



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE
MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



De la mixité à l'égalité La problématique du genre à l'école

*Geneviève Guilpain, professeure de
philosophie, formatrice à l'IUFM-UPEC*

Novembre 2010

Voici deux ans a été créée dans l'Académie de Créteil une mission pour l'égalité entre les filles et les garçons et de lutte contre l'homophobie¹.

Ce texte introductif a pour fonction de rappeler quelles sont les raisons d'être de la mise en place d'une telle mission, trente cinq ans après la promulgation de la loi sur la mixité².

Il présente les principaux obstacles à la prise de conscience des difficultés liées aux problématiques de la mixité.

Il dégage les enjeux d'une réelle prise en charge par le milieu professionnel d'une éducation à la vie et à l'apprentissage communs.

Enfin il propose un éclairage conceptuel sur l'introduction des problématiques du genre dans les champs de savoirs universitaires et le renouvellement qui en résulte pour les disciplines enseignées à l'école.

SOMMAIRE

La mixité, une préoccupation prioritaire de l'Education Nationale ? Bref état des lieux	2
Qu'est-ce que la mixité ?	2
Pourquoi a-t-on fait de la mixité une priorité éducative ? Pourquoi fait-elle l'objet de conventions pluriannuelles interministérielles depuis 1984 ?	2
Bilan des conventions et des mesures qui les ont accompagnées	3
Des malentendus persistants : un déni du problème ou une approche réductrice	5
Un déni à plusieurs facettes.....	5
Un problème dépassé « c'est de l'histoire ancienne »	5
« Où est le problème ? »	6
« Ce n'est pas un problème très sérieux »	6
Craintes et réticences	7
« On ne va pas faire des débats féministes à l'école »	7
« C'est une question trop délicate »	8
« On ne peut pas changer les représentations sociales ou culturelles »	9
« On ne doit pas influencer les élèves »	9
« On ne va pas remettre en cause le principe de la mixité »	10
« C'est encore une question de plus qui s'ajoute au programme »	10
Conclusion.....	10
Une problématique complexe propice à des malentendus conceptuels.....	11
Le piège de l'universalisme et de l'égalitarisme.....	11
Le piège du naturalisme : des différences indépassables	13
CONCLUSION : bilan et directions à privilégier	15

¹ La présentation de la mission sur le site académique se trouve à la page <http://www.ac-creteil.fr/solidarite-citoyennete-lutteegalite.html>

² Loi Haby, 1975. On trouvera dans les documents mis en ligne une chronologie des dates-clé concernant l'histoire de la mixité scolaire.

La mixité, une préoccupation prioritaire de l'Education Nationale ? Bref état des lieux

Qu'est-ce que la mixité ?

Par le concept de mixité on désigne le mélange de personnes des deux sexes dans une même communauté ; la loi Haby de 1975 a instauré l'obligation d'un enseignement et d'une éducation identiques dispensés indifféremment par les enseignants des deux sexes à un public de filles et de garçons dans les mêmes espaces d'enseignement public.

Néanmoins la mise en place de la mixité n'a pas conduit à la production mécanique d'une école égalitaire, ainsi que certains l'avaient peut-être espéré.

C'est pourquoi conventions et missions se sont succédées dans le but de rendre effectif un principe qui jusqu'à maintenant demeure en partie formel.

De quoi se préoccupe-t-on ? Des conditions qui permettent de garantir que l'éducation donnée aux enfants et adolescents soit réellement égalitaire, c'est-à-dire que les mêmes conditions de réussite et de travail soient offertes à tous les élèves sans qu'une quelconque discrimination de sexe puisse intervenir.

Que souhaite-t-on ? Une réaffirmation de la valeur morale et civique de l'égalité entre les sexes accompagnée de savoirs et de savoir-faire permettant à tous les adultes d'un établissement de la travailler avec les élèves, quel que soit leur statut (CPE, professeur, personnel ATOSS) ; l'objectif étant de démontrer, au quotidien de la scolarité, comment chacun et chacune retirent le maximum d'avantages de cette éducation mixte pour son éducation présente et sa vie sociale et professionnelle future. Ce travail suppose une formation concernant les discriminations de genre, afin que chacun et chacune, adulte ou élève, n'en soit ni auteur ni victime à son insu.

Pourquoi a-t-on fait de la mixité une priorité éducative ? Pourquoi fait-elle l'objet de conventions pluriannuelles interministérielles depuis 1984 ³ ?

Parce qu'on a constaté :

- les résultats supérieurs des filles dans l'Institution scolaire et paradoxalement une moindre réussite sociale et professionnelle ;
- le maintien d'orientations scolaires et professionnelles sexuellement très marquées et une valorisation inégale des unes et des autres ;
- une recrudescence des tensions, voire des violences entre garçons et filles dans chaque groupe sexué, entre enseignants et élèves dans les écoles et dans leurs lieux de vie à l'extérieur de celles-ci ;
- la perdurance de violences sexistes, physiques et morales dans la société civile⁴.

Conséquences de ce constat :

-la prise de conscience que la mixité à l'école est une institution récente et fragile, qui n'a probablement pas été assez pensée à l'époque où elle a été instaurée et qui doit faire l'objet d'une attention particulière.

³ La première convention date de 1984. Depuis elle est reconduite régulièrement. On peut consulter la présente convention interministérielle 2006-2011 dans le BO du 1^{er} février 2007 :

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/5/MENE0603248X.htm>

⁴ Les résultats de l'enquête réalisée en 2004 est disponible sur le site de l'Observatoire des violences faites aux femmes : <http://observatoireviolencesfemmes.org/IMG/pdf/QuestionnaireEnveff.pdf>

- la prise de conscience que l'égalité des hommes et des femmes dans la société civile, si elle est acquise dans son principe et inscrite dans la constitution, est encore loin d'être une évidence dans les mentalités et dans les faits. Il relève donc de la responsabilité de l'école de continuer ce combat indissociable d'une éducation à la démocratie.

Bilan des conventions et des mesures qui les ont accompagnées : persistance des problèmes et nouvelles difficultés

La première convention date de 1984 ; vingt cinq ans plus tard, on constate que les effets de ces recommandations institutionnelles sont très en dessous des attentes.

Ces conventions ainsi que les pistes pédagogiques qui les accompagnent sont restées lettre morte ; pourtant certaines académies se sont préoccupées de réaliser des vade-mecum, de créer des missions égalité et des sites offrant des ressources⁵ et même d'introduire cette problématique dans des modules de formation initiale dans les IUFM⁶. L'ONISEP et nombre d'associations travaillant parfois en partenariat national ou local avec l'Education Nationale mettent aussi à disposition des outils pédagogiques, voire de véritables formations pour les enseignants⁷.

