



HAL
open science

Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ?

Pierre Bruno, Mongenot Christine

► To cite this version:

Pierre Bruno, Mongenot Christine. Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ?. *Le Français Aujourd'hui*, 2016, Genre et enseignement, 2 (193), pp.63-76. 10.3917/lfa.193.0063 . hal-01580189

HAL Id: hal-01580189

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-01580189v1>

Submitted on 27 Feb 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

OBJECTIFS, DÉMARCHES ET SUPPORTS POUR RÉFLÉCHIR SUR LE GENRE : QUELLES RESSOURCES POUR LES ENSEIGNANTS ?

Pierre Bruno, Christine Mongenot

Armand Colin | « [Le français aujourd'hui](#) »

2016/2 N° 193 | pages 63 à 76

ISSN 0184-7732

ISBN 9782200930486

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2016-2-page-63.htm>

Pour citer cet article :

Pierre Bruno, Christine Mongenot « Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ? », *Le français aujourd'hui* 2016/2 (N° 193), p. 63-76.
DOI 10.3917/lfa.193.0063

Distribution électronique Cairn.info pour Armand Colin.

© Armand Colin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

OBJECTIFS, DÉMARCHES ET SUPPORTS POUR RÉFLÉCHIR SUR LE GENRE : QUELLES RESSOURCES POUR LES ENSEIGNANTS ?

Pierre BRUNO

Université de Bourgogne
Laboratoire Cimeos

Christine MONGENOT

Université de Cergy-Pontoise
ÉSPÉ de l'académie de Versailles
Laboratoire AGORA

Progrès ou renoncement ? Les discours se voulant rassurant du gouvernement n'y feront rien. Le nouveau programme présenté comme plus ambitieux (« Après une première année pionnière avec les “ABCD de l'Égalité” [...], le gouvernement a décidé d'engager un plan d'action ambitieux pour l'égalité filles-garçons à l'école »¹) et marqué par un souci d'apaisement n'a guère éteint les polémiques. Si de nombreux soutiens à cette réforme y voient le « symbole de l'abdication idéologique de la gauche »² ses opposants, guère plus convaincus, y voient une ultime rouerie du gouvernement³. Tentant précisément d'éviter le registre polémique, nous nous proposons dans cet article, d'une part, d'analyser les nouveaux textes conçus comme une réécriture nuancée des précédentes préconisations officielles ; d'autre part, de regarder comment cet infléchissement du discours, voire son indétermination sur certains points, se reflète ou non dans les dispositifs pédagogiques et didactiques proposés aux enseignants. L'ensemble de ces réflexions s'appuiera, pour l'essentiel, sur les informations accessibles en ligne sur le site CANOPÉ, dans le cadre du *Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école*.

1. <<http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>>.

2. M. Storti, « L'abandon des ABCD de l'égalité, symbole de l'abdication idéologique de la gauche », *Le Monde*, 02/07/2014, <http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/07/02/l-abandon-des-abcd-de-l-egalite-symbole-de-l-abdication-ideologique-de-la-gauche_4448865_3232.html#v86bYqAX4mzmtmZTj.99>.

3. « ABCD de l'égalité : la Manif pour tous estime que “le gouvernement se moque des Français” », *Le Figaro*, 30/06/2014, <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/06/30/01016-20140630ARTFIG00315-abcd-de-l-egalite-la-manif-pour-tous-estime-que-le-gouvernement-se-moque-des-francais.php>>.

Un discours d'accompagnement pour les enseignants

L'égalité et ses appropriations

L'analyse des directives ministérielles relève d'une démarche différente de celle des manuels ou des nouveaux corpus scolaires comme la littérature pour la jeunesse. Il ne s'agit plus simplement d'analyser les représentations discriminantes présentes dans les supports d'enseignement ou dans les œuvres, ni seulement de pointer les contradictions internes à ces dernières. Il faut aussi s'interroger sur ce qui n'est pas dit, c'est-à-dire bien évidemment ce dont on ne parle pas et qui est donc d'autant plus difficile à voir ou, plus précisément à objectiver, mais aussi ce dont on parle en des termes objectivement polysémiques ou définis de manière imprécise – délibérément ou pas d'ailleurs.

L'égalité un objectif à minima ?

La première remarque qui vient immédiatement à l'esprit est celle de l'abandon des termes qui avaient cristallisés l'hostilité des opposants aux réformes. Les *ABCD de l'Égalité* disparaissent comme le mot *genre* qui, d'ailleurs, avait déjà été supprimé de certaines publications officielles avant même l'adoption du nouveau programme. Sur ce point comme sur celui plus récent de la dénomination du ministère de l'Enfance, de la Famille et des Droits des femmes, le débat reste ouvert entre ceux pour qui ces questions de terminologie restent subsidiaires, peu révélatrices des politiques à venir, et ceux qui, au contraire, y voient un signe fort, un net marqueur de l'évolution des politiques publiques.

De manière moins visible mais tout aussi révélatrice, le site du ministère, centré sur l'égalité entre garçons et filles, évacue la question de l'homosexualité. Les brochures mises en ligne (*Les Concepts en jeu* ou *Comportements sexistes et violences sexuelles*) évoquent bien la nécessaire lutte contre l'homophobie, mais sans que soient évoquées la question de l'homosexualité et encore moins celle de l'égalité des droits, dont le droit au mariage.

