmement contraignant.

8. Un coup de dégagement implique de frapper le volant dans un espace haut pour créer une trajectoire tendue vers le fond du terrain adverse.

9. Comme pour Bertrand, l'analyse a porté sur sept IDRs.

La marge de manœuvre de Johana se trouve réduite à la reproduction du geste, contrairement à ce que nous avons précédemment rapporté pour Adrien.

DE L'USAGE DE LA MANIPULATION

Figure 7 : La manipulation

Les ronds désignent Johana, les carrés, Coralie



Fig. 7a : « Il faut que tes épaules » (73'20)



Fig. 7b : « Cricccc ! voilà » (73'24)

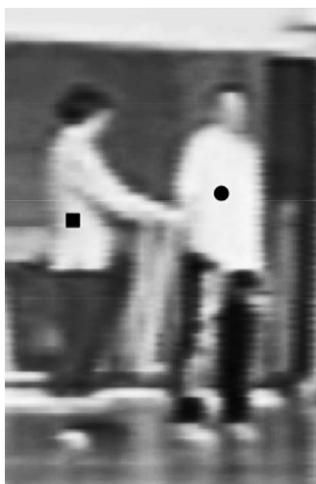


Fig. 7c : « Que ta main gauche monte » (73'28)

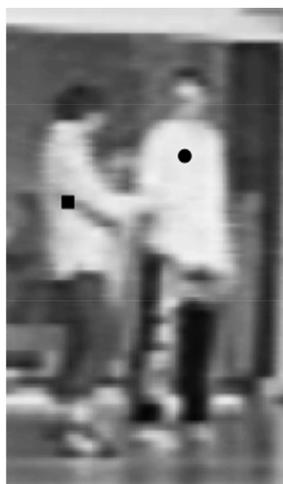


Fig. 7d : « Et suivre le volant » (73'30)

Poursuivant ses régulations au plus près de l'élève (distance intime ; fig. 7), Coralie agit en manipulant Johana. Les résultats au fil des observations ont établi que Coralie manipule sporadiquement exclusivement les filles alors que Bertrand s'interdit de manipuler les élèves. Dans les entretiens, Coralie souligne qu'en EPS « il est important de ressentir ». Pour cette enseignante, la manipulation donne des indications que « les mots ne peuvent exprimer ». Mais Coralie va plus loin, elle souhaite que cette élève s'approprie la bonne sensation : « Je la mets dans la bonne position » (entretien post-séance). Notre interprétation souligne, au travers de la manipulation, une forme de co-construction du milieu qui dénie en partie à Johana la responsabilité de produire le savoir. Pour Coralie, la clé de la réussite d'une frappe rapide et forte passe par la rotation des épaules. Elle place donc Johana dans cette position ! Se faisant, elle endosse un topos très surplombant puisque l'élève n'a d'autre responsabilité par rapport au savoir que de se laisser faire (fig. 7). Aucune initiative ne semble lui être donnée ; un faible espace de dévolution lui est offert, celui de repérer la « bonne » sensation. Johana est manipulée comme une poupée de chiffon.

DES GESTES EMBOÎTÉS : MANIPULATION ET DÉMONSTRATION

Figure 8 : La deuxième manipulation

Les ronds désignent Johana, les carrés, Coralie

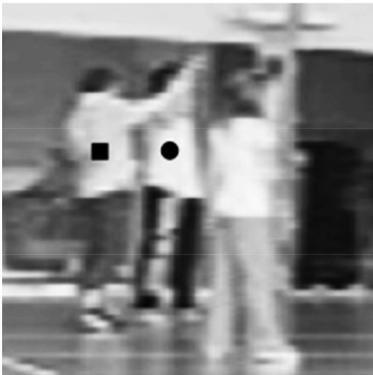


Fig. 8a : « Et ta main droite »
(73'45)



Fig. 8b : « Du coup elle peut aller
derrière » (73'45)

La démonstration partielle (fig. 6) n'étant pas suffisante à ses yeux, Coralie va procéder à une seconde manipulation dont rend compte la figure 8. Le topos élevé de l'enseignante se manifeste au travers du propos qui sert de contexte à la manipulation : « et ta main droite du coup elle peut aller derrière ». La récurrence de ce type de gestualité nous amène à pointer un

effet d'attente différenciée selon les filles et les garçons, comme si Coralie partait d'un *a priori* donnant à penser que les filles sont comme de la cire que l'on doit façonner afin de les amener à la réussite. Coralie, par ce procédé, cherche à faire appel à un registre sensoriel plutôt que cognitif, au ressenti plutôt qu'au rationnel :

Pour qu'elle sente le trajet de la raquette. Je crois que c'est au niveau des sensations, pour qu'elle ressente. Je veux qu'elle comprenne, je la mets dans la bonne position, je la place et puis elle, elle sent. Je lui dis, je lui fais faire et elle sent [...] il faut aussi ressentir ce qu'on fait. (entretien post-séance)

Coralie ne semble pas avoir conscience de la dimension genrée de ce type d'énoncé. Par ailleurs, si ce procédé pédagogique est vraiment efficace, pourquoi ne pas le mettre en œuvre aussi avec les garçons ? Coralie répond dans l'entretien post séance :

Oui [...] mais ils n'ont *pas le même niveau* [...] et puis je me souviens de m'être fait cette réflexion, *je ne les ai pas vus* [...] j'étais sur l'organisation du tournoi avec les filles et je me souviens que je me suis dit : « tiens, je ne les ai pas vus » [...].

LE NON-VERBAL ET L'ÉLÉMENTARISATION DU SAVOIR

Figure 9 : La démonstration partielle

Les ronds désignent Johana, les carrés, Coralie



Fig. 9a : « Il faut que ta main gauche monte et suive le volant » (73'34)



Fig. 9b : « ta main droite pendant ce temps va redescendre » (73'36)

Dans cette IDR, pour mettre évidence la façon dont le savoir est co-construit, nous revenons sur la démonstration partielle (fig. 9) qui a eu lieu quelques instants avant la seconde manipulation (fig. 8). Coralie aborde le deuxième élément énoncé lors des consignes initiales de définition de cette tâche d'apprentissage. En effectuant une démonstration partielle, l'enseignante endosse un topos surplombant, elle se met à la place de Johana, elle est en quelque sorte Johana. Ce faisant, elle indique des directions : le haut, le bas ; ainsi que des coordinations d'action d'un bras par rapport à l'autre. Ces actions ont une fonction à la fois chronogénétique et mésogénétique. Coralie, par cet ensemble de signes gestuels et verbaux, reprecise le milieu qui devient davantage structuré, organisé ; il est rendu signifiant. L'attention de Johana est orientée vers certains traits pertinents du corps : les épaules, un bras, l'autre, etc., dans ce qu'ils permettent la réalisation du geste visé. Mais force est de constater que la chronogenèse est constituée de savoirs élémentarisés, décontextualisés, présentés successivement, étape par étape, point par point. D'autres indices viennent confirmer cette interprétation. Lorsqu'elle tourne les épaules de Johana (fig. 7), Coralie accompagne sa manipulation d'une onomatopée « cricccc » (fig. 7b). Coralie souhaite que Johana progresse, mais elle est dans le même temps tenue à faire avancer le savoir pour toutes et tous. Face à ce dilemme, elle utilise sans en avoir conscience des sons qui accompagnent, soulignent, mettent en valeur le mouvement qu'elle imprime aux épaules de Johana. Cette onomatopée, hors du contexte, ne signifie rien, mais dans la situation présente participe de l'avancée du savoir (chronogenèse) et des signes du milieu (mésogenèse).

D'une manière générale, la démonstration partielle, les manipulations et même les onomatopées contribuent, dans l'action conjointe, à structurer et baliser le milieu. Il reste que les savoirs proposés à Johana, présentés les uns après les autres, focalisent l'attention de l'élève sur certains éléments corporels, découpant ainsi le geste à reproduire en petites séquences. Rappelons que l'objectif de la situation était de jouer loin ; il y avait donc une intention didactique relevant des aspects stratégiques du jeu – aspects qui, au cours de l'IDRs, se sont évaporés, ont disparu au profit d'éléments technicisés et fortement décontextualisés. Le contrat didactique est ainsi revu à la baisse puisqu'il se limite au travail du trajet du bras ! Le milieu didactique proposé à Johana a été progressivement simplifié, vidé de sens quant à la prise en compte de la cible adverse. Si pour Adrien nous avons pu avancer l'idée d'un milieu ouvert vers des possibles (l'adversaire, les zones significatives où il est possible de marquer des points), pour Johana, le milieu se réduit à des éléments corporels, des sensations, des bribes de gestes. En même temps, l'accompagnement de l'enseignante ne lui laisse que peu d'espace pour des apprentissages expérientiels.

Avec Marsenach (1991), nous considérons que ces manières de faire relèvent d'une désynchronisation chronologique de l'action et par voie de conséquence du savoir mis à l'étude. Notons qu'elles semblent plus spécifiquement destinées aux élèves-filles. En revanche, que ce soit dans le cycle de Bertrand ou celui de Coralie, pour les garçons, comme nous l'avons vu avec Adrien, la chronogenèse est orientée par rapport à l'efficacité à court et moyen terme dans le jeu et les savoirs stratégiques mis à l'étude sont, du coup, moins élémentarisés.

Pour conclure, l'étude des dimensions non verbales des interactions didactiques permet d'accéder à certains aspects souterrains rendant compte d'attentes différentielles des enseignant·e·s selon le genre. Ces attentes différentielles sont moins perceptibles au niveau verbal, qui le plus souvent relève d'un discours technique sur le geste à produire dans la tâche. D'une certaine façon, les dimensions non verbales échappent au contrôle des enseignant·e·s comme leur échappent les effets de genre. Les analyses didactiques menées in situ soulignent que dans l'action conjointe, lors des régulations, émerge une dynamique différentielle du contrat didactique selon les filles et les garçons. En conséquence, ces derniers ne sont pas confrontés aux mêmes attentes, aux mêmes contenus de savoirs. Ils n'apprennent pas les mêmes choses et ne vivent pas les mêmes expériences. Ce constat nous amène, à partir d'une synthèse des analyses effectuées, à proposer le concept « d'impensable du genre » pour rendre compte des inégalités en classe d'éducation physique.

DE L'INTÉRÊT D'UNE ÉTUDE DES DIMENSIONS NON VERBALES POUR ACCÉDER À L'IMPENSABLE DU GENRE

La co-construction des savoirs et du genre en classe d'EPS : synthèse des résultats

Le tableau 1 synthétise les éléments les plus saillants qui se dégagent des 14 IDRs étudiées. Des constats établis, il ressort que les gestes et la proxémie en tant que dimensions non verbales des interactions didactiques participent aux processus genrés, singuliers et inégalitaires de co-constructions des savoirs.

Tableau 1 : Synthèse des résultats

Dynamique non verbale des interactions didactiques	Filles	Garçons
Type de gestes le plus souvent utilisés	Démonstration partielle ou totale, manipulation	Geste spatio-indiciel
Distance proxémique	Distance intime	Distance personnelle
Topogenèse	En surplomb	En surplomb mais avec davantage de possibles laissés ouverts
Dévolution	Peu de dévolution : marche à suivre	Temps d'expérimentation sous leur responsabilité
Chronogenèse	Très élémentarisée	Contextualisée
Contrats didactiques	Revus à la baisse	Enrichis
Milieu	Balisé, marge de manœuvre restreinte	Riche en possibles
Savoirs	Morphocinétiques	Stratégiques

Des principaux résultats de notre étude, il ressort que les filles bénéficient de beaucoup de démonstrations totales lors des interactions. La distance la plus utilisée est la distance intime et la manipulation n'est effectuée par Coralie qu'auprès des filles. Par ailleurs, les apprentissages qui leur sont proposés sont très encadrés. Au fil des interactions, les milieux didactiques deviennent progressivement de plus en plus fermés du fait des gestes démonstratifs utilisés par les enseignant·e·s. Il en résulte une mésogénèse ne laissant aux élèves-filles que très peu de place pour développer, sous leur propre responsabilité, une activité expérientielle. En ce qui concerne les garçons, nos constats indiquent que les régulations dont ils bénéficient sont effectuées, le plus souvent, à distance personnelle. S'ils bénéficient de moins d'interactions directes que les filles, il reste que les gestes spatio-indiciels et les démonstrations partielles ciblent des acquisitions stratégiques. Il en résulte des milieux didactiques plus ouverts, dont les garçons, y compris les plus faibles, dans l'action conjointe avec le « professeur », semblent se saisir plus facilement. Ainsi une plus grande autonomie est proposée aux garçons, ce qui laisse le temps et leur offre un topos leur permettant de mener des apprentissages expérientiels.

Ces différents éléments fonctionnent en système à l'insu même des enseignant·e·s observé·e·s. Ils témoignent et renvoient à des praxis incorporées, sorte d'impensés du genre. En référence à l'ouvrage intitulé *Sous les sciences sociales, le genre* (Chabaud-Rychter, Descoutures, Devreux,

& Varikas, 2010), nous défendons la thèse que les sciences didactiques, pour rendre intelligibles les phénomènes qu'elles souhaitent mettre au jour, devraient s'intéresser davantage à la question du genre et de son impensé et la manière dont il se décline dans l'ici et maintenant des actions en classe. C'est sur cette discussion que nous clôturons ce chapitre.

Du non-verbal à « l'impensable du genre »

« Les sciences sociales [...] pensent au masculin sans en avoir conscience et en imprégnant à des résultats ou des théories [...] une "neutralité" de fait marquée par son aveuglement aux inégalités entre les hommes et les femmes » (Chabaud-Rychter et al., 2010, p. 9). C'est à partir de cette assertion que nous proposons, à partir de la mise en tension des résultats de ces études de cas, de montrer en quoi la dimension non verbale de la dynamique des interactions produit des effets de genre.

En mettant en évidence comment, historiquement, les grands penseurs du discours scientifique en sciences sociales ont été « victimes » d'un certain aveuglement, les auteures de l'ouvrage précédemment cité proposent le terme « d'impensé du genre ». Nous tentons modestement de reprendre à notre compte cette visée critique pour discuter les phénomènes didactiques genrés que nous avons mis en évidence. Selon nous, « l'impensé du genre » renvoie à une sorte d'impensé général que l'on peut comprendre comme étant le produit de catégories de pensées qui construisent un rapport au monde dans une culture donnée. Mais dans le même temps, ce terme donne à lire ces phénomènes comme figés, immuables. Or, nous pensons que dans les effets de genre existent des résistances, des enjeux et des points d'appui qui ne se disent pas mais qui attestent d'une certaine dynamique. C'est pour cette raison que nous lui préférons le terme « d'impensable » que l'on peut comprendre comme quelque chose d'incompréhensible, d'inconcevable, d'inimaginable. Dans *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Pierre Bourdieu (1972/2000) soutient que « la lecture masculine, c'est-à-dire dominante [...] laisse dans l'impensé, refoule dans l'impensable, c'est-à-dire dans l'innommable » (p. 124). En montrant que cet « impensable » est l'aboutissement d'un processus qui l'institue dans les structures sociales et mentales comme objet naturalisé, cet auteur met au jour combien les individus sont, à la fois, produits de l'histoire et producteurs d'histoire, même si cela se passe à leur insu : « c'est parce que les sujets ne savent pas, à proprement parler, ce qu'ils font, que ce qu'ils font a plus de sens qu'ils ne le savent » (p. 273).

Dans la classe, l'impensable du genre se construit autour d'un double processus. Le premier est un processus de neutralisation. Chabaud-Rychter et al. (2010) soulignent que derrière une apparente neutralité se cache un masculin qui ne dit pas son nom : « l'aveuglement ». Le second

produit de « *l'innommable* », au sens de Bourdieu, dans ce qui structure le quotidien de la classe. Ainsi, les dimensions non verbales – parce qu’elles sont moins contrôlées, moins policées – relèvent de cet aveuglement et de cet innommable du genre. Les mettre sous observation permet d’accéder aux processus différentiels qui se jouent au fil du temps didactique : les élèves ne se positionnent pas et ne sont pas sollicité·e·s de la même façon par le « professeur » selon l’avancée du savoir. Les dimensions non-verbales participent et soutiennent cette dynamique différentielle du contrat didactique (Schubauer-Leoni, 1996) dans le sens où le « professeur » n’utilise pas forcément les mêmes gestes, les mêmes distances selon qu’elle ou il s’adresse aux élèves-filles ou aux élèves-garçons. Nous avons pu montrer, à partir de l’étude didactique de l’action conjointe, que la co-construction des savoirs se décline également en co-construction du genre en raison des processus de neutralisation et d’impossible à nommer que nous conceptualisons sous le terme : « *impensable du genre* ».

Questionner la dimension non verbale de la relation didactique suppose de s’interroger sur la présence et la définition de certaines valeurs et de certaines normes. Notre étude suggère que « *l’impensable du genre* » en EPS trouve ses racines dans trois registres interdépendants qui font système et s’actualisent lors des interactions didactiques in situ :

- Le premier relève d’options curriculaires. L’institution scolaire, comme l’ont montré de nombreux travaux sociologiques, valorise une culture dont les enjeux sont de l’ordre du masculin – voire de la virilité – sous couvert de neutralisation des objets d’enseignement et ce, malgré les préconisations réitérées pour une meilleure égalité des filles et des garçons.
- Le deuxième renvoie à l’impensable de l’action du « professeur » qui est doublement assujéti. D’une part, parce que les enseignant·e·s sont assujéti·e·s comme tout un chacun à « l’ordre sexué » qui est le fruit d’une transmission d’une incorporation de génération en génération. D’autre part, parce qu’elles et ils opèrent à l’intérieur d’une institution qui elle-même véhicule des arbitrages culturels présentés comme naturels. Selon un processus de naturalisation de la différence des sexes, les filles seraient moins fortes, réussiraient moins bien que les garçons en EPS. Cet impensable est actualisé au travers des organisations, des régulations, des milieux didactiques et des contenus d’enseignement que proposent les enseignant·e·s, à l’insu même de leur prise de position personnelle car eux-mêmes et elles-mêmes sont imbriqué·e·s, depuis leur naissance, dans le système du genre (cf. le chapitre introductif de cet ouvrage).
- Le troisième concerne l’action des élèves qui sont également pris·es dans cet arbitrage et le reproduisent en répondant à ce qui est attendu d’eux et elles, en participant à la co-construction des savoirs

et du genre. Des constats établis nous pouvons affirmer que les conduites observées chez les élèves (les gestuelles de déplacements, la tenue de la raquette, l'investissement énergétique, les significations attribuées aux tâches à réaliser, le sens donné au badminton, le degré d'implication dont chacun-e accepte de faire preuve) sont à chaque fois différentes. L'observation des filles et des garçons des deux classes nous conduit à avancer l'idée que ces conduites différentielles sont la manifestation d'un impensable du genre qui est incorporé et qui s'actualise dans leur manière de s'engager (ou non) dans des contrats didactiques qui leur sont proposés. Dans l'action conjointe, les élèves-filles et les élèves-garçons n'appréhendent pas les savoirs de la même façon, elles ou ils actualisent un « positionnement de genre » (Amade-Escot, Elandoulsi, & Vescheure, 2012) variable selon les situations et les processus différentiels dans lesquels ils et elles sont pris-es, comme l'ont montré en EPS les travaux cités au début de ce chapitre.

