



Université
de Lille

Année Universitaire 2022 - 2023

Mémoire soutenu en 2023

**L'influence du cadre institutionnel d'une école catholique
sur la construction des rôles de genre des élèves**

*Étude de cas de la classe de CE2 de l'école catholique privée Sainte Thérèse
de la ville de Wimereux.*

Mémoire présenté par **Louna Le Gall**,
étudiante en 4^{ème} année à Sciences Po
Lille, majeure Analyse des Sociétés
Contemporaines.

Sous la direction de **Sandrine Lévêque**,
professeure des Universités et chercheuse
en science politique au CERAPS de Lille.

Sciences Po Lille n'entend donner aucune approbation ni improbation aux thèses et opinions émises dans ce mémoire de recherche. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leur auteur·rice.

J'atteste que ce mémoire de recherche est le résultat de mon travail personnel, qu'il cite et référence toutes les sources utilisées et qu'il ne contient pas de passage ayant déjà été utilisé intégralement dans un travail similaire.

Conformément aux préconisations du ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation, ainsi qu'à la Charte égalité de genre de Sciences Po Lille, l'utilisation de l'écriture inclusive est ici privilégiée. L'utilisation du point médian, préféré au point ou au tiret, s'explique par son caractère discret, n'interrompant pas la lecture et ne l'allongeant pas non plus.

Résumé

Ayant agité la sphère médiatique, l'expérimentation des ABCD de l'égalité dans certains établissements publics scolaires en 2013 a mobilisé les milieux catholiques contre l'enseignement de l'égalité hommes-femmes. Dix ans après ce mouvement ayant entraîné son arrêt brutal, il s'agit d'interroger les mécanismes aujourd'hui présents dans les établissements scolaires catholiques quant à la prise en compte des questions de genre. Par ailleurs, cette étude s'attache à mettre en lumière l'influence de ces cadres institutionnels sur les comportements des élèves témoignant de leur intériorisation des normes de genre. Une étude qualitative a ainsi été menée auprès de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, avec des observations conduites dans la salle de classe ainsi que dans la cour de récréation, et des entretiens effectués auprès des élèves et de l'enseignante en charge. Cette étude met en avant l'idée qu'il existe bel et bien une influence provenant du cadre structurel de l'école catholique, mais celle-ci est bien secondaire derrière celle de l'enseignante qui délivre consciemment et inconsciemment une certaine vision du monde social qui se transmet dans le comportement des élèves.

Having agitated the media sphere, the experimentation of the "ABCD of equality" in some French public schools in 2013 mobilized Catholic circles against the teaching of gender equality. Ten years after this movement led to its brutal cessation, the aim is to question the mechanisms existing today in Catholic schools regarding the consideration of gender issues. In addition, this study focuses on highlighting the influence of these institutional frameworks on the behaviour of pupils testifying of their internalization of gender norms. A qualitative study was conducted with the CE2 class at the Sainte Thérèse school de Wimereux, with observations conducted in the classroom as well as in the playground, and interviews conducted with the students and the teacher in charge. This study puts forward the idea that there is indeed an influence emerging from the structural framework of the Catholic school, but that is very secondary to that of the teacher who consciously and unconsciously delivers a certain vision of the social world that is transmitted in the behavior of the pupils.

Remerciements

Les remerciements de ce travail de recherche vont tout d'abord à Johanna Geert, l'enseignante ayant accepté que sa classe devienne le théâtre de mes observations et de mes recherches l'espace d'une année, qui a répondu avec patience à toutes mes questions, et sans qui jamais ce travail n'aurait pu être mené. Par ailleurs, je tiens à adresser une pensée à tous·tes les élèves de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse de Wimereux qui m'ont accueillie comme une des leurs l'espace d'une semaine.

Je tiens également à remercier Sandrine Lévêque, directrice de ce mémoire, pour le temps consacré à mes demandes et pour l'accompagnement apporté tout au long de ce travail de recherche. Je remercie ensuite Cédric Passard, directeur du master Analyse des Sociétés Contemporaines (ASC) pour l'enseignement des méthodes sociologiques indispensables à la conduite de ce mémoire.

Enfin, je tiens à adresser des remerciements tout particuliers à celles et ceux qui m'ont entourée et qui m'ont permis de mener ce travail de recherche à son terme. Je pense tout d'abord à Claudine, qui m'a chaleureusement hébergée et nourrie lors de mon travail d'enquête et qui m'a permis tous les matins de braver le froid hivernal. J'adresse par ailleurs une pensée à mes camarades de master qui ont partagé avec moi nos premiers pas dans le monde sociologique. Je remercie également particulièrement mes colocataires, toujours présentes, et qui m'ont contrainte à sortir alors que j'avais le nez dans l'écriture. Et enfin, à Valentin, pour tout.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Résumé..... | 4 |
| Remerciements..... | 5 |
| Sommaire..... | 6 |
| Introduction..... | 8 |
| Définition de l'objet d'étude..... | 10 |
| Etat de la littérature..... | 13 |
| Question de recherche et hypothèses..... | 16 |
| Méthodologie d'enquête et accès au terrain..... | 17 |
| Organisation générale du mémoire..... | 21 |
| CHAPITRE 1 : L'héritage d'un contexte historique et politique d'une lutte des milieux catholiques contre l'enseignement de genre à l'école..... | 23 |
| 1. Le rôle de l'enseignement privé catholique en France : entre tradition et adaptation aux enjeux contemporains..... | 23 |
| 2. Les ABCD de l'égalité, un programme pour l'enseignement de l'égalité face à de vives contestations..... | 31 |
| 3. Des conventions interministérielles à la pratique : étude de cas de l'école de Wimereux..... | 41 |
| CHAPITRE 2 : Les cadres théoriques et pratiques de l'enseignement de l'égalité de genre à l'école Sainte Thérèse..... | 51 |
| 1. L'intégration de l'enseignement des questions de genre dans les programmes scolaires..... | 51 |
| 2. Les spécificités de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, une structure catholique complexe..... | 59 |
| 3. Les avancées et les limites de l'enseignement de l'égalité filles-garçons par Johanna Geert..... | 65 |
| CHAPITRE 3 : L'analyse en pratique des évolutions des comportements genrés des élèves..... | 77 |
| 1. La manifestation des divisions de genre au sein du groupe-classe..... | 77 |
| 2. Des dynamiques de genre en évolution : conflits, évolutions et spécificités..... | 88 |
| Conclusion..... | 97 |
| Bibliographie..... | 101 |
| Table des matières..... | 108 |
| Annexes..... | 111 |

« Être femme, ce n'est pas une donnée naturelle. C'est le résultat d'une histoire. Il n'y a pas un destin, biologique, psychologique, qui définisse la femme en tant que telle. [...] C'est l'histoire de sa vie, en particulier c'est l'histoire de son enfance, qui la détermine comme femme, qui crée en elle quelque chose qui n'est pas du tout une donnée, une essence, qui crée en elle ce que l'on a appelé quelques fois l'éternel féminin, la féminité. Et plus les études psychologiques sur les enfants s'approfondissent, plus il est sensible, plus on voit avec évidence que vraiment le petit bébé féminin est fabriqué pour devenir une femme. »

Simone de Beauvoir¹.

¹ Beauvoir (de) Simone, "Simone de Beauvoir : On ne naît pas femme, on le devient", *Archives INA*, 1975.

Introduction

« Toutes les grandes personnes ont d'abord été des enfants. Mais peu d'entre elles s'en souviennent. »

Antoine de Saint-Exupéry².

S'inscrit en chaque grande personne, en chaque adulte, l'expression de son enfance. Si l'on ne se souvient pas nécessairement de son enfance, notre corps, nos habitudes, nos préférences, notre façon d'être et d'agir, eux, s'en souviennent parfaitement et en témoignent à chaque seconde de notre existence. L'expression du genre provient lui aussi d'une construction opérée dès le plus jeune âge, lorsqu'à la naissance un genre est attribué au nouveau-né qui viendra déterminer la façon dont toute son éducation sera conduite et dont ses pairs agiront à son égard. C'est par l'apprentissage, au cours de chaque étape de leur vie, que les individus apprennent à incarner un rôle qui leur a été assigné à la naissance, et ce afin de répondre aux logiques du monde social dans son ensemble. C'est grâce à des études longuement menées que l'on a pu mettre en lumière l'idée que les différences fondamentales existant aujourd'hui dans la société entre les femmes et les hommes ne proviennent pas d'une donnée naturelle. Si 93% des français·es reconnaissent des disparités de traitement entre les femmes et les hommes dans la société, 13% des femmes et 34% des hommes considèrent qu'il est normal que certains jeux pour enfants soient plus destinés à un genre qu'à un autre, et qu'il n'est pas normal qu'un garçon joue à la poupée³. L'une des recommandations effectuées par le Haut Conseil à l'Égalité prévoit ainsi l'idée de permettre à tous·tes les enfants d'avoir accès aux mêmes jouets, et ce, peu importe leur genre. Cela met ainsi en lumière la nécessité de s'intéresser aux représentations de genre dès le plus jeune âge, qui viennent reproduire des inégalités structurelles et ainsi, des discriminations. Des constats divers peuvent être listés sur l'existence d'inégalités genrées en milieu scolaire engendrant des discriminations envers les filles. Ainsi, à l'école primaire, en 2015, les enseignant·es ont seulement 44% d'interactions avec les filles⁴. Dans les manuels scolaires, les femmes représentent 40% des personnages représenté·es, et seulement 3% des personnages identifié·es comme scientifiques⁵. De plus, si les filles réussissent statistiquement mieux que les garçons à

² Saint-Exupéry (de) Antoine, *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcock, 1943.

³ Haut Conseil à l'Égalité, *Rapport annuel sur l'état du sexisme en France*, 2023.

⁴ Mosconi Nicole, "Effets et limites de la mixité scolaire", *La Découverte*, n°11, pp. 165-174, 2004.

⁵ Centre Hubertine Auclert, *Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité ?*, 2015.

l'école, avec en 2018, un écart de 10 points dans la réussite au baccalauréat⁶, leur insertion professionnelle est bien plus compliquée et se traduit souvent par un niveau de qualification et un salaire moindres. La nécessité d'interroger l'influence des normes de genre et d'œuvrer pour les réduire s'est ainsi traduite dans une volonté d'éduquer les individus dès le plus jeune âge afin de limiter la reproduction des inégalités. Emmanuel Macron, lors de son élection en 2017, a notamment déclaré la lutte contre les inégalités genrées par l'enseignement comme "grande cause nationale du quinquennat". L'idée est ainsi de construire et de retravailler les cadres existants afin de remettre en question toutes les constructions jusqu'alors établies qui viennent définir certains comportements comme naturels aux individus selon leur genre.

Cette conception portée au travers des politiques publiques depuis plusieurs années désormais peut retrouver des implications similaires dans les sphères catholiques de la société, qui ont pour mission centrale d'accompagner les enfants dans leur développement pour s'affirmer en tant qu'individu, en passant notamment par l'enseignement de l'égalité entre les hommes et les femmes. Le 13 avril 2023, Philippe Delorme, secrétaire général de l'Enseignement catholique, a détaillé dans un entretien avec le journal *La Croix*⁷ les mesures présentes dans des fiches distribuées à tous-tes les chef-fes d'établissements privés catholiques concernant la prise en compte et le traitement des "interrogations de genre" des élèves. L'idée est d'accompagner les chef-fes d'établissement dans une meilleure gestion de l'expression des identités de genre des élèves, en rappelant le rôle essentiel des établissements scolaires sur ces questions, notamment dans l'enseignement du concept de genre comme une concordance d'inné et d'acquis. Néanmoins, aucune injonction n'a été donnée par les membres de l'Enseignement catholique, et les disparités peuvent encore être grandes selon les établissements catholiques privés quant à leur prise en compte de la nécessité d'un enseignement de genre. Il s'agit cependant de comprendre en quel sens la situation actuelle de ces établissements a connu de nombreuses évolutions dans les dernières années, et comment cela témoigne toujours d'une difficulté à trouver un consensus sur ces questions. A l'heure où ce travail de recherche voit le jour, cela fait dix ans qu'un important conflit médiatique et politique s'est illustré en réaction à l'expérimentation dans plusieurs établissements d'un nouvel enseignement de l'égalité

⁶ 86% pour les filles contre 76% pour les garçons. Source : *ibid.*

⁷ Lucas Emmanuelle, "Identité de genre : l'enseignement catholique diffuse des fiches-repères aux chefs d'établissement", *La Croix*, 2023.

hommes-femmes ; les ABCD de l'égalité. Abandonnée quelques mois plus tard, la politique publique a entériné des divisions profondes entre les milieux catholiques et l'enseignement public. Si les écoles catholiques privées représentent environ 12,4 % de l'ensemble des écoles primaires en France⁸, leur prise en compte de l'enseignement de l'égalité entre les hommes et les femmes n'est pas homogène et ne répond pas d'une ligne de conduite unanime. Les préconisations données par l'Enseignement catholique n'ont en effet aucune valeur impérative. Ainsi, si les établissements sous contrat répondent d'obligations quant à l'Education nationale, des disparités peuvent être constatées selon les établissements, plus importantes que dans les établissements publics du fait de leur rapport différencié à l'Etat. De ce fait, parce que les enseignements de genre visent à permettre aux élèves de se saisir de l'importance de ces questions et de limiter la reproduction des inégalités genrées, nous pouvons formuler l'hypothèse que selon les établissements observés, la socialisation des élèves sera différente et ne répondra pas d'une même inclusivité.

Dès lors, la problématique à laquelle ce travail de recherche tentera de répondre est la suivante ; Dans quelle mesure les comportements genrés des élèves sont-ils influencés par le cadre de l'institution scolaire catholique, compte tenu du passé conflictuel d'opposition à l'enseignement des questions d'égalité hommes-femmes ?

Définition de l'objet d'étude.

La réflexion menée autour de l'objet d'étude de ce mémoire de recherche fut complexe et finit par m'emmener dans des sentiers que je n'aurais initialement pas pensé emprunter. Ayant pour but premier de mener un travail associant les questions de socialisation au sein de l'école et les questions de genre, il a été d'abord question de me trouver une place à investir dans les nombreux ouvrages existant à ce sujet et structurant l'univers des sciences sociales. J'ai ainsi, dès les prémises de ma recherche, cherché à m'orienter vers des écoles présentant des variables n'ayant été que peu étudiées dans ce cadre là. C'est pour cela que la première décision que j'ai effectuée lorsque mon cadre de réflexion premier fut posé, est celui du choix d'une école privée. Ce choix n'avait pas vocation à être plus précis que cela dans un premier temps. En effet, m'étant renseignée sur la complexité de parfois pouvoir mener des enquêtes de terrain dans des écoles, j'avais

⁸ "Chapitre 2 : Les établissements", *Les écoles*, Ministère de l'éducation nationale, 2019.

compris que je devais apprendre à connaître une personne travaillant au sein de la structure pour espérer pouvoir y mener des recherches. Je préférais ainsi d'abord trouver mon terrain d'enquête, et celui-ci définirait l'orientation de mes recherches et les hypothèses que j'y formulerais. Ce fut ainsi le cas lorsque j'ai été contactée par le fils d'une enseignante de l'école primaire privée catholique Sainte Thérèse de Wimereux, intéressée pour m'aider dans mes recherches et y faire participer sa classe. C'est à partir de là que j'ai pu réellement circonscrire mon objet, en prenant en compte les particularités de l'école qu'il m'était donné d'étudier. Si j'avais pour ambition intangible d'étudier les caractéristiques d'une école privée sur les questions de socialisation de genre, celle-ci devait également venir redéfinir les contours de ma recherche en retour. Cette recherche devait alors s'attacher à ce qui faisait la particularité de cette école, et ce qui pouvait ressortir d'une socialisation de genre au sein de cette structure définie, plutôt qu'une autre. C'est à partir de là que la variable de religion a pris toute son importance, en venant s'inscrire comme point d'accroche de l'étude. L'objet n'était ainsi plus seulement l'école de Wimereux, mais l'école privée catholique de Wimereux, inscrite dans une histoire de longue date de l'Eglise sur les questions de genre à l'école. Il ne s'est alors pas agi de tenter d'obtenir un échantillon représentatif pour étudier la question de la socialisation de genre dans les écoles privées à partir de cette classe. En effet, la population de cette classe et les caractéristiques socio-démographiques de l'école ne permettaient pas de construire cet échantillon représentatif et d'en tirer des conclusions générales. Par ailleurs, cela n'a jamais été l'orientation souhaitée pour ce mémoire, tourné vers l'analyse qualitative d'une classe qui serait suivie dans tous ses aspects et dans tous ses aspects de socialisation genrée. L'idée devint alors d'étudier, au contact direct des élèves, la façon dont l'enseignement était mené et dont les comportements s'illustraient dans le cadre de cet héritage d'une Église opposée à l'enseignement de genre. Une approche par le bas fut ainsi privilégiée, au plus proche des élèves. Cette classe, d'un niveau CE2, est composée de 11 filles et 14 garçons et présente des élèves d'un âge autour de 8 à 9 ans. L'école est un complexe réunissant à la fois une école maternelle, une école primaire et un collège, tous privés et sous contrat avec l'éducation nationale. Une école privée sous contrat est une école avec un fonctionnement initial privé, ayant passé un contrat avec l'Etat lui permettant de recevoir des subventions, et s'engageant en retour à ne pas trop élever ses frais d'inscriptions et à suivre certaines conditions d'accueil et d'enseignement⁹.

⁹ *Code de l'éducation*, Article L442-1.

L'étude d'une classe de CE2 s'inscrit par ailleurs dans la démarche d'une volonté d'étudier au mieux les influences d'un enseignement républicain dans une école catholique sous contrat. En effet, c'est autour de l'âge de 7 ans que s'opère un basculement dans la perception de genre des enfants. D'une construction du genre basée sur les stéréotypes présents dans les livres et les jeux, les enfants développent une conscience d'un genre inscrit dans la personne et qui ne répond pas seulement à des codes vestimentaires et de comportement¹⁰. L'autre devient fille, non pas parce qu'elle a les cheveux longs, mais parce qu'elle serait intrinsèquement fille, en dépit de ses attributs. Par ailleurs, c'est également autour de 7 ans que les enfants commencent à accepter les transgressions de genre pouvant être opérées par leurs pairs¹¹. Le genre devient ainsi de plus en plus un indicateur clef afin de saisir le monde social qui entoure les enfants, et afin de leur permettre de se situer par rapport aux autres. L'objet auquel nous nous intéresserons au travers de ce mémoire n'est donc pas seulement l'enseignement au sein d'une classe de CE2 d'une école catholique, mais bien avant tout l'inscription dans les élèves et leur comportement d'un enseignement multiple qui hérite de cette conflictualité entre l'Eglise et les politiques publiques pour un enseignement plus égalitaire. C'est ainsi au contact de cette population que l'objet d'étude se redéfinit sans cesse. Les enfants, dans leur étude, ne doivent pas être pensés comme des aboutissements de la recherche, mais comme des créateurs d'un ordre social qui leur est propre et qui émane de leur manière de se représenter et de figurer aux autres leur perception du monde¹². C'est ainsi pour cela que l'objet sur lequel porte ce mémoire ne peut être assimilé à celui d'un autre travail de recherche. Les enfants, en construisant un monde qui leur est propre, construisent dans un même temps un objet de recherche qui leur est très particulier et qui ne cesse de se redéfinir à leur contact.

C'est une redéfinition qui s'est par ailleurs également illustrée lors du travail de terrain qui fut mené. En effet, mon propre manque de considérations religieuses du fait de ma socialisation primaire ne m'a pas invitée dès les prémises à me pencher plus que de nécessaire sur les enjeux religieux d'une telle école. Il m'apparut cependant évident,

¹⁰ Dafflon Nouvelle Anne, "Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose ? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman ?", pp. 25-40, dans Croity-Belz Sandrine, Prêteur Yves, Rouyer Véronique dir., *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Erès, 2010.

¹¹ Ruble Diane et Martin Carol Lynn, "Gender development", pp. 933-1016, dans Damon William, Eisenberg Nancy et Lerner Richard, *Handbook of child psychology : Social, emotional, and personality development*, John Wiley & Sons, 2006.

¹² Pagis Julie, Lignier Wilfried, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

lorsque j'ai débuté mon travail de terrain, qu'il serait primordial de placer au centre de cette recherche la dimension religieuse de l'école. Mon objet s'est donc peu à peu redéfini à la fois en contact avec les sujets de ma recherche, mais également avec le cadre du terrain. Alors que mon expérience de terrain redéfinissait les enjeux de cette recherche, j'ai moi-même, en conséquent, redéfini ce que j'y cherchais et ce que le terrain pouvait mettre en lumière. Ainsi, plus que de simplement être un lieu d'étude de la socialisation genrée des effets, il est devenu le vecteur des évolutions des considérations pour l'égalité de genre au sein de l'enseignement privé catholique.

Etat de la littérature.

Lorsque l'on cherche à traiter des questions de genre en sociologie, notre recherche est largement structurée par des ouvrages de références dans le domaine. Analysé par Françoise Héritier qui met le doigt sur une certaine "valeur différentielle des sexes"¹³, le concept de genre s'est vu être défini puis redéfini par les chercheur·euses depuis une trentaine d'années dans l'univers des sciences sociales, encadrant à la fois ses aspects historiques mais également les différents pans de la sociologie qu'il rencontre au quotidien et dans ses évolutions. Défini de la sorte par Joan Scott : "Le genre est un élément constitutif des relations sociales fondé sur les différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir."¹⁴. L'historienne cherche à replacer le genre dans la lumière qu'il apporte à l'analyse historique de nos sociétés et dans la critique qu'il doit permettre d'étendre aux champs des sciences sociales. Le concept de genre doit revêtir une utilité dans une analyse sociologique plus globale, et ne pas seulement rester dans une analyse circonscrite à son domaine. Dans *L'Encyclopédie critique du genre* sous la direction de Juliette Rennes¹⁵, il est justement question de revenir sur l'ensemble des recherches portant sur ce qui s'est défini comme les "études de genre". Développant dans plusieurs chapitres les relations entre le genre et l'âge¹⁶, le genre et l'incorporation de ses pratiques¹⁷, la jeunesse en rapport avec la sexualité¹⁸, mais également

¹³ Héritier Françoise, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, O. Jacob, 1996.

¹⁴ Scott Joan, *De l'utilité du genre*, Fayard, 2012.

¹⁵ Rennes Juliette dir., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, La Découverte, 2016.

¹⁶ Rennes Juliette, "Âge", pp. 47-59, in Rennes Juliette dir., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, La Découverte, 2016.

¹⁷ Court Martine, "Incorporation", pp. 372-382, in Rennes Juliette dir., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, La Découverte, 2016.

¹⁸ Bérard Jean, Sallée Nicolas, "Jeunesse et sexualité", pp. 403-414, in Rennes Juliette dir., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, La Découverte, 2016.

du domaine de l'acquis des normes de genre et de ses liens avec une étude sur ce qui est, en opposition, inné¹⁹, cet ouvrage a vocation à s'interroger sur les liens que le genre a pu et doit tisser avec les autres disciplines. Ainsi, très tôt dans l'analyse des questions de genre, il a été question de ne pas les séparer de la question tout aussi centrale en sociologie de la socialisation. L'enfant, considéré comme une "cire molle"²⁰, intègre au cours de son développement des pratiques²¹ qui deviennent les siennes et qui témoignent d'une certaine réalité sociale à laquelle il est confronté. C'est au cours de sa socialisation primaire, celle se déroulant de la naissance à l'adolescence et étant structurée par les organes familiaux, éducatifs ainsi que par les pairs, que l'individu développe une approche différenciée du monde social, et qu'il intègre les codes sociaux afin de pouvoir performer en société²². L'enfant construit son propre réel²³ en déduisant ce qui l'entoure et en façonnant une réalité qui lui est propre. Il s'agit ainsi, dans la même idée, de construire sa propre réalité du genre, ou ce qu'on peut aussi appeler une "parade du genre"²⁴, afin de renvoyer les signaux correspondants à ce que l'autre attend de nous. Les enfants intègrent peu à peu cette notion afin de pouvoir s'intégrer dans le monde social, afin de faire état de leur "appropriation réglée du monde existant"²⁵. C'est la socialisation de genre, celle qui leur permet de s'inscrire dans la binarité sociale entre femme et homme, fille et garçon. C'est une socialisation qui leur est extérieure, dont ils·elles ne peuvent pas être acteur·rices²⁶. Il ne s'agit que de subir les injonctions d'un monde social qui leur préexiste et avec des codes qui leur sont étrangers, au travers d'institutions définies auxquelles ils·elles ne peuvent pas ou peu se soustraire. C'est au travers des jouets qu'on leur offre à Noël²⁷, des couleurs qu'on leur fait porter sur leurs vêtements²⁸, ou des livres qu'on leur fait lire²⁹, que les enfants apprennent ce qui est féminin et masculin.

¹⁹ Gouyon Pierre-Henri, "Inné/acquis", pp. 383-393, in Rennes Juliette dir., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, La Découverte, 2016.

²⁰ Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, PUF, 1968.

²¹ Mosconi Nicole, *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan "Pédagogie : crises, mémoires, repères", 2017.

²² Rouyer Véronique, Croity-Belz Sandrine, et Prêteur Yves, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Erès, 2010 pp. 7-13.

²³ Piaget Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.

²⁴ Goffman Erving, *Le déploiement du genre*, Terrain, 1983.

²⁵ Pagis Julie, Lignier Wilfried, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.

²⁶ Lahire Bernard dir., *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.

²⁷ Duru-Bellat Hélène, *La tyrannie du genre*, Paris, Presses de Sciences Po., 2017.

²⁸ Dafflon Nouvelle Anne, op. cit.

²⁹ Cromer Sylvie, Turin Adela, "Que racontent les albums illustrés aux enfants ? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes ?", *Recherches Féministes*, 1998.

Dans le cadre de l'école républicaine française, il est disposé dans l'article L131-1 du Code de l'éducation entré en vigueur en 2000 que "L'instruction est obligatoire pour chaque enfant dès l'âge de trois ans et jusqu'à l'âge de seize ans."³⁰. Tous les enfants doivent donc, malgré eux, bénéficier d'une éducation prise en charge entièrement ou partiellement par un système uniforme qui s'appliquera à tous·tes sans distinction, avec des codes particuliers. Ces codes doivent transiter par des corps intermédiaires, ceux des enseignant·es qui sont dispensé·es de la tâche de répercuter un système de valeurs auprès d'enfants en construction sociale et devant adapter leur propre prise en charge ou non de certaines thématiques³¹. Les enseignant·es, par leur position clef, deviennent alors les juges de qualités spécifiques et attendues des élèves qui doivent répondre à des critères uniformes, s'appliquant à la fois aux filles et aux garçons³². Il est alors primordial d'étudier leur position vis-à-vis de l'enseignement, mais également de leurs élèves et des responsabilités qu'ils portent en tant que vecteur·rices d'une socialisation primaire qui est grandement à leur charge³³.

Des études ont par ailleurs été menées sur ce qui relève de la socialisation des enfants dans le cadre de l'école de manière générale. On retrouve ainsi des travaux multiples sur l'enseignement et les différenciations de genre à l'école maternelle³⁴, avec l'idée plus particulière d'une construction d'un "genre scolaire", un genre qui se construirait par et à l'intérieur de l'école sur des individus déterminé·es par des impératifs éducatifs de normalisation et d'homogénéisation des pratiques et des enseignements. De nombreux ouvrages traitent de façon plus globale la question des inégalités entre les enfants d'un point de vue de la classe sociale et ses répercussions³⁵, ce qui invite à s'intéresser à une intersectionnalité entre les différenciations de genre entre les enfants, mais également celles d'origine sociale, ce qui pourrait conduire à une analyse plus poussée sur des enseignements particuliers. Il s'agit notamment de penser aux écoles privées qui peuvent consacrer une éducation particulière, qui pourrait témoigner d'une approche et d'un enseignement du genre empreint de ce marqueur de classe sociale

³⁰ Code de l'éducation, Article L131-1.

³¹ Gallot Fanny, Pasquier Gaël, "L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique", *Cahiers du genre*, n°65, 2018.

³² Jarlégan Annette, Tazouti Youssef, "Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignants de grande section", *Les cahiers du CERFEE*, 2012.

³³ Pasquier Gaël, "Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire", *Nouvelles Questions Féministes*, n°29, pp. 60-71, 2010.

³⁴ Boissieu (de) Corinne, "Sexes et genres à l'école maternelle, Un essai de modélisation du concept de 'genre scolaire'", *Recherches & Educations*, 2009.

³⁵ Lahire Bernard, op. cit.

supérieure. En effet, si “l’éducation à l’égalité des sexes ne va pas de soi dans l’école laïque et républicaine”³⁶, elle l’est encore moins dans les écoles privées et catholiques qui sont empruntées d’une longue histoire d’opposition aux “théories du genre”³⁷ et à l’enseignement de l’égalité entre les femmes et les hommes aux jeunes enfants. Cependant, d’autres chercheurs ont cependant montré que cette opposition est à relativiser et qu’un dialogue existe entre les mouvements féministes et les mouvements catholiques depuis les années 1960³⁸. Ce sont plusieurs chercheur·euses qui se sont notamment intéressé·es au mouvement à l’encontre des ABCD de l’égalité, afin de chercher à comprendre la façon dont ce mouvement a pu entraîner une appréciation négative de ces politiques publiques destinées à favoriser l’enseignement de l’égalité entre les femmes et les hommes auprès d’une grande partie du corps enseignant³⁹. Faisant état de plusieurs recherches dans le champ des sciences sociales sur la construction politique des ABCD de l’égalité et la façon dont l’enseignement sur les questions de genre a été érigé comme ennemi dangereux⁴⁰ par les autorités catholiques à l’époque de sa tentative de mise en place dans certaines écoles, les questions de genre “travaillent” toujours le catholicisme⁴¹. Il s’agira ainsi d’apporter un regard contemporain sur une analyse d’un héritage politique d’une opposition religieuse pas nécessairement homogène à des perspectives d’éducation vers une meilleure prise en charge des questions d’égalité des sexes, et sur ce que cela témoigne de la socialisation de genre des élèves de ces écoles là.

Question de recherche et hypothèses.

La question de recherche de ce mémoire part d’un questionnement initial portant sur les particularités qui pouvaient exister quant à la socialisation de genre d’enfants scolarisés dans une école privée, au travers d’un enseignement et d’un cadre particuliers. L’idée est en effet de se questionner sur les particularités d’une école privée quant à l’enseignement de l’égalité entre les femmes et les hommes, mais également quant aux

³⁶ Pasquier Gaël, “L’éducation à l’égalité des sexes et des sexualités au risque de l’altérisation de certaines familles”, *Socio*, pp. 83-99, 2016.

³⁷ Carnac Romain, “L’Eglise catholique contre ‘la théorie du genre’ : construction d’un objet polémique dans le débat public français contemporain”, *Synergies Italie*, n°10, pp. 125-143, 2014.

³⁸ Favier Anthony, “Les catholiques et le genre, Une approche historique”, *La vie des idées*, 2014.

³⁹ Pachoud Hélène, “L’institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : les effets différentiels de la ‘théorie du genre’ sur les pratiques enseignantes”, *Cahiers du genre*, n° 65, 2018, pp. 81-89.

⁴⁰ Massei Simon, “Les ‘ABCD de l’égalité’, cas d’école de racialisation du sexisme”, *Mouvements*, 2021, n° 107, pp. 95-103.

⁴¹ Béraud Céline, “Quand les questions de genre travaillent le catholicisme”, *Etudes*, n° 414, pp. 211-221, 2011.

comportements que peuvent adopter les élèves dans ce cadre particulier. La question de recherche initiale s'est par ailleurs, à partir de l'enquête de terrain, enrichie en prenant en compte le facteur de la religion dans l'analyse d'une socialisation de genre qui pouvait se présenter comme particulière. Nous sommes ainsi partis de la question de recherche suivante : Les marqueurs de différenciation de genre ont-ils encore une place importante dans la socialisation d'enfants d'une classe de CE2 d'une école catholique privée ?

Pour tenter d'y répondre et de construire un protocole d'enquête adéquat, nous pouvons formuler les hypothèses suivantes :

- Du fait d'un héritage historique conséquent d'une opposition religieuse à l'enseignement des questions de genre, les marqueurs différenciés de genre tiennent une place importante dans les écoles privées catholiques.
- Dix ans après les controverses autour de la mise en place des ABCD de l'égalité dans des écoles primaires en France, l'opposition à l'enseignement autour des questions de genre n'est plus aussi importante et a connu une évolution positive au fil des années, permettant aux élèves d'adopter des comportements plus égalitaires.
- L'enseignement au sein d'une école privée catholique ne se différencie pas des programmes officiels et ne produit ainsi pas des comportements stéréotypés de genre au sein des enfants.

Méthodologie d'enquête et accès au terrain.

Ce travail de recherche a vocation à emprunter une démarche sociologique qualitative afin de rendre compte des évolutions de l'enseignement de genre et des comportements des élèves. Dans le but de comprendre au mieux les comportements des élèves ainsi que les enseignements dans leur forme la plus naturelle, il a s'agit de mener une enquête de terrain auprès de l'école primaire privée Sainte Thérèse de Wimereux, dans le Pas-de-Calais, dans la classe de CE2. L'idée était de pouvoir suivre au plus près une classe et en étudier toutes les dynamiques. Ayant eu dès le départ des échanges positifs par mail avec l'enseignante, prête à se mobiliser pour m'aider à réaliser mes recherches et à m'accueillir dans sa classe, j'ai pu me rendre sur place à Wimereux en décembre 2022 afin de réaliser une enquête de terrain. Malgré le fait que je ne puisse me déplacer que la semaine précédant les vacances de Noël, un temps souvent occupé dans les écoles

primaires, l'enseignante n'a cessé de se mobiliser pour m'aider à me rendre sur place puis à pouvoir récolter des informations lorsque j'y étais.