Toutefois la diffusion des informations et le bilan de ces travaux sont restés très confidentiels, la mise en réseau des ressources demeure aléatoire, la mutualisation des expériences menées d'une académie à l'autre et même au sein d'une même académie s'effectue difficilement.

Aux yeux de la plupart des professeurs et des chefs d'établissement, il s'avère que la mise en œuvre de ces conventions ne constitue pas une priorité ; cette problématique est rarement inscrite dans les projets d'établissement et, lorsqu'elle s'y trouve, les actions se limitent le plus souvent à des interventions assurées par des intervenants extérieurs lors de moments-phares médiatisés mais très ponctuels (journée du 8 mars, semaine sur les discriminations etc.).

Il faut également souligner que la plupart du temps ces journées sont prises en charge par les personnels de service social, de santé, d'orientation, qu'elles touchent souvent quelques classes et peu de professeurs.

Il est rare que des actions naissent à la suite d'une réflexion et d'un état des lieux menés collectivement dans l'établissement et perdurent dans le temps ; il est encore plus rare qu'un travail pluridisciplinaire soit engagé sur la question et que dans chaque discipline les enseignants introduisent une réflexion systématique sur ces questions, ainsi que le préconise le préambule de la convention de 2000⁸.

Force est de constater que les établissements qui ont introduit une réflexion et des dispositifs éducatifs pérennes sont ceux qui ont été confrontés à des drames. Notre académie ne fait pas exception ; des actions exemplaires sont nées dans des

⁵ On consultera avec profit le vademecum de l'Académie de Montpellier <http://www.ac-montpellier.fr/sections/enseignement-scolaire/actions-educatives/egalite-filles-garcons/egalite-chances-entre/vademecum> et celui de l'académie de Rouen <http://egalite-filles-garcons.ac-rouen.fr/spip.php?rubrique81>. Les académies de Grenoble, Caen, Lille ont également produit des ressources pertinentes.

⁶ C'est le cas notamment des académies de Lyon et de Grenoble.

⁷ On peut citer les CEMEA, l'association Mix-Cité, le centre de ressources audiovisuel Simone de Beauvoir. Plusieurs sites recensent l'ensemble de ces ressources. Le site de l'académie de Créteil propose le lien avec l'association *Adéquations* qui présente un panorama riche et fonctionnel de ces ressources.

⁸ « (...)l'ensemble des disciplines qui font l'objet d'un enseignement doivent s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis. »Le texte intégral est consultable à l'adresse suivante : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>

établissements où étaient scolarisées des élèves victimes de violences extrêmes (lycée Jean-Macé après l'immolation par le feu de Sohane Benziane en 2002 à Vitry sur Seine, viol d'une élève du collège Jean Vilar de Villeteuse).

Encore conviendrait-il de nuancer car, même dans ces cas, la poursuite des actions n'est jamais garantie d'une année sur l'autre. Elle suppose l'investissement important de quelques personnes particulièrement engagées. C'est en effet la présence d'individus très sensibilisés à ces questions qui expliquent aussi que certains établissements parviennent à construire quelques actions durables en matière d'égalité et de mixité.

Hormis ces deux cas de figure, cette problématique reste souvent sous-traitée et on constate un manque inquiétant de formation des élèves et des personnels. Alors même que se multiplient les publications autour du genre en sociologie, psychologie et histoire mais aussi en biologie ou mathématiques, ces recherches sont largement ignorées des enseignants. Alors que les sciences de l'éducation développent réflexion et outils en ce domaine, celles-ci ne pénètrent pas à l'école de sorte que la communauté enseignante ne se les approprie pas et reste à la fois démunie, mal à l'aise et silencieuse face à :

- des choix d'orientation qui se répètent à l'identique ;
- des relations difficiles entre filles et garçons ;
- au débat public largement médiatisé qui tend à remettre en cause la valeur de la mixité en s'appuyant de façon sommaire sur des expériences menées dans d'autres pays, au risque d'introduire de nouveaux clivages entre garçons et filles à l'école ou de faire accroire que la réussite des unes s'est réalisée au détriment des autres⁹ ;
- à la banalisation de l'homophobie.

Si la plupart des professionnels de l'éducation continuent à penser que ces problématiques ne sont pas primordiales, d'autres pressentent son importance mais constatent qu'ils ne savent pas comment les travailler et se former. Aussi en arrive-t-on au paradoxe suivant : les personnels désireux de mieux s'outiller en sont réduits à chercher des formations en dehors de l'Education nationale, à l'étranger¹⁰ ou auprès d'associations qui inévitablement facturent leurs services. Il est donc nécessaire de se donner les moyens d'être à la hauteur de l'ambition qu'il affiche en offrant les conditions d'une formation commune de l'éthique et de l'homogénéité de laquelle il se portera garant¹¹.

Dans l'académie de Créteil depuis la rentrée scolaire 2008, les recteurs ont toujours confié à des inspectrices ou des inspecteurs la mission « égalité entre les filles et les garçons et lutte contre l'homophobie ». Cette mission s'appuie sur la convention régionale 2008-2011 -associant les rectorats des trois académies franciliennes, la préfecture de région et la région Ile-de-France - et les circulaires de préparation de la rentrée scolaire mettant en évidence la nécessité de lutter contre les discriminations. Durant l'année scolaire 2009-2010, la mission a travaillé principalement dans deux

⁹ « Il faut sauver les garçons ! », *le monde de l'éducation*, n°310, janvier 2003

¹⁰ En effet, formations et recherches ont davantage pénétré l'institution scolaire au Québec, en Belgique, en Suisse.