Au terme de cette discussion nous considérons que les sciences didactiques ont tout à gagner à s'interroger sur les formes spécifiques d'actualisation, selon les disciplines enseignées, de l'impensable du genre. Nous rejoignons ainsi le propos de Nicole Mosconi :

Si l'on veut analyser la manière dont les enseignant-e-s traitent les filles et les garçons dans les classes, il faut entrer dans des analyses très fines de la vie quotidienne des classes et des interactions didactiques. Les différences, voire les inégalités de traitement des élèves selon leur sexe (mais aussi leur origine sociale et leur position scolaire), passent par des éléments extrêmement tenus et invisibles en dehors d'une analyse très précise, incluant le point de vue didactique. (Mosconi, 2003, p. 38)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C. (2005). Interactions didactiques et difficultés d'apprentissage des filles et des garçons en EPS. Dans L. Talbot (Ed.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (pp. 61-74). Ramonville-Saint-Agne : Erès.
- Amade-Escot, C., Elandoulsi, S., & Verscheure, I. (2012, septembre). *Gender positioning as an analytical tool for the studying of learning in physical education didactics*. Communication présentée à l'ECER 2012, Cádiz, Espagne.
- Amade-Escot, C., & Leutenegger, F. (2013, janvier). *Actualité de la théorie de l'action conjointe en didactique : questions théoriques et méthodologiques*. Conférence d'ouverture à la journée des jeunes chercheurs, 3^e Colloque de l'ARCD, Marseille.
- Bourdieu, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Librairie Droz. (Original publié en 1972)
- Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J.-M. Barbier & M. Durand (Ed.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 105-134). Paris : Puf.

- Chabaud-Rychter, D., Descoutures, V., Devreux, A.-M., & Varikas, E. (2010). *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*. Paris : La Découverte.
- Charaudeau, P. (1995). Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, 117, 96-111.
- Cogérino, G. (Ed.). (2005). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Éditions de la revue EPS.
- Coltice, M. (2006). La danse scolaire : une expérimentation du féminin et du masculin. *Dossier EP&S*, 67, 90-99.
- Couchot-Schiex, S. (2005). *Contributions aux effets du genre de l'enseignant en EPS. Étude descriptive dans trois APSA : gymnastique, badminton, handball* (Thèse de doctorat non publié, Université Lumière – Lyon 2).
- Davisse, A. (1986). Les mixités en EPS. *Revue EP&S*, 197, 56-57.
- Davisse, A. (2010). Filles et garçons en EPS : différents et ensemble ? *Revue française de pédagogie*, 171, 87-91.
- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école : approches sociologiques et psychosociales. 2^e Partie : La construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- Fillietz, L., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2008). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., & Famose, J.-P. (2002). Effet du genre sur le choix et le rejet des activités physiques et sportives en Éducation Physique et Sportive : une approche additive et différentielle du modèle de l'androgynie. *Science & Motricité*, 45, 45-66.
- Forest, D. (2006) Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 21, 73-94.
- Johsua, S., & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Revue Éducation et société*, 4(2), 29-56.
- Hall, E. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil. (Original publié en 1966)
- Legrand, P. (2005). *Étude exploratoire de la gestualité enseignante et de ses fonctionnalités didactiques, le cas de deux professeurs en STAPS de spécialité sportive enseignée différenciée* (Mémoire de master non publié, Université Joseph Fourier, Grenoble).
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang.
- Marsenach, J. (1991). *EPS : quel enseignement ?* Paris : INRP.
- Mosconi, N. (1989). *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris : Puf.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et / ou psychosociale. Dans C. Raisky & M. Caillot (Ed.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fédérateurs* (pp. 159-189). Bruxelles : De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Schützenberger, A. (1981). *Vocabulaire de base de sciences humaines*. Paris : EPI.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J. M. Baudouin & J. Friedrich (Ed.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (Ed.), *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : PUR.

- Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- Verscheure, I. (2005). *Dynamique différentielle des interactions didactiques et co-construction de la différence des sexes en Education Physique et Sportive. Le cas de l'attaque en volley-ball en lycées agricoles* (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation non publiée, Université de Toulouse 2-Le Mirail).
- Verscheure, I., & Amade-Escot, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 245-272.

La perspective de genre en didactique de l'histoire

Quelques initiatives d'enseignant-e-s

Valérie Opériol
Université de Genève

INTRODUCTION

Cette contribution s'intéresse à l'introduction de l'histoire du genre dans l'enseignement secondaire à Genève. Des enseignant-e-s font en effet peu à peu entrer ces questions dans leurs cours. Simultanément, l'égalité entre hommes et femmes, l'histoire des femmes, ainsi que le concept de genre sont apparus récemment dans plusieurs plans d'études¹, et le Département de l'instruction publique (DIP) a fait de l'égalité l'une de ses 13 priorités (pour leur présentation, v. Opériol, 2013). Cette situation genevoise est à placer dans un cadre plus large, et on trouve le même type d'initiatives en France, matérialisé par la parution en 2010 d'un manuel d'histoire mixte (Dermenjian, Jami, Rouquier, & Thébaud, 2010), pour ne prendre qu'un exemple. Un renouvellement des savoirs disciplinaires paraît donc s'opérer dans l'histoire scolaire, et nous faisons l'hypothèse qu'il constitue un moment « transitoire », de « crise », pour reprendre Chervel. En effet,

Les exigences intrinsèques d'une matière enseignée ne s'accommodent pas toujours d'une évolution graduelle et continue. L'histoire des disciplines procède souvent par alternance de paliers et de changements importants, voire de profonds bouleversements. Quand une nouvelle vulgate prend la place de la précédente, une période de stabilité s'installe, qui sera à peine troublée,

1. Notamment, pour le post-obligatoire, dans ceux du collège de Genève, de l'École de culture générale et du Centre de formation professionnelle, ainsi qu'aux niveaux primaire et secondaire I, dans le Plan d'études romand. En Suisse romande, l'enseignement se réfère à des *plans d'études* (et non à des programmes) qui ne décrivent pas seulement des contenus, mais définissent aussi les finalités et objectifs didactiques de la discipline.

elle aussi, par les inévitables variantes. Les périodes de stabilité sont séparées par des périodes « transitoires », ou de « crise », où la doctrine enseignée est soumise à des turbulences. (Chervel, 1988, p. 95)

DE NOUVEAUX SAVOIRS À ENSEIGNER

Développement historiographique de l'histoire des femmes et du genre

Pour comprendre ce processus de changement, rappelons au préalable que l'historiographie des femmes et du genre est née dans les années 1970 et se développe largement depuis lors. Les premiers travaux se sont attachés à « rendre visibles les femmes » (Bridenthal & Koonz, 1977), montrant qu'elles avaient été exclues jusque-là du récit historique et que « non seulement l'universel jusque-là étudié n'était en fait qu'un demi-universel, mais que celui-ci était pensé, écrit et raconté au masculin » (Virgili, 2002, p. 6). Il apparaissait soudain encore plus clairement que les objets de l'histoire sont le fruit de choix, qui délimitent les contours de la discipline.

Jusqu'à une date récente, l'histoire a été définie de manière telle qu'elle n'a inclus que les aspects de l'expérience humaine qui constituent l'activité des hommes : la guerre, la diplomatie, la politique, les affaires. C'est dans cette optique que les historiens de genre masculin ont choisi les critères de ce qu'ils ont fait entrer dans l'histoire. (Dumont, 2001, p. 37)

Les historien-ne-s ont expliqué pourquoi, pendant longtemps, les femmes n'ont pas été un sujet possible : tout d'abord en raison des représentations que la société se faisait d'elle-même, et donc de son histoire. Selon Georges Mosse (1997), le stéréotype masculin, qui se définit par la volonté de puissance, l'honneur, le courage, a donné à la société moderne la base de sa propre définition. Il s'est formé à l'époque où les bouleversements dus aux transformations industrielles et aux mutations sociales du début du XIX^e siècle entraînaient une crainte du chaos, un besoin d'ordre et d'énergie. Le masculin a servi de refuge contre les peurs liées à la marche de l'histoire. Les valeurs viriles et le sexisme du XIX^e siècle sont constitutifs de l'ordre bourgeois qui s'établit dans les démocraties occidentales (Gubin, 2007, p. 18). Ils participent de l'organisation des rapports de pouvoir entre les classes et entre les sexes. Or l'histoire, qui se définit à cette époque en lien avec le pouvoir étatique, participe de cette mise en place, avec ses héros, ses figures politiques et militaires.

Les États-nations utilisent leurs propres histoires pour renforcer (ou créer) des identités, des solidarités, et des imaginaires nationaux. [...] La construction et l'entretien de l'État et du sentiment national sont

« genrés », c'est-à-dire qu'il est attribué aux hommes et aux femmes des rôles, des fonctions et des pouvoirs spécifiques. (Auslander & Zancarini-Fournel, 2000)

Dès lors, on comprend pourquoi l'apparition de l'histoire des femmes a modifié en profondeur la science historique :

Les chercheuses féministes ont très tôt signalé que l'étude des femmes n'ajouterait pas seulement de nouveaux thèmes mais qu'elle allait également imposer un réexamen critique des prémices et des critères du travail scientifique existant. « Nous apprenons », écrivaient trois historiennes féministes « qu'inscrire les femmes dans l'histoire implique nécessairement la redéfinition et l'élargissement des notions traditionnelles de ce qui est historiquement important, pour inclure aussi bien l'expérience personnelle et subjective que les activités publiques et politiques. Ce n'est pas trop dire que, si hésitants que soient les débuts réels d'aujourd'hui, une pareille méthodologie implique non seulement une nouvelle histoire des femmes, mais également une nouvelle histoire ». (Scott, 1988, pp. 126-127)

Une vingtaine d'années plus tard, avec le développement d'une vision plus relationnelle, imbriquée et comparative du masculin et du féminin, les historien·ne·s vont adopter le concept de genre. Selon Françoise Thébaud, l'un des usages du genre est d'interpeller l'histoire générale par un déplacement *du neutre au genre*, par une relecture sexuée des événements classiques qui contribue à les expliquer (Thébaud, 2007, p. 199).

Le champ a connu des difficultés à être reconnu et institutionnalisé, difficultés qui s'expliquent par l'image négative venant des conditions de son émergence, où il se confondait avec le militantisme féministe.

L'histoire des sciences sociales a montré que poser ces questions est plus ou moins légitime selon les thèmes et les époques. Si l'on analyse le racisme par exemple, on est en général légitimé à émettre des jugements éthiques ou des jugements de valeurs sur ce phénomène. [...] Si l'on interroge le sexisme, par contre, la dénonciation de ce phénomène n'est pas vue de la même manière. [...] Comme l'écrivait Guillaumin, les pensées « minoritaires » sont souvent disqualifiées dans le monde académique au prétexte qu'elles sont politiques et non scientifiques. (Parini, 2008. p. 25)

Pourtant, même si l'horizon des chercheuses peut rester militant (Wieviorka, 2004, p. 9), les travaux répondent depuis longtemps aux normes académiques. Ils ont enrichi la compréhension du passé, élargi les perspectives de la science historique et entraîné de nombreuses avancées épistémologiques, qui intéressent vivement la didactique, en particulier en ce qui concerne la sélection des savoirs à enseigner.

Or, en dépit de sa légitimité scientifique, cette approche subit un décalage quant à sa transposition dans l'histoire scolaire. Les historien·ne·s déplorent la lenteur avec laquelle elle passe dans l'enseignement. Dans son rapport sur la présence des femmes dans l'histoire enseignée, Annette Wieviorka observe que la « place infime laissée aux femmes dans l'histoire qui est enseignée contraste pourtant avec l'extraordinaire dynamisme de l'histoire des femmes » (2004, p. 4). Michelle Perrot (2010) arrive à la même conclusion en ce qui concerne les manuels scolaires :

À l'Université, en dépit de la légitime extension donnée par le genre, elle demeure marginale ; et plus encore dans le secondaire, au collège et au lycée, lieux de transmission des savoirs et de formation des identités. Malgré des retouches et des ajouts non négligeables, fruit d'efforts répétés, les manuels continuent de donner de l'histoire, sous le couvert de l'universel, une vision virile dont les hommes, petits ou grands, sont les acteurs. (p. 7)

Contexte de l'enquête

Si, longtemps, cette distance entre savoirs scientifiques et savoirs à enseigner a suscité une indifférence à peu près générale, ce décalage est actuellement moins bien toléré. En effet, à Genève notamment, un certain nombre d'enseignant·e·s prennent des initiatives et s'engagent dans un renouvellement de leurs choix thématiques. Notre article examine ce processus, sur la base d'une enquête constituée d'une douzaine d'entretiens.

Le contexte cantonal a ceci de particulier que les plans d'études ne sont pas des programmes thématiques, que les élèves ne reçoivent généralement pas de manuel et qu'il n'existe pas d'évaluation commune en histoire. Les praticien·ne·s disposent dès lors d'une marge de manœuvre relativement ample pour leur planification. Ainsi, l'enquête n'observe pas l'application de directives, d'instructions officielles ou de programmes, mais cherche à saisir des intentions, des expériences individuelles et spontanées, mais néanmoins convergentes. Les douze personnes interviewées travaillent dans divers établissements du secondaire I et II ; elles sont onze femmes et un homme, ce qui s'explique par nos critères de choix : avoir effectué des expériences en histoire des femmes et du genre, ou manifesté un intérêt et des envies de l'enseigner. Ce sont toutes des personnes qui ont une formation d'historien·ne, mais qui enseignent aussi d'autres disciplines, comme la culture générale² et l'éducation à la

2. La culture générale est enseignée dans toutes les formations professionnelles initiales, selon une ordonnance fédérale. Elle est composée de huit domaines (culture, droit, écologie, économie, éthique, identité & socialisation, politique, technologie) et de trois points de vue complémentaires (histoire, développement durable et genre). Son enseignement est thématique et transdisciplinaire.

citoyenneté³, et réalisent parfois des séquences pluridisciplinaires sur la question du genre. Plusieurs ont un engagement au sein de l'Instruction publique lié à l'égalité, notamment dans la Commission égalité du Service de l'enseignement du post-obligatoire ; certain·e·s ont suivi des formations continues spécifiques, avec des historien·ne·s du genre. Au total, nous disposons de 15 heures d'enregistrement, qui révèlent les représentations que les enseignant·e·s se font de leur pratique. Comme les thématiques de genre ne sont pas inscrites dans une tradition d'enseignement, elles provoquent un questionnement qu'il était intéressant de recueillir ; bien que partiellement pluridisciplinaires, elles éclairent néanmoins sur la perception de la discipline historique et de ses finalités.

Problématique

Notre analyse porte tout d'abord sur les choix thématiques des enseignant·e·s ; elle ne vise pas les contenus factuels eux-mêmes, mais la manière dont ils peuvent construire une pensée historienne chez les élèves, ce qui revient à se demander dans quelle mesure ces contenus se justifient sur le plan épistémologique et didactique. Puis sont examinés les motifs de sélection des savoirs et les objectifs invoqués, afin de comprendre quelles finalités déterminent les initiatives des enseignant·e·s. Enfin, nous nous penchons sur les intérêts et capacités des élèves, tels qu'ils sont perçus : quel rôle jouent ces représentations sur les choix opérés ? En quoi influent-elles sur l'importance accordée à telle ou telle thématique ? La liberté des praticien·ne·s a des bornes, définies notamment « par les compétences et les aspirations du public scolaire » (Bruter, 1997, p. 32). Or la question du genre est particulièrement sensible, non seulement sur le plan politique et social, mais aussi pour l'identité et l'intimité des élèves ; elle est stimulante à enseigner, pour son potentiel de motivation et d'implication, mais délicate pour la relation pédagogique et la sérénité des leçons. Ainsi, sa charge réactive semble marquer la transposition didactique de façon particulière. De façon plus large, cette réflexion contribuera peut-être à mieux comprendre la spécificité des liens que l'histoire scolaire entretient avec sa science de référence, ainsi qu'avec les enjeux politiques et sociaux qu'on lui attribue.

3. L'éducation à la citoyenneté est enseignée au cycle d'orientation en 9^e année (9^e Harnos, élèves de 12-13 ans), à raison d'une heure hebdomadaire.

SAVOIRS SÉLECTIONNÉS ET CONSTRUCTION DE LA PENSÉE HISTORIENNE

L'enseignement et apprentissage de la pensée historique est un chantier important de la didactique de l'histoire depuis une quinzaine d'années. À Genève, nous l'avons formalisée en une *grammaire du questionnement de l'histoire scolaire* (Heimberg & Opériol, 2012), dans le but d'élémenter⁴ les principes épistémologiques qu'il nous semble opportun de transmettre.