Cette enquête de terrain a ainsi consisté en des observations dans la salle de classe mais également lors des activités, dans la cour de récréation et dans la cafétéria, ainsi qu'en des entretiens formels et informels, et des études de corpus. Ayant pu rester un total de quatre jours (lundi, mardi, jeudi, vendredi) à l'école Sainte Thérèse, j'ai, par une présence en continu auprès de l'enseignante dans la classe et lors des moments de pause, pu me faire une place dans la salle de classe qui permettait de ne pas trop intervenir et perturber le cours. J'étais en effet assise sur le côté de la classe, me permettant d'être au contact quasi direct avec les élèves, tout en pouvant avoir une vision sur l'ensemble de la classe, à l'exception des tables les plus éloignées. Il s'agit alors principalement d'observer passivement les comportements des élèves, autant entre eux que vis-à-vis des figures d'autorité. Une attention particulière fut également attribuée aux enseignements et à la position de l'enseignante, dans la façon dont elle avait de se positionner physiquement mais également hiérarchiquement vis-à-vis de ses élèves. Le travail de recherche s'est également déroulé lors de moments informels auprès de l'enseignante, lorsqu'elle pouvait parler de son travail ou de ses collègues. Quant à ses collègues, nombreux·ses étaient celles·ceux me considérant comme une stagiaire présente pour assister aux cours afin de devenir à mon tour une future maîtresse des écoles. Si les élèves n'avaient pas de mal à comprendre mon travail de recherche, il fut intéressant de comprendre comment je pouvais me faire accepter au sein du corps enseignant par ma supposée position de stagiaire en découverte, plutôt que de chercheuse en sciences sociales.

Un travail sur la salle de classe en elle-même fut également mené, pour étudier les représentations stéréotypées de genre qui pouvaient ou non s'y trouver et l'environnement de travail et d'évolution des élèves. En effet, à l'âge de 8 ans, la salle de classe n'existe pas seulement en tant qu'outil de travail, mais en tant que réel espace de vie, de développement et d'interactions sociales. A cet âge-là, la salle de classe peut réellement être vectrice de réalités sociales fortes sur les enfants qui y évoluent quotidiennement, mais également sur la manière dont l'enseignement peut y être mené. Or, l'enseignante m'a elle-même précisé que les enseignant·es étaient libres de "personnaliser [leur] classe", autant au niveau des

décorations présentes, que des ressources à la disposition des élèves⁴². C'est dans cette optique là que j'ai cherché à étudier l'organisation spatiale de la classe, mais également tous les éléments présents sur les murs de la classe, autant proche du tableau et donc de l'environnement de l'enseignante, que proche des élèves. A cet âge-là, les élèves interagissent de façon importante avec leur environnement – celui-ci est transformé au fil de la journée par les activités qui sont effectuées, par les besoins du moment, et ne cesse d'être transformé tout au long de l'année scolaire. L'environnement doit être adapté aux déplacements des élèves, à ceux de l'enseignante, mais également aux différentes activités et enseignements de la journée. Il est donc presque aussi important d'étudier les composantes de l'environnement scolaire et les interactions qui existent entre les élèves et cet environnement, que le comportement des élèves en lui-même. Au final, les deux sont si intimement liés qu'il devient d'autant plus important de les étudier conjointement. Par ailleurs, l'environnement de la classe est parsemé de représentations construites par les élèves qui témoignent de réalités sociales également intéressantes à étudier. Nous pouvons notamment penser aux dessins qui sont fréquemment accrochés sur les murs de la classe, qu'il est intéressant d'étudier pour saisir la façon dont les élèves se figurent le monde qui les entourent. Enfin, c'est au travers de l'étude des supports littéraires mis à disposition des élèves que l'on peut également produire une analyse à la fois de ce que l'école cherche à mobiliser comme littérature pour ses enseignements, mais également ce que les élèves privilégient dans leur phase de "pré-lecture"⁴³ et comment ces lectures parviennent à représenter une certaine sociologie des élèves de la classe. Il est important de se représenter la littérature enfantine comme un des axes centraux du développement des enfants, mais aussi et surtout de la représentation du monde qu'ils construisent. Ainsi, des livres mis à disposition qui consacraient des stéréotypes de genre n'auraient pas un même impact que des livres exclusivement consacrés à des thématiques animales, par exemple. C'est pourquoi une étude des livres présents dans la salle de classe, autant quant à leur couverture qu'à propos de la thématique qui y est traitée, sera choisie pour approfondir les dynamiques de socialisation des élèves. C'est ainsi au travers de l'analyse conjointe et croisée de ces différentes variables que nous pourrions tenter, au fil de ce mémoire, de retracer un portrait complet de la socialisation des élèves au sein de l'école, dans le cadre particulier qu'elle consacre.

⁴² "Alors là c'est chacun vraiment qui gère sa classe. [...] C'est un métier très sympa parce qu'on peut vraiment personnaliser sa classe.", cf. Annexe 1.

⁴³ Soriano Marc, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975

Par ailleurs, des entretiens ont été menés avec la totalité des 25 élèves de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse de Wimereux. Ces entretiens furent semi-directifs, et menés en groupes de 4 à 7 élèves, par sessions de 15 à 20 minutes, dans une salle de classe attenante à la salle de classe principale. Faute de temps et de moyens, il n'a pas été possible de réaliser des entretiens plus détaillés. Les conditions de réalisation des entretiens ne furent pas idéales, avec très peu de temps accordé et une ambiance de chahut entre les élèves qui n'a pas permis d'en retirer de nombreux éléments. Ceux-ci ont cependant cherché à porter sur la perception qu'avaient les élèves de leur classe ainsi que de leurs camarades, mais également sur des représentations genrées qu'ils·elles pouvaient avoir des jeux dans la cour, des activités qu'ils pouvaient effectuer, ou encore des cadeaux qu'ils·elles pouvaient demander à Noël. Les questions étaient directes et s'adressaient à l'ensemble du groupe, afin de laisser chacun·e prendre la parole à sa guise. Lorsqu'une personne se tenait en retrait ou ne répondait pas à la question posée, il pouvait être question de s'adresser à elle directement afin de réitérer l'interrogation. Malgré les contraintes de temps posées sur cette étude par entretien, il apparaissait primordial de consacrer un temps d'échange dédié avec les élèves pour parvenir à saisir la façon dont ils·elles cherchaient à représenter la réalité et à maîtriser les impressions qu'ils·elles me livraient⁴⁴. Des discussions informelles avec les élèves tinrent cependant une place également importante tout au long de la semaine, afin d'échanger avec elles·eux sur leurs activités quotidiennes. Plus que de simplement entendre les réponses qu'ils·elles avaient à me retourner, il s'agissait d'autant plus d'analyser la façon dont ils·elles avaient de le faire, ainsi que les expressions pour ce faire, souvent vectrices d'un sens d'autant plus important⁴⁵. Ce qu'ils·elles pouvaient me dire et la véracité de leurs propos avait, au final, moins d'importance que la façon dont ils·elles le faisaient et le regard symbolique qu'ils·elles portaient sur le monde. Les réponses qu'ils·elles me fournissaient ne pouvaient être prises pour vraies ou fausses, mais l'étaient en tant qu'apport sociologique qui témoigne conséquemment d'une réalité⁴⁶.

⁴⁴ Pagis Julie, Lignier Wilfried, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017

⁴⁵ *ibid.*

⁴⁶ Becker Howard, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, 2002.

Tous·tes étaient par ailleurs volontaires pour me parler, et aucun·e n'opposait de résistance aux questions que je pouvais poser qui l'étaient parfois de façon très directe, venant à l'encontre de la routine dont les élèves avaient l'habitude. Il apparaissait cependant important de leur parler franchement et de chercher à tirer profit du peu de temps accordé aux entretiens ; les entretiens menés avec des enfants de cet âge-là ne peuvent pas revêtir les mêmes codes que ceux menés avec des adultes. Ils·elles semblaient bien davantage considérer ma présence et mes questions comme un jeu ou une activité divertissante, ceci encouragé par la maîtresse qui avait fait de ma venue un événement marquant pour la classe, notamment en l'inscrivant sur le calendrier présent dans la salle.

Un entretien formel fut également conduit avec la maîtresse de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, afin de recueillir des informations sur son parcours, mais également ses impressions sur la classe, sur l'école de Wimereux, mais également sur l'enseignement en général et sur les questions de genre au sein de l'école. Elle accepta immédiatement l'entretien, témoignant à nouveau son envie de participer à la construction de cette recherche. Cet entretien fut mené par appel téléphonique quatre mois après l'observation de terrain menée précédemment. Il s'agit ainsi de rendre compte de divergences ou de similitudes entre la réalité présentée par la maîtresse, figure d'autorité et de décision dans la classe, la réalité présentée par les élèves, et la réalité que j'ai pu moi-même observer pendant une semaine. Il s'agissait de plus de se pencher sur son parcours personnel afin de chercher à comprendre d'où ses propres représentations genrées pouvaient provenir, et ce qu'elles témoignaient de sa propre approche de l'enseignement. Enfin, il s'agissait de consacrer une certaine lecture de l'enseignement dans l'école de Wimereux par le haut, en étudiant la façon dont il pouvait être perçu par une enseignante en poste dans l'établissement depuis 2010. Cet entretien fut semi-directif et conduit de façon très naturelle, avec des échanges fluides avec l'enseignante passant au travers d'un tutoiement, mais également d'échanges sur des élèves ou des situations qui nous étaient communément familières.

Organisation générale du mémoire.

Dans un premier temps, il s'agira de revenir sur le contexte global d'étude (Chapitre 1) afin de situer les recherches dans un héritage historique sur les rapports entre l'Eglise et l'école, notamment en lien avec les controverses de 2011 autour de la mise en

place des ABCD de l'égalité en matière de politique publique. Nous reviendrons finalement sur les spécificités de l'école privée catholique Sainte Thérèse de Wimereux, avant de se pencher sur le cadre théorique (Chapitre 2) qui entoure l'enseignement dans cette école. Enfin, nous adopterons une approche par le bas des questions de genre au sein de l'école (Chapitre 3) en s'intéressant particulièrement aux élèves, à leurs comportements et à leurs relations avec leurs pairs, et ce que cela témoigne de leur rapport avec les cadres définis précédemment.

CHAPITRE 1 : L'héritage d'un contexte historique et politique d'une lutte des milieux catholiques contre l'enseignement de genre à l'école.

En cherchant à situer ce mémoire de recherche dans un contexte historique et politique particulier qui veut analyser les évolutions suite à des prises de positions passées des milieux catholiques sur l'enseignement des questions de genre à l'école, il va être premièrement question de revenir sur les mouvements ayant structuré le passé des écoles privées catholiques en France. En approfondissant les particularités de la politique publique des ABCD de l'égalité expérimentée en 2013, nous reviendrons sur les enjeux que sa tentative de mise en place a posé, mais également les controverses qu'elle a pu entraîner au sein du corps enseignant mais pas seulement. Enfin, afin de s'inscrire pleinement dans un contexte particulier de l'étude d'un héritage de ces politiques publiques en faveur de l'enseignement de l'égalité, il s'agira par ailleurs de prendre en compte l'autre partie contextuelle de cette étude, c'est-à-dire celle de l'école autour de laquelle nous allons nous centrer. Nous étudierons ainsi les tensions qui peuvent exister autour de cette école sous contrat avec l'Education nationale, mais qui demeure une école privée catholique.

1. Le rôle de l'enseignement privé catholique en France : entre tradition et adaptation aux enjeux contemporains.

1.1. L'enseignement privé catholique en France : une approche différenciée de l'enseignement républicain.

C'est à partir de 1833 et la loi proposée par François Guizot que l'enseignement privé prend forme et est reconnu par l'Etat en France. Ne se pose alors pas réellement la question de son caractère religieux ; il s'agit plutôt de permettre le développement d'une éducation séparée de l'universalité de l'enseignement mis en place par Napoléon Bonaparte. Son cadre est par la suite établi par le Code de l'éducation dès 1886, et plusieurs lois viennent renforcer son champ d'action ainsi que la reconnaissance des parcours scolaires de ses élèves par la suite, ce qui entérine la place des écoles privées dans l'éducation française. Néanmoins, la question des écoles privées en France n'a été que

relativement peu étudiée dans le champ des sciences sociales, et d'autant plus celle des écoles privées catholiques, alors même qu'elles constituent 97,7% des écoles privées sous contrat d'association avec l'Education Nationale⁴⁷. Représentant un peu moins de 10% de l'ensemble des écoles maternelles et primaires françaises, les écoles catholiques scolarisent un total de 13,4% de l'ensemble des élèves du premier degré (maternelle et primaire). Leur financement est couvert à environ 45% par un apport public, tandis que le reste est pris en charge par des apports privés des parents des élèves scolarisé·es ainsi que par des activités annexes que l'école peut détenir⁴⁸.

Il ne s'agira pas ici de revenir sur leur contexte d'émergence et de développement, ou encore de se questionner sur les enseignements religieux qui peuvent y être dispensés, mais plutôt de mettre l'accent sur les particularités de ces écoles et ce que celles-ci peuvent témoigner d'un enseignement différencié malgré des programmes sensiblement similaires avec ceux des écoles publiques. Depuis longtemps maintenant, "les écoles privées religieuses polarisent l'opinion publique"⁴⁹, en posant au centre du débat le fait d'exposer des enfants en phase primaire de socialisation à des injonctions religieuses parfois importantes. Comme étudié par John Bowen dans le cadre d'une école musulmane⁵⁰, mais dont l'analyse peut être rapprochée de celle sur les écoles catholiques, la question de la religion recoupe toujours toutes celles menées dans le cadre scolaire dans ces écoles, ce qui les différencie des écoles publiques. Ainsi, si le programme scolaire appliqué dans ces écoles reste celui de l'Education Nationale qui ne varie pas selon la qualité, privée ou publique, de l'école, c'est la façon dont il peut être dispensé qui varie. Le caractère religieux de l'école et de son enseignement ne réside pas essentiellement dans le contenu des cours, mais dans la forme qu'ils peuvent prendre. D'autant plus à un jeune âge, il est important de saisir que le programme et le cadre théorique des enseignements ne permettent pas de rendre compte de la réalité des enseignements, et qu'il faut prendre également en compte la façon dont ceux-ci sont délivrés et leurs conditions matérielles d'application. L'école en joue ainsi de la sorte, en introduisant dans le cadre des cours républicains des références religieuses ou des inflexions sur le programme laissant entendre ce que l'Eglise en pense. S'il leur est imposé de suivre les programmes officiels

⁴⁷ Grandjean Geoffrey, Piet Grégory dir., *Polémiques à l'école. Perspectives internationales sur le lien social*, Recherches, 2012.

⁴⁸ "Les chiffres de l'enseignement catholique", *Enseignement catholique actualités*, n° 407, 2022.

⁴⁹ Grandjean Geoffrey, Piet Grégory dir., op. cit.

⁵⁰ Bowen John, *L'islam à la française*, Steinkis, 2011.

nationaux, la façon de les transmettre ne l'est pas. Il s'agit pour les écoles catholiques de se distinguer des écoles publiques ou des autres écoles privées non catholiques en faisant valoir une certaine approche de l'enseignement différenciée. Ainsi, même les écoles religieuses ne dispensant pas de cours d'enseignement religieux à proprement parler, transmettent certaines valeurs qui ne peuvent pas être retrouvées dans les écoles républicaines. Afin d'illustrer cela, nous pouvons nous intéresser à l'activité de chant qui a été organisée tout au long de la semaine dans la classe de CE2 de l'école de Wimereux. Les enfants ont été invité·es à reprendre des chants en chœur afin de les restituer lors d'une célébration de fin d'année avec le reste de l'école. Parmi les chansons qu'ils·elles ont entonné, nous pouvons retrouver "Il est né le divin enfant", chant catholique, et "Les enfants de la Terre" de Jean-François Nicolai et Jean-Philippe Prévitéra. Si le premier chant fait directement référence à la Nativité du Christ et célèbre son arrivée tant attendue, le second témoigne également des valeurs et pratiques associées à la religion en général et plus particulièrement au catholicisme.

"Pour tous les enfants de la Terre,

Une chanson comme prière,

Et réunir l'amour de l'humanité."

– "Les enfants de la Terre", Jean-François Nicolai et Jean-Philippe Prévitéra.

C'est à partir de cette réflexion que la question du traitement des questions de genre peut émerger. En effet, en dépit même de la présence ou non des questions d'égalité entre les genres dans les programmes scolaires au niveau de l'Éducation Nationale, celles-ci peuvent être traitées de façon très différente selon les écoles et les volontés à la fois de la direction mais également des enseignant·es. Par ailleurs, l'enseignement dispensé à l'école n'est pas limité au champ exclusif des programmes scolaires, mais s'étend durant tous les temps d'activités, de sports, et de célébrations diverses. Le critère religieux se présente donc comme une variable non négligeable dans l'analyse de la prise en compte des questions de genre dans l'enseignement dispensé aux élèves scolarisé·es dans une école, puisqu'il peut déterminer la façon dont celles-ci sont abordées et priorisées. Il advient donc qu'il ne s'agit pas seulement de prendre en compte le contexte théorique encadrant les écoles privées catholiques, mais également leur fonctionnement réel.

1.2. L'évolution des attentes des parents vis-à-vis de l'enseignement privé catholique.

Malgré cette importance qui peut paraître évidente du caractère religieux des écoles privées catholiques, il semble être grandement minimisé par les parents lors du choix effectué de scolariser leur enfant dans une telle école.

“Le critère religieux c’est, je pense pas que les enfants sont inscrits, dans la majorité des cas, par rapport au caractère religieux de l’établissement. Et ça je le ressens dans la réaction des enfants, moi je fais le catéchèse⁵¹, et ils n’y connaissent rien, je me dis bon à la maison déjà... Dans une classe peut-être il y en a un, deux, ou trois, mais je pense qu’avant c’était presque toute la classe qui était active au niveau de l’Eglise.”

– Johanna Geert.

Bien qu’ayant parfaitement conscience de l’aspect religieux de l’école et du fait que leur enfant sera nécessairement exposé·e à des figures catholiques qui seront entièrement du fait de l’école ou de l’enseignant·e, les parents ne semblent jamais y opposer de résistance. Pour celles·eux ayant fait le choix de scolariser leur enfant dans cette école, le critère religieux ne peut donc pas expliquer la particularité du choix de l’école privée. Car en effet, s’il est question de constater un déclin dans l’appartenance religieuse des familles dont les enfants sont scolarisé·es dans une école catholique, alors l’école n’est plus choisie en tant qu’école catholique vectrice de valeurs religieuses similaires, mais pour un autre facteur. Il n’y a aucune attente religieuse, mais il n’y a également aucune opposition à celle-ci. Se pose ainsi la question de ce que peut représenter la source de motivation pour choisir de scolariser son enfant dans une telle école, et ce malgré la double contrainte du prix de l’inscription, mais également de la variable religieuse qui n’est pas représentative du public touché. Si les parents ne placent plus leur enfant dans une école catholique pour son caractère religieux mais plutôt en dépit de celui-ci, alors il est question de s’interroger sur une évolution qui a pu s’opérer dans l’appréhension de ces écoles, et dans ce que cela traduit de l’enseignement qui y est effectué. Une autre clef de voûte de l’enseignement privé qui semble être ainsi mis au centre des préoccupations est celle d’une attente d’une

⁵¹ “Transmission orale du message de Jésus-Christ et de l’Église.”, *Larousse* 2023.

qualité des enseignements qui serait supérieure à celle du public, et qui dépasserait donc la contrainte d'une variable religieuse.

Johanna Geert, enseignante de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, constate le fait que "avant, ils [ndlr : les parents] attendaient de nous vraiment un niveau d'excellence"⁵². Ayant débuté sa carrière dans l'enseignement privé en 2005, elle constate une déclinaison des attentes des parents dans l'enseignement de qualité qui est censé être apporté à leurs enfants. Malgré la dimension payante de ces écoles privées, elle ne sait pas réellement distinguer pourquoi les parents font le choix d'envoyer leurs enfants en école privée plutôt qu'en école publique alors que, selon elle, les écoles privées n'apportent aucune plus-value dans la qualité des enseignements. Le choix de placer son enfant en école privée plutôt qu'en école publique ne proviendrait donc pas non plus réellement d'une attente d'une qualité des enseignements supérieure que dans le public, du moins plus aujourd'hui. Ainsi, si ce choix d'école ne réside ni dans son caractère religieux, ni dans une attente d'un enseignement d'une qualité supérieure, alors il serait question pour les parents d'en attendre un certain dû. Il y aurait l'idée qu'ils-elles pourraient se saisir d'un certain service scolaire du fait même qu'ils-elles y déboursent de l'argent. Par cela, les parents peuvent témoigner de leur légitimité à s'immiscer dans l'enseignement apporté à leur enfant, car ils-elles paient un certain service qui leur est dû. L'école privée ne serait donc pas nécessairement gage d'un enseignement différencié, mais bien plus d'un service minimum attendu qui placerait les parents en tant qu'acheteur-euses et donc, dans un certain sens, en partie décisionnaires. Cet élément là revêt une importance lorsqu'on le replace dans le cadre de l'étude de la socialisation primaire des enfants. En effet, lorsque ceux-ci divisent leur temps de vie entre leur temps en famille et leur temps à l'école publique, c'est une construction multiple qui s'opère. Ce sont souvent deux milieux différents, avec des caractéristiques particulières qui créent chez l'enfant des apports différents dans sa socialisation. Cependant, dans le cadre de l'école privée, lorsque l'enseignement devient un prolongement des attentes et de l'éducation apportée par les parents, alors la multiplicité de sa socialisation se réduit en quelques sortes. Si l'école doit répondre aux attentes et aux critères posés par les décisionnaires, donc les parents, alors celle-ci ne jouera plus son rôle d'actrice de la socialisation primaire, mais existera plutôt comme corps intermédiaire de celle-ci.

⁵² cf. Annexe 1.

1.3. Les débats autour de l'enseignement du genre dans l'institution catholique.

La position de l'Église et des autorités religieuses sur les questions de genre en général et plus précisément de l'enseignement ayant trait à ces questions a évolué au fil du temps. Dès les années 1930, suivant le mouvement des écoles publiques au sortir de la Seconde Guerre Mondiale, les écoles privées adoptent progressivement la mixité en leur sein⁵³. Malgré cela, la prise en charge des enseignements ayant trait aux questions d'égalité de genre mais également de sexualité et de corps en général pose continuellement débat dans l'institution catholique. Le terme "genre" en lui-même devient, au début des années 2000, une allégorie de la lutte de l'Église contre tout ce que celui-ci pouvait représenter et toutes les valeurs des mouvements qui le défendaient. En 2005, le genre est défini comme un "chantier prioritaire" lors de la Conférence des Évêques, aboutissant finalement à un document intitulé "La problématique du 'genre'", coordonné par Jacques Arènes⁵⁴. C'est à partir du début des années 2010 que reviennent perpétuellement des oppositions religieuses à l'introduction de cours ou de pratiques visant à étendre l'enseignement ainsi que la prise en compte des questions de genre ou des personnes LGBTI⁵⁵ dans le cadre scolaire, dans la ligne de la vague d'ouverture à ces questions dans l'enseignement public et dans la recherche en général. En 2010 s'illustre notamment un mouvement d'opposition des milieux catholiques au programme PRESAGE⁵⁶ mis en place à Sciences Po Paris par Hélène Périvier et Françoise Milewski, ayant pour but de traiter des questions de genre au travers des diverses sciences sociales, afin de mettre en lumière les recherches effectuées sur ces questions. C'est par ailleurs en 2012 que le mouvement Syndicat de la famille, auparavant appelé La Manif pour tous⁵⁷, est fondé par des responsables associatif·ves afin de s'opposer au projet de loi sur le mariage homosexuel, et plus généralement sur les questions autour de la GPA, de la PMA, de l'homoparentalité ou encore de la "théorie du genre". La création de ce mouvement vient renforcer les prises de paroles des militant·es catholiques et légitimer leur prise de position sur ces questions, tout en leur donnant une plateforme médiatique encore plus importante. En effet, on peut constater que l'approche de l'homosexualité dans les programmes éducatifs scolaires est un point qui cristallise les

⁵³ Rochefort Florence, Sanna Maria Eleonora, *Normes religieuses et genre, Mutations, résistances et reconfiguration (XIXe-XXIe siècle)*, Armand Colin, 2013.

⁵⁴ Arènes Jacques, *La problématique du "genre"*, 2006.

⁵⁵ LGBTI : Lesbiennes, Gay, Bisexuel·les, Transgenres, Intersexes.

⁵⁶ PRESAGE : Programme de recherche et d'enseignement des savoirs sur le genre.

⁵⁷ Changement de nom effectué en 2023.

tensions. Pour les militant·es catholiques, il s'agit de ne pas banaliser les pratiques homosexuelles auprès des jeunes enfants afin de ne pas, prétendument, participer à leur diffusion⁵⁸. Nombreux·ses sont celles·ceux qui se dressent notamment contre l'introduction de la mention des familles homoparentales dans le programme de terminale littéraire en 2013.

Cependant, l'opposition que l'on peut constater reste à relativiser, et il est important de comprendre que les milieux religieux ne s'opposent pas en bloc à toute forme d'évolution vers une meilleure prise en charge des questions d'égalité des genres. Il existe en effet des échanges entre les milieux féministes et les milieux religieux en France depuis les années 1960⁵⁹, avec des ouvrages provenant de personnes ouvertement catholiques saluant les progrès dans la lutte féministe effectués au XX^{ème} siècle⁶⁰. Dans son livre, Yvonne Pellé-Douël souligne notamment le travail de Simone de Beauvoir comme essentiel pour l'amélioration de la place des femmes dans la société, et comme devant servir de base pour les femmes catholiques afin de diffuser un message chrétien dans la libération de la femme. Il est donc faux de proclamer que les milieux religieux ont toujours été hermétiques aux idées progressistes des milieux féministes, ou encore homosexuels. Cette ouverture s'inscrit notamment dans le contexte du II^e concile œcuménique du Vatican, aussi appelé Vatican II, de 1962 à 1965. Longtemps salué comme le concile ayant permis l'ouverture au monde contemporain de l'Eglise catholique, de nombreux discours et décrets visent à glorifier l'Eglise comme actrice de la libération de la femme et comme ayant pour volonté de remettre l'égalité entre les femmes et les hommes au centre de ses préoccupations. Cependant, aux yeux de la grande majorité des milieux catholiques, cette égalité ne doit pas venir nier le rôle dit naturel de la femme, celui qui doit hériter de Héléne comme mère et comme nourricière. Le pape Paul VI, dans son discours de clôture, fait notamment référence aux "femmes qui vous tenez toutes droites sous la croix à l'image de Héléne"⁶¹. Il a dédié une partie de son discours spécifiquement aux femmes ;

⁵⁸ Rochefort Florence, Sanna Maria Eleonora, op. cit.

⁵⁹ Favier Anthony, op. cit.

⁶⁰ Pellé-Douël Yvonne, *Être femme*, Seuil, 1967.

⁶¹ Paul VI, Discours de clôture, 1965.

“L’Eglise est fière, vous le savez, d’avoir magnifié et libéré la femme, d’avoir fait resplendir au cours des siècles, dans la diversité des caractères, son égalité foncière avec l’homme.

Mais l’heure vient, l’heure est venue, où la vocation de la femme s’accomplit en plénitude, l’heure où la femme acquiert dans la cité une influence, un rayonnement, un pouvoir jamais atteints jusqu’ici.

Vous femmes, vous avez toujours en partage la garde du foyer, l’amour des sources, le sens des berceaux. [...] Réconciliez les hommes avec la vie. Et surtout veillez, nous vous en supplions, sur l’avenir de notre espèce. Retenez la main de l’homme qui, dans un moment de folie, tenterait de détruire la civilisation humaine.

Epouses, mères de famille, premières éducatrices du genre humain dans le secret des foyers, transmettez à vos fils et à vos filles les traditions de vos pères, en même temps que vous les préparerez à l’insondable avenir. Souvenez-vous toujours qu’une mère appartient, par ses enfants à cet avenir qu’elle ne verra peut-être pas.”

– Paul VI, Discours de clôture, 1965.

Si les milieux catholiques saluent et promeuvent donc une égalité en droit entre les femmes et les hommes et militent pour une libération de la femme, celle-ci n’advient pas à remettre en question son rôle de mère et d’épouse. On retrouve ainsi ici l’idée générale de la relation entre les milieux catholiques et les milieux féministes. La femme doit pouvoir être libérée, mais ce afin qu’elle puisse s’accomplir dans la réalisation du rôle censé être confié par son sexe biologique. Plusieurs intellectuel·les du catholicisme en viennent ainsi à prendre position contre les formes considérées comme extrêmes des défenseur·euses de la “théorie du genre”, tout en considérant d’un bon œil les autres mouvements considérés comme moins radicaux. Jean-Pierre Rosa, philosophe, développe notamment l’idée que “l’Eglise n’a pas de point de vue précis sur les études de genre en général”⁶². Il s’agit ainsi de comprendre que l’opposition aux mouvements pour les droits des femmes ne se fait donc pas en bloc. Des initiatives de dialogue se mettent notamment en place sur ces questions, avec la création en 1977 de l’association d’intellectuels catholiques Confrontations, avec la volonté de s’ouvrir aux recherches contemporaines sur le genre.

⁶² Rosa Jean-Pierre, “La Question du genre”, *Les Cahiers Croire*, 2013.

Des colloques se sont notamment tenus à Lille en 2012 puis à Lyon en 2014, traitant du genre, du corps et des liens avec le christianisme.

2. Les ABCD de l'égalité, un programme pour l'enseignement de l'égalité face à de vives contestations.

2.1. La genèse d'un programme éducatif controversé.

Ce qui est désigné sous le nom des “ABCD de l'égalité” est un programme mis en place par l'Education nationale sous la direction de Najat Vallaud-Belkacem, alors ministre des Droits des femmes, afin de développer un enseignement plus ouvert sur les questions des droits des femmes et de l'égalité entre les femmes et les hommes. Ce programme a vocation à “susciter une évolution positive des attitudes des enseignants et des élèves des deux sexes”⁶³, en passant notamment par une formation spécifique destinée aux enseignant-es sur leurs propres pratiques mais également afin de les sensibiliser sur l'accompagnement devant être apporté aux élèves sur ces questions. Cette volonté d'intégrer davantage les questions traitant du genre et de l'égalité entre les femmes et les hommes dans les programmes scolaires provient notamment d'une circulaire publiée dans le Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010. Cette circulaire avait pour but de permettre l'intégration dans le programme de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) d'une thématique intitulée “Féminin-Masculin” pour les classes de première générale ES (économique et sociale) et L (littéraire).

“Le thème propre aux sciences de la vie et de la Terre « Féminin-Masculin » permet de montrer comment la connaissance du déterminisme sexuel et de son contrôle hormonal a abouti à la mise au point des méthodes chimiques actuelles de maîtrise de sa procréation par un couple. Ce sera l'occasion de rappeler les principes d'hygiène et de prévention.”

– Blanquer Jean-Michel, “Programme d'enseignement spécifique de sciences en classe de première des séries économique et sociale et littéraire”, *Code de l'éducation*.

⁶³ Inspection générale de l'Education nationale, *Evaluation du dispositif expérimental “ABCD de l'égalité”*, Rapport n°2014-047, 2014.

Cette nouvelle thématique permet ainsi également d'aborder les notions de sexe biologique en comparaison avec le genre, mais également d'identité sexuelle et de rôles attribués selon les sexes. Il s'agit ainsi ici de la première véritable introduction de ces thématiques là dans des programmes scolaires généraux. De nouveaux manuels scolaires ont également été édités la même année, donnant lieu à ce que l'on a alors appelé la "querelle des manuels scolaires". L'introduction de ces thématiques dans l'enseignement secondaire a en effet suscité des débats autour de l'idée qu'elle permettrait de faire la propagande de la "théorie du genre", et qu'elle ne présenterait aucun fondement scientifique lui accordant le droit d'être présente dans les programmes de SVT⁶⁴. Il ne s'agit pas réellement d'un rejet en bloc de l'introduction de la "théorie du genre" dans les programmes scolaires en général, mais plus de sa présence dans un bloc scientifique qui ne ferait pas sens à leurs yeux. En août puis en septembre 2011, 80 député·es et 113 sénateur·rices se sont mobilisé·es afin de dénoncer la modification des programmes scolaires dans cette perspective là, dans une lettre adressée au gouvernement et aux parlementaires en général, et plus précisément à Luc Chatel, alors ministre de l'Education nationale. Dans la lettre adressée par les député·es⁶⁵, ils·elles formulent la demande d'"une modification aux programmes de SVT, supprimant toute référence à la théorie du *gender*.", considérant que leurs "enfants servent de cobayes" dans cette introduction d'une nouvelle thématique au programme de SVT. Cependant, cette lettre ne leur permit pas d'obtenir gain de cause auprès du Gouvernement, et la thématique "Féminin-Masculin" demeura malgré cela dans les programmes scolaires.

C'est dans ce contexte de tensions entre les milieux catholiques et l'Education nationale que sont mis en place de façon expérimentale les ABCD de l'égalité à partir de la rentrée scolaire 2013 dans plus de 600 classes de maternelle et de primaire, au sein de dix académies différentes et volontaires sur le territoire métropolitain et d'outre-mer⁶⁶. Le programme s'est inscrit dans la continuité des missions établies par la "convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif"⁶⁷, dans le cadre de "la priorité consistant à *Agir dès l'école primaire*". Il s'agit de replacer l'école comme instance primaire de socialisation et de

⁶⁴ "Mobilisation autour du genre...", *La lettre de la Fondation Jérôme Lejeune*, n°74, pp. 3-4, 2011.

