

SESSION 2023

CAPES ET CAFEP
Concours externe

Section
DOCUMENTATION

Épreuve écrite disciplinaire appliquée

L'épreuve a pour objectif de placer le candidat en situation d'élaborer ou de présenter un ou plusieurs axes de projet de politique documentaire destiné(s) à répondre à une situation d'un établissement d'enseignement du second degré.

À partir d'un dossier documentaire, le candidat établit un état des lieux, propose une problématique puis conçoit un projet. Celui-ci amène le candidat à préciser, organiser et justifier le choix de ses objectifs et des actions proposées au regard de la situation présentée dans le dossier.

Le candidat identifie et expose les leviers et les obstacles potentiels à lever, les éléments à transmettre et les compétences à construire, notamment dans le rapport des élèves à l'information et à la recherche documentaire. Il est attendu du candidat qu'il exploite et mobilise les éléments du dossier mais également qu'il fasse la preuve de ses connaissances personnelles, en particulier pour enrichir son analyse et justifier ses choix.

Durée : 6 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Il appartient au candidat de vérifier qu'il a reçu un sujet complet et correspondant à l'épreuve à laquelle il se présente.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Le fait de rendre une copie blanche est éliminatoire.

Tournez la page S.V.P.

Développer une culture de l'égalité entre les filles et les garçons

La prochaine réunion du Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) de la cité scolaire X, dans laquelle vous exercez, sera consacrée au développement d'une culture de l'égalité entre les filles et les garçons. Dans cette perspective, en accord avec votre chef d'établissement :

1. À partir du dossier documentaire, vous élaborerez une note de synthèse présentant les enjeux, pour la cité scolaire, du développement d'une culture de l'égalité entre les filles et les garçons.
2. En vous appuyant sur cette note de synthèse et sur vos connaissances personnelles, vous proposerez, dans le cadre de la politique documentaire, un plan d'action, pour les lycéens, qui contribue au développement d'une culture de l'égalité entre les filles et les garçons au sein de l'établissement.

Table des matières

DOC 1 : Léchenet, A. (2016). Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons. Dans A. Léchenet, M. Baurens, I. Collet (dir.), <i>Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable</i> . L'Harmattan.....	3
DOC 2 : Corbisier, Y. (2021). Virus 36 - Impliquer les élèves dans la lutte contre le harcèlement en milieu scolaire. Lycée des métiers Guynemer. https://georges-guynemer.ent.auvergnerhonealpes.fr/nos-projets-finances-par-la-region/virus-36-impliquer-les-eleves-dans-la-lutte-contre-le-harcelement-en-milieu-scolaire--7627.htm	9
DOC 3 : Diagnostic de la Cité scolaire X (2021)	12
DOC 4 : Balleys, C. (2017). Socialisation adolescente et usages des médias sociaux : la question du genre. in <i>Revue des politiques sociales et familiales</i> , 125, 33-44.	15
DOC 5 : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021). <i>L'égalité filles-garçons dans les programmes d'enseignement</i> . https://eduscol.education.fr/document/12988/download23	
DOC 6 : Pasquier, G. (2019). Promouvoir l'égalité des sexes à l'école...mais laquelle ? <i>Carnets rouges</i> , 15, 12-14.....	27
DOC 7 : Carlier-Sirat, M. (2021). <i>Filles ou Garçons : qui prend le plus la parole pendant les cours ?</i> Lycée Jean-Jacques Rousseau. http://www.lyc-rousseau-sarcelles.ac-versailles.fr/spip.php?article639.. 30	
DOC 8 : Salle, M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles / garçons » à la « culture de l'égalité ». <i>Trema</i> , 46, 5-13.....	33
DOC 9 : Ministère des armées. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Ministère de la culture. Ministère de l'agriculture et de l'alimentation. Secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations. (2019). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.....	36
DOC 10 : Note vie scolaire de la Cité scolaire X (2021)	38
DOC 11 : Lignon, F (2016). Que faire avec les images ? Dans A. Léchenet, M. Baurens, I. Collet (dir), <i>Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable</i> . L'Harmattan.....	39
DOC 12 : Malingoix, P. Exposition « Les femmes de Guyane ». Académie de Guyane. https://doc.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/exposition_les_femmes_de_guyane.pdf	44
DOC 13 : Clemi. Règlement du concours Zéro Cliché 2022. https://www.cleml.fr/fileadmin/user_upload/Zerocliche/Reglement_Concours_ZeroCliche_2022.pdf	45
DOC 14 : Ministère chargé de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la Diversité et de l'Égalité des chances. (2021). Vers l'égalité réelle entre les hommes et les femmes. https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/publication-de-ledition-2021-des-chiffres-cles-vers-legalite-reelle-entre-les-femmes-et-les-hommes/	47

DOC 1 : Léchenet, A. (2016). Égalité, liberté, citoyenneté : former les enseignant-e-s à l'égalité des filles et des garçons. Dans A. Léchenet, M. Baurens, I. Collet (dir), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable*. L'Harmattan

1. Préciser le sens éducatif, répondre aux objections

En France, un certain nombre de textes officiels fixent à l'école la mission de contribuer à la construction d'une égalité réelle des femmes et des hommes par celle des filles et des garçons, et ceci notamment par la déconstruction des stéréotypes de sexe. Ces textes rappellent l'objectif et énoncent la loi à tous les acteurs et actrices du système éducatif. Toutefois, il semble nécessaire de déterminer plus précisément le sens éducatif et politique des pratiques auxquelles nous essayons de former les futur-e-s professeur-e-s, car si leur « principe général est bien d'éliminer l'influence du sexisme sur la scolarisation des filles et des garçons » (Cros, 2013), ce principe ne suffit pas à répondre à certaines questions. D'une part, les désaccords politiques propres aux revendications de l'égalité des sexes (universalisme et différentialisme ; place du concept de genre par rapport à l'objectif d'égalité) et épistémiques (individualisme et déterminisme holiste) (Cros, 2013) ne peuvent manquer d'avoir des conséquences sur les pratiques enseignantes. Par exemple, faut-il prendre en compte ou ignorer le fait que les élèves sont des filles et des garçons ? Comment articuler une mise en œuvre à l'école de l'égalité entre les filles et les garçons avec les pratiques des familles, et faut-il les articuler ? Ou encore faut-il agir plutôt sur la structure de l'institution scolaire, par exemple les programmes ou l'organisation des cours, ou s'adresser à chaque élève en misant sur son agentivité individuelle ?

D'autre part, il faut se soucier de clarifier la cohérence des formations à l'égalité filles-garçons avec l'ensemble de la formation dispensée dans les ESPÉ et particulièrement en philosophie (éthique et politique) de l'éducation, où l'on incite les futur-es professeur-es à connaître et comprendre les principes et valeurs de l'école, dont la laïcité, et à veiller à la construction de l'autonomie des élèves et de leur citoyenneté.

Enfin, il est indispensable de prendre au sérieux les objections rencontrées de la part des étudiant-e-s et des stagiaires (Baurens & Schreiber, 2010 ; Petrovic, 2013, et *infra*). On ne peut se contenter de les traiter comme des « résistances », c'est-à-dire motivées psychologiquement ou socialement, car ainsi on se prive de répondre à de véritables arguments, ayant un contenu philosophique, politique et professionnel.

En réponse à ces questions, on montrera ici que loin de s'opposer à la logique de l'école républicaine et démocratique, les pratiques professionnelles soucieuses d'égalité filles – garçons sont indispensables pour construire avec les élèves la liberté, l'égalité, la citoyenneté.

2. Questions autour de l'idéal d'égalité

Depuis la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789, l'égalité républicaine s'affirme d'abord, en France, par l'abstraction de toutes les caractéristiques particulières, telles que la richesse ou la pauvreté, la religion, la couleur de la peau, et ultérieurement (4^e République) le sexe. Et actuellement, la plupart des professeur-e-s de l'école de la république, dans leur souci de respecter ce principe d'égalité, estiment tenir le rôle qui leur incombe en matière d'égalité entre les sexes en ne faisant tout simplement « pas de différences entre leurs élèves, selon qu'ils et elles sont des filles ou des garçons. » (Egaligone, 2012).

De jeunes professeur-e-s stagiaires, s'étonnant parfois qu'on leur impose une formation sur ce thème, peuvent déclarer : « *Cela ne compte absolument pas pour moi, je n'y fais pas attention. D'ailleurs, quand un élève s'adresse à moi, je ne remarque pas si c'est une fille ou un garçon.* »

On reconnaît ici ce que Marie Duru-Bellat nomme, au sein de l'universalisme républicain français, une « idéologie de la neutralité » (Duru- Bellat, 2008, p. 140). Idéologie, car le principe d'égalité par abstraction des caractéristiques particulières se met en œuvre dans une pratique quasi volontairement aveugle à certaines différences réelles : en fait, les professeur-e-s savent les inégalités sociales, notamment en termes de conditions d'emploi et de salaires, entre les femmes et les hommes, mais les imputent quasi uniquement à l'éducation familiale, et à la société « extérieure » à l'école (Collet & Grin, 2013 a).

À rebours de cette culture professionnelle des enseignant-e-s, depuis les travaux pionniers de Marie Duru-Bellat, de Nicole Mosconi et de Claude Zaidman en France, des recherches scientifiques mettent en évidence le rôle de l'école dans la formation des inégalités sociales liées au sexe. Et depuis 2000, les textes officiels du ministère de l'Éducation nationale (*Conventions, Code de l'éducation*) donnent pour mission à l'école de se soucier de l'égalité des chances de réussite scolaire de tous les enfants, non seulement, quelle que soit leur

origine familiale et sociale, mais aussi de donner aux filles aussi bien qu'aux garçons des chances égales de réussite sociale et personnelle.

Concrètement, cela signifie se soucier non seulement de l'orientation, dont on sait et on accepte encore bien trop qu'elle soit conforme aux représentations traditionnelles du masculin et du féminin (Vouillot, 2007), mais aussi de tout ce qu'induit l'école en termes de « socialisation », aussi bien celle que mettent en œuvre les personnels en direction des élèves que celle qui est effectuée par les élèves entre eux / elles : la transmission, voire la validation, des stéréotypes de sexe et d'un certain hétérosexisme (Mercader, Léchenet *et al.* 2014). Que ces stéréotypes soient énoncés explicitement (cela arrive) ou qu'ils structurent implicitement nombre des pratiques professionnelles, par exemple la répartition de la parole publique entre les élèves (ou plutôt sa non-répartition), nous oblige à y sensibiliser les futur-e-s professeur-e-s, CPE, et tous les personnels. C'est cette lutte contre une socialisation hétérosexiste et contre les stéréotypes de sexe et leurs effets inégalitaires et mutilants que la communauté scientifique et éducative nomme « prise en compte du genre », pour en déconstruire les effets nocifs. Il est délicat de lutter contre des stéréotypes, car pour cela il faut d'abord en prendre conscience pour soi – ce qui suppose qu'on énonce les plus courants d'entre eux dans les séances de formation. Mais énoncer un stéréotype, fût-il soigneusement appuyé sur des analyses scientifiques, c'est le faire exister (Butler, 2004, p. 93), ce que certains stagiaires ne manquent pas de nous faire remarquer :

« Pourquoi dites-vous que les hommes sont entreprenants et les femmes soucieuses des autres ? C'est une généralisation abusive, car je connais des femmes entreprenantes, des hommes attentifs. »

« C'est caricaturer une réalité complexe et évolutive. »

« Vous ramenez à l'existence un monde en voie de disparition. »

Si nous devons reconnaître le caractère fondé de ces objections (généralité des résultats scientifiques, évolution des stéréotypes sexués dans notre société, performativité des normes genrées et effet paradoxal de la « menace du stéréotype »), nous devons cependant convaincre les futur-e-s professeur-e-s de la nécessité de faire disparaître les stéréotypes de sexe de leur pratique professionnelle, explicite et implicite. Diverses pratiques professionnelles sont proposées, notamment dans les outils élaborés par le réseau Canopé. Dans nos formations, outre la présentation de ces outils, nous devons aussi clarifier le sens éducatif et politique de la lutte contre les stéréotypes de sexe : si l'égalité en droit demeure un principe nécessaire de notre action, une pratique enseignante soucieuse d'égalité réelle suppose un passage par la prise en compte non pas des garçons et des filles *dans toutes leurs différences actuelles*, ce qui durcirait ces différences en stéréotypes, mais de ce qui, *dans leur socialisation actuelle en termes de stéréotypes*, nuit au plein développement de leurs capacités d'individu-e-s libres et égaux- égales. Il s'agit donc dans les formations à l'égalité de *sensibiliser* les professeur-e-s aux stéréotypes de sexe qui sont mis en œuvre aussi à l'intérieur de l'école.

3. Questions autour du principe de laïcité

La laïcité est construite sur l'abstention de la puissance publique par rapport aux opinions particulières, principalement religieuses, ce qui implique que l'école, institution de la république, est neutre par rapport aux « opinions et croyances » (Condorcet, 1791) dans lesquelles peut être élevé l'enfant dans sa famille. On connaît le problème des théories scientifiques opposées à certaines croyances religieuses – le plus connu est celui de l'opposition entre la théorie biologique de l'évolution et celle de la création divine des espèces. L'école assume le risque de cette opposition, d'une part en affirmant que l'enfant, en devenant élève, subit certes une coupure entre milieu familial et activité scolaire, mais y gagne en liberté, notamment en liberté de penser par lui-même à l'aide de sa raison hors de toute autorité intellectuelle, devenant « capable de juger et de mesurer son propre pouvoir de réflexion » (Kintzler, 2013, p 61) ; et d'autre part en s'imposant un respect absolu des opinions et croyances de la famille et du milieu social de l'enfant.

Par exemple, si un petit garçon refuse de participer aux tâches ménagères fixées à tour de rôle à l'intérieur de sa classe de CP en disant que « *balayer, c'est pour les filles, et pas pour les garçons* », on se contentera de lui signifier que « *à l'école, chaque élève balaye, à son tour, ceci n'étant pas une question de fille ou de garçon* » (pour une fois, le caractère épïcène du terme d'« élève » est bien utile !) en s'abstenant soigneusement de critiquer, ou même de questionner, la pratique vécue par l'enfant dans sa famille.

On peut aller plus loin qu'une pratique de respect par stricte abstention de tout jugement, mais proposer aussi, au nom de l'école, des finalités en termes de liberté de l'enfant : par exemple, à une mère qui demande que sa fille soit dispensée des cours d'éducation à la sexualité inscrits dans les programmes du CM2, au motif qu'elle souhaite que sa fille reste « *une vraie vierge jusqu'à son mariage* », un-e professeur-e respectueux-se des droits à la liberté de la fillette et soucieux-se de comprendre les craintes de la mère, peut, au cours d'un entretien, d'abord énoncer que la fille ne sera pas dispensée de ces cours, car c'est la loi, conçue pour la liberté des enfants et des futur-e-s adultes, mais que cette fillette ne sera pour autant ni incitée à la « débauche », ni même à mépriser la virginité, physique ou morale, ceci demeurant une affaire de jugement personnel, que l'école l'aidera à construire dans le cadre de sa liberté de penser.

Prenant un autre exemple, on pourrait penser qu'il suffit d'appliquer le même principe à l'opposition entre l'énoncé biblique « Homme et femme, Il les a créés » et la référence au concept de genre incluse dans le programme de SVT en 1re. Le genre, comme concept, fait l'objet d'un consensus scientifique comme pour tout élément des programmes, c'est pourquoi nous y faisons référence, non seulement dans certains programmes, mais aussi pour construire des formations à l'égalité filles – garçons ; et ceci, sans interférer avec les opinions personnelles et les pratiques privées des enseignant-e-s et des élèves. Mais ici, il ne s'agit pas des espèces animales, ni de la seule sexualité (bien que celle-ci soit cruciale pour certains religieux), mais d'identité. Pas seulement donc de théorie, mais d'être et de vie, au cœur de ce que nous sommes, notre identité sexuée. Par exemple, à un jeune professeur stagiaire qui objecte à la formation : « *Quoi que disent les scientifiques, il demeure que la femme est mère* », on commence certes par répondre : « *Et l'homme est père* », ce qui est bien réaffirmer le caractère fondamentalement social de ces fonctions, face à quelqu'un qui pensait sans doute à un caractère naturel. Mais cette réponse, scientifique, ne suffit pas. En effet, ce que cette personne exprime ici, c'est un désir qui ne peut se cantonner à la sphère de sa vie privée, car il structure toute sa représentation de lui-même et des autres. On ne peut s'en tenir à la formation de la pensée rationnelle, il y a aussi une certaine culture, système de représentations et de valeurs, qui est mise en œuvre à l'école dans la mesure même où les sciences induisent des représentations du monde et de l'humanité et en modifiant de ce fait en partie les valeurs. Comment assumer cette culture sans prêcher un nouveau « catéchisme », qui serait sans doute celui des couches moyennes éclairées, contre les pauvres, surtout s'ils sont soumis aux propagandes religieuses, et contre les riches, surtout s'ils sont conservateurs ?