Les objectifs prioritaires de ce nouveau programme soulèvent une autre question par leur décalage avec l'analyse faite par le ministère dans sa brochure intitulée *Les Concepts en jeu*⁴. Ce document accorde une place importante à la question du genre (tout particulièrement à partir de la page 11), traitant de « tension du genre », des « études de genre », du « prisme de genre », voire de la très critiquée « théorie » du genre pour, précisément, en nier l'existence et fournir les éléments à un débat raisonné sur la question. Reste que de manière problématique le terme *genre* disparaît du reste du site, du moins de ce qui est proposé le plus immédiatement au public.

4. <https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Concepts_en_jeu.pdf>.

Cette brochure a aussi le mérite d'éviter certains raccourcis simplificateurs, en rappelant par exemple que les consensus qui peut se faire autour de certaines mesures ne doivent pas dissimuler les divergences sur les valeurs qui peuvent les sous-tendre. Ainsi, « l'idée socialement consensuelle de mixité peut être investie de finalités très diverses, voire opposées, ce qui suppose de préciser l'objectif poursuivi pour le système éducatif et l'établissement scolaire »⁵.

Par ailleurs, la brochure *Les Concepts en jeu* n'occulte pas les approches qui défendent le droit des femmes dans une perspective marchande, gestionnaire, au nom de la rentabilité économique supposément accrue des entreprises ayant donné plus de droits aux femmes ; elle souligne que, dans un rapport de 2012 de l'OCDE, « la question n'est pas tant de savoir si l'inégalité est facteur d'injustice que de chiffrer le prix de l'inégalité sociale »⁶.

Une fois supprimé tout élément potentiellement polémique que reste-t-il alors ? Des objectifs prioritaires, reposant sur des concepts (respect, égalité...), louables, consensuels mais mal définis, qui peuvent apparaître, nous le verrons, ambivalents et insuffisants :

La convention interministérielle dégage trois chantiers prioritaires :

- Acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes.
- Renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- S'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude.⁷

Placé avec insistance sous le signe de l'égalité (« Outils **égalité**⁸ filles-garçons », « Filles et garçons sur le chemin de **l'égalité** », « Acquérir une culture de **l'égalité** entre les sexes », « Le réseau national des chargé-e-s de mission **égalité** filles-garçon »...) cette politique se heurte donc à la question de la définition de cette « égalité ». Car, sans aller jusqu'à se référer à des cas extrêmes où une égalité dans la différence a pu conduire à la justification de politique de ségrégation raciale, la notion d'égalité permet cependant de réaliser un consensus entre les tenants de la construction sociale des identités et ceux attachés à la différenciation traditionnelle des sexes. Cette confusion possible s'illustre dans le propos de L. de la Rochere, présidente de La Manif pour tous et opposante des plus en vue aux *ABCD de l'égalité*, lorsqu'elle déclare : « L'égalité, on est tous pour, bien sûr »⁹.

Sans doute peut-on comprendre que le ministère puisse rechercher à réunir le plus grand nombre autour de termes difficilement critiquables mais sans doute aussi ne faut-il pas sous-estimer les risques liés à l'absence de

5. *Ibid.*, p. 9.

6. *Ibid.*, p. 19.

7. <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/egalite_des_chances/18/3/2013_convention_egalite_FG_241183.pdf>.

8. C'est nous qui surlignons en gras, ici et dans les citations qui suivent.

9. Voir *supra*, note 3.

clarification des concepts voire à un recours partagé à des concepts recoupant, pour les partenaires d'un même projet, des significations diamétralement opposées. Comme l'ont rappelé les auteurs des *Places et des chances* (Dubet 2010) ou de *La Diversité contre l'égalité* (Benn Michaels 2009), des notions apparemment très positives méritent ainsi un travail d'explicitation. L'égalité des chances (entre hommes et femmes par exemple) ne légitime-t-elle pas l'inégalité des résultats en régulant une compétition jugée inévitable ? Les bourses au mérite permettent-elles de lutter contre les inégalités de la naissance ou au contraire en ne valorisant que quelques « pauvres » méritants ne légitiment-elles pas l'échec du plus grand nombre des jeunes issus des milieux populaires ? Ces questions sont réelles et les fractures qu'elles peuvent révéler, profondes.