⁶⁵ cf. Annexe 2.

⁶⁶ Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil, Corse, Guadeloupe, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Rouen, Toulouse.

⁶⁷ Inspection générale de l'Education nationale, op. cit.

sensibiliser à son poids dans le développement d'une conscience égalitaire chez les enfants, mais également sensibiliser aux inégalités et aux discriminations que celles-ci engendrent⁶⁸. Le programme vise à mettre en lumière l'existence d'un "curriculum caché", celui qui apprend aux filles et aux garçons à respecter leurs rôles genrés et à ne pas en dévier. En cherchant à communiquer et à former les enseignant·es à ce sujet, le programme a vocation à diminuer voire éliminer les stéréotypes de genre qui se multiplient dans le cadre scolaire, en minimisant les attentes qu'ils·elles pourraient avoir des élèves selon leur expression de genre.

Cependant, force est de constater que les ABCD de l'égalité ne permettent pas leur propre bonne réalisation. En effet, lorsque l'on effectue des recherches au sujet de ce programme d'éducation nationale, il est compliqué d'y distinguer des objectifs clairs et des missions précises. Dans tous les articles, toutes les communications gouvernementales, se retrouvent les idées de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, de former les enseignant·es, de permettre à tous les élèves de prendre conscience de leurs capacités et de leur potentiel. Celles-ci ne sont que des idées générales, qui ne se retrouvent que très peu traduites en actes concrets. "C'est tout ?"⁶⁹ se questionne Muriel Salle, en tirant le constat d'un apport que très faible des ABCD de l'égalité dans les programmes scolaires, en ne se développant que dans "l'éducation physique et sportive, les arts visuels, le français et la littérature", et en ne s'intéressant qu'à certaines thématiques à la marge. Un constat mitigé existe donc des ABCD de l'égalité au sein même de ses défenseur·euses, estimant que ses objectifs ne sont pas assez clairs, pas assez ambitieux, mais également que la politique ne met pas l'accent sur le fait que la reconnaissance des inégalités genrées entre les enfants ne va pas de soi pour tout le monde, et qu'en ne passant pas par une certaine pédagogie auprès des parents d'élèves, il rencontrera nécessairement une forme de résistance.

2.2. VigiGender et les "journées de retrait des élèves", témoignage des tensions autour des ABCD de l'égalité.

Lorsque l'on s'intéresse à la question des ABCD de l'égalité et que l'on effectue une recherche Google comportant la mention "ABCD de l'égalité", le deuxième lien vers

⁶⁸ Salle Muriel, "Les 'ABCD', révélateurs d'une crise de l'égalité", *Revue Projet*, n°368, pp. 21-27, 2019.

⁶⁹ *ibid.*

lequel l'on est redirigé·e traite immédiatement de l'abandon des ABCD de l'égalité⁷⁰, et le quatrième aborde les polémiques ayant entouré le programme lors de sa mise en place⁷¹. Il est ainsi intéressant de se questionner sur la mise en avant par le logiciel de recherche de résultats présentant les échecs de ce programme de l'Education nationale, bien plus que des indications sur sa mise en place et sur ses effets positifs. Dans la lignée des oppositions ayant émergé au début des années 2010 sur l'intégration dans les programmes des thématiques autour de l'égalité des genres, celles-ci se sont cristallisées autour de la mise en place des ABCD de l'égalité et se sont étendues bien au-delà des milieux catholiques.

Afin d'illustrer ceci, nous pouvons prendre l'exemple de l'association VigiGender. Constituée de parents, souvent des mères, catholiques et musulman·es, l'association vise à s'opposer "avec bienveillance mais fermeté" au "genre et ses modes de diffusion à l'école"⁷². S'affichant clairement contre le mariage pour tous, la loi Taubira et tous les enseignements ayant trait au genre, au féminisme ou aux questions LGBTI, l'association s'est constituée en 2013 en réaction contre les ABCD de l'égalité et la théorie de ce qu'ils appellent le *Gender* en général. Les militant·es au sein de l'association témoignent d'une "crise de confiance" envers l'enseignement⁷³. Celui-ci ne répondrait supposément plus aux attentes des personnes s'engageant dans ces mouvements, avec un déclin de l'"enseignement du respect de l'autorité, [du] suivi individualisé, [du] 'cadre familial'"⁷⁴. En invoquant donc leurs caractéristiques naturelles de parents, de mères, elles mettent en avant le fait qu'il s'agit avant tout de protéger ses enfants face à une menace extérieure, de façon instinctive face à une structure qui en serait dépossédée. Les militant·es de VigiGender utilisent par ailleurs le fait que la communication autour des ABCD de l'égalité soit peu claire pour y développer leur rhétorique. Il s'agit de se placer comme structure intangible témoignant de la force de la famille, face à un "concept peu clair, mal défini", et un "langage caractérisé comme obscur et trompeur"⁷⁵. Plus que ça, ces associations catholiques militant contre l'enseignement des questions de genre peuvent

⁷⁰ "Les ABCD de l'égalité : un abandon symbolique", *Observatoire des inégalités*, <https://www.inegalites.fr/Les-ABCD-de-l-egalite-un-abandon-symbolique>, 2014.

⁷¹ Euzen Philippe, "L'ABCD de l'égalité", au cœur de la polémique sur la "théorie du genre", *Le Monde*, https://www.lemonde.fr/politique/article/2014/01/31/qu-est-ce-que-l-abcd-de-l-egalite_4358081_823448.html, 2014.

⁷² Pivet Esther, "Edito", *Site internet de VigiGender*, <http://www.vigi-gender.fr/edito>.

⁷³ Massei Simon, "S'engager contre l'enseignement de la 'théorie du genre'. Catholiques et musulmanes françaises face aux ABCD de l'égalité", *Genre, sexualité & société*, 2017, n°18.

⁷⁴ *ibid.*

⁷⁵ Husson Anne-Charlotte, "Stratégies lexicales et argumentatives dans le discours anti-genre : le lexique de VigiGender", *HAL*, 2016.

définir elles-mêmes cet “adversaire” contre qui elles se dressent⁷⁶, en l’instrumentalisant donc et en lui faisant prendre un sens qui est loin d’être celui défendu par les chercheur·euses en études de genre. Sur le site internet de VigiGender, il est possible de retrouver une section intitulée “L’ABCD du *gender*”⁷⁷, qui présente successivement une définition du genre, puis les “objectifs du genre”, avant de s’interroger sur une prétendue “société du genre”, et sur ses conséquences sur les enfants, avant de conclure sur les organismes et les défenseur·euses de la “théorie du genre”. Ce que l’on retrouve dans la définition qu’ils·elles proposent du genre, c’est un constat confus d’une notion dont ils·elles parviennent à saisir l’idée, mais qu’ils·elles adaptent pour répondre à ce qu’ils·elles défendent.

“Le genre est un concept qui promeut l’indifférenciation sexuelle, au sens large, c’est-à-dire incluant la sexualité. Il est basé sur un postulat :

[...] Notre corps n’a aucune signification ; il n’a aucune influence sur nos comportements, nos centres d’intérêt, nos aptitudes, nos rôles dans la société.

L’homme et la femme sont une construction culturelle et sociale indépendante de la réalité de leur corps.

Par conséquent, je ne suis pas homme ou femme.

Je me définis par l’orientation sexuelle que je choisis : homosexuel, bisexuel, hétérosexuel, transsexuel....”

– “L’ABCD du *gender*”, *Site internet de VigiGender*.

Le mouvement des “journées de retrait de l’école” initié en janvier 2013 s’est également inscrit dans l’expression d’une opposition aux ABCD de l’égalité. C’est un mouvement ayant été premièrement proposé et défendu par Farida Belghoul, militante et romancière française proche de Alain Soral et des milieux d’extrême-droite, ayant à de nombreuses reprises participé à des commémorations pour rendre hommage à Jeanne d’Arc, ou encore à des rassemblements avec des groupes d’extrême-droite royalistes comme Action française. Elle défend également un militantisme catholique en déclarant que “La France chrétienne est une nécessité pour le monde entier !”⁷⁸. Elle s’oppose dès le début aux ABCD de l’égalité en publiant des vidéos en ligne visant à dénoncer un “crime

⁷⁶ Carnac Romain, op. cit.

⁷⁷ “L’ABCD du genre”, *Site internet de VigiGender*, <http://www.vigi-gender.fr/labcd-du-gender>.

⁷⁸ Cousteau Libie, “Benoît Hamon va enterrer les ABCD de l’égalité”, *L’Express*, 2014.

qui est perpétré contre vos enfants”⁷⁹. Elle s’oppose également, entre autres, à une supposée “propagande LGBT”, et contre la “théorie du genre” de façon générale. Elle lance ainsi le mouvement dit JRE en décembre 2013, afin d’inciter les parents s’opposant aux ABCD de l’égalité à retirer leur enfant de l’école une fois par semaine pour protester contre les enseignements qui y sont effectués. La première journée de retrait de l’école a ainsi lieu le 27 janvier 2014, et la communication autour de ces journées se propage de plus en plus au travers de rumeurs et de *fake news*. Il serait notamment question de “cours de masturbation”, ou encore d’obliger les garçons à s’habiller en robe⁸⁰, et cela défendu et promu par l’Education nationale. Farida Belghoul défend des propos tous plus mensongers les uns que les autres sur les ABCD de l’égalité et ce qu’ils visent à apporter à l’enseignement, en utilisant par exemple la plateforme médiatique YouTube pour toucher un public jeune.

“Les enfants sont en danger à l’école. On va leur proposer sournoisement petit à petit pourquoi pas de changer de sexe. Pourquoi pas d’adopter ce qu’ils appellent une orientation homosexuelle ou bisexuelle ou transsexuelle. On va leur insinuer ça dans leur petite tête dès le plus jeune âge. Ils veulent tous nous esclavagiser.”

– Belghoul Farida, dans une vidéo YouTube sur la chaîne de Dieudonné, désormais inaccessible car la chaîne a été clôturée⁸¹.

Tout ceci entraîne un mouvement d’une importance relative malgré une contestation immédiate du Gouvernement sur le sujet, avec des taux d’absentéisme parfois constatés jusqu’à 30% dans certaines classes⁸², voire 40% selon la presse⁸³. Certain-es parents en viennent jusqu’à retirer définitivement leur enfant de l’école à la suite de ce mouvement⁸⁴. Malgré une contestation immédiate du Gouvernement, avec un communiqué du ministre de l’Enseignement nationale Vincent Peillon établissant qu’il n’y avait “pas d’enseignement de la théorie du genre à l’école mais une éducation à l’égalité

⁷⁹ “Celle qui incite les parents à boycotter l’école”, *Le Figaro*, 2014.

⁸⁰ Moineau Didier, Sterne Hélène, “Retrait de l’école et ‘théorie du genre’”, *Les mots sont importants*, 2015.

⁸¹ Sénecat Adrien, “‘Théorie du genre’: nouvelle journée de retrait de l’école et vieux mensonges”, *L’Express*, 2014 [propos rapportés].

⁸² G.V., “Des élèves absents du fait d’une folle rumeur”, *Le Journal du Dimanche*, 2014.

⁸³ Chesnel Sandrine, “L’ABCD de l’égalité, pas du genre à plaire à tous les parents”, *L’Express*, 2014.

⁸⁴ Cousteau Libie, op. cit.

fille-garçon”⁸⁵, le mouvement ne tarit pas. De nombreux·ses parents ont notamment pu recevoir des messages sur leur téléphone les avertissant des supposés dangers des ABCD de l'égalité et les invitant à ne pas scolariser leur enfant certains jours, afin de protester contre le mouvement mais également et surtout les protéger et renouer le lien familial et l'éducation à la maison qui serait la plus légitime. Il est estimé que c'est la propagation du message par les voies téléphoniques qui a permis de toucher le plus de parents afin de créer cette vague d'absences dans les écoles⁸⁶.

Cette communication intensive autour des prétendus dangers des ABCD de l'égalité auprès à la fois des parents des élèves mais également du corps enseignant s'est beaucoup appuyée sur le manque de communication qui existait en face du Gouvernement sur la mise en place du programme d'enseignement pour l'égalité des genres. En développant sur le fait que la plupart des personnes concernées n'avaient aucune ou très peu d'informations sur le sujet, le mouvement a pu gagner de l'ampleur avec cette communication agressive. Ainsi, même les enseignant·es qui pouvaient tendre vers une défense des ABCD de l'égalité et qui portent un regard positif sur l'enseignement de l'égalité de genre, ont pu finalement se montrer critiques vis-à-vis de celui-ci en estimant qu'il n'était “pas adapté à l'âge, à l'activité scolaire, etc.”⁸⁷. Hélène Pachoud souligne également une peur des enseignant·es de se confronter aux parents, “notamment dans les écoles aisées ou privées”⁸⁸. Il est important également de souligner que les personnes ayant milité activement pour les JRE et contre la “théorie du genre” étaient des parents à la fois de confession catholique mais également de confession musulmane. Les parents et mères musulman·es se sont particulièrement mobilisé·es contre les ABCD de l'égalité, et ce du fait que ceux-ci aient été en grande majorité développés dans des écoles de quartiers populaires accueillant une population grandement racisée. Une grande partie de la communication gouvernementale et de la couverture médiatique des ABCD de l'égalité se concentre sur des populations racisées, comme un reportage effectué par la chaîne TF1⁸⁹. Comme analysé par Simon Massei, les ABCD de l'égalité ont pu être pensés comme une mesure visant à redresser les comportements sexistes des élèves scolarisé·es dans des écoles de milieux populaires. Les comportements sexistes de ces élèves seraient ainsi

⁸⁵ “Peillon: pas de théorie du genre mais une ‘éducation à l'égalité’ à l'école”, *L'Express*, 2014.

⁸⁶ G.V. op. cit.

⁸⁷ Pachoud Hélène, op. cit.

⁸⁸ *ibid.*

⁸⁹ Massei Simon, op. cit.

considérés comme découlant inévitablement de leur origine sociale et de leur race. On parle alors de “racialisation du sexisme”⁹⁰, avec l’idée que les populations racisées seraient naturellement ou culturellement plus sexistes, et qu’il s’agirait donc de les cibler prioritairement dans la mise en place des politiques publiques visant à promouvoir l’égalité hommes-femmes.

Nombreux·ses sont celles et ceux qui, tout au long du mouvement et même par la suite, viennent demander des comptes aux enseignant·es sur les programmes scolaires prévus dans l’année, sur les lectures, ou sur les manières d’enseigner⁹¹. Il ne s’agit pas seulement de s’opposer en bloc aux enseignements dispensés, mais également de remettre en question le système scolaire par lequel les enfants reçoivent une éducation. De nombreuses réunions d’information sont également organisées par les enseignant·es afin de chercher à construire un dialogue avec les parents participant aux JRE, mais il est fait témoignage que celles-ci peuvent se montrer peu productives et mettant les enseignant·es en porte-à-faux sur leur participation à la diffusion de la “théorie du genre”⁹².

2.3. L’échec des ABCD de l’égalité et le nouveau “plan d’action pour l’égalité entre les filles et les garçons à l’école”.

Le mouvement des “journées de retrait de l’école” perdure pendant six mois environ, avant que, le 25 juin, Benoît Hamon, alors ministre de l’Education nationale, annonce l’arrêt de l’expérimentation des ABCD de l’égalité. Selon la presse, il est question pour le ministre d’avoir “enterré les ABCD de l’égalité”⁹³. Selon l’Observatoire des inégalités, on peut également parler d’un “abandon symbolique” du programme⁹⁴. A l’origine, le dispositif aurait dû se poursuivre et être étendu dans l’ensemble des classes de maternelle et de primaire à l’échelle nationale à partir de la rentrée scolaire de 2014. Cependant, du fait d’une prétendue “confusion autour des ABCD” et d’une “atmosphère de lutte”⁹⁵, il explique que le dispositif ne sera pas reconduit dans la forme qu’on lui connaissait. Cependant, il lui reconnaît un “bilan positif”⁹⁶, qui doit donc perdurer sous une

⁹⁰ *ibid.*

⁹¹ Moineau Didier, Sterne Hélène, op. cit.

⁹² *ibid.*

⁹³ Cousteau Libie, op. cit.

⁹⁴ *Observatoire des inégalités*, op. cit.

⁹⁵ “Hamon réaffirme l’éducation à l’égalité filles-garçons, sans ABCD”, *AFP*, 2014.

⁹⁶ *ibid.*

nouvelle approche pour l'intégration de ces questions dans l'enseignement. C'est ainsi un nouveau programme qui prend la suite des ABCD de l'égalité, annoncé sous la forme d'un "plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école", avec une focalisation plus spécifique sur la formation des enseignant·es à prendre en charge ces questions, au travers d'une "mallette pédagogique"⁹⁷ proposant un condensé de dispositifs ayant été expérimentés au travers des ABCD de l'égalité, ainsi que de nouveaux. Par ailleurs, cette politique publique n'a plus vocation à se concentrer essentiellement sur les écoles maternelles et primaires, mais sur tous les niveaux de scolarité jusqu'au baccalauréat. Les parents d'élèves et les associations les représentant ont par ailleurs été fortement impliqués dans le processus de confection et de mise en place de ce plan, afin de répondre à leurs demandes mais également de favoriser le dialogue pour un enseignement plus transparent. Ainsi, si le ministre de l'éducation a pu répéter, notamment sur son compte Twitter, l'importance de l'intégration de "l'éducation à l'égalité" dans les programmes scolaires, des critiques peuvent être émises sur ce revirement dans l'approche préférée mais également dans la réaction face à la mobilisation à l'encontre des ABCD de l'égalité.



En effet, si, désormais, tout comme lors de l'expérimentation des ABCD de l'égalité, les professeur·es ont accès à une mallette pédagogique avec de nombreuses méthodes et formations pour les accompagner dans l'intégration de notions plus égalitaires dans leurs cours réguliers, celle-ci ne présente aucun impératif d'intégration. Étant "libres de les utiliser comme ils le souhaitent"⁹⁸, les professeur·es auront un accès exclusivement

⁹⁷ "Égalité filles-garçons : le plan de Benoît Hamon et Najat Vallaud-Belkacem", *Le Parisien*, 2014.

⁹⁸ "Égalité filles-garçons à l'école : le plan d'action du gouvernement", *BFM TV*, 2014.

en ligne à ces outils pédagogiques. Or, beaucoup de professeur·es ne sont que très peu familier·es avec l'utilisation du numérique, encore aujourd'hui en 2023. Ainsi, lorsqu'en 2014 il leur est indiqué qu'il leur est possible de faire usage des outils disponibles en ligne, il apparaît rapidement que certain·es en seront nécessairement exclu·es du fait de cet éloignement au numérique. Si la crise du Covid-19 en 2020 a mis en lumière la fracture numérique à laquelle ont dû faire face les enseignant·es dans l'adaptation de leurs propres pratiques et dans les moyens souvent pauvres qu'ils·elles possédaient, celle-ci était encore plus présente en 2014 et témoignait de grandes inégalités en la matière. On peut donc en déduire logiquement que, sans un apport papier de ces outils pour le développement de la mention de l'égalité entre les filles et les garçons dans les enseignements, beaucoup d'enseignant·es y sont resté·es hermétiques. De plus, au travers de ce nouveau plan établi par Najat Vallaud-Belkacem et Benoît Hamon, il ne s'agit pas de dédier des créneaux particuliers à l'enseignement de l'égalité et des questions de genre, mais plutôt de l'intégrer au bon vouloir de l'enseignant·es dans les matières qu'il·elle aura choisi. Encore une fois, il s'agit de laisser au choix de l'enseignant·e le fait d'aborder ou non ces questions, ou de le faire de différentes manières. Avec l'héritage du mouvement face aux ABCD de l'égalité qui a fait s'interroger beaucoup d'enseignant·es sur la pertinence d'éduquer sur de telles questions aux élèves, nous pouvons supposer que nombreux·ses sont celles·ceux qui ont pu faire le choix de ne pas aborder ces thématiques là de peur de retomber dans un conflit avec les parents d'élèves, ou de les aborder de façon très brève et superficielle. De plus, aucun créneau spécifique ne sera dédié à l'enseignement de ces questions. Il ne s'agit donc clairement pas d'éduquer frontalement les élèves à l'égalité, mais plutôt d'essayer de l'intégrer subtilement au reste des programmes. Si c'est une manière de faire qui peut porter ses fruits dans le fait d'accommoder l'enfant à percevoir le monde social comme globalement plus égalitaire au travers de tous les autres enseignements qui lui sont familiers, le fait de ne pas du tout dispenser de cours sur l'égalité peut être regrettable et peut mener à l'invisibilisation au final des notions centrales que l'on cherche à cibler.

Plusieurs chercheur·euses dénoncent ainsi une “reculade”⁹⁹ face à un mouvement mené par l'extrême-droite qui a mené à l'arrêt des ABCD de l'égalité. Le nouveau plan, annoncé peu de temps avant les grandes vacances scolaires, prévoit la formation de 320 000 enseignant·es au niveau national sur les questions d'égalité, et ce en l'espace de

⁹⁹ AFP, op. cit.

quelques semaines. Beaucoup se questionnent ainsi sur la possibilité matérielle de former autant d'enseignant·es en aussi peu de temps. Par ailleurs, dans une tribune publiée sur Mediapart, plusieurs universitaires interrogent les évolutions qui peuvent être constatées dans l'approche entre les ABCD de l'égalité et le nouveau "plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école"¹⁰⁰. Dans celle-ci, ils·elles mettent en avant le fait que dans la communication autour du nouveau plan, la nouvelle ministre de l'Education nationale, Najat Vallaud-Belkacem, refuse d'utiliser le terme de "genre". Ils·elles reprennent par ailleurs plusieurs extraits de propos que la ministre a pu tenir sur ce nouveau plan. Elle évoque notamment le fait que "Les sexes ne sont pas interchangeables. Il y a une différence, qui ne justifie pas une hiérarchie", et questionne "tout ce qui, dans les inégalités, relève de la construction sociale". Elle invite les enseignant·es à faire prendre conscience aux enfants des "différences" entre eux, tout en soulignant l'importance pour elles·eux de se sentir reconnu·es comme "garçon ou fille"¹⁰¹. En bref, comme les auteur·es le soulignent, il ne s'agit plus de chercher à réfléchir sur les processus de différenciation entre les filles et les garçons, mais de remettre le genre de l'élève au centre des préoccupations de ce programme. Il ne s'agit plus de chercher à permettre aux élèves de s'accomplir peu importe leur genre et donc d'attaquer les stéréotypes en eux-mêmes, mais plutôt de chercher à souligner ce qui est différent dans chaque genre et de quelle manière les enfants peuvent s'accomplir dans leur genre. Il s'agit donc là d'un vrai retour en arrière, masqué par le fait que ce programme est censé promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, en "réaffirmant les normes de genre, ainsi que les discriminations vis-à-vis des enfants qui n'y sont pas conformes"¹⁰².

3. Des conventions interministérielles à la pratique : étude de cas de l'école de Wimereux.

3.1. Les Conventions interministérielles pour l'enseignement de l'égalité.

Avant même la mise en place de l'expérimentation des ABCD de l'égalité, une "Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif" a été signée le 7 février 2013 pour la période s'étendant

¹⁰⁰ Delphy Christine, Fassin Didier, "Egalité des sexes à l'école : machine arrière, toute !", *Les batailles de l'égalité*, Mediapart, 2015.

¹⁰¹ *ibid.*

¹⁰² *ibid.*

jusqu'en 2018¹⁰³. Reconnaisant l'existence de pratiques et de représentations induisant des comportements sexistes et des discriminations genrées dans l'enseignement et dans la réussite scolaire, cette Convention vise à "créer les conditions pour que l'École porte à tous niveaux le message de l'Égalité entre les filles et les garçons et participe à modifier la division sexuée des rôles dans la société."¹⁰⁴. Cette Convention définit des axes de travail qui doivent permettre de réaliser ses objectifs, notamment au travers de structures régionales ainsi qu'au niveau des établissements, mais également autour de "chantiers prioritaires" qui doivent structurer la façon dont les missions doivent être conçues, avec notamment l'idée de transmettre une "culture de l'égalité", mais également assurer une "plus grande mixité des filières". En bref, un plan doit être développé sur cinq ans afin de permettre de couvrir tous les champs de l'enseignement et améliorer le traitement de ces questions. Dans la Convention, il est précisé que l'on doit "inciter", "encourager", "proposer", "favoriser", "impulser" des initiatives d'établissements, des outils, mais il n'est fait mention d'aucune mesure réellement contraignante de ce point de vue là. Les établissements sont ainsi individuellement responsables d'intégrer ou non ces questions dans leurs enseignements. Seule la formation des enseignant·es permet d'inclure plus directement le traitement de ces questions et d'en assurer sa diffusion. Mais, encore une fois, à la suite de ces formations, les enseignant·es sont libres d'en faire usage ou non auprès de leurs élèves. Ainsi, si cette Convention interministérielle cherche à couvrir de nombreux aspects de l'enseignement, de la formation des enseignant·es aux cours dispensés et aux relations entre les élèves, tout en mettant à la disposition des établissements, des enseignant·es et des élèves des outils pour développer une meilleure prise en compte de l'influence des différenciations de genre sur les discriminations vécues par les élèves, elle n'inclut pas réellement de mesure visant à contraindre les établissements. Pour les établissements et les enseignant·es ne prenant donc pas l'initiative de chercher à s'intéresser et à développer ces questions dans leur propre approche de l'enseignement, on peut supposer que cette Convention n'a pas un impact très important et visible. Elle se poursuit ainsi jusqu'en 2018, date prévue de fin de sa mise en place.

En 2017, peu après son élection, Emmanuel Macron, nouvellement président de la République, a déclaré "l'égalité entre les femmes et les hommes 'grande cause nationale'

¹⁰³ *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, 2013-2018.

¹⁰⁴ *ibid.*

du quinquennat¹⁰⁵, avec notamment la prise en compte de l'importance centrale de l'éducation dans ce projet. Il vient donc réaffirmer les principes statués dans la première Convention interministérielle, en les plaçant comme cheval de bataille central de son programme. En 2018, le Comité interministériel à l'égalité femmes-hommes a présenté des mesures qui devaient entrer dans cette perspective-là, afin d'«éduquer à l'égalité dès le plus jeune âge», et poursuivre dans la continuité des politiques publiques en faveur de l'égalité déjà mises en place. C'est ainsi en 2019 que Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, et Marlène Schiappa, secrétaire d'État en charge de l'Égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations, signent la seconde Convention interministérielle afin d'engager tous les ministères ayant un lien avec l'éducation sur la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes sur cinq ans à nouveau, jusqu'en 2024. Cette Convention met davantage en exergue la lutte contre les violences sexistes et sexuelles dans ses axes de travail, mais conserve les mêmes autres axes que ceux de la Convention précédente. Beaucoup de points concernent un «renforcement» des mesures mises en place au travers de la première Convention, et viennent consolider le travail déjà effectué. Par ailleurs, il y est statué que les «ministères signataires s'engagent collectivement à mettre en oeuvre les mesures énoncées dans cette convention par un pilotage effectif et concerté [...] et par la mise en place d'un véritable dispositif de suivi [...] permettant un pilotage fin de l'égalité.»¹⁰⁶. Avec un suivi régulier semi-annuel obligatoire, les ministères doivent mettre en commun leur avancée dans le domaine pour permettre d'améliorer le programme. Cependant encore une fois, il n'y a aucun réel objectif de performance attendu au travers de cette Convention. Il ne s'agit toujours que de tendre vers un certain idéal, une certaine prise en charge de ces questions, sans aucune quantification, sans attendre d'objectif clair en termes de nombres ou de textes réglementaires. Ainsi, si le suivi régulier permet de pérenniser la volonté de la Convention interministérielle, il ne présente encore une fois aucune mesure contraignante pour les ministères qui n'auraient pas atteint certains objectifs.

En 2019 est adoptée la loi «pour une École de la confiance»¹⁰⁷ apportant des amendements au Code de l'éducation. Dans l'article 6 de la loi sont ajoutées les mentions de «femme» ou de «citoyenne» afin d'améliorer l'inclusivité des textes de loi encadrant

¹⁰⁵ *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, 2019-2024.

¹⁰⁶ *ibid.*

¹⁰⁷ «[ARCHIVE] La loi pour une École de la confiance», *education.gouv.fr*, 2019.

l'enseignement national. Ces amendements visant à créer une "École inclusive" s'appliquent ainsi à la fois aux établissements publics, mais également aux établissements privés sous contrat. L'article 40 de la loi prévoit quant à lui la création du "Conseil d'évaluation de l'École", afin de permettre de posséder un organe au niveau national s'assurant de l'évaluation régulière des établissements scolaires. Les missions attribuées à ce Conseil doivent permettre de créer une cohérence à l'échelle nationale de l'application des programmes mais également des évaluations effectuées. Ainsi, on peut supposer que les disparités qui pouvaient être attendues dans l'application des programmes au niveau des établissements, avec notamment des craintes autour du fait que si des libertés étaient laissées aux enseignant-es de ne pas aborder certains points du programme traitant de l'égalité hommes-femmes ceux-ci pourraient être délaissés, seront diminuées et davantage contrôlées.

3.2. L'école Sainte Thérèse de Wimereux, portrait d'une école privée catholique.

Lorsque l'on cherche à s'intéresser aux spécificités d'une école quant à l'application effective des politiques publiques en matière d'égalité des genres dans l'enseignement, il est pertinent de chercher à rendre compte de la multiplicité des tensions qu'il a été possible de souligner précédemment. L'école Sainte Thérèse de Wimereux appartient à ce que l'on appelle un ensemble scolaire, avec deux établissements distincts appartenant à la même ville et sous la même direction. Fondé en 1894 en tant qu'hôpital militaire puis transformé en pension pour enfants malades, c'est en 1958 que le bâtiment devient une école pour filles¹⁰⁸. Suite au décret d'application de la loi Haby en 1976 instaurant la mixité obligatoire dans tous les établissements primaires et secondaires, l'école Sainte Thérèse de Wimereux devient mixte. Portant comme qualificatif celui d'"établissement privé catholique d'enseignement", l'ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis place comme piliers du projet l'accueil et la relation, l'audace et l'ouverture, la confiance et l'unité, et l'annonce et l'Évangile¹⁰⁹. Ce dernier point est présenté de la sorte ;

¹⁰⁸ "Qui sommes-nous ?", *Site internet de l'Ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis*, <https://ensemblescolaireSainteThereseSaintDenis-Wimereux.fr/qui-sommes-nous-2/>.

¹⁰⁹ "Notre projet éducatif", *Site internet de l'Ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis*, <https://ensemblescolaireSainteThereseSaintDenis-Wimereux.fr/>.

De l'annonce et de l'Évangile

Le projet de l'Enseignement catholique relie dans une même démarche l'acte d'enseigner, l'acte d'éduquer et la proposition d'un sens chrétien de l'homme et de la vie. Pour cela, nous proposons l'éveil et l'approfondissement de la foi chrétienne, la préparation aux sacrements pour ceux qui le désirent. Les jeunes sont invités à partager des temps de réflexion, d'actions de solidarité.

– “Notre projet éducatif”, *Site internet de l'Ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis*, <https://ensemblescolaireSainteThereseSaintDenis-Wimereux.fr/>.

La dimension catholique de l'école est donc mise en avant dès la page d'accueil de leur site internet, en la plaçant comme point central de leur mission d'éducation des enfants. Lorsque l'on ouvre le menu dépliant du site permettant d'accéder aux différentes informations sur l'école, la quatrième des sept rubriques présentées est intitulée “Pastorale”¹¹⁰. Dans celle-ci, il est défini que leur projet éducatif est “animé par l'esprit de l'évangile”, mais ceci toujours dans le “respect des convictions de chacun”. Ce dernier point est quelque chose qui revient régulièrement dans l'approche privilégiée de l'aspect religieux de l'école sur leur site internet. Il est question pour l'école d'être “ouverte à tous”, de donner les outils à “ceux qui le désirent” d'explorer la foi et de s'ouvrir au catholicisme. Les valeurs attachées traditionnellement au catholicisme sont par ailleurs également mises en exergue, comme l'idée d'un “climat fraternel, bienveillant et épanouissant, fondé sur le respect mutuel de chacun”.

C'est un élément que l'on retrouve également à de multiples reprises dans l'établissement en lui-même. En effet, lorsque l'on emprunte la porte d'entrée du bâtiment permettant d'accéder directement au hall d'entrée¹¹¹, se situent sur le mur à gauche de nombreux affichages faisant témoignage d'expériences des élèves en rapport avec les valeurs précédemment citées. Il s'agit en effet pour les élèves de rendre compte d'une expérience, ou de leur rapport personnel avec des valeurs associées au catholicisme, en quelques mots ou phrases sur une feuille qu'ils-elles viennent ensuite coller au mur. Il

¹¹⁰ “Pastorale”, *Site internet de l'Ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis*, <https://ensemblescolaireSainteThereseSaintDenis-Wimereux.fr/pastorale-2/>.