Tableau 1. Une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire

<p style="text-align: center;">Trois questions fondamentales</p> <ul style="list-style-type: none"> – Quels liens entre l'histoire scolaire et les constructions identitaires ? – Quelle problématisation de l'histoire scolaire ? – Quels liens de l'histoire scolaire avec les questions vives et sensibles ? 	<p style="text-align: center;">Des modes de pensée de l'histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> – Un noyau dur : comparaison (du passé au présent ; étrangeté du passé et de l'autre) et périodisation (temps et durées) – La distinction de l'histoire et de son usage public (histoire-mémoire, histoire dans les œuvres et les médias)
<p style="text-align: center;">Des interrogations de l'histoire en amont de toute narration du passé</p> <ul style="list-style-type: none"> – Entre la vie et la mort – Entre l'amitié et l'inimitié – Entre l'inclusion et l'exclusion – Entre homme et femme (descendance, générations) – Entre domination et subalternité (Koselleck) 	<p style="text-align: center;">Des rapports au temps</p> <p>Reconstruire les présents du passé : Pour chaque acteur de l'histoire entre <i>champ d'expérience</i> et <i>horizon d'attente</i> (Koselleck), il y a un <i>espace d'initiative</i> (Ricœur) vers une conscience historique</p>
<p style="text-align: center;">Trois configurations historiographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> – Approche politique et diplomatique – Approche économique et sociale – Approche culturelle, en fonction des représentations (Prost & Winter) 	<p style="text-align: center;">Une pluralité des échelles de l'histoire</p> <ul style="list-style-type: none"> – Échelles temporelles : trois durées (Braudel) – Échelles spatiales : relier le local, au national et au mondial – Échelles de sociétés : d'en haut et d'en bas – Perspectives multiples

4. À l'opposé de l'abréviation ou de la simplification, l'élémentation désigne une déconstruction des savoirs en une série de noyaux fondamentaux, en vue d'une reconstruction potentielle sous la forme de savoirs à enseigner ; ces noyaux constituent en quelque sorte la matrice d'une discipline qui contribuerait à rendre les savoirs accessibles à tou-te-s sans les dénaturer. Voir Astolfi (2008).

Sera examinée dans cet article la manière dont ces différentes composantes didactiques apparaissent explicitement ou implicitement dans les propos des enseignant-e-s, et dont elles s'articulent avec les thématiques choisies.

La comparaison

L'un des modes de pensée fondamentaux de l'histoire, la comparaison entre différentes périodes du passé ou entre le passé et le présent, est invoqué clairement par les enseignant-e-s interviewé-e-s.

Regarder l'évolution de la place de l'homme et de la femme dans la société, c'est de l'histoire. L'évolution, les comparaisons. [...] Je compare les situations dans le temps. L'histoire, tu compares les différentes sociétés dans le temps. (Rose)

Cette composante de la grammaire de l'histoire est traitée par exemple par le biais de l'histoire du suffrage féminin en Suisse.

Quand on a travaillé sur le droit de vote des femmes, avec les discussions au Grand Conseil⁵, les arguments qui sont mis en avant, il y en a certains qui sont tellement grotesques par rapport à aujourd'hui – ce sont les femmes laides qui veulent le droit de vote –, que ça les faisait rire [les élèves], ça les faisait réagir. Cela leur permettait de voir ce que l'on pensait des femmes dans les années 1930 et il y a certaines choses que l'on ne pense plus, et ce qu'on pense aujourd'hui, peut-être que dans 30 ans, on ne le pensera plus. (Aline)

L'opération de comparaison vise donc à aider les classes à se déprendre d'idées préconçues grâce à l'étude des différences dans le passé. C'est le concept d'étrangeté, ou d'altérité, qui est mobilisé ici : en éprouvant ce sentiment à propos d'époques anciennes, les élèves pourront ensuite considérer les caractéristiques du présent comme moins naturelles.

Autre occasion d'exercer la comparaison, le mouvement social des femmes dans les années 1970 et la lutte pour la liberté d'avorter sont mis en relief par un parallèle avec les attaques actuelles contre le droit à l'avortement en Espagne ou aux États-Unis. L'objectif central est de faire comprendre la remise en question possible, aujourd'hui, de certains acquis.

Et je voulais repartir sur la question de l'avortement maintenant, en leur disant : « Ben voilà, il y a des droits qui ont été acquis, mais, comme tout droit, il faut les exercer, sinon ils tombent et on risque de revenir en arrière ». C'était un peu ça mon idée, c'était qu'ils fassent le lien avec aujourd'hui, que ce droit acquis de haute lutte n'est pas un droit définitif, il faut faire attention. (Camille)

5. En Suisse, pouvoir législatif d'un canton.

Toujours en lien avec cette thématique, certaines personnes recourent également à la dichotomie privé / public comme axe de leur cours. Elles font apparaître la porosité entre les deux sphères et en présentent les franchissements dans l'histoire.

Une autre séquence est décrite : dans le cadre d'un cours sur la Révolution industrielle en Suisse, une enseignante montre une gravure de 1830 représentant la broderie en Appenzell, où l'on voit des femmes travailler et un homme tenir un enfant sur ses genoux. Dans ce contexte de proto-industrie, la forte sollicitation de la main-d'œuvre féminine entraînait une participation accrue des époux dans les tâches ménagères et la garde des enfants (Praz & Lachat, 2013). Cette image permet ainsi de remettre en question un stéréotype qui s'exprime chez les élèves :

Même en 1^{re}, ils imaginent que la femme au foyer, ça a toujours été le cas. Même dans les Temps Modernes, où la femme travaille trois fois plus que l'homme, est sur l'extérieur tout le temps aussi, etc., ils continuent à me dire que c'est une femme au foyer. Cela, c'est un stéréotype hyper fort. (Rose)

La périodisation

L'histoire des femmes et du genre offre également l'occasion de travailler une opération épistémologique fondamentale : la périodisation, dont les chercheur-e-s montrent qu'elle peine encore à être didactisée (Heimberg & Opériol, 2012). Or, l'approche de genre remet intrinsèquement en question le découpage classique et propose de nouvelles ruptures, comme l'obtention du droit à la contraception et à l'avortement, césure fondamentale s'il en est, qui est étudiée dans cette optique. Par ailleurs, une enseignante aborde la question de savoir s'il existe une Renaissance pour les femmes, reprenant le débat qui a mobilisé les historien-ne-s autour de la pertinence de ce concept pour les femmes (v. Cassagnes-Brouquet, Klapisch-Zuber, & Steinberg, 2010).

Cela je fais en 1^{re} année, quand je travaille sur la périodisation, il s'agit de leur montrer que peut-être que ce qu'on estime être la Renaissance, ce n'est pas franchement la Renaissance pour les femmes. (Odile)

L'opposition domination-subalternité

Les différentes thématiques mentionnées jusque-là permettent de traiter également d'un autre concept épistémologique repris dans la grammaire de l'histoire, l'opposition domination-subalternité, empruntée à Reinhart Koselleck (1997). Cette dichotomie est évidemment au cœur de l'approche de genre et les enseignant-e-s s'y réfèrent explicitement, notamment à propos d'une autre séquence, qui porte sur les tontes des femmes à la Libération :

Je pense que la question du rapport de force, qui tout d'un coup est thématisée à cet âge-là, entre hommes et femmes, où à la rigueur on exclut le contexte et tout d'un coup on se rend compte que l'homme est en position de force par rapport aux femmes et peut décider de les ramener où il aimerait bien qu'elles soient. Et cela je pense que pour elles [les filles], c'est extrêmement stimulant. (Dominique)

Le genre est aussi inscrit, parfois, dans une comparaison avec d'autres types de relations de pouvoir, en particulier de classe et de « race ». Les personnes interrogées n'adoptent toutefois pas véritablement une approche intersectionnelle⁶, car les différentes catégories sont mobilisées séparément. C'est d'ailleurs plutôt pour se défendre de faire trop d'histoire des femmes et du genre qu'elles l'englobent dans des rapports plus généraux de domination. La construction de la domination est traitée en outre dans le cadre d'une séquence sur les femmes sous la Révolution française, leur participation aux clubs, le débat sur l'égalité des droits, avec des textes d'Amar, de Condorcet et le Code civil de Napoléon (voir p. ex. Dermenjian, Jami, Rouquier, & Thébaud, 2010, chap. 13 et 14). Ce sujet vise aussi une autre composante de la grammaire de l'histoire, l'espace d'initiative des acteurs et actrices historiques.

L'espace d'initiative

Ce concept, souvent mobilisé, sert à expliquer que des femmes ont été actrices de l'histoire, qu'elles se sont battues pour obtenir des droits.

Et quand on aborde la Révolution française, on voit que les femmes sont là, même si elles n'obtiennent pas le droit de vote, elles vont prendre les choses en main et se battre. (Stella)

En ce sens, la séquence sur la Révolution française comprend aussi systématiquement une présentation d'Olympe de Gouges et de son action.

Par ailleurs, dans le cadre de la séquence sur le mouvement social des femmes des années 1970, sont très souvent étudiés Simone Veil et son rôle dans les débats à l'Assemblée nationale française sur la question de l'avortement.

6. L'approche intersectionnelle consiste à penser les différents rapports de domination (genre, « race », classe) non plus sous la seule forme de la comparaison, mais sous la forme de l'intersection, c'est-à-dire de leur simultanéité ou de leur intrication. On doit ce terme à la féministe Kimberlé Crenshaw qui l'a utilisé dans une enquête relative à la violence vécue par les femmes de couleur dans les classes les plus défavorisées de la population aux États-Unis. Voir Bereni, Chauvin, Jaunait, & Revillard (2008).

[...] mon but premier n'est pas l'identification, mais montrer quand même qu'il y a des possibilités et qu'il y a des femmes qui l'ont fait. Il y a des femmes qui ont ouvert la voie, qui ont osé, qui ont tapé du poing sur la table. Surtout pour les filles, montrer qu'on peut. (Camille)

C'est pour leur action progressiste, pour leur combat, que ces figures sont abordées. Les enseignant·e·s soulignent l'importance de retracer l'histoire des luttes sociales, pour rendre les élèves acteurs et actrices de leur temps et combattre leur sentiment de fatalité.

La responsabilité citoyenne, la responsabilité en tant qu'acteur social, pour moi, c'est tout ce qui fonde mon enseignement, à tous les niveaux. Quel que soit le choix que je fais d'une séquence, elle est toujours fondée sur la question : mais finalement à quoi ça sert à l'élève pour lui permettre de comprendre le monde dans lequel il vit et d'agir sur ce monde-là ? Evidemment d'agir pour le changer, pas pour le reproduire. Donc c'est très politique, mais j'assume totalement. (Odile)

Ainsi, enseigner des questions de genre devrait contribuer à transformer le monde, en l'occurrence à supprimer le sexisme. On voit donc que cette composante de la grammaire est mise en relation avec les finalités socio-politiques de l'histoire.

Les questions vives et sensibles

Par ailleurs, l'actualité médiatique et la vivacité avec laquelle certaines questions sont débattues dans l'espace social et scolaire constituent elles aussi des occasions de traiter du genre. Le « mariage pour tous » et les débats dont il a fait l'objet en France en 2012-2013 ont entraîné dans les classes des réactions stéréotypées, parfois homophobes, ce qui a conduit certain·e·s enseignant·e·s à construire une séquence sur l'histoire des homosexuel·le·s.

Toute cette année il y a eu des événements, en France, en Suisse, l'actualité s'est invitée d'elle-même, les élèves venaient nous en parler assez spontanément. [...] On a vraiment eu l'impression de taper juste. [...] J'aime bien enseigner les questions sensibles. Après il faut évidemment canaliser, il faut à la fois libérer la parole et à la fois il ne faut pas que ça aille trop loin. Il y a un cadre adéquat à trouver. (Dominique)

L'enjeu était d'historiciser la définition de l'homosexualité, de montrer que tout comme l'hétérosexualité, elle est une construction sociale, dans l'intention de développer un regard plus critique, par la dénaturalisation de certains phénomènes. « S'ils veulent être homophobes, ils seront homophobes, mais en tout cas ils sauront pourquoi ils le sont et ce qu'il y a derrière » (Odile).

Approches historiographiques et échelles sociales

Les personnes interviewées se positionnent contre les configurations historiographiques qui prévalaient dans le passé, majoritairement militaires, diplomatiques et politiques ; certaines disent clairement que ces configurations ne les intéressent pas. Elles ont toujours été particulièrement attachées à l'histoire sociale et à l'histoire des mentalités, quelques-unes citant des enseignements suivis lors des études de lettres. Elles veulent privilégier « l'histoire d'en bas », en opposition parfois à l'angle choisi de façon dominante par leurs collègues :

Les relations diplomatiques, c'est très bien, mais il faut faire aussi de l'histoire sociale, de l'histoire des idées. J'aime bien l'histoire des gens, l'histoire des petites gens, j'ai toujours aimé ça, j'ai favorisé ça dans tous mes choix de séminaires [à l'université]. L'histoire des relations entre les pays, c'est important, mais dans mon établissement on ne parle que de ça. Et comme réaction, je n'ai plus envie d'en parler. (Rose)

D'autres citent aussi des périodes où les approches de l'histoire généralement adoptées sont particulièrement masculines, notamment la première moitié du xx^e siècle :

Les guerres mondiales me cassent les pieds. [...] Je n'aurais pas de plaisir à enseigner... il y en a qui enseignent les technologies d'armement, la guerre, les faits d'armes, moi je ne me sens pas là-dedans. (Stéphanie)

Je n'ai jamais pu avoir un intérêt à faire la Première Guerre mondiale ou la Deuxième Guerre mondiale, les batailles, la fameuse prise de la colline machin en Italie,... ça ne m'intéresse pas. Parce que c'est une histoire d'hommes, dans laquelle il n'y a pas de femmes. Ces histoires militaires...pff ! Il faut plutôt comprendre les causes et les conséquences, ce que ça a pu avoir sur les êtres humains, ce que les femmes ont pu faire à l'arrière... voilà ! L'histoire militaire ne m'intéresse pas, l'histoire diplomatique ne m'intéresse pas. (Odile)

Cette volonté de se départir d'une perspective événementielle, au profit d'une histoire plus globale et plus explicative, est favorisée par l'histoire des femmes et du genre et plaide pour son introduction dans l'enseignement. Changer régulièrement d'échelle sociale, alterner les focalisations, est un principe épistémologique fondamental à transmettre aux élèves.

Mémoire et sources orales

Plusieurs enseignant-e-s conduisent des activités d'histoire orale avec leurs classes. Des enquêtes sont réalisées par les élèves auprès de leurs grands-parents ou dans des établissements pour personnes âgées, sur des

thèmes de genre, notamment la vie privée et quotidienne. L'objectif est de faire parler des témoins sur des époques passées et de recueillir ainsi des sources qui pourront venir compléter la documentation travaillée en classe.

Si le recours aux témoignages oraux n'est pas une invention de l'histoire des femmes, il lui est consubstantiel dès le début, « nécessaire pour combler les vides documentaires et conforme à sa volonté de faire parler les sans-voix et d'atteindre, dans la mesure du possible, l'expérience subjective des femmes » (Thébaud, 2007, pp. 74-75). En effet, les historien-ne-s expliquent que les femmes ont laissé très peu de traces et que si les objets de l'histoire ont été longtemps masculins, c'est aussi parce que les sources ont été produites par les hommes, qui avaient le monopole de l'écrit comme de la chose publique. Ces enquêtes permettent de faire prendre conscience aux élèves que les savoirs historiques dépendent entre autres de l'existence de documents. En recueillant des témoignages de femmes, seul moyen d'accéder parfois à des aspects de la connaissance historique qui n'apparaissent pas ailleurs, ils et elles comprennent que l'historien-ne doit parfois pallier le manque par la création de sources.

L'exploitation du matériau ainsi récolté est l'occasion d'une réflexion sur la distinction entre histoire et mémoire. En rappelant la démarche militante des premières expériences d'histoire orale, il s'agit de montrer comment une demande de mémoire peut conduire à une production d'histoire. L'histoire des femmes et du genre est ainsi un bon moyen de faire comprendre la complémentarité, les apports respectifs de l'histoire et de la mémoire.

Cette rareté de traces directes contraste avec l'abondance des discours portés sur les femmes. Les enseignant-e-s sont également sensibles à cette problématique, puisqu'est effectué un travail d'analyse iconographique avec les classes. Les élèves repèrent les stéréotypes de genre dans des images tirées de la publicité, de magazines, journaux, livres pour enfants, etc. Ces séquences ne sont pas seulement élaborées pour le cours d'histoire mais également en éducation à la citoyenneté et en culture générale. Il s'agit en tous les cas de la même opération de critique iconographique et de distinction entre représentations et réalité. Les femmes montrées ne sont généralement pas les productrices des documents et ces sources en disent plus sur l'émetteur que sur l'objet. Cela permet donc indirectement d'exercer la critique de sources, même si ce n'est pas en histoire à proprement parler.

MOTIFS INVOQUÉS ET FINALITÉS SCOLAIRES

Cette deuxième partie est centrée sur les mobiles qui poussent les enseignant-e-s à renouveler les contenus de leurs cours afin d'y intégrer la perspective de genre.

Plans d'études et 7^e priorité

Signalons préalablement que bien qu'elles soient concomitantes, les instructions institutionnelles ne jouent aucun rôle dans la décision d'enseigner ces questions. En effet, les mentions dans les plans d'études sont très peu contraignantes et les priorités du DIP ne sont pas considérées comme obligatoires. Parfois leur existence est même ignorée. Les enseignant-e-s invoquent de nombreux autres motifs. Cela dit, une fois les choix opérés, ces recommandations peuvent servir de garant pour les légitimer, notamment face à certaines réactions de collègues ou d'élèves, comme le laisse entendre ce propos :

Au DIP, qu'il y ait cette priorité 7, qu'il y ait cette Commission égalité, qui prend de plus en plus d'ampleur, je trouve ça vachement bien. Cela donne des points d'ancrage. Ce n'est pas que du bla-bla. Le fait qu'il y ait cet aspect genre dans le plan d'études, noir sur blanc, m'aide beaucoup. (Katia)

Les finalités scientifiques

Quand on les interroge sur les motifs pour lesquels elles ont commencé à introduire des thématiques de genre dans leurs cours, les personnes interviewées racontent une prise de conscience, intervenue il y a quelques mois ou quelques années. L'une d'elles fait exception, qui enseigne ces questions depuis plus de 20 ans, mais les autres se sont rendu compte assez brusquement que l'histoire étudiée au cours de leur propre parcours scolaire et universitaire, et qu'elles ont ensuite longtemps enseignée, proposait des contenus essentiellement masculins.