Des appropriations diverses

Le débat porte moins sur la nécessité, partagée, de l'égalité que sur sa (ou ses) définition(s) concrète(s) qu'il faudra chercher hors des recommandations ministérielles, par exemple dans les discours de ceux qui les promeuvent où les mettent en œuvre. Il ne s'agit pas là de prêter aux politiques des intentions mauvaises, dissimulées, qui donneraient son vrai sens au discours public, mais de voir au contraire comment des individus, groupes ou institutions investissent différemment ces termes polysémiques, entre autres par ce que l'on pourrait qualifier d'effet de champ. Pour ne prendre qu'un exemple, la prise en compte de cette question dans la littérature pour la jeunesse est profondément marquée par les logiques de cette partie du champ littéraire et plus encore par les valeurs qui y sont devenues progressivement dominantes. Dans la vidéo proposée par le site CANOPÉ, *Comment la littérature de jeunesse contribue-t-elle à l'éducation des femmes et des hommes en devenir ?*¹⁰, se retrouve un discours centré sur les œuvres, fortement marqué par une vision humaniste du fait littéraire. On retrouve ainsi un certain nombre de valeurs portées depuis longtemps par de nombreux médiateurs du livre, comme la confiance placée dans la capacité des enfants à se garder des stéréotypes présents dans les œuvres, la croyance en une bonne et une mauvaise littérature objectivement définie, le rôle moteur des spécialistes pour porter la voix des enfants auprès des parents et professionnels de l'enfance...

On le voit, la plasticité des programmes leur permet, en des parties précises de l'espace social, d'être lus et interprétés au prisme de discours structurés qui peuvent y être dominants. Elle permet aussi (et c'est là ce qui peut précisément prêter à débat, tension ou polémiques) l'expression de visions du monde fortement divergentes. Prenons par exemple les déclarations de la ministre de l'Éducation nationale qui ont justifié, pour ses auteurs, la

10. <<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/reperer-les-inegalites-dans-la-lecture-et-la-litterature-de-jeunesse.html>>.

lettre ouverte à cette même ministre : « Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! », mise en ligne sur le site de *Médiapart* :

Vos propos [...] semblent annoncer une réorientation radicale. Pourquoi déclarer en effet : « Les sexes ne sont pas interchangeables. Il y a une différence, qui ne justifie pas une hiérarchie » ? Alors que le concept de genre est utilisé pour « analyser les processus inégalitaires qui conduisent à créer différentes formes de différenciation entre les sexes », selon vous il serait utilisé « pour démontrer tout ce qui, dans les inégalités, relève de la construction sociale ». Faut-il donc comprendre que les inégalités entre les sexes n'en relèvent pas exclusivement ? [...] L'enfermement des enfants dans des trajectoires genrées constitue en soi une inégalité de traitement, et amène notamment à (re)produire des inégalités sociales entre les sexes. S'agit-il désormais de veiller à bien maintenir la différenciation des filles et des garçons, tout en essayant seulement de limiter certaines inégalités ? On peine à croire qu'un projet ressemblant à s'y méprendre à « l'égalité dans la différence » prônée par le mouvement anti-*gender* se retrouve au cœur de ce plan pour l'égalité.¹¹

On le voit les discours sur l'égalité peuvent s'avérer compatibles avec la reconnaissance, de différences « naturelles » supposées fonder une part des identités masculine et féminine. Ces ambiguïtés impliquent donc que l'on observe attentivement les outils et les pistes de travail proposés aux enseignants.

Des outils reflétant ces ambiguïtés

Appuyées sur des acceptions volontairement prudentes du concept de *genre* et sur des références à l'égalité, dont nous venons de voir qu'elles sont parfois assez ambiguës à force d'éviter de donner prise à des critiques idéologiques systématiques, quelles démarches sont-elles proposées aux enseignants pour apprendre à analyser et à construire leurs pratiques pédagogiques et didactiques en intégrant ce concept de *genre*¹² ? Dans les limites nécessairement restreintes de cet article, et sans prétendre à l'examen exhaustif, nous chercherons à dégager quelques tendances fortes ou éventuelles occultations dans l'outillage proposé aux enseignants, en particulier dans le cadre de l'enseignement du français. Ces premières réflexions à partir des documents accessibles sur le site CANOPÉ national, nécessiteront ultérieurement des investigations sur les sites académiques.

11. C. Delphy, É. Fassin *et al.*, « Égalité des sexes à l'école : machine arrière, toute ! », *Médiapart*, 16/01/2015, <<https://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>>.

12. Tout en évitant d'user du terme *genre* dans le texte, il convient de le noter. Si la brochure *Concepts en jeu* le mobilise à de très nombreuses reprises, le mot disparaît dans les brochures proposant des « pistes » pédagogiques et sans doute, à ce titre, plus susceptible de devenir objet de polémiques.