Il est ici fécond de réfléchir aux termes de « culture humaniste et scientifique » prescrits par le *Socle commun* (version de 2005, termes à nouveau associés en 2013). L'association des termes « scientifique » et « humaniste » est assez rare en France pour qu'on y prête attention – et c'est bien vers cette culture à la fois faite de l'esprit rationnel et de la liberté de penser propre aux sciences ainsi que de souci de l'humanité comme idéal moral que contribuent des formations à l'égalité filles-garçons, fondées sur la rigueur de concepts scientifiques tels celui de genre et participant à l'élaboration d'une culture conforme au programme éducatif de l'émancipation humaine : « Il y a beaucoup de germes dans l'humanité », disait ainsi Kant (1803). Nous pouvons prétendre à ce que la culture que nous construisons à l'école, notamment en formant les personnels à l'égalité filles-garçons, soit bien une culture scientifique et humaniste, celle qui, accordée à une représentation rationnelle du monde et aux valeurs de l'esprit critique, peut développer au maximum chez les enfants, filles et garçons, tous les « germes de l'humanité » dont ils et elles sont porteur-e-s.

4. Questions de liberté

En quoi les formations à l'égalité filles-garçons sont-elles indispensables pour la construction de la liberté des futur-e-s hommes et femmes, au sens où nous devons la construire à l'école, dans sa dimension d'autonomie ?

Ici, la lutte contre les stéréotypes de sexe, à laquelle les successives *Conventions interministérielles* nous enjoignent de participer, apparaît essentielle. Non seulement parce qu'il s'agit d'une théorie scientifique ayant fait l'objet d'un accord (il suffirait alors de l'enseigner, en sciences humaines et sociales), mais bien parce que ces stéréotypes sont porteurs d'enjeux fondamentaux, qui engagent, à partir du pacte laïque, des questions éducatives concernant au plus haut point la liberté des femmes et des hommes, et qu'il faut débattre démocratiquement. Mais de quoi s'agit-il, et quel est le sens de cette injonction ? S'agit-il, comme le craignent certain-es, d'empêcher les filles de devenir des femmes, et, plus grave encore à leurs yeux, les garçons de devenir des hommes ? De leur interdire toute construction d'une identité sexuée ? Ou de

construire avec elles et eux les moyens d'une plus grande autonomie, qui est capacité de choix éclairé des directions de sa vie et responsabilité à l'égard de ses propres choix ?

Tout d'abord, il faut clairement dire aux professeur-e-s que nous formons que l'état des connaissances scientifiques comporte des incertitudes et des certitudes : si l'on sait par exemple que la différence de taille entre femmes et hommes dépend largement de la culture, et notamment des habitudes alimentaires (Touraille, 2008), ou que la théorie dite des deux cerveaux, masculin et féminin, ne tient pas face à la prédominance de la variation interindividuelle et de la plasticité cérébrale (Vidal, 2005), on ne peut dire jusqu'où dans les conduites et les capacités peut, et encore moins doit, aller la construction de l'identité sexuée : la part de la biologie et de la psychologie sont incertaines (Le Maner-Idrissi, 2006, p. 70-71 ; Mieyaa & Rouyer, 2013), l'anthropologie montre la grande variation de cette construction selon le milieu social (Lindsey, 2005) ; de nombreux travaux convergents démontrent la force de la « socialisation différenciée » (Daflon- Nouvelle, 2008). Il s'agit donc ici de choix culturels, sociaux, et politiques, dont il faut clairement dégager la part et le sens : c'est le choix politique de la nation française, depuis 2000, donc sous divers ministères de différentes orientations politiques, de lutter contre les stéréotypes de sexe – que signifie ce choix, et que désignons-nous par ce terme de stéréotypes de sexe ? Un certain nombre de conduites, capacités, façons de sentir et de penser, attribuées à chaque individu en fonction de son (supposé) sexe et selon un système de représentation des sexes et de leurs rapports hiérarchisés que l'on nomme « système de genre ». Or ces représentations et normes du masculin et du féminin non seulement ne sont pas les mêmes selon les sociétés, mais surtout elles le sont de façon plus ou moins polarisée : lorsque certaines sociétés admettent que les hommes adoptent quelques conduites plutôt « féminines », et surtout l'inverse, d'autres le leur interdisent le plus possible (Wood & Eagly, 2002). C'est là que nous parlons de stéréotypes de sexe, ou liés au genre, comme de stéréotypes nocifs en termes d'éducation – et non de stéréotypes en général comme généralement nocifs. Car la polarisation du masculin et du féminin interdit le plus rigoureusement possible aux filles d'avoir des traits masculins, et aux garçons d'avoir des traits féminins – ce qui aboutit à une entrave au libre développement des enfants et à une mutilation de leurs capacités, ces divers « germes » qu'affirmait Kant.

Concrètement, nous devons donc rester prudents au sujet de la construction de l'identité sexuée – il ne s'agit en aucun cas de l'entraver. Si la lutte contre les stéréotypes de sexe vise à permettre le développement maximum des enfants, il ne s'agit pas d'interdire, mais de permettre de manière plus large.

Par exemple, lorsqu'un jeune professeur stagiaire s'interroge sur l'attitude à adopter à l'égard d'un élève de maternelle qui, s'apercevant qu'il est en train de colorier son dessin en rose, s'écrie : « *Ah Zut, le rose ce n'est pas pour les garçons !* », nous construisons avec lui la réponse suivante : il ne s'agit pas d'interdire à cet enfant de se développer en tant que garçon, par exemple en se moquant de ce désir, mais au contraire d'ouvrir les possibles, en disant : « *Les garçons peuvent aussi colorier en rose, le rose est une très belle couleur pour tout le monde.* ». Là aussi, c'est avec l'idéal de la liberté de l'individu autonome et responsable, au fondement de l'individualisme démocratique, que nous accordons notre pratique éducative.

Et par cette pratique nous répondons aussi aux questions laissées en suspens concernant le respect de la laïcité : il faut être vigilant au sens que prend la lutte contre les stéréotypes liés au genre pour ne pas prêter au risque de diffuser l'idéologie d'un groupe social culturellement dominant dans notre société, mais pour construire le sujet individuel de la République démocratique quel que soit son milieu social et culturel. Pour cela, il ne s'agit pas de critiquer les modèles culturels de groupes sociaux fortement imprégnés de stéréotypes de sexe, mais plutôt de proposer à tous les élèves, garçons et filles, des activités et des apprentissages qui développent au maximum toutes leurs capacités.

À cet égard, la question du français – langue et littérature – semble extrêmement importante. Notre société et notre école ont tendance à séparer de plus en plus deux groupes de disciplines scolaires, les lettres d'un côté, les mathématiques et sciences d'un autre. On sait que cette classification recoupe largement celle du masculin et du féminin, et on déplore principalement le « choix » du littéraire fait par les filles, dans la mesure où on sait bien que ce sont les orientations vers les mathématiques et les sciences de la nature qui sont porteuses de carrières avantageuses. Ainsi, si on incite les filles à se diriger elles aussi vers les filières dites scientifiques, on ne saurait inciter les garçons à se diriger vers les filières littéraires.

(...) Si l'on tolère que la plupart des filles se dirigent, sinon vers les lettres, du moins vers des sections perçues comme féminines, c'est sans doute parce qu'on se représente une sorte de symétrie, voire de

complémentarité, entre les capacités auxquelles correspondent les choix des filles et ceux des garçons : ceux-ci seraient plutôt tournés vers les chiffres et celles-ci vers les mots, comme si ces deux capacités étaient équivalentes, ce qui ferait qu'on pourrait tranquillement se les partager, créant une société où hommes et femmes seraient, enfin, complémentaires – ce qui est, on l'a reconnu, le rêve idéologique des partisans d'une nature divine et intangible de l'homme et de la femme, Mars et Vénus, etc. Mais peut-on se passer pour vivre dans notre société d'une maîtrise assez conséquente des chiffres ? Et peut-on se passer, pour vivre en être humain, d'une familiarité avec les mots – qui seuls peuvent permettre de parler aux autres, pour la parole privée et publique, et de parler à soi-même, de ses idées, de ses désirs, de ses émotions – fussent-elles négatives, désarroi, frustration, chagrin, colère ? On peut relier l'interdit fait aux hommes, grands et petits, dans notre société, de pleurer et la crainte qu'ont certains garçons d'être bons en « français », comme ce jeune collégien dont Jeanne Benameur (2001) rapporte qu'il s'exclama dans sa classe : « *Madame, on ne va pas faire de la littérature, c'est un truc de pédés !* » Et si on incite les garçons à prendre la parole (voir plus loin), on tolère cependant assez bien leur déficit de langage, comme extension du vocabulaire, maîtrise de la syntaxe, habitude de la lecture, goût pour celle-ci, notamment pour les « vraies » œuvres littéraires, celles qui traitent des questions existentielles de l'humanité, enfant ou adulte. Quels hommes prépare-t-on, s'ils sont faiblement capables d'élaborer leurs émotions par des mots, de les exprimer et de les négocier, que ce soit dans leur vie affective ou dans leurs relations professionnelles ? Plutôt que de les enfouir dans un vécu dépourvu de mots, c'est-à-dire de les nier, ou de les exprimer par des actes plus ou moins violents (Dejours, 1998) – ce qui correspond aussi aux stéréotypes d'une masculinité que Raewyn Connell (2014) analyse comme « hégémonique » dans notre société.

On sait la part des stéréotypes masculins dans le plus grand échec scolaire des garçons de milieu populaire par rapport aux filles (MEN, 2015), mais c'est l'ensemble des garçons qui est actuellement plus exposé que les filles à un déficit langagier dans son ensemble (Naves & Wisnia-Weil, 2014) – les conséquences sociales et morales ne peuvent en être négligeables.

5. Formation du citoyen et de la citoyenne

L'école républicaine est porteuse d'une mission de formation du citoyen et de la citoyenne qui, à partir de la formation de la capacité de penser par soi-même et de participer au débat public, doit aussi comporter la capacité de participation à la vie sociale : respect des autres et de l'altérité, engagement dans des activités et des liens sociaux. Or on sait aussi qu'il y a d'une part un déficit masculin dans la construction de l'interdit de la violence, d'autre part un déficit féminin dans tous les aspects actifs de la citoyenneté (Zaidman, 1996). En quoi l'école y a-t-elle une part de responsabilité, et que peut-elle – doit-elle – faire pour contribuer à une formation égale des futur-e-s citoyens et citoyennes ?

L'école a tout d'abord un rôle important dans la mise en place de l'interdit de la violence, mais il ne peut suffire de le faire à travers des leçons, fussent-elles de morale laïque – dont on peut cependant espérer qu'elles incluent la lutte contre le sexisme et l'homophobie. Il s'agit aussi de mettre en pratique le respect de l'autre, depuis la mise en place effective de la loi dans toutes ses dimensions (notamment en sanctionnant les violences) jusqu'à l'attention portée à toutes les dimensions de la socialisation scolaire, y compris les plus spontanées, qui sont souvent imprégnées par un système hétérosexiste (Collet, 2013 b ; Mercader, Léchenet et al. 2014).

Plus précisément, on peut penser qu'un des éléments essentiels de cette formation se joue dans l'apprentissage du débat et de la prise de parole. Or toutes les études ont établi que les garçons « occupent » au moins les 2/3 de la parole publique dans la classe au secondaire, et ce en prenant la parole sans y avoir été autorisés – ce que le ou la professeur-e valide néanmoins (Collet, 2015). Les conséquences en termes éducatifs aboutissent à une confusion entre conflit et violence aussi bien pour les filles que pour les garçons : ceux-ci apprendront, par cette tolérance à l'égard de leur prise de parole en s'imposant, que lors d'un conflit, ici pour la parole, il faut s'imposer par sa propre force ; celles-ci apprendront de leur côté à craindre et à fuir le conflit, puisque c'est par la violence (usage de la force à son avantage par le plus fort) qu'il se « règle » sous l'autorité du ou de la professeur-e. On connaît les conduites d'évitement du conflit dans notre société par les femmes adultes (par exemple leur meilleure réussite aux examens, mais leur moindre réussite aux concours) (Kuhn & Villeval, 2015) ; on connaît aussi combien les pratiques sociales de violence sont principalement le fait des hommes, et probablement de ceux qui adhèrent le plus aux modèles de la masculinité hégémonique (Ayrat & Raibaud, 2014).

Conclusion : Des formations transversales qui devraient irriguer toutes les pratiques professionnelles

Si une égalité réelle entre les femmes et les hommes dans notre société nécessite d'être construite aussi à l'école, la formation des personnels ne peut être une simple information sur les inégalités actuelles, mais une formation qui inclut une réflexion sur les stéréotypes de sexe en ce qu'ils sont déterminés par un système de genre. Il s'agit de construire la liberté et la citoyenneté des futur-e-s hommes et femmes en les libérant de l'impact de stéréotypes liés au genre et porteurs de risques de violence. Ce n'est pas leur inculquer une idéologie, c'est au contraire les éduquer respectueusement dans la plus grande compréhension et mise en pratique des valeurs d'une République démocratique.

Ces formations ont dès lors une dimension transversale. Elles doivent d'une part transmettre aux professeur-e-s le souci de la prise en compte des inégalités et stéréotypes liés au genre dans l'ensemble de leur pratique professionnelle. Ainsi une professeure de cette école maternelle qui inscrit dans ses programmes « le langage au cœur des apprentissages » fait-elle chaque jour asseoir les élèves autour d'elle pour réaliser ensemble un exercice de parole. Cette professeure étant particulièrement chevronnée, une séquence de son travail est filmée par le CNDP pour former d'autres professeur-e-s. Or durant les 8 minutes que dure la séquence projetée, elle ne donne la parole qu'à des élèves garçons – les fillettes en viennent à se balancer sur leur banc. Si je fais remarquer ce fait au conseiller pédagogique organisateur de la formation, il répond que l'objet de cette formation concerne l'apprentissage du langage et de la parole, pas l'égalité filles – garçons. Mais les filles ayant droit elles aussi à ces apprentissages, pourquoi les thèmes seraient-ils ainsi cloisonnés ?

D'autre part, ces formations permettent d'irriguer, au-delà de ce qui concerne à proprement parler l'égalité des filles et des garçons et la déconstruction des stéréotypes de sexe, la plupart des contenus d'enseignement et des attitudes éducatives, auxquels elles donnent un sens en termes de construction du sujet et d'émancipation de la personne.

Par exemple, un professeur présente à ses élèves de CM1 une vidéo de la dissection d'un lapin, pour leur faire comprendre par les faits la structure du système digestif. Certains élèves sont mal à l'aise, ou même pleurent. Plutôt que de les « autoriser » à sortir de la salle, avec, en supplément pour les garçons le commentaire : « *Si tu veux pleurer comme une fille, va te remettre dehors* », n'aurait-il pas mieux valu d'accepter la possibilité de se sentir mal, de mettre des mots ensemble sur ce malaise, et de rappeler, en termes d'histoire des sciences, qu'en effet la dissection du vivant pose problème, et a longtemps été interdite, notamment par les religions ?

Ainsi, les formations à l'égalité filles-garçons à l'école, par la prise en compte du genre et la déconstruction des stéréotypes de sexe, sont nécessaires si nous voulons que les enseignant-e-s et les personnels des écoles, collèges, lycées essaient vraiment de construire l'égalité, la liberté (laïcité, autonomie, réalisation de soi) et la citoyenneté de leurs élèves. Elles s'articulent avec les objectifs pédagogiques dessinés par Martha Nussbaum sous le terme de « pédagogie socratique » (Nussbaum, 2012) et par Claudie Solar notamment, sous le terme de « pédagogie de l'équité » (Solar, 1998).

DOC 2 : Corbisier, Y. (2021). Virus 36 - Impliquer les élèves dans la lutte contre le harcèlement en milieu scolaire. Lycée des métiers Guynemer.

<https://georges-guynemer.ent.auvergnerhonealpes.fr/nos-projets-finances-par-la-region/virus-36-impliquer-les-eleves-dans-la-lutte-contre-le-harcelement-en-milieu-scolaire--7627.htm>

PROJET FINANCÉE PAR LA RÉGION. Le sexisme qui est une réalité forte et les violences de certains propos de nos élèves à l'encontre des homosexuels ou des femmes nous ont poussés à travailler avec l'association Virus 36

Association : Virus 36

Classe : 1^{ère} MS (Métier de la Sécurité)

Préambule

Le sexisme qui est une réalité forte au lycée Guynemer et les violences de certains propos de nos élèves à l'encontre des homosexuels ou des femmes nous ont poussés à travailler avec l'association Virus 36 afin de faire redescendre les tensions et de poser des bases plus sereines de discussions autour de ces sujets sensibles.