¹¹¹ L'autre porte d'entrée, quant à elle, arrive dans la cour de récréation.

s'agit ainsi de les impliquer dans le partage de leur propre ressenti vis-à-vis de valeurs prônées comme communes dans cette école. Sans que cette activité ne leur soit nécessairement présentée comme relevant d'un apprentissage religieux, il s'agit de les introduire aux valeurs clefs du catholicisme et dans ce qu'elles peuvent représenter pour chacun·e. Dans le hall d'entrée se trouvent également plusieurs représentations de symboles religieux, avec entre autres une croix, une représentation du Christ, et des extraits repris de la Bible imprimés sur des feuilles et accrochées sur les murs. Il ne fait aucun doute que l'on se trouve dans une école catholique lorsque l'on pénètre dans le hall d'entrée, qui accueille également un bureau pour un·e secrétaire d'accueil. Les symboles religieux sont néanmoins moins présents dans le reste de l'école. Si l'on peut retrouver parfois dans les couloirs ou dans les cages d'escaliers certaines références au catholicisme, avec à nouveau des représentations du Christ ou des textes issus de valeurs prônées par la religion ou issues des textes sacrés, elles sont plus éparses que dans le hall d'entrée. Il est ainsi intéressant de constater que le fait que les références au catholicisme soient davantage concentrées dans le hall d'entrée que dans le reste de l'école permettent de témoigner de son caractère religieux à quiconque adviendrait à pénétrer dans l'école (parent d'élève, professeur·euse, personnel, ...). On peut ainsi se demander si le fait que la répartition inégale de ces symboles dans l'école ne témoigne pas d'une volonté consciente de la direction de l'école de faire valoir une caractéristique qu'elle considère importante de son enseignement. Par ailleurs, cela signifie également que les parents d'élèves sont au fait de la présence religieuse dans cette école, sans que ça ne leur soit particulièrement dissimulé. Lorsqu'ils·elles se déplacent dans l'établissement à l'occasion d'un rendez-vous avec un·e enseignant·e ou pour l'inscription de leur enfant, alors ils·elles se retrouvent confronté·es aux représentations catholiques dans l'espace scolaire. Cependant, malgré ça, et malgré le fait que les familles des enfants scolarisé·es dans l'école sont nettement moins impliquées dans la religion que par le passé¹¹², celles-ci témoignent de leur volonté à y scolariser leur enfant peu importe le caractère religieux de l'école.

Si l'on se concentre plus particulièrement sur la salle de classe que nous allons être amené·es à étudier plus en détails, celle-ci regroupe également plusieurs références religieuses qui se fondent dans l'espace scolaire. Une croix est exposée au-dessus du tableau, et une édition d'une "Bible pour enfants" est présente parmi les livres exposés dans la classe, sur le côté gauche. Du fait que nous nous situons dans la semaine précédent

¹¹² cf. Annexe 1.

les vacances de Noël, une crèche est également disposée du côté gauche de la classe, non loin de l'édition de la Bible. Elle comporte des représentations miniatures des personnages bibliques. Aucune autre référence au catholicisme n'est présente dans la classe, et celles qui le sont se dissimulent plutôt facilement au sein de l'univers scolaire chargé d'une salle de classe.



Photographie de la salle de classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, 13/12/22

3.3. L'illustration d'une école catholique sous contrat avec l'Education Nationale.

Cette photographie de la salle de classe de CE2, plus que de présenter des symboles religieux, vient aussi démontrer de la liaison sous contrat de l'école avec l'Etat. En effet, l'article L111-1-2 du Code de l'éducation dispose depuis 2019 que :

“L'emblème national de la République française, le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge, le drapeau européen, la devise de la République et les paroles de l'hymne national sont affichés dans chacune des salles de classe des établissements du premier et du second degrés, publics ou privés sous contrat.”

– *Code de l'éducation*, Article L111-1-12, Création LOI n°2019-791 du 26 juillet 2019 - art. 3.

On peut ainsi observer sur cette photo la présence, à gauche de la crèche, de l'hymne nationale française, La Marseillaise, accrochée au mur. Sur ce même document sont présentés les deux drapeaux sus-mentionnés dans l'article législatif, ainsi que la devise de la République française, "Liberté, Egalité, Fraternité". On retrouve ainsi, sur une même photographie, le témoignage de l'association du caractère religieux de l'école couplé à celui d'un établissement répondant à des contraintes étatiques similaires à celles des établissements publics.

C'est en 1978 que l'école de Wimereux passe sous une direction laïque dans le cadre du contrat signé avec l'Etat, vingt ans donc après sa formation en tant qu'établissement scolaire. En 2017 en France, bien que les chiffres n'aient pas grandement évolué depuis, 9 000 établissements privés étaient sous un enseignement catholique, et 7 300 d'entre eux avaient signé un contrat avec l'éducation nationale¹¹³. Ainsi au total, environ 81 % des établissements catholiques doivent répondre de contraintes spécifiques du fait de leur lien avec l'Etat, leur permettant en retour de percevoir un financement public. Les écoles catholiques qui ne sont pas sous contrat avec l'Etat peuvent percevoir certaines subventions amoindries, ou tout simplement ne vivre que d'apports financiers privés. Or, si l'on considère l'ensemble des écoles privées religieuses sous contrat, 97,7 % d'entre elles sont des écoles catholiques, le reste se répartissant entre écoles juives et écoles musulmanes principalement¹¹⁴. L'école de Wimereux représente donc une des nombreuses structures catholiques sous contrat avec l'Education nationale, la faisant ainsi participer d'un statut ambivalent entre le respect d'une école républicaine et laïque au travers de ses symboles et de ses programmes d'éducation nationaux, et son caractère religieux induisant des célébrations religieuses, des enseignements particuliers, ou simplement une transmission de valeurs qui ne sont pas les mêmes dans l'enseignement public. Il est cependant intéressant de constater que, dans une vidéo de présentation de l'ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis publiée sur YouTube¹¹⁵ et mise en avant sur leur site internet, il n'y est fait, sur les 50 secondes de présentation, aucune mention du caractère religieux de l'école. Seuls sont mis en avant ses atouts en matière de programme, d'options mises à disposition, ou encore de sports et d'ateliers. On peut donc ainsi se

¹¹³ "INFOGRAPHIE. Rentrée scolaire : où sont les écoles privées en France ?", Ouest France, 2017.

¹¹⁴ Tremblay Stéphanie, "1 - Les écoles privées religieuses : un cas de conscience pour les démocraties libérales" in Grandjean Geoffrey, Piet Grégory dir., *Polémiques à l'école. Perspectives internationales sur le lien social*, Recherches, 2012.

¹¹⁵ "Groupe Scolaire Sainte Thérèse & Saint Denis", <https://youtu.be/-nl3nYIWbM>.

questionner sur les raisons pour lesquelles, si, comme nous avons pu le voir auparavant, l'école ne cherche pas particulièrement à dissimuler son attache religieuse dans son enseignement et dans le partage de ses valeurs, elle ne les aborde pas du tout dans cette vidéo publiée il y a deux ans. On peut formuler l'hypothèse que l'école a cherché à toucher un large public dépassant le cadre religieux originellement mis en avant, en ayant conscience du déclin progressif du caractère religieux des parents y scolarisant leur enfant. En effet, de plus, l'école de Wimereux est soulignée par Johanna Geert, y enseignant depuis treize ans, comme ouverte à toutes et tous dans le respect de leurs croyances. Il a s'agit notamment pour l'enseignante de la classe de CE2 d'interroger une fille de la classe, Nora, en lui demandant si sa religion lui permettrait d'entrer dans l'église avec les autres enfants lorsque toute la classe s'y rendrait afin d'y effectuer la cérémonie religieuse de Noël. Elle lui a par ailleurs indiqué qu'elle n'était pas obligée de s'y déplacer, et qu'elle pourrait rester à l'école si elle le souhaitait. Il a fini par être convenu que Nora devrait demander à ses parents l'autorisation de s'y rendre¹¹⁶. C'est par ailleurs un point qu'il a pu être possible de développer avec l'enseignante par la suite ;

“ – Et du coup tu as déjà eu des réactions des parents, par exemple là il y a eu la célébration religieuse de Noël, est-ce que tu as déjà eu des parents qui justement peuvent venir s'en plaindre après ?

– Ah non là ils savent que c'est inclus dans le package, ils ne vont pas se plaindre. Il y a juste de temps en temps d'autres religions. Par exemple des parents musulmans qui ne veulent pas que leur enfant rentre dans l'église, il y en a d'autres qui veulent justement qu'ils rentrent dans l'église afin d'être ouverts, mais pas qu'ils fassent le signe de croix. Enfin il y a des petits échanges comme ça, mais les autres parents ils sont tellement... Non, je pense pas que ça les contrarie, non pas du tout.

– D'ailleurs oui, c'est surprenant quand même que des parents musulmans envoient leurs enfants dans une école catholique.

– Là par exemple dans ma classe, j'en ai trois... Donc oui.”

– échange avec Johanna Geert¹¹⁷.

¹¹⁶ Finalement, la cérémonie religieuse de Noël ne s'est pas déroulée à l'église, du fait d'un problème matériel. Il n'a donc pas été possible d'effectuer une observation du rapport des enfants issues de familles de religions différentes dans des contextes catholiques.

¹¹⁷ cf. Annexe 1.

Il n'est donc pas possible d'affirmer que l'école est seulement une école catholique, qui ne se définit qu'à travers cette caractéristique là et autour de laquelle l'ensemble de ses activités et de ses enseignements sont construits. Un réel dialogue existe entre les parents d'élèves de différentes religions ou n'appartenant à aucune religion, qui leur permet de bénéficier des avantages supposés de l'école privée tout en s'accommodant de cette ouverture religieuse. L'école Sainte Thérèse de Wimereux s'inscrit donc réellement comme une structure duale, entre un respect des valeurs traditionnelles catholiques dans l'expression de symboles chrétiens, mais également d'une volonté de la diffusion de la parole du Christ, et une ouverture sur le monde laïc ainsi que celui des autres religions, avec un respect certain des cadres républicains provenant de sa liaison par contrat avec l'Etat. Cette ouverture peut par ailleurs se justifier du fait même de ses valeurs catholiques, avec une valorisation de l'ouverture et de l'acceptation d'autrui, de ses pratiques et de ses croyances quelles qu'elles soient.

CHAPITRE 2 : Les cadres théoriques et pratiques de l'enseignement de l'égalité de genre à l'école Sainte Thérèse.

Afin de rendre compte des réalités contemporaines de l'enseignement de l'égalité entre les filles et les garçons dans une classe de CE2 d'une école privée catholique, il est d'abord important de fixer les cadres qui structurent le développement des élèves. La socialisation de genre des enfants à l'école repose en effet sur plusieurs piliers qui viennent guider la réflexion sur le sujet, et permettent d'analyser le milieu dans lequel ils-elles évoluent au quotidien. Au travers d'un certain programme scolaire définissant les enseignements apportés par l'enseignante, c'est cette dernière qui rend compte en pratique d'une certaine individualisation de la transmission des connaissances et de la gestion des rapports sociaux entre les élèves. Ces deux éléments représentent ainsi en quelque sorte la clef de voûte de la compréhension des dynamiques d'une classe, tout en prenant place dans une certaine structure scolaire définie. Le programme, s'il est invariable d'une école à une autre, prend place dans une réalité scolaire particulière et doit être traduit par une enseignante qui y évolue. Tous ces facteurs amènent à construire les représentations de genre auxquelles doivent faire face les élèves dans leur construction sociale.

1. L'intégration de l'enseignement des questions de genre dans les programmes scolaires.

1.1. Le cours d'Enseignement Moral et Civique : des valeurs républicaines à l'apprentissage de l'égalité femmes-hommes.

L'intégration des cours d'Enseignement Moral et Civique (EMC) aux programmes scolaires des premier et second cycles est effectif à partir de la rentrée 2015, suite à la promulgation de la loi "d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République"¹¹⁸. Dans la "Section 4 : L'enseignement moral et civique" de la loi est créé un nouveau cours visant à faire "acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité."¹¹⁹. Ce cours vise à remplacer le précédent d'"éducation civique" et à développer

¹¹⁸ Loi n°2013-595 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, 8 juillet 2013.

¹¹⁹ Article L. 311-4, Code de l'éducation.

les thématiques qu'il doit chercher à couvrir. Par la suite, le cours d'EMC subit plusieurs modifications, notamment en 2018 pour les écoles primaires et les collèges, qui sont définitivement abrogés en 2020 par arrêté ministériel¹²⁰. Dans le cadre de cette refonte, on peut observer une "accentuation du registre disciplinaire", du "registre 'patriotique'" avec une attention toute particulière dédiée aux symboles et valeurs de la République. On observe également une prise en compte plus importante des questions autour du changement climatique. Cependant, il y a également le constat d'une focalisation plus poussée sur la partie "éthique" que "morale" de la matière, avec un abandon progressif de la "culture morale et civique" pour simplement y privilégier la "culture civique"¹²¹.

Le programme d'EMC contemporain cherche à définir trois finalités dans sa pédagogie¹²². Premièrement, il s'agit de "respecter autrui", afin d'avoir "conscience de la dignité et de l'intégrité de la personne humaine" afin de "le considérer comme égal à soi en dignité". Ce premier point tend vers le fait de construire une personne morale, avec le respect de certains principes liés à son humanité. Le second axe de développement de la matière se centre davantage sur les questions autour du fait d'"acquérir et partager les valeurs de la République". Cette partie là du programme permet de mettre l'accent sur le développement d'un·e citoyen·ne français·e, qui respecte les principes républicains de "la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité". Par ailleurs, dans le développement de cette thématique de cours, il est fait mention qu'elle doit permettre de traiter des questions de "l'égalité entre les hommes et les femmes, ainsi que le refus de toutes les formes de discriminations", mais également "l'égalité de droit entre les femmes et les hommes". Dans la vision que porte le programme d'EMC dans l'enseignement primaire, il est ainsi question que l'égalité entre les femmes et les hommes doit s'apprendre au travers de l'apprentissage des valeurs de la République, et dans l'apprentissage de ce qu'est un·e citoyen·ne, plutôt que dans l'apprentissage du respect d'autrui. On peut ainsi en déduire que cet apprentissage de l'égalité entre les femmes et les hommes a vocation à se restreindre au cadre législatif et à son importance en tant que valeur de la République, et que donc l'étendue de son traitement effectif sera limité par ces cadres là, et qu'il aura donc une portée moins importante que s'il avait été traité dans le chapitre précédent. Cette intégration de l'égalité hommes-femmes dans le chapitre sur les valeurs de la République

¹²⁰ Desmery Kéren, "2015-2020 : Les réajustements foudroyants de l'EMC", *Réseau Canopé*, 2020.

¹²¹ *ibid.*

¹²² Le Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale, "Enseignement moral et civique", *Volet 3 : les enseignements, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*.

entre dans la continuité de la réforme de 2018, qui a vocation à prendre en compte beaucoup de questions précédemment traitées par la partie “morale” de la matière, désormais au travers des valeurs de la République, avec un enseignement redevenant de plus en plus seulement civique. Enfin, le dernier point du programme concerne le fait de “construire une culture civique”, avec l’idée encore une fois de construire un·e citoyen·ne, mais cette fois-ci responsable vis-à-vis de la loi et inscrit·e dans une culture démocratique de l’engagement dans la vie active, dans un respect de l’environnement et inséré·e dans une société républicaine. Réunies, ces trois thématiques de l’EMC doivent permettre à l’élève de s’accomplir dans une société donnée répondant à des règles et au contact et dans le respect des autres. Il est par ailleurs précisé dans les programmes officiels que l’enseignement doit s’effectuer “à partir de l’analyse de situations concrètes”, permettant ainsi d’impliquer l’élève dans des situations qu’il·elle aurait pu déjà rencontrer.

Lorsque l’on s’intéresse plus en détails aux attendus de ces différentes thématiques, on peut constater que la question de l’enseignement de l’égalité hommes-femmes ne se retrouve pas seulement dans la transmission des valeurs de la République. Ainsi, un des attendus de la formation “respecter autrui” traite également de ces questions là, au travers des “atteintes à la personne d’autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, handicap, harcèlement, etc.)”. Le chapitre sur la construction de la culture civique traite également des “préjugés et des stéréotypes” auprès des enfants. Dans le développement sur l’enseignement des valeurs de la République, il est souligné que l’on “portera particulièrement attention à l’égalité fille-garçon”. On retrouve plusieurs récurrences dans le programme d’EMC de la notion de “respecter autrui”, d’accepter ses différences et ses opinions, en adaptant son comportement aux attendus de l’école et de la République. Cependant, on peut regretter le manque d’usage de termes précis pour qualifier la nécessité de traiter des discriminations de genre, qui peut laisser la porte ouverte à une interprétation de la part des enseignant·es qui peut laisser de côté complètement ou en partie le traitement de ces questions. On peut donc souligner un programme qui cherche à traiter globalement les questions autour des discriminations de genre de façon multiple et avec des mises en situation réelles, mais qui met cependant davantage en avant sa prise en compte majeure en tant que valeur de la République.

1.2. Une approche transversale de l'égalité dans les programmes au travers des formations obligatoires pour les enseignant·es.

La préoccupation du respect d'autrui et plus particulièrement l'enseignement des questions de genre ne se limite pas seulement aux cours d'Enseignement Moral et Civique, mais peut s'étendre à différents cours dans le cycle 2 de l'enseignement. Ainsi, l'Enseignement Physique et Sportif (EPS), lieu de grandes inégalités et discriminations entre les filles et les garçons qui a pendant longtemps consacré des univers distincts de sports attribués à chacun des genres, se veut désormais comme "permettant à tous les élèves, filles et garçons ensemble et à égalité" de s'accomplir dans le sport et d'acquérir les mêmes compétences. Par ailleurs, l'EPS est mis en avant comme permettant de créer des liens avec l'EMC et de représenter une application réelle du fait de "respecter les règles et autrui, accepter l'autre avec ses différences, développer l'estime de soi et regarder avec bienveillance la prestation de camarades". On peut ainsi souligner la complémentarité des enseignements qui permettent aux élèves d'intégrer de façon inconsciente les principes qu'ils·elles peuvent apprendre de façon plus directe lors des cours d'EMC. Le terme d'"égalité" n'est cependant mentionné nulle part ailleurs qu'au sein des cours d'EMC et d'EPS dans l'ensemble de la plaquette éducative du programme du cycle 2. On retrouve cependant dans le bloc d'apprentissage "Questionner l'espace et le temps" l'idée de comparer des modes de vie de certains individus dans l'histoire, "femmes et hommes", dont une liste non exhaustive de professions est donnée de façon inclusive ; "une paysanne, un artisan, une ouvrière, un soldat, un écrivain, une savante, un musicien, une puissante...". Il s'agit d'essayer de rendre compte de la place des femmes dans la société dans l'ensemble des apprentissages, au travers premièrement de leur meilleure représentation et inclusion. Et "même lorsqu'elle ne constitue pas l'objet principal d'une séance, elle doit être prise en compte dans les savoirs scolaires"¹²³.

Par ailleurs, les enseignant·es disposent d'une formation particulière pour permettre d'intégrer ces points dans leur enseignement. Un cahier des charges a été publié en 2021 par les Ministères de l'éducation, de la jeunesse, des sports, de l'enseignement supérieur et de la recherche afin de réunir les formations obligatoires pour les enseignant·es sur l'égalité

¹²³ "Formation à l'égalité filles-garçons. Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation", *Ministères de l'Éducation, de la Jeunesse, des Sports, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, janvier 2021.

filles-garçons¹²⁴. Dans celui-ci, il est question de revenir sur le constat de l'inégalité entre les filles et les garçons en milieu scolaire, en soulignant qu'il est "nécessaire de développer au sein même de l'Ecole une véritable culture de l'égalité, de renforcer la lutte contre le sexisme et ses stéréotypes, sous toutes ses formes, de mettre en oeuvre une véritable mixité. Les professeurs sont à la pointe de cette démarche, ils en sont les premiers vecteurs auprès des élèves et des familles". Ainsi, cette formation permet de réellement mettre l'accent sur le rôle primordial des enseignant·es dans l'enseignement des questions de genre auprès des élèves. Cette formation est rendue obligatoire à partir de la rentrée 2021, dans la continuité des mesures souhaitées par le Comité interministériel. Elle doit permettre d'aborder de façon "transversale et explicite" les questions d'égalité filles-garçons, au travers de nombreux domaines de formation. Ainsi, la formation portera d'une part sur les programmes en eux-mêmes, avec la précision que "toutes les disciplines seront concernées", mais également sur la pédagogie de l'enseignant·e, sur sa gestion de la classe et également sur son approche des projets de l'élève. Il y a l'idée que la "formation doit aller au-delà des points de programme dédiés [...] et faire l'objet d'une approche transversale". Étudier les programmes en eux-mêmes n'est donc pas suffisant pour comprendre tous les enjeux et l'encadrement qui est mis en place dans les établissements et au travers des enseignant·es sur ces questions-là. Les formations sont détaillées sur les nombreux points qu'il est important pour les enseignant·es de saisir afin de permettre de créer un climat d'égalité dans la classe et de prévenir les discriminations qui peuvent exister. Elles permettent de réellement couvrir l'ensemble du temps scolaire des élèves, et de prévenir en amont tout biais ou comportement discriminatoire de la part des élèves et des enseignant·es. Il s'agit notamment d'éduquer le personnel enseignant sur l'existence des discriminations en milieu scolaire, et l'accompagner pour lui permettre de prendre conscience de ses propres conceptions et stéréotypes de genre, de construire un enseignement égalitaire et de savoir réagir à des situations de discrimination au sein de l'école.

De plus, l'appréciation du·de la futur·e enseignant·e de la "lutte contre les discriminations et stéréotypes et la promotion de l'égalité" est censée être évaluée lors du passage des concours de l'enseignement à partir de 2022. Ainsi, si l'ensemble des enseignant·es déjà en poste avant 2022 ne sont pas réévalué·es sur leur prise en compte de ces questions, on peut souligner la mise en place de mesures concrètes visant à assurer un

¹²⁴ *ibid.*

enseignement responsable vis-à-vis des élèves. Cependant, cette mesure d'évaluation lors du passage des concours de l'enseignement ne s'applique pas au concours de l'enseignement privé, le CAFEP (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Privé)¹²⁵. Il est important de souligner cette différence, du fait même que les enseignant·es dans les établissements privés sous contrat demeurent des fonctionnaires de l'Etat, mais ne sont ainsi cependant pas soumis·es à l'exact même cahier des charges que les enseignant·es des établissements publics. Il n'est pas aisé de tirer des conclusions des raisons pour lesquelles ce concours n'est pas concerné par l'évaluation de l'appréciation des individus sur les questions d'égalité des genres, mais ce que l'on peut en déduire, c'est qu'une différence pourra ainsi se marquer entre les établissements privés et publics et leur traitement de ces questions. En effet, si les deux structures sont soumises au même programme scolaire, il n'est pas possible d'affirmer que les enseignements permettront une même prise en compte de l'égalité entre les filles et les garçons du fait même que les enseignant·es ne répondront pas des mêmes attentes.

1.3. *Clap'Santé, un exemple des ressources à la disposition des enseignant·es.*

Pour compléter leur formation et l'ensemble des programmes scolaires, les enseignant·es ont également à leur disposition un ensemble de différentes ressources et outils qui leur permettent de construire leurs propres représentations de genre mais également un enseignement qui puisse être cohérent et accessible aux élèves. Johanna Geert m'a notamment fait part d'un support de cours qui avait été mis à la disposition des enseignant·es de Wimereux sous forme d'un petit magazine, intitulé Clap'Santé. Ce magazine a pour but de proposer "aux jeunes de 9 à 13 et à leur famille, de réfléchir sur leur santé tout en s'amusant"¹²⁶, et a été créé par



¹²⁵ Les concours de l'enseignement concernés par cette mesure : RPE, CAPES, CAPLP, CAPET, CAPEPS et CPE.

¹²⁶ "Clap'santé sur Lig'up, le site de prévention et d'éducation à la santé pour les jeunes", *La ligue contre le cancer*, https://www.ligue-cancer.net/article/26275_clapsante-sur-ligup-le-site-de-prevention-et-deduction-la-sante-pour-les-jeunes.

la Ligue contre le cancer. Se voulant être “Le magazine santé des jeunes”, son édition n°31 de mars, avril, mai 2021 a pour but de questionner “Filles, garçons, une question de santé ?”^{127,128}. Dans celui-ci, nous pouvons retrouver plusieurs thématiques permettant de structurer l’enseignement de genre auprès des jeunes élèves. Par exemple, une section s’intitule “Sexe et genre, attention à ne pas confondre”¹²⁹, et permet de faire la différence entre “ce que l’on a dans sa culotte”, et “ce que la société considère comme masculin ou féminin en fonction des comportements ou des activités”. Sous cette thématique, il est question de brièvement revenir sur les évolutions récentes dans les recherches en études de genre pour montrer que c’est grâce à celles-ci que l’on effectue désormais cette différence. Le magazine affirme qu’il y a “1000 façons d’être un homme ou une femme”, et conclut ce paragraphe en expliquant que “cela heurte parfois les sensibilités mais c’est une réalité !”. On comprend ainsi que le magazine cherche à adopter un ton didactique auprès des enfants tout en revenant sur des éléments clefs de la construction du concept de genre et sur sa définition. Par ailleurs, la question de la différence entre sexe et genre et la possibilité pour chacun·e d’exprimer son genre différemment de son sexe n’est pas abordée dans les programmes officiels ou dans les formations dont bénéficient les enseignant·es. Par conséquent, on peut comprendre que ces supports d’enseignement sont primordiaux si l’on cherche à entrer plus en détails dans l’ouverture des élèves sur ces questions.

De nombreuses pages reviennent sur les différences de traitement entre les filles et les garçons, en matière de santé, à l’école, ou encore dans la sphère professionnelle, et en quoi toutes ces différences impliquent une précarité plus importante pour les femmes. Il aborde également la question de l’inclusivité de la langue et de la féminisation des noms de métiers, en cherchant à montrer aux enfants l’importance de cette inclusion des femmes dans les représentations¹³⁰. Toute une section est par ailleurs dédiée à une activité permettant de mettre en lumière des femmes s’étant illustrées dans de nombreux domaines mais ayant été invisibilisées du fait de leur genre, comme Gisèle Halimi, Joséphine Baker ou Rosa Parks¹³¹. Le magazine veut se placer comme permettant aux enfants de “réussir à trouver [leur] place sans [se] forcer à entrer dans les cases que l’on cherche à [leur] imposer”¹³². Il s’intéresse en effet à la question des stéréotypes de genre, en expliquant

¹²⁷ “Filles, garçons, une question de santé ?”, *Clap Santé*, n°31, mai 2021.

¹²⁸ cf. Annexe 4.

¹²⁹ *ibid*, p. 2.

¹³⁰ *ibid*, p. 6.

¹³¹ *ibid*, p. 10.

¹³² *ibid*, p. 8.

qu'il ne s'agit que d'une construction de la société et qu'il n'est pas naturel que certaines caractéristiques soient assignées à des genres en particulier. Plus que définir ce qu'est un stéréotype, le magazine s'attache à expliquer que "ces stratégies des publicitaires contribuent au conditionnement et à la reproduction des inégalités"¹³³, notamment, ici, au travers des jouets pour enfants qui sont encore très genrés. Le magazine reprend par ailleurs à de multiples reprises des phrases fréquemment entendues de la part des détracteur·rices à l'enseignement des questions de genre, en cherchant à démontrer en quoi ces arguments ne sont valables. Il est notamment question de traiter du féminisme, et d'expliquer en quoi il ne s'agit pas pour ses militant·es de chercher à "gommer les différences biologiques", mais plutôt à ce que "ces différences n'impliquent pas de hiérarchie"¹³⁴.

Au travers de ce magazine, il est question d'impliquer les enfants dans la construction d'un monde plus égalitaire, en cherchant à les inclure dans des actions de sensibilisation et de militantisme pour les droits des femmes. Il est par ailleurs important de souligner que le magazine ne cherche pas à infantiliser ses lecteur·rices en utilisant des mots simplifiés et réducteurs. Les concepts sont définis en profondeur, beaucoup de sujets sont abordés sans réellement de retenue du fait de l'âge des lecteur·rices, et il y a simplement une volonté de chercher à impliquer l'enfant continuellement au cours de la lecture qui permet de l'accrocher davantage que s'il s'agissait d'un·e adulte. Il ne s'agit d'ailleurs pas seulement d'éduquer l'enfant sur les nombreuses thématiques entourant le féminisme et la recherche d'égalité des genres, mais également de s'adresser directement à lui·elle en lui expliquant que "les garçons aussi ont le droit de se faire aider"¹³⁵, que les filles aussi peuvent faire du sport, mais également en lui présentant des témoignages de plusieurs enfants ayant répondu à des questions sur leurs propres conceptions du genre¹³⁶. Cela permet ainsi d'inclure encore davantage le·la lecteur·rice et de chercher à parler directement à ses propres expériences et ressentis.

La présence de ce magazine dans la salle de classe de CE2 de l'école de Wimereux est particulièrement intéressante. En effet, s'il n'est pas en libre service pour les élèves, il est néanmoins rangé dans un placard et doit servir de support de cours lorsque ces

¹³³ *ibid*, p. 6.

¹³⁴ *ibid*.

¹³⁵ *ibid*, p. 13.

¹³⁶ *ibid*, p. 14.

thématiques seront abordées dans le cadre du cours d'EMC. L'enseignante elle-même a souligné trouver ce magazine "très intéressant". Si donc, comme nous l'avons abordé auparavant, le fait de disposer de supports additionnels au programme scolaire officiel est laissé libre au choix de l'enseignant·e, nous pouvons supposer que Johanna Geert a à cœur de développer davantage ces thématiques que ce que le programme prévoit initialement. Il est ainsi d'autant plus intéressant de souligner la présence de ce magazine comme support de cours, car il permet à des élèves scolarisés dans une école privée catholique dont on pourrait présupposer au contraire une volonté de minimiser le traitement de ce point du programme de prendre connaissance d'un enseignement dont même certain·es élèves scolarisé·es dans un établissement public ne bénéficient pas.

2. Les spécificités de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, une structure catholique complexe.

2.1. Une structure éducative multi-niveaux qui représente un défi pour l'école.

Il convient, par la suite, d'étudier la façon dont l'école Sainte Thérèse de Wimereux est organisée afin de porter un regard sur la transcription des programmes scolaires au quotidien, au travers d'une structure particulière. En effet, la réalité de la retranscription des programmes nationaux diffère largement selon les établissements. L'école, comme nous l'avons vu précédemment, appartient à un ensemble scolaire de deux établissements distincts, présents dans la même ville et sous la même direction. Cependant, au sein même de l'école Sainte Thérèse se tiennent des cours de niveau maternelle, primaire et collège. Des enfants de 3 à 16 ans s'y côtoient donc régulièrement dans les espaces communs.

“Déjà les enfants sont brassés avec les plus grands, donc on peut supposer qu'il y a une influence des plus grands sur les plus petits, au niveau comportement, au niveau, grandir plus vite, et aussi pour partager la cour, on ne peut pas tranquillement se dire qu'on laisse traîner les récré, c'est une structure très rythmée, je vais pas dire l'usine, mais c'est très rythmé. [...]

Voilà, on fait partie d'un ensemble très grand, on partage la cour avec beaucoup de monde, ça impacte la façon de faire classe. Une fois à l'intérieur de la classe on fait ce qu'on veut, mais dès qu'on est à l'extérieur, on est impacté·es par ça quoi, par

l'organisation. [...]

C'est la première fois que je vois ça, c'est... Mais ça va, les enfants ils en parlent jamais, mais en tant qu'adulte moi je vois ça.”

– Johanna Geert¹³⁷.

Comme analysé par l'enseignant·e, l'école de Wimereux est le théâtre de rencontres entre des enfants d'âges et de niveaux très différents, ce qui les invite à partager des espaces de socialisation avec des individus qui n'en sont pas nécessairement au même stade. Par ailleurs, comme nous l'analyserons par la suite, l'espace de la cour de récréation ne répond pas du même cadre que celui de la salle de classe, et n'assure donc pas un contrôle des interactions entre les différent·es élèves. Dans une cour de récréation qui n'est pas très grande, il est parfois nécessaire pour les professeur·es d'intervenir afin de séparer les classes dans l'espace, et de créer une frontière de jeu. C'est ainsi ce qu'il a pu se passer lorsque plusieurs filles de maternelles ont commencé à vouloir jouer au football avec certains garçons de la classe de CE2, qui ont refusé de façon un peu brusque et en accaparant l'espace couvert de la cour, mettant en danger les élèves de maternelle qui se sont retrouvés au milieu des projections de balle de football. Certain·es enseignant·es ont ainsi été contraint·es d'intervenir afin de délimiter une zone propice au jeu des élèves de maternelle qui leur permettait de s'épanouir paisiblement. On comprend ainsi que cette “organisation [...] très rythmée”¹³⁸ est nécessaire afin de garantir un bon épanouissement des élèves dans l'école qu'ils·elles sont forcés de partager. Par ailleurs, comme mentionné par Johanna Geert, le fait que les élèves se côtoient autant et partagent un espace de socialisation avec d'autres élèves plus âgés·es peut influencer sur le fait de “grandir plus vite”, et ainsi, de s'approprier des conceptions sociales au travers de l'observation et de la reproduction de comportements des plus âgés·es de façon consciente ou inconsciente. L'enseignant·e souligne elle-même le fait qu'elle constate qu'il existe une claire influence des élèves plus âgés·es sur les plus jeunes, mais qu'ils·elles n'en prennent pas réellement conscience. Elle admet ainsi être capable de prendre du recul sur ces mécanismes d'influence qui peuvent exister, et nous pouvons ainsi formuler l'hypothèse qu'elle tâche d'y être attentive et de les limiter au maximum.

¹³⁷ cf. Annexe 1.

¹³⁸ *ibid.*

2.2. *L'influence de l'autonomie des enseignant-es sur la diversité des enseignements.*

Afin de développer les particularités de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, il faut revenir sur le fait que l'école appartient à un ensemble scolaire. Un ensemble scolaire représente un ensemble d'établissements scolaires placés sous une direction commune, dans l'idée de former une coordination éducative dans un projet commun. L'école Saint Denis de Wimereux est donc sous le même ensemble que l'école Sainte Thérèse, deux écoles privées catholiques, toutes deux accueillant des élèves de niveaux maternelle et primaire.