Le choix des « pistes » plutôt que les propositions de séquences ou de séances

La partie restructurée du site CANOPE, qui s'est substituée aux ABCD de l'égalité, s'intitule désormais « **Outils** pour l'égalité filles-garçons » et l'enseignant est donc en droit d'attendre ici des propositions très concrètes. Inscrits dans une opération de communication à destination du grand public et des parents, largement autant qu'aux seuls enseignants, et visant à ce titre l'apaisement, les contenus « pratiques » qui accompagnent le discours plus théorique analysé plus haut, ont largement évolué dans leur forme. Ont de fait ainsi disparu la plupart des matériaux pédagogiques et didactiques que l'on s'attendrait à retrouver sous le mot « outils » et que recensait en 2014 le rapport évaluant l'expérience des ABCD de l'égalité, à savoir « à la fois des scénarios de séances ou de séquences pédagogiques portant sur des activités à conduire avec les élèves (domaines des arts visuels et de l'histoire des arts, de la littérature et de l'éducation physique et sportive), d'autres formes d'outils pour les enseignants (aides à l'organisation d'activités, guide pour s'auto-évaluer par exemple) »¹³. De fait, lorsqu'il aborde les « savoirs et compétences à enseigner » pour l'école élémentaire, le texte de présentation propose une liste d'activités selon un processus type : désignation de l'activité (analyser, comparer, produire un texte, réaliser un jeu...), évocation d'un contexte minimal, ajout de quelques formules de mises en garde ou de conseil (veiller à / être attentif à / il peut être intéressant de...). L'ensemble organise un cadrage lâche, qui reste sans doute assez difficile à traduire dans une pratique, si l'enseignant entend éviter certains écueils prévisibles – systématisme, simplisme ou renforcement des stéréotypes – dans la mise en place d'approches genrées au sein de son enseignement. Les sites académiques de CANOPÉ, qui proposent des « **mallettes** pédagogiques », les constituent en recourant plutôt à des ressources extérieures, essentiellement fournies par des associations militant dans le champ de l'égalité, telles que le Centre Hubertine Auclert, ou déjà constituées dans des programmes antérieurs comme celui qui a donné naissance à P'tits égaux¹⁴ : on serait tenté de voir là une forme de délégation à des associations militantes de la pédagogie concrète du genre, renvoyant à leurs propositions non seulement en ce qui concerne l'éducation civique large mais aussi pour les indications de supports de lecture possibles et les listes de livres à proposer aux enfants. Ce choix sans doute dicté par la prudence n'est-il pas problématique dans la mesure où il tend à déconnecter la réflexion sur le genre d'une réflexion sur l'enseignement qui conserverait comme axes prioritaires des enjeux d'apprentissage en particulier disciplinaire ?

13. Rapport n° 2014-047, juin 2014, *Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »*, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/40/7/2014-047_evaluation_du_dispositif_experimental_-_ABCD_de_l_egalite_335407.pdf>.

14. Celui-ci fournit en ligne un « Répertoire d'activités pour la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons de grande section de maternelle au CM2 ».

La focalisation sur le « repérage des stéréotypes » et ses écueils

Quelques remarques d'ordre général s'imposent également sur la nature des activités indiquées à titre de « pistes », pour sensibiliser les élèves à une lecture « genrée » du monde. La plupart d'entre elles sont de l'ordre du « repérage des stéréotypes ». Or, la systématisation de ce principal type d'activité comporte deux risques associés à chacun des deux termes.

Les limites du repérage : aspects saillants et relative facilité du corpus extérieur

Le premier tient au fait que le repérage proposé dans la rubrique « Savoirs et compétences à enseigner » est généralement effectué à partir de données extérieures, présentant des situations fortement genrées, et dont l'observation doit conduire à débusquer les stéréotypes : l'activité proposée aux élèves implique le relevé de certaines données, leur distribution dans des tableaux mettant en regard le masculin et le féminin, afin de faire apparaître soit des disparités débouchant sur un constat d'inégalité, soit des rigidités mettant en évidence des stéréotypes liés au masculin et au féminin. Pratiquées sur des supports divers – catalogues de jouets dès la maternelle, annonces presse, clips publicitaires aux cycles suivants – et articulées au cycle 3 avec l'éducation aux médias¹⁵, ces activités facilitent la distanciation puisque le stéréotype à débusquer provient d'une production extérieure. Tels élèves, qui se montrent aptes à débusquer des stéréotypes dans de tels corpus, le sont nettement moins lorsqu'il s'agit d'effectuer un retour sur les conduites spontanées qui sont les leurs, dans des situations de la vie scolaire ordinaire, alors qu'elles activent pourtant les mêmes stéréotypes.

En revanche sont moins mobilisées des situations où les mêmes stéréotypes seraient activés par les élèves eux-mêmes, dans des situations de production « naturelle », au sein des apprentissages disciplinaires. Si l'éducation physique et sportive (EPS) est plutôt pionnière de ce point de vue, les autres disciplines ont jusqu'ici peu intégré ce pan de problématisation dans la conception des apprentissages. Or, la répartition spontanée des tâches dans le travail de groupe à l'intérieur d'activités de français offre sûrement bien des prises pour une telle réflexion : Qui est placé dans les fonctions de « secrétaire » dans le travail de groupe pour analyser en commun un texte ? Qui « recopie » en mettant au propre les travaux de rédaction collective ? Qui les illustre ? Les occasions seraient nombreuses de s'appuyer non seulement sur des organisations spontanées mais aussi des situations volontairement provoquées par l'enseignant pour faire jouer ces « réflexes » – situations problèmes éventuelles – et pour engager ensuite un débat dans la classe sur ce qui s'est passé, pour en sonder les raisons, les fondements impensés, etc.

15. *Ibid.*, p.11. L'activité d'analyse des documents iconographiques est pensée « notamment sous l'angle de la persistance et de la reproduction des stéréotypes ».