Certaines doivent leur prise de conscience au manuel d'histoire mixte⁷ :

Peut-être que c'est cette conférence à Blois sur la présentation du manuel, où je me suis dit : « Mais nom d'un chien, c'est vrai ! On n'a jamais vu l'histoire différemment, on n'a jamais parlé des femmes dans l'histoire ! ». C'est quelque chose qui est injuste, enfin ce n'est pas normal. Jusque-là je n'avais

7. Contrairement à ce qu'évoque son titre, *La place des femmes dans l'histoire* (Dermenjian, Jami, Rouquier, & Thébaud, 2010), imposé par l'éditeur, ce manuel scolaire propose une approche mixte de l'histoire.

fait que de l'histoire masculine. Il me semble que dans toute l'histoire que j'ai étudiée, même à l'université, les femmes n'étaient pas mentionnées. (Camille)

D'autres ont même le sentiment d'avoir en quelque sorte été dupées, parce qu'elles l'ont découvert tardivement et un peu par hasard : « Cela me gêne de n'avoir pas réalisé. Je n'y ai vu que du feu. Cela, ça me gêne » (Nadia).

Prenant peu à peu connaissance de l'avancée des recherches en histoire des femmes et du genre, elles mettent d'une certaine façon en crise les contenus qu'elles enseignaient jusque-là et éprouvent le besoin de les redéfinir. Elles ont une impression d'obsolescence des savoirs à enseigner, qui ne leur semblent plus en accord avec les savoirs scientifiques actuels.

On retrouve dans ces propos une conception descendante de la transposition didactique. Mais, comme nous le verrons plus loin, la demande sociale joue aussi un rôle important. On peut ainsi citer Yves Chevallard, en faisant l'hypothèse qu'on se situe à un moment-charnière d'une mise à jour des savoirs :

Pour rétablir la compatibilité [avec l'environnement], un flux de savoir, en provenance du savoir savant, devient indispensable. Le savoir enseigné est devenu vieux par rapport à la société ; un apport nouveau *resserre la distance avec le savoir savant*, celui des spécialistes. (1991, p. 27)

DES FEMMES AU GENRE

Ainsi, les enseignant·e·s veulent rendre visibles les femmes. Toutefois, il ne s'agit pas de se limiter à cela : l'horizon est l'usage du genre comme catégorie d'analyse. Le projet est de ne pas se contenter d'ajouts thématiques ponctuels, mais de modifier la perspective tout au long des cours, d'appliquer une nouvelle approche aux sujets traditionnels. « La question du genre, j'aimerais que ce soit plus un fil conducteur. Parce que c'est tellement construit, c'est tellement fort, que si tu n'en fais pas ton fil conducteur, tout le monde passe à côté » (Nadia).

C'est la raison pour laquelle le manuel d'histoire mixte est très inspirant :

Dominique : Alors ces programmes, il faudrait réfléchir, faire un peu ce que les Français ont fait avec leur manuel, où ils refont le programme sous l'angle des... Je trouve assez intéressant l'idée qu'ils n'ont pas inventé une histoire parallèle, mais ils ont vraiment collé au programme et ils ont essayé de...

V. Opériol : ...changer la perspective ?

Dominique : Oui, changer la perspective, et je trouve ça assez génial.

Plusieurs personnes avouent en rester pour le moment à l'histoire des femmes, tout en souhaitant passer peu à peu à l'histoire du genre, au fil d'autres lectures. Car elles reconnaissent leur manque de formation, qu'elles expliquent par l'absence d'un enseignement spécifique dans leur cursus universitaire. Une autre raison invoquée est le manque de temps à disposition pour refondre leurs cours :

Si j'avais l'énergie, je monteraient un cours sur la même période mais avec deux regards, deux lunettes différentes. Comment on enseigne l'histoire au travers d'un regard d'homme, l'homme au Moyen Âge ? Et la femme au Moyen Âge ? Je trouverais tellement intéressant. (Stéphanie)

LE CARACTÈRE SITUÉ DU SAVOIR

Les enseignant-e-s jugent nécessaire de transmettre ce point aux élèves, de leur dévoiler qu'il y a en réalité des femmes dans l'histoire, contrairement à ce qui leur a été enseigné jusque-là ou à ce qui se trouve dans les manuels scolaires :

Montrer aussi que dans l'histoire on n'a toujours parlé que des hommes. [...] C'est quelque chose qu'on a envie de mettre en avant. Leur dire : « Mais n'y avait-il pas de femmes dans l'histoire ? Elles ont fait quoi ? Elles sont juste restées à la maison ? ». Peut-être aussi une prise de conscience à ce niveau-là, retourner un petit peu ce discours du livre d'histoire qu'ils ont connu depuis toujours. (Camille)

Mais la charge critique de cette révélation est telle, que certaines réticences s'expriment :

On dit plus facilement que l'histoire est écrite depuis l'Occident, ça, ça ne pose pas de problème, ça pose moins de problèmes, je ne sais pas pourquoi ! « L'histoire est celle du mâle occidental » : ça je ne l'ai encore pas dit [rires] ! (Nadia)

Le but est d'étonner les élèves, de les inviter à réfléchir à ce qu'est l'histoire, à qui l'écrit et en fonction de quelles questions. C'est l'occasion de montrer que l'histoire est construite, qu'il n'y a pas de vérité unique, que le point de vue des chercheur-e-s est toujours situé. L'histoire des femmes et du genre semble particulièrement opérante pour faire comprendre le caractère socio-historique du statut du savoir dit *savant* : « s'il peut être considéré comme tel, ce n'est ni en raison de ses propriétés intrinsèques ni en raison de la qualité de ses producteurs, mais sous l'effet d'un processus socio-culturel de valorisation » (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 38).

Les finalités socio-politiques et axiologiques

D'autres motifs jouent un rôle plus déterminant dans la décision des personnes interrogées de renouveler leur cours. Car

c'est sous l'effet de paramètres plus généraux, d'ordre politique, idéologique ou méthodologique, que s'effectue la prise de conscience de cette distance [des savoirs à enseigner par rapport aux savoirs scientifiques], alors aussitôt ressentie comme inacceptable. (Bronckart & Plazaola Giger, 1998, p. 55)

En écoutant le récit de leur biographie sociologique, on voit qu'elles sont porteuses d'une demande sociale d'égalité qu'elles veulent mettre en œuvre à travers leur enseignement. En effet, elles ont ressenti la violence du sexisme ordinaire dans leur vie privée et familiale, à l'occasion d'une maternité ou d'un divorce par exemple. L'enseignement du genre est considéré comme un levier du changement social. Il est destiné prioritairement aux filles et cherche à les aider à s'affranchir de leur conditionnement social, mais il s'agit aussi de sensibiliser les garçons et de les rendre conscients du problème.

PERMETTRE AUX FILLES DE S'IDENTIFIER À DES FIGURES HISTORIQUES

Les enseignant-e-s, qui constatent chez les filles un manque de confiance, ont envie de contribuer à leur apporter davantage d'assurance.

Ce sont des petites choses qui se sont accumulées au fil de ma carrière qui m'ont fait me dire : « Maintenant ça suffit, il faut que les filles aient confiance en elles, que les jeunes filles puissent se dire que... » Les garçons prennent leur rôle de coq, c'est souvent eux qui donnent le ton. Même s'il y a parfois deux-trois filles vindicatives, ils interviennent davantage. (Camille)

Il s'agit donc de permettre aux filles de développer leur estime de soi et leurs facultés d'expression. Rendre les femmes visibles dans l'histoire et dévoiler le système de genre aurait ainsi pour but, par un effet de miroir, de valoriser leur image d'elles-mêmes. Afin de montrer que ces sentiments et ces comportements genrés sont socialement construits, une séquence est consacrée à l'éducation féminine à Genève au début du xx^e siècle.

Dans le même sens, les enseignant-e-s se préoccupent de la possibilité, pour les filles, de s'identifier à des personnages historiques de leur sexe. Car sans revenir à l'histoire du xix^e, celle des grands hommes, certain-e-s tiennent à présenter des figures tutélaires, comme Olympe de Gouges ou Simone Veil, des femmes exemplaires sur lesquelles les filles pourront se projeter.

Il me semble que les petites filles, si elles n'ont pas quelque part un modèle, comment peuvent-elles se dire : « On va y arriver ». C'est plus un souci pour les filles, mais pour les garçons aussi, si on ne leur montre que des hommes, c'est la même chose. Mais c'est vrai que je pense d'abord aux filles. (Nadia)

Ces mécanismes sont également thématiques par les chercheur·e·s :

D'après les recherches en la matière, l'éducation historique est considérée comme l'un des vecteurs de la constitution de l'identité de genre et de la construction des modèles d'identification des filles et des garçons. (Repoussi, 2005, p. 95)

FAVORISER LA MOTIVATION ET LA PARTICIPATION DES FILLES

Une personne interviewée a constaté un manque d'intérêt des filles pour l'histoire en raison des contenus masculins, et a décidé de prendre le problème au sérieux.

J'avais toujours cette impression que l'histoire était construite pour intéresser les garçons et que souvent dans mes classes il y avait des jeunes filles pour qui cela n'avait aucun intérêt. J'ai toujours un exemple un peu symbolique et caricatural, mais des jeunes filles qui bavardent toute l'année dans le fond de la classe, qui vont me restituer scolairement ce que j'ai demandé de faire, mais qui n'ont pas – ce qui finalement intéresse le prof – qui n'ont pas été accrochées par ce que tu essaies de leur expliquer. Donc l'idée c'était de voir comment intégrer tout le monde dans mon cours, en partant du principe que l'histoire est intéressante quand elle est connectée aux individus. (Dominique)

Pour y remédier, elle a fait alors passer une séquence sur les tontes à la Libération dans laquelle l'image de la tondué fait l'objet d'une analyse historique sous l'angle du genre, qui a beaucoup intéressé le public féminin.

J'ai remarqué en tout cas qu'il y a eu un intérêt assez fort des filles de la classe. Un intérêt, je dirais, tout aussi fort des garçons, mais pour d'autres raisons. Tout d'un coup j'ai senti que les filles étaient complètement accrochées, pas forcément toutes, mais plus que d'habitude, avec plein de questions sur ces tontes, puisque c'est de cela qu'il s'agissait. (Dominique)

Après ce type de séquence, les filles sont souvent enthousiastes, elles osent davantage s'exprimer, prendre position ; leur participation semble donc s'épanouir avec l'introduction de ces nouveaux contenus. Ainsi, leur attitude d'habitude plus effacée, que les sociologues de l'éducation expliquent par l'effet du curriculum caché, découlerait aussi de la nature des savoirs scolaires ; celle-ci semble en tout cas jouer un rôle sur le rapport à l'histoire des jeunes filles, dont plusieurs travaux ont montré qu'il est différent de celui des garçons (Dancel, 1996 ; Oeser, 2010). Cette réception différenciée est à considérer avec circonspection et ne devrait en aucun cas conduire à une assignation sexuée des savoirs.

DÉCONSTRUIRE LA VIRILITÉ POUR ÉMANCIPER LES GARÇONS

À cet égard, les enseignant·e·s imaginent également des projets de séquences sur la masculinité, notamment durant les guerres, en référence notamment aux travaux d'André Rauch (2006), ou à l'ouvrage collectif sur l'histoire de la virilité (Corbin, Courtine, & Vigarello, 2011). Ils et elles tiennent à mettre en évidence le caractère construit et enfermant de la virilité pour les garçons. C'est aussi dans le souci d'équilibrer leur cours vis-à-vis de leur public qu'ils et elles ne veulent pas se limiter à l'histoire des femmes et emploient le terme de *genre* pour remplacer celui de *femmes*.

Je fais de l'histoire des femmes, enfin « des femmes »... Tout le problème, c'est l'intitulé. Pour ne pas faire peur aux garçons, on va dire qu'on va parler des genres, des rapports hommes-femmes. Je vais intégrer la masculinité, assez vite, pour que tout le monde se retrouve là-dedans. (Rose)

De plus, ils et elles font attention à ne pas culpabiliser les garçons par une approche trop victimisante. Si ceux-ci semblent parfois très intéressés, notamment par les inégalités actuelles, ou par la tonte des femmes à la Libération, il s'agit néanmoins, pour garder leur attention, de ne pas les braquer.

Certains garçons ont de la peine et je me suis posé la question : est-ce que c'est trop gênant ? Est-ce que c'est trop féministe ? Ou trop connoté féministe ? Du coup ça enquiquine les élèves. [...] C'est ma réflexion, est-ce que finalement je ne vais barber les mecs et du coup renforcer... « Elle est chiantie celle-ci avec ses femmes ! » (Stéphanie)

Autre précaution prise pour ne pas buter les élèves, qui expriment souvent une vision stéréotypée des féministes, les enseignantes font attention à ne pas être assimilées à des militantes. On peut rappeler que l'histoire des femmes et du genre a rencontré les mêmes préventions sur le plan académique, comme nous l'avons vu.

Finalités de socialisation et mixité

Une enseignante explique son intérêt pour le genre par un constat qu'elle a fait en arrivant dans l'école professionnelle où elle travaille. Elle a été frappée par la séparation entre filles et garçons, qui vivent dans « deux mondes ». C'est ainsi la mixité, valeur considérée comme garante d'égalité, qui l'a conduite à envisager de rendre les contenus de son enseignement plus mixtes. Introduite, non sans résistances, à des fins d'émancipation, la mixité n'est toujours pas effective dans les écoles professionnelles, où les filières sont encore très genrées. De plus, elle fait

débat et suscite des doutes dans le milieu de la recherche (Chaponnière & Chaponnière, 2006, p. 80 sqq). Cela dit, vu la situation de mixité généralisée des classes dans presque toutes les écoles, nous ne pouvons faire l'économie d'une réflexion sur la mixité des contenus.

Toujours en lien avec des finalités de socialisation, les enseignant-e-s font référence à certains projets d'établissement, notamment sur l'homophobie, dont le but est de lutter contre les stéréotypes et les manifestations sexistes des élèves, et de renforcer le lien social au sein de l'école. En plus des raisons liées à l'actualité brûlante de la question, ce sont aussi ces journées pluridisciplinaires qui ont mené à l'élaboration des séquences d'histoire, dont celle sur l'homosexualité. À ces finalités de socialisation se mêlent évidemment des finalités axiologiques. L'enseignement de l'histoire est ainsi vu comme pouvant favoriser des comportements civils, antisexistes et anti-hétérosexistes.

On peut rappeler que les finalités socio-politiques, civiques et morales de l'histoire scolaire ont toujours été fortes. « La dimension morale et civique constitue à la fois un des traits fondamentaux de l'histoire comme discipline scolaire et son utilité sociale première » (Muller, 2008, p. 218). Longtemps liées au développement de l'État-nation et à la formation du citoyen-patriote, elles visent aujourd'hui la démocratie, les droits de l'homme et l'émancipation critique. Nous constatons ici que les enseignant-e-s intègrent ces finalités dans leurs projets, en perçoivent les spécificités sexuées, tout en étant sensibles aux risques de la différenciation didactique selon le genre.

CONCLUSION

Nous constatons chez les enseignant-e-s une volonté claire de changement en ce qui concerne les savoirs historiques qu'ils et elles choisissent de transmettre. Cette intention n'est pas imputable aux plans d'études ni aux injonctions officielles, même si on s'en sert parfois *a posteriori* pour justifier des choix personnels. Elle procède plutôt d'une prise de conscience, majoritairement récente, du caractère masculin des contenus disciplinaires, suite à des formations continues. Le *manuel d'histoire mixte* est également parfois décisif. Il ne s'agit pas, pour les personnes interviewées, d'introduire quelques grands personnages féminins dans leurs cours, mais bien d'adopter le genre en tant que catégorie d'analyse. Sous plusieurs aspects, cette approche se prête à un travail sur la pensée historienne avec les élèves. Ses apports épistémologiques sont intéressants à articuler avec les composantes de la grammaire de l'histoire. Ce travail de mise en relation doit être poursuivi, afin de mieux comprendre quelles thématiques sont les plus appropriées pour atteindre tel ou tel objectif.

Il semble que la demande politique et sociale en matière d'égalité soit déterminante dans les choix des enseignant·e·s. Le système de genre et ses effets, y compris dans le contexte scolaire, les poussent à vouloir inscrire la question dans une perspective historique, afin de permettre aux élèves de porter un regard critique et d'ouvrir leur champ des possibles, même si son caractère sensible entraîne des aménagements particuliers, afin de ne pas heurter les susceptibilités. Cela dit, l'intérêt et la vivacité des réactions des élèves invitent à s'interroger sur la manière dont les connaissances historiques contribuent à former des citoyen·ne·s, comme nous l'enjoint Annie Bruter : « En quoi l'histoire enseignée est-elle un "instrument d'éducation politique" ? La réflexion à ce sujet ne semble guère avoir progressé depuis Seignobos » (Bruter, 1997, p. 37).