Des sections avec des recrutements plus mixtes ont créé des tensions avec ces élèves, encore en très large minorité et les garçons des autres sections. Ces jeunes filles ne sont pas toujours à l'aise au sein de cet environnement très masculin.

Ce malaise existe également chez certains garçons, car les formations dispensées (maintenance automobile, carrosserie, engins de TP, métiers de la sécurité) véhiculent des stéréotypes autour des métiers dits "d'hommes" et ils se sentent parfois enfermés dans un cliché viril.

Enfin, ce travail de lutte contre les discriminations et le harcèlement est un des objectifs de notre Projet d'établissement, Axe3 : renforcer la qualité et la sérénité de la vie scolaire et citoyenne.

Objectif du cycle

Le harcèlement et la constitution de « boucs émissaires » sont des phénomènes très présents dans la vie des jeunes, que ce soit au niveau scolaire ou dans tous les autres aspects de leur vie. Les souffrances qui en découlent ont des impacts matériels, psychologiques et sociaux. L'objectif de ce cycle était de sensibiliser à cette problématique, tout en apportant une réflexion plus globale sur les différentes discriminations existantes dans notre société. Les objectifs sous-jacents, au-delà de la sensibilisation, concernaient les capacités à agir des élèves : pouvoir repérer des situations de harcèlement, en prendre conscience, ne pas rentrer dans ces spirales et ne pas devenir complice, même tacite, être en capacité de les nommer et les dénoncer, voire d'agir à leur encontre. Le cycle se termine par une sensibilisation auprès d'autres classes, pour que les élèves soient eux-mêmes acteurs de la lutte contre le harcèlement.

Méthodes et outils utilisés au cours du cycle

À l'instar des autres années, nous favorisons des méthodes de pédagogie active, donnant la priorité à la réflexion et à l'argumentation de chacun, chacune. Notre parti pris est d'utiliser ces méthodes pour que les élèves s'approprient plus facilement les sujets et travaillent leur capacité d'agir.

Outils utilisés

Jeux de brise-glace, d'écoute et de concentration, outils pour favoriser la collaboration et l'empathie, théâtre forum, exercices de positionnement dans l'espace sur les mécanismes de groupes et de construction des groupes sociaux, débats mouvants : travail autour des capacités d'argumentation, le respect de la parole de l'autre. Nous accentuons les outils qui utilisent d'autres moyens d'expression que la parole (implication corporelle, petits groupes, théâtre, écrit) pour activer d'autres façons de penser, de permettre à des élèves peu à l'aise avec l'oral de s'exprimer.

Chaque séance est organisée en petits groupes de maximum 10 élèves, favorisant l'écoute et la prise de parole de chacun.

Vigilances particulières

Répartition de la parole et permettre et apprendre à chacun d'exprimer son point de vue. Mécaniques d'inclusion et d'exclusion du groupe. Prise en compte des systèmes de domination dans les prises de parole (genre en particulier). Émergence de vécus difficiles exprimés dans des moments officiels ou officieux par les élèves.

Apport nouveau dans ce cycle

À la demande du lycée, la dernière séance était organisée autour d'une restitution du travail effectué auprès de 2 autres classes. Cela a permis l'implication de la classe, la mise en valeur des acquis durant ce cycle, et la valorisation de la créativité des élèves et du savoir-faire et savoir-être des élèves. En parallèle, cela a permis de sensibiliser 2 autres classes, via leurs pairs, et donc d'étendre le travail à d'autres élèves.

Ce projet (14 heures) s'est déroulé entre le 18 novembre 2019 et le 16 décembre 2019 selon un planning.

Séance de rédaction des avis de lecture et mise en place de l'exposition des livres au CDI, lundi 02 décembre 11h à 12h



Bilan global

Les réunions de préparation (professeur documentaliste, professeurs, association intervenante) ont été riches du fait des liens avec le travail effectué dans les classes (présentation de livres au CDI, thématiques abordées en cours). Cette cohérence entre les approches, et la continuité entre les interventions et ce qui est travaillé au quotidien permet un ancrage plus fort des idées apportées par l'association, et une légitimité qui permet aux élèves de se saisir des concepts et façons de réagir.

La classe concernée par les interventions était très réceptive et investie. Chaque élève, en intervenant différemment, a pu apporter des idées, propositions différentes.

Le fait de ne pas avoir d'échange avec un autre lycée a préservé une dynamique de groupe, alors que d'autres années, elle a pu être mise à mal par les interactions avec les lycéens du lycée partenaire (enjeux identitaires, sexistes, séduction...).

Les séances 1, 2 et 3, que nous avons l'habitude de proposer, se sont très bien déroulées, avec une classe attentive, participante, à l'écoute des uns et des autres. Des petits recadrages ont été nécessaires parfois, sur des questions genrées notamment.

Les séances de restitution ont très bien fonctionné malgré les appréhensions initiales des élèves, et par ricochet, les peurs des intervenants qui craignaient de les mettre en difficulté. Les élèves ont vraiment joué le jeu, y compris dans des formes « implicantes » (type théâtre forum, quizz). Les classes qui profitaient de la sensibilisation ont été très attentives.

Différents supports ont été utilisés pour restituer les apprentissages / réflexions :

- **Radio** : réalisation d'interview sur la question des discriminations auprès d'élèves et du personnel éducatif. Montage réalisé ensuite par Virus 36.
- Préparation et animation d'un quizz sur les **statistiques des discriminations**, par équipes.

- **Théâtre forum** : création du scénario, mise en scène et jeu. Le théâtre forum présente une scène de discrimination qui se termine mal, cette scène est jouée une première fois par les acteurs, et le public est ensuite invité à remplacer certains acteurs pour lever la situation de discrimination. L'objectif est de sensibiliser aux rôles et aux possibilités d'intervenir de chacun, lorsqu'on est témoin, acteur, ou victime d'une situation de harcèlement et/ou discrimination.

- **Affiches créées par les élèves.**

L'imaginaire proposé aux élèves reprenait le scénario du théâtre forum, en leur proposant une réaction collective via la réalisation d'affiches de sensibilisation. Ce travail a été visible ensuite au sein du lycée, les affiches étant exposées dans le couloir des lettres-langues, selon le désir des élèves.

Établissement

Nombre d'élèves	Collège	Lycée général et Technologique	Lycée Professionnel
Filles	173	191	158
Garçons	161	169	107

[...] Enseignement

Maîtrise des fondamentaux

Évaluation à l'entrée en 6 ^e : Français	Scores nationaux ¹	Cité scolaire X
Filles	267 ²	283
Garçons	255	271
Évaluation à l'entrée en 6 ^e : Mathématiques	Scores nationaux	Cité scolaire X
Filles	250	264
Garçons	257	272
Évaluation à l'entrée en 2 nd Français – Maîtrise insuffisante ou fragile	Résultats nationaux	Cité scolaire X
Filles	6 % ³	4,2 %
Garçons	8 %	5,9 %
Évaluation à l'entrée en 2 nd Mathématiques – Maîtrise insuffisante ou fragile	Résultats nationaux	Cité scolaire X
Filles	19 %	15,2 %
Garçons	14 %	11,4 %

Réussite aux examens

Taux de réussite au DNB	Résultats nationaux	Cité scolaire X
Filles	94 %	96,3 %
Garçons	87 %	92,3 %
Taux de réussite au Baccalauréat	Résultats nationaux	Cité scolaire X
Filles	92 %	95,6 %
Garçons	82 %	88,9 %

¹ Les chiffres, pour les résultats nationaux, sont extraits de l'étude Filles et garçons sur le chemin de l'égalité effectuée en 2022 par la DEPP

² Ces scores correspondent aux évaluations nationales

³ Statistiques établies à partir des tests de positionnement en début de seconde

Part des sortants diplômés de Master et plus	Résultats nationaux	Cité scolaire X
Filles	31 %	34,4 %
Garçons	22 %	25,2 %

Orientation

Orientation en 2 nd générale ou technologique	Indice national	Cité scolaire X
Filles	71 %	74,6 %
Garçons	57 %	63,8 %

Part des femmes selon les spécialités dans l'enseignement supérieur	Indice national	Cité scolaire X
Formations paramédicales et sociales	86 %	Les tendances qui se dégagent à l'entrée en deuxième année d'étude supérieure confirment les indices observés à l'échelle nationale
CPGE littéraires	73 %	
CPGE scientifiques	31 %	
Formations d'ingénieur	29 %	

[...] Diagnostic du CDI

Éléments statistiques

Fréquentation du CDI (% des élèves venus au moins une fois)	Collège	Lycée général	Lycée professionnel
Filles	89 %	92 %	71 %
Garçons	77 %	82 %	57 %

Nombre d'emprunts moyen par élève	Collège	Lycée général	Lycée professionnel
Filles	4,7	6,8	2,5
Garçons	3,2	6,2	1,4

Motivation de la venue des élèves (hors cours) 2 réponses possibles	Collège	Lycée général	Lycée professionnel
Filles			
Lire	58 %	55 %	31 %
Se documenter S'informer	46 %	58 %	38 %
Travailler en groupe	12 %	22 %	14 %
Utiliser les ordinateurs	38 %	44 %	34 %
Garçons			
Lire	37 %	46 %	17 %
Se documenter, s'informer	41 %	56 %	23 %
Travailler en groupe	17 %	19 %	16 %
Utiliser les ordinateurs	64 %	67 %	71 %

Représentations du CDI chez les élèves

Dans les questions ouvertes du questionnaire soumis aux élèves, les garçons expliquent ne pas venir au CDI parce que c'est un lieu « plutôt pour les filles » (17 élèves) où ils ne trouvent pas de livres dont le sujet les intéresse (12 élèves). [...]

Des élèves filles du collège précisent que « des élèves, surtout des garçons, viennent au CDI alors qu'ils n'ont rien à faire » (6 élèves). Au lycée, des élèves filles souhaitent pouvoir occuper les salles de travail « entre elles » parce que les garçons ne leur permettent pas de se concentrer (8 élèves). [...]

Les professeurs documentalistes s'étonnent que seules les élèves filles proposent leur aide pour équiper les documents (estampillage,...). Les garçons interrogés à ce sujet précisent qu'ils ne sont pas assez « patients » (5 élèves) ou pas assez « appliqués » (3 élèves) pour cela. [...]

Tous niveaux confondus les professeurs documentalistes estiment devoir reprendre plus largement les élèves garçons au sujet de leur comportement. Ils notent en particulier un volume sonore systématiquement élevé dans leurs échanges verbaux.

[...] Cet article est issu des réflexions menées lors de la rédaction d'une revue de littérature effectuée à partir de cent quarante travaux récents traitant de la socialisation adolescente et des usages du numérique, selon une perspective internationale. Il intègre également, au dernier point traité, les résultats d'une enquête menée sur la mise en scène de l'intimité par les adolescentes et les adolescents sur YouTube (Balleys, 2016 a ; 2017). L'objectif de cette contribution est de répondre à la question suivante : qu'est-ce que les usages adolescents des médias sociaux apprennent des rapports sociaux de sexe à l'adolescence et des modes de socialisation contemporains aux appartenances de genre ? L'analyse porte plus particulièrement sur une dimension de l'affirmation médiatisée de l'individualité encore peu explorée en sciences sociales francophones : les performances de genre (Butler, 2006) et les actes déclaratifs d'appartenance de genre qu'elles contiennent. En effet, les médias sociaux représentent des plateformes inédites de présentations de soi en tant que fille ou en tant que garçon (Marwick, 2013 ; Wotanis, McMillan, 2014 ; Balleys, 2016 a, 2017). Sont ainsi explorées les pratiques qui permettent aux adolescents de « *faire le genre* » (West et Zimmerman, 1987) à travers la routine des échanges et des mises en scène de soi ayant lieu entre eux sur les médias sociaux. Autrement dit, la manière dont la fabrication du féminin et du masculin (Garfinkel, 1967 ; Berk, 1985 ; Deutsch, 2007 ; Connell, 2010) prend acte quotidiennement dans les relations sociales médiatisées. La première partie de l'article sera donc consacrée à la mise en contexte de la socialisation adolescente contemporaine : d'abord sous l'angle du genre et de la sexualité, puis à l'aune des pratiques de sociabilité médiatisée. Ce premier cadrage permettra d'offrir au lecteur des clés d'appréhension et de compréhension des enjeux de la construction identitaire juvénile aujourd'hui, entre anciennes et nouvelles réalités sociales. La seconde partie portera sur l'articulation des deux dimensions problématisées en amont : comment la socialisation adolescente au genre et à la sexualité rencontre-t-elle les pratiques de sociabilité médiatisée ? Deux types d'usages des médias sociaux seront explorés : le « *sexting* » et les « *vidéocasts* » postés par des adolescentes et des adolescents sur YouTube. Les médias sociaux constituent de nouvelles plateformes de négociation et de revendication des identités juvéniles, notamment des identités de genre (Balleys 2016 a, 2017). Que peuvent-elles apprendre de la socialisation adolescente contemporaine ? L'article vise à montrer par quels processus le genre est saisi comme dimension intégratrice du soi à l'adolescence, au sein de niches identitaires toujours plus exclusives.

La sociabilisation adolescente aujourd'hui, entre permanence et nouveaux défis

Cette partie fait le point sur les principaux défis et enjeux auxquels les garçons et les filles sont aujourd'hui confrontés dans la construction et la négociation de leur identité, face aux normes de genre et aux injonctions à la conformité, conjuguées à un devoir de singularité et d'autonomisation. Il sera donc question de cerner le contexte dans lequel s'inscrit la socialisation adolescente contemporaine, au sein des diverses institutions qui participent à définir le genre, mais aussi au sein des pratiques de sociabilité médiatisées ayant lieu entre pairs.

Socialisation au genre et à la sexualité

Isabelle Clair a consacré plusieurs enquêtes aux relations de couple entre les adolescents et les jeunes adultes, dans divers milieux populaires, des cités de la banlieue parisienne aux villages ruraux de la Sarthe. Ses travaux témoignent de visions et de pratiques fortement hétéronormées au sein des jeunes couples, c'est-à-dire construites sur un double principe d'opposition et de complémentarité : « *Ce que le couple renouvelle au quotidien, c'est le désir de l'autre radical : les filles désirent des garçons virils, les garçons des filles féminines. Si virilité et féminité prennent des formes différentes dans les cités HLM et dans les villages, l'attente en termes de différence sexuée, elle, est la même. Plus que de différence, il s'agit en réalité d'opposition – être un garçon, c'est ne pas être une fille, et inversement. Dès lors, la vision du monde et les occupations des deux membres du couple peinent à se recouper* » (Clair, 2011, p. 64).

La socialisation au genre s'effectue prioritairement dans les familles (Livingstone et Bovill, 1999 ; Octobre, 2004 et 2010 ; Glevarec, 2010) et est, par conséquent, un processus fortement corrélé aux appartenances sociales dans lequel il s'inscrit. Aurélia Mardon s'est, par exemple, intéressée aux pratiques éducatives parentales vis-à-vis des tenues vestimentaires des jeunes filles, démontrant de grandes disparités de

représentations et de pratiques entre les différents milieux sociaux : « *Ce n'est pas tant que les mères des classes moyennes et supérieures et celles des classes populaires incitent les filles à adhérer à des normes de la féminité différentes, mais plutôt qu'elles ne fixent pas le même moment pour autoriser les filles à recourir aux attributs vestimentaires adultes de la féminité. Les membres des catégories populaires valorisent le recours précoce à ces attributs et sont, en cela, fidèles à une représentation de la jeunesse comme âge où il convient d'en "profiter" et à des représentations traditionnelles des identités sexuées* » (Mardon, 2011, p. 130). Les mères de familles populaires sont plus permissives vis-à-vis des attributs de la mode « sexy » que les mères de familles de milieux favorisés, mais cela ne signifie pas que ces dernières proposent des modèles de genre moins hétéronormatifs : « *C'est une féminité "comme il faut" que l'on espère produire [...], dans cette famille qui intériorise et essentialise fortement la différenciation sexuée, "faire une petite fille" implique de rester attentif aux activités, pratiquées afin de ne pas introduire de confusion entre les genres* » (Baboulène-Miellou et Teboul, 2015, p. 699). En ce qui concerne la socialisation masculine au sein des familles, le même constat d'une corrélation entre appartenance sociale et socialisation au genre peut être observé (Court et Mennensson, 2015). Dans les familles des milieux favorisés, on constate une « *mise à distance des tenues associées à la culture de rue* » traduisant « *un rejet des valeurs de virilité que ces vêtements matérialisent* » (*ibid.*, p. 46). Mais davantage que la préoccupation des normes de genre, c'est surtout un souci de distinction sociale qui préside à ce rejet : « *Les vêtements et les accessoires associés à la culture de la rue sont refusés par les parents [...] parce qu'ils évoquent les classes populaires dangereuses et sont perçus à ce titre comme des stigmates potentiels (ibid.)* ». Aussi, contrairement aux filles dont la tenue est censée satisfaire à certaines normes de genre, c'est davantage un souci de distinction sociale qui guide les restrictions vestimentaires parentales vis-à-vis des garçons.