¹¹ En 2008, la Délégation aux droits des femmes a présenté à l'Assemblée nationale ; les conclusions d'une l'étude sur l'égalité des filles et des garçons dans le système éducatif. Ce texte insiste sur le déficit de formation des enseignants. La lecture de ce texte est du plus grand intérêt et complétera cette brève présentation.

http://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i1295.asp#P952_75723. On pourra également lire le récent rapport de septembre 2010 sur les discriminations en milieu scolaire <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/104000500/0000.pdf>

directions à savoir l'évolution des représentations de genre auprès de la communauté scolaire et l'amélioration des équilibres de parité dans les différentes filières de formation. Des actions ont été menées pour assurer une meilleure communication sur les questions de genre à l'école, notamment par la mise en place d'un site web permettant de mettre en ligne des ressources, des témoignages sur les manifestations dans les établissements et l'actualité dans le domaine, mais aussi avec l'organisation en 2010 d'un cycle de conférences des « Mercredis de Créteil ». Afin que la question soit traitée au sein de la classe, la mission est intervenue dans la formation des enseignants que ce soit les formateurs, les professeurs en formation continue et les professeurs stagiaires. Le développement de partenariats au sein des différentes entités académiques (services rectoraux comme le SAIO, inspections académiques) a permis de collaborer pour une meilleure connaissance des pratiques, notamment dans le domaine de l'orientation avec la production de statistiques genrées. Mais c'est aussi le développement de partenariats avec les autres services de l'État, dans le cadre de la convention, ou avec des associations qui a permis d'avoir une visibilité plus grande des ressources disponibles pour aider les établissements dans leur projet. Enfin un groupe de réflexion académique permet d'associer inspecteurs, chefs d'établissement, professeurs du premier et du second degré sur les questions de prise en charge du genre dans les classes et les établissements.

Des malentendus persistants : un déni du problème ou une approche réductrice

Nous nous attachons ici à analyser les raisons des résistances opposées à ces thématiques et celles qui expliquent la difficulté de s'en emparer lorsqu'on a pris conscience de leur importance.

En effet les malentendus et les dénis expriment les représentations communes qui sont associées à la question de la mixité et de l'égalité entre les sexes. Elles trahissent les obstacles à la prise de conscience de la nature et de l'importance des discriminations de genre.

Un déni à plusieurs facettes

Un problème dépassé « c'est de l'histoire ancienne »

On entend assez souvent cette remarque. Beaucoup d'enseignants estiment que cette question ne fait plus problème et craignent de s'engager dans un combat d'arrière-garde ; en effet la mixité est instaurée dans la société depuis longtemps et les femmes ont fait les preuves de leurs capacités égales à celles des hommes dans tous les domaines, ce dont les lois et les institutions ont dû prendre acte progressivement ; on entend régulièrement dire que si l'égalité n'est pas encore totalement acquise, elle est en bonne voie. A l'école les discriminations et les problèmes d'orientation passent pour des stigmates appelés à disparaître progressivement et qui ne méritent pas qu'on y prête attention.

Aux yeux de l'ensemble des enseignants et à fortiori des élèves, l'école semble avoir toujours été mixte alors que la loi l'officialisant date seulement de 1975 ; mais il n'existe désormais qu'une minorité d'enseignants qui n'ont pas connu la mixité en tant qu'élèves. Tous ont grandi et évoluent dans une société mixte ; le fait même de considérer la mixité comme un objet d'interrogation leur paraît étrange. C'était déjà

vrai lors de la première convention, cela l'est encore plus aujourd'hui, notamment dans l'académie de Créteil qui accueille beaucoup de jeunes enseignants et CPE.

Une méconnaissance de l'histoire de l'école ainsi que l'absence de prise en charge institutionnelle de la mixité au moment où elle a été introduite expliquent son invisibilité. Elle semble évidente et on oublie aisément la fragilité de cette institution. Telle est l'hypothèse explicative défendue par Michelle Zancarini-Fournel qui montre comment la mixité n'a jamais été pensée mais s'est introduite de façon pragmatique¹².

Elle a été accueillie souvent favorablement, dans l'élan post 68 et s'est mise en place sans qu'il y ait d'espaces d'échanges ou de formations qui lui soient consacrés. S'établit alors un malentendu sur le caractère prétendument naturel et donc normal de la mixité scolaire et la forte impression que tout débat sur cette question est anachronique.

« Où est le problème ? »

La plupart des enseignants déclarent que globalement les relations entre filles et garçons sont satisfaisantes, que chacun trouve sa place dans l'école, que l'identité sexuée de l'enseignant importe peu et qu'eux-mêmes ne rencontrent pas de problème particulier ; ils estiment traiter les élèves de façon identique, c'est-à-dire neutre, conformément aux exigences républicaines et ils ont la conviction qu'ils transmettent un savoir et des valeurs neutres.

Il s'agit d'une représentation largement partagée qui révèle :

- une formation qui fait défaut et qui seule leur permettrait d'identifier le caractère discriminant de certains comportements (les leurs et ceux des élèves) et de repérer des discriminations de sexe qui sont socialement normalisées et passent pour des réactions naturelles. Les travaux de la sociologue Marie Duru-Bellat ont fortement contribué à cette conscientisation mais cette dimension de la sociologie de l'éducation ne fait pas l'objet d'un enseignement obligatoire dans la formation des professeurs.

- un attachement très fort au principe de laïcité qui exige de considérer l'élève de façon neutre, c'est-à-dire en faisant abstraction de ses attaches naturelles (origine, famille, sexe, ethnie) et laisse entendre que cette attitude est possible.

- La conviction tout aussi illusoire que le savoir dispensé est neutre, que la formation intellectuelle échappe à toute considération de sexe ou de genre.

Ainsi le problème passe inaperçu aux yeux des personnels de l'éducation, convaincus que les discriminations de sexe n'ont pas leur entrée à l'école.

On peut aussi suggérer que beaucoup d'enseignants se protègent par une auto-censure, repoussant l'idée qu'ils puissent être surpris en flagrant délit de discrimination inconsciente et de manquement à un principe républicain.

« Ce n'est pas un problème très sérieux »

Il n'est pas rare que cette question soit accueillie avec un sourire condescendant ou avec une légèreté bien gauloise.

Parmi toutes les discriminations, celles liées au genre sont régulièrement minorées parce qu'elles passent largement inaperçues au sein de la société elle-même ; inégalités et différenciations sont encore largement légitimées et normalisées et leur dénonciation est fort récente.

¹² F.Thébaud et M.Zancarini-Fournel « coéducation et mixités », CLIO histoire, n°18,2003,pp.11-19

En effet la plupart des citoyens et parmi eux les enseignants ne considèrent pas que l'égalité soit remise en cause par la division sexuée des tâches ou par l'affirmation d'une différence naturelle des sexes ; ils n'envisagent pas que la croyance en l'existence de qualités propres à chaque sexe puisse générer des conduites disqualifiantes ou légitimer des institutions discriminatoires de la même manière que la théorie selon laquelle une ethnie ou un groupe sociale auraient des caractères essentiels conduit à des discriminations raciales ou ethniques.

D'autres, qui ne l'avouent pas ouvertement, voient se profiler dans le combat pour l'égalité, le risque de faire disparaître toute différence entre les sexes ou celui de soumettre les relations entre hommes et femmes à une législation qui viendrait empêcher les libres rapports de séduction et de pouvoir.