Dans tous les cas, l'introduction d'un nouveau domaine de l'histoire dans l'enseignement nous donne l'occasion d'examiner la manière dont fonctionne la transposition didactique dans cette discipline. Mais pour cela, cette recherche devra franchir une de ses limites inhérentes et se prolonger par une analyse du matériel didactique utilisé, ainsi que par des observations en classe. En effet, il s'agit de ne pas s'en tenir aux intentions des enseignant·e·s, mais de cerner mieux quels savoirs sont effectivement enseignés, afin d'appréhender finalement l'apprentissage réel des élèves. Il sera ainsi possible de tenter de vérifier dans quelle mesure la mixité des savoirs influence l'appropriation des modes de pensée historiens chez les filles et chez les garçons.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Auslander, L., & Zancarini-Fournel, M. (2000). Le genre de la nation et le genre de l'État. *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 12. doi : 10.4000/clio.161
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A., & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies. Manuel des études sur le genre*. Bruxelles : De Boeck.
- Bridenthal, R., & Koonz, C. (1987). *Becoming Visible : Women in European History* (2^e éd.). Boston : Houghton Mifflin.
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspective d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Bruter, A. (1997). *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.
- Cassagnes-Brouquet, S., Klapisch-Zuber, C., & Steinberg, S. (2010). Sur les traces de Joan Kelly. *CLIO. Histoire, femmes et sociétés*, 32, 17-52. doi : 10.4000/clio.9804
- Chaponnière, C., & Chaponnière, M. (2006). *La mixité des hommes et des femmes*. Paris : Infolio.
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 58-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Corbin, A., Courtine, J.-J., & Vigarello, G. (Ed.). (2011). *Histoire de la virilité*. Paris : Seuil.

- Dancel, B. (1996). *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la III^e République*. Paris : Puf.
- Dermenjian, G., Jami, I., Rouquier, A., & Thébaud, F. (2010). *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte*. Paris : Belin.
- Dumont, M. (2001). *Découvrir la mémoire des femmes*. Montréal : Éditions du remue-ménage.
- Gubin, E. (2007). *Choisir l'histoire des femmes*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Heimberg, C., & Opériol, V. (2012). La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir. Dans M.-L. Elalouf, A. Robert, A. Belhadjin & M.-F. Bishop (Ed.), *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (pp. 78-88). Bruxelles : De Boeck.
- Koselleck, R. (1997). *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard-Seuil.
- Mosse, G. L. (1997). *L'image de l'homme. L'invention de la virilité moderne*. Paris : Abbeville.
- Muller, C. (2008). Le « sens » de l'histoire. Finalités socio-politiques et objectivité historique dans l'enseignement de l'histoire à l'école primaire genevoise de 1886 à 1969. *Le cartable de Clio*, 8, 211-220.
- Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Opériol, V. (Ed.). (2013). Le genre en histoire. La construction du féminin et du masculin. *Le cartable de Clio*, 13, dossier central.
- Parini, L. (2008). Études femmes / féministes ou genre : des approches qui ne s'excluent pas. Dans *Actes des travaux du 5^e congrès des Recherches Féministes dans la Francophonie Plurielle. Le féminisme face aux défis du multiculturalisme* (pp. 24-28). Repéré à <http://www.afard.org/allfichiers/5eme%20cong.pdf>
- Perrot, M. (2007). Préface. Dans G. Dermenjian, I. Jami, A. Rouquier & F. Thébaud (2010), *La place des femmes dans l'histoire. Une histoire mixte* (pp. 7-8). Paris : Belin.
- Praz, A.-F., & Lachat, S. (2013). Questionner les stéréotypes : la division sexuée du travail (xix^e-xx^e siècle). Quelques repères pour l'enseignement. *Le cartable de Clio*, 13, 36-44.
- Rauch, A. (2006). *Histoire du Premier sexe de la Révolution à nos jours*. Paris : Hachette.
- Repoussi, M. (2005). À la recherche des femmes dans l'histoire enseignée. Rapports de genre et construction de la différence sexuée. *Le cartable de Clio*, 5, 89-97.
- Scott, J. (1988). Genre : une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du Grif*, 37-38, 125-153.
- Thébaud, F. (2007). *Écrire l'histoire des femmes et du genre*. Lyon : ENS Éditions.
- Virgili, F. (2002). L'histoire des femmes et l'histoire des genres aujourd'hui. *Vingtième siècle*, 75, 5-14. doi : 10.3917/ving.075.0005
- Wieviorka, A. (2004). *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?* (Étude du Conseil économique et social présentée par M^{me} Annette Wieviorka). Repéré à <http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Postface

Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ?

Nicole Mosconi
Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Si l'on admet avec Durkheim (1922) que l'éducation est l'action exercée par une génération sur la génération suivante pour lui transmettre les manières de sentir, de penser et d'agir propres à telle société, la question se pose de savoir quelles sont ces manières légitimes, ainsi que les valeurs et les normes qui doivent les guider dans nos sociétés actuelles. Car, si aujourd'hui le principe de l'égalité, et en particulier de l'égalité des sexes, est inscrit dans les lois fondamentales des pays démocratiques, il y a plusieurs manières d'interpréter cette égalité et celles-ci s'opposent entre elles. Entre un courant minoritaire ultra-conservateur qui, comme l'a montré Fassin dans son texte liminaire, l'interprète comme simple égalité de « valeurs » entre les sexes, et l'entend comme une complémentarité des « rôles » de sexe, fondée sur l'hétéronormativité et le refus de tout changement des normes sexuelles, ce qui revient à refuser une pleine égalité des sexes ; et un courant critique et radical qui s'insurge contre les inégalités et revendique la transformation des normes de sexe, se trouve une majorité peu sûre de ses convictions, qui peut être facilement enrôlée par les propagandes les plus extrémistes. La plupart, aujourd'hui, tout en reconnaissant que bien des inégalités subsistent encore entre les sexes, se résignent cependant à l'ordre établi et craignent sa contestation pour peu qu'elle se présente comme une volonté de transformation plus ou moins radicale des rapports entre les sexes. Toute politique qui entend transformer l'égalité formelle des droits, qui est la règle aujourd'hui, en une égalité réelle qui serait fondée sur un droit à l'égalité seul capable de réaliser plus d'égalité effective entre les sexes se heurte à des résistances. Et ceci est particulièrement vrai en matière d'éducation des enfants et des jeunes.

C'est pourquoi quand les politiques éducatives entendent prendre des mesures, si modestes soient-elles, afin que la génération suivante soit éduquée vers plus d'égalité, elles suscitent des craintes et des résistances que les courants les plus conservateurs s'empressent d'exploiter à leur profit. Telles sont les polémiques actuelles que l'on observe dans de nombreux pays sur ces questions.

C'est pourquoi il est important qu'une collection comme *Raisons éducatives*, hors des polémiques politiques et des passions partisans, fasse un nouveau bilan des recherches actuelles sur les questions d'égalité des sexes dans l'éducation en se fondant sur le concept de genre en éducation¹. L'ensemble des articles donne à la fois des outils théoriques, méthodologiques, des pistes d'action en faveur de l'égalité des sexes, sans négliger l'apport des politiques et la manière dont les institutions les mettent en œuvre. Le numéro est riche, dans la mesure où ses différents articles concernent aussi bien le système éducatif et universitaire que le système d'apprentissage, comme la formation professionnelle en alternance, ou un mouvement de jeunesse comme le scoutisme. Sa richesse vient encore des différentes disciplines qui sont convoquées dans les recherches proposées : histoire, sociologie, psychologie sociale, didactique, notamment. Ce numéro a donc l'intérêt de proposer des analyses dans une perspective de genre. Et il permet de marquer, d'une part, les résistances, que j'aborderai d'abord et, d'autre part, les avancées sur lesquelles je réfléchirai ensuite.

LES RÉSISTANCES AUX POLITIQUES D'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ DES SEXES

Toute politique éducative qui entend éduquer les enfants et les jeunes vers plus d'égalité entre les sexes se heurte à la situation actuelle, égalitaire en principe et inégalitaire en réalité, même si les inégalités sont masquées sous le thème de « la différence des sexes ». Autrement dit, ces politiques se heurtent à l'organisation socio-sexuée de la société, ce que Sénac (2007) nomme l'« ordre sexué ». Le genre est ici l'outil d'analyse qui permet de comprendre qu'il s'agit de rapports de nature sociopolitique, non pas au sens de la politique politicienne, mais au sens large du politique, c'est-à-dire de ce système de pouvoir entre les groupes de sexe qui produit une division hiérarchisée entre le masculin et le féminin

1. Ce numéro vient opportunément faire suite à plusieurs publications : en 2004, le n° 17 de la revue de l'Université d'Amiens, *Carrefours de l'éducation*, intitulé « Éducation et genre » ; en 2009, le n° 2 de la revue de l'Université de Nancy, *Recherches & Educations*, intitulé « Genre et Éducation : Institutions, Pratiques, Représentations » ; en 2010, un 29^e volume de la revue *Nouvelles questions féministes* (Lausanne), n° 2, et le n° 171 de la *Revue française de pédagogie* ; en 2012, le n° 69 de la revue *Recherche et formation*.

dans tous les champs du social. Le genre est un « fait social total », au sens de Mauss (1960), qui organise l'ensemble des institutions sociales, dont les institutions d'éducation au sens large.

Résistances politiques

Depuis un siècle, l'évolution sociale générale et la pression des mouvements féministes ont contraint les gouvernant·e·s à édicter des lois en faveur de l'égalité des sexes. Mais jusqu'à maintenant, celles-ci se heurtent à l'« ordre sexué », ordonné par le système de genre, et, si elles en atténuent quelque peu les conséquences, elles sont loin d'avoir réussi à le transformer radicalement. La société étant divisée, comme on l'a vu, entre des groupes politiques aux conceptions opposées, favorables ou non à une véritable égalité des sexes, ces groupes en conflit s'affrontent sur divers terrains, dont celui de l'éducation, et essaient de rallier un marais majoritaire indécis, peu disposé aux transformations de l'ordre établi que suppose la lutte contre les inégalités réelles.

Dans cette perspective, les analyses historiques sont très éclairantes. Elles nous montrent qu'on peut trouver dans la société bourgeoise des ^{xix}^e et ^{xx}^e siècles, ouvertement sexiste, mais aussi soucieuse de sauvegarder ses privilèges de classe, les racines de la situation actuelle. Les articles sur la naissance, à Genève, du scoutisme (Praz & Schiess), d'une part, et de la discipline « éducation physique » (Czáka), d'autre part, montrent bien la mise en œuvre du genre, à travers la division par sexes et le refus de la mixité, mais aussi, à travers les finalités éducatives qui étaient mises en avant : la hiérarchisation entre les sexes, par une construction du scoutisme féminin et de l'éducation physique des filles comme versions dégradées des modèles masculins. L'histoire du scoutisme – où une notion abstraite, « le garçon », a pour fonction de dénier les divisions sociales, tout comme celle de « l'enfant » a pour fonction de dénier la division sexuée – montre ainsi comment la domination sociale se combine à la domination sexuée pour produire et masquer un ordre socio-sexué inégalitaire qui est encore le nôtre aujourd'hui, même s'il a commencé à se déliter. Ces analyses complètent très heureusement celles qui se sont attachées, dans la même perspective, à la création de l'enseignement scolaire primaire et secondaire des filles par rapport à celui des garçons à la même époque.

En comprenant ainsi d'où nous venons, nous comprenons mieux les conflits qui traversent nos sociétés. Les systèmes d'éducation familiaux, scolaires ou extra-scolaires sont pris dans ces conflits. Dans le système éducatif, en France, les politiques et les instances dirigeantes – souvent sous la pression des organisations internationales – ont produit des textes depuis bientôt trente ans enjoignant aux personnels d'éducation de lutter

contre les stéréotypes sexués et de promouvoir une éducation plus égalitaire ; mais ces directives étaient jusqu'ici peu connues des personnels, peu relayées par les instances hiérarchiques intermédiaires et donc peu ou pas appliquées. Quand les politiques, pour la première fois, en 2012, prônent des réalisations effectives de cette égalité des sexes, des groupes de pression s'emparent de la question et développent polémiques et rumeurs sur ce que des courants de droite et de l'extrême droite appellent la « théorie du genre » ou plus récemment sur les ABCD² de l'égalité en primaire. Ces courants, qui défendent l'idée d'une différence naturelle, biologique, entre les femmes et les hommes, défendent au fond les inégalités structurelles entre les unes et les autres, mais le dissimulent pour rallier plus de partisan·e·s. Ces conflits se retrouvent aussi chez les personnels des institutions éducatives.

Les résistances des personnels éducatifs

Parmi les personnels éducatifs, certains œuvrent volontairement pour l'égalité des sexes. Encore minoritaires, ils se heurtent à cette contradiction qui consiste à passer pour des militant·e·s, alors qu'elles et ils ne font qu'appliquer les textes officiels. Il est vrai que, si elles et ils connaissent ces textes, en fait elles et ils œuvrent plutôt par conviction personnelle que par conformité aux instructions, comme l'a montré Pasquier (2013) dans sa thèse concernant les enseignant·e·s français·es du primaire et comme le montre Opériol dans sa recherche concernant les enseignant·e·s genevois·e·s.

Il y a aussi ceux et celles qui résistent ; on les rencontre quand on anime des stages de formation continue à l'égalité des sexes. Comment comprendre ces résistances ? Beaucoup pensent, comme les enseignant·e·s romand·e·s de l'enquête de Fassa, que l'école est égalitaire ; les inégalités seraient ailleurs, dans la famille, au travail, etc. Cela peut s'expliquer, puisque même des sociologues, tels Baudelot et Estabiet (1992), ont prétendu que l'école était en avance sur la famille et l'entreprise. Pour beaucoup, la mixité de l'école suffit à réaliser l'égalité des sexes. L'égalité étant réalisée, le féminisme serait devenu « ringard », il n'y aurait plus rien à revendiquer en matière d'égalité des sexes.

Si on expose à des enseignant·e·s, à des éducateurs et éducatrices ou à des formateurs et formatrices des recherches qui montrent que leurs pratiques sont susceptibles de produire des inégalités, qu'ils et elles ont

2. Programme d'éducation à l'égalité des sexes qui s'adresse aux enfants d'école primaire, expérimenté pour l'année 2013-2014 dans quelques départements français, que l'on accuse de bien des maux – entre autres de vouloir « convertir » les enfants à l'homosexualité...

tendance à favoriser les garçons, ce savoir savant s'inscrit en faux contre leurs convictions personnelles et les met en difficulté : face à ce conflit de savoirs qui les dérangent, elles et ils préfèrent exprimer leur scepticisme en rejetant ce savoir perturbateur. Et face à ces pratiques inégalitaires qu'on leur révèle, mais dont elles et ils n'ont pas conscience, elles et ils ont l'impression qu'on attaque leurs compétences professionnelles et le supportent mal. Quant aux contenus, elles et ils appliquent les programmes ; si les programmes ne sont pas soucieux d'égalité des sexes, si même parfois ils sont ouvertement sexistes, elles et ils pensent ne pas en être responsables.

Et les enseignant·e·s ne sont pas sans ignorer que cette question de l'égalité des sexes est conflictuelle dans la société : n'aimant pas les conflits, craignant les parents d'élèves, les supérieur·e·s, les élèves aussi, sans convictions bien affirmées dans ce domaine, et / ou directives précises venant de leurs supérieur·e·s immédiat·e·s, elles et ils préfèrent s'abstenir, attendre et voir. C'est pourquoi elles et ils ont cette attitude défensive qui consiste à croire que l'école est égalitaire. Et puis après tout, si les filles et les garçons se comportent comme elles et ils se comportent, c'est normal, c'est leur « nature » de filles et de garçons : comment aller là contre ? De toute façon, on demande aux enseignant·e·s de résoudre tellement de problèmes (les inégalités dues à la classe sociale et à l'origine ethnique, par exemple) qu'elles et ils ne peuvent pas ajouter encore au fardeau la charge de l'égalité des sexes.

Enfin, devoir réfléchir sur le genre comme processus de différenciation et de hiérarchisation des sexes, même si la formation focalise uniquement sur le volet professionnel, risque de renvoyer les personnes à leur vie personnelle et de les amener à se situer personnellement dans ces processus, soit du côté des dominant·e·s, soit du côté des dominé·e·s. Ni l'un ni l'autre n'est particulièrement confortable ni aisément acceptable. Le malaise que peut susciter une telle prise de conscience est aussi une raison majeure de réagir par de fortes résistances. On voit ainsi, dans le questionnaire envoyé par Fassa aux enseignant·e·s romand·e·s, les résistances se marquer par la proportion importante de celles et ceux qui déclarent ne rien faire sur l'égalité des sexes, mais surtout par le faible taux de réponse obtenu en comparaison d'autres questionnaires.

Mais si les enseignant·e·s résistent à s'engager dans des actions pour l'égalité des sexes, c'est aussi qu'elles et ils ont une certaine conscience des paradoxes auxquels elles et ils risquent de se heurter, ce faisant.

Les paradoxes de l'éducation à l'égalité des sexes

L'article de Pasquier est à ce sujet exemplaire, à propos de la lutte contre l'homophobie qui est bien l'un des aspects d'une véritable éducation à l'égalité, si l'on admet que l'égalité des sexes implique aussi l'égalité des sexualités et donc le refus de l'hétéronormativité. En effet, Pasquier montre que, lorsque les enseignant-e-s entendent lutter contre les injures homophobes, elles et ils sont pris-es dans un paradoxe : si, quand un élève en traite un autre de « pédé », on dégage le sens de l'injure en renvoyant à l'homosexualité et que, au nom de l'égalité entre hétérosexualité et homosexualité, on montre que traiter quelqu'un d'homosexuel ne doit pas le dévaloriser, alors l'injure n'en serait plus une et les élèves pourraient être tenté-e-s de penser qu'il n'y a plus lieu de réprimer. Inversement, si l'on dit que l'injure est répréhensible, on semble entériner sa signification péjorative et il est alors difficile de convaincre les élèves de l'égalité des orientations sexuelles. Sans doute pourrait-on faire le même raisonnement avec l'injure sexiste. Ou bien traiter quelqu'une de « fille » ou de « putain » ne la dévalorise plus mais alors où est l'injure ? Ou alors c'est bien une injure, mais alors c'est bien qu'être fille est moins valorisant qu'être garçon...