Les institutions scolaires et leurs agents participent également à la perpétuation de représentations hétéronormées du genre, c'est-à-dire qui correspondent « *à la promotion de la norme hétérosexuelle dans la définition de ce que doivent être un homme, une femme, un couple* » (Clair, 2011, p. 65). Par exemple, au collège, en France, 80 % des élèves punis sont des garçons (Aryal, 2011). Cette écrasante majorité recèle une signification sociologique et renseigne sur la socialisation scolaire au genre. Interrogeant successivement le personnel enseignant et les élèves, Sylvie Aryal constate que tous les acteurs impliqués ont intégré l'idée que les garçons sont « *naturellement* » plus violents, plus insolents et moins soumis à l'autorité que les filles. Pourtant, seule une minorité des garçons forme la population des « *punis* », minorité qui occupe tout l'espace scolaire. Un « *processus performatif* » se met alors en place de manière totalement contradictoire vis-à-vis des objectifs énoncés par les professeurs, puisque la punition « *confère une importance chaque jour renouvelée aux garçons punis* » alors que « *les filles et les garçons sages, doux, sont invisibilisés* » (*ibid.*, p. 180) : « *La sanction consacre ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale, qui s'exprime par le défi, la transgression, les conduites sexistes, homophobes et violentes* » (*ibid.*). Caroline Caron parle également d'un « *traitement différencié selon les sexes* » concernant les codes vestimentaires scolaires : les restrictions imposées par l'école, comme l'interdiction de découvrir les épaules ou le nombril, sont davantage dirigées vers les élèves filles que garçons. Les jeunes filles comprennent ces interdictions comme un moyen employé par l'institution pour contrer leur sexualisation précoce et pour éviter de « *"perturber" les élèves et les professeurs masculins* » (Caron, 2014, p. 119).

Au-delà du rapport à l'autorité et aux règles scolaires, les interactions quotidiennes entre les professionnels de l'éducation et les adolescents sont également empreintes de conceptions et d'injonctions hétéronormées. Dans un article portant sur « *la socialisation des garçons aux sentiments amoureux* », Kevin Diter constate que « *les professeur-e-s et animateur-e-s jouent un rôle important dans la sexualisation des sentiments amoureux et dans la constitution des dispositions masculines à aimer* » (Diter, 2015, p. 30). Les questions sentimentales sont plus fréquemment abordées avec les filles, encouragées à exprimer leurs émotions (considérées comme légitimes), alors que « *les états d'âme* » des garçons sont évoqués plus rarement et sur un ton relevant davantage de la plaisanterie, voire de « *railleries* » visant à leur faire « *perdre la face* » (*ibid.*, p. 32). Les sentiments des garçons sont donc utilisés par les adultes comme des leviers symboliques pour asseoir leur autorité. « *En valorisant ainsi la parole, les propos et les comportements des filles vis-à-vis des sentiments et en dévalorisant dans le même temps ceux des garçons, les professeur-e-s et animateur-e-s tendent à consacrer l'amour comme un domaine essentiellement féminin dans lequel les garçons n'ont pas ou peu de place* » (*ibid.*). Dans ce même article, le sociologue observe que la disposition des garçons à assumer une forme de sentimentalité est corrélée à son milieu social d'appartenance : « *à mesure que le volume de capital*

économique et culturel du père, et surtout celui de la mère, augmente, le champ du possible et du pensable des garçons paraît s'élargir et se diversifier, du fait d'une éducation sentimentale de moins en moins sexuée, tant au niveau de son administration que de son contenu » (*ibid.*). Les injonctions hétéronormées transmises en milieu scolaire peuvent donc être plus ou moins cohérentes avec celles apprises dans le cadre familial. Même les séances d'éducation à la sexualité, qui devraient être un lieu de dépassement de certaines normes de genre, véhiculent dans les faits des représentations conventionnelles et binaires des rôles sexués. Dans un rapport d'étude publié par l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (Injep), Yaëlle Amsellem-Mainguy, Constance Cheynel et Anthony Fouet rendent compte de « *la reconduction d'un double standard de sexe* » (2015, p. 58) par les animateurs et les animatrices lors des échanges avec les élèves. Il est ainsi communément admis qu'un jeune garçon sera toujours prêt, disposé et partant pour avoir des relations sexuelles, alors que sa camarade serait naturellement plus hésitante : « *Tandis que les garçons sont interpellés sur l'intérêt qu'ils peuvent porter à une pratique sexuelle orale, les "jeunes filles" sont assignées à une posture quasi romantique [...]* » (Amsellem-Mainguy et al.). La question du consentement, au centre des problématiques abordées par les professionnels, n'est envisagée qu'au féminin : « *dans la mesure où le consentement masculin est acquis d'avance* » (*ibid.*, p. 73). Les garçons ne sont jamais encouragés à se demander s'ils sont réellement consentants ou quelles seraient les pressions sociales ou individuelles les enjoignant à avoir des relations sexuelles. Les filles, elles, devraient au contraire s'interroger constamment sur la nature de leur consentement, voire sur sa légitimité.

Qu'en est-il des pratiques culturelles ? Dominique Pasquier parle de « *radicalisation des différences* » (Pasquier, 2010, p. 98) sexuées en ce qui concerne les activités de loisirs : les garçons et les filles n'affichent pas les mêmes goûts en matière de pratiques culturelles et « *s'est installée, au sein de la sociabilité adolescente, une hiérarchie qui place les pratiques des garçons au-dessus de celles des filles* » (*ibid.*). Des jugements de valeur négatifs sont portés sur les contenus culturels dits « féminins » tels que les chansons ou les films sentimentaux. L'auteure questionne ainsi les fondements de ce dénigrement systématique : « *Sur quoi se fonde l'idée que la pratique des jeux vidéos ou la passion pour le sport valent mieux que le goût pour les romans et les fictions télévisuelles ? Ou que les chansons qui parlent d'amour sont ridicules alors que celles qui racontent la vie dans les cités sont passionnantes ? Pourquoi la culture de la confiance est-elle assimilée à une perte de temps ?* » (*ibid.*). Dans les pratiques, il apparaît que « *les filles sont plus nombreuses à écouter de la musique tous les jours* »⁽³⁾, « *à lire tous les jours* » et à avoir une activité artistique amateur [...] quand les garçons sont plus nombreux à faire du sport [...] et à jouer à des jeux vidéos quotidiennement (Octobre, 2010, p. 62). Il est intéressant de noter la plus grande tolérance parentale pour l'engagement de leurs filles dans des activités symboliquement masculines que pour les manifestations d'intérêt de leurs fils pour des loisirs pensés comme féminins, ce qui rejoint le constat émis par D. Pasquier vis-à-vis d'une asymétrie dans les processus de valorisation des pratiques culturelles, en fonction de leur affiliation à un pôle masculin ou féminin. Face aux groupes de pairs, les pratiques culturelles, le choix des loisirs et des « styles » qui leur sont apparentés participent également au travail de positionnement identitaire, notamment en termes de genre : « *C'est en affichant ses goûts qu'on montre aux autres qui on est. Autant dire qu'il n'est pas possible d'afficher n'importe quelle préférence* » (Pasquier, 2005, p. 62). La résolution du dilemme adolescent que représente la double exigence d'authenticité et de conformisme est sociologiquement démontrée par la capacité à choisir les signes culturels du moi et à les rendre visibles de manière socialement conforme aux attentes de genre (Pasquier, 1999 et 2010).

Après ce portrait succinct des modes de socialisation adolescente au genre et à la sexualité, les usages des médias sociaux, qui prennent acte dans les coulisses de la sociabilité juvénile, souvent à l'abri du regard parental sont à présent examinés.

La sociabilité adolescente médiatisée

Les médias sociaux permettent aux adolescents d'être en lien les uns avec les autres, partout et en tout temps. Alors qu'au début des années 2000, c'était le téléphone fixe qui faisait office de porte ouverte sur un « *monde autre que le cercle domestique* » [Martin et Singly (de), 2000, p. 96] et offrait la possibilité d'une nécessaire « *évasion amicale* » vis-à-vis de l'environnement familial (*ibid.*), aujourd'hui la sociabilité médiatisée est devenue mobile et multidimensionnelle. En effet, le *smartphone* est à la fois un outil « *d'exploration identitaire* » (Allard, 2014, p. 141), « *un instrument de réassurance* » (Mahdi et Vacaflor, 2010, p. 5) qui accompagne les adolescents dans toutes leurs routines quotidiennes, et un « *puissant configureur*

de pratiques collectives (Jarrigeon et Menrath, 2010, p. 110). Autrement dit, le *smartphone* mobilise des usages à la fois subjectifs et relationnels. Un attachement fort à l'objet, à sa matérialité et à sa présence est corrélé aux contenus intimes et signifiants qu'il recèle : des photos et des vidéos souvenirs, des musiques appréciées, des messages personnels (Lachance, 2013). Il permet en outre la mise en relation constante avec les pairs, le partage d'une intimité et d'une complicité au moment où l'adolescent cherche à solliciter et à acquérir de nouvelles instances de légitimation de soi (Boyd, 2008 et 2014 ; Balleys, 2015 et 2016b). Les usages du *smartphone* sont ainsi des supports du processus d'autonomisation adolescente, les médias sociaux s'étant invités dans la complexe négociation des liens et des hiérarchies sociales entre pairs. Le prestige social adolescent est fortement corrélé à la capacité des individus à entrer en relation intime avec des « *autrui significatifs* » (Berger et Luckmann, 2008) désignés c'est-à-dire des camarades de classe, de sport ou de loisirs, choisis et non plus donnés (Balleys, 2015). Contrairement aux parents, les amis et les premiers partenaires amoureux représentent des proches qu'il faut désigner et conquérir. L'enjeu de l'acquisition de ce capital intime est aussi celui de sa mise en visibilité médiatique (Voirol, 2005). Tout un travail de valorisation des liens intimes tissés avec les pairs s'observe sur les médias sociaux, dont le défi est de faire reconnaître et valider socialement l'authenticité et la légitimité d'un couple récemment formé, d'une relation d'amitié exclusive et privilégiée, en bref d'une intimité élective (Balleys et Coll, 2015). Ceux et celles qui ne possèdent pas ce capital intime à mettre en scène sur les plateformes socionumériques et dans les espaces de sociabilité en présentiel comme l'école sont considérés comme des « *sans-ami* » (Balleys, 2015 et 2016 b). La figure du « *sans-ami* » s'apparente à ce que Robert Castel a désigné comme « *l'individu par défaut* », une sorte de dépourvu social qui se caractérise par un manque ou une dépossession de « *ressources* » et de « *supports objectifs nécessaires pour assurer leur indépendance d'individu* » (Castel, 2006, p. 127). À l'image du sans-abri ou du sans-emploi, l'adolescent « *sans-ami* » ne peut être considéré comme un individu à part entière par ses pairs, car il incarne encore la figure du « *petit* » qui n'a pas su accéder à une nécessaire autonomie relationnelle et subjective vis-à-vis du monde de l'enfance : le processus d'individualisation n'est pas encore amorcé. Une intense activité de mise en scène de soi est à l'œuvre sur les médias sociaux, car elle symbolise la prise de distance avec le premier milieu socialisateur. Grâce aux ressources que constituent les réactions de l'audience participative, les adolescents peuvent se dire et être reconnus comme sujets (Granjon et Denouël, 2010). Dès lors, différents procédés de validation sont observables au fil des interactions médiatisées, qui permettent d'attribuer de la « *valeur sociale* » (Honneth, 2005, p. 45) à l'individu qui les sollicite : formules de politesse, témoignages d'amitié, déclarations d'amour, manifestations de complicité, preuves de l'exclusivité et de l'authenticité du lien social (Cardon et Delaunay-Téterel, 2006 ; Balleys et Coll, 2015 ; Balleys, 2016 b). Or, pour obtenir ces marques de reconnaissance, il est nécessaire de maîtriser les modes de présentations de soi en ligne (Granjon, 2011), sachant que la réception des demandes de reconnaissance formulées en ligne dépend fortement de la popularité dont l'adolescent jouit auprès de ses pairs, au sein des sphères d'interaction en présentiel, en particulier à l'école (Balleys, 2015). Cet exercice de présentation de soi en ligne s'effectue à travers la documentation des événements vécus avec les pairs (Lachance, 2013), « *l'affichage public des amitiés* » (Delaunay-Téterel, 2010), la valorisation d'une « *individualité numérique* » qui passe par une multiplication des « *expressions de soi* » (Granjon, 2011). Ces dynamiques sont porteuses d'enjeux particulièrement sensibles à l'adolescence, période pendant laquelle il s'agit d'apporter la double preuve d'une identité à la fois singulière et socialement conforme [Pasquier, 2005, Singly (de), 2006].

C'est donc à la jonction subtile entre quête de conformité et démonstration d'originalité que les adolescents négocient leur identité en ligne. Or, les attentes et les normes sociales vis-à-vis de cette double injonction diffèrent en fonction du genre. Plusieurs travaux ont démontré que la négociation des modes de présentation de soi en ligne sont plus complexes et plus risqués pour les filles que pour les garçons (Marwick, 2013 ; Ringrose et al., 2013 ; Wotanis et McMillan, 2014). En effet, les publications des filles sont davantage sujettes aux critiques, aux rappels à l'ordre moral et aux insultes (Salter, 2016). Par exemple, la personnalité des YouTubeuses est fréquemment attaquée dans l'espace des commentaires, alors que les vidéos masculines sont évaluées vis-à-vis de la qualité de leur contenu, et non vis-à-vis de considérations physiques ou personnelles (Wotanis et McMillan, 2014). Plus souvent cibles de propos haineux ou de harcèlement en ligne (Livingstone et Ólafsson, 2011), les filles limitent davantage la diffusion de leurs images intimes que les garçons (Litt et Hargittai, 2016). Ainsi, des rapports inégalitaires et hétéronormés existent sur les médias

sociaux, comme dans les sphères de sociabilité en présentiel. Mais comment les médias sociaux participent-ils à la construction et la négociation quotidiennes du genre à l'adolescence ?

Les performances de genre en ligne

Les médias sociaux à la fois reflètent et produisent le genre (Marwick, 2013). Selon la philosophe américaine Judith Butler, le genre est avant tout le résultat d'une « performance », c'est-à-dire d'un ensemble d'actes et de pratiques qui sont continuellement répétés bien que largement impensés (Butler, 2006). Être une fille ou être un garçon résulte ainsi de quelque chose que l'on fait davantage que de quelque chose que l'on est. Mais que faut-il faire pour « faire garçon » ou pour « faire fille » sur Internet ?