Craintes et réticences

Lorsque les enseignants sont sensibles à ces questions, il leur arrive néanmoins fréquemment d'être réticents à la prendre en charge, parce qu'ils se sentent impuissants ou peu légitimés à l'aborder.

« On ne va pas faire des débats féministes à l'école »

La thématique de la mixité et de l'égalité est régulièrement assimilée à la question des filles et fréquemment réduite à un combat militant politique.

- Les enseignants, hommes et femmes ont le sentiment que la prise en charge de cette question expose leur propre personne ; ils craignent d'être étiquetés « féministes » dans leur milieu professionnel avec le discrédit qui continue à être attaché à ce terme (haine des hommes, hystérie du combat, guerre des sexes) ; les femmes redoutent les réactions de rejet ou de dérision de leurs collègues masculins.
- Les professeurs redoutent également les réactions des élèves (rebuffades des garçons, rires, gêne et moqueries générant des conflits dans la classe qui viendraient amplifier le problème).

Aussi constate-t-on que les quelques stages qui sont consacrés à cette question attirent surtout un public féminin qui se sent intéressé à titre non seulement professionnel mais personnel ; parallèlement, les élèves qui sont demandeurs de débats autour de la mixité sont surtout des filles alors que les garçons affichent souvent leur malaise ou leur hostilité.

Or ce type de réaction ne se rencontre pas lorsqu'on aborde les autres discriminations sociales ou culturelles. Également inscrites dans les programmes et les projets d'établissement, leur prise en charge paraît naturelle ; dans l'université française les discriminations de classe ont acquis leurs lettres de noblesse comme objet indépendant d'étude. Mais l'égalité des sexes et de la mixité n'a pas conquis un statut autonome dans le champ des questions liées à l'éducation.

Un retour rapide sur l'histoire permet de rendre raison de l'identification de la question de la mixité à celle des filles par les enseignants et le sentiment qu'elle ne constitue pas un objet de travail autonome indépendant de la personne qui la porte.

À la différence des autres discriminations, elle demeure fortement attachée à son origine historique ; à savoir qu'elle est essentiellement issue du mouvement féministe des années 70 et a été présentée tout d'abord sous la forme de la question féministe ; pendant longtemps parler de l'égalité des filles et des garçons consistait à travailler sur les discriminations à l'égard des filles, la misogynie, le retard pris dans la scolarisation des filles etc.

Les premières recherches universitaires¹³ se sont focalisées sur la situation des filles ; l'introduction de recherches sur le genre dans les départements de sciences de l'éducation est récente et nous assistons en France aux débuts d'une innervation fort lente des questions de genre dans l'ensemble des départements disciplinaires. Auparavant la réflexion sur les rapports sociaux de genre était portée par quelques enseignantes spécialisées en histoire et sociologie¹⁴ ainsi que par le département d'études féminines, issu lui-même des « women studies » anglosaxonnes¹⁵. Celles-ci tendent à être remplacées par les « gender studies » déplacement d'une importance capitale mais qui demeure méconnu de l'ensemble du milieu enseignant et même universitaire.

Enfin ces études ont initialement été portées par des femmes issues elles-mêmes de la militance. À partir des années 90 nous assistons à l'émergence d'une nouvelle génération de chercheurs et chercheuses qui découvrent le féminisme à partir d'une approche théorique et universitaire. De même ces questions sont désormais croisées avec d'autres études portant sur l'homosexualité (*gays et lesbian studies*) ; les premiers chercheurs hommes qui se sont intéressés aux questions de genre les ont d'ailleurs abordées en travaillant la thématique de l'homosexualité¹⁶. Ainsi celle-ci demeure encore difficile à détacher de la militance arrièrè ou au contraire avant-gardiste.

Or il est impératif de rectifier l'image de cet objet de travail ; la question de la mixité ne peut être réduite au problème des filles et des femmes dans l'école et dans la société et elle n'est pas un prétexte pour mettre en débat la diversité des sexualités. De plus il importe de la dépersonnaliser ; il s'agit d'un objet de savoir qui n'engage pas plus les convictions personnelles de l'enseignant que les travaux autour des autres discriminations.

En d'autres termes il s'agit d'institutionnaliser cet objet de réflexion qui n'a pas vocation à être pris en charge par des militants éducatifs.

« C'est une question trop délicate »

Une autre réticence provient de l'assimilation de la question de l'égalité des sexes à la sexualité. Les débats sur la mixité conduiraient tôt ou tard à aborder la question de la sexualité ; la plupart des enseignants estiment que cela ne relève pas de leur fonction, ni de leurs compétences ; qu'il s'agit de sujets intimes et donc relevant d'une éducation familiale et que de toute façon ils ne sont pas formés pour aborder ces questions avec le bagage psychologique requis.

On ne s'étonne donc pas que le personnel qui semble tout désigné soit le personnel de santé et,, parmi les professeurs, ceux de biologie puisqu'ils peuvent rattacher cette question à leur programme.

Là encore on notera une approche très réductrice de la thématique, qui écarte toute la dimension genrée de la relation à autrui ; or un des enjeux de la réflexion sur l'égalité des sexes est de montrer le processus de construction sociale des identités sexuées et sexuelles.

Néanmoins il est certain que cette thématique fait une large part à une pensée du corps, objet de réflexion largement dévalorisé à l'école ; le corps objet de savoir, le

¹³ Celles de Marie Duru-Bellat, Nicole Mosconi, Establet

¹⁴ Parmi les pionnières, on peut citer les historiennes Michelle Perrot, Michèle Riot-Sarcey, Michelle Zancarini-Fournel, Christine Bard, les anthropologues Nicole Claude-Mathieu et Colette Guillaumin, les historiennes et sociologues de l'éducation, Françoise Thébaud, Claude Zaidman, Nicole Mosconi.

¹⁵ Département pluridisciplinaire de l'Université de Paris 8

¹⁶ On peut citer le philosophe Eric Fassin.

corps lieu d'expression des sentiments et des émotions, le corps constitutif de la personne n'a guère de place à l'école ; l'expression corporelle est plutôt réprimée dans tous les sens du terme. Quant aux corps sexués, ils ont droit de cité à l'extérieur des cours, dans la cour ou mieux au-delà des grilles de l'école, là où s'arrête la responsabilité de l'école.

Il n'empêche que le corps exclu fait néanmoins irruption dans les classes et ce n'est qu'au prix d'un aveuglement volontaire de plus en plus difficile à tenir que les enseignants continuent à exclure les effets indirects d'une scolarisation mixte ; du flirt au viol, les élèves n'ont cessé de manifester que leurs corps sont sexués, même à l'école ; or l'embarras qu'ils en éprouvent ne trouve pas d'espace où se faire entendre.