Mais, au-delà de ce questionnement d'ordre pédagogique, la question peut investir le champ didactique disciplinaire. L'écriture d'une suite de texte peut parfois se révéler fort intéressante à analyser au prisme du genre : la suite imaginée doit certes d'abord être analysée en termes de cohérence du récit, mais elle peut servir de point de départ pour une réflexion sur les choix contrastés et genrés des élèves pour écrire la suite demandée¹⁶. Le débat engagé à partir de la question « qui a écrit quoi ? », sans conduire du tout à systématiser les réponses et à essentialiser les choix opérés pour construire la fiction – toutes les filles ou tous les garçons n'ont pas uniformément les mêmes univers de référence mais à l'inverse tous sont immergés dans une culture ludique ou filmique privilégiant certains processus – permet cependant une prise de distance sur les imaginaires genrés, sur ce qui les constitue comme tels. Il semble donc que, du côté des « pistes » à fournir aux enseignants, d'autres volets d'activités que le seul repérage à partir de supports extérieurs soient à investiguer, activités qui intègrent plutôt la mise en action spontanée de conduites langagières genrées, orales ou écrites, sur lesquelles faire porter l'analyse et la mise à distance.

La question du genre est-elle soluble dans le stéréotype ?

Le repérage des stéréotypes – même ancré dans une démarche didactique disciplinaire – n'élimine pas un autre écueil de la démarche, celui de finir par entériner ces stéréotypes que l'on s'acharne à déconstruire. Comme le fait remarquer G. Fraisse :

À trop insister sur les images, on les sanctuarise dans leur essence normative au lieu de les faire jouer, dans une temporalité existentielle ou historique, avec ceux qui les diffusent malgré eux, ou ceux qui les reçoivent avec indifférence. N'est-ce pas ériger des stéréotypes en icônes, investies ainsi d'un statut anthropologique ? C'est comme s'il y avait une fascination pour ce qu'il faut détruire : l'hétérosexualité et la dualité opposée des deux sexes. Et si la différence des sexes était une catégorie vide, une catégorie, certes, mais sans contenu défini ? (2016 : 40)¹⁷

16. Cette expérience conduite dans une classe de cycle 3 à partir du conte « Les babouches d'Abou Kacem » a permis de repérer que les deux textes qui développaient une péripétie intégrant une description développée d'habillement avaient été rédigés par deux fillettes, alors que les autres textes imaginaient des suites multipliant et enchainant les péripéties dans une dynamique rapide avaient été rédigés majoritairement par des garçons, un dernier groupe d'auteurs ayant essentiellement produit une péripétie unique.

17. L'interrogation de G. Fraisse mérite d'être mise en regard de l'affirmation du document officiel sur CANOPÉ, déclarant précisément : « Au prisme du genre, le féminin et le masculin apparaissent comme deux catégories complémentaires : l'une n'a de sens que par rapport à l'autre. Il suffit de penser à un attribut considéré comme féminin pour en déduire immédiatement en miroir l'équivalent masculin. Il n'y a rien qui soit par nature masculin ou féminin ; ce qui est masculin n'a de sens que parce qu'il y a le féminin en symétrique » (*Ibid.* : 14).

La mise en garde de G. Fraisse fait ainsi contrepoint au postulat figurant dans le préambule à la rubrique « Présentation des outils pour l'égalité » :

Un des principaux leviers de l'enseignement de l'égalité entre les filles et les garçons réside dans le travail sur les stéréotypes : il s'agit de repérer en quoi certains de ces stéréotypes peuvent, pour les élèves, constituer des obstacles...

La remarque de G. Fraisse porte loin et met précisément en question ce que la réflexion institutionnelle et les préconisations associées posent comme allant de soi : la pertinence de cette volonté de définition ou de redéfinition – les deux reposant sur le même présupposé anthropologique d'une dualité – de **deux** « sexes » socialement construits.

Certaines des activités proposées, prétendant remettre en question les stéréotypes, reposent précisément au départ sur une distinction sexuée dont le fondement n'est jamais interrogé. Ainsi dans la rubrique « Présentation des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école », suggère-t-on en maternelle de faire « créer de nouvelles comptines ou chansons en féminisant ou en masculinisant un texte appartenant au répertoire patrimonial », ou en cycle 2, d'inciter les élèves à « un regard critique sur les dessins animés ou les émissions qui sont les leurs », en les conduisant à « faire l'inventaire des héros apparaissant dans ces univers, (à) les trier en fonction de leurs caractéristiques notamment sexuées (pour) aboutir à la création de nouveaux super-héros en recombinaison corps et visages... »¹⁸. La remise en cause de ce dualisme qui continue de servir de substrat à l'ensemble des activités – celles qui conduisent à des stéréotypes inversés relevant de la même conception – impliquerait de fait la remise en cause d'une anthropologie sociale fondée sur le dualisme alors qu'il est plutôt question ici d'un ordre social à raisonnablement rééquilibrer. On conçoit que le texte ministériel n'entende pas engager une telle réflexion, n'ayant pas les réponses aux questions qui seraient ainsi soulevées. Reste cependant que cette pensée duelle, confortée par la chasse aux stéréotypes, érigée en activité prioritaire, occulte en fait plusieurs choses : l'existence d'individus qui ne se reconnaissent pas dans cette catégorisation binaire, d'une part, et le risque d'instituer comme allant de soi la réduction de l'identité à l'identité sexuée, d'autre part¹⁹. La formulation qui ouvre, pour la maternelle, la rubrique « mobiliser le langage dans toutes ses dimensions », naturalise à ce titre, en le présentant comme une évidence, la perception première et distinctive de soi comme une perception prioritairement sexuée :

18. « Français : au cycle 2 », p. 10.