Les usages sexués des médias sociaux : l'exemple du « sexting »

La capture et le partage d'images, photographiques ou vidéos, sont aujourd'hui des sujets de préoccupation sociale. Ces pratiques véhiculent et perpétuent, en effet, des stéréotypes de genre, mais jouent également un rôle dans la relation de couple adolescente contemporaine. Ce que les médias ont pris l'habitude de nommer « sexting » désigne la création, le partage et la réception d'images photographiques ou vidéos révélant des parties intimes de son corps (Lenhart, 2009, p. 3). La prévalence du sexting est difficile à cerner car les chiffres énoncés par les différentes enquêtes sur la question varient considérablement. Selon un rapport de l'Institut de sondages Ifop traitant de consommation pornographique par les adolescents, seuls 4 % des garçons et 1 % des filles âgé-e-s de 15 ans à 17 ans ont « filmé ou photographié des jeux ou ébats sexuels avec leur partenaire » et seuls 2 % des garçons et 1 % des filles ont « publié ou diffusé » ces contenus [Ifop 2017, p. 34 – (4)]. Les enquêtes anglo-saxonnes avancent des pourcentages beaucoup plus élevés, entre 20 % et 28 % (Ybarra et Mitchell, 2014) et même de l'ordre de 40 % (Ringrose et al., 2013). Une telle variance s'explique par des cadrages conceptuels et méthodologiques différents, certaines enquêtes ne tenant compte que des contenus impliquant une nudité totale, alors que d'autres tiennent compte de photos suggestives ou de messages textuels (ibid.). Dès lors, il s'agit moins de mesurer le phénomène que d'en saisir le sens du point de vue des processus de la socialisation adolescente. Premièrement, les outils modernes de mise en scène de soi et de son intimité corporelle sont parfois intégrés à l'apprentissage de la relation de séduction : « la caméra joue bien souvent le rôle d'un jouet érotique dans l'intimité du couple » (Lachance, 2013, p. 136). Ensuite, le partage consenti de photos intimes au sein d'un couple instaure un pacte de confiance : « Dans la plupart des cas, l'acceptation (ou le refus) confirme le lien de confiance établi entre les personnes. Il engage les membres du couple, au sens premier du terme, c'est-à-dire qu'il "met en gage". Ainsi, derrière des mises en scène d'actes sexuels chez les plus jeunes se cache souvent le désir de symboliser son engagement envers l'autre, de signifier un rapprochement, bref, de prouver son attachement, sa confiance et son amour » (ibid., p. 137). Le fait de prendre un risque en offrant un contenu intime à un être choisi attribue de la valeur et de l'authenticité à la relation. L'exclusivité est ainsi constitutive de la signification symbolique de l'acte : « ce qui rend une conversation intime, ce qui lui donne de la valeur, c'est l'interdiction de partager son contenu avec d'autres » (Schwarz, 2010, p. 76, traduction de C. Balleys). Évidemment, il est nécessaire de distinguer les partages intimes, ayant lieu entre des partenaires consentants respectant un pacte de confiance, des pratiques de partages abusifs. Il apparaît que ce sont plus souvent les filles qui sont victimes de brimades suite à la divulgation, par leur petit ami ou ex-petit ami, de contenus intimes. Ainsi, bien que ce soit le garçon qui ait fait le choix de montrer ou de diffuser des images confidentielles, c'est la fille qui est le plus souvent désignée socialement comme responsable (Salter, 2016). Il s'agit donc de questionner les rapports de domination sexuelle dans ce contexte, dont les pratiques d'autoproduction et de partage médiatisé de contenus à caractère sexuel ne sont que l'une des expressions. En effet, il a été démontré qu'une fois en couple, la plupart des jeunes femmes se soumettent entièrement aux demandes et au désir des garçons dont elles sont amoureuses (Ringrose et al., 2012 et 2013), comme si les obligations conjugales annulaient pour elles tout pouvoir décisionnel. La peur de ne pas satisfaire le partenaire ou de ne pas faire quelque chose que font « toutes les filles » (Lippman et Campbell, 2014, p. 380) prend le pas sur la volonté d'assumer leurs désirs propres. Ce qu'il est essentiel de comprendre est la dimension relationnelle mais aussi hiérarchique de ces pratiques. En effet, le sexting est majoritairement pratiqué entre des adolescents qui se connaissent et il est subordonné à des rapports de popularité et de force (Ringrose et al., 2012 et 2013) comme c'est le cas de toute pratique de sociabilité juvénile. Ainsi, lorsqu'un garçon très populaire dans son groupe de pairs demande à une camarade une photo d'elle dénudée, il lui sera beaucoup plus difficile de refuser que si la demande émane d'un garçon collectivement rejeté ou simplement invisible dans l'enceinte

scolaire (Balleys, 2015). De la même manière, le nombre de photos intimes de jeunes filles qu'un garçon possède constitue un critère de prestige auprès de ses pairs masculins (Ringrose et al., 2013). Il est par conséquent très tentant pour lui de montrer son butin à ses camarades, afin de leur apporter la preuve de son succès auprès de la gent féminine. Le *sexting* permet également de renforcer les liens d'amitié entre les filles (Garcia-Gomes, 2017). Les photos intimes prises par les adolescentes sont souvent partagées avec les amies proches avant d'être (ou non) envoyées au petit ami. Le partage numérique remplit ici une fonction de réassurance. Lorsque la jeune fille doute de son attractivité, elle soumet ses autoproductions visuelles aux amies proches afin d'être conseillée et rassurée. Cette pratique est ainsi inscrite dans un contexte social et relationnel qui ne peut être saisi sans considération des injonctions et des normes de genre. Les garçons adolescents ne sont pas moins engagés affectivement dans leurs relations amoureuses que les filles, leurs sentiments ne sont pas moins forts et ils n'ont pas moins de peines de cœur que leurs camarades de sexe féminin (Giordano et al., 2006). En revanche, ils sont peu socialisés à l'expression et à la gestion de leur sentimentalité, ont moins confiance en eux que les filles vis-à-vis des démarches nécessaires à la mise en couple (*ibid.*, p. 265) et ils éprouvent de la difficulté à exprimer leur désir de relation, car celui-ci entre en contradiction avec le devoir de distance qui s'impose à eux dans le cadre de la socialisation à la masculinité. Si les usages des médias sociaux se sont invités dans toutes les négociations quotidiennes du lien social et de la distribution du prestige entre pairs, ils sont aussi mobilisés comme supports de présentation et d'énonciation de soi comme sujet, un sujet qui possède un genre et qui le revendique. C'est le volet qui est maintenant exploré.

Revendiquer une appartenance de genre sur YouTube

La socialisation adolescente implique un travail de subjectivation de soi, articulé à un processus d'autonomisation. Grandir, c'est se percevoir, et être perçu, en tant qu'individu « *unique et incomparable* », capable d'opérer ses propres choix, en dehors de la référence du monde adulte, qu'elle soit familiale ou scolaire : « *Enfin, l'adolescence elle-même ne se construit qu'en échappant au contrôle des adultes* » (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 145). Cette prise de distance s'effectue en parallèle à l'affiliation à la référence identitaire toujours plus prégnante que représentent les pairs : « *Le désir d'être quelque chose pour soi-même, [...] va de pair très souvent avec le désir de s'inscrire tout à fait dans le cadre de sa société. Le besoin d'autonomie va de pair avec celui d'appartenance au groupe social* » (Elias, 1991, p. 202). L'individu éprouve le besoin d'être unique et autonome, mais également celui d'être conforme et intégré à un groupe social d'appartenance. Le rôle des pairs a ainsi été beaucoup déconstruit par les travaux sur l'adolescence [Fine, 1987 ; Eder, 1995 ; Adler et Adler, 1998 ; Singly (de), 2006, Pasquier, 2005, Balleys, 2015]. Les enquêtes sur la culture, notamment, ont souligné l'importance du sentiment d'appartenir à la catégorie « jeunes » pour ceux et celles qui sortent de l'enfance : « *La préadolescence contemporaine est appuyée sur le fait de vouloir être jeune. [...] Vouloir être jeune donne aux enfants une valeur. Les éléments de loisirs d'une identité jeune font partie des identifications imaginaires pertinentes de cette préadolescence aux côtés des pôles d'identifications que représentent les parents. Le champ des biens culturels, allant de la musique à la mode en passant par toutes les créations audiovisuelles, fournit alors des références et des objets d'investissement en nombre* » (Glevarec, 2010, p. 31). La culture jeune représente ainsi un espace d'identification pour les jeunes aujourd'hui, ce que Vincenzo Cicchielli a qualifié « *d'appartenances cosmopolites* » (2014). En ce qui concerne les mineurs adolescents, âgés de 14 ans à 18 ans, le genre est également une dimension centrale des modes de présentation et de définition de soi, en particulier sur les médias sociaux, ce qui a été peu documenté. La recherche a montré que le travail de mise en scène de l'intimité effectué sur YouTube était fortement axé sur la revendication d'une identité de genre (Balleys, 2016 a et 2017). Lorsque des adolescentes et des adolescents s'adressent à leur public à travers des vidéos postées sur YouTube, l'affiliation à la catégorie « gars » ou à la catégorie « fille » permet d'activer des processus de reconnaissance (Honneth, 2005) construits sur l'appartenance commune à un genre commun (Balleys, 2017). Comme l'a énoncé Daniel Dayan : « *être spectateur, c'est faire partie d'un "nous", mais ce "nous" se constitue en s'opposant à des "autres" et aux lectures que ces autres manifestent ou qu'on leur prête* » (Dayan, 1992, p. 14-15). Les jeunes YouTubeurs et YouTubeuses s'adressent à leur audience dans une dynamique éminemment interactive et dialogique (Lange, 2014) et emploient des procédés énonciatifs articulés autour de la création d'un « nous » distinctif et exclusif : « nous les gars » versus « nous les filles » (Balleys, 2016 a). Une multitude de communautés existent et s'expriment sur YouTube, construites sur un principe de division entre un « nous » et un « eux », le « nous » étant constitutif d'affinités identitaires (Rotman et Preece, 2010).

La plateforme permet ainsi de s'inscrire dans une multitude de niches identitaires, regroupant, par exemple, les personnes « vegan », les jeunes mamans, les femmes voilées, les « gamers », etc. Or, il se trouve que parmi la diversité des affiliations, le genre est nettement la plus prégnante chez la population adolescente (Balleys, 2017), selon un procédé identificatoire, présenté dans la suite de l'article. La quête de la reconnaissance sociale sur YouTube est entreprise à travers l'activation d'un sentiment de proximité, de connivence et de complicité mobilisé dans les discours, autour d'un vécu sexué commun de l'adolescence : ce que vivent les filles, les garçons ne peuvent le comprendre, et inversement. Ces performances de genre sont fortement hétéronormées, puisqu'à la fois axées sur le principe d'une binarité fondamentale et soumises à un travail de naturalisation des différences entre les sexes (Balleys, 2017). Ainsi, dans les vidéocasts réalisés par des filles adolescentes, le public destinataire est constitué de filles et le propos articulé autour de représentations supposées communes au genre féminin : « [...] *la qualité que je recherche, la plus importante, chez un mec, [...] c'est l'honnêteté parce que... toutes les filles vont répondre ça, personne ne peut pas répondre l'honnêteté, parce que ton mec il a beau être drôle, il a beau être gentil... si le mec il te trompe, il te ment tout le temps, honnêtement c'est la m... !* » Dans cette vidéo, qui répertorie ses attentes en matière de relation de couple, Magali (15 ans) prend la parole en tant que fille, presque comme porte-parole ou représentante de la gent féminine, qui s'incarne derrière un « on » collectif : « *Donc, là, évidemment, tu peux pas rester avec un mec que t'aimes pas c'est... ça arrive, malheureusement, on est désolée les gars mais ça vous arrive aussi, donc voilà* ». Parmi les résultats de cette recherche, un « effet de dramatisation » inhérent aux représentations de la féminité et de la masculinité par les adolescents sur YouTube a été observé. Alors que les garçons misent sur des performances sexualisées de la masculinité juvénile, à travers la thématisation du désir sexuel et de ses manifestations – érection, masturbation, éjaculation – (Balleys, 2016 a), les filles se présentent comme des individus maniaques, « obsédées » par l'hygiène et l'ordre, qui sont dans une forme de contrôle constant de leur corps et de ses émanations (Balleys, 2017). (...) Si les débordements physiologiques et sexuels appartiennent au genre masculin, il ne reste aux filles que la domestication des pulsions pour se caractériser en tant que filles. En résumé, les garçons performant une masculinité axée sur leurs goûts et préférences en matière de physiologie féminine : les « grosses boules » ; les « gros seins », alors que les filles problématifient davantage leurs dégoûts vis-à-vis des manifestations du corps : « *Il y a beaucoup de trucs qui me dégoûtent* » constate par exemple Ashley (14 ans) en parlant des bruits et autres émanations physiologiques. Cette répartition sexuée des caractéristiques du genre et de la sexualité n'est pas nouvelle, mais les modes d'expression médiatisée de soi n'ont pas entraîné de mise à distance de ces représentations, pour le moins en ce qui concerne la population adolescente. Il a été démontré que certains contextes particuliers, comme la prison, ont pour effet de provoquer « *des manifestations exacerbées du genre* » chez les jeunes, afin de « *mettre leur identité sexuée en spectacle* » (Solini et al., 2011, p. 197). Loin de cette « *forme disciplinaire de socialisation* » (ibid.), YouTube semble également favoriser une sorte de surenchère dans l'exercice de ritualisation de la féminité et de la masculinité (Goffman, 1977). L'hypothèse posée dans la recherche est que ce phénomène est lié aux dimensions performative et publique de la plateforme (Balleys, 2017), le succès des chaînes YouTube dépendant de l'adhésion des spectateurs aux contenus produits (Raun, 2012). Pouvoir dire « *nous les filles* » ou « *nous les gars* », passe par la démonstration que l'on est soi-même conforme aux normes de genre, condition qui témoigne « *d'une confusion entre sentiment d'appartenance et devoir de conformité* » (Balleys, 2017, p. 58). L'inscription dans un collectif masculin ou dans un collectif féminin constitue ainsi le principal ressort de la demande de reconnaissance exprimée par les adolescentes et les adolescents sur YouTube, comme s'il s'agissait de la dimension d'appartenance identitaire la plus intégratrice socialement, à cette période de la vie.

Conclusion

Les usages adolescents des médias sociaux sont inscrits dans un contexte de socialisation différentielle qui les précède et les dépasse. Un double standard y est en vigueur, tout comme dans les classes d'école, les cours de récréation, les familles ou dans les espaces de sociabilité juvénile. Les pratiques de mises en scène de soi et de son corps en ligne sont ainsi liées aux normes qui régissent les comportements sexués hors ligne. Les pratiques de *sexting* entre adolescents démontrent de manière particulièrement significative les contraintes sociales qui s'exercent sur les jeunes vis-à-vis de la gestion de leur identité de genre. Alors que l'expression de la sexualité des filles est soumise au contrôle et aux jugements moraux de toutes sortes d'acteurs (pairs, parents, éducateurs, médias), les garçons sont confrontés à l'impossibilité de se montrer sentimentaux ou indisponibles sexuellement. La recherche montre que la dimension de la représentation,

importante sur les médias sociaux, exacerbe des attitudes et des affirmations de soi axées sur le genre. Être un garçon ou être une fille est une caractéristique identitaire qui se maîtrise et se problématise aujourd'hui plus volontiers que l'appartenance politique, religieuse ou nationale. Elle présente également l'avantage de favoriser l'identification à un vécu commun et la fixation de balises rassurantes : voici ce que vit une fille comme toutes les filles, voici ce que comprend un garçon comme tous les garçons. Dans une société mondialisée et cosmopolite, l'appartenance de genre joue un rôle rassembleur car elle permet de délimiter une forme de « nous » qui se dessine face à un « eux » clairement identifié. D'ailleurs, les orientations et les identités sexuelles différentes de la norme hétérosexuelle sont l'objet du même processus d'identification collective : les homosexuels et les transsexuels (par exemple) se retrouvent autour de discours communs, construits sur le partage d'un vécu qui se veut spécifique à un « nous » communautaire (Raun, 2012) et exclusif. La figure de l'altérité est continuellement présente dans les discours des adolescents sur YouTube, qu'elle désigne un groupe social dominant ou non. Le principe énoncé est que les individus ne partageant pas la même appartenance identitaire ne peuvent comprendre l'expérience vécue des membres de la communauté. C'est donc bien la quête de soi à travers une communauté de semblables qui est entreprise en ligne, exprimée par des demandes de reconnaissance sociale ciblées. Les individus cherchent à s'affilier à des niches identitaires auxquelles ils se sentent appartenir, plutôt qu'à découvrir des manières différentes d'être et de penser. Les usages adolescents des médias sociaux sont une fenêtre sur les processus de socialisation contemporains. Ils cristallisent la nécessité, pour chaque individu, de se penser, de se construire et de se présenter socialement comme un sujet possédant une identité singulière, identité qu'il a la capacité d'énoncer et d'affilier à des appartenances sociales. Derrière des discours axés sur une forme d'individualité, les adolescents et les adolescentes sont sans cesse préoccupés de leur « normalité », c'est-à-dire de leur conformité aux normes inhérentes aux différentes communautés d'appartenance dont ils se revendiquent.

DOC 5 : Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. (2021). *L'égalité filles-garçons dans les programmes d'enseignement*. <https://eduscol.education.fr/document/12988/download>

L'égalité filles-garçons est un principe fondamental de la République inscrit dans le Code de l'éducation. C'est également un axe fondamental du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Priorité nationale dans le cadre de politiques publiques, elle est mise en œuvre à tous les niveaux de la scolarité dans une approche qui engage l'ensemble des matières enseignées et activités vécues. [...]

Egalité filles-garçons dans les programmes du second degré

Dans les programmes de français

Les programmes de français (cycle 4, LGT ou LP) ne font pas explicitement mention d'un travail à mener en faveur de l'égalité femmes-hommes. Toutefois, il est possible de sensibiliser les élèves aux questions d'égalité filles-garçons par le choix des œuvres ou groupements de textes étudiés en classe ou donnés à lire de manière cursive. Dans les programmes des différents cycles, certaines entrées (par exemple « Héros / héroïnes et héroïsmes » au cycle 4) ou objets d'études (La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle) permettent d'engager une réflexion sur la place des femmes dans la littérature ou dans la société. En outre, d'autres objets d'étude comme « La poésie du Moyen Âge au XVIII^e siècle » en classe de seconde GT sont l'occasion pour les professeurs de choisir des auteurs féminins autant que masculins (pour plus de précisions, voir le tableau en annexe). [...]