“Déjà, l'école de Wimereux est dans un ensemble scolaire. C'est-à-dire, donc la directrice Hélène, elle est sur deux établissements, Saint Denis à Wimereux, et chez nous. Donc forcément elle est... Je dis pas qu'elle est moins présente, mais du coup elle se partage entre deux écoles, donc ça c'est quand même une particularité de l'établissement, qu'on ait en tant que collègues 900 enseignants très autonomes, parce que forcément on fait tourner l'école. [...]

C'est-à-dire, dans d'autres structures, ou chez nous, avant, il y avait un directeur qui était sur place, et c'était quelqu'un qui était tout le temps là, dans la cour, le matin, il y avait une présence sur le terrain complète. Déjà il avait une classe à mi-temps, et donc il était vraiment là, il faisait la cantine, il coupait la viande, et il était là. S'il y avait un souci on avait tout de suite, on allait le voir, on partageait, on rigolait. Tandis que là il y a moins ce contact direct là, tu vois. Tandis que moi je m'entends très bien avec Hélène. Mais je l'ai souvent au téléphone, je peux pas aller, la croiser. De temps en temps je la croise, forcément, mais c'est pas quelqu'un qui est tout le temps là. Mais c'est pas de sa faute, c'est son job qui fait ça, c'est pas la personne, c'est le poste qui a changé.”

– Johanna Geert¹³⁹.

Johanna Geert semble regretter une directrice qui ne peut être présente autant sur le site que pouvait l'être l'ancien directeur, avec qui le contact direct est plus compliqué. Cela

¹³⁹ *ibid.*

ne semble cependant pas entraver le bon fonctionnement de l'école, qui repose sur des enseignant·es qui sont souligné·es comme étant "très autonomes". Par ailleurs, nous pouvons nous questionner sur le qualificatif de "900 enseignants" utilisé par Johanna, alors que le site internet de l'ensemble scolaire dénombre 17 enseignant·es pour les classes de maternelle et de primaire, et une cinquantaine d'enseignant·es au niveau collège. Un lapsus a peut-être été commis par l'interrogé·e en voulant évoquer "90 enseignants".

Il est cependant question de s'attarder sur ce que peut impliquer le fait que les enseignant·es de l'école Sainte Thérèse possèdent une autonomie plus grande dans leur enseignement. Nous avons en effet déjà souligné auparavant l'idée qu'il existe nécessairement des disparités entre un programme scolaire et des attentes au niveau national, et les applications réelles de ces directives au niveau de chacun des établissements. Ainsi, en accordant aux enseignant·es la possibilité de "faire ce qu'on veut"¹⁴⁰ dès lors qu'ils·elles sont à l'intérieur de leur classe, nous pouvons supposer que le programme national se décline de façon d'autant plus individualisée, et que les enseignant·es détiennent un poids d'autant plus conséquent sur leurs choix d'enseignement, et donc, sur l'impact qu'ils·elles auront sur les élèves. D'autant plus à cet âge-là où l'enseignement se décline en grande partie au travers d'activités ou d'exercices non prévus au sein du programme, le poids de l'enseignant·e est d'autant plus important. Selon l'enseignant·e à la charge de la classe, l'enseignement des questions de genre peut donc varier énormément, tout comme les valeurs et les représentations qui peuvent leur être transmises. C'est quelque chose que nous avons pu observer lors d'un déplacement bref dans la salle de classe des CE1 de l'école Sainte Thérèse. A cette occasion, nous avons pu observer l'espace de quelques minutes l'environnement de la classe qui semblait grandement différer de celui de la classe de CE2 de Johanna. En effet, dès l'entrée sur le mur de gauche se situait un dessin représentant une fille portant une robe rose et un garçon avec un ballon de football sous le bras, avec écrit au-dessus de leur tête, respectivement en rose et en bleu, "*a girl*" et "*a boy*". Plus de symboles religieux semblaient par ailleurs être présents sur les murs de la salle de classe, avec un total de trois croix catholiques qui ont pu notamment être repérées. Peu d'autres éléments ont pu être distingués sur le peu de temps accordé, mais cela permet cependant de témoigner en effet des différences qui peuvent exister dans la gestion non pas seulement de sa salle de classe mais bien également des élèves qui la composent selon l'enseignant·e en charge et ses propres valeurs.

¹⁴⁰ cf. Annexe 1.

2.3. La célébration religieuse de Noël à l'école Sainte Thérèse.

Enfin, nous allons étudier la structure de l'école Sainte Thérèse en nous intéressant plus particulièrement à un événement s'étant déroulé lors du terrain d'enquête effectué sur place. En effet, elle a été le théâtre d'une cérémonie catholique à l'occasion de la fête de Noël. Il n'est, de fait, par rare que les écoles primaires s'attachent à organiser une célébration lors des fêtes de Noël, permettant d'inclure les élèves dans l'organisation d'un événement artistique, musical, parfois accompagné d'un spectacle, et de partager des cadeaux et un moment convivial au sein de l'école. Au sein de l'école de Wimereux, cet événement a eu lieu un soir de semaine, et a permis d'inviter les parents d'élèves au sein de l'école afin de leur faire la démonstration d'une chorale organisée avec les enfants de l'école primaire. Lors de cette chorale, les élèves ont chanté trois chansons différentes : "Il est né le divin enfant", "Les enfants de la Terre", et "Toi + Moi". Si la première chanson revêt un caractère religieux, il n'est pas rare que dans les écoles publiques, elle soit également représentée du fait de sa correspondance avec une fête religieuse de Noël qui s'est inscrite dans le domaine laïc. Cette représentation aurait dû initialement se dérouler dans l'église catholique Sainte Thérèse-des-Sables de Wimereux, située à deux minutes à pieds de l'école, comme "tous les ans", selon les dires de la directrice de l'établissement. Cependant, du fait d'un souci de chauffage dans l'église, la cérémonie ne put pas s'y dérouler et c'est pourquoi elle s'est tenue dans l'école. Le fait qu'elle aurait dû dans un premier temps prendre place dans un espace catholique faisait davantage dériver la représentation de Noël des schémas classiques des établissements publics, qui n'organisent pas leurs cérémonies dans des espaces religieux. Néanmoins, finalement, cette distinction n'a pas eu lieu d'exister et l'école a pu accueillir une journée de Noël avec un repas traditionnel et une célébration dans l'école.

Une autre célébration eut cependant lieu le matin du jour de la célébration de Noël, qui revêtit, elle, une signification catholique plus importante. Un pasteur s'était déplacé pour l'occasion dans la cantine de l'école, et semblait être un habitué des lieux car il était salué par l'ensemble du corps enseignant. Toutes les classes de maternelle et de primaire se sont ainsi retrouvées dans la cafétéria en début de journée, accompagnées par certains parents d'élèves ainsi que leurs enseignant·es. La cérémonie consista en une alternance entre une lecture de certains passages de la Bible ayant trait à la Nativité du Christ, à la fois

par le pasteur qui s'adressait aux enfants assis·es en rang devant lui, mais également par des enfants désigné·es dans la salle qui ont été forcé·es de se rendre devant les personnes rassemblées pour ceci. On peut regretter qu'il n'y ait pas eu d'entreprise d'une transmission plus pédagogique des messages véhiculés par la Bible, que ce soit par le pasteur présent ou par les enseignant·es en amont de cette cérémonie, car il était aisé de sentir que les élèves, contraint·es de réciter des paroles étalées sur un bout de papier, ne comprenaient pas ce qu'ils·elles pouvaient lire et leur signification. Par ailleurs, deux signes de croix furent effectués, au début et à la fin de la cérémonie. Tous·tes les enfants ont été invité·es à le faire à la suite, et tous·tes semblaient être habitué·es à le faire. Il n'a pas été question de leur apprendre le geste et sa signification, car ils·elles ont suivi le mouvement du pasteur sans besoin d'une injonction plus importante que "Nous allons faire le signe de croix désormais". Nous pouvons ainsi supposer que les élèves de l'école sont habitué·es à effectuer ce signe lors des cérémonies semblables à celle-ci. Par ailleurs, c'est une habitude que l'on retrouve également exprimée lors de chants entonnés par la directrice de l'ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis. En effet, lors de la cérémonie, à plusieurs reprises la directrice de l'établissement projette sur le mur faisant face aux élèves un chant religieux et le reprend dans un micro. Il est question notamment du *Laudato Si*¹⁴¹ en version chantée adaptée aux enfants, et de la chanson "Noël a mille couleurs" de Danielle Sciaky, traitant de la venue de Jésus sur Terre et de la Nativité en général. Alors qu'aucune de ces chansons n'avait pu être répétée en classe comme avaient pu l'être celles prévues pour la représentation commune à l'école pour les parents d'élèves, la presque totalité des enfants présent·es dans la salle ont pu chanter les chants par coeur, alors même qu'ils·elles ne pouvaient qu'à peine distinguer les paroles affichées sur le mur. On peut ainsi facilement en déduire qu'ils·elles doivent avoir l'habitude d'entendre et de reprendre ces chants, voire même qu'ils·elles ont déjà pu bénéficier de répétitions par le passé dédiées à ces chansons-là. Tous·tes les enseignant·es se sont également joint·es au chant. Cela semblait être un moment de partage fort entre la directrice, les élèves, les enseignant·es et les parents d'élèves autour des valeurs et des chants catholiques traditionnels de Noël, qui semblait de plus s'inscrire dans une habitude de célébration au sein de l'école.

Néanmoins, lorsqu'interrogé·es sur la cérémonie, les élèves ont été unanimes pour affirmer qu'elle avait été "ennuyante" et "longue", témoignant certainement de leur

¹⁴¹ Traduisible en "Sois loué, Dieu créateur", est la seconde encyclique du pape François.

habitude de ce genre de célébrations. Par la suite, j'ai pu faire part de cette réponse qui m'avait été apportée par les élèves à Johanna Geert, et elle a eu un rire en réponse avant de m'expliquer que ça ne la surprenait pas, et que c'était habituellement de la sorte lors des cérémonies religieuses. Elle a ensuite expliqué que des cérémonies telles que celle-ci pouvaient se tenir deux à trois fois par année environ, notamment au moment de Noël et au moment de Pâques. Les élèves sont donc habitués à ces célébrations et n'y mettent pas forcément un sens derrière, puisqu'elles ne sont pas complétées par un enseignement particulier qui reviendrait sur les chants, ou sur l'histoire entourant les temps religieux. On voit donc ici un décalage entre le programme scolaire qui ne s'attache pas à revenir sur les moments de la vie annuelle catholique, et des célébrations qui se déroulent néanmoins malgré ça dans l'école et impliquant une participation active des élèves. On peut formuler l'hypothèse que ces cérémonies servent ainsi une volonté de rendre hommage à une tradition chrétienne, qui peut se tenir au détriment d'un enseignement pédagogique de ces questions aux élèves.

3. Les avancées et les limites de l'enseignement de l'égalité filles-garçons par Johanna Geert.

3.1. Le portrait de Johanna Geert, enseignante de la classe de CE2 de Sainte Thérèse de Wimereux.

Nous allons ensuite pouvoir resserrer encore une fois la focalisation de notre étude afin de s'intéresser à la transmission directe des principes de l'enseignement auprès des enfants, c'est-à-dire à l'enseignante de la classe de CE2 de Sainte Thérèse, Johanna Geert. S'identifiant comme une femme, Johanna est d'origine néerlandaise et avoisine les quarante à cinquante ans. Elle a deux enfants dont elle parle régulièrement auprès de sa classe, une fille et un garçon, ce dernier étant par ailleurs scolarisé à l'Institut d'Etudes Politiques de Lille. Elle enseigne à l'école de Wimereux depuis 2010, elle est dans l'enseignement depuis 2005 lorsqu'elle a commencé dans une école privée à Douai. Elle a choisi de se diriger vers les concours de l'enseignement dans le privé du fait d'une influence par ses pairs, ayant connu "une voisine qui était professeure des écoles dans le privé"¹⁴², l'ayant indirectement incitée à s'engager dans une préparation pour les concours de l'enseignement. S'étant inscrite dans une préparation privée, elle reconnaît elle-même,

¹⁴² cf. Annexe 1.

lorsqu'interrogée à ce sujet, que de ce fait, "spontanément tu chemines vers une école privée". Elle affirme par ailleurs qu'il ne s'agit pas là d'un "choix déterminé", mais qu'elle s'est simplement laissée inconsciemment guider par les influences de son entourage, autant géographique (sa voisine) que structurelles (la préparation privée). Du fait que ce choix de se diriger vers un enseignement dans le privé ne se soit pas fait par la recherche d'une qualité particulière dans l'enseignement privé, Johanna explique qu'elle n'a pas réellement réfléchi à la question de sa position dans une école privée plus que de mesure. En effet, elle ne se voit "pas forcément dans une école privée, [elle se voit] dans une école, peu importe privée ou publique"¹⁴³. Les questions ayant spécifiquement trait aux écoles privées et à leurs particularités ne semblent ainsi pas se poser pour elle, puisque la différence n'existe pas réellement à ses yeux. Or, comme nous avons pu le détailler précédemment, l'école Sainte Thérèse de Wimereux présente des particularités du fait de son statut d'école privée catholique qu'il peut paraître à première vue compliqué à ignorer. Nous pouvons ainsi formuler l'hypothèse qu'elle est habituée à évoluer dans un cadre plus ou moins religieux, qui ne la fait donc pas se questionner sur celui de l'école.

Johanna semble en effet s'inscrire dans cette lignée d'un enseignement catholique. Pratiquant elle-même le catéchèse auprès des élèves, elle a pu affirmer auprès de sa classe que "Pour moi, Noël c'est à l'Eglise". Ne portant aucun signe religieux sur elle et n'en faisant pas explicitement mention dans le cadre de son enseignement, elle démontre toujours d'un recul particulier sur ses pratiques et ses propres biais. Elle décrit notamment son rapport à sa profession en expliquant qu'elle se sent "un peu comme dans un bocal, c'est un peu superficiel. Enfin pas superficiel, mais artificiel, dans un petit bocal avec ces élèves"¹⁴⁴. Elle témoigne par cela de sa volonté de faire autre chose, de changer de cadre, d'approche dans sa profession. Il ne s'agit, sûrement, pas pour elle de désigner spécifiquement l'école de Wimereux comme "bocal", mais plutôt la profession en général. Elle ne semble porter aucun regard réellement critique sur l'école, et la suite de son développement sur son rapport à sa profession laisse supposer que ce bocal la désigne bel et bien de façon globale. Elle semble par ailleurs attendre son futur changement de profession avec hâte, se dirigeant vers un poste dans l'éducation spécialisée qui la ferait changer d'établissement et avoir une approche différente de l'enseignement. Elle explique

¹⁴³ *ibid.*

¹⁴⁴ *ibid.*

en effet que son métier “a vachement changé”¹⁴⁵, et que le rapport que les enseignant·es peuvent avoir avec les parents d’élèves s’est complexifié, avec des attentes croissantes provenant des parents.

“Là, nous, forcément, notre métier a vachement changé. On le sent dans le regard des parents. Si nous on dit quelque chose, régulièrement notre avis est remis en question. Il y a souvent des réactions, avant, il n’y avait pas ça. Alors que depuis 2005, je n’ai pas un recul énorme, mais depuis 18 ans, je peux te garantir que ça a vachement changé.”

– Johanna Geert¹⁴⁶.

Elle se définit par ailleurs elle-même comme “plutôt cool”, possédant une relation positive avec les parents qui lui permet de bien communiquer avec elles·eux et de dépasser les tensions qui ont pu s’accroître durant ses années dans l’enseignement. Elle explique qu’il “faut un tout petit peu être arrangeant, pas trop... Un peu être à leur écoute”. Elle se situe par ailleurs par rapport à ses collègues en expliquant qu’elle est sûrement plus à l’écoute et plus conciliante avec les parents d’élèves que les autres peuvent l’être, du fait notamment qu’elle était ancienne chargée de communication, et qu’elle “les aborde en tant que citoyen”¹⁴⁷, plutôt qu’en tant que parent d’élève.

Enfin, Johanna démontre d’une connaissance des dynamiques sociales et sociologiques plutôt approfondie. En effet, elle fait mention à plusieurs reprises de la “CSP”¹⁴⁸, quant à la mixité sociale des élèves scolarisé·es au sein de l’école, démontrant qu’elle a pu se renseigner, par un biais ou un autre, sur ces questions-là. Elle semble également toujours questionner ses propres biais et chercher à, lorsqu’elle interagit avec moi lors de mon travail d’enquête, comprendre ce qu’il est possible d’analyser de ses comportements et de ceux de ses élèves. Elle viendra demander à plusieurs reprises si j’ai “repéré des choses”, par exemple.

¹⁴⁵ *ibid.*

¹⁴⁶ *ibid.*

¹⁴⁷ *ibid.*

¹⁴⁸ Catégorie socio-professionnelle.

“ – Et du coup toi tu dis que tu as changé ta pratique, du coup tu as conscience du rôle éducatif que tu as sur ces questions là ?

– Ah oui, moi je fais très attention. [...] Après, inconsciemment, je dois véhiculer certaines valeurs, ça c’est sûr aussi. Pendant une année, les enfants sont quand même toute la journée avec une personne qui a une certaine façon de faire, d’agir, ou de parler, ça c’est sûr. Je pense.”

– échange avec Johanna Geert¹⁴⁹.

De ce fait, par les constants questionnements dont elle semble témoigner de façon plutôt récurrente, nous pouvons en déduire que son propre enseignement est réfléchi et issu d’une attention particulière portée sur ces questions, autant sur le fond et sur le programme qu’elle délivre, que sur la forme et sur ses propres pratiques. Par ailleurs, dès le premier jour, les premières minutes du travail de terrain effectué à l’école de Wimereux, il a été possible d’observer une interaction entre Johanna et une autre enseignante de la classe de CP de l’école. Celles-ci ont, spontanément, et certainement inconsciemment du fait de ma présence dans la classe, abordé entre elles le sujet de l’impact de leur enseignement sur les enfants. L’autre enseignante a par ailleurs souligné que “les enfants à cet âge, c’est des éponges”. Ensemble, elles ont évoqué l’influence qu’elles peuvent détenir sur les habitudes des enfants, qu’ils·elles ramènent à la maison et dont les parents d’élèves leur font ensuite témoignage par la suite. Il est ainsi intéressant de constater que les enseignant·es se sentent à l’aise d’aborder librement ce genre de sujets, et ont parfaitement conscience du rôle important qu’elles peuvent avoir dans la socialisation des enfants de cet âge-là.

3.2. L’enseignement de l’égalité filles-garçons au cœur du travail pédagogique.

Comme souligné par Johanna elle-même, elle est en effet vectrice de représentations sociales auprès des jeunes enfants et doit porter la charge des conséquences de chacune de ses paroles et chacun de ses actes. C’est notamment le cas en termes de représentations genrées qu’elle peut véhiculer auprès d’elles·eux, mais également dans le cadre de sa prise en charge du programme d’enseignement de l’égalité filles-garçons. C’est

¹⁴⁹ *ibid.*

par exemple le cas au travers du magazine Clap'Santé évoqué précédemment qu'elle développe des points "tout à fait abordés"¹⁵⁰ dans le programme national, afin de se donner un support d'enseignement. Le plus important du travail passe néanmoins par la forme que prend son enseignement et le cadre qu'elle offre aux enfants pour qu'ils-elles construisent leur représentation du monde social. Ainsi, un travail doit avoir lieu sur ses pratiques pour permettre de délivrer un message qui ne se restreint pas uniquement aux cours spécialement dédiés à la question. Elle explique notamment qu'elle a pu opérer un changement dans ses pratiques dans les récentes années, après y avoir réfléchi et avoir constaté des évolutions nécessaires en la matière.

“Avant je les faisais ranger un rang filles, un rang garçons, c'était plus pratique, j'y réfléchissais pas vraiment. Mais là depuis quatre, cinq ans, je fais toujours deux rangs, mais c'est mélangé tu vois. Pour ma propre pratique, j'ai des petites choses comme ça qui ont changé. [...] J'essaie à chaque fois de faire mixte, fille garçon, afin qu'il n'y ait pas de groupe que filles ou que garçons.”

– Johanna Geert¹⁵¹.

La réflexion de Johanna sur ses propres pratiques semble ainsi revêtir une importance particulière dans la construction de son rapport à l'enseignement. Bien sûr, il est important de ne pas dénuder l'échange de son contexte et de rappeler que ces impressions ont pu être délivrées dans le cadre d'une enquête de terrain visant tout particulièrement à mettre en lumière les pratiques enseignantes face à une socialisation genrée des enfants de sa classe. Elle avait été informée au préalable du cadre de la recherche et a pu, de ce fait, construire sa réflexion et les réponses apportées en connaissance de cause. Bien qu'il est intéressant d'étudier et de mettre en lumière le regard qu'elle porte sur ses propres pratiques ainsi que l'analyse qu'elle en fournit, il est important de ne pas négliger ce travail qui a pu être effectué en amont de remodelage de son avis afin de se conformer à l'enquête. Ce sont des données d'influence que l'on ne peut cependant pas quantifier, ainsi, nous partirons ici du principe que ses réponses sont honnêtes. Par ailleurs, certaines de celles-ci peuvent être confirmées empiriquement. En

¹⁵⁰ *ibid.*

¹⁵¹ *ibid.*

effet, les élèves sont bel et bien mélangé-es en termes de genres dans les rangs qui sont formés lors de sorties scolaires ou de déplacements dans l'école.

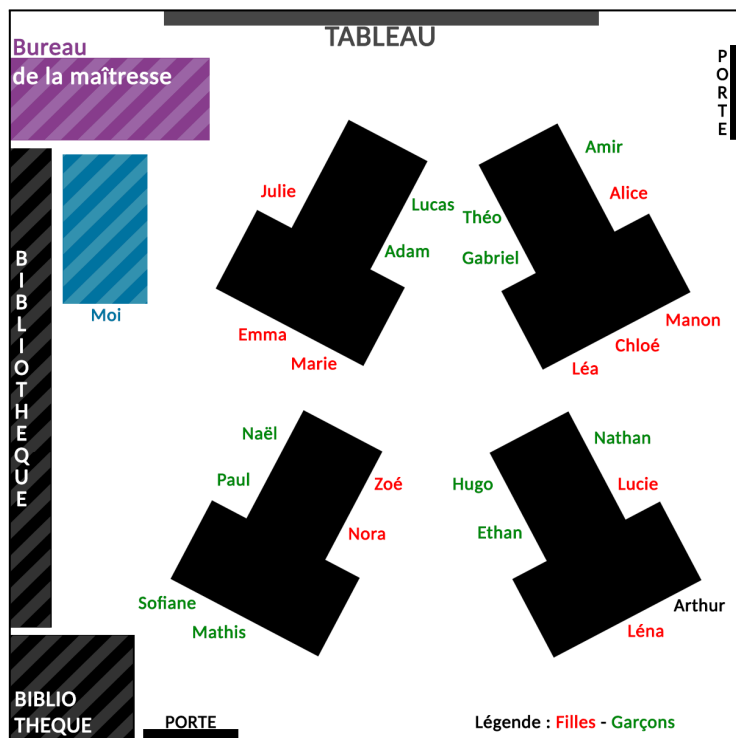
Plusieurs autres de ses dires quant à ses pratiques enseignantes ont pu être confirmés empiriquement. Par exemple, elle explique qu'“au moment des exercices, au lieu de ‘maman fait la cuisine’, je dis ‘papa fait la cuisine’, [...] que ce soit bien mélangé”¹⁵². Il est en effet arrivé qu'à de multiples reprises, elle s'efforce d'utiliser des termes neutres même lorsque les intitulés originaux de cours ou d'exercices ne le faisaient pas. Lors des énoncés d'exercices de mathématiques, par exemple, elle prend à chaque reprise la peine de dire “Monsieur, Madame X” au lieu de se conformer au simple “Monsieur X” souvent utilisé dans ces énoncés. De plus, elle affirme chercher à faire des efforts au niveau de l'inclusion des filles dans les activités de la classe et dans les interactions entre les élèves. Elle déclare qu'elle fait “attention qu'elles ne soient pas oubliées. Bon elles ne se font pas oublier, mais je fais attention qu'il y ait une participation filles garçons”¹⁵³. Il ne s'agit ainsi pas seulement pour elle d'essayer d'inclure les élèves qui participent moins et qui sont plus discret-es, mais réellement de conscientiser l'inclusion des filles dans les interrogations en classe même lorsqu'elles participent au même titre que les garçons. On comprend ainsi d'autant plus la réflexion profonde qu'elle a pu mener sur ces questions. C'est un élément qui a pu se confirmer à de multiples reprises lors du travail de terrain, en essayant d'interroger à part égale les filles et les garçons lors d'évaluations ou d'exercices, alors même que les garçons tentaient souvent de prendre le dessus sur la primauté de la réponse. A aucun instant de l'enquête de terrain les garçons n'ont pu être privilégiés sur les filles (ou l'inverse, par ailleurs) sur des questions de participation en classe. Parfois même, l'enseignant-e faisait un pas de plus en invectivant les garçons qui pouvaient clamer la réponse à voix haute, avant d'interroger une des filles plus silencieuses sur le sujet. De plus, elle ajoute qu'elle “essaie à chaque fois de faire mixte, fille garçon, afin qu'il n'y ait pas de groupe que fille ou que garçon”¹⁵⁴.

Ce point a pu également être vérifié en classe, notamment au niveau de la répartition des élèves. Comme en témoigne le schéma effectué a posteriori de la classe de CE2 ci-dessous, les filles (en rouge) et les garçons (en vert) sont réparti-es de façon plutôt homogène dans

¹⁵² *ibid.*

¹⁵³ *ibid.*

¹⁵⁴ *ibid.*



la salle de classe. L'enseignante, lors d'un échange informel sur un temps de pause, explique par ailleurs elle-même qu'elle laisse, en début d'année, les élèves choisir leur positionnement dans la classe. Ensuite, lorsqu'elle a appris à les connaître, elle les change de place à plusieurs reprises dans l'année scolaire, mais toujours en prenant soin d'essayer de placer des filles avec des garçons, afin de ne pas créer de table qui regroupe des élèves d'un genre exclusivement. Elle appuie par ailleurs sur le détail qu'elle apporte à cette recherche de toujours créer de la mixité au sein des groupes. Tout au long de

l'enquête de terrain, lorsque des groupes plus réduits devaient être constitués afin de prendre part à des activités ou répondre à des exercices, Johanna cherchait toujours à les rendre mixtes, même lorsque l'initiative de leur composition appartenait aux élèves eux-mêmes. En effet, lorsque les enfants étaient invité·es à constituer leurs groupes, ils·elles tendent instinctivement à se regrouper avec d'autres élèves du même genre¹⁵⁵. Or, Johanna cherchait continuellement à interrompre cet élan-là. Elle prenait en effet le soin de les inviter à intégrer au moins un autre élève du genre opposé dans le groupe. C'est par ailleurs un souci de la discussion avec les élèves dont elle a témoigné tout du long de l'enquête de terrain, non pas afin de contraindre sur elles·eux un enseignement de l'égalité de genre qui pourrait leur paraître de ce fait étranger, mais bien afin de les inclure dans ses prises de décisions et dans son schéma réflexif sur ces questions.

“ – *Quand moi j'avais pu discuter avec eux, quand j'avais demandé pour les cadeaux de Noël, il y a une des filles qui avait dit qu'elle voulait un jeu assez masculin, des jeux vidéo, et elle s'était faite reprendre par un autre garçon de la classe, qui lui avait dit*

¹⁵⁵ Maccoby Eleanor Emmons, “Le sexe, catégorie sociale”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°83, 1990, pp. 16-26.

qu'elle ne pouvait pas jouer aux jeux vidéo parce qu'elle était une fille. Est-ce que toi quand il se passe des choses comme ça tu essaies de les reprendre ?

– Ah oui, des réactions comme ça. Si ça arrivait, à ce moment-là j'aurais entamé une discussion pour dire, pourquoi elles ne pourraient pas aimer les jeux vidéo, ça c'est sûr oui. Je me sens un peu missionnée, surtout à cet âge-là, il faut bien qu'ils se rendent compte que tout est faisable.”

– échange avec Johanna Geert¹⁵⁶.

Par ailleurs, on retrouve ce souci de la discussion que possède Johanna sur ces questions dans le cadre des échanges avec les autres membres du personnel de l'école. En effet, elle explique qu'elle a pu “un tout petit peu” aborder les apports qu'elle a pu développer dans son propre enseignement, mais de façon très marginale, uniquement “au niveau du rangement, des groupes, comment faire des groupes un peu mixés garçons filles. Un tout petit peu sur des petites choses comme ça”¹⁵⁷. Bien que ces discussions qu'elle peut tenir avec ses collègues se limitent à des commentaires pratiques sur l'organisation de leur enseignement, il reste important de souligner qu'elles restent présentes et que ces sujets ne sont pas simplement évités.

Enfin, nous pouvons également revenir sur l'organisation de la bibliothèque présente dans la classe. Celle-ci se situe au fond de la classe, et semble être accessible pour chaque élève dès lors qu'il-elle a terminé son travail, ou lors des moments de pause. De nombreux livres y sont présents, et certains d'entre eux sont exposés face visible sur une table à proximité. Comme expliqué par l'enseignante, les livres proviennent de sources différentes. On en retrouve ayant appartenu à ses enfants, à sa nièce, “et quelques livres que j'avais hérité de Douai”¹⁵⁸. D'autres livres proviennent, quant à eux, d'un “abonnement Ecole & Loisirs” dont elle a la charge pour l'entièreté de l'établissement, et elle reçoit ainsi de nombreux livres gratuitement de ce fait qu'elle dispose dans la bibliothèque. On comprend ainsi qu'elle a le contrôle complet autour du choix des livres qu'elle choisit de mettre ou non à disposition des élèves. Il s'agit ainsi de souligner la diversité des livres qui y sont présents, avec une représentation qui semble conséquente de livres avec des

¹⁵⁶ cf. Annexe 1.

¹⁵⁷ *ibid.*

¹⁵⁸ ndlr : l'école dans laquelle elle enseignait précédemment.

héroïnes. Il a par exemple été possible d'observer à de multiples reprises des enfants faire le choix de lire *Zita - la fille de l'espace* de Ben Hatke, un livre qui suit les aventures d'une fille héroïne de la galaxie. Il est important de prendre conscience des supports de représentations qui peuvent être présents dans une salle de classe auprès de jeunes enfants, car ils contiennent des "définitions implicites de l'apprentissage"¹⁵⁹ qui sont clefs pour comprendre certaines structures sociales. De ce fait, les choix effectués par l'enseignante permettent de saisir les valeurs de l'enseignement qu'elle cherche à leur transmettre. En leur mettant à disposition des livres illustrant des personnages principaux féminins, il s'agit pour elle d'influer sur leurs représentations tout en leur laissant comprendre qu'il est tout à fait normal d'avoir une fille comme personnage principal d'une œuvre.

3.3. Les limites des stratégies d'inclusion initiées par l'enseignante.

Les stratégies d'inclusion que l'enseignante peut mettre en place dans le cadre de son enseignement peuvent cependant se présenter comme limitées. Elle explique en effet à plusieurs reprises qu'elle n'a jamais réellement consciemment réfléchi à ce genre de questions auparavant. Si elle reconnaît essayer d'impliquer davantage les filles et créer des espaces mixtes pour les élèves, elle n'a jamais pour autant questionné les comportements des garçons et des filles en classe du fait de leur genre.

“ – Oui c'est vrai, j'ai jamais trop réfléchi à cette question, mais c'est peut-être plus les garçons qui se lèvent, qui se permettent plus de choses que les filles, peut-être, ouais.

– *Oui mais ça t'a jamais plus choqué que ça ?*

– Non non, moi ça me choque pas.

– *Oui, enfin choqué, ça ne t'a pas marqué, tu ne l'as pas vraiment remarqué quoi ?*

– Non non, mais maintenant que tu me le dis, même les autres années, peut-être que les garçons sont, qui pèsent plus sur la façon de... De se lever, d'intervenir, peut-être. J'y réfléchis, peut-être les autres années, oui c'est plus les garçons.”

– échange avec Johanna Geert¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Chamboredon Jean-Claude, Fabiani Jean-Louis, “Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance”, *Revue des sciences sociales*, n°64, 2020.

¹⁶⁰ cf. Annexe 1.

Il est donc intéressant de questionner cette ambivalence entre une reconnaissance explicite du besoin d'impliquer davantage les filles dans les activités et les prises de parole, mais un aveuglement quant aux dynamiques sociales qui obligent cette prise en compte dans son enseignement. Nous pouvons formuler l'hypothèse que la recherche d'impliquer davantage les filles dans les activités de la classe peut provenir des formations qui ont pu être dispensées auprès des enseignant·es de l'école afin de les inciter à prendre davantage en compte ces questions. Une autre hypothèse que l'on peut proposer est celle qui consiste à imaginer que l'enseignante a simplement remarqué une participation plus faible des filles dans la classe, et a ainsi cherché à mettre en place des stratégies pour les inclure plus activement. De plus, il est plus courant pour les individus de comprendre les enjeux et les nécessités de la mixité des genres dans les espaces, alors que la plupart ne comprennent pas les mécanismes qui sont à l'origine de la ségrégation initiale entre les personnes du fait de leur genre. On peut ainsi supposer qu'il en est de même pour Johanna qui, si elle comprend les nécessités de permettre une classe inclusive et mixte, ne cherche pas à faire un travail de réflexion plus approfondi pour comprendre les dynamiques qui sous tendent ces besoins. Elle explique par ailleurs que cette recherche d'accroître la mixité au sein de sa classe ne s'étend pas à la cour de récréation, et que c'est "à eux"¹⁶¹ de faire la démarche de jouer ensemble. On peut ainsi supposer qu'elle estime que la mixité est nécessaire dans l'espace scolaire de sa classe afin de permettre aux enfants de se développer dans le cadre de l'enseignement. Cependant, dès lors que l'on sort de ce cadre, pour elle il ne s'agit plus de chercher à contrôler les interactions entre les élèves. Or, la cour de récréation n'est pas un espace qui doit être considéré à part de la salle de classe. Elle répond aux mêmes logiques de l'ensemble de l'institution scolaire, et démontre d'une "organisation instituée"¹⁶² qui ségrègue l'espace social entre les garçons, s'appropriant la vaste majorité du territoire, et les filles, reléguées sur les côtés et souvent empêchées de se rendre au centre occupé par les garçons. Il ne leur est ainsi pas possible d'accéder aux mêmes pratiques et espaces de jeux, et ce malgré l'importance du développement des enfants dans leur activité physique et collective. Il paraît ainsi important que les enseignant·es puissent se saisir de la question en estimant que leur champ d'action ne se limite pas à leur salle de classe, mais doit s'étendre sur l'ensemble de l'institution.