Toutefois les enseignants n'ont pas tort de souligner leur manque de formation en psychologie qui vient s'ajouter à la difficulté réelle de déterminer les limites de la parole enseignante dès lors qu'elle s'aventure dans des domaines au croisement de l'éducation publique et privée.

« On ne peut pas changer les représentations sociales ou culturelles »

Incontestablement la réflexion sur l'égalité des garçons et des filles ainsi que sur les rôles sociaux conduit à interroger les représentations du masculin et du féminin, les normes et les valeurs véhiculées par la société. L'école républicaine n'admet pas que certains objets de pensée puissent être écartés d'une approche rationnelle et la laïcité consiste entre autres à distinguer ce qui relève de la croyance et du savoir.

Or concernant la formation des identités sexuées et sexuelles et les rapports sociaux de sexe, il existe bien des savoirs historiques, anthropologiques, sociologiques, psychologiques à acquérir sur lesquels doit prendre appui toute réflexion sérieuse sur l'égalité et la mixité.

Parce que la plupart des enseignants ne les maîtrisent pas, ils se sentent impuissants à dépasser le débat d'opinions, voire d'idéologies et ils craignent à juste titre que cela les conduise alors au dialogue de sourds ou à l'affrontement.

Il importe donc qu'ils aient l'opportunité d'acquérir les connaissances qui leur permettront d'aborder ces questions avec sérénité.

« On ne doit pas influencer les élèves ; leurs conceptions des identités sexuées, sexuelles et des rôles sociaux et professionnels leur appartiennent. On ne doit pas les mettre à porte-à-faux avec leur culture et l'organisation économique et sociale »

Si certains enseignants se déclarent démunis, d'autres s'interrogent sur la légitimité d'aborder des questions qui engagent des valeurs qui leur semblent relever de la responsabilité familiale.

S'ils sont convaincus que l'égalité des sexes est une valeur républicaine, ils hésitent à la défendre hors des limites de l'école, estimant qu'ils font de l'ingérence en invitant les élèves à s'interroger sur la partition des rôles au sein de la famille, en comparant le statut des hommes et des femmes dans les différentes sociétés.

Certes on observe des réticences similaires pour aborder le statut des croyances religieuses ou celui des convictions politiques ou syndicales. Beaucoup de professionnels de l'éducation semblent très en retrait des obligations qui leur incombent : expliciter clairement les valeurs de la société française, en montrer toutes les implications et le cas échéant souligner les contradictions existantes dans l'État. Si la constitution française laisse l'individu libre dans le cadre de sa vie privée de faire des choix distincts, voire opposés à ses devoirs de citoyen, il importe que les

élèves soient conscients de ces contradictions et connaissent les principes sur lesquels reposent ces différents systèmes de valeurs.

Toutefois on constate que les enseignants hésitent moins à dénoncer les attitudes ou discriminations qui relèvent du racisme ou même de l'intolérance religieuse car ils se sentent légitimés dans leur discours par un combat social qui a également pénétré l'école (les actions menées depuis des décennies dans le cadre des semaines contre le racisme et les discriminations n'ont rien de comparable avec les quelques actions contre les discriminations de sexe). Il faut donc mesurer qu'en ce domaine la prise de risques est beaucoup plus grande.

Par ailleurs, les discriminations de sexe sont encore largement invisibles parce qu'elles sont intégrées au fonctionnement économique et social et naturalisées ; il n'y a donc pas un consensus social pour les désigner et les dénoncer.

Il importe donc de déterminer les implications de la valeur républicaine de l'égalité des sexes ; et de bien repérer à quels moments les discours sur le respect des différences conduisent à entériner les discriminations.

« On ne va pas remettre en cause le principe de la mixité »

Enfin certains enseignants redoutent de jeter de l'huile sur le feu en abordant ces thématiques, fournissant l'occasion aux élèves de faire entendre des propos sexistes fondés sur des convictions religieuses et culturelles et des revendications séparatistes.

Ceux qui osent questionner ce principe républicain sont suspectés de discrimination positive.

En effet, la plupart des enseignants ignorent largement les débats auxquels la mixité donne lieu en Europe et outre Atlantique. Lorsqu'ils en ont entendu parler, ils craignent que l'ouverture d'un débat ne conduise à prendre des mesures qui remettraient en cause la mixité. Ils interprètent l'ouverture d'une réflexion sur ce thème comme l'effet de groupes de pression religieux, ignorant généralement que cette question fait déjà débat entre spécialistes de l'éducation.

« C'est encore une question de plus qui s'ajoute au programme »

Les enseignants ont également le sentiment que la prise en charge de tout problème social retombe systématiquement sur leurs épaules ; une nouvelle injonction leur est adressée par une institution qui leur dévolue cette question mais ne se soucie pas assez de leur donner les moyens de la prendre efficacement en charge, comptant comme souvent sur leurs ressources et leur dévouement.

De fait nous avons fait le constat de l'insuffisance de l'accompagnement institutionnel dans la mise en œuvre de ces conventions. En l'absence d'une volonté politique nette, les personnels de l'éducation peuvent avoir le sentiment qu'une mission nouvelle leur incombe, parmi d'autres missions tout aussi prioritaires et en la quasi absence d'actions de formation, la plupart des enseignants ne voient pas comment ils pourraient travailler ces questions transversales au cœur de leur enseignement disciplinaire.

Conclusion

Il est donc urgent de travailler à une conscientisation des ces questions qui ne sont ni obsolètes, ni réglées, parce que les relations entre les sexes à l'école et dans la société n'ont jamais été apaisées ni égalitaires. Mais il importe de les poser en termes nouveaux, c'est-à-dire en termes de genre et d'affirmer que cette question a toute sa place dans l'institution en précisant quelle place elle peut occuper ; il

convient de rappeler que cette thématique ne relève pas d'une mode passagère mais qu'elle prend appui sur un corpus de savoirs objectifs qui doit être transmis aux enseignants comme aux élèves. Seule l'approche instruite et rationnelle de ces questions est susceptible de les soustraire aux débats affectifs et idéologiques. Si on prend la pleine mesure des résistances passives ou actives à l'encontre de ces questions, on doit également en conclure que l'effort institutionnel doit s'amplifier et modifier la forme qu'il a prise jusque là.