Dans les programmes de mathématiques et physique-chimie

Mathématiques en classes de première et terminale de la voie technologique

Ces programmes précisent en page 3 que « *le professeur veille à montrer que les mathématiques sont vivantes et en perpétuelle évolution, qu'elles s'inscrivent dans un cadre historique, mais aussi dans la société actuelle. Il s'agit par exemple :*

- *d'insérer des éléments d'histoire des mathématiques, des sciences et des techniques, en classe de mathématiques ;*
- *de présenter des faits d'actualité liés aux mathématiques (médaille Fields, évocation de mathématiciennes et mathématiciens contemporains, présentation vulgarisée de découvertes importantes...);*
- *de faire connaître des métiers et des études supérieures où les mathématiques sont utilisées, en veillant à déconstruire les stéréotypes de genre. »*

Un des objectifs est « de développer chez chaque élève des attitudes positives à l'égard des mathématiques et sa capacité à résoudre des problèmes stimulants ». De manière à inciter les élèves « à s'engager dans une recherche mathématique, individuellement ou en équipe, et à développer sa confiance en lui ».

Physique-chimie en classe de seconde générale et technologique

Ce programme indique, en page 3, qu'il est recommandé « *dès qu'elle est possible, une mise en perspective des savoirs avec l'histoire des sciences et l'actualité scientifique.* » Cela permet d'interroger la dimension sociale et culturelle de la construction du savoir scientifique, en particulier la place des femmes dans l'histoire des sciences. Cette contextualisation permet également de promouvoir les sciences auprès des filles.

Dans les programmes de sciences et technologie

Programmes de la voie professionnelle

Prévention santé environnement (PSE) [...]

Dans le programme de terminale en baccalauréat professionnel, le module C12 « L'égalité de traitement au travail » sensibilise l'élève aux différentes dimensions de l'égalité au travail, tels que l'emploi des jeunes, l'emploi des personnes en situation de handicap et l'égalité femmes-hommes. Il permet également de préciser le cadre réglementaire en milieu professionnel et d'identifier les personnes à contacter en cas de discrimination.

Programmes de la voie générale [...], tout au long de la scolarité

Sciences de la vie et de la Terre (SVT)

L'égalité filles-garçons se traduit souvent par un traitement dans le cadre de dispositifs hors enseignement disciplinaire auxquels contribuent souvent, très activement, les professeurs de sciences de la vie et de la Terre : projets du CESC (Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté), accompagnement personnalisé, éducation à la sexualité. Les enjeux de cette dernière sont nombreux : accès à l'IVG et à la contraception, prévention des grossesses à l'adolescence, prise en compte du désir et du plaisir des jeunes femmes, stigmatisation de la « réputation », lutte contre et prévention des inégalités et violences sexistes au sein d'un groupe ou au sein du couple, question du consentement, compréhension et prévention de l'instrumentalisation des codes culturels et religieux justifiant l'inégalité filles-garçons, lutte contre l'« invisibilisation » et l'intolérance vis-à-vis de l'homosexualité. L'objectif ici est donc de faire évoluer les représentations des jeunes et les stéréotypes qui influent les comportements cités précédemment. [...]

Dans les programmes de sciences économiques et sociales

Enseignement commun en classe de seconde générale et technologique

La question de l'égalité filles-garçons est présente dans les programmes de SES dès la seconde avec comme objectifs d'apprentissage l'identification de processus de socialisation, en fonction du genre notamment, et l'étude des niveaux de salaire qui peuvent varier selon le sexe malgré un niveau de diplôme égal.

Enseignement de spécialité dans le cycle terminal de la voie générale

En classe de première, le questionnement sur la socialisation permet d'aborder le sujet de la socialisation genrée. Les violences sexuelles faites aux femmes peuvent être traitées dans le cadre du questionnement sur les processus sociaux qui contribuent à la déviance.

En classe terminale, dans le chapitre « comment est structurée la société française actuelle ? », la dimension du genre est présentée comme un facteur de structuration de l'espace social. Le second objectif d'apprentissage de ce chapitre permet d'évoquer, dans l'évolution de la structure socioprofessionnelle, le thème de la féminisation des emplois. Enfin, les débats autour de la question de la pertinence des classes sociales pour rendre compte de la structuration de la société française convoquent la question de l'articulation possible avec d'autres dimensions, dont celle de la prégnance des rapports sociaux de genre ; celle de l'action de l'École sur les destins individuels et sur l'évolution de la société met en avant la multiplicité des facteurs d'inégalités de réussite scolaire, dont la socialisation selon le genre, dans la construction des trajectoires individuelles de formation ; la question sur les facteurs de mobilité sociale interroge sur les spécificités de cette mobilité sociale des hommes et celles des femmes ; le sous-emploi des femmes est analysé dans la question sur les mutations du travail et de l'emploi ; le moindre engagement politique, a priori, des femmes est étudié dans le questionnement sur les motivations de l'engagement politique dans les sociétés démocratiques ; enfin, dans le questionnement sur des inégalités compatibles avec les différentes conceptions de la justice sociale, le caractère multiforme et cumulatif des inégalités économiques et sociales (dont le genre) est étudié ainsi que l'action des pouvoirs publics, notamment en termes de mesures de lutte contre les discriminations (lois sur la parité par exemple).

Dans les programmes de la série STMG

Programme de management, sciences de gestion et numérique de terminale STMG, enseignement de spécialité

La question de l'égalité filles-garçons est présente dans le programme de management, sciences de gestion et numérique de terminale STMG, particulièrement dans le thème 3 confrontant les différentes organisations des entreprises aux questions de société : la lutte contre les discriminations dans les relations de travail et l'égalité homme/femme notamment sont étudiées ici.

Dans les programmes de droit et grands enjeux du monde contemporain

Enseignement optionnel de terminale générale

L'égalité filles-garçons est interrogée dans les programmes de DGEMC dans la partie consacrée à l'égalité et la lutte contre les discriminations : dans le questionnement « Quelle importance de l'égalité en droit

français ? », l'exigence d'égalité dans la République française est étudiée en mettant en avant l'égalité entre les hommes et les femmes.

Dans les programmes d'éducation physique et sportive

Programme d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique

Le programme d'EPS pose le principe de l'égalité filles-garçons au travers d'une offre d'enseignement permettant à tous d'avoir l'occasion d'une pratique « *Respectueuse des différences de potentiels, de ressources, luttant contre les stéréotypes sociaux ou sexués [...]* ».

Au travers de ses objectifs généraux, l'éducation physique et sportive doit permettre à chaque élève d'exercer sa responsabilité individuelle au sein d'un collectif et de construire des comportements sociaux, en particulier le respect des autres « *quelles que soient leurs différences* ». [...]

Programme d'enseignement optionnel et de spécialité d'éducation physique et sportive du lycée général et technologique

Dans le programme de spécialité d'éducation physique, pratiques et culture sportives (EPPCS), en classe terminale, la thématique « La pratique physique dans le monde contemporain » propose un questionnement sur la place des femmes dans le sport. Les objectifs d'apprentissage associés à cette thématique sont les suivants : « Comprendre pourquoi les femmes sont moins nombreuses à pratiquer le sport et sont moins présentes dans les instances dirigeantes que les hommes. [...]

Programme d'EPS de la voie professionnelle

Le préambule du programme indique que l'EPS « facilite l'intégration des codes sociaux et des valeurs civiques. [...] [L'EPS] propose différentes formes scolaires d'Activités physiques, sportives, artistiques (APSA) pour permettre à tous les élèves, filles et garçons, de s'épanouir et d'y éprouver du plaisir. Elle contribue à l'acceptation des différences et lutte contre les stéréotypes sociaux ».

Dans les programmes d'histoire-géographie et d'EMC

Dans le cadre des programmes d'EMC

La question de l'égalité filles-garçons et femmes-hommes traverse l'intégralité des programmes d'EMC au collège. Les mentions y sont nombreuses, et peuvent être déclinées autour de plusieurs grands axes. Ce travail est continué au lycée avec l'égalité femmes-hommes présentée en seconde parmi les libertés collectives, et comme un support de la naissance des démocraties modernes.

Au lycée, ce travail est continué autour des libertés en 2^{de} et de l'égalité en première, où la réflexion sur les discriminations met davantage en perspective le lien entre libertés, droits et lois, et notamment le rapport entre évolution de la société, production et application des lois par la mise en place de politiques publiques (en 1^{re} GT, dans le thème « Les recompositions du lien social », le travail doit porter sur la « promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes : orientation, formation, travail, emploi, salaire, représentation, reconnaissance »).

- L'égalité filles-garçons est également placée au cœur des apprentissages :

Elle est un support de la culture civique : elle articule la culture de la sensibilité (« accepter les différences », « réguler ses émotions ») à celle de la règle et du droit comme vue plus haut.

Elle est aussi au cœur de la culture du jugement, et au cœur de l'apprentissage de la discussion réglée et du débat : la question de l'égalité filles-garçons peut permettre d'articuler travail sur les préjugés et question sur l'application des lois (et des politiques publiques en lycée).

L'égalité filles-garçons est également présentée comme support d'engagement autour de la lutte contre les discriminations, par des mises en perspectives historiques et sociales, ou sur le lien entre la loi et l'évolution de la société en démocratie.

Dans le cadre des programmes d'histoire

L'approche en histoire peut se faire de plusieurs manières :

- L'égalité femmes-hommes peut être travaillée en intégrant cette question à l'étude des sociétés, afin de contextualiser cette question autour d'objets historiques donnés, comme la place des femmes dans la société athénienne et dans la démocratie, ou bien dans les sociétés du Moyen Âge, ou encore ce que la place donnée aux femmes dit de la Révolution française. Cela permet de montrer et de contextualiser la notion d'égalité en évitant d'opposer de façon manichéenne les époques.
- Soit en faisant de femmes ou des femmes comme groupe social l'objet d'une partie du cours, à travers une réflexion sur l'égalité, soit qu'elle se construise, soit que l'inégalité se révèle.

Dans le cadre des programmes de géographie

La question de l'égalité filles-garçons et femmes-hommes ne constitue pas un objet d'étude géographique à part entière dans la structure des programmes actuels. Toutefois, l'égalité femmes hommes faisant partie des objectifs du développement durable, elle peut être mobilisée comme un axe d'analyse de l'organisation des sociétés sur un territoire, notamment quand elle n'est pas assurée et pénalise la société : les questions d'alphabétisation, de répartition des tâches, d'accès à l'hygiène et aux soins peuvent être analysées à travers l'égalité femmes-hommes et filles-garçons pour comprendre ce qui peut aider ou gêner le développement d'une société sur un territoire. [...]

Dans les programmes de langues vivantes [...]

L'égalité filles-garçons est essentielle dans la mise en œuvre des scénarios d'apprentissage au sein desquels les élèves développent leurs compétences langagières dans des phases d'entraînement et de production. Les questions d'égalité de traitement et de climat de classe sont des enjeux majeurs de la bonne tenue de la séance de langue et de la mise en confiance des élèves. [...]

Dans les programmes de philosophie

L'examen des notions et l'étude des œuvres sont précisés et enrichis par des repères que le professeur sollicite dans la conduite de son enseignement.

Parmi les repères les plus fréquemment sollicités et précisés dans les programmes se trouvent :

« Identité/égalité/différence ». Parmi les auteurs au programme, on relèvera le choix d'inscrire au programme trois philosophes femmes : Hannah Arendt, Simone de Beauvoir et Simone Weil. [...]

En juin 2014, suite aux fortes polémiques qui ont marqué l'année scolaire, le ministre de l'Éducation nationale décide de mettre un terme aux *ABCD de l'égalité*, un programme « expérimental » visant à proposer des outils aux enseignant-e-s d'école de manière à favoriser l'égalité filles-garçons et questionner les stéréotypes de sexe. Pour ne pas donner l'impression à l'opinion publique de céder sur un enjeu essentiel pour son électorat, le ministère les remplace en novembre 2014 par un « *plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école* ». De nouveaux « outils » pour tous les niveaux d'enseignements sont mis en ligne sur le site Canope. À peine publiés, ceux-ci sont pourtant décriés, non par les mouvements qui s'étaient opposés aux ABCD mais par celles et ceux qui les avaient soutenus : ils semblent en effet promouvoir en bien des aspects une représentation des relations entre les sexes qui est marquée par un déterminisme biologique et la complémentarité des hommes et des femmes. Ces outils ont par la suite été étoffés et modifiés en partie, après la parution des nouveaux programmes scolaires en 2015 et 2016. Ils promeuvent actuellement des orientations sensiblement différentes des précédents, plus proches de celles portées par les *ABCD de l'égalité* : plutôt que de chercher dans les corps une origine aux différences sociales entre les femmes et les hommes, sans réussir à percevoir comment celles-ci masquent justement les inégalités, ces nouveaux outils actualisés mettent davantage l'accent sur les inégalités de traitement dont sont l'objet les élèves selon leur sexe à l'école, sans pour autant se défaire de toutes ambiguïtés.

Des représentations divergentes de l'égalité des sexes

Il est certes possible de voir dans ces revirements une forme d'opportunisme politique. Le ministère et les instances qui lui sont associées promouvraient des orientations divergentes et contradictoires en fonction des oppositions et de leurs relais médiatiques. Toutefois, un examen des textes plus anciens montre que l'égalité des sexes a régulièrement été entendue par l'Éducation nationale dans une acception qui valorise les différences et tend à donner à leur expression sociale une origine naturelle. Si les *ABCD de l'égalité* rompaient pour l'essentiel avec ces représentations, les textes qui leur ont succédé montrent qu'il n'y a actuellement pas consensus [en] la manière (...). Sous l'apparente continuité des discours, l'institution ne s'est pas préoccupée d'en donner une définition unifiée. Différentes conceptions, parfois divergentes et contradictoires, mais qui ne sont jamais explicitées, cohabitent, au sein des mêmes documents, sur ce que pourrait être cette égalité et les moyens d'y parvenir. La manière dont s'articulent les notions de différences et d'inégalités et, par là même, la manière dont sont produites les unes et les autres s'inscrivent dans des approches différentes, antagonistes, sans que soit posée, à défaut de choisir, la question de leur cohérence et de la possibilité pour les enseignant-e-s de s'en saisir et de les décrypter pour penser leurs pratiques. Ce sont les versions 2014 et 2017 de ces nouveaux « *outils pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école* » pour le premier degré (maternelle et élémentaire) que nous voulons ici analyser. Il s'agit d'envisager comment est mobilisée ou non dans ces textes la différence des sexes pour problématiser l'égalité des sexes.

Une naturalisation des différences... et des inégalités

En premier lieu, que ce soit en 2014 ou en 2017, la différence des sexes est supposée permettre aux enfants de penser et de se penser dans le cadre scolaire. Des formulations quasiment identiques indiquent que « *c'est dans les comportements quotidiens* » (2014 a) ou « *dans le quotidien de la classe que se développent la conscience et la connaissance de soi et des autres en tant que fille ou garçon [...]* » (2017 a). Il est bien difficile à la lecture de ces textes de préciser ce à quoi peuvent renvoyer cette conscience et cette connaissance de soi, ni quelles sont ces différences si aisément constatables. Elles semblent toutefois dépasser la simple différence anatomique ; car s'il s'agissait uniquement d'identifier que certains ont un pénis et d'autres un vagin - l'existence d'enfants dont l'intersexuation est corporellement visible n'est jamais envisagée par l'Éducation nationale, on ne voit pas bien en quoi « *les comportements quotidiens* » et « *tous les événements de la vie scolaire* » seraient susceptibles de les manifester. Ce qui se passe à l'école, les manières d'être et de faire des individus, sont donc envisagés comme structurant la perception de cette différence corporelle et, inversement, cette dernière est posée comme essentielle pour comprendre ce qui se joue en classe. Si égalité il y a, c'est une égalité « entre » des filles et des garçons - les textes ne parlent pas d'égalité des sexes - pensés

comme naturellement différents, tant sur le plan anatomique, que social et psychologique, la différence des corps étant supposée déterminer des comportements et des psychismes différents.

C'est donc à une naturalisation des normes et des rôles de sexe que procèdent ces textes et il importe, à les lire, pour l'enseignant·e, d'acter cette distinction dans ses pratiques pédagogiques : par des étiquettes prénoms de couleur différente par exemple. Ou encore en Éducation physique et Sportive : *déterminer qui assume les rôles d'arbitre, de capitaine d'équipe, de gardien de but, etc. est aussi l'occasion de parler de l'égalité de droit entre garçons et filles sans a priori et de faire réfléchir les élèves sur les compétences des uns et des autres (rigueur, précision, impartialité, dynamisme...)* et sur les critères sur lesquels peuvent s'opérer des choix objectifs (2014 a). Dans un tel document, le lecteur ou la lectrice est amené à supposer que les compétences des uns et des autres sont à lire au prisme de leur appartenance sexuée. Plus surprenant, il constate qu'il ne s'agit pas de les inscrire dans une dynamique d'apprentissage mais juste de savoir les identifier pour pouvoir donner à chacun·e le rôle qui lui convient le mieux, sans perspective de changement - dans la mesure où cette attribution est supposée tirer parti des spécificités de chacun·e pour faire réussir un collectif où les individus doivent en quelque sorte savoir se tenir et rester à leur place.