¹⁶¹ "Mais après, oui, pour jouer, dans la cour, moi j'interviens pas. Là, il y avait quelqu'un mise de côté, donc j'ai fait en sorte qu'elle soit plus mise de côté. Mais pour mixer les façons de jouer, ça j'interviens pas du tout. Ca c'est à eux...", *ibid.*

¹⁶² Delalande Julie, "La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants", *Enfances & Psy*, n°33, pp. 15-19, 2006.

Cependant, il apparaît plus compliqué de mettre en place des stratégies dans les espaces qui relèvent du commun, notamment lorsque celui-ci est partagé avec les autres classes de l'école. En effet, pour cela, il faudrait mener une politique commune au sein de l'école, ou au moins entre plusieurs enseignant·es pour permettre d'espérer mettre en place des mesures et une réponse qui touche tous·tes les élèves présent·es dans la cour de récréation, et pas seulement celles·ceux sous l'autorité immédiate de l'enseignante. Et lorsque ces questions là ne semblent que très peu se présenter dans les discussions entre les enseignant·es, alors nécessairement, on peut comprendre que les actions pour favoriser l'égalité des genres se cantonnent à l'espace réduit de la salle de classe.

“ – Pour les collègues... Oui il y a peut-être certains collègues plus traditionalistes, plus classiques, niveau filles garçons. Les filles ça reste des filles, c'est plus calme... Des trucs comme ça. Après, de parler pour mes collègues, je sais pas exactement ce qu'il se passe dans leur classe. Comme je disais, tu es dans ton bocal, et tu sais pas trop ce qu'il se passe, comment les collègues parlent, oui je sais pas trop.

– *Vous n'en parlez pas trop entre vous de ce genre de questions, du contenu des programmes à ce sujet ?*

– Non, pas par rapport à ça.”

– échange avec Johanna Geert¹⁶³.

Plus que de ne pas en parler, certains échanges qui ont pu se tenir durant l'enquête de terrain prouvent une difficulté qui peut exister à mettre en place des dispositifs d'inclusion lorsque certain·es enseignant·es y sont moins ouvert·es. Lors d'une discussion entre Johanna et une autre enseignante de l'école primaire, en traitant de la venue d'un·e inspecteur·rice dans l'école dans les mois à venir, cette dernière a affirmé “Je préfère un homme qu'une femme”, et Johanna a immédiatement acquiescé. Elles ont ensuite poursuivi l'échange en semblant évoquer qu'avec des inspecteurs masculins, cela se passait nettement mieux, et que les inspectrices semblaient toujours désagréables et avec une appréciation bien plus négative des classes et des pratiques enseignantes. On comprend, par cela, que même chez des personnes témoignant de leur volonté à faire des efforts dans leur enseignement pour permettre d'enseigner l'égalité filles garçons, des biais sexistes

¹⁶³ cf. Annexe 1.

perdurent et altèrent leur perception. Nous pouvons également illustrer cela par un exemple tiré des répétitions ayant pris place dans l'école afin de préparer les élèves à la représentation de Noël. Se trouvaient sur scène deux classes différentes, garçons et filles confondues, qui ont pu chanter les chants de Noël prévus pour l'occasion. Alors que les enseignant·es se tenaient sur le côté pour les observer, ils·elles ont échangé sur les élèves qui pouvaient être qualifié·es comme les "meilleur·es chanteur·euses". Si plusieurs noms différents ont été proposés par les enseignant·es dans la conversation, la totalité d'entre eux étaient des noms de garçons. Ils ont tous été appréciés comme de bons chanteurs, connaissant bien les paroles et chantant de façon claire et audible. S'il était en effet possible de constater une dissonance dans les chants des filles et des garçons sur laquelle nous reviendrons par la suite, il est intéressant de pointer du doigt ces remarques effectuées. On peut ainsi tirer la conclusion de ces observations que, si Johanna cherche à garder une pédagogie claire et intangible dans le cadre de la salle de classe et de son enseignement vis-à-vis des questions d'égalité entre les filles et les garçons, cette volonté s'effrite dès lors que l'on quitte le cadre donné et que les échanges sont moins structurés par l'institution.

CHAPITRE 3 : L'analyse en pratique des évolutions des comportements genrés des élèves.

Enfin, nous allons nous intéresser à la façon dont ces cadres structurant l'enseignement apporté à la classe de CE2 au sein de l'école Sainte Thérèse de Wimereux permettent d'analyser en perspective les comportements en pratique des élèves y étant scolarisé·es. C'est au travers de cette étude que nous tenterons de mettre en lumière la façon dont l'héritage d'un passé conflictuel peut s'inscrire au travers d'un cadre donné dans la socialisation des enfants d'une école privée catholique, et dans leur perception des normes de genre qui leur incombent. La classe de CE2 est composée de vingt-cinq élèves, onze filles et quatorze garçons. La diversité ethnique de la classe n'est pas élevée, avec trois élèves maghrébin·es, tout comme la diversité religieuse, avec seulement deux élèves musulman·es sur la totalité. Les élèves ont tous·tes suivi leurs deux premières années de scolarité dans l'enseignement primaire dans cette école et se connaissent ainsi bien entre elles·eux, car il n'existe qu'une unique classe par niveau de scolarité.

1. La manifestation des divisions de genre au sein du groupe-classe.

1.1. "Les garçons pèsent sur l'ambiance" : étude des comportements genrés.

Nous allons pouvoir désormais finalement recentrer la focalisation sur le dernier point qui nous intéresse dans cette étude, celui du comportement réel des élèves de la classe de CE2 de Sainte Thérèse de Wimereux, à une "manière d'être différenciée" qui témoigne d'un "genre scolaire" très perceptible au sein de l'école¹⁶⁴. Il s'agit ainsi de comprendre en quoi l'école est à la fois le théâtre des comportements genrés des élèves issus d'une socialisation antérieure, mais également le moteur d'une différenciation singulière créée par l'institution.

Dès les premiers instants de l'enquête de terrain effectuée dans la classe de Wimereux sur l'espace d'une semaine, il a été possible de noter que l'accueil de ma présence ne s'est pas fait de façon similaire entre les filles et les garçons de la classe. En effet, les garçons se sont attachés à longuement m'inspecter, à se tourner régulièrement

¹⁶⁴ Boissieu (de) Corinne, op. cit.

vers moi et à me regarder presque avec affront dans les yeux. Les filles, elles, ont plutôt fait profil bas et m'ont globalement ignorée, du moins au début de la semaine. Il a de plus été évident de constater, dès les premières heures de présence au sein du cours, que les garçons avaient tendance à être "plus directs", et les filles "un peu plus disciplinées"¹⁶⁵. En effet, les premiers ont une aisance à prendre la parole spontanément dans la classe que les filles n'ont pas nécessairement. Ils n'hésitent pas à s'exclamer, à avoir des réactions vives à des choses qui peuvent se passer en classe ou que l'enseignante leur explique. Bref, les garçons cherchent réellement à communiquer ce qu'ils pensent à voix haute et à le faire partager à l'ensemble de la classe, pour obtenir une forme d'approbation autour d'un sentiment partagé, tout en affirmant leur "domination de l'espace sonore"¹⁶⁶. Par ailleurs, c'est un comportement qui peut être sanctionné par l'enseignante qui reconnaît que "les garçons [...] pèsent sur l'ambiance"¹⁶⁷. Dans la classe, un système de notation par couleurs a été mis en place afin de distinguer celles et ceux qui n'auraient pas été sages durant la journée, dans des couleurs allant du vert au rouge en passant par le orange. Lorsqu'un-e élève atteint le rouge, alors son comportement est sanctionné par un devoir supplémentaire. Au cours des quatre jours d'observation effectués, seuls des garçons ont pu être déplacés dans des couleurs autres que le vert, souvent dans le orange et parfois dans le rouge. Toutes les filles sont restées au vert. Il est en effet aisé de constater des différences dans le comportement des filles et des garçons dans le cadre de la salle de classe. Tout d'abord, les garçons ont davantage tendance à être turbulents, autant en termes d'intensité que de récurrence, ce qui les amène à répéter régulièrement des comportements sujets à réprimandes, alors qu'ils en sont conscients. Il s'agit par exemple pour eux de faire des paniers de basket dans la poubelle, d'effectuer des rots, de taper sur la table, bref, de s'exprimer corporellement en classe, souvent pour déclencher l'hilarité de ses camarades. Alors même qu'ils savent qu'ils risquent d'être réprimandés par la suite, il ne s'agit pas pour eux de tarir leurs débordements. C'est un comportement qui n'a pas pu être observé chez les filles.

Nous pouvons également constater que les garçons ont tendance à chercher à être plus subversifs et à déroger avec fierté aux consignes données par l'enseignante. Ainsi, l'un d'entre eux s'est par exemple vanté à voix haute d'avoir "sauté trois lignes" au lieu de

¹⁶⁵ *ibid.*

¹⁶⁶ Zaidman Claude, "La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique ?", *Cahiers du genre*, n°42, pp. 205-218, 2007.

¹⁶⁷ *ibid.*

deux, ce qui était la consigne. Au contraire, en général, les filles tendent plus à reconnaître leurs erreurs et à oser demander de l'aide à l'enseignante pour des exercices. Johanna met par ailleurs un point d'honneur à toujours saluer lorsque certaines d'entre elles prennent l'initiative de dire qu'elles n'ont pas compris un point, ou qu'elles se sont trompées. Lors des entretiens effectués avec les élèves, les garçons s'attachent également particulièrement à être subversifs et à ne pas répondre directement aux questions, ou à faire exprès de répondre à côté. Cela se retrouve également en classe, lorsque, à plusieurs reprises, des garçons lèvent la main pour répondre à une question mais ne donnent pas de réponse une fois interrogés. Les filles, quant à elles, répondent toujours à la question, et ne lèvent ainsi jamais la main "pour rien". La subversivité des garçons de la classe se retrouve également dans leur tenue corporelle. La majorité d'entre eux se fait reprendre au cours de la semaine par l'enseignante sur leur posture sur la chaise, ou sur le fait qu'ils se balancent dessus. On retrouve ainsi une incorporation du genre¹⁶⁸ chez ces élèves, dans une traduction de leur genre social au travers de leurs pratiques et expressions corporelles. On apprend aux plus jeunes à transformer et utiliser leur corps d'une certaine manière parce qu'ils-elles sont fille ou garçon, et c'est en cela que l'on apprend aux jeunes garçons à prendre plus de place dans l'espace, à être plus imposants, à se faire plus entendre et voir. Nous pouvons également constater que ce sont les garçons qui se font le plus souvent mal à l'école, que ce soit entre eux par des jeux de bagarre dans la cour, ou même parce qu'ils tombent ou ne font pas attention à leurs déplacements. Proportionnellement, les filles se font nettement moins mal. Par ailleurs, on remarque que les garçons de la classe traitent moins bien leurs affaires que les filles, ayant davantage tendance à jeter leur sac contre le mur au lieu de l'y poser, ou alors de faire tomber leurs affaires de la table. De façon nette, l'enseignante a par ailleurs tendance à réprimander et reprendre les garçons sur leur comportement plus régulièrement que les filles. De nombreuses injonctions doivent parfois leur être faites avant qu'ils ne se calment, alors que lorsque des filles sont réprimandées, elles obéissent presque à chaque fois immédiatement. Il est également possible de constater certaines disparités au niveau de la participation des élèves dans la classe selon leur genre. Ainsi, si tous les garçons participent toujours d'eux-mêmes et aucun ne s'y implique pas, il y a quatre filles dans la classe qui ne prennent que très rarement l'initiative de leur participation. Si elles sont interrogées au même titre que les autres par l'enseignante, ce n'est ainsi pas de leur choix personnel.

¹⁶⁸ Court Martine, op. cit.

“ – *Quand il y a des élèves qui prennent spontanément la parole, qu’est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses que les filles et les garçons agissent de la même façon par rapport à cette prise de parole spontanée ?*

– *temps de réflexion assez long* Peut-être que c’est plus des garçons quand même, qui... En tout cas cette année... [...] L’année dernière j’avais beaucoup de garçons, dix-huit garçons, pareil il y avait énormément de garçons qui intervenaient. Peut-être que oui, en général, les garçons sont plus directs et les filles plus dans le... Un peu plus disciplinées en général, un peu plus, elles attendent peut-être plus. Et les garçons, eux, hop, ils... Peut-être un tout petit peu oui.

– *Oui ok, même dans le fait de se lever en classe, tout ça...*

– Oui c’est vrai, j’ai jamais trop réfléchi à cette question, mais c’est peut-être plus les garçons qui se lèvent, qui se permettent plus de choses que les filles, peut-être, ouais.

– *Oui mais ça t’a jamais plus choqué que ça quoi ? [...]*

– Non non, mais maintenant que tu me le dis, même les autres années, peut-être que les garçons sont, qui pèsent plus sur la façon de... De se lever, d’intervenir, peut-être. J’y réfléchis, peut-être les autres années, oui c’est plus les garçons.

– échange avec Johanna Geert¹⁶⁹.

La classe est également le théâtre de divisions genrées en termes de constitution de groupes de travail. En effet, lorsque les élèves sont invité·es à constituer des binômes ou des trinômes afin de coopérer sur des exercices ou des activités en classe, les seul·es pouvant se retrouver parfois exclu·es sont des filles. Alors, l’enseignante est obligée d’intervenir afin d’obliger un groupe à accueillir la ou les filles mises à l’écart. Ce ne sont, par ailleurs, jamais les mêmes filles qui peuvent être mises à l’écart. On peut ainsi supposer qu’il ne s’agit pas d’une mise à l’écart *ad personam* parce qu’ils·elles n’aimeraient pas la personne en elle-même, mais bien parce que les logiques font que les filles peuvent se retrouver plus facilement oubliées ou isolées. Pour illustrer cela, nous pouvons de plus revenir sur l’organisation d’une activité cinéma pour la classe de CE2. Pour celle-ci, il a fallu se rendre à pieds de l’école jusqu’au cinéma et l’enseignante a invité les élèves à constituer elles·eux-mêmes des binômes afin d’effectuer le trajet. De ce fait, 11 binômes sur 12 instinctivement formés par les élèves ont été homogènes en termes

¹⁶⁹ *ibid.*

de genre, et un seul de ces groupes était mixte. On constate ainsi que, lorsque les enfants sont laissés·es libres de constituer les groupes de leur choix, ils·elles se tournent instinctivement vers des individus qui leur sont proches en terme de genre¹⁷⁰.

Nous pouvons également étudier les différences mises en lumière lors des répétitions de chant pour la représentation de Noël de la classe. Lors de ces répétitions en classe, les garçons chantaient toujours plus fort que les filles, mais en ne cherchant pas particulièrement à respecter les consignes qui pouvaient être émises concernant la manière de chanter, ni même la mélodie de la chanson. Il s'agissait bien plus de qui chanterait le plus fort, le plus rapidement même parfois, plutôt que de qui chanterait le mieux. Les filles, quant à elles, cherchaient bien plus à respecter les consignes données et à respecter les paroles et la mélodie. Elles avaient bien plus tendance à chanter moins fort, et certaines d'entre elles faisaient par ailleurs simplement semblant de chanter en imitant les paroles sans produire aucun son. Un tiers environ d'entre elles se couvraient la bouche lorsqu'elles chantaient, au contraire des garçons qui avaient tendance à se redresser sur leur chaise et chanter avec la tête bien levée, à faire de grands gestes et à occuper l'espace. Par ailleurs, les filles ont tendance à chercher l'approbation de l'enseignante du regard lors du chant, en se tournant vers elle et en reprenant le chant seulement lorsqu'elle leur répond par un hochement de tête. Les garçons, quant à eux, se regardent entre eux ou regardent le tableau où sont projetées les paroles.

1.2. L'expression de préférences genrées parmi les élèves.

Nous pouvons ensuite déplacer notre attention sur un point en particulier qui vient cristalliser les divisions de genre entre les élèves de CE2, celui des préférences. Les préférences sont socialement construites et déterminées¹⁷¹ et attestent de certaines dispositions sociales, et notamment de genre. Il apparaît ainsi important d'étudier les témoignages qui sont faits par les élèves de leurs préférences pour comprendre les dynamiques qui sous-tendent leurs relations et leurs comportements de genre. Il a premièrement été possible d'interroger les élèves sur les cadeaux qu'ils·elles désiraient recevoir à Noël, afin de chercher à définir en quoi les cadeaux que l'on désire peuvent

¹⁷⁰ Maccoby Eleanor Emmons, op. cit.

¹⁷¹ Bourdieu Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, 1979.

témoigner ou non de distinctions selon le genre. Voici un récapitulatif des cadeaux demandés par les élèves de la classe :

| Filles | Garçons |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • bande dessinée • jeux vidéo pour la Nintendo Switch • console de jeux vidéo • jouets Lego • poupées • poupée Barbie • maquillage • vêtements • peluche licorne | <ul style="list-style-type: none"> • bande dessinée • voiture télécommandée • jeux vidéo pour la Nintendo Switch • console de jeux vidéo • robot télécommandé • pistolet Nerf • peluche à l'effigie de Pikachu (Pokemon) • peluche du jeu vidéo Fortnite • maillot de footballeur |

Ce que l'analyse de ces réponses peut nous apporter, est qu'il existe bel et bien une construction socialement déterminée des goûts et des préférences. Lorsqu'une fille affirme qu'elle désire une poupée, ou bien encore du maquillage, elle répond à des logiques genrées qui affirment qu'une fille doit demander ce type de cadeaux et ne doit pas, au contraire, demander un maillot de footballeur car cela ne correspond pas à son genre. Toutes les filles ont intériorisé ces choix comme étant les leurs et comme étant des choix conscients ; elles désirent réellement obtenir ce dont elles témoignent. Cependant, leur choix n'est pas aussi libre qu'elles peuvent le penser et répond de logiques culturelles et socio-déterminées. Il serait très improbable qu'un garçon formule la demande de maquillage pour Noël, et ce bien parce que le maquillage est associé à une pratique féminine. Il en va de même pour l'inverse, une fille n'irait sûrement pas demander une peluche qui ferait "trop masculine", car cela la déposséderait à ses yeux et aux yeux des autres de sa féminité en construction. Ces marqueurs sont par ailleurs d'autant plus importants à cet âge-là, du fait même que l'enfant se construit par ses propres expériences mais également par rapport aux autres, dans un certain univers social. Pour témoigner de son genre, il-elle doit témoigner de caractéristiques qui reflètent ce genre, pour que les

autres autour de lui-elle la perçoivent ainsi. Nous pouvons cependant noter que certaines réponses se retrouvent communément pour les filles et pour les garçons, notamment autour des bandes dessinées et des jeux vidéo, témoignant de l’aspect neutre qui a pu se développer autour de ces activités depuis quelques années.

De plus, les élèves ont pu être interrogé-es sur le métier qu’ils-elles souhaiteraient exercer dans le futur ;

| Filles | Garçons |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • maîtresse (x2) • vétérinaire (x2) • “faire des chocolats, faire un salon de beauté et des massages” • radiologue • policière • baby sitter • footballeuse professionnelle • avocate | <ul style="list-style-type: none"> • footballeur professionnel (x3) • maire de Merlimont (ville voisine) • policier (x2) • voyageur • entraîneur de judo • professeur de football • pompier • youtubeur • gérant d’un magasin de voitures • rugbyman professionnel • basketteur professionnel |

L’expression des choix d’orientation permet d’autant plus de mettre la lumière sur les différences existantes dans les perspectives d’avenir que peuvent se formuler les filles et les garçons. En effet, les filles ont tendance à choisir des professions plus ancrées dans le réel, avec une “anticipation et valorisation du probable”¹⁷² qui les amène à définir une future profession plutôt accessible. Elles ont tendance à davantage prendre en compte les enjeux d’une profession donnée ainsi que les contraintes qui pourraient s’y apposer. Au contraire, Hugo souhaite devenir policier pour “tuer tout le monde”, cinq garçons souhaitent atteindre un niveau professionnel dans un sport donné, alors que le haut niveau en sport ne concerne qu’environ 0,02% de la population française totale¹⁷³, Arthur souhaite

¹⁷² Duru-Bellat Marie, Jarlégan Annette, “Garçons et filles à l’école primaire et dans le secondaire”, dans Blöss Thierry dir., *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France, 2001.

¹⁷³ “Les chiffres-clés du sport 2020”, *Institut national de la jeunesse et de l’éducation populaire (INJEP)*, 2021.

devenir maire de la commune voisine, et enfin, un dernier exprime le désir de vouloir être “voyageur”, un concept très flou qui n’a pas d’ancrage dans la réalité. Chez les filles, une seule formule le souhait d’atteindre un sport de haut niveau, et les volontés de carrière des autres semblent plus proches d’une réalité tangible. Il est par ailleurs possible de noter que les préférences exprimées ici par les filles illustrent des carrières tournées vers le *care*, vers le travail social, et vers le fait de s’occuper d’individus ou d’êtres vivants. Elles se tournent de plus vers des choix de carrière qui sont déjà ancrés dans une plus importante représentation des femmes. Les enseignantes représentent ainsi environ 70% des effectifs totaux¹⁷⁴ dans l’enseignement, les femmes vétérinaires 55% (et 72% chez les moins de 40 ans)¹⁷⁵, mais également 99,5% des assistant·es maternel·les¹⁷⁶ sont des femmes. On peut ainsi observer une réelle conformité aux rôles de genre des élèves ici dans leur préférence de future profession.

Nous pouvons également revenir sur les choix d’exposés qu’ils·elles ont effectué, qui peuvent également témoigner de leurs préférences genrées ;

| Filles | Garçons |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • la danse • l’Egypte • les pandas roux • les Princesses Disney • les lapins • les chats • le judo • le football • les fourmis • Majorque • l’espace | <ul style="list-style-type: none"> • le triathlon • les volcans • la motocross • les bouledogues • les renards • les lions • les aigles • la Russie • les voitures • les chiens • les serpents |

¹⁷⁴ “Rapport de situation comparée relatif à l’égalité professionnelle entre les hommes et les femmes”, *Ministère de l’Education nationale, de la Jeunesse et des Sports*, 2019-2020.

¹⁷⁵ “Atlas démographique de la profession vétérinaire”, *Observatoire national démographique de la profession vétérinaire*, 2021.

¹⁷⁶ “Assistant maternel : un métier d’homme ?”, *Campus des écoles*, 2021.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • le Ju Jitsu • l'Espagne • le Triangle des Bermudes |
|--|--|

Laissé libre aux élèves de la classe, le choix de la présentation à effectuer lors du premier trimestre de cours permet lui aussi de témoigner d'une détermination sociale genrée des préférences et des goûts. Nous pouvons dans un premier temps analyser les choix de présentations portant sur des animaux, qui sont communs à la fois aux filles et aux garçons. Cependant, les animaux choisis ne sont pas tout à fait les mêmes. Ainsi, les filles choisissent plutôt des petits animaux (les fourmis), souvent des proies (les lapins), avec l'idée que ces animaux sont "trop mimis", comme décrit par Julie qui a décidé d'étudier les pandas roux. Les garçons cependant, eux, se tournent davantage vers des animaux plus imposants, souvent des prédateurs ; les serpents, les lions, les renards, ou encore les chiens et les bouledogues. Aucun choix de l'un·e des élèves ne vient transgresser cette idée d'une division nette dans le choix des animaux, qui témoigne clairement d'un biais genré dans les goûts que l'on appose aux animaux. C'est une idée que l'on retrouve plus généralement dans les autres choix de thèmes de présentations. Ainsi, ce sont les filles qui décident de plus s'intéresser à la danse, et les garçons plutôt au triathlon, ou encore aux voitures et à la motocross. Le choix des princesses Disney comme fait par Nora vient également confirmer cette idée ; il serait au contraire plutôt étrange que l'un des garçons de la classe ait choisi ce thème typiquement genré au féminin. Seuls les choix autour de la géographie ou des sciences semblent faire consensus entre les filles et les garçons et ne pas présenter de réel marqueur genré – encore aurait-il fallu pouvoir étudier le contenu des présentations en lui-même qui peut tout autant témoigner de choix préférentiels effectués de la part de l'élève. De ce fait et des analyses que nous pouvons tirer de l'étude des préférences des élèves de la classe, celles-ci restent définitivement ancrées dans des marqueurs genrés qui viennent définir ce qui est correct en termes de goûts pour une fille et pour un garçon. Il n'existe pas réellement de transgression des rôles de genres chez les élèves de cette classe.

1.3. *La cour de récréation, théâtre d'une ségrégation socio-spatiale marquée.*

Enfin, nous pouvons nous intéresser aux dynamiques de genre comme traduites par l'espace de la cour de récréation. En effet, si la salle de classe donne à voir le théâtre de comportements témoignant d'une différenciation genrée entre les élèves, ceux-ci sont d'autant plus mis en exergue en-dehors du contrôle de l'autorité de l'enseignante¹⁷⁷. En effet, la ségrégation socio-spatiale effectuée par les enfants est d'autant plus importante dès lors qu'elle prend place en-dehors du cadre de la salle de classe. Il a ainsi s'agit d'effectuer un travail d'observation de la cour de récréation mise à disposition des élèves de la classe de CE2, souvent par tranche de dix à quinze minutes deux fois par jour, ainsi que pour la durée d'une heure lors de la pause de midi. La cour de récréation accueille des élèves de la maternelle au collège, et doit être organisée de façon très rythmée afin qu'elle puisse rester accessible à tout le monde. En effet, sa taille réduite permet d'accueillir trois à quatre classes en simultané seulement. Elle se compose d'un espace ouvert avec des bancs et un terrain délimité pour jouer au football, ainsi que d'un espace couvert avec des bancs également.



Ce que l'on peut observer de façon très nette, est une séparation entre l'espace public et ouvert que s'attribuent les garçons dans la cour de récréation, et l'espace plus fermé, plus privé, auquel sont reléguées contre leur gré les filles¹⁷⁸. Plus que ça, les filles se

¹⁷⁷ Maccoby Eleanor Emmons, op. cit.

¹⁷⁸ Zaidman Claude, op. cit.

retrouvent comme “reléguées au second plan”¹⁷⁹, parfois invisibles, difficile à distinguer, aux extrémités de la cour et ne se laissant que peu observer. Elles se déplacent deux par deux, discutent entre elles, sont souvent repliées sur elles-mêmes, voire immobiles et assises. On voit certaines d’entre elles courir, mais elles ne s’aventurent que très peu dans l’espace ouvert de la cour. Celui-ci est pleinement occupé par les garçons, autant spatialement que de façon sonore. Les filles “s’éprouvent dans des corps à corps de nature différente”¹⁸⁰ de celle des garçons. Elles se tiennent la main, sont plus proches physiquement que les garçons, viennent parfois tenir la main des enseignant·es qui se chargent de la surveillance de la cour. A de multiples reprises, elles viennent même les enlacer, et m’enlacer moi par ailleurs. Les garçons quant à eux se bousculent, se jettent les uns sur les autres, tombent fréquemment, et ne cessent de parcourir l’espace ouvert de long en large. Le fait qu’ils s’échangent un ballon de football rend par ailleurs l’entreprise de reconquête de la cour encore plus difficile pour les filles, qui ne peuvent s’y aventurer sans avoir peur de se faire heurter. On observe ici une réelle violence symbolique¹⁸¹ dans l’exclusion de fait opérée par les garçons sur les filles, qui pourrait se traduire en violence réelle dès lors qu’un renversement de la situation serait opéré.

Ayant pu échanger avec une enseignante assurant la surveillance dans la cour de récréation, elle a affirmé d'elle-même que le football est une activité consacrant de grandes divisions genrées. Elle a par ailleurs développé le fait que des tensions se créent entre les élèves de ce fait, car les filles désirent également jouer au football et doivent se restreindre à une petite portion de la cour de récréation qui ne leur permet pas de disposer d’autant de libertés que les garçons qui évoluent au centre. Elle revient sur le fait que, dans une autre cour de récréation de la même école, les enseignant·es ont été contraint·es de réserver le ballon de football deux jours par semaine aux garçons, et deux jours par semaine aux filles, afin de leur accorder à chacun·e le droit d’y jouer. C’est un contrôle de la pratique du football qui est récurrente, du fait même qu’elle en devient dangereuse pour les élèves qui en sont exclu·es et se présente comme nécessaire dans beaucoup d’établissements¹⁸². Elle commente d’ailleurs sur le fait que “en classe, ça va, mais le problème, c’est le foot”. En effet, comme confirmé par Alice lors d’une discussion avec elle, “si on joue avec les

¹⁷⁹ Delalande Julie, op. cit.

¹⁸⁰ Zaidman Claude, op. cit.

¹⁸¹ Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970.

¹⁸² Delalande Julie, op. cit.

garçons, ils nous disent qu'on est nulles", et Léa confirme en expliquant que la cour de récréation voit toujours se dérouler "des histoires avec les garçons". Les élèves ont bien conscience qu'ils-elles ne peuvent pas jouer ensemble, car sinon, cela crée des tensions du fait du rejet des garçons de la participation des filles dans la pratique. Par cela, le football est un témoignage d'un "fief de virilité"¹⁸³, et si celui-ci devait être amené à être discuté et remis en question, cela créerait des tensions dans l'ordre social genré établi au travers de ces élèves. Lorsqu'il a pu être question d'interroger les élèves sur les raisons pour lesquelles les filles jouent moins au football que les garçons, tous·tes ont été unanimes pour dire que cela ne les intéressait simplement pas et qu'elles ne désiraient pas y jouer, au contraire des garçons. Cependant, comme abordé lors de l'entretien avec l'enseignante s'étant déroulé plusieurs mois après, elle a expliqué que l'école avait pu organiser un atelier de football destiné à tous·tes les élèves de la classe de CE2. A la suite de ça, trois filles ont décidé d'intégrer un club de football après avoir pu découvrir librement qu'elles aimaient ça. Ainsi, si a priori, les filles de la classe pouvaient déclarer et sincèrement penser que le football ne les intéressait pas, c'est bien parce qu'une construction avait eu lieu dans un espace où la pratique du football était restreinte à l'exclusivité des garçons, ce qui ne leur a pas laissé le choix de se questionner sur si elles appréciaient en faire ou non. Par défaut, les garçons leur imposent un dégoût de l'activité de football, en les dépossédant de leur liberté de choix.

2. Des dynamiques de genre en évolution : conflits, évolutions et spécificités.

2.1. L'expression de conflits de genre entre les élèves.

Plus que des comportements qui ont pu illustrer des différences dans l'expression et l'identité de genre des élèves, des conflits ont pu se dérouler témoignant de la nécessité de s'affirmer comme fille ou garçon vis-à-vis d'autrui. Cela a pu notamment être le cas lors d'activités courantes en classe et des interactions entre certain·es élèves et l'enseignante. Par exemple, c'est arrivé à plusieurs reprises que lorsqu'une fille pouvait être interrogée lors d'une activité ou d'un exercice, un garçon s'empressait de lui couper la parole pour répondre à sa place. Cela n'a jamais pu être observé sur le terrain dans des situations garçon-garçon, ou venant d'une fille sur un autre élève de la classe. Seuls les garçons se permettaient de prendre la parole pour couper des filles et répondre à leur place.

¹⁸³ Dunning Eric, Elias Norbert, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Fayard, 1994.

L'enseignante réprimandait alors toujours le garçon ayant commis la faute, mais cela ne les empêchait pas de réitérer par la suite. De plus, il ne s'agissait pas seulement des "éléments perturbateurs" de la classe qui pouvaient se permettre ça. A peu près tous les profils de garçons de la classe, du plus calme au plus agité, se sont permis de couper la parole à une fille de la sorte. Plus que de les interrompre lorsque les filles cherchaient à répondre à des interrogations en classe, les garçons se permettaient souvent des commentaires négatifs sur les réponses ou les présentations données par les filles. Ainsi, cela a notamment été le cas lorsque les élèves ont dû présenter leurs sujets d'exposés, dont les remarques ont témoigné d'une claire différence dans le traitement des pairs entre garçons et filles. Lorsque les garçons de la classe ont ainsi émis des commentaires sur les présentations des autres garçons, ceux-ci avaient une valeur positive ; "Il parle super vite, on dirait un rappeur, trop cool" (Théo à Arthur). Au contraire, lorsque les commentaires sont adressés aux filles qui présentent leur exposé, ils sont souvent plus moqueurs, avec des rires échangés entre camarades. Par exemple, lorsque Léa est passée devant la classe pour présenter son travail, elle a dû s'appuyer sur ses notes pour se donner plus de contenance. A cela, un garçon s'est exclamé que "elle est trop occupée à jouer à la Switch¹⁸⁴ pour apprendre son exposé". Ou encore, lorsque Julie a présenté son propre exposé, un garçon l'a coupée pour se plaindre qu'elle ne parlait pas assez fort et qu'on ne l'entendait pas, et que donc c'était "nul". La présentatrice a ensuite effectivement parlé plus fort et il n'y a plus eu de commentaire désapprobateur de la part des garçons. Ces commentaires peuvent par ailleurs s'illustrer dans l'appréciation que les élèves ont de leurs camarades selon leur genre. Ainsi, lorsqu'interrogées sur les camarades qu'ils·elles n'aiment pas dans la classe, les réponses représentent toujours des filles de la classe, et ce, peu importe qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon qui l'exprime. Les filles citées dans les camarades qu'ils·elles aiment le moins ne sont pas toujours les mêmes ; il ne s'agit ainsi pas d'antagoniser une fille en particulier, mais bien le groupe genré "fille". Au contraire, lorsqu'il s'agit pour elles·eux de citer les camarades qui leur sont le plus proches, les garçons répondent tous avec le nom d'un autre garçon de la classe, et les filles répondent également en grande majorité le nom d'une autre fille.