Une problématique complexe propice à des malentendus conceptuels

Nous nous proposons de dégager quelques paradoxes inhérents à la question de la mixité afin d'éclairer les malentendus qui traversent les débats et de mieux saisir la complexité de cette problématique

Le piège de l'universalisme et de l'égalitarisme

La mixité est étroitement liée au principe de laïcité ; elle est réaffirmée dans « la loi sur les signes religieux dans les écoles publiques » promulguée en 2004.

L'école républicaine s'interdit toute distinction d'origine, de sexe. Les élèves –mot épïcène - doivent être considérés avec neutralité. Considérer que l'élève est sexué serait pour beaucoup d'adultes risquer d'introduire une discrimination ; et c'est aussi cette même raison qui conduit l'école à faire abstraction de la culture ou l'origine sociale des élèves.

Le traitement équitable suppose à leurs yeux un traitement indifférencié.

Seules les exigences pédagogiques autorisent un traitement différencié et en principe il est détaché de toute différence naturelle ou sociale.

Cette conception du traitement égalitaire s'enracine dans les origines et les fondements de l'État républicain. Le citoyen est une entité abstraite et il désigne un masculin qui a une valeur de pure neutralité ; cet universel abstrait englobe et dépasse toutes les appartenances particulières, de sorte que chacun et chacune, quelles que soient ses qualités singulières peut s'y reconnaître et s'y identifier. Quant à la loi, elle s'adresse à la dimension universelle et abstraite du citoyen et non à l'individu particulier engagé dans une situation singulière. Parce que la loi oblige chacun indifféremment, elle garantit l'égalité de tous¹⁷.

Toutefois cette conception universaliste et abstraite du droit s'est heurtée à des remises en cause théoriques. Sans entrer dans des théories philosophiques générales, nous nous intéresserons aux critiques qui en philosophie et histoire politique ont montré que la république s'est construite sur le refus délibéré de reconnaître aux femmes le statut de citoyennes puisqu'on leur refusa la reconnaissance des droits civils et civiques tout au long du 19^{ème} siècle et jusqu'à une date récente du 20^{ème} siècle. L'historienne Michèle Riot-Sarcey et la philosophe Geneviève Fraisse montrent comment cet universel abstrait a servi l'exclusion délibérée des femmes de l'exercice du pouvoir en les assignant aux fonctions sociale et économique de la reproduction tout en maintenant l'illusion d'une république égalitaire dans ses principes mais inégalitaire dans les faits. Si la république a accordé le droit de vote à tous les hommes, quelles que soient leurs situations sociales et leurs origines, elle le refusa fermement à toutes les femmes, quel que fut

¹⁷ Pour ces rappels, on se référera aux philosophes H.Pena-Ruiz et D.Schnapper

également leur statut ; ce refus s'est donc fondé sur la seule discrimination de sexe, bien plus tenace que toutes les autres réunies¹⁸.

De telles analyses ont conduit l'historienne Joan Scott à révéler la pertinence et l'efficacité du concept de parité, qui viendrait s'ajouter à celui d'égalité et l'amender, puisque ce dernier révèle ses insuffisances pour rendre effective l'égalité sociale et politique entre hommes et femmes. Il s'agirait de rappeler que l'humanité a une double identité, puisqu'elle est composée nécessairement d'hommes et de femmes, donnée universelle et immuable qu'il convient de prendre en compte dans toutes les situations¹⁹.

On sait également que le principe de parité a été fortement critiqué, parmi les féministes universalistes elles-mêmes qui avancent l'argument d'une discrimination positive fondée sur la reconnaissance d'un caractère naturel et particulier, qui devrait précisément rester étranger au concept de citoyenneté. En attendant, force est de constater que l'égalité entre les sexes n'est pas passée du droit au fait et il est légitime de se demander si la prise en compte lucide de l'existence d'élèves filles et garçons relève d'un coup de canif porté au principe d'égalité et de neutralité à l'école ou si elle peut s'avérer un outil au service du développement de l'égalité.

Par ailleurs, certaines théories considèrent que l'universel abstrait et la conception de l'égalité qui en résulte sont contraires au principe de justice sociale.

En effet, parce que les citoyens ne sont pas des entités abstraites, il convient de les traiter en fonction de leur identité effective et de prendre en compte leurs conditions d'existence dans le souci de ne pas discriminer en reconduisant des inégalités.

Et de fait, arguent-elles, c'est en réalité ce qui se passe ; si la loi est la même pour tous, dans certaines circonstances, on prend en considération la singularité du citoyen.

À l'école notamment, il a été établi qu'un enseignement démocratique et égalitaire ne pouvait décider d'ignorer les trajectoires particulières des élèves en méconnaissant l'impact possible des différences entre élèves et les répercussions scolaires. Aucun enseignant ne s'adresse à des élèves abstraits.

Les travaux sociologiques de Bourdieu et les études plus récentes sur le fonctionnement et les effets du conflit socio-culturel sont maintenant connus de la plupart des enseignants²⁰. Tout professeur sait qu'il lui faut avoir présentes à l'esprit les difficultés spécifiques que peuvent rencontrer des enfants issus de classes populaires ou de milieux culturels qui ignorent les attentes scolaires ; ces données sociales et culturelles jouent dans le parcours scolaire d'un enfant et se manifestent différemment d'un enfant à l'autre.

Tout enseignant sait qu'il a tendance à s'adresser non pas, comme il le croit, à un élève abstrait mais à un élève dont la famille est dotée d'un capital culturel correspondant à celui qu'attend idéalement l'école ; il lui faut donc être vigilant pour ne pas travailler à partir d'implicites dans une complicité génératrice d'inégalités scolaires. Mais il lui faut également veiller à ne pas surdéterminer ces différences et à se garder de toute stigmatisation.

L'importance de ces variables est à ce point connue que la formation se préoccupe de montrer que l'équité passe par la recherche d'un équilibre entre la prise en compte intelligente des différences existantes et l'introduction de différenciations mûrement pensées au service d'une pédagogie résolument égalitaire.

¹⁸ Michèle Riot-Sarcey, *La démocratie à l'épreuve des femmes*, Geneviève Fraisse, *Muse de la raison*, Joan W.Scott *la citoyenne paradoxale*.