19. Que penser en effet d'une formulation comme « Pour explorer la thématique de l'identité masculine et féminine, les élèves peuvent réaliser des images pêle-mêle mélangeant les visages de la classe ou des personnages vêtus de costumes d'époques différents, en jouant sur les codes vestimentaires à travers l'histoire » (*Ibid.*, p. 9, à l'école maternelle) : prétendant, on l'imagine, relativiser les normes extérieures du féminin et du masculin en les inscrivant dans le temps, l'activité maintient inversement comme intemporel la dualité masculin/féminin comme constitutive, fondatrice de l'identité.

Dans le cadre des rituels, les élèves **s'accoutument** à la distinction fille-garçon au moment de l'appel (je suis « présent » si je suis un garçon, je suis « présente » si je suis une fille).

De là à penser implicitement que la division garçon/fille est même un apprentissage indispensable à mettre en place... La suggestion qui suit semble aller dans ce sens en proposant de « symboliser séparément les filles et les garçons par des pions, par les étages d'une tour avant de les comparer »²⁰. Au-delà de la lutte contre les inégalités, réfléchir sur les situations scolaires au prisme du genre impliquerait donc aussi que l'on s'interroge sur le principe même de cet appel à une bipartition systématique et genrée.

Des pistes de travail plus spécifiques dans le champ disciplinaire du français

Quels faits de langue enseignés au prisme du genre et comment ?

Concernant l'enseignement du français, rares sont les pistes portant sur le travail linguistique à proprement parler. On trouvera bien dans le même document, dans la sous-rubrique « Étude de la langue », au même cycle une réflexion sur l'arbitraire du genre grammatical, appuyée sur une comparaison entre différentes langues, mais à aucun moment ne sont évoqués ni clarifiés pour les enseignants les écueils dans la présentation du genre grammatical, enseignement dont Y. Chevalier montre pourtant – dans son article au sein de ce même numéro – à quel point ils sont nombreux et récurrents. Une progression possible ne serait-elle pas d'ailleurs envisageable sur une telle question entre sa première rencontre intuitive en maternelle et sa construction plus raisonnée en cours de cycle 2 et en cycle 3 ? Ne supposerait-elle pas d'intégrer une mise en perspective temporelle, en confrontant les élèves de cycle 3, par exemple à plusieurs états de la langue en diachronie pour faire apparaître des variations de genre concernant un même mot, mais aussi des apories lexicales ou des règles d'accord différentes selon les époques ? L'exemple si fréquemment utilisé des noms de métiers pour la construction des noms au féminin dans les manuels ne devrait-il pas déboucher au cycle 3 ou au collège, au-delà d'une simple observation mécaniste, sur l'évocation du débat et des résistances concernant la féminisation morphologique de certaines fonctions ou professions ? Cette prise en compte permettrait aussi d'engager chez les élèves une représentation de la langue qui ne l'assimile pas à un matériau transparent mais plutôt à un filtre parfois nettement idéologique.

Par ailleurs, d'autres occasions de pratiquer des approches genrées de la langue pourraient être saisies hors des seules séances de grammaire canoniques. À titre d'exemple, et pour rester sur la question du genre grammatical, la désignation générique d'un type de personnage, dans nombre de récits, s'opère au masculin, indépendamment du sexe de celui qui remplira

20. *Ibid.*, p. 8.

finalement ladite fonction : dans un roman policier on parlera ainsi du voleur, de l'assassin, de l'enquêteur, du témoin, etc. Il est assez évident que dans l'ordre de la fiction, des élèves censés produire une histoire policière en imaginant « une affaire, **un** inspecteur, **un** suspect, des indices », peuvent être naturellement conduits à actualiser les différents rôles génériques à l'aide de personnages de sexe masculin, « naturellement » incités à ce choix par la langue elle-même. Loin de demander aux élèves d'observer une parité dans la distribution des rôles au sein de leur histoire – contrainte peu probante – l'observation genrée des productions obtenues peut au contraire s'avérer productive : étayés par l'enseignant, le constat d'une majorité des rôles rempli par des individus masculins et la remontée vers ce qui a pu orienter les choix dans la formulation de la consigne – en l'occurrence un masculin générique en langue – permettrait alors aux élèves de comprendre que l'on est pensé par la langue autant que l'on pense grâce à elle.

Une réflexion du même type pourrait être engagée à propos du lexique qui, dans les propositions pédagogiques, ne fait pratiquement l'objet que d'une piste, portant sur l'écriture d'entrées de dictionnaire, proposition tout de même limitée si l'on songe à la richesse d'une approche genrée dans le champ sémantique, ou à son intérêt par exemple dans le cadre d'un travail sur la connotation.

Thématique féminine ou approche genrée de la littérature ?