Par ailleurs, cette volonté d'antagoniser le groupe "fille" se retrouve exprimé à bien d'autres occasions. Il s'agit ainsi souvent pour les garçons de commenter sur les préférences, les paroles, ou les actes effectués par des filles de la classe, bien plus parce

¹⁸⁴ ndlr : console de jeux vidéo.

qu'elles expriment une réalité éloignée de la masculinité, que parce que celle-ci serait offensante d'une manière ou d'une autre. Par exemple, c'est à plusieurs reprises que les garçons se sont retrouvés à se moquer des propos tenus par des filles en les imitant grossièrement, prenant une voix exagérément aiguë et faisant semblant de pleurer pour des problèmes considérés non importants. Certains ont même fait preuve de mots insultants à l'égard de filles, comme Gabriel qui a qualifié Léa et Manon de "bébé cadum" lorsqu'elles n'ont pas voulu participer à une activité en classe. Lors des entretiens effectués en groupes des enfants de la classe, un conflit a pu émerger lorsque Lucie a mis du temps à répondre à la question portant sur leurs souhaits de cadeaux de Noël. Un garçon, Hugo, décide alors de répondre à sa place et de s'exclamer que "Elle a demandé des jeux de fille elle, des poupées, des Barbies". Lucie réagit alors immédiatement en protestant qu'elle n'avait pas demandé ça, mais qu'elle souhaitait des jeux vidéo. Ethan, un autre garçon présent dans la discussion, a renchéri sur ce qu'avait dit Hugo et lui a dit qu'elle ne pouvait pas aimer les jeux vidéo, car elle était une fille. Lucie a rétorqué qu'elle pouvait, et s'en est suivi une discussion afin d'apaiser les tensions et de prendre position pour Lucie. Cependant, cela témoigne non pas seulement d'une différenciation genrée des préférences, mais bien d'une recherche de ne pas sortir des stéréotypes de genre, quitte à réprimander quelqu'un·e qui chercherait à s'en extraire. Il faudrait condamner tout ce qui serait a-normal, et forcer chacun·e à rentrer dans le rang des normes de genre. On retrouve ainsi l'idée développée par Carol Lynn Martin et Diane Ruble que "Ceux-ci [ndlr : les enfants] estiment que des violations des rôles de sexe sont inacceptables, et au moins aussi incorrectes que des transgressions morales, tant à propos d'eux-mêmes que d'autrui. Adopter un comportement socialement dévolu au sexe opposé est aussi grave que tricher ou voler. D'une part, les enfants prennent garde de bien respecter les codes en vigueur pour eux-mêmes, d'autre part, ils sont très attentifs au fait que les personnes autour d'eux les respectent aussi."¹⁸⁵.

Nous avons pu également observer un comportement très similaire lors d'un autre entretien avec un groupe. Lors de celui-ci, il a pu être question de les interroger sur les matières qu'ils·elles préfèrent à l'école. Alors que Léa a répondu préférer les mathématiques, Théo l'a reprise en lui disant qu'elle ne pourrait pas aimer les mathématiques parce qu'elle est une fille. A cela, Alice s'est interposée afin d'expliquer que "elle peut aimer les maths même si elle est une fille, ça n'a pas de rapport". Les tensions se sont calmées après ça et aucune discussion n'a été nécessaire. Cependant,

¹⁸⁵ Ruble Diane et Martin Carol Lynn, op. cit.

encore une fois, cela vient confirmer l'attribution de certains codes genrés à certaines pratiques ou certaines préférences. Il serait ainsi anormal pour une fille d'aimer les mathématiques du fait même de son genre. Un autre événement similaire s'est déroulé lors d'un entretien avec un autre groupe de la classe, durant lequel Naël a déclaré souhaiter une peluche pour Noël. N'ayant pas précisé immédiatement quel type de peluche il souhaitait, un autre garçon, Sofiane, s'est exclamé de stupeur. Naël l'a immédiatement rassuré en indiquant qu'il demandait une peluche *Fortnite*, issue de l'univers d'un jeu vidéo, et Sofiane a alors répondu qu'il avait "cru que c'était une poupée pour les filles". Cet échange peut encore une fois témoigner de la crainte de chacun·e, mais surtout des garçons, que quiconque vienne déroger à ses attentes de genre ou, encore pire, adopter des stéréotypes du genre opposé. De ce fait, c'est lors de la diffusion d'un court métrage d'animation en classe, *Le Bonhomme de Neige* réalisé par Dianne Jackson en 1982, que cette opposition au mélange des normes de genre a pu se répéter. En effet durant sa projection, les filles sont restées très silencieuses, alors que les garçons n'ont pas cessé de commenter les scènes qui se déroulaient sur l'écran. Dans un passage du court-métrage, le bonhomme de neige clairement identifié comme un homme auparavant et avec des attributs masculins, décide de porter un chapeau typiquement féminin et du blush sur les joues. Les garçons de la classe y ont alors immédiatement réagi, en s'exclamant notamment "Oh maman", "Bonjour maman", "Oh il s'habille en fille !". En bref, que de réactions qui viennent confirmer l'idée que dès lors qu'un individu vient transgresser les normes de genre qui lui sont conférées, alors les enfants, et d'autant plus les garçons, de cet âge se sentent obligé·es d'y réagir afin de marquer clairement leur reconnaissance d'un comportement qui est anormal à leurs yeux, afin que leurs camarades ne pensent pas qu'ils l'approuvent¹⁸⁶.

Ces conflits de genre ont pu également prendre des formes différentes lors de l'observation menée sur le terrain. Ainsi, par exemple, lors d'un déplacement effectué à l'extérieur de l'école afin de se rendre au cinéma, le groupe de classe est passé devant une annonce publicitaire pour des cosmétiques, montrant une femme très maquillée sur celle-ci. A la vue de cette publicité, certains garçons du groupe en ont profité pour se moquer bruyamment du maquillage de la femme exposée, la qualifiant de "clown" et en profitant également pour réitérer une imitation grossière d'une femme, se déplaçant comme sur des talons et prenant une voix exagérément aigüe. Ce comportement peut à nouveau

¹⁸⁶ Dafflon Nouvelle Anne, op. cit.

témoigner de la volonté d'exprimer verbalement et de façon très nette l'opposition et le rejet des garçons vis-à-vis de tout ce qui a trait à la féminité. Il ne s'agit ainsi pas seulement de montrer à leurs pairs qu'ils rejettent toute transgression des stéréotypes de genre, mais bien également qu'ils rejettent toute expression du genre opposé. Ce rejet passe également par un rejet de toute forme de complicité avec un élève qui ne serait pas du même genre que soi. Par exemple, lors d'un entretien groupé, lorsque Zoé a désigné Naël comme la personne dans la classe dont elle était la plus proche, elle a immédiatement précisé "mais on est pas amoureux, juste amis, pas amoureux". Cela semblait important pour elle d'appuyer sur le fait qu'ils-elles ne partageaient rien de plus que de l'amitié, et semble témoigner de l'idée que lorsqu'un-e enfant est avec un-e autre du genre opposé, alors il y a nécessairement une référence à l'amour¹⁸⁷. Elle a par ailleurs été la seule à reconnaître avoir un ami du genre opposé. En effet, les garçons et les filles ne doivent pas partager les mêmes activités ; et dès lors que l'un-e d'entre elles-eux transgresse ce principe, alors il-elle devient une forme dérivée du genre opposé au sien. C'est par exemple le cas avec l'expression "garçon manqué"¹⁸⁸ qui a été employée pour parler de Chloé, la seule fille ayant le droit de jouer au football avec les garçons dans la cour. Adoptant des codes vestimentaires masculins et ayant par ailleurs une carrure pouvant être définie comme masculine, elle est intégrée dans le groupe des garçons uniquement lors du temps de jeu de football. Elle gagne sa légitimité à intégrer le territoire masculin parce qu'elle désire devenir footballeuse professionnelle. Dès lors que le temps du football se termine, elle redevient alors une fille comme les autres et ne demeure pas avec les garçons.

2.2. *"Des élèves modernes" : des comportements égalitaires dans la classe.*

Malgré l'existence nette de grandes distinctions entre les filles et les garçons de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse qui se cristallisent autour de tensions tournées autour du respect de ses rôles de genre, les élèves ont pu être qualifié-es comme "modernes" en un certain sens par l'enseignante, qui affirme qu'elle ne "rencontre pas énormément" de comportements ou de propos sexistes de la part des élèves de sa classe. En effet, tout d'abord il est possible de constater que le comportement entre les filles et les garçons ne diffère pas de manière conséquente dans le cadre de la salle de classe. En effet, bien que l'on ait vu que les garçons prennent significativement la parole plus de fois que

¹⁸⁷ Maccoby Emmons Eleanor, op. cit.

¹⁸⁸ Dafflon Nouvelle Anne, op. cit.

les filles de façon spontanée, leur participation en général aux activités de classe et aux interrogations est similaire. Autant de filles que de garçons se font interroger par l'enseignant·e, et leurs niveaux scolaires semblent similaires. Par ailleurs, cela se confirme également au niveau des transgressions à certaines règles de la classe qui peuvent être faites. Par exemple, les filles se lèvent tout autant dans la classe que les garçons pour se déplacer, aller parler à leurs pairs ou aller prendre un livre dans la bibliothèque. Aucune différence réelle ne peut être notée de ce point de vue là, si ce n'est que les filles ont tendance à aller se rasseoir plus rapidement à leur place lorsque l'enseignante exprime une réprimande quant à ces déplacements. Par ailleurs, les filles bavardent autant que les garçons dans la classe, même si souvent leurs voix peuvent être moins fortes, et si elles se disciplinent également plus vite que les garçons lorsque l'injonction leur est faite de cesser de discuter.

Plus que des comportements plutôt communs entre les filles et les garçons, ce sont parfois des propos tenus qui peuvent tendre à penser à une prise en compte des questions d'égalité par les élèves de la classe. Par exemple, lors d'un exercice de mathématiques, l'enseignante a lu la consigne qui comprenait la mention d'"un caissier". Sofiane a immédiatement réagi en exprimant "ou une caissière", et alors que la lecture de la consigne se poursuivait et que l'enseignante arrivait au cœur du problème de logique qui évoquait un dialogue entre les protagonistes de l'exercice ; "lorsque vous arrivez à la caisse, vous dites bonjour monsieur", Sofiane est encore une fois intervenu afin d'ajouter "ou madame". Alors même que l'enseignante, qui affirme lors de l'entretien chercher à systématiquement inclure la mention d'une option féminine lors de ses exemples, s'est contentée ici du masculin pour l'exercice de mathématiques, un garçon de la classe a ainsi pris le soin d'en améliorer l'inclusivité. Ce souci de l'inclusivité chez les garçons de la classe a pu par ailleurs se retrouver lors d'un entretien groupé. Alors qu'une discussion avait été engagée sur les jeux vidéo que chacun·e pouvait désirer à Noël, Naël a exprimé que "FIFA 22¹⁸⁹ c'est le meilleur FIFA. Avec les féminines". Par cela, il semble souligner le fait que la présence des équipes féminines dans le jeu de football permet de rendre le jeu vidéo plus intéressant, et donc de démontrer d'une envie d'une meilleure inclusivité dans les jeux vidéo.

¹⁸⁹ ndlr : jeu vidéo de football.

“Une fois on avait eu une vieille phrase, dans un manuel, il y avait des phrases, pas sexistes, mais un peu vieilles, et ils étaient étonnés ; « mais non madame, c’est n’importe quoi », je sais plus quelle phrase c’était. Mais tu vois, ils sont pas non plus restés comme il y a cinquante ans, la femme à la cuisine, pas du tout. Parce que je pense aussi que leurs propres parents, il y a plus trop aussi, les papas font le ménage, c’est pas tout le temps la maman qui fait la cuisine... Enfin c’est ce que je vois chez moi.”

– Johanna Geert¹⁹⁰.

Par la tenue de ces propos, nous pouvons comprendre que les élèves de la classe de CE2 semblent tout à fait ouvert·es sur l’inclusion du traitement d’une meilleure égalité entre les filles et les garçons dans l’enseignement, et même qu’ils·elles s’y impliquent activement.

2.3. Mise en lumière d’interactions particulières entre les filles et les garçons de la classe.

Nous pouvons observer que plusieurs garçons semblent se détacher du lot de la classe et caractériser un groupe-classe spécifique en son genre. En effet, ceux-ci pourraient être qualifiés de “plus modernes”, et sont les principaux tendant à se regrouper avec les filles, ou encore même à parfois jouer avec elles dans la cour. S’ils ne sont, de fait, pas exclus du groupe majoritaire des garçons de la classe et même de l’école en général, ils ne refusent cependant pas les interactions avec les filles, allant même jusqu’à jouer au football plutôt avec elles qu’avec les autres garçons en périphérie de la cour de récréation. En classe par ailleurs, il est fréquent que ces garçons puissent proposer d’eux-mêmes à d’autres filles de former un groupe pour une activité. Cependant, il est intéressant de constater que tous les garçons pouvant répondre à cette description, ceux interagissant le plus avec les filles de la classe, présentent des caractéristiques que l’on pourrait qualifier de féminines. Amir, Nathan et Arthur se distinguent notamment par une voix un peu plus faible, plus aiguë que les autres garçons de la classe. Ils ne participent que très rarement au chahut pouvant être causé en classe par les autres garçons avec une voix plus puissante. De façon générale, ils semblent davantage s’orienter vers les filles dès lors que des activités de

¹⁹⁰ cf. Annexe 1.

groupe sont organisées, ou lorsqu'un temps de détente prend place au sein de la salle de classe. En dehors de celle-ci, ils semblent toutefois graviter en majorité dans le groupe des autres garçons. Cela peut permettre de réitérer l'idée qu'il existe clairement deux espaces distincts qui consacrent deux formes de comportements genrés entre les enfants, la salle de classe, et la cour de récréation.

Par ailleurs, une autre variable non négligeable dans l'étude de la classe de CE2 de l'école Sainte Thérèse est le nombre conséquent d'enfants, uniquement des garçons, qui prennent un traitement médicamenteux au quotidien. En effet, selon l'enseignante, Théo, Mathis, Gabriel, Hugo et Ethan doivent prendre un traitement pour leur permettre d'assister au cours et contrôler leurs troubles. Ethan est par ailleurs accompagné en permanence d'une Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) en classe, et doit parfois être amené dans une salle adjacente pour ne pas perturber le cours de l'enseignement. Hugo, quant à lui, bénéficie également du suivi d'une AVS mais qui n'est pas présente de façon permanente dans la classe à ses côtés. Selon l'enseignante, c'est toutefois un cas rare d'avoir la présence d'autant d'enfants suivis médicalement dans une seule classe. Par ailleurs, il est arrivé que lors de l'un des jours d'observation, Mathis ait oublié de prendre ses médicaments le matin avant de se rendre en cours. De ce fait, il a quand même pu assister au cours mais son comportement était plus agité, et clairement plus provocateur également. Avec les médicaments, il représentait un des garçons les plus calmes de la classe. Il est compliqué de tirer des conclusions des liens entre la présence de cinq garçons sous traitement médicamenteux dans la classe et les comportements genrés que l'on peut observer dans le milieu scolaire sans conduire une recherche approfondie sur le sujet, qui pourrait mettre en lumière certains résultats à ce sujet. Nous pouvons cependant relever le fait que la présence de ces élèves avec ces troubles peut causer davantage d'agitation dans la classe, mais également incite les autres élèves de la classe à redoubler d'attention avec eux, quitte à agir comme des "auxiliaires de pédagogie"¹⁹¹. De ce que nous avons pu observer, sans pouvoir en tirer de conclusions, il est possible d'affirmer que les filles semblent plus prendre la charge mentale de ce travail de régulation des élèves "perturbateurs" de la classe, en les accompagnant et en étant une présence calme à leurs côtés lorsqu'ils commencent à s'agiter. Ainsi placées spatialement dans la classe par l'enseignante, elles se retrouvent alors contraintes de porter la charge de ce travail du *care*. Il est courant que les enseignant·es prennent la décision d'alterner le placement fille/garçon

¹⁹¹ Zaidman Claude, op. cit.

dans les schémas de salles de classes afin de “faciliter la conduite de classe”, car les filles sont censées être vues comme permettant de canaliser les garçons. Cela se confirme ainsi d’autant plus dans cette classe que les filles se retrouvent ainsi à devoir prendre la charge d’un travail qui devrait être effectué par un·e professionnel·le. De ce fait, la classe de CE2 ne peut pas s’analyser comme représentative des autres classes dans l’enseignement privé, car elle présente des caractéristiques qui viennent confirmer la singularité de son enseignement.

Conclusion

Au travers de ce travail de recherche, nous avons cherché à questionner les comportements traduisant l'intériorisation des normes de genre des enfants scolarisé-es dans l'école catholique privée Sainte Thérèse de Wimereux, à la lumière d'un héritage conflictuel entre les milieux religieux et l'Education nationale dans les programmes d'enseignement de l'égalité entre les hommes et les femmes. Afin de se positionner dans un contexte particulier d'étude, nous sommes dans un premier temps revenu-es sur les particularités des établissements catholiques privés qui cherchent à proposer un enseignement différencié au travers de la transmission des valeurs chrétiennes, mais devant également répondre aux attentes des parents d'élèves qui payent un certain service en y scolarisant leur enfant. Les écoles catholiques privées se situent par ailleurs à l'embouchure de nombreux débats ayant inondé la scène religieuse autour de l'enseignement de l'égalité entre les femmes et les hommes depuis plusieurs dizaines d'années. Il est ainsi important de saisir la nature de ces débats et les implications qu'ils ont pu avoir afin de comprendre la situation actuelle de l'enseignement dans ces écoles, ainsi que sur la socialisation des enfants qui en bénéficient. De ce fait, il a s'agit plus spécifiquement de questionner la politique publique des ABCD de l'égalité expérimentée en 2013, qui a eu pour but d'intégrer un enseignement plus approfondi de l'égalité entre les femmes et les hommes dans les programmes scolaires des écoles maternelles et primaires. Plus que d'analyser la politique publique pour l'enseignement en elle-même, nous avons pu spécifiquement nous concentrer sur sa réception dans les milieux catholiques, sur les critiques qu'elle a pu soulever et sur les mouvements ayant émergé en opposition. De ce fait, c'est un nouveau plan pour l'enseignement des questions d'égalité hommes-femmes qui a vu le jour dans ce contexte, témoignant d'un conflit irrésolu entre les milieux catholiques et l'Education nationale. Malgré ça, c'est par la suite par la formation régulière des enseignant-es et par un programme s'étant enrichi au fil de nombreuses réformes, que l'enseignement de l'égalité de genre a pu se développer au fil des années depuis 2013 dans les établissements publics, mais également dans les établissements privés sous contrat d'association avec l'Etat.

Par ailleurs, il a été central dans cette étude de s'attacher à définir les cadres de la recherche qui viennent structurer et donner une réalité à l'application des politiques

publiques pour l'enseignement. En effet, il n'a pas s'agit seulement de comprendre les dynamiques à l'échelle nationale de l'opposition à l'enseignement de l'égalité hommes-femmes par les milieux catholiques, mais surtout de s'intéresser aux conséquences que les différentes politiques publiques en la matière ont pu avoir dans un établissement catholique en particulier, pouvant témoigner de cette conflictualité. De ce fait, nous avons pu, au travers d'un travail d'observation, relever ce qui faisait de l'école une structure à la fois catholique mais également appartenant au régime des écoles sous contrat avec l'Etat français. Cette double appartenance vient ainsi caractériser l'école de Wimereux et définir la structure dans laquelle le programme officiel s'inscrit. Il a également été important dans cette étude de revenir sur la façon dont l'enseignement de l'égalité hommes-femmes se présente dans les programmes officiels, autant dans les cours dédiés d'Enseignement Moral et Civique que dans l'ensemble du programme. Il s'agit ainsi de comprendre les outils sur lesquels s'appuient les enseignant·es, qui ont pu depuis plusieurs années se doter de nouvelles ressources et de successives réformes du programme vers un meilleur traitement des questions de genre. Cependant, du fait de l'importance du rôle joué par les enseignant·es dans la transmission de ces valeurs et de ce programme, il est apparu que nous devions avant tout nous centrer sur la façon dont les enseignements se déroulent à l'école de Sainte Thérèse, et plus particulièrement dans la classe de CE2. S'il existe un certain programme édictant un traitement des questions d'égalité hommes-femmes, c'est l'enseignant·e en charge de sa classe qui en prend la pleine responsabilité et qui doit assurer sa bonne transmission, et d'autant plus dans l'école Sainte Thérèse où les enseignant·es possèdent une grande autonomie. Il est ainsi impossible de tirer des conclusions de l'étude seule des programmes scolaires quant à l'enseignement réel de l'égalité hommes-femmes dans les classes. Celui-ci en devient presque secondaire derrière l'importance de la structure dans laquelle il est délivré, et d'autant plus derrière la centralité de l'enseignant·e.

Il est donc rapidement apparu qu'il était impossible d'étudier les comportements genrés des élèves de la classe de CE2 sans étudier la façon dont le cadre scolaire était défini par l'enseignante de la classe. C'est en comprenant les initiatives prises par Johanna Geert, enseignante de la classe de CE2, et en étudiant son propre rapport à l'enseignement de l'égalité filles-garçons que l'on a pu chercher à replacer dans son contexte une étude qui veut définir tous les cadres d'influence autour de l'intériorisation des normes de genre des élèves. C'est ainsi en conservant à l'esprit l'ensemble des cadres structurant cette étude, à

la fois les cadres politiques et religieux, mais également ceux plus pratiques de l'établissement de Sainte Thérèse et de l'enseignante de la classe de CE2, que nous avons pu finalement atteindre le coeur de ce que l'on cherchait à étudier, c'est-à-dire les comportements témoignant de l'intériorisation de normes de genre des élèves. Au travers d'une enquête de terrain menée sur une semaine et de l'observation de la salle de classe ainsi que de la cour de récréation, il a été question d'interroger et de mettre en perspective les agissements des élèves et leurs rapports avec leurs pairs à la lumière des cadres que nous avons posé précédemment. Ainsi, nous avons pu relever des agissements relevant de l'ordre de l'intériorisation des rôles genrés dès l'âge de huit ans, mais également des conflits autour des questions de genre. Cependant qualifié-es comme "modernes", les élèves ont pu témoigner de l'apprentissage d'un enseignement inclusif et d'un dépassement de la situation conflictuelle entre l'Eglise et l'enseignement du genre. Ce dépassement peut être expliqué entre autres, au sein de l'école néanmoins, par la prise en compte importante dans la pédagogie de l'enseignante de l'importance de l'égalité entre les filles et les garçons. Si les comportements faisant témoignage d'une intériorisation des normes de genre des enfants sont ainsi toujours présents, pouvant s'expliquer notamment par un certain contexte familial non étudié ici, ou encore même par le cadre d'une école qui demeure genrée dans certains de ces aspects, il n'est pas possible d'affirmer que la variable catholique de cette école a une influence importante sur la socialisation de genre de ces élèves. Avec l'évolution de l'école catholique vers une proximité avec l'Etat et un rôle de l'enseignante d'autant plus important dans son rapport direct avec les élèves, c'est cette dernière qui vient avant tout définir la façon dont l'enseignement de l'égalité hommes-femmes sera conduite, et par ricochet, la façon dont les élèves pourront prendre en compte cette question consciemment ou inconsciemment dans leur comportement. Ce n'est ainsi pas tant le contexte catholique de l'école qui porte un poids important sur les élèves directement, mais par intermédiaire sur l'enseignant-e qui porte la charge de l'enseignement qui est délivré ensuite. Nous pouvons formuler l'hypothèse qu'une étude menée dans une école différente où les enseignant-es possèderaient moins d'autonomie, et auprès d'une classe où l'enseignant-e porterait des convictions religieuses plus importantes, aurait donné des résultats différents quant à l'intériorisation des normes de genre des élèves. Il serait ainsi pertinent de mettre cette étude en comparaison avec d'autres milieux présentant des caractéristiques similaires et d'autres différentes, afin de percevoir ce qui joue réellement dans l'influence du cadre institutionnel sur les comportements genrés des élèves. Par ailleurs, si l'on souhaitait poursuivre cette étude afin

de s'interroger sur la construction des élèves au sein d'une école catholique privée, il serait pertinent de s'intéresser à la variable de classe qui semble également y jouer un rôle important. En effet, il apparaît au travers des dires de l'enseignante que les parents des élèves désormais scolarisé·es au sein de l'école proviennent bien moins de catégories socio-professionnelles supérieures qu'auparavant. Par ailleurs, les écoles catholiques privées ne seraient plus tant sélectionnées par la recherche d'une prétendue qualité supérieure de leurs enseignements ni pour leur lien au catholicisme, mais par une autre variable qui reste floue aux yeux de l'enseignante. Il serait ainsi pertinent d'interroger les dynamiques qui ont pu entraîner ces évolutions, et ce que cela peut traduire à la fois de la situation des établissements catholiques privés en France et des raisons qui poussent les parents d'élèves à y scolariser leurs enfants, mais également de la socialisation des élèves qui y sont scolarisé·es.

Bibliographie

Sociologie du genre.

- Blöss Thierry dir., *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France, 2001.
- Duru-Bellat Marie, *La tyrannie du genre*, Paris, Presses de Sciences Po., 2017.
- Goffman Erving, *Le déploiement du genre*, Terrain, 1983.
- Héritier Françoise, *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*, O. Jacob, 1996.
- Rennes Juliette dir., *Encyclopédie critique du genre. Corps, sexualité, rapports sociaux*, La Découverte, 2016.
- Scott Joan, *De l'utilité du genre*, Fayard, 2012.

-
- Maccoby Eleanor Emmons, "Le sexe, catégorie sociale", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°83, 1990, pp. 16-26.

-
- Beauvoir (de) Simone, "Simone de Beauvoir : On ne naît pas femme, on le devient", *Archives INA*, 1975.

Sociologie de l'enfance et la socialisation.

- Bourdieu Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, 1979.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Editions de Minuit, 1970.
- Dunning Eric, Elias Norbert, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Fayard, 1994.
- Durkheim Émile, *Éducation et sociologie*, PUF, 1968.

- Lahire Bernard dir., *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris, Seuil, 2019.
- Pagis Julie, Lignier Wilfried, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Paris, Seuil, 2017.
- Piaget Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1937.
- Rouyer Véronique, Croity-Belz Sandrine, et Prêteur Yves, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte*, Erès, 2010.
- Soriano Marc, *Guide de la littérature pour la jeunesse*, Paris, Flammarion, 1975.

-
- Chamboredon Jean-Claude, Fabiani Jean-Louis, "Les albums pour enfants. Le champ de l'édition et les définitions sociales de l'enfance", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°13, 1977.

La socialisation de genre à l'école.

- Centre Hubertine Auclert, *Manuels de lecture du CP : et si on apprenait l'égalité ?*, 2015.
- Damon William, Eisenberg Nancy et Lerner Richard, *Handbook of child psychology : Social, emotional, and personality development*, John Wiley & Sons, 2006.
- Delalande Julie, *La Cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, 2001.
- Grandjean Geoffrey, Piet Grégory dir., *Polémiques à l'école. Perspectives internationales sur le lien social*, Recherches, 2012.
- Mosconi Nicole, *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*, Paris, L'Harmattan "Pédagogie : crises, mémoires, repères", 2017.

-
- Bertrand et al., "Introduction. Socialisations masculines, de l'enfance à l'âge adulte", *Terrains & travaux*, n°27, 2015, pp. 5-29.

- Boissieu (de) Corinne, “Sexes et genres à l’école maternelle, Un essai de modélisation du concept de ‘genre scolaire’”, *Recherches & Educations*, 2009.
- Cromer Sylvie, Turin Adela, “Que racontent les albums illustrés aux enfants ? Ou comment présente-t-on les rapports hommes-femmes aux plus jeunes ?”, *Recherches Féministes*, 1998.
- Delalande Julie, “La cour d’école. Un espace à conquérir par les enfants”, *Enfances & Psy*, n°33, pp. 15-19, 2006.
- Gallot Fanny, Pasquier Gaël, “L’école à l’épreuve de la ‘théorie du genre’ : les effets d’une polémique”, *Cahiers du genre*, n°65, 2018.
- Jarlégan Annette, Tazouti Youssef, “Le genre à l’école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section”, *Les cahiers du CERFEE*, 2012.
- Mosconi Nicole, “Effets et limites de la mixité scolaire”, *La Découverte*, n°11, pp. 165-174, 2004.
- Pasquier Gaël, “L’éducation à l’égalité des sexes et des sexualités au risque de l’altérisation de certaines familles”, *Socio*, pp. 83-99, 2016.
- Pasquier Gaël, Thèse : “Les pratiques enseignantes en faveur de l’égalité des sexes et des sexualités à l’école primaire : vers un nouvel élément du curriculum”, 2013.
- West Candace, Zimmerman Don H., “Faire le genre”, *Nouvelles Questions Féministes*, n° 28, 2009, pp. 34-61.
- Zaidman Claude, “La mixité, objet d’étude scientifique ou enjeu politique ?”, *Cahiers du genre*, n°42, pp. 205-218, 2007.

Religions, catholicisme, et genre.

- Bowen John, *L’islam à la française*, Steinkis, 2011.
- Pellé-Douël Yvonne, *Être femme*, Seuil, 1967.
- Rochefort Florence, Sanna Maria Eleonora, *Normes religieuses et genre, Mutations, résistances et reconfiguration (XIXe-XXIe siècle)*, Armand Colin, 2013.

-
- Arènes Jacques, “La problématique du ‘genre’”, *Secrétariat général de la conférence des évêques de France*, 2006.

- Béraud Céline, “Quand les questions de genre travaillent le catholicisme”, *Etudes*, n° 414, pp. 211-221, 2011.
- Carnac Romain, “L’Eglise catholique contre ‘la théorie du genre’ : construction d’un objet polémique dans le débat public français contemporain”, *Synergies Italie*, n°10, pp. 125-143, 2014.
- Favier Anthony, “Les catholiques et le genre, Une approche historique”, *La vie des idées*, 2014.
- Husson Anne-Charlotte, “Stratégies lexicales et argumentatives dans le discours anti-genre : le lexique de VigiGender”, *HAL*, 2016.
- Lucas Emmanuelle, “Identité de genre : l’enseignement catholique diffuse des fiches-repères aux chefs d’établissement”, *La Croix*, 2023.
- Pachoud Hélène, “L’institution scolaire aux prises avec la démocratie sexuelle : les effets différentiels de la ‘théorie du genre’ sur les pratiques enseignantes”, *Cahiers du genre*, n° 65, 2018, pp. 81-89.
- Rosa Jean-Pierre, “La Question du genre”, *Les Cahiers Croire*, 2013.

-
- Site internet de VigiGender, <http://www.vigi-gender.fr>.

Les ABCD de l’égalité.

- Chesnel Sandrine, “L’ABCD de l’égalité, pas du genre à plaisir à tous les parents”, *L’Express*, 2014.
- Cousteau Libie, “Benoît Hamon va enterrer les ABCD de l’égalité”, *L’Express*, 2014.
- Delphy Christine, Fassin Didier, “Egalité des sexes à l’école : machine arrière, toute !”, *Les batailles de l’égalité, Mediapart*, 2015.
- Euzen Philippe, “L’‘ABCD de l’égalité’, au cœur de la polémique sur la ‘théorie du genre’”, *Le Monde*, 2014.
- G.V., “Des élèves absents du fait d’une folle rumeur”, *Le Journal du Dimanche*, 2014.
- Massei Simon, “Les ‘ABCD de l’égalité’, cas d’école de racialisation du sexisme”, *Mouvements*, 2021, n° 107, pp. 95-103.

- Massei Simon, “S’engager contre l’enseignement de la ‘théorie du genre’. Catholiques et musulmanes françaises face aux ABCD de l’égalité”, *Genre, sexualité & société*, 2017, n°18.
- Moineau Didier, Sterne Hélène, “Retrait de l’école et ‘théorie du genre’”, *Les mots sont importants*, 2015.
- Salle Muriel, “Les ‘ABCD’, révélateurs d’une crise de l’égalité”, *Revue Projet*, n°368, pp. 21-27, 2019.
- Sénécat Adrien, “‘Théorie du genre’: nouvelle journée de retrait de l’école et vieux mensonges”, *L’Express*, 2014.
- “Les chiffres de l’enseignement catholique”, *Enseignement catholique actualités*, n° 407, 2022.
- “Les ABCD de l’égalité : un abandon symbolique”, *Observatoire des inégalités*, 2014.
- “Celle qui incite les parents à boycotter l’école”, *Le Figaro*, 2014.
- “Peillon: pas de théorie du genre mais une ‘éducation à l’égalité’ à l’école”, *L’Express*, 2014.
- “Hamon réaffirme l’éducation à l’égalité filles-garçons, sans ABCD”, *AFP*, 2014.
- “Egalité filles-garçons : le plan de Benoît Hamon et Najat Vallaud-Belkacem”, *Le Parisien*, 2014.
- “Egalité filles-garçons à l’école : le plan d’action du gouvernement”, *BFM TV*, 2014.
- “Mobilisation autour du genre...”, *La lettre de la Fondation Jérôme Lejeune*, n°74, pp. 3-4, 2011.