Un autre paradoxe se dégage de la recherche sur les pionnières dans les formations professionnelles en alternance (Lamamra). Soit les filles, pour être reconnues comme professionnelles, se coulent dans le moule masculin du métier et, se désolidarisant de leur groupe de sexe, se rendent complices du groupe dominant et, comme les garçons, dévalorisent les « filles » qui sont conformes au modèle de féminité populaire ; alors les garçons leur reprocheront de ne pas être de « vraies » filles, « féminines » ; soit elles tiennent à affirmer leur féminité, et les garçons seront confirmés dans leur conviction qu'elles ne peuvent être de « vraies » professionnelles dans un métier dont la connotation masculine est un élément essentiel, et qu'elles ne peuvent pas légitimement faire partie de leur groupe, ce qui justifiera leurs attitudes de rejet.

Mais le terme de résistance peut aussi désigner les résistances à la domination non seulement sexuée mais aussi sociale et raciste.

Les résistances à toutes les formes de pouvoir

On pourrait déjà voir de cette façon la résistance des praticien-ne-s du système scolaire aux injonctions du pouvoir politico-administratif, comme si on leur faisait supporter à elles et eux le poids de corriger les tares d'un système social que les personnels politiques eux-mêmes sont incapables de transformer.

Dans les articles, on voit poindre encore un autre type de résistance, celle des élèves. Les garçons peuvent résister à une éducation à l'égalité qui leur enjoint de renoncer à leur conviction bien ancrée qu'ils ne peuvent être de « vrais » garçons sans être et se sentir supérieurs aux filles. Dans l'article d'Opériol, les enseignant·e·s d'histoire genevois·e·s évoquent les résistances de certains garçons à un enseignement de l'histoire qui inclut les femmes et les met en valeur. Ils doivent transformer leur conception de la discipline et perdre le confort que leur procurait une histoire traditionnelle, centrée sur la politique, intérieure et extérieure, les guerres, etc., et l'assurance que leur donnait cette complicité avec le « masculinisme », comme dit Le Doeuff (1989), d'une telle histoire. Ils sentent plus ou moins confusément que l'inclusion des femmes, dans des rôles actifs et importants, dans une histoire qui met surtout l'accent sur l'histoire sociale et culturelle, leur fait perdre l'assise que l'histoire traditionnelle procurait à leur identité de dominants.

C'est aussi la résistance qu'évoque Collet quand elle analyse les plaisanteries et l'humour des garçons qui supportent mal de devoir se soumettre, en tant que « vrais » garçons, au pouvoir enseignant, qu'ils confondent avec l'autorité du savoir, ou encore de devoir reconnaître la supériorité intellectuelle d'une ou de plusieurs filles, dans la classe. Il s'agit bien aussi d'une résistance à l'égalité des sexes.

Quant au « cancre amuseur » qui n'a pas d'autre moyen de se rendre visible et d'exister dans la classe que les plaisanteries, plus ou moins vulgaires et sexistes, sa résistance peut être interprétée comme une résistance aux savoirs, aux normes et aux valeurs de l'école qui ne lui apportent aucune reconnaissance, c'est-à-dire une protestation contre un système scolaire qui tend à lui faire intérioriser son dénuement culturel et économique. Dès lors, son sexisme, par lequel il affirme sa domination sur le groupe des filles, peut apparaître comme le dernier moyen qui lui reste d'affirmer une position dominante comme compensation par rapport à sa situation de dominé social et culturel. On voit là aussi, comme dans les analyses du scoutisme (Praz & Schiess), apparaître le complexe enchevêtrement du genre et de la classe sociale, comme formes conjointes ou contrastées de domination.

En même temps, les recherches montrent comment chaque enseignant ou enseignante fait face à ce comportement masculin. Les enseignant·e·s d'histoire disaient faire face aux résistances plus ou moins latentes de certains garçons par des aménagements des curricula (introduire par exemple une histoire de la masculinité ou de l'homosexualité), autrement dit, enseigner vraiment le genre. Les enseignant·e·s observé·e·s par Collet font face aux comportements humoristiques de certains garçons par leur inventivité dans la gestion de la dynamique de la classe ; elles et ils acceptent dans une certaine mesure ce registre de la plaisanterie pour

enrôler le maximum d'élèves dans les apprentissages et font en sorte que la progression didactique ne soit pas parasitée par ces interventions plus ou moins intempestives.

Si l'on passe maintenant à l'échelle macrosociale, une autre forme de résistance s'exprime dans les mouvements sociaux et les protestations politiques des Afro-Américain·e·s aux États-Unis, tels qu'ils s'incarnent dans le personnage emblématique et charismatique d'Angela Davis et dans l'autobiographie de combat qu'elle a écrite pendant son incarcération (Hedjerassi). J'y reviendrai plus loin. Mais, plus que sur les résistances, c'est sur les avancées que je voudrais insister.

LES AVANCÉES DES RECHERCHES

L'intérêt du présent livre est de fournir à la fois des outils théoriques, méthodologiques et des pistes de recherches futures.

Des outils théoriques et méthodologiques

L'article de Dayer sur l'enseignement supérieur nous rappelle l'intérêt, non seulement du concept de genre, mais aussi des concepts centraux des études sur le genre : processus de socialisation, rapports sociaux de sexe et division sexuelle (sexuée ?) du travail, et enfin la triade sexe – genre – sexualité.

Les articles illustrent aussi la diversité des méthodologies sur lesquelles peuvent s'appuyer les études de genre en éducation : la recherche documentaire et archivistique est illustrée par l'histoire du scoutisme de Praz et Schiess et par l'article de Czáká sur la constitution de l'éducation physique comme discipline scolaire en Suisse.

La deuxième méthode utilisée est l'entretien plus ou moins guidé, principalement en sociologie. C'est le cas de l'article sur les chercheurs et les chercheuses dans le contexte universitaire (Dayer), mais aussi de l'article sur les jeunes dans les formations professionnelles en alternance (Lamamra), en particulier les pionnières qui se trouvent minoritaires dans des métiers définis comme masculins. L'intérêt de l'entretien, c'est que, même chez des personnes qui n'ont pas conscience du système de genre, on peut voir au cours de l'entretien cette conscience surgir peu à peu ou tout à coup.

La troisième méthode est l'observation : l'observation de classe, comme dans l'article sur le rire et les plaisanteries de Collet ; ou l'observation didactique, très sophistiquée, avec enregistrement vidéo et audio, des interactions non verbales en éducation physique, comme dans

l'article de Vinson et Amade-Escot, pour mettre en évidence « l'impossible du genre ».

Enfin, le questionnaire, intégré dans un ensemble de méthodes mixtes dans la recherche de Fassa sur les pratiques enseignantes, a l'intérêt de pouvoir établir des résultats concernant un grand nombre de personnes, enseignant·e·s, par exemple, en l'occurrence sur le fait qu'elles agissent ou non pour l'égalité des sexes dans leur enseignement. Et on voit que, malgré les résistances, les actions initiées par les instances administratives sont suivies par un nombre finalement conséquent d'enseignant·e·s. Ce qui apparaît moins, ce sont les initiatives personnelles dans les pratiques pédagogiques de la classe. Celles-ci seront sans doute mieux saisies dans l'autre volet de cette étude, lorsque les entretiens permettront aux quelques enseignant·e·s qui agissent en ce sens de s'exprimer plus longuement.

Objets nouveaux et perspectives originales

Certains articles construisent des objets nouveaux ; d'autres reprennent des objets déjà bien balisés, mais avec une perspective originale.

Certes, l'histoire de l'éducation physique et du sport est aujourd'hui bien développée – par l'équipe française de Lyon, par exemple (Arnaud & Terret, 1996 ; Terret, 2010), qui a montré leur lien avec le masculin et la guerre, voire leur caractère viriliste – mais l'étude historique de l'éducation physique comme discipline, dans l'enseignement des filles, à une époque de non-mixité, ne me semblait pas avoir été déjà abordée (Czáka). De même une histoire du scoutisme existe, mais l'étude historique de la création du scoutisme féminin à Genève est originale (Praz & Schiess). Dans les deux cas, les auteur·e·s montrent que le modèle féminin est un dérivé dégradé du modèle masculin. Mais leurs articles montrent aussi que les effets de ces créations sont ambivalents : l'éducation physique féminine, même si elle met l'accent sur « l'infériorité naturelle » du corps féminin et assigne des limites à ses performances, en saut par exemple, et même si elle focalise sur des objectifs d'élégance et de grâce, permet cependant une éducation des filles au mouvement, à des techniques corporelles et à un développement moteur que leur éducation traditionnelle leur interdisait ; de même, le scoutisme pouvait représenter une certaine émancipation pour les filles de la bourgeoisie qu'il sortait de leur enfermement habituel.

De plus, on a déjà travaillé sur le sexisme dans les filières professionnelles conduisant à des métiers fortement ségrégués, par exemple avec Lemarchant (2009), mais une telle question avait été peu abordée à ma connaissance dans le système suisse de formation professionnelle

(Lamamra). Et l'importance de la recherche a permis de mettre en évidence les mécanismes très fins par lesquels le groupe dominant masculin, parfois en complicité avec les formateurs, tend à exclure les filles de ces formations. L'article souligne aussi l'importance du corps dans la formation professionnelle et la manière dont celui-ci conforte le système de genre en maintenant les filles dans leur position de dominées par leur réduction à un corps soit inefficace, soit sexualisé, et en rappelant à l'ordre les garçons qui, par leur défaut de virilité, échoueraient à occuper leur place de dominants.

D'autres articles construisent des objets originaux dans des champs de recherche déjà bien explorés du point de vue du genre. L'étude des interactions en classe a fait l'objet de nombreux travaux depuis de longues années, mais l'observation de l'humour et des plaisanteries du point de vue du genre est un apport original, à la fois leur observation dans le comportement des élèves en classe, mais aussi le traitement qu'en font les enseignant·e·s (Collet).

Certes, de nombreux travaux sur les pratiques enseignantes dans la classe existent déjà. Mais un élément nouveau a été d'interroger des enseignant·e·s (par questionnaire ou entretien) sur leurs pratiques déclarées concernant soit l'éducation des élèves à l'égalité (des sexes et des sexualités) – pour les enseignant·e·s romand·e·s (Fassa) ou français·e·s (Pasquier) –, soit les transformations curriculaires pour introduire des questions liées au genre dans les contenus de l'enseignement de l'histoire – pour les enseignant·e·s d'histoire genevois·e·s (Opérial).

De même, les études de didactique sont aujourd'hui bien développées dans de nombreuses disciplines. Mais, dans la didactique de l'éducation physique et sportive, la mise en relation systématique de la didactique et du genre, du point de vue des interactions non verbales dans les pratiques des enseignant·e·s pour montrer leurs effets de genre et « l'impensable du genre » – selon l'expression de Vinson et Amade-Escot – me semble une perspective très originale.

Combiner genre, classe et « race »

Plusieurs articles évoquent l'idée d'une combinaison des systèmes de domination de classe et de genre. L'article de Lamamra sur la formation professionnelle en alternance, par exemple, combine la perspective de genre et de classe en montrant que, par la souffrance au travail, s'incorpore en même temps que le métier et ses règles, une place dans la division sociale du travail et l'acceptation de la position subordonnée que l'on est censé·e·y occuper, et une place dans la division sexuée du travail et du système de genre, avec la ségrégation qu'il implique.

La mise en œuvre systématique d'une perspective intersectionnelle (genre, « race », classe), dans l'article de Hedjerassi, pour étudier la constitution du rapport au savoir d'une intellectuelle afro-américaine comme Angela Davis, me paraît très originale. J'avais moi-même tenté d'analyser la constitution du rapport au savoir de Simone de Beauvoir, en mettant en lien son sexe et son origine bourgeoise (Mosconi, 1996). Dans leur livre sur les polytechniciennes et les ulmiennes scientifiques (Ferrand, Imbert, & Marry, 1999) en France, ces auteures, de leur côté, avaient montré combien la réussite de ces filles de familles privilégiées était, aussi bien que celle de leurs frères d'ailleurs, une « affaire de famille ». On pourrait dire, de la même façon, que la trajectoire d'Angela Davis est une « affaire de famille » ; mais dans le contexte très différent de la société américaine et des luttes des Afro-américain-e-s contre le racisme. Hedjerassi montre combien, aussi bien dans sa passion du savoir et de la lecture que dans le choix d'établissements scolaires et universitaires renommés, l'influence de sa famille, et en particulier de sa mère, a été déterminante pour Angela Davis. Quant à sa trajectoire militante, elle met, d'une part, en évidence l'importance des liens familiaux avec des mouvements militants radicaux et là encore le rôle de sa mère, militante elle-même dans ces mouvements. Mais Angela Davis souligne aussi l'importance dans son enfance de cette école primaire, ségréguée, certes, mais dont les enseignant-e-s enseignaient aux enfants noir-e-s l'histoire de leur communauté, celle de l'esclavage et des luttes pour les droits civiques. C'est bien cet ensemble d'influences qui lui a permis de se forger sa personnalité originale d'intellectuelle de combat et de solidarité avec la communauté noire, et un rapport au savoir tendu vers la recherche de connaissances qui puissent contribuer à éclairer sa pratique politique de lutte pour l'émancipation.

La perspective épistémologique du « savoir situé »

On a déjà beaucoup travaillé sur le plafond de verre à l'université. En témoigne, entre autres, le livre coordonné par Ollagnier et Solar (2004), et publié suite à un symposium du REF (Réseau international de recherches en éducation et formation) qui a eu lieu à Genève en 2003 ; et aussi l'ouvrage publié en 2010 sous la direction de Fassa et Kradolfer, *Le plafond de fer à l'université*. On sait que, dans les systèmes éducatifs, on se trouve en effet devant le paradoxe d'un système de transmission des savoirs où la proportion des enseignantes est particulièrement élevé au bas de la pyramide et en même temps particulièrement faible à son sommet, l'université, là où la fonction n'est plus seulement de transmettre des savoirs mais aussi de produire des savoirs nouveaux. Mais l'article de Dayer illustre surtout l'intérêt d'une épistémologie du savoir situé (Haraway, 1988) pour analyser la place des femmes dans les institutions universitaires. Considérer que, si les femmes se heurtent au plafond de verre

ou de fer à l'université, comme dans les entreprises, le « problème » se situe du côté des femmes est bien un point de vue situé – masculin, celui que soutiennent les hommes responsables du système universitaire. Une perspective de genre montre au contraire que le « problème » ou les problèmes se situent plutôt du côté de l'institution universitaire, de ses fonctionnements, de ses normes et de ses valeurs que du côté des femmes elles-mêmes.

On pourrait considérer cette analyse de Dayer comme un cas paradigmatique transposable à d'autres domaines. Ainsi, un rapprochement est possible avec les analyses de la sociologie conflictualiste des années 1960-1970, lorsqu'elle a renversé l'approche de l'échec scolaire des enfants des classes populaires en montrant que, plutôt que de l'expliquer par des caractéristiques inhérentes à ces élèves (déficit, handicap de culture, de langage, d'aptitude, etc.), on pouvait renvoyer l'explication à l'institution scolaire, ses normes, sa conception du savoir qui disqualifient une grande partie de ses élèves, celles et ceux dont la famille ne supplée pas l'école dans la transmission des réquisits nécessaires pour y réussir. Cette sociologie mettait donc en relation finalement l'échec scolaire et la domination sociale. Elle avait juste tendance à oublier quelque peu la domination sexuée. Mais elle affirmait, à juste titre, que ce n'étaient pas les élèves qui étaient inadapté-e-s à l'école, mais plutôt l'école qui était inadaptée à une grande partie des élèves. De la même façon, on peut dire que, loin que les femmes soient inadaptées à l'université, c'est cette dernière qui engendre la supposée « inadaptation » des femmes à l'institution ; c'est donc là encore la domination, cette fois-ci sexuée, qui est la source de ce déficit de femmes dans les postes les plus prestigieux ou tout simplement dans les postes stables de l'institution universitaire.

Mais le mécanisme peut se reproduire aussi à d'autres niveaux du système de formation. Ainsi, au niveau des formations professionnelles en alternance, comme le montre Lamamra, lorsque la division horizontale du travail entraîne une ségrégation du marché du travail et définit certains métiers comme « masculins », c'est-à-dire réservés aux hommes, un ensemble de normes et de pratiques va faire tout pour persuader les femmes qu'elles n'y sont pas « à leur place » et tenter de les exclure. C'est la domination sexuée qui joue, du fait que les hommes cherchent à se réserver des métiers qui, dès lors qu'ils sont définis comme « masculins », sont plus valorisés que les métiers « féminins » situés à un même niveau professionnel. L'arrivée de jeunes femmes dans les formations conduisant à ces métiers est ressentie par les formateurs et les jeunes, futurs professionnels, comme une source de trouble, une usurpation, l'invasion d'une chasse gardée qui, en mettant en question la hiérarchie sexuée, n'offre plus la compensation habituelle à la domination sociale que le statut

de ces métiers implique. Là encore, au lieu de montrer que ce sont ces métiers qui se sont construits pour être inadaptés aux femmes, un des mécanismes de défense corporatifs consistera à faire en sorte que les jeunes femmes soient désignées comme décalées, inadaptées à la formation. Et là encore on renverra aux femmes, ce qui est en réalité l'effet de la construction institutionnelle de la formation et du métier en question dont le groupe masculin, comme corps professionnel, se fait le porte-parole et le défenseur.

Et on pourrait en dire autant de l'éducation physique et sportive. Elle aussi, en tant que discipline construite aujourd'hui principalement sur le sport, fait apparaître les filles comme inadaptées. En effet, le sport a été constitué historiquement comme une pratique masculine et donc « non féminine » puisque, par définition, les normes de sexe sont construites comme opposées, l'opposition étant la condition nécessaire de la hiérarchisation. Les filles donc, en tant que « vraies » filles, ne peuvent qu'apparaître inadaptées. Et on voit dans l'article de Vinson et Amade-Escot que, même dans un sport réputé neutre comme le badminton, les enseignants et les enseignantes font sentir aux filles leur « inadaptation » en les coupant des enjeux stratégiques propres aux jeux collectifs, au prétexte qu'elles manqueraient des techniques de base pour les pratiquer. Là encore, plutôt que de penser que ce sont les programmes, comme versants essentiels de l'institution scolaire, qui sont inadaptés aux filles, les enseignant-e-s préféreront dire que ce sont les filles qui sont inadaptées.