¹⁹ Joan W.Scott, *Parité !* Albin Michel, 2005

²⁰ voir en particulier, les recherches du groupe ESCOL,

Or on constate une fois encore que ces analyses qui portent sur le traitement des différences culturelles et sociales ne sont pas appliquées à la différence de sexe. Car on pourrait également s'attendre à ce que les enseignants et les éducateurs aient conscience que les élèves, filles et garçons, ne sont pas éduqués de façon similaire, qu'ils ne viennent pas à l'école avec la même représentation de ce qu'ils ont à y apprendre, de la façon dont ils doivent s'y conduire, des résultats qu'ils doivent obtenir, des carrières qu'ils sont autorisés à convoiter²¹. Et qu'il est indispensable de le savoir pour ne pas passer à côté des malentendus ; que la méconnaissance naïve ou l'ignorance délibérée de cette construction d'un rapport différent à l'école selon le sexe risque de générer des inégalités ; qu'il est nécessaire de prendre conscience de ses propres représentations et projections, exemptes de toute neutralité, si on ne veut pas différencier et stigmatiser à son insu. Or le raisonnement qui vaut dans le cas précédent n'est pas appliqué à celui qui nous occupe ; les plans de formation académiques et les cahiers des charges y afférents laissent rarement une place à de telles formations pour les enseignants. Ainsi l'école ne considère pas que les différences de sexe sont susceptibles de secréter de l'inégalité de la même manière que les différences culturelles ou sociales produisent des inégalités scolaires si l'école en méconnaît les mécanismes. L'institution veut continuer à croire que l'école traite les élèves de façon identique et égalitaire et qu'elle doit continuer à le faire pour que disparaissent les effets de ces distinctions extérieures à elle. Or s'il y a longtemps que la sociologie a levé ces illusions pour les inégalités scolaires et culturelles ; pourquoi devraient-elles subsister pour les inégalités de sexe ?

Le piège du naturalisme : des différences indépassables

Les enseignants se défendent de traiter de façon différente les élèves, de façon inconsciente ou délibérée, mais rétorquent que ce sont les élèves eux-mêmes qui présentent des différences et résistent à un traitement indifférencié. Et beaucoup ajoutent que ces différences sont naturelles et ne mettent pas en péril l'exigence d'égalité. À la différence des autres traits distinctifs susceptibles de produire de la discrimination, la différence de sexe ne fut pas et n'est pas encore communément considérée comme une source d'inégalité ;

Alors que les analyses et critiques de la domination de race et de classe ont été largement diffusées tout au long du 20^{ème} siècle, celles qui portent sur la domination de sexe n'ont pas connu le même sort.

En effet le rapport entre les races et celui entre les classes ont d'emblée été désignés comme des rapports de domination et furent dénoncés comme tels. Une fois leurs soubassements naturels invalidés, il fut assez aisé de montrer que la hiérarchie se justifiait par des intérêts économiques, sociaux et politiques.

Dans le cas de la domination masculine, le fondement naturel a d'autant mieux résisté que l'argument de la différence de nature a servi la cause de l'égalité entre les sexes.

Au 16 et 17^{ème} siècles nombre de femmes dénoncent l'argument traditionnel de leur infériorité naturelle²² ; or à partir du 18^{ème} siècle, c'est l'argument de la différence de nature qui est avancé par des philosophes et les médecins ; c'est lui qui justifie que l'on écarte les femmes des études et qu'on les enferme dans un rôle social et économique limité à la tenue du foyer.

²¹ Sur ce point, la notion de *curriculum caché*, travaillée en particulier par Marie Duru-Bellat, *L'école des filles*

²² Citons Marie de Gournay, Gabrielle Suchon ou encore Madeleine de Scudéry

« Égales à nous mais différentes », explique Rousseau²³ ; l'argument a couru tout au long des derniers siècles ; mieux encore il a été utilisé par des féminismes différentialistes et se fait reconnaître communément dans l'argument de complémentarité.

C'est sur ces bases que se met en place et se maintient la division du travail social, motivée par la différence de tempéraments et de qualités.

Alors qu'à l'heure actuelle aucun démocrate n'oserait soutenir la thèse selon laquelle une différence de nature entre les êtres humains d'origines sociale ou ethnique différentes explique et légitime des devenirs scolaires et sociaux « différenciés », cet argument est encore parfaitement reçu pour expliquer l'inégalité des trajectoires scolaires, professionnelles, sociales des hommes et des femmes que l'on s'obstine à penser en termes de différence.

Alors que notre école démocratique se considère en échec lorsqu'elle ne parvient pas à faire réussir également les enfants de milieu et d'origine culturelle différents, elle ne s'est pas considérée en échec tant qu'elle a pu arguer que les unes et les autres réussissaient mais... différemment.

Des parcours différenciés selon l'appartenance sociale ou ethnique d'origine sont bien perçus comme discriminatoires et inégalitaires. Mais des parcours différenciés selon le genre sont considérés comme pouvant être l'expression de différences naturelles et donc ne sont pas perçus comme discriminants.

Il a fallu que l'école soit confrontée à ce fait récent et non anticipé de difficultés patentes rencontrées par les garçons et qu'elle s'émeuve de l'inversion du rapport inégalitaire pour qu'elle accepte de s'interroger sur cette variable de la différence sexuée qu'elle négligeait parfaitement jusqu'alors²⁴.

On vérifie aisément que l'ensemble du fonctionnement social veut nous faire accroire que la différence des sexes n'est pas discriminatoire ; que la culture prend acte d'un clivage naturel qui n'enlève rien à la perfection de l'un et l'autre sexe. Des vêtements différenciés aux toilettes séparées en passant par les journaux et les jeux, des activités de loisir aux formulaires administratifs nous vivons dans une société dans laquelle hommes et femmes se partagent l'espace public mais selon des règles et des codes qui maintiennent des séparations tranchées et perçues comme naturelles et donc largement intériorisées. Notre appartenance à un sexe, féminin ou masculin, est sans cesse rappelée sans que nous nous en offusquions, alors qu'une même assignation à notre origine sociale ou ethnique serait la manifestation d'une société pratiquant la ségrégation. Force est de constater que nous vivons dans une société où les espaces sont communs aux deux sexes mais qui n'est pas aussi mixte qu'elle le prétend, dans la mesure où le mélange et l'indistinction qui devraient en résulter sont loin d'être réalisés.

Il n'est donc pas étonnant que ces séparations soient reproduites dans l'espace scolaire et que les éducateurs les reconduisent sans y penser (alignements sur deux colonnes, jeux distincts etc, regroupement des enfants selon le sexe etc). Si dans une classe les rassemblements selon des affinités ethniques interrogent, les rassemblements par affinité de genre perturbent peu.

On touche alors à la conception que l'on se fait de la mixité. Si nous sommes d'accord pour que les enseignements et l'espace soient communs, sommes-nous tous d'accord pour une socialisation similaire ? Certains estiment que les différences sont indépassables, d'autres qu'elles sont constitutives de l'identité de chacun,

²³ *Emile ou de l'éducation*, lire le Livre 5 consacré à l'éducation de Sophie

²⁴ La prolifération d'ouvrages récents sur l'échec des garçons en témoigne.

d'autres encore qu'il est nécessaire de laisser chaque individu décider de sa construction et de sa trajectoire sans influence.