Sous cet angle, ce qui pose problème n'est donc pas la différence de traitement dont peuvent faire l'objet les filles et les garçons mais que certaines de ces différences puissent (éventuellement) être sources d'inégalités. Mais, lorsqu'aucune discrimination n'apparaît au premier abord, distinguer les élèves selon leur sexe peut être considéré comme légitime, voire souhaitable ; d'autant plus que cela permet de valoriser implicitement ou explicitement une certaine complémentarité sexuée, comme cela était le cas dans l'exemple donné en EPS, et hétéronormative : dans le quotidien de la classe, la vigilance à établir des binômes ou des équipes mixtes conduit à ce que les élèves apprennent à mieux se tenir par la main [sic], à se connaître, à coopérer (2017 a). Ainsi, si dans la cour de récréation, l'espace est occupé et dominé par les garçons qui peuvent exercer librement leurs besoins d'activités physiques, le problème souligné par l'institution dans la phrase suivante est qu'en conséquence, les filles et les garçons n'apprennent pas à partager leurs jeux (2014 a), non à proprement parler la domination, [qui est] pourtant identifiée. Dans cette conception, les différences sont donc constitutives de la manière dont va être envisagée l'égalité des sexes ; elles sont considérées comme premières et naturelles. Il s'agit de donner à chacun·e la possibilité de se développer et de s'épanouir, à égalité, mais dans des directions pour une (grande ?) part distincte selon le sexe et pouvant occasionnellement nécessiter de transiger avec l'objectif même d'égalité, peu à même d'en tenir compte, [ce] qui cohabite avec leur dénaturalisation. Pour autant, aux côtés de ces orientations différentialistes, qui tendent à devenir marginales en 2017, est mise en avant une analyse des situations scolaires en termes d'inégalités qui visent explicitement à questionner l'évidence de la naturalisation des rôles sociaux. Il s'agit ici d'arracher à la « nature » les conduites, les phénomènes sociaux et la psychologie des individus. Ceux-ci sont construits par des traitements non seulement différenciés mais surtout inégalitaires, l'invocation des différences de sexe constituant dans cette perspective un prétexte à l'invisibilisation des inégalités. Les outils de 2017 et certains passages de ceux de 2014 (b) identifient ainsi des pistes pédagogiques qui prennent acte des résultats de recherche sur le genre en éducation. Ils proposent des points de vigilances, des grilles d'observations, des stratégies pour gérer la prise de parole de manière égalitaire, tant sur le plan quantitatif - le temps de parole accordé aux garçons étant toujours plus important que celui dévolu aux filles -, que qualitatif - filles et garçons ne sont pas sollicités aux mêmes moments ni par le même registre de questionnement -. Une vigilance est également demandée sur les représentations véhiculées par les supports d'apprentissages (affichages, manuels, littérature...) afin de pouvoir les diversifier et lorsqu'elles sont inégalitaires, les questionner. Les processus de dénaturalisation sont toutefois ponctuellement envisagés comme une « renaturalisation » des nouvelles pratiques ce qui n'est pas sans laisser sceptique sur les objectifs éducatifs poursuivis : il peut parfois apparaître utile, dans certains contextes, d'assurer une parité dans l'accès aux « coins-jeux » [...] pour « naturaliser » des pratiques éloignées des modèles sociaux de référence (2017 a). Il faudrait en quelque sorte que les enfants soient toujours dupes de ce qu'on cherche à leur enseigner, comme s'il fallait récupérer les armes de l'adversaire, la recherche de stratégies visant à contester les mécanismes de reproduction des inégalités ne trouvant elle aussi sa justification que dans l'illusion de correspondre à la « nature ».

Une entrée par les stéréotypes de sexe qui invisibilise les rapports sociaux et les processus de domination.

Même lorsque la dimension sociale des différences et des inégalités de sexes est affirmée - la manière dont les corps sont également produits par les normes et les usages sociaux n'est pas évoquée -, la dimension politique de l'exigence d'égalité n'est ainsi jamais totalement revendiquée ; elle est même le plus souvent occultée. Il est finalement peu question d'inégalités dans ces textes, encore moins de domination ou d'oppression. En revanche, les stéréotypes de sexes sont centraux. Les enseignant-e-s doivent apprendre à les « repérer » car ils sont ce contre quoi il faut lutter ou tout au moins ce qu'il est nécessaire de « mettre à distance » et « questionner », dans la lignée des instructions des programmes. Ce choix n'est pas anodin. Comme le note Isabelle Collet, il donne à penser que les stéréotypes sont les causes de l'inégalité entre les femmes et les hommes (il suffirait donc de les éradiquer pour obtenir l'égalité), et non leur conséquence ; il n'amène [donc] pas à réfléchir à la source du problème qu'[il] prétend combattre. Il faudrait pour cela s'intéresser plus explicitement aux rapports sociaux qui produisent ces inégalités et qui ne sont pas atteints ou très partiellement par la simple lutte contre « les mauvaises images » que sont les stéréotypes. Aborder la question de l'égalité par la question des stéréotypes de sexe laisse par ailleurs entendre que garçons comme filles en sont également victimes. De ce point de vue, les documents publiés sur Canope pour le premier degré sont le plus souvent formulés d'une manière qui rend peu perceptible l'existence d'une hiérarchie entre les sexes. À chaque fois que cela est possible, l'accent est mis sur la symétrie des situations comme si celles-ci étaient finalement équivalentes. Or, justement, au sein du système de genre, entendu comme un système bi-catégorisant de normes de sexe hiérarchisées produit par des rapports sociaux, système qui légitime et masque les inégalités en les faisant passer pour naturelles, la situation des filles et des garçons n'est pas symétrique. Les uns sont les dominants, les autres les dominés ; cette distinction ne se joue pas uniquement au niveau des représentations (les stéréotypes) mais dans la matérialité des situations sociales. Et c'est bien en travaillant collectivement en classe sur ces rapports de pouvoir à l'œuvre dans les situations scolaires, mais aussi entre professionnels sur les rapports sociaux de sexe opérant au sein de l'institution scolaire qu'il semble possible d'envisager la construction de l'égalité. Du fait des représentations divergentes qu'ils défendent, entre naturalisation et dénaturalisation des différences et par là, bien que cela ne soit jamais énoncé explicitement de cette manière, des inégalités entre les sexes, et de l'accent mis sur les stéréotypes au détriment des processus de domination, les textes produits par l'Éducation Nationale ne permettent pas de penser pleinement ces enjeux en vue d'une transformation des pratiques professionnelles.

Qui sommes-nous ?

Khawla et Alicia, deux élèves de la Brigade Égalité Fille/Garçon, qui ont mené une enquête de janvier à février 2021 sur la répartition de la parole entre les filles et les garçons dans les classes. La Brigade de Jean-Jacques Rousseau (JJR), c'est une trentaine d'élèves œuvrant pour la réduction des inégalités au sein de notre lycée par la sensibilisation, la formation, les projets de recherche, les événements et même par la communication à travers le compte Instagram. Depuis le début de la Brigade, en novembre 2020, nous nous réunissons chaque semaine le mardi midi pendant une heure et nous sommes encadrés par une professeure de Lettres du lycée et par une professeure-documentaliste.

Pourquoi faire une enquête ?

Alors, comment en est-on arrivées à une enquête sur la répartition de la prise de parole ? En réfléchissant à des exemples d'actions à mener et à des observations à faire, nous avons beaucoup d'idées. Une de nos professeures nous a suggéré : pourquoi ne pas observer qui parle le plus en cours entre les filles et les garçons ? C'était facile à vérifier, en passant dans les classes, et surtout, c'était l'occasion de faire une étude statistique et concrète. Nous avons toutes et tous déjà une petite idée de la réponse à la question. Mais, en tant qu'élèves, avons-nous déjà cherché à quantifier le problème ?

Une enquête à préparer et à mettre en place... janvier 2021

À partir du moment où nous avons choisi quoi faire, nous devons faire deux choses :

- programmer les passages et observations des classes. Pour cela, nous avons pris sur notre temps libre et avons demandé à plusieurs profs qui accepteraient qu'on assiste à leur cours. Nous tenions absolument à observer tous les niveaux (Seconde, Première, Terminale), toutes les filières (Professionnelle, Technologique, Générale), dans des classes ayant à peu près la parité, 3 classes avec un professeur et 3 classes avec une professeure.
- établir les critères d'observations sous forme de tableau. Nous voulions noter durant chaque heure de cours **le nombre de prises de parole spontanées** (sans qu'un.e professeur.e interroge l'élève), celui de **prises de parole accordées par le/la professeur.e** et **le volume moyen de la voix**. De plus, nous voulions **chronométrer le temps de parole total des filles et des garçons** pendant l'heure de cours.

Le passage dans les classes... janvier 2021 à février 2021

Finalement, nous avons observé six heures de cours dans six classes différentes. C'était honnêtement assez surprenant de sortir de notre rôle d'élève pour être des observatrices. Nous avons vu les choses tout à fait différemment et nous nous sommes rendu compte de nos propres habitudes de prise de parole. La différence d'affirmation de la parole entre filles et garçons était frappante.

Les résultats de notre enquête

Dans chaque tableau, les trois premières lignes sont des pourcentages et la dernière ligne des secondes.

Professeur Homme	Garçons	Filles
Effectif moyen	49,5 %	50,5 %
Nombre moyen de prise de parole spontanée	63,7 %	36,3 %
Nombre moyen de prise de parole accordée par le professeur	40 %	60 %
Temps moyen de parole ⁴	1'33	1'14
Professeur Femme	Garçons	Filles
Effectif moyen	49,9 %	50,1 %
Nombre moyen de prise de parole spontanée	59,9 %	40,1 %
Nombre moyen de prise de parole accordée par le professeur	43,8 %	56,2 %
Temps moyen de parole	9'35	4'45
Professeur Final	Garçons	Filles
Effectif moyen	49,7 %	50,3 %
Nombre moyen de prise de parole spontanée	61,8 %	38,2 %
Nombre moyen de prise de parole accordée par le professeur	41,9 %	58,1 %
Temps moyen de parole	6'22	3'20

Les principales conclusions que l'on a pu tirer de ces chiffres mais aussi de nos observations :

- **Les filles avaient plus tendance à parler doucement et plutôt quand c'était le/la professeur.e qui les interrogeait** (donc elles parlaient le plus souvent quand elles levaient la main).
- **Les garçons, eux, monopolisaient la prise de parole spontanée** (sans lever la main) et avaient un **volume de voix beaucoup plus important**.

La plupart des habitudes de prise de parole étaient inconscientes : les filles se laissaient souvent couper la parole ou étaient moins écoutées le tout en parlant plus doucement, les garçons écoutaient moins.

Enfin, certains professeurs (notamment masculins) se tournaient inconsciemment plus souvent vers les garçons.

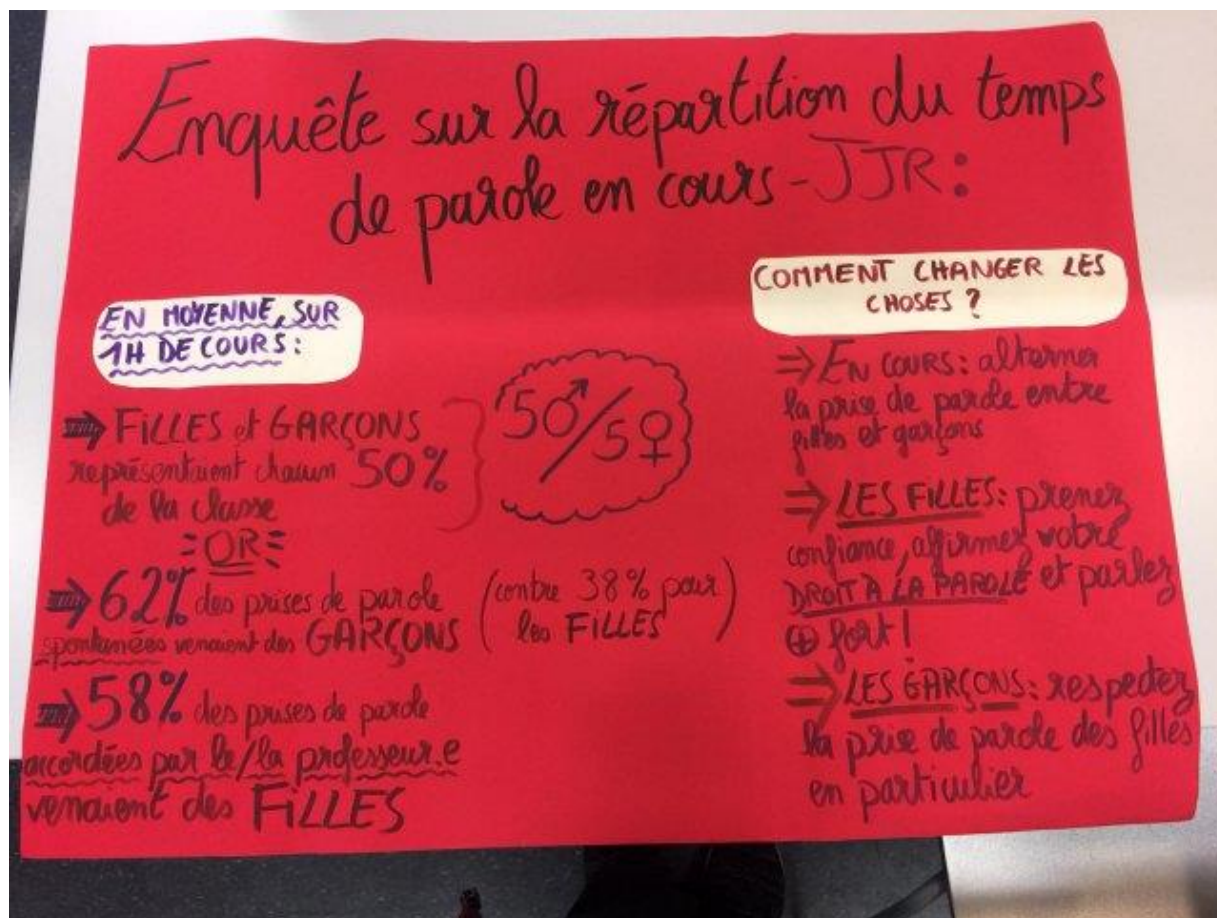
La restitution de notre travail

Notre enquête était un moyen d'analyser de façon objective la répartition du temps de parole entre filles et garçons. Dès lors, le but était de communiquer cela à nos camarades.

⁴ Le temps moyen correspond ici aux minutes et aux secondes (m's)

La première occasion de cette communication a été la journée du 8 mars 2021, Journée Internationale des Droits des Femmes. Environ 300 élèves ont visité nos expositions et nous avons pu expliquer à certain.e.s notre démarche.

Le tout était résumé sur une affiche.



C'était très enrichissant de parler aux élèves, mais aussi aux personnels du lycée de notre travail. Les professeurs ont bien accueilli nos constats et certains se sont posé des questions. Nos camarades confirmaient certains constats et étaient surpris par d'autres.

Et maintenant, que faire pour que cela change ?

Eh bien, après cette enquête, nous ne voulions pas rester sur un constat qui paraissait assez négatif. Nous avons réfléchi à plusieurs moyens pour que cela change.

Quelques idées...

1. Alternier la prise de parole : une fille, un garçon.
2. Filles : prendre confiance en elles et parler plus fort, quitte à avoir l'impression de crier
3. Garçons : respecter la prise de parole des filles en particulier : SILENCE quand les filles parlent.

Nous pensons vraiment que notre travail en lui-même peut changer les choses car il permet déjà de prendre conscience de nos habitudes liées à la prise de parole. En tant qu'élèves filles, nous avons nous même cette habitude de parler beaucoup moins fort par exemple. Mais, depuis cette enquête, nous avons appris à affirmer notre droit à la parole et à encourager les autres filles à le faire.

DOC 8 : Salle, M. (2016). À l'école de la République, de « l'égalité filles / garçons » à la « culture de l'égalité ». *Trema*, 46, 5-13.