Les pistes concernant l'enseignement du français dans le « Plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école », si elles sont donc à développer dans le domaine de la langue, sont en revanche plus nombreuses en ce qui concerne la littérature. Pour les enseignants de lettres du second degré, elles sont formalisées dans un document spécifique intitulé « Les programmes et pistes pédagogiques » qui reprend les entrées du programme de littérature pour mettre systématiquement en regard une question censée relever du « Plan d'action pour l'égalité » ; de fait, on le verra, une question centrée sur l'identité féminine.

Une approche genrée de la littérature limitée à l'activité de lecture

La première caractéristique des différentes propositions, pour le premier comme pour le second degré, est la réduction de l'approche genrée à la seule activité de lecture. De fait, cette déconnexion de la lecture et de l'écriture littéraire ne peut qu'être réductrice : elle rabat nécessairement, comme nous le montrions plus haut, les occasions de problématiser la question du genre en littérature, sur des activités de stricte observation, en situation unique de réception. En tout cas, aucune piste didactique ne présente des dispositifs dans lesquels les élèves expérimenteraient en situation d'écriture, avant de les analyser, des réflexes genrés concernant le choix de narrateur, celui des personnages, de la distribution des caractéristiques desdits personnages dans l'ordre de la fiction, etc. Ces matériaux fournis par l'écriture articulés avec la

lecture du texte littéraire d'une époque donnée, permettraient évidemment d'engager ensuite des confrontations, d'observer des tendances, ou à l'inverse des propositions marginales, et de s'interroger alors sur des disparités ou des écarts²¹, sur leur source, leurs explications possibles.

De ce point de vue la « grille de lecture » proposée sur le site CANOPÉ national²², grille à double usage – conçue à la fois pour éclairer les choix d'ouvrages par les enseignants ou comme base de travail avec leurs élèves lors de séances de lecture pourrait tout à fait intervenir, moyennant quelques modifications qui la littériseraient²³, à l'issue de la production d'écrits fictionnels dans un retour réflexif sur la construction des fictions : seraient ainsi non seulement mis au jour des stéréotypes observables mais également offerte la possibilité de leur reconfiguration par le jeu de réécritures, à partir de pistes élaborées collectivement ou proposées par l'enseignant lui-même.

Une approche genrée de la littérature dans le second degré réduite à la représentation de la question féminine

Certes la formulation adoptée par le texte de proposition prévient d'emblée l'objection qui surgit à la lecture des pistes centrées sur la seule question de « l'identité féminine » en pratiquant un habile balancement argumentatif :

Si les problématiques mises en avant interrogent la question de l'identité féminine et de son évolution à travers les époques, par le biais de courants littéraires et artistiques, en filigrane, elles n'excluent toutefois pas son pendant : l'identité féminine. (*Ibid.*, CANOPÉ : 3)

Reste que l'on anticipe clairement les biais que peut induire une approche genrée des textes littéraires ainsi réduite à la seule question de l'identité féminine : celle d'inscrire leur interprétation dans une lecture « progressiste », orientant leur perception et leur interprétation dans un continuum de lente émancipation²⁴ ; celle d'une victimisation de la femme, en essentialisant ce statut, alors que celui-ci est parfois à comprendre dans un cadre plus

21. Sur ce point nous renvoyons à notre article déjà ancien paru dans *Le français aujourd'hui*, n° 163, décembre 2008, pp. 39-56, dans lequel nous faisons déjà quelques propositions en ce sens.

22. <https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Lecture_litterature_jeunesse.pdf>.

23. Des outils d'analyse littéraire comme ceux de narrateur, d'actants (sujet/objet/adjutant/opposant par exemple), pour ne citer que ces quelques exemples gagneraient à être introduites pour ne pas réduire la fiction littéraire au statut d'un simple texte référentiel.

24. La mise en valeur de figures féminines positives doit à ce titre éviter l'écueil des simplifications abusives. Commenter l'œuvre de George Sand en indiquant qu'elle « s'est montrée très attentive à la condition féminine dans ses œuvres » peut aisément induire une représentation de la littérature sandienne comme éminemment progressiste, ce qui est pour le moins discutable : son univers de fiction, tributaire d'un certain sentimentalisme, d'une morale prégnante peut au contraire, pour certains de ses détracteurs, caractériser une écriture féminine peu transgressive, inscrite dans un certain conformisme en décalage avec les revendications de la femme George Sand dans la sphère sociale réelle. Ce qui s'avère alors intéressant dans une approche genrée de cette œuvre est plutôt d'observer la tension entre

large que celui du seul rapport masculin/féminin : l'oppression de l'individu au sein de groupes sociaux, de structures sociales telles que la famille ou une église, affectent en effet aussi les personnages masculins quoique de manière différente et c'est bien cette dissymétrie qu'il convient d'analyser. En réduisant l'observation à la sphère féminine, les pistes proposées, malgré la précaution initiale, risquent de d'avérer lacunaires. Faut de séquences didactiques associées, qui éclairent ces points, le risque est grand de voir les enseignants et les élèves à leur suite, s'engager dans une lecture genrée de la littérature ainsi biaisée et finalement anachronique. À titre d'exemple, le traitement du théâtre de Molière, au seul prisme de l'identité féminine, s'avère problématique : indiquer dans lesdites « pistes pédagogiques », le fait que le dramaturge a « réservé une place aux femmes et à la condition féminine de son époque : la question du mariage au XVII^e siècle, la toute-puissance patriarcale, l'enfermement » n'est-il pas doublement réducteur : d'une part, en gratifiant Molière d'un statut d'auteur « social », d'autre part, en lui prêtant des préoccupations quasi « féministes », alors que, si l'on reprend la seule question de la toute-puissance patriarcale, celle-ci est loin de ne concerner que les personnages féminins chez Molière. L'accueil est d'autant plus fort que les pistes de réflexion sont systématiquement proposées à partir d'entrées littéraires au programme préexistantes, et non selon un mouvement inverse qui partirait de problématiques genrées pour les travailler en littérature.