Peu de personnes considèrent que la socialisation différenciée des filles et des garçons est un obstacle majeur à l'instauration de l'égalité²⁵.

Peu estiment qu'il faut mener une éducation volontariste pour contrebalancer les effets normatifs de l'idéologie sociale qui précisément interdit la libre construction de son identité de genre ; peu soulignent qu'il ne suffit pas d'offrir des possibilités pour que filles et garçons s'en emparent, de même qu'il ne suffit pas d'assurer la gratuité des bibliothèques et des musées pour y faire venir les couches populaires.

Face à l'épouvantail de la confusion des sexes, on aurait intérêt à méditer ce propos de Nicole Mosconi « ce que nous recherchons, ce n'est pas à assimiler les hommes et les femmes, c'est au contraire, de permettre que les hommes entre eux et que les femmes entre elles diffèrent mais que les hommes et les femmes soient égaux entre eux²⁶. »

Ce qui suppose que soit clairement distinguée la différence de statut des concepts d'égalité/inégalité (concept juridique) et de différence/identité/similitude (concepts ontologiques) et que l'on interroge les articulations entre ces domaines distincts.

CONCLUSION : bilan et directions à privilégier pour une prise en charge efficace de ces questions

L'école n'est donc pas un lieu abstrait d'un contexte social et économique, et idéologique

Espérer changer les manières de faire et de penser sans prendre en compte l'ensemble du fonctionnement social est voué à l'échec.

Or celui résiste et n'est guère interrogé structurellement.

Le champ social est actuellement le lieu de phénomènes contradictoires : à la fois une place grandissante des femmes dans tous les domaines –du politique, du travail, de la recherche- et des structures relativement stables (partition des rôles, influence idéologique etc).

Les lois elles-mêmes oscillent ; elles hésitent à mettre en place une discrimination positive (cas de la parité). Par ailleurs elles entérinent les effets des répercussions de la crise (sous-emploi des femmes, travail partiel, etc).

Ainsi la demande faite à l'école ne va pas dans le sens d'une nette dynamique de transformation sociale (pas d'aide à la transformation des entreprises, occultation des difficultés réelles) mais plutôt à contresens.

Il importe d'être conscient de ces contradictions et de considérer que les résistances qu'on rencontre à l'école sont des effets d'obstacles économiques, sociaux et institutionnels qu'aucune volonté politique ne cherche véritablement à surmonter. Sans doute parce que la force de l'habitude mais aussi le profit de ce fonctionnement binaire et inégal l'emportent encore sur l'intérêt d'une organisation sociale réellement égalitaire.

Aussi l'école cherche-t-elle surtout à juguler les effets les plus visibles et dérangeants de ce fonctionnement asymétrique sans pour autant inviter à une analyse en profondeur de ses causes structurelles :

²⁵ *La socialisation différenciée*, Anne Dafflon-Novelle

²⁶ Nicole Mosconi, actes du colloque, *Quelles mixités construire à l'école ?* » IUFM de Montpellier,

- la violence entre filles et garçons,
- les relations sexuelles précoces non protégées et les effets sur la santé publique,
- des orientations qui ne correspondent plus aux besoins sociaux

Toute formation sérieuse qui vise une transformation en profondeur des comportements et a fortiori de l'organisation sociale doit privilégier une approche globale de ces questions afin de montrer en quoi elles font système.

Les questions de mixité et d'égalité doivent évidemment faire l'objet d'une approche trans et pluridisciplinaire. Le genre est en effet devenu une catégorie d'analyse²⁷.

« Le genre n'est pas un domaine spécialisé, c'est une grille de lecture de la société. Que l'on s'intéresse à l'école, à l'emploi, à l'immigration, à la famille, à la santé, aux retraites (...) le genre est un des axes essentiels de la connaissance, un outil indispensable à l'intelligence du monde social. La « variable sexe » n'est pas contingente, elle est nécessaire²⁸ »

Il convient de développer en cohérence les axes suivants :

- une approche anthropologique qui révèle l'organisation de toute société selon la valence différentielle des sexes²⁹.
- Une approche historique qui révèle comment on est passé d'une histoire des hommes à une histoire qui a exhumé les femmes de leur invisibilité et a développé une approche genrée de l'histoire³⁰ et qui montre les évolutions de l'école au regard de la prise en charge des filles et des garçons³¹.
- Une approche biologique qui montre l'absence de fondements des déterminismes biologiques et l'imbrication du culturel et du naturel³².
- Une approche psychologique et psychanalyste qui fasse l'état des lieux du questionnement sur la construction de l'identité sexuée³³.
- Une approche sociologique qui montre comment s'organise la division sexuée des activités, l'impact des idéologies, la marge de liberté des individu-es face à cet agencement structurel (soumission, adaptation, contestation...)³⁴.
- Une approche philosophique qui met l'accent sur la théorisation et la légitimation des rapports de force politique et économique inégalitaires entre hommes et femmes³⁵.

Cette approche pluridisciplinaire permet seule de penser les relations entre filles et garçons à l'école et la construction de leurs parcours scolaires comme des symptômes et des effets d'une histoire, d'une culture, d'une organisation sociale qu'ils doivent eux-mêmes connaître et que tout éducateur doit comprendre pour pouvoir contribuer à les transformer.

²⁷ Joan Scott « le genre, comme catégorie d'analyse », article traduit par M.Riot-Sarcey, *Annales*, 1988

²⁸ Françoise Thébaud, « sexe et genre » in Magaret Maruani, *Femmes, genre et sociétés, l'état des savoirs*, la découverte, 2005

²⁹ Nicole-Claude Mathieu, Colette Guillaumin, et Françoise Héritier

³⁰ Michelle Perrot, Christine Bard, Rebecca Rogers

³¹ Lelièvre, *Histoire de la scolarisation des filles*, D. Guillaume, *le destin des femmes et l'école*

³² Catherine Vidal, *Cerveau, sexe et pouvoir*, T.Laqueur, *La fabrique du sexe*, Rouch, Dorlin, Fougeyrollas-Schwebel, *le corps entre sexe et genre*

³³ S. Prokhoris, *le sexe prescrit*,

³⁴ Laufer, Maruani, Marry, *Masculin-féminin, questions pour les sciences de l'homme*, Weltzer-Lang, Molinier,

³⁵ Foucault, Butler