Documents officiels et analyse des politiques publiques.

- *Code de l’éducation*, juin 2000.
- *Convention interministérielle pour l’égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, 2013-2018.
- *Convention interministérielle pour l’égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif*, 2019-2024.
- “[ARCHIVE] La loi pour une École de la confiance”, *education.gouv.fr*, 2019.
- Haut Conseil à l’Egalité, *Rapport annuel sur l’état du sexisme en France*, 2023.

- Inspection générale de l'Education nationale, *Evaluation du dispositif expérimental "ABCD de l'égalité"*, Rapport n°2014-047, 2014.
- "Les chiffres-clés du sport 2020", *Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP)*, 2021.
- Le Bulletin Officiel de l'Education Nationale, *Volet 3 : les enseignements, Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)*.
- "Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur", *Ministère de l'Education nationale*, 2018.
- "Chapitre 2 : Les établissements", *Les écoles*, Ministère de l'éducation nationale, 2019.
- "Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes", *Ministère de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports*, 2019-2020.
- "Formation à l'égalité filles-garçons. Cahier des charges pour un continuum de formation obligatoire des personnels enseignants et d'éducation", *Ministères de l'Education, de la Jeunesse, des Sports, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, janvier 2021.

-
- Desmery Kéren, "2015-2020 : Les réajustements foudroyants de l'EMC", *Réseau Canopé*, 2020.

Autres.

- Becker Howard, *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*, La Découverte, 2002.
- *Site internet de l'Ensemble scolaire Sainte Thérèse - Saint Denis*, <https://ensemblescolaireSainteThereseSaintDenis-Wimereux.fr/>.
- "Groupe Scolaire Sainte Thérèse & Saint Denis", <https://youtu.be/-nl3nYIWibM>.
- "Clap'santé sur Lig'up, le site de prévention et d'éducation à la santé pour les jeunes", *La ligue contre le cancer*

https://www.ligue-cancer.net/article/26275_clapsante-sur-ligup-le-site-de-preventio-n-et-deduction-la-sante-pour-les-jeunes.

- “Filles, garçons, une question de santé ?”, *Clap Santé*, n°31, mai 2021.

- “Atlas démographique de la profession vétérinaire”, *Observatoire national démographique de la profession vétérinaire*, 2021.

- “Assistant maternel : un métier d’homme ?”, *Campus des écoles*, 2021.

- Saint-Exupéry (de) Antoine, *Le Petit Prince*, Reynal & Hitchcock, 1943.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Résumé..... | 4 |
| Remerciements..... | 5 |
| Sommaire..... | 6 |
| Introduction..... | 8 |
| Définition de l'objet d'étude..... | 10 |
| Etat de la littérature..... | 13 |
| Question de recherche et hypothèses..... | 16 |
| Méthodologie d'enquête et accès au terrain..... | 17 |
| Organisation générale du mémoire..... | 21 |
| | |
| CHAPITRE 1 : L'héritage d'un contexte historique et politique d'une lutte des milieux catholiques contre l'enseignement de genre à l'école..... | 23 |
| | |
| 1. Le rôle de l'enseignement privé catholique en France : entre tradition et adaptation aux enjeux contemporains..... | 23 |
| 1.1. L'enseignement privé catholique en France : une approche différenciée de l'enseignement républicain..... | 23 |
| 1.2. L'évolution des attentes des parents vis-à-vis de l'enseignement privé catholique..... | 26 |
| 1.3. Les débats autour de l'enseignement du genre dans l'institution catholique..... | 28 |
| | |
| 2. Les ABCD de l'égalité, un programme pour l'enseignement de l'égalité face à de vives contestations..... | 31 |
| 2.1. La genèse d'un programme éducatif controversé..... | 31 |
| 2.2. VigiGender et les "journées de retrait des élèves", témoignage des tensions autour des ABCD de l'égalité..... | 33 |
| 2.3. L'échec des ABCD de l'égalité et le nouveau "plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école"..... | 38 |

| | |
|---|----|
| 3. Des conventions interministérielles à la pratique : étude de cas de l'école de Wimereux..... | 41 |
| 3.1. Les Conventions interministérielles pour l'enseignement de l'égalité..... | 41 |
| 3.2. L'école Sainte Thérèse de Wimereux, portrait d'une école privée catholique.. | 44 |
| 3.3. L'illustration d'une école catholique sous contrat avec l'Education Nationale.... | 47 |

CHAPITRE 2 : Les cadres théoriques et pratiques de l'enseignement de l'égalité de genre à l'école Sainte Thérèse..... 51

| | |
|--|----|
| 1. L'intégration de l'enseignement des questions de genre dans les programmes scolaires..... | 51 |
| 1.1. Le cours d'Enseignement Moral et Civique : des valeurs républicaines à l'apprentissage de l'égalité femmes-hommes..... | 51 |
| 1.2. Une approche transversale de l'égalité dans les programmes au travers des formations obligatoires pour les enseignant·es..... | 54 |
| 1.3. Clap'Santé, un exemple des ressources à la disposition des enseignant·es..... | 56 |
| 2. Les spécificités de l'école Sainte Thérèse de Wimereux, une structure catholique complexe..... | 59 |
| 2.1. Une structure éducative multi-niveaux qui représente un défi pour l'école..... | 59 |
| 2.2. L'influence de l'autonomie des enseignant·es sur la diversité des enseignements..... | 61 |
| 2.3. La célébration religieuse de Noël à l'école Sainte Thérèse..... | 63 |
| 3. Les avancées et les limites de l'enseignement de l'égalité filles-garçons par Johanna Geert..... | 65 |
| 3.1. Le portrait de Johanna Geert, enseignante de la classe de CE2 de Sainte Thérèse de Wimereux..... | 65 |
| 3.2. L'enseignement de l'égalité filles-garçons au cœur du travail pédagogique.... | 68 |
| 3.3. Les limites des stratégies d'inclusion initiées par l'enseignante..... | 73 |

CHAPITRE 3 : L'analyse en pratique des évolutions des comportements genrés des élèves..... 77

1. La manifestation des divisions de genre au sein du groupe-classe..... 77

 1.1. “Les garçons pèsent sur l’ambiance” : étude des comportements genrés..... 77

 1.2. L’expression de préférences genrées parmi les élèves..... 81

 1.3. La cour de récréation, théâtre d’une ségrégation socio-spatiale marquée..... 86

2. Des dynamiques de genre en évolution : conflits, évolutions et spécificités..... 88

 2.1. L’expression de conflits de genre entre les élèves..... 88

 2.2. “Des élèves modernes” : des comportements égalitaires dans la classe..... 92

 2.3. Mise en lumière d’interactions particulières entre les filles et les garçons de la classe..... 94

Conclusion..... 97

Bibliographie..... 101

Sociologie du genre..... 101

Sociologie de l’enfance et la socialisation..... 101

La socialisation de genre à l’école..... 102

Religions, catholicisme, et genre..... 103

Les ABCD de l’égalité..... 104

Documents officiels et analyse des politiques publiques..... 105

Autres..... 106

Table des matières..... 108

Annexes..... 111

Annexe 1 : Retranscription d’un entretien téléphonique avec Johanna Geert, 15/04/2023..... 111

Annexe 2 : Lettre de 80 député·es à l’attention du ministre Luc Chatel, ministre de

Annexes

Annexe 1 : Retranscription d'un entretien téléphonique avec Johanna Geert, 15/04/2023

– *Des questions sur toi un peu. Toi ça fait longtemps que tu es dans cette école en particulier ou pas trop ?*

– Dans cette école-là, je suis depuis 2010.

– *Ok ça marche. Et avant tu étais dans une autre école du coup ?*

– Avant j'étais à Douai. Dans le 59. Depuis 2005.

– *Ok d'accord, et c'était une école privée ou publique ?*

– Ecole privée aussi oui.

– *Ok. Tu as toujours été dans le privé du coup ?*

– Toujours dans le privé oui. Parce que moi j'ai passé le concours, en gros tu peux, tu choisis soit tu passes le concours dans le public, c'est le même jour, soit tu passes le concours dans le privé.

– *D'accord. Et du coup pourquoi le privé plutôt que le public ?*

– Moi c'était parce que, euh, j'avais une voisine qui était professeure des écoles dans le privé, et donc c'est grâce à elle que j'ai pris connaissance de cette voie professionnelle là, du coup je me suis inscrite pour faire la formation, la préparation si tu veux pour faire le concours, et j'étais dans une prépa privée, donc du coup spontanément tu chemines vers une école privée. Mais ce n'est pas du tout par, par... choix déterminé, c'était par rapport à ma voisine quoi. C'est tout.

– *Du coup, après le choix que tu as fait, tu ne pourras pas du tout aller dans le public ?*

– Je sais pas ça, parce qu'à mon avis il doit y avoir des passerelles. Si par exemple moi je voulais postuler dans le public, bon il faudrait passer par l'inspecteur, mais à mon avis il y a quand même des possibilités oui. C'est pas commun, ça se fait pas souvent, mais à mon avis c'est quand même possible.

– *Ok. Mais là du coup ça te convient, à Wimereux, dans le privé ?*

– Oui oui oui, moi je me vois pas forcément dans une école privée, je me vois dans une école, peu importe privée ou publique. Et voilà. Après à Wimereux, moi j'habite à côté, ça se goupille plutôt bien. Même si peut-être je suis en train de changer un peu, mais bon, de

cheminer vers autre chose dans l'enseignement, mais j'ai pas encore les résultats donc voilà.

– *D'accord, ce serait vers quoi ?*

– L'enseignement spécialisé. Donc une formation, il y a un poste, enfin pour faire la formation il faut un poste, et il y a un poste dans le coin, donc du coup ça m'intéresse. J'ai rencontré les responsables, donc c'est bon, mais il y a une histoire avec la personne qui doit partir à la retraite, mais avec la nouvelle réforme, elle partirait que trois mois plus tard, et du coup je pourrais pas prendre sa place au mois de septembre. Donc du coup, je sais pas, j'aurai des infos peut-être au mois de mai, au mois de juin. Peut-être que je changerai à partir du mois de septembre, peut-être pas.

– *Et du coup tu irais dans une structure particulière ?*

– Non ce serait toujours dans des écoles ordinaires. Mais souvent dans les écoles ordinaires il y a un enseignant spécialisé qui est là en tant que personnel de ressource, qui prend les élèves à part, en dehors de la classe, et qui rentre en relation avec des prestataires de tout ce qui est prise en charge extérieure et orthophonistes, psychologues, parents, etc. Donc oui j'avais besoin de booster ma carrière, de voir autre chose. Tout en restant dans l'enseignement parce que j'adore. Donc voilà, on va bien voir si je peux concrétiser oui ou non.

– *Mais du coup oui c'est parce que tu avais envie de changer un peu ?*

– Oui, bah si tu veux je me sens un peu comme dans un bocal, c'est un peu superficiel. Enfin, pas superficiel, mais artificiel, d'être dans un petit bocal avec ces élèves. Tous les ans il y a des nouveaux, et tous les ans on recommence on va dire. Donc moi j'y vais tous les jours avec plaisir, franchement c'est très sympa, mais au bout d'un moment il faut un tout petit peu se dire attention... Moi je suis pas en début de carrière, donc à moment tu te dis soit tu continues comme ça jusqu'à la fin de ta carrière, soit tu peux bifurquer mais il ne faut pas non plus attendre quatre cinq ans quoi, sinon j'arrive vers l'âge de la retraite. Et sans pour autant quitter l'enseignement parce que je trouve ça hyper sympa. Donc on verra bien mais ça me semble un bon compromis de faire ça. Donc je serais rattachée à plusieurs écoles et j'interviendrais en tant qu'enseignante spécialisée.

– *Du coup privé et public ?*

– Ce serait privé aussi. Donc si c'est pas cette année, logiquement ce serait N+1, mais tu vois, tu sais jamais ce qui peut arriver, tant que tu ne signes pas. On verra, je préférerais que ça se passe tout de suite mais ça ne dépend pas de moi.

– *D'accord. Et quant à l'école, toi du coup tu es habituée, tu connais bien l'école de Wimereux, est-ce que tu as remarqué, par exemple par rapport à l'école où tu étais avant, ou en général, est-ce qu'il y a des particularités, de la direction, des collègues ? Tu t'entends bien avec ?*

– *Déjà, l'école de Wimereux est dans un ensemble scolaire. C'est-à-dire, donc la directrice Hélène, elle est sur deux établissements, Saint Denis à Wimereux, et chez nous. Donc forcément elle est... Je dis pas qu'elle est moins présente, mais du coup elle se partage entre deux écoles, donc ça c'est quand même une particularité de l'établissement, qu'on ait en tant que collègues 900 enseignants très autonomes, parce que forcément on fait tourner l'école. Et après, une deuxième particularité, c'est le fait qu'on soit dans le même bâtiment avec le collège, et ça impacte pas mal la vie scolaire. Déjà les enfants sont brassés avec les plus grands, donc on peut supposer qu'il y a une influence des plus grands sur les plus petits, au niveau comportement, au niveau, grandir plus vite, et aussi pour partager la cour, on ne peut pas tranquillement se dire qu'on laisse traîner les récré, c'est une structure très rythmée, je vais pas dire l'usine, mais c'est très rythmé. C'est pas une petite école à la campagne, où on va descendre en récré quand on veut, c'est très rythmé, il faut vraiment très bien suivre la cadence. Voilà, on fait partie d'un ensemble très grand, on partage la cour avec beaucoup de monde, ça impacte la façon de faire classe. Une fois à l'intérieur de la classe on fait ce qu'on veut, mais dès qu'on est à l'extérieur, on est impacté-es par ça quoi, par l'organisation. Ça joue quand même. A Douai, moi j'étais dans un grand établissement, mais il n'y avait pas les collégiens. C'est la première fois que je vois ça, c'est... Mais ça va, les enfants ils en parlent jamais, mais en tant qu'adulte moi je vois ça.*

– *Oui tu vois qu'il y a une influence, mais les enfants eux n'en parlent pas trop ?*

– *Oui tout à fait.*

– *Tu disais aussi que, puisque la directrice est présente sur deux établissements, en tant qu'enseignants vous êtes plutôt autonomes. Et tu penses que ça peut se traduire dans l'enseignement que vous faites, tu penses que des différences peuvent exister dans la gestion des classes ?*

– *Non, je ne pense pas que c'est différent chez nous que dans l'école de Douai, ça je pense pas, non.*

– *Mais du coup dans quel sens plus autonomes ?*

– *C'est-à-dire, dans d'autres structures, ou chez nous, avant, il y avait un directeur qui était sur place, et c'était quelqu'un qui était tout le temps là, dans la cour, le matin, il y avait une présence sur le terrain complète. Déjà il avait une classe à mi-temps, et donc il était*

vraiment là, il faisait la cantine, il coupait la viande, et il était là. S'il y avait un souci on avait tout de suite, on allait le voir, on partageait, on rigolait. Tandis que là il y a moins ce contact direct là, tu vois. Tandis que moi je m'entends très bien avec Hélène. Mais je l'ai souvent au téléphone, je peux pas aller, la croiser. De temps en temps je la croise, forcément, mais c'est pas quelqu'un qui est tout le temps là. Mais c'est pas de sa faute, c'est son job qui fait ça, c'est pas la personne, c'est le poste qui a changé.

– *Et tu penses que ça peut poser, pas des soucis, mais que ça peut avoir un impact ?*

– Ah oui, forcément, quand on a quelqu'un tout le temps là, c'est plus facile, mais bon. Apparemment c'est un peu la mode d'avoir des chefs d'établissements sur des multi sites. Donc c'est un peu pour faire des économies, j'en sais rien. En tout cas dans le privé, on entend de plus en plus ça. J'en avais parlé avec Hélène, qui me disait, ses collègues chefs d'établissements, il y a de plus en plus de postes en multi sites. Mais là encore ça va, c'est dans la même ville, si on a vraiment un gros souci elle arrive en deux minutes elle est là. C'est rassurant quand même.

– *Et au niveau des élèves, le fait que ce soit une école privée joue peut-être sur le fait qu'ils sont plus calmes, ou au contraire ?*

– Moi je pense de moins en moins. Moi je suis arrivée en 2005 dans l'enseignement privé, et c'était un peu les meilleurs, enfin pas les meilleurs élèves, mais les élèves qui étaient là étaient très poussés par les parents, les parents voulaient le meilleur pour les élèves, leur réussite. Et ils étaient vraiment en confiance par rapport à l'institution. Et là il y a vraiment une méfiance grandissante, déjà avec la génération Y, moi je sens des parents qui sont très exigeants, qui veulent tout tout de suite, qui sont dans la communication instantanée, par messages. Et qui aussi n'ont pas tous le même suivi à la maison. Avant, ils attendaient de nous vraiment un enseignement d'excellence. Il y avait aussi du brassage au niveau, enfin, c'était pas seulement des enfants de CSP+, c'était brassé, mais les parents avaient quand même un même objectif pour les enfants. Et là quand je regarde dans la cour, je vois dans la cour des parents qui laissent leurs enfants, qui suivent moins bien. Il y en a toujours qui suivent bien, mais je pense qu'il y en a de plus en plus qui suivent moins bien leurs enfants, qui ont pas cet objectif clair et net comme je pouvais le ressentir au début de ma carrière dans l'enseignement.

– *Et du coup tu penses que c'est pour quoi que les parents mettent leurs enfants dans le privé s'ils ont moins ce suivi ?*

– Là je sais pas. Je pense que... Je sais pas. Est-ce qu'ils pensent que c'est mieux que dans le public ? Alors que c'est pas du tout vrai, je sais pas. Parce que c'est quand même payant

aussi. Peut-être parce qu'ils pensent avoir une certaine qualité, ou peut-être parce qu'ils pensent pouvoir acheter quelque chose. Et du coup quand on achète quelque chose, on a son mot à dire. Peut-être dans une école publique, on envoie moins de messages. Alors que nous, on est bombardés de messages, et pas forcément les messages les plus intéressants, pour leur petit chéri, enfin voilà il faut tout faire pour leurs enfants. Une grande exigence. Et je pense que déjà, au collège, ils osent plus aborder les enseignants comme ça, et dans le public je sais pas. Mais envers nous, peut-être ils pensent qu'en les mettent chez nous, ils achètent et du coup ils ont leur mot à dire.

– *Ah oui d'accord, je vois, et du coup est-ce que ça a déjà entraîné des conflits ?*

– Des conflits... Oui, des tensions. Mais ça c'est aussi la société qui change. Avant, forcément, il y avait un instituteur et le curé... Là, nous, forcément, notre métier a vachement changé. On le sent dans le regard des parents. Si nous on dit quelque chose, régulièrement notre avis est remis en question. Il y a souvent des réactions, avant, il n'y avait pas ça. Alors que depuis 2005, je n'ai pas un recul énorme, mais depuis 18 ans, je peux te garantir que ça a vachement changé.

– *Est-ce que ça a changé aussi dans le positif, est-ce que les parents s'impliquent davantage ? Est-ce que par exemple tu as souvent rendez-vous avec les parents d'élèves ?*

– Euh, oui, enfin ce type de changement c'est plutôt, ça amène une charge à plus long terme pour les enseignants. Donc je ne vais pas dire qu'il y a des trucs positifs là dedans. Mais moi je te rassure, depuis 18 ans je m'entends plutôt très très bien avec les parents, parce que je pense que je suis plutôt cool. C'est mon deuxième métier, avant j'étais chargée de communication, donc je ne les aborde pas en mode scolaire, je les aborde en tant que citoyen, je sais pas comment dire. Des fois, il faut un tout petit peu être arrangeant, pas trop... Un peu être à leur écoute. Et voilà, moi je le sens par rapport aux collègues, eux ils peuvent s'énerver pour des trucs, moi je dis, c'est pas grave. Dans l'ensemble ça se passe plutôt bien.

– *Et est-ce que tu penses que justement les parents viennent d'un milieu social plus élevé, voire religieux, parce que ça reste une école privée catholique, tu penses que c'est marqué ou ça s'efface ?*

– Je pense que ça s'efface, c'est de plus en plus brassé, au niveau catégories socio-professionnelles, et au niveau du côté religieux, alors là... Le critère religieux c'est, je pense pas que les enfants sont inscrits, dans la majorité des cas, par rapport au caractère religieux de l'établissement. Et ça je le ressens dans la réaction des enfants, moi je fais le catéchèse, et ils n'y connaissent rien, je me dis bon à la maison déjà... Dans une classe

peut-être il y en a un, deux, ou trois, mais je pense qu'avant c'était presque toute la classe qui était active au niveau de l'Eglise.

– *Et du coup tu as déjà eu des réactions des parents, par exemple là il y a eu la célébration religieuse de Noël, est-ce que tu as déjà eu des parents qui justement peuvent venir s'en plaindre après ?*

– Ah non là ils savent que c'est inclus dans le package, ils ne vont pas se plaindre. Il y a juste de temps en temps d'autres religions. Par exemple des parents musulmans qui ne veulent pas que leur enfant rentre dans l'église, il y en a d'autres qui veulent justement qu'ils rentrent dans l'église afin d'être ouverts, mais pas qu'ils fassent le signe de croix. Enfin il y a des petits échanges comme ça, mais les autres parents ils sont tellement... Non, je pense pas que ça les contrarie, non pas du tout.

– *D'ailleurs oui, c'est surprenant quand même que des parents musulmans envoient leurs enfants dans une école catholique.*

– Là par exemple dans ma classe, j'en ai trois... Donc oui.

– *Et du coup par rapport plus précisément par rapport à ce que j'ai pu observer. Quand il y a des élèves qui prennent spontanément la parole, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que tu penses que les filles et les garçons agissent de la même façon par rapport à cette prise de parole spontanée ?*

– *temps de réflexion assez long* Peut-être que c'est plus des garçons quand même, qui... En tout cas cette année... Moi, enfin j'ai quelques garçons avec, pas des troubles, mais des profils un peu complexes, qui font que, justement, TDAH, tout ça, donc c'est des enfants très agités, il y en a même trois sous traitement, et du coup c'est plutôt eux qui vont intervenir sans réfléchir. Et les filles, parmi les filles j'en ai pas, du coup est-ce que c'est général, je sais pas. L'année dernière j'avais beaucoup de garçons, dix-huit garçons, pareil il y avait énormément de garçons qui intervenaient. Peut-être que oui, en général, les garçons sont plus directs et les filles plus dans le... Un peu plus disciplinées en général, un peu plus, elles attendent peut-être plus. Et les garçons, eux, hop, ils... Peut-être un tout petit peu oui.

– *Oui ok, même dans le fait de se lever en classe, tout ça...*

– Oui c'est vrai, j'ai jamais trop réfléchi à cette question, mais c'est peut-être plus les garçons qui se lèvent, qui se permettent plus de choses que les filles, peut-être, ouais.

– *Oui mais ça t'a jamais plus choqué que ça quoi ?*

– Non non, moi ça me choque pas.

– *Oui, enfin choqué, ça ne t'a pas marqué, tu ne l'as pas vraiment remarqué quoi ?*

– Non non, mais maintenant que tu me le dis, même les autres années, peut-être que les garçons sont, qui pèsent plus sur la façon de... De se lever, d'intervenir, peut-être. J'y réfléchis, peut-être les autres années, oui c'est plus les garçons.

– *Ok. Et j'ai remarqué qu'il y avait des livres dans la classe aussi, est-ce que c'est toi qui les choisis, ou c'est la direction ?*

– Alors là c'est chacun vraiment qui gère sa classe. Nulle part c'est marqué que c'est obligé d'avoir des livres, on est très autonomes. C'est un métier très sympa parce qu'on peut vraiment personnaliser sa classe. Et moi en l'occurrence c'est beaucoup de vieux livres de mes enfants, ou de ma nièce, et quelques livres que j'avais hérité de Douai, que j'avais eu d'un collègue. Et après moi je gère un abonnement Ecole & Loisirs, pour l'établissement, et donc j'ai le droit à un abonnement cadeau, et donc une fois par mois, enfin, j'ai huit livres par an. Mais sinon c'est moi oui.

– *D'accord merci. Du coup maintenant je vais recentrer un peu sur la question des ABCD de l'égalité, je ne sais pas si tu vois ce que c'est ?*

– Oui je vois.

– *D'accord. Du coup toi, tu n'as jamais eu de souci avec les enseignements sur la question de l'égalité fille garçon ?*

– Ah non, pas du tout. Non, jamais.

– *Tant mieux. Et sur ces questions d'enseignement sur l'égalité fille garçon, par rapport à ce que font tes collègues, est-ce que tu as l'impression d'en faire plus, ou moins, que c'est traité assez correctement ?*

– Dans les programmes en tout cas, c'est très tendance. C'est tout à fait abordé. Sur le terrain avec les collègues, oui, après, on entend beaucoup parler de filles, de garçons. Moi par exemple, je vois que j'ai changé un petit peu. Avant je les faisais ranger un rang filles, un rang garçons, c'était plus pratique, j'y réfléchissais pas vraiment. Mais là depuis quatre, cinq ans, je fais toujours deux rangs, mais c'est mélangé tu vois. Pour ma propre pratique, j'ai des petites choses comme ça qui ont changé. Pour les collègues... Oui il y a peut-être certains collègues plus traditionalistes, plus classiques, niveau filles garçons. Les filles ça reste des filles, c'est plus calme... Des trucs comme ça. Après, de parler pour mes collègues, je sais pas exactement ce qu'il se passe dans leur classes. Comme je disais, tu es dans ton bocal, et tu sais pas trop ce qu'il se passe, comment les collègues parlent, oui je sais pas trop.

– *Vous n'en parlez pas trop entre vous de ce genre de questions, du contenu des programmes à ce sujet ?*

– Non, pas par rapport à ça.

– *D'accord. Et du coup toi tu dis que tu as changé ta pratique, du coup tu as conscience du rôle éducatif que tu as sur ces questions là ?*

– Ah oui, moi je fais très attention. Par exemple, je sais pas, au moment des exercices, au lieu de « maman fait la cuisine », je dis « papa fait la cuisine », des choses comme ça, que ce soit bien mélangé. De ne pas véhiculer des stéréotypes, ça c'est sûr. Je fais attention. Après, inconsciemment, je dois véhiculer certaines valeurs, ça c'est sûr aussi. Pendant une année, les enfants sont quand même toute la journée avec une personne qui a une certaine façon de faire, d'agir, ou de parler, ça c'est sûr. Je pense.

– *C'est sûr. Et du coup oui, même au niveau des pratiques dans la classe, est-ce que tu mets en place des stratégies pour inclure les filles et les garçons ?*

– Effectivement, les filles il faut plus... Je fais attention qu'elles ne soient pas oubliées. Bon elles ne se font pas oublier, mais je fais attention qu'il y ait une participation filles garçons. Mais après, oui, pour jouer, dans la cour, moi j'interviens pas. Là, il y avait quelqu'un mise de côté, donc j'ai fait en sorte qu'elle soit plus mise de côté. Mais pour mixer les façons de jouer, ça j'interviens pas du tout. Ca c'est à eux... Il y a une fille qui joue au foot avec les garçons. Et là on a fait un atelier foot, et là il y a une autre fille qui s'est inscrite au foot, et il y a une troisième qui va s'inscrire au foot aussi, donc peut-être que ça va être plus mixé dans la cour ou autre. Mais là il y a même des filles qui prennent un ballon et qui jouent au foot à part, un peu. Mais dans la cour, là, les CE2 jouent plus à part. Mais en CM1, CM2, ça commence à jouer plus ensemble.

– *Ah oui, tu penses qu'il y a une évolution avec l'âge ?*

– Oui, plus se taquiner, plus faire de touche-touche, des jeux comme ça.

– *Et du coup oui, quand moi j'avais pu discuter avec eux, quand j'avais demandé pour les cadeaux de Noël, il y a une des filles qui avait dit qu'elle voulait un jeu assez masculin, des jeux vidéo, et elle s'était faite reprendre par un autre garçon de la classe, qui lui avait dit qu'elle ne pouvait pas jouer aux jeux vidéo parce qu'elle était une fille. Est-ce que toi quand il se passe des choses comme ça tu essaies de les reprendre ?*

– Ah oui, des réactions comme ça. Si ça arrivait, à ce moment là j'aurais entamé une discussion pour dire, pourquoi elles ne pourraient pas aimer les jeux vidéo, ça c'est sûr oui. Je me sens un peu missionnée, surtout à cet âge là, il faut bien qu'ils se rendent compte que tout est faisable. Mais moi je pense en général quand même, que maintenant il y a moins ça. Je pense. Dans les catalogues de jouets, il n'y a plus la page filles, garçons, maintenant je pense, il doit toujours y avoir des réactions comme ça, la preuve tu en as trouvé, mais...

ouais. Moi si ça arrive, oui j'en discuterais. J'en rencontre pas énormément. A moi ils disent moins de choses.

– *Et toi tu as déjà remarqué des propos comme ça qui ont pu être tenus qui t'ont marquée, entre les élèves, sur ces questions-là ?*

– Moi je trouve, enfin c'est ce que j'observe un peu, là les garçons sont très garçons, très des petits mecs, qui pèsent sur l'ambiance, qui se font entendre, mais en même temps ils sont aussi modernes. Mais il y a un peu tout, traditionaliste, nous on doit se faire entendre, on est les plus forts, mais en même temps modernes, voilà, il y a la fille qui joue au foot. Une fois on avait eu une vieille phrase, dans un manuel, il y avait des phrases, pas sexistes, mais un peu vieilles, et ils étaient étonnés ; « mais non madame, c'est n'importe quoi », je sais plus quelle phrase c'était. Mais tu vois, ils sont pas non plus restés comme il y a cinquante ans, la femme à la cuisine, pas du tout. Parce que je pense aussi que leurs propres parents, il y a plus trop aussi, les papas font le ménage, c'est pas tout le temps la maman qui fait la cuisine... Enfin c'est ce que je vois chez moi.

– *D'accord. Et est-ce que de ces questions là tu en as déjà parlé avec les autres enseignants, ou même avec la direction ?*

– Oui, un tout petit peu, surtout au niveau du rangement, des groupes, comment faire des groupes un peu mixés garçons filles. Un tout petit peu sur des petites choses comme ça.

– *Et tu penses du coup que dans l'école tout le monde a plutôt envie d'essayer d'éduquer les enfants là-dessus, d'aider à faire des progrès là-dessus ?*

– Ca je veux pas affirmer si... ça je sais pas. J'ose pas me prononcer là-dessus par rapport à d'autres collègues. Sans doute, mais je sais pas.

– *Et au niveau de l'école, des fois il y a des choses mises en place, des journées de sensibilisation, ce genre de choses ?*

– Ah non pas du tout. Là par exemple l'atelier foot, c'était pendant la semaine du sport, les CE2 CM1 ont fait du foot, et donc là c'était foot pour tout le monde. Alors que la boxe pour les CM2, c'était pas séparé non plus, et il y a eu des réactions des filles, et même des parents, qui disaient, « quand même la boxe... ». Et l'école a dû rassurer, que non il n'y aurait pas de contact. Il y a eu des réactions, mais oui, que des filles, ou les parents des filles. Et nous le foot, il y a eu quelques réactions des filles, mais tout le monde a participé et ça s'est super bien passé. Mais peut-être, on a quand même eu des réactions un peu stéréotypées. Des réactions que des filles, alors que c'est aussi risqué pour les garçons, donc est-ce qu'ils s'en fichent, ou peut-être qu'ils n'ont pas osé, je sais pas...

Annexe 2 : Lettre de 80 députés à l'attention du ministre Luc Chatel, ministre de l'Education nationale de 2009 à 2012.

“Monsieur Luc Chatel
Ministre de l'Education nationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris 07 SP

À Paris, le 14 septembre 2011

Objet : La théorie du *gender* diffusée dans les livres de SVT

Référence : SCP/E & A/EQ45545

Monsieur le ministre,

L'importance croissante dans les médias de l'insertion de la théorie du *gender* dans certains manuels scolaires de SVT pour les classes de 1ère ainsi que la réaction des 80 députés et 113 sénateurs à ce sujet ne peuvent vous laisser indifférent, d'autant plus que le gouvernement par la voix de la Présidence de la République s'est engagé à faire respecter la liberté de conscience des parents comme des élèves.

Nous avons été informés que demain jeudi 15 septembre se tiendra le Conseil Supérieur de l'Éducation. Aussi l'Association pour la Fondation de Service politique vous demande-t-elle de bien vouloir mettre à l'ordre du jour de ce Conseil que vous présidez une modification aux programmes de SVT, supprimant toute référence à la théorie du *gender*. Il vous sera dès lors possible de publier au "Journal officiel de la République française" et au "Bulletin officiel de l'Education nationale" la nouvelle version du programme et d'en exiger l'application dans les deux mois. En octobre ou novembre, aucun professeur de SVT ne sera arrivé au chapitre relatif au *gender* et le moment venu, la question aura été retirée des programmes et à fortiori vous pourrez garantir aux élèves et aux parents de ces derniers que la théorie du *gender* ne pourra faire l'objet d'un sujet au baccalauréat.

Nous renouvelons par ailleurs instamment notre demande, en espérant qu'elle sera cette fois prise en compte, de voir organisée une convention ouverte dès la rentrée

parlementaire, avec des experts (éducateurs, psychanalystes, juristes, philosophes...) et la participation des parents d'élèves, de représentants de la société civile et d'élus.

Nous sommes plus mobilisés que jamais sur ce sujet de société ne pouvant accepter que nos enfants servent de cobayes. Nous voulons croire qu'à l'exemple du président de la République, vous aurez compris la gravité du sujet et que notre requête sera entendue. Nous restons à votre disposition pour vous rencontrer quand vous le souhaitez.

Nous vous prions de croire, Monsieur le ministre, à l'assurance de notre haute considération.

Francis Jubert
Président

Élizabeth Montfort
Administrateur,
Porte-parole”