Celles qui aiment les sports se construisent le plus souvent comme plus ou moins « non féminines », indépendantes à l'égard du genre, comme dirait Marro (2012). C'est le cas en particulier des enseignantes d'EPS qui se sont, elles, adaptées au système sportif, condition pour pouvoir réussir leurs études universitaires. Dès lors, celles-ci sont encore plus intolérantes que les enseignants à ce qu'elles ressentent comme une « inadaptation » des filles qui ne veulent pas faire, comme elles, l'effort de s'adapter à des normes masculines. Ce qui pourrait apparaître comme un paradoxe se comprend : elles ne peuvent se reconnaître dans ces filles qui ne leur ressemblent pas et qui d'ailleurs leur rappellent combien leur propre adaptation a pu être difficile et même parfois précaire.

C'est justement l'intérêt de l'article historique de Czàka sur la construction de la discipline scolaire « éducation physique » de montrer que cette « inadaptation » des filles à l'institution gymnique et sportive a une profondeur historique bien plus grande que le tournant sportif des années 1960 dans l'EPS ; et qu'elle a été construite volontairement aux origines de la discipline, puisque, dès le départ, l'éducation physique a été créée pour les garçons, selon les normes de virilité de l'époque (la guerre, l'exercice en plein air), et construite avec retard pour les filles, en opposition avec ces normes. C'est d'ailleurs une loi générale : quand une

nouvelle institution ou un nouveau domaine de pratiques se met en place, les groupes dominés (les femmes, les classes populaires, les colonisé-e-s, etc.) n'y accèdent, s'ils y accèdent, qu'avec retard. Pour ce qui est de l'éducation physique « féminine », elle a été construite avec les normes de féminité de l'époque (la fragilité, l'enfermement, le maternalisme, la crainte de porter atteinte à leurs capacités reproductives par les sauts). Les recommandations faites aux enseignant-e-s de ne pas « trop » les faire bouger, ne pas « trop » les faire sauter, pas « trop » haut, etc. aboutissent à cette version édulcorée de l'éducation physique, qui les empêche de se réaliser pleinement dans l'exercice physique. Entre parenthèses, c'est exactement ce que les enseignantes et les enseignants d'éducation physique reprochent aujourd'hui aux filles (combien de fois on entend « Bougez-vous les filles ! »).

PENSER ET TRANSFORMER : PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Si les études de genre en éducation sont promises à un bel avenir, c'est donc, d'une part, parce que toutes ces recherches suggèrent des prolongements possibles. Un premier concernerait l'importance du corps dans la socialisation sexuée. Bourdieu l'avait déjà développé dans *La domination masculine* (1998) à la suite de Mauss, et Détrez (2002) l'a systématisé dans son livre *La construction sociale du corps* où il montre combien la socialisation sexuée du corps est sous l'emprise du genre. L'analyse est reprise très finement ici pour décrire le processus de socialisation professionnelle dans les formations en alternance. Les articles concernant l'éducation physique et le scoutisme évoquent aussi cette importance du corps, et il serait intéressant de creuser la manière dont les normes de classe se combinent aux normes de sexe dans la socialisation pour produire des corps sexués différents selon le milieu social. N'y a-t-il pas dans la crainte de l'efféminement du jeune bourgeois une sorte de regret implicite du machisme dominateur, voire violent de l'ouvrier ? Il serait passionnant de poursuivre ces analyses pour l'ensemble des processus de socialisation. Pour l'école, Pujade-Renaud (2005a, b) avait écrit deux livres *Le corps de l'élève dans la classe* et *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Mais, autant que je me souvienne, l'aspect « genré » de cette socialisation scolaire du corps était peu discuté. Il faudrait poursuivre en ce sens aussi bien pour l'école que pour les autres institutions éducatives et formatives.

La deuxième piste pourrait reprendre les suggestions de Dayer sur l'épistémologie du point de vue pour voir comment celle-ci pourrait s'appliquer aussi dans d'autres systèmes de socialisation où interviennent des rapports de domination, que ce soit de « race », de classe ou de genre.

Un troisième point serait de travailler sur les curricula et les programmes dans toutes les disciplines. L'article d'Opériol montre le chemin pour l'histoire. Mais il y a beaucoup à faire dans ce domaine dans toutes les disciplines. On pourrait aussi analyser de ce point de vue les contenus de formations dans les mouvements de jeunesse ou dans les dispositifs de formation d'adultes.

Un quatrième point serait de poursuivre les études historiques sur toutes les institutions éducatives et formatives au sens large. L'histoire du scoutisme féminin et de la création de l'éducation physique pour les filles en fait la démonstration : souvent, on trouve dans une approche historique des processus et des institutions éducatives les racines de phénomènes qu'on ne décrypte pas bien en s'en tenant au présent. On voit que de nombreuses perspectives de recherche attendent encore les nouvelles générations.

En même temps, ces recherches déjà accomplies dans les différents champs de l'éducation et de la formation ont fait la preuve de la persistance du système de genre, c'est-à-dire des rapports sociaux de sexe qui différencient les sexes pour les hiérarchiser et maintenir les rapports de pouvoir entre eux. Elles confortent l'idée que, malgré quelques avancées dans le sens de l'égalité, le système de genre commande encore les normes et les valeurs qui président à l'éducation et à la formation dans nos sociétés actuelles. Si les études de genre sont promises à un bel avenir, c'est aussi que longtemps encore des analyses critiques faites dans une perspective de genre devront mettre en évidence les inégalités persistantes dans les systèmes de socialisation sexuée. C'est pourquoi longtemps encore, comme l'a souligné Angela Davis, les luttes des groupes opprimés vers l'émancipation et vers plus d'égalité requerront une pensée critique de l'ordre établi et des connaissances précises de cette réalité pour pouvoir agir sur elle et la transformer.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Arnaud, P., & Terret, T. (Ed.). (1996). *Sport, éducation et art, XIX^e-XX^e siècles*. Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques.
- Baudelot C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles !* Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Détrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Paris : Seuil.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris : Puf.
- Fassa F., & Kradolfer, S. (2010). *Le plafond de fer de l'université. Femmes et carrières*. Zürich : Seismo.
- Ferrand M., Imbert F., & Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire, une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan.
- Haraway, D. J. (1988). Situated knowledges. The science question in feminism as a site of discourse on the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-600.
- Le Doeuff, M. (1989). *L'étude et le rouet. Des femmes, de la philosophie, etc.* Paris : Seuil.

- Lemarchant, C. (2009). *Être minoritaire au lycée et en CFA : garçons et filles atypiques dans les formations techniques courtes en Haute-Normandie* (Rapport de recherche). Repéré à <http://draaf.haute-normandie.agriculture.gouv.fr>
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherches et formation*, 69, 65-80.
- Mauss, M. (1960). Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. Dans *Sociologie et anthropologie*. Paris : Puf.
- Mosconi, N. (1996). « Les mémoires d'une jeune fille rangée » : la constitution du rapport au savoir de Simone de Beauvoir. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 161-173). Paris : L'Harmattan.
- Ollagnier E., & Solar C. (2004). *Parcours de femmes à l'université. Perspectives internationales*. Paris : L'Harmattan.
- Pasquier, G. (2013). *Les pratiques enseignantes en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités en primaire : vers un nouvel élément du curriculum* (Thèse de doctorat, Université de Paris Ouest Nanterre la Défense).
- Pujade-Renaud, C. (2005a). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF.
- Pujade-Renaud, C. (2005b). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF.
- Sénac, R. (2007). *L'ordre sexué. La perception des inégalités femmes-hommes*. Paris : Puf.
- Terret, T. (2010). *Histoire du sport féminin*. Paris : L'Harmattan.

Notices biographiques

Chantal Amade-Escot est professeure de sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse 2-Le Mirail et à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Toulouse. Elle développe ses recherches au sein de l'entrée « phénomènes didactiques » de l'Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS, MA 122). Ses travaux, inscrits dans le champ de l'approche comparatiste en didactique, contribuent – à partir de la didactique de l'éducation physique – au travail collectif d'étude et de théorisation de l'action conjointe du ou de la professeur·e et des élèves. Deux thématiques sont plus particulièrement explorées : l'épistémologie pratique des professeurs ; les phénomènes de contrat didactique différentiel au regard du positionnement de genre et / ou d'excellence des élèves.

Adresse : Université de Toulouse 2-Le Mirail, ESPE Site de Rangueil

118, Route de Narbonne, F-31078 Toulouse Cedex 4

Courriel : chantal.amade-escot@univ-tlse2.fr

Informaticienne de formation, **Isabelle Collet** est maître d'enseignement et de recherche dans le Groupe relations interculturelles et formation des enseignants – Genre et éducation (Grife-GE) de l'Université de Genève. Ses recherches ont d'abord porté sur le genre dans les sciences et techniques (en particulier l'informatique) et le rapport genré au savoir. Elle explore maintenant la question de la mixité filles / garçons, utilisée comme analyseur de situations problématiques en classe, comme la violence de genre ou l'inégalité dans les prises de parole.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation

40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : Isabelle.Collet@unige.ch

Véronique Czaka est assistante en histoire de l'éducation à l'Université de Genève, où elle collabore aux travaux de l'Équipe de recherche en histoire sociale de l'éducation (Erhise). Formée initialement en histoire et

en archéologie, elle est titulaire d'un DEA en études genre et achève actuellement, à la Faculté des Lettres de l'Université de Lausanne, un doctorat consacré à l'histoire de l'éducation physique en Suisse romande dans une perspective genre (xix^e - début xx^e siècle).

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4
Courriel : Veronique.Czaka@unil.ch

Caroline Dayer est enseignante et chercheuse à l'Université de Genève. Elle est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, d'un DEUG (diplôme d'études universitaires générales) en sciences sociales à Paris 8 et du Certificat lémanique en études genre. Ses travaux portent sur l'éducation-formation et les discriminations ainsi que sur l'épistémologie et la méthodologie de la recherche. Elle développe en particulier la construction sociale de la connaissance et la circulation des savoirs, la formation expérientielle et les processus de socialisation, les tensions identitaires et les situations d'incertitude, les mécanismes d'exclusion et les formes de violence.

Adresse : Université de Genève, Section des sciences de l'éducation
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4
Courriel : Caroline.Dayer@unige.ch

Farinaz Fassa est professeure assistante en sociologie de l'éducation et directrice du LabEduc (Laboratoire en sciences de l'éducation) à l'Université de Lausanne. Ses travaux, qui adoptent systématiquement une perspective genre, sont principalement consacrés à l'étude des professionnalités éducatives et à leurs effets sur les savoirs, leurs définitions et leurs modes de transmission.

Adresse : Université de Lausanne, Faculté des SSP
LabEduc, Bâtiment Géopolis, CH-1015 Lausanne
Courriel : Farinaz.FassaRecrosio@unil.ch

Éric Fassin est professeur à Paris 8 (Département de science politique et Centre d'études de genre) et chercheur au LabTop – Cresppa (Laboratoire théories du politique – équipe du Cresppa, Centre de recherches sociologiques et politiques de Paris). Sociologue engagé, il analyse la politisation des questions sexuelles et raciales et leurs croisements, en particulier en matière d'identité nationale et d'immigration (en France, en Europe et aux États-Unis).

Adresse : Université Paris 8, Département de science politique
2, rue de la Liberté, F-93200 Saint-Denis
Courriel : eric.fassin@univ-paris8.fr

Nassira Hedjerassi est professeure de sociologie et responsable du Groupe de recherches et d'études sur les métiers et les transformations

organisationnelles et sociales (Gremtos) du Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (Cerep) de l'Université de Reims Champagne-Ardenne. Ses travaux portent sur l'accès aux professions intellectuelles supérieures, en particulier à la philosophie, d'un point de vue sociosexué et historique.

Adresse : Université de Reims Champagne-Ardenne, Cerep
23, rue Ader, BP 175, F-51685 Reims Cedex 2
Courriel : Nassira.Hedjerassi@univ-reims.fr

Nadia Lamamra est responsable du champ de recherche « processus d'intégration et d'exclusion » à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) de Lausanne. Docteure en sciences sociales, sa thèse a porté sur la formation professionnelle comme fabrique du genre. Elle s'intéresse à la transition école-travail, à la socialisation et à l'insertion professionnelles, et a travaillé sur la question du décrochage en formation professionnelle. Elle est particulièrement intéressée par les questions de genre et d'éducation à tous les degrés de la formation.

Adresse : Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle
Avenue de Longemalle 1, Case postale 196, CH-1020 Renens
Courriel : nadia.lamamra@iffp-suisse.ch

Nicole Mosconi, professeure émérite en sciences de l'éducation à Paris Ouest Nanterre La Défense, ancienne élève de l'ENS Sèvres, agrégée de philosophie, a été membre de l'Équipe « Genre, savoirs et éducation ». Ses travaux de recherche ont porté sur la mixité dans l'enseignement secondaire, les rapports complexes entre les femmes et les savoirs, et tout ce qui concerne le genre et l'égalité des sexes dans l'éducation et l'instruction.

Courriel : nicole.mosconi@outlook.fr

Après avoir obtenu une licence d'histoire en 1990 à la Faculté des Lettres de l'Université de Genève, **Valérie Opériol** a enseigné de 1991 à 2011 au secondaire I et II. Elle a été formatrice en didactique de l'histoire à l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire de 2005 à 2008. Depuis 2008, elle est chargée d'enseignement en didactique de l'histoire à l'Institut universitaire de formation des enseignant·e·s, et depuis 2014 à la Faculté des sciences de l'éducation, dans le cadre de la formation en enseignement primaire. Elle prépare actuellement une thèse sur l'introduction de l'histoire du genre dans l'enseignement secondaire.

Adresse : Institut universitaire de formation des enseignant·e·s – Iufe
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4
Courriel : Valerie.Operiol@unige.ch

Gaël Pasquier est docteur en sciences de l'éducation, Centre de recherche en éducation et en formation (Cref), équipe Genre, Savoir et Éducation, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense (Upond). Il a soutenu une thèse en novembre 2013 consacrée aux enseignant·e·s de l'école primaire (maternelle et élémentaire) en France qui travaillent avec leurs élèves sur l'égalité des sexes et des sexualités. Ses travaux actuels, menés sous la direction de Cendrine Marro, maîtresse de conférence à l'Upond, portent sur la manière dont les enseignant·e·s du primaire utilisent la littérature de jeunesse pour questionner les stéréotypes de sexe et rendre manifestes les inégalités qu'ils masquent. Il est également directeur d'une école maternelle et professeur des écoles.

Adresse : Université Paris Ouest Nanterre La Défense
Cref, c/o Gaël Pasquier
200, av. de la République, F-92001 Nanterre Cedex
Courriel : gael.pasquier@u-paris10.fr

Anne-Françoise Praz, docteure en histoire, est professeure associée à l'Université de Fribourg. Elle a travaillé auparavant plusieurs années dans l'Unité études genre de l'Université de Genève. Ses travaux croisent le genre avec la démographie historique, l'histoire de la famille, de la sexualité, de l'enfance et de l'éducation. Elle dirige actuellement un projet FNS (Fonds national suisse de la recherche scientifique) portant sur les mutations de la parentalité dans la Suisse des années soixante et participe à un groupe de travail sur la question des enfants placé·e·s et des politiques de l'enfance et de la jeunesse.

Adresse : Université de Fribourg, Miséricorde, Histoire contemporaine
20, av. de l'Europe, CH-1700 Fribourg
Courriel : anne-francoise.praz@unifr.ch

Christian Schiess travaille en tant que chargé d'enseignement à l'Institut des études genre de l'Université de Genève. Après une licence en relations internationales, il a effectué un DEA de sociologie et un Certificat de formation continue en études genre. Il assume actuellement la coordination de cette formation et anime un séminaire consacré à la naturalisation des faits sociaux. Ses autres domaines d'intérêt concernent la position des hommes dans la domination masculine, l'épistémologie féministe, les mutations du capitalisme et les transformations contemporaines du champ universitaire.

Adresse : Université de Genève, Institut des études genre
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4
Courriel : Christian.Schiess@unige.ch

Martine Vinson est professeure agrégée d'EPS, docteure en sciences de l'éducation. Elle est formatrice à l'École supérieure du professorat et

de l'éducation (ESPE), Université de Limoges. Elle développe ses recherches au sein de l'entrée « phénomènes didactiques » de l'Unité mixte de recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (UMR EFTS, MA 122). Ses travaux se situent dans le champ de la didactique de l'éducation physique et contribuent à la théorisation de l'action conjointe du ou de la professeur-e et des élèves au travers de la prise en compte du genre. Ses thématiques portent sur l'observation de la dimension non verbale des interactions didactiques, et sur les phénomènes de contrat didactique différentiel au regard de « l'impensable du genre ».