Cette démarche inverse supposerait néanmoins que soit aussi dissipée une double illusion : celle selon laquelle la fiction littéraire constituerait un reflet de la société dans laquelle elle est produite alors que les filtres sont nombreux entre le monde de référence sur lequel s'appuie la fiction et celui qu'elle organise finalement en son sein ; mais aussi celle selon laquelle des références réelles et datées, même mêlées, seraient seules constitutives du personnage créé à une époque donnée. Or, on sait que cet être de papier dépend tout autant de stéréotypes inscrits dans une tradition littéraire parfois très ancienne, dont la réutilisation ne s'assimile pas une réception servile pas plus qu'elle ne garantit une adhésion inconditionnelle au système de valeurs qui les fondait initialement : à ce titre, prendre l'identité féminine des personnages de Perrault comme un reflet de la condition féminine au XVII^e siècle reviendrait à ignorer toute la dimension ludique qui intervient dans la reprise de stéréotypes²⁵ en littérature, en réduisant abusivement le texte littéraire à son seul fonctionnement référentiel. Ces éléments de culture littéraire gagneraient donc à être clairement offerts dans de véritables « outils », plus précisément construits pour contourner le risque des simplifications abusives et des interprétations monolithiques.

ces deux pôles, la complexité des rapports entre le moi social et celui de l'écrivain dans l'acte de création.

25. Nous renvoyons à titre d'exemple au stéréotype de la princesse, dans *Le Chat botté*, activé non sans raillerie par Perrault, à destination d'un public mondain et mixte : il est loin de constituer un reflet d'une quelconque identité féminine au XVII^e siècle.

Ces quelques remarques ne décrédibilisent pas l'ensemble des « outils » proposés aux enseignants sur ce site. L'intention à laquelle ils entendent répondre est bien toujours de favoriser des prises de conscience, une mise à distance de conduites trop souvent naturalisées et en ce sens on ne peut qu'inciter les enseignants à en prendre connaissance.

En revanche, leur prudence ou leurs bonnes intentions ne les affranchissent pas de certains approfondissements nécessaires aussi bien dans les démarches proposées que dans les représentations qui les fondent. En effet, c'est dans les commentaires, explicitations, applications dans des disciplines spécifiques, que l'on peut pointer les limites possibles des politiques publiques concernant l'égalité entre les filles et les garçons. Par leur prudence et leur plasticité même, celles-ci peuvent donner l'impression d'une illusoire communauté de valeurs, occulter des débats légitimes et, d'une manière plus problématique, donner une légitimité nouvelle à des visions essentialistes des individus, au risque de légitimer ainsi inégalités et discriminations au nom de l'ordre naturel du monde.

Pierre BRUNO & Christine MONGENOT

Références bibliographiques

- BENN MICHAELS, W. (2009). *La Diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'agir.
- DUBET, F. (2010). *Les Places et les chances : repenser la justice sociale*. Paris : Seuil, coll. « La République des Idées ».
- FRAISSE, G. (2016). *La Sexuation du monde. Réflexions sur l'émancipation*. Paris : Sciences Po - Les Presses.

Sitographie

- <http://cache.media.eduscol.education.fr/file/egalite_des_chances/18/3/2013_convention_egalite_FG_241183.pdf>
- <http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/40/7/2014-047_evaluation_du_dispositif_experimental_-_ABCD_de_l_egalite_335407.pdf>
- <<https://blogs.mediapart.fr/edition/les-batailles-de-legalite/article/160115/egalite-des-sexes-l-ecole-machine-arriere-toute>>
- <<http://www.education.gouv.fr/cid80888/plan-d-action-pour-l-egalite-entre-les-filles-et-les-garcons-a-l-ecole.html>>
- <<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/06/30/01016-20140630ARTFIG00315-abcd-de-l-egalite-la-manif-pour-tous-estime-que-le-gouvernement-se-moque-des-francais.php>>
- <http://www.lemonde.fr/idees/article/2014/07/02/l-abandon-des-abcd-de-l-egalite-symbole-de-l-abdication-ideologique-de-la-gauche_4448865_3232.html#v86bYqAX4mztmZTj.99>
- <https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/Plan_egalite_filles-garcons/OEFG_Concepts_en_jeu.pdf>
- <<https://www.reseau-canope.fr/outils-egalite-filles-garcons/reperer-les-inegalites-dans-la-lecture-et-la-litterature-de-jeunesse.html>>