Adresse : Université de Limoges, ESPE de l'Académie de Limoges
209, bd de Vanteaux, F-87036 Limoges Cedex
Courriel : martine.vinson@gmail.com

Table des matières

Sommaire	5
Introduction	7
<i>Caroline Dayer & Isabelle Collet</i>	
Qu'est-ce que le genre ?	7
<i>Du sens commun aux connaissances scientifiques</i>	7
<i>Généalogie du genre</i>	10
Construction des savoirs, activité scientifique et contexte professionnel	12
<i>Épistémologies féministes</i>	12
<i>Socialisation et professionnalisation genrées</i>	13
Du défrichage aux paradoxes	14
<i>La « variable sexe » n'est pas le genre</i>	14
<i>Inégalités de possibilités et de succès</i>	15
<i>Des outils inégalement répartis, méconnus et rarement évalués</i>	17
Investigation des paradoxes et organisation de l'ouvrage	19
Références bibliographiques	20
LE GENRE : ÉMERGENCE ET USAGES DANS LES INSTITUTIONS D'ÉDUCATION-FORMATION	25
Dans le genre gênant. Politiques d'un concept	27
<i>Éric Fassin</i>	
Les origines religieuses de « la-théorie-du-gender »	27
La bataille de l'école : un modèle étatsunien	30
Une confusion politiquement efficace	32
Les deux sexes de la droite	33
Les deux genres de la gauche	35
Le genre, de la clinique à la critique	37
Le genre troublant	40
Références bibliographiques	42

Construction des savoirs et socialisation genrés	43
<i>Caroline Dayer</i>	
Métaphores en discussion	43
Problématiser le genre de la recherche	44
<i>Cadrage conceptuel</i>	44
Processus de socialisation	44
Rapports sociaux de sexe et division sexuelle du travail	45
La triade sexe-genre-sexualité	45
<i>Ce que les épistémologies féministes et les études genre font aux sciences</i>	46
La « théorie du genre » n'existe pas	46
Faire science	47
Savoirs situés et perspective critique	47
<i>L'université comme fabrique des savoirs et apprentissage du genre</i>	48
Entre transversalité...	49
...et spécificité	49
Ce qui pose problème	49
Démarche méthodologique et analyse empirique	50
<i>Recherche sur la recherche</i>	50
<i>La figure de la chercheuse : une catégorie en négatif</i>	51
Ethos et étoffe professionnels genrés	51
Aux racines du genre de socialisation	52
<i>De la double contrainte au double standard</i>	54
Injonctions paradoxales	54
Deux poids, deux mesures	55
<i>Prendre chair(e)</i>	57
Androcentrisme et cooptation : des pères comme pairs ?	57
Structures patriarcales et idéologie managériale : à qui profite l'excellence ?	59
Quelle architecture ?	62
<i>Économie de la connaissance, marché de l'éducation et marchandisation des savoirs : renforcement des inégalités et amenuisement critique</i>	62
<i>Épistémologie du plafond et du plancher ?</i>	63
Références bibliographiques	65
Les enseignant-e-s romand-e-s face au genre : pratiques, savoirs et expérience	69
<i>Farinaz Fassa</i>	
L'éducation à l'égalité et les pratiques enseignantes	69
Méthodologie	70
<i>Les cadres de « l'agir enseignant »</i>	72
<i>Les instruments de construction des données</i>	74
Le questionnaire	74
<i>Populations contactées : les enseignant-e-s en activité</i>	75
Résultats : l'égalité et l'école	77
<i>L'égalité dans l'école : un îlot d'égalité</i>	77
<i>Les pratiques déclarées par les enseignant-e-s : l'égalité par l'école</i>	79

<i>Initier des activités, participer à des activités et ne rien faire</i>	80
<i>Profil des répondant-e-s ayant initié des activités</i>	81
<i>Pratiques déclarées, formation et discrimination</i>	82
Discussion : les pratiques déclarées à la lumière des relations entre savoirs savants et savoirs d'expérience	84
Références bibliographiques	85
SE CONSTRUIRE DANS UNE SOCIÉTÉ GENRÉE	87
Angela Davis : la formation d'une philosophe féministe radicale, au croisement des oppressions de classe, de race et de sexe	89
<i>Nassira Hedjerassi</i>	
Introduction	89
Cadre, corpus et démarche	90
<i>Une lecture en termes de rapport au savoir</i>	90
<i>Une démarche compréhensive</i>	91
L'éducation privilégiée	93
<i>Un capital scolaire et socio-économique</i>	93
<i>Pratiques éducatives parentales</i>	94
Une attitude très positive à l'égard des savoirs, des apprentissages, de l'école	94
Une mobilisation parentale éducationnelle	94
<i>L'indépendance et l'esprit critique au cœur de l'éducation</i>	95
Une éducation politique précoce	96
<i>L'expérience de la ségrégation</i>	96
<i>Une socialisation militante et politique précoce</i>	98
Une trajectoire de formation exceptionnelle	99
<i>Une forme d'éducation féministe</i>	100
<i>Des modèles d'émancipation intellectuelle et politique</i>	101
<i>Formation dans les institutions élitistes les plus prestigieuses</i>	102
<i>Une « frénésie » de savoir</i>	104
Conclusion	105
Références bibliographiques	107
Corps et genre : analyse historique de manuels suisses d'éducation physique	109
<i>Véronique Czaka</i>	
Historique de l'éducation physique en Suisse romande	112
Manuels au prisme du genre	114
<i>Des manuels et des contenus sexués dès l'origine</i>	115
<i>Des manuels nationaux pour les garçons... et pour les filles</i>	117
Sauter : une question de mesure ?	120
<i>Sauter ou ne pas sauter ?</i>	121
<i>Mesurer, comparer, se dépasser</i>	122
Conclusion	124
Sources	125
Références bibliographiques	125

Rire et humour dans la classe : des stratégies genrées de résistance et de domination	127
<i>Isabelle Collet</i>	
« Le rire est le propre de l'homme »	129
Fonction du rire et de l'humour : entre subversion et soumission	129
<i>Définition de l'humour</i>	129
<i>L'humour : un attribut du masculin</i>	130
L'humour dans la classe	131
<i>Pouvoir et résistance</i>	131
<i>L'humour hostile</i>	132
<i>L'humour de convivialité</i>	133
<i>L'humour dans les interactions verbales en classe</i>	134
Mettre en évidence les usages et effets de l'humour dans la salle de classe	134
<i>Échantillon</i>	134
<i>Recueil de données</i>	136
<i>Premiers résultats</i>	137
Faire rire pour prendre place dans la classe	139
<i>L'humour hostile</i>	139
<i>L'humour pour exister, l'humour pour résister</i>	142
Stratégies enseignantes	143
<i>Tenir le cadre didactique</i>	143
<i>L'humour à double tranchant</i>	144
« Les gens sont toujours du côté de Guignol »	145
Références bibliographiques	147
« Le bon corps au bon endroit »	
Incorporation des normes de genre en formation professionnelle en alternance	151
<i>Nadia Lamamra</i>	
Introduction	151
Methodologie	153
<i>Population</i>	154
<i>Perspectives adoptées</i>	155
Le corps au cœur de la socialisation professionnelle	156
<i>Quand l'apprentissage d'un métier s'inscrit dans les corps</i>	156
<i>Avoir le physique de l'emploi : apprentissage d'un métier et normes de genre</i>	161
<i>Mises à l'épreuve et menaces de déclassement</i>	163
En guise de conclusion	166
Références bibliographiques	168
LES PARADOXES DE L'ÉDUCATION-FORMATION	171
Les origines du scoutisme et son implantation à Genève : entre « nature de l'enfant » et intérêts des élites	173
<i>Anne-Françoise Praz & Christian Schiess</i>	
Introduction	173

Contexte socio-économique et enjeux éducatifs autour de 1900 (Europe occidentale et Etats-Unis)	175
<i>Jeunesse et inquiétudes sociales</i>	175
<i>Scientisme et paradoxes de la naturalisation de l'enfance</i>	176
<i>Le scoutisme : « besoins » des garçons, intérêts des élites et injonction à « jouer le jeu »</i>	177
Une application pratique : le scoutisme à Genève et en Suisse	180
<i>Origine et implantation du scoutisme à Genève</i>	180
<i>Le scoutisme et l'Institut Jean-Jacques Rousseau</i>	183
<i>Les Girl Scouts de Genève : un mouvement émancipateur ?</i>	185
Les transformations du scoutisme après la Première Guerre mondiale	187
<i>Le scoutisme masculin d'après-guerre : entre pacifisme et virilisme</i>	187
<i>Le scoutisme féminin d'après-guerre : un glissement familialiste</i>	189
Conclusion : les paradoxes de l'éducation par le scoutisme	191
Sources	192
Références bibliographiques	193
Des enseignant-e-s face aux injures homophobes à l'école primaire	195
<i>Gaël Pasquier</i>	
Contexte théorique : penser la question des insultes homophobes à l'école	197
Methodologie	201
Des injures réellement homophobes aux yeux des enseignant-e-s ?	202
Entre interdiction et travail sur la signification des mots : l'injure est-elle condamnée à être toujours efficace ?	206
<i>Travailler sur la signification des mots</i>	207
<i>Questionner le pouvoir des mots</i>	209
<i>La mise en tension de deux représentations antagonistes du pouvoir des mots</i>	211
Conclusion	214
Références bibliographiques	215
Sous la dynamique non verbale des interactions didactiques, « l'impensable du genre » : analyse en classe d'éducation physique	219
<i>Martine Vinson & Chantal Amade-Escot</i>	
Introduction	219
Cadre théorique et problématique : co-construction des savoirs et du genre en EPS	220
Methodologie et dispositif de la recherche	222
Fonctions sémiotiques du non-verbal et dynamique différentielle du contrat didactique selon le genre : l'exemple de deux IDRs	224
<i>IDRs de Bertrand avec Adrien</i>	224
Une utilisation des gestes spatio-indiciels en direction des garçons	225
Une dévolution plus marquée	229
La proxémie comme mode d'interaction	230

<i>IDRs de Coralie avec Johana</i>	233
De l'usage de la manipulation	235
Des gestes emboîtés : manipulation et démonstration	236
Le non-verbal et l'élémentarisation du savoir	237
De l'intérêt d'une étude des dimensions non verbales pour accéder à l'impensable du genre	239
<i>La co-construction des savoirs et du genre en classe d'EPS : synthèse des résultats</i>	239
<i>Du non-verbal à « l'impensable du genre »</i>	241
Références bibliographiques	243
La perspective de genre en didactique de l'histoire	
Quelques initiatives d'enseignant-e-s	247
<i>Valérie Opériol</i>	
Introduction	247
De nouveaux savoirs à enseigner	248
<i>Développement historiographique de l'histoire des femmes et du genre</i>	248
<i>Contexte de l'enquête</i>	250
<i>Problématique</i>	251
Savoirs sélectionnés et construction de la pensée historique	252
<i>La comparaison</i>	253
<i>La périodisation</i>	254
<i>L'opposition domination-subalternité</i>	254
<i>L'espace d'initiative</i>	255
<i>Les questions vives et sensibles</i>	256
<i>Approches historiographiques et échelles sociales</i>	257
<i>Mémoire et sources orales</i>	257
Motifs invoqués et finalités scolaires	259
<i>Plans d'études et 7^e priorité</i>	259
<i>Les finalités scientifiques</i>	259
Des femmes au genre	260
Le caractère situé du savoir	261
<i>Les finalités socio-politiques et axiologiques</i>	262
Permettre aux filles de s'identifier à des figures historiques	262
Favoriser la motivation et la participation des filles	263
Déconstruire la virilité pour émanciper les garçons	264
<i>Finalités de socialisation et mixité</i>	264
Conclusion	265
Références bibliographiques	266
Postface	
Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ?	269
<i>Nicole Mosconi</i>	
Les résistances aux politiques d'éducation à l'égalité des sexes	270
<i>Résistances politiques</i>	271
<i>Les résistances des personnels éducatifs</i>	272

<i>Les paradoxes de l'éducation à l'égalité des sexes</i>	274
<i>Les résistances à toutes les formes de pouvoir</i>	274
Les avancées des recherches	276
<i>Des outils théoriques et méthodologiques</i>	276
<i>Objets nouveaux et perspectives originales</i>	277
<i>Combiner genre, classe et « race »</i>	278
<i>La perspective épistémologique du « savoir situé »</i>	279
Penser et transformer : perspectives de recherche	282
Références bibliographiques	283
Notices biographiques	285
Table des matières	291
Collection Raisons éducatives	298

Collection Raisons éducatives

Concept éditorial

Raisons éducatives est une collection de la Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève publiée en partenariat avec les Éditions De Boeck Supérieur.

Chaque édition traite un thème de façon approfondie, avec des regards multiples permettant la controverse scientifique, en regroupant des travaux effectués aussi bien dans la Section que dans d'autres universités.

Raisons éducatives vise à...

- promouvoir un support scientifique de référence et de langue française, pouvant en principe couvrir l'ensemble des domaines de la recherche en éducation, et adressé en particulier à la communauté des chercheur·e·s et des étudiant·e·s en sciences de l'éducation ;
- privilégier les questions vives des théorisations éducatives, en développant une approche restituant la diversité disciplinaire des sciences de l'éducation, ainsi que leur spécificité et leur inscription plus large dans le domaine des sciences humaines et sociales ;
- contribuer à donner forme, au fur et à mesure des publications et selon les cas :
 - à un repérage des objets et concepts émergents,
 - à un approfondissement des apories ou difficultés repérées comme majeures dans le champ,
 - à une ouverture de « chantiers » réflexifs nouveaux ;
- développer les liens scientifiques entre universités sur des thèmes significatifs au plan des questions et des hypothèses de recherche.

Comité de rédaction

Le travail principal du comité de rédaction est de définir le thème retenu pour chaque publication de la collection, de repérer et susciter les contributions souhaitées ainsi que de veiller au respect de l'orientation éditoriale.

Laurent FILLIETTAZ et Valérie LUSSI BORER (responsables du comité de rédaction), Kristine BALSLEV, Céline BUCHS, Fernando CARVAJAL SÁNCHEZ, Maryvonne CHARMILLOT, Isabelle COLLET, Caroline DAYER, Jean-Luc DORIER, Marc DURAND, Roxane GAGNON, Francia LEUTENEGGER, Florence LIGOZAT, Lucie MOTTIER LOPEZ, Alain MULLER, Frédéric YVON.

RAISONS ÉDUCATIVES

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
40, bd du Pont-d'Arve, CH-1211 Genève 4

Courriel : publications-ssed-infos@unige.ch

Secrétariat : Glen Regard

Comité scientifique

Le comité scientifique regroupe des chercheur-e-s en éducation suisses et étrangers-ères. La composition de ce comité est représentative des champs disciplinaires et des domaines de référence propres aux sciences de l'éducation. Chaque contribution de la série est soumise, pour expertise, à deux lecteurs ou lectrices du comité scientifique.

Arnaud ALESSANDRIN, Université de Bordeaux (France) – Linda ALLAL, Université de Genève (Suisse) – Sylvie AYRAL, Université de Bordeaux (France) – Magalie BACOU, Université Toulouse 2 (France) – Fabienne BAIDER, University of Cyprus (Chypre) – Daniel BAIN, Service de la recherche en éducation (Suisse) – Janik BASTIEN-CHARLEBOIS, Université du Québec à Montréal (Canada) – Mireille BAURENS, Université Grenoble 3 (France) – Elisabeth BAUTIER, Université Paris 7 (France) – Jean-Paul BERNIÉ, Université Bordeaux 2 (France) – Pascal BRESSOUX, Université Grenoble 2 (France) – Bernadette CHARLIER, Université de Fribourg (Suisse) – Maryvonne CHARMILLOT, Université de Genève (Suisse) – Yves CHEVALLARD, Université d'Aix-Marseille (France) – Sigolène COUCHOT-SCHIEUX, Université Paris Est (France) – Lucien Criblez, Universität Zürich (Suisse) – Bertrand DAUNAY, Université Lille 3 (France) – Christian DEPOVER, Université de Mons (Belgique) – Daniel DERIAZ, Institut universitaire de formation des enseignant-e-s, Université de Genève (Suisse) – Jean-Louis DUFAYS, Université catholique de Louvain (Belgique) – Vincent DUPRIEZ, Université catholique de Louvain (Belgique) – Michel FABRE, Université de Nantes (France) – Stéphanie FISCHER, Université Lille 3 (France) – Catherine FUSSINGER, Institut universitaire d'histoire de la médecine et de la santé publique, Lausanne (Suisse) – Laurent GAJO, Université de Genève (Suisse) – Hubert GASCON, Université du Québec à Rimouski (Canada) – Geneviève GUILPAIN, Université Paris Est (France) – Christine GUIONNET, Université Rennes 1 (France) – Itziar IDIAZABAL, Universidad del País Vasco (Espagne) – Annette JARLÉGAN, Université Nancy 2 (France) – Anne JORRO, Université Toulouse 2 (France) – Samuel JOSHUA, Université d'Aix-Marseille (France) – Mokhtar KADDOURI, Université Lille 1 (France) – Prisca

KERGOAT, Université Toulouse 2 (France) – Annie LÉCHENET, Université Lyon 1 (France) – Philippe LOSEGO, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse) – Nicole LUCAS, Université Rennes 2 (France) – Régis MALET, Université Bordeaux 4 (France) – Claire MARGOLINAS, Université Clermont-Ferrand 2 (France) – Hélène MARTIN, École d'études sociales et pédagogiques de Lausanne (Suisse) – Patrick MAYEN, AgroSup, Dijon (France) – Nathalie MONS, Universités Grenoble 2 et Dijon (France) – Christian MONSEUR, Université de Liège (Belgique) – Danielle MOORE, Simon Fraser University (BC, Canada) – Gilles MOREAU, Université de Poitiers (France) – Christine MORIN-MESSABEL, Université Lyon 2 (France) – Christiane MORO, Université de Lausanne (Suisse) – Nicole MOSCONI, Université Paris Ouest (France) – Tania OGAY, Université de Fribourg (Suisse) – Cécile OTTOGALLI, Université Lyon 1 (France) – Stéphanie PACHE, Institut universitaire d'histoire de la médecine et de la santé publique, Lausanne (Suisse) – Danièle PÉRISSET, Haute école pédagogique du Valais (Suisse) – Anne-Nelly PERRET-CLERMONT, Université de Neuchâtel (Suisse) – André PETITAT, Université de Lausanne (Suisse) – Geneviève Petitpierre, Université de Fribourg (Suisse) – Patrick PICARD, Institut français d'éducation (France) – Vincent PORHEL, Université Lyon 1 (France) – Patricia REMOUSSENARD, Université de Lille 3 (France) – Bernard REY, Université Libre de Bruxelles (Belgique) – Olivier REY, Institut français d'éducation (France) – André ROBERT, Université Lyon 2 (France) – Frédéric SAUJAT, Université d'Aix-Marseille (France) – Gérard SENSEVY, Université de Bretagne occidentale (France) – Maurice TARDIF, Université de Montréal (QC, Canada) – Andrée TIBERGHEN, Université Lyon 2 (France) – Richard WITORSKI, Université de Rouen (France).