Le 25 septembre 2012, Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, et Najat Vallaud-Belkacem, en charge des droits des femmes, publient une tribune entendant « *mettre l'égalité des filles et des garçons au cœur même de la refondation républicaine de l'école* » (Peillon 2012). Résumant efficacement quarante années de recherches en sociologie de l'éducation, ce texte, qui souligne que « *la manière d'interroger, de donner la parole, de noter, de sanctionner et évidemment d'orienter, révèle des représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des unes et des autres* », ouvre une séquence chronologique dense et complexe. Entre cette déclaration d'intentions programmatique publiée quelques mois seulement après l'élection présidentielle, et l'annonce du lancement d'un « *plan d'action pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école* » assorti de la mise en ligne d'une « *mallette pédagogique* » pour la rentrée 2014, deux années se sont écoulées, qui ont été marquées par bien des polémiques et quelques revirements. Alors que le concept de « *genre* » fait irruption sur la scène politique et médiatique, le rôle de l'école en matière de promotion et de diffusion d'une « *culture de l'égalité entre les sexes* » présentée comme « *une valeur centrale et une promesse de la République* » est affirmé comme jamais par l'Éducation nationale. Le sujet n'est pourtant pas neuf. Depuis le 26 décembre 1976 et la publication des décrets d'application de la loi Haby du 11 juillet 1975 généralisant les classes mixtes à tous les établissements d'enseignement publics du primaire et du secondaire, les textes officiels, de natures diverses, se sont succédé sur la question. Sur quels principes structurants s'appuient les politiques qui en découlent ? C'est à cette question de recherche que l'on répondra ici en portant une attention toute particulière au vocabulaire mobilisé par l'institution. Après une présentation des différents concepts utilisés, on en viendra à l'analyse des conventions - bilatérales puis interministérielles - qui ont porté sur la question depuis 1984. On pourra ainsi prendre pour finir la mesure des évolutions récentes de la posture ministérielle, consécutive de ce qu'on pourrait appeler « *la crise des ABCD de l'Égalité* ».

Quels concepts pour quelle égalité ?

Si elle réfléchit de longue date à la question de l'égalité entre les sexes à l'école, l'Éducation nationale ne s'est jamais préoccupée d'en donner une représentation unifiée (Pasquier 2013). Qu'elle n'ait pas cerné les enjeux d'une prise de position claire sur le sujet, ou qu'elle ait fait sciemment ce choix pour contenter toutes les parties, elle n'a ainsi jamais choisi explicitement entre la perspective différentialiste promotrice d'une « *égalité dans la différence* » et la perspective universaliste pour laquelle tous les êtres humains sont égaux en dépit de la différence des sexes, qui n'est qu'un rapport de pouvoir. Les expressions consacrées par l'usage institutionnel sont même révélatrices de postures idéologiques variables. Parler de « *mixité* », d'« *égalité entre les filles et les garçons* », de « *genre* » ou de « *culture de l'égalité filles/garçons* », ça n'est pas la même chose. De la mixité, il n'est d'ailleurs presque jamais question.

On sait comment elle s'est imposée dans le courant du XIXe siècle « *sans même qu'on y prête attention* », en dépit du fait qu'elle constitue une « *révolution pédagogique* » parmi les « *plus profondes* » (Prost 2004, p. 576). La loi Haby du 11 juillet 1975 la généralise pour des raisons pratiques. Il s'agit d'œuvrer non pas « *au nom de principes, d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir les familles au plus proche de leur domicile* » ainsi que le précise une circulaire ministérielle du 3 juillet 1957. Ainsi envisagée, la mixité scolaire n'en est pas vraiment une. Le regroupement par âge (et non par sexe) des garçons et des filles est un mode d'organisation administrative visant à faire des économies : au sens strict c'est de la *gémiation* (Zancarini 2003, p.12). La *coéducation* relève quant à elle d'un choix de société et vise à « *construire des rapports harmonieux et égalitaires entre les hommes et les femmes* » (Zancarini 2003, p. 14). Enfin, parler de mixité permet longtemps de rester dans le flou. Ce n'est qu'en 1989 que cette dernière se voit assigner un rôle de promotion de l'égalité entre les sexes. L'expression « *égalité entre les filles et les garçons* » est récurrente dans la rhétorique institutionnelle mais, là encore, son sens mérite d'être précisé. Le flou qui entoure la notion d'égalité a été souligné récemment par les évaluateurs du dispositif « *ABCD de l'Égalité* ». Il apparaît nécessaire de « *préciser le sens de l'éducation à la valeur égalité, particulièrement quand il s'agit de l'égalité filles-garçons* » (Évaluation 2014). « *Il semblerait plus prudent de ne plus utiliser l'expression "l'égalité filles-garçons" sans faire référence au droit* » (Évaluation 2014, p. 25), écrivent-ils. Il convient donc de parler de « *l'égalité des droits des filles et des garçons* », ou encore de « *l'égalité des compétences* » lit-on encore. Adopter l'une ou l'autre de ces expressions pose toutefois question. Si « *l'égalité des droits est une notion*

suffisamment générique » (Évaluation 2014, p. 25), elle s'oppose néanmoins à l'égalité en fait ou égalité réelle, que Najat Vallaud-Belkacem, qui fut ministre des droits des femmes avant d'être en charge de l'Éducation nationale, appelait pourtant de ses vœux à l'occasion du vote de la loi du 4 août 2014. Préconiser l'usage d'une telle expression constitue donc un net recul par rapport aux objectifs initialement affichés. Au prétexte que, pour certains parents, « l'égalité signifie le fait de ne pas reconnaître les différences » (Évaluation 2014, p. 17), on réaffirme le principe d'une « égalité dans la différence », un principe politico-philosophique datant du XIXe siècle et qui « a avant tout pour but de contrer les revendications d'égalité des féministes » (Mosconi, 2012). Quant à parler d'égalité des compétences, c'est souscrire toujours au principe fixiste de la bi-catégorisation de sexes et à celui, sous-jacent, de l'existence de « rôles de sexes » envisagés comme complémentaires, dans une perspective hétéronormative. La « culture de l'égalité filles/garçons » apparue dans le vocabulaire ministériel à compter de 2013 creuse le même sillon idéologique. On poursuit des perspectives égalitaires tout en posant l'axiome de la « nature singulière » et spécifique des filles versus celle (tout aussi singulière et spécifique) des garçons. Si l'on souligne que l'égalité relève d'une « culture » qu'il convient d'acquiescer et de diffuser, ce qui manifeste d'une vraie prise de conscience et d'un renoncement appréciable à l'illusion de l'égalité, il n'est en revanche pas question de toucher à la « nature ». Le syntagme « culture de l'égalité filles/garçons » laisse entendre le relativisme dans lequel le principe d'égalité des sexes se trouve englué, ce qui l'expose à la fois aux remises en cause et aux instrumentalisation. Conséquence des polémiques que l'on sait (à ce propos, voir Fassin 2011, Fillod 2014, Rochefort 2014, Van der Dussen *et al.* 2015), le concept de genre n'est quant à lui plus utilisé. Pourtant en éducation, il permet de déplacer le regard, des filles vers la conjonction garçons et filles, et de prendre la mesure de la valence différentielle des sexes (Héritier 1996), ce qui n'est encore que partiellement fait. Dans la rhétorique institutionnelle, « élève » demeure souvent un substantif neutre, sauf quand il est spécifiquement décliné au féminin, et ce en dépit de travaux importants (Ayrat 2011 et 2014) montrant que l'élève au masculin a des caractéristiques et une destinée scolaire spécifique. Cette même rhétorique ignore encore le plus souvent l'asymétrie qui existe entre filles et garçons, masculin et féminin, peinant du coup à rendre compte, par exemple, les trajectoires professionnelles de celles et ceux qui font le choix d'une orientation contre-stéréotypée et qui, paraissant mues par un même ressort, aboutissent pourtant le plus souvent à des situations diamétralement opposées (réussite éclatante des hommes isolés dans un secteur professionnel réputé féminin versus difficultés accrues rencontrées par les femmes évoluant dans un milieu considéré comme masculin).

Le recours au concept de genre implique également un « déplacement de l'attention des sujets - les acteurs, qu'ils soient individus ou groupes sociaux - vers les processus de "genrification" » qui modèlent et hiérarchisent les individus selon leur sexe (Salle 2013, p. 173). On adopte ainsi une perspective résolument culturaliste permettant d'éviter l'écueil des « remises en question individuelles [qui] peuvent être déstabilisantes », ainsi que le souligne Céline Petrovic (2013, p. 48), au point d'empêcher l'adhésion des participant-es aux formations à l'égalité filles/garçons. Le genre, décliné au seul singulier pour désigner un système, permet de sortir de la bi-catégorisation dans laquelle on continue de se complaire quand on lui préfère l'« égalité filles/garçons ». Il ne s'agit bien sûr pas de dire que les filles et les garçons n'existent pas dans nos écoles. Ce ne sont pas ces réalités qui posent problèmes, mais bien les catégories qui y sont associées. On sait les effets du processus même de catégorisation sur les élèves. Adopter une perspective de genre permettrait de rompre avec la spécification qui l'accompagne, et de mettre en œuvre des actions efficaces. Pour parvenir à une égalité réelle entre les groupes que l'on veut égaliser, il faut refuser de reproduire la distinction entre eux et partir, plutôt, de ce qui transcende chacune de ces deux catégories identitaires.

D'une convention à l'autre : les évolutions de la posture ministérielle [...]

La réflexion institutionnelle sur l'égalité des sexes à l'école est ancienne mais les polémiques récentes à laquelle elle a été confrontée, en lien notamment avec la mise en œuvre du dispositif « ABCD de l'Égalité » ont permis de faire émerger un questionnement aigu : quelle égalité entend-on exactement promouvoir à l'école de la République ? L'évolution de la rhétorique ministérielle, lisible dans les conventions analysées ici le montre bien. Dans les années 1980, la différence des sexes est pensée sur le mode de l'asymétrie : seul le destin scolaire et professionnel des filles et des femmes intéresse chercheuses et politiques. Par la suite, la symétrie filles/garçons s'impose, accompagnée de l'invisibilisation du système de genre et de la valence différentielle qui y préside. Si la convention de 2013 se réfère au concept de « genre », après les polémiques de l'année 2013-2014, l'égalité promue entre filles et garçons relève d'une perspective résolument différentialiste (Buscatto *et al.* 2015) qui s'exprime dans le recours au syntagme désormais en usage de

« culture de l'égalité filles/garçons ». Penser en termes de genre paraît pourtant indispensable si l'on veut résoudre les défis éducatifs qui se posent à l'école d'aujourd'hui. On ne peut en faire l'économie si l'on veut comprendre que c'est ce système qui explique l'avantage scolaire des filles mais aussi leur insertion et leur réussite professionnelles mitigées par la suite. Il est indispensable pour analyser et tenter de pallier l'échec scolaire de certains garçons. Il permet de sortir d'une approche dirigée spécifiquement vers les filles, approche à la fois inutile (puisque les filles réussissent mieux à l'école que les garçons), inefficace (puisque cet avantage scolaire reste sans conséquence dans le cadre professionnel) et contre-productive (puisque'elle contribue à décrédibiliser des actions considérées comme catégorielles). Il ne s'agit pas de faire des filles des élèves comme les garçons, ni des garçons comme les filles, mais de faire de chacun et chacune un-e élève comme les autres. Nul ne songe à contester l'existence d'une différence anatomique entre hommes et femmes, mais ce qui est en cause et à quoi il ne faut pas renoncer, c'est en revanche l'idée que l'anatomie puisse être un destin. Les rôles sociaux incombant aux filles comme aux garçons doivent être appréhendés comme des constructions culturelles et historiques, variables dans le temps comme dans l'espace. Voilà sans doute le sujet sensible auquel la formation des enseignant-es conçue en termes de « culture de l'égalité filles/garçons » ne s'attaque pas.

DOC 9 : Ministère des armées. Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Ministère de la culture. Ministère de l'agriculture et de l'alimentation. Secrétariat d'État chargé de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la lutte contre les discriminations. (2019). Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

Préambule

Le 25 novembre 2017, journée internationale pour l'élimination des violences faites aux femmes, le président de la République a déclaré l'égalité entre les femmes et les hommes « grande cause nationale » du quinquennat. Il a défini l'éducation comme le premier pilier d'une politique ambitieuse permettant à la fois de diffuser la culture de l'égalité et de prévenir et combattre toutes les formes de violences sexistes et sexuelles. Cette dynamique s'est poursuivie avec les annonces du Comité interministériel à l'égalité femmes-hommes du 8 mars 2018 (CIEFH) ; celui-ci a été l'occasion de décliner une série de mesures poursuivant l'objectif d'« éduquer à l'égalité dès le plus jeune âge », en agissant auprès de toute la communauté éducative.

Les stéréotypes de sexe se mettent en place dès le plus jeune âge et influent sur la manière dont les garçons et les filles construisent au fil des ans leur identité, leur scolarité, leur orientation professionnelle. C'est pourquoi le gouvernement s'est engagé à lutter contre les inégalités partout où elles continuent de se manifester, notamment dans les établissements d'enseignement scolaire et supérieur. Cette culture de l'égalité entre les sexes est en effet constitutive du principe d'égalité des chances et du respect d'autrui, dont l'apprentissage est au fondement des missions de l'École et s'inscrit à la fois dans les enseignements, les actions éducatives et la vie scolaire.

Concrètement, la politique éducative de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons s'appuie, depuis le début des années 2000, sur des conventions interministérielles successives « *pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* ». La dernière convention, conclue pour la période 2013-2018, a permis de renforcer la transmission du respect de l'égalité dès l'école élémentaire. Elle a précédé l'introduction d'un nouvel enseignement moral et civique se fixant notamment comme objectif l'acquisition par les élèves du respect de la personne et de l'égalité entre les femmes et les hommes. Ses préconisations en matière de formation des personnels ont aussi permis d'inscrire dans les missions des écoles supérieures du professorat et de l'éducation celle de sensibiliser l'ensemble des personnels enseignants et d'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations.

Les données statistiques produites chaque année par le ministère en charge de l'éducation nationale continuent toutefois de mettre en évidence des différences selon les sexes en matière de parcours et de réussite des jeunes, de choix d'orientation et de poursuite d'études entre filles et garçons, qui auront des incidences ultérieures sur l'insertion dans l'emploi ainsi que sur les inégalités professionnelles et salariales entre les femmes et les hommes. Plusieurs enquêtes et études permettent par ailleurs de dessiner une image du sexisme dans les établissements scolaires. L'enquête de climat scolaire et de victimation 2017-2018 indique que les comportements déplacés à caractère sexuel concernent 11 % des lycéennes et que celles-ci sont deux fois plus souvent que les garçons confrontés aux violences graves et cyberviolences à caractère sexuel. Toutes les enquêtes interrogeant les perceptions des élèves confirment ce diagnostic : les filles et les garçons font l'expérience des inégalités dès le plus jeune âge. Un rapport de l'UNICEF de novembre 2018 révèle ainsi que les enfants ressentent très tôt, dans leur vie quotidienne, les différences fondées sur le genre, y compris à l'école. Des études indiquent régulièrement que ces violences à caractère sexiste et sexuel se prolongent dans les espaces numériques.

La permanence de certains enjeux et de l'émergence de nouvelles problématiques – notamment la montée du cybersexisme – engage à conduire une politique encore plus volontariste et à aller plus loin, à la fois dans l'éducation des jeunes à l'égalité et dans la protection des élèves et des étudiants et étudiantes, en mobilisant tous les acteurs et tous les leviers de politique publique. Cette cinquième convention pour la période 2019-2024 porte ainsi une nouvelle ambition. Associant – au-delà des ministères en charge de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur – tous les ministères responsables de missions d'enseignement, ce

nouveau texte-cadre privilégie une approche globale, définissant cinq grands axes d'intervention, déclinés en objectifs, eux-mêmes précisés par des mesures concrètes et évaluables :

- **piloter** la politique d'égalité au plus près des élèves et des étudiantes et étudiants ;
- **former** l'ensemble des personnels à l'égalité ;
- **transmettre** aux jeunes une culture de l'égalité et du respect mutuel ;
- **lutter** contre les violences sexistes et sexuelles ;
- **s'orienter** vers une plus grande mixité des filières de formation.

Déclinée dans tous les territoires sous la responsabilité des recteurs et rectrices, des préfets et préfètes de région, la convention interministérielle offre un cadre aux différents réseaux territoriaux et favorise la mise en œuvre et le déploiement d'actions partenariales au plan local et, suivant les spécificités des territoires, avec les collectivités locales, le monde de l'entreprise, le secteur de la santé et du social ou encore les associations.

Les ministres signataires de la convention réaffirment leur détermination à mettre en œuvre une politique publique ambitieuse en faveur de l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes, au sein du système éducatif et la nécessité de l'inscrire au cœur de l'action du quinquennat. Pour cela, la convention sera régulièrement suivie et évaluée par un comité de pilotage associant les représentants des ministères signataires.

DOC 10 : Note vie scolaire de la Cité scolaire X (2021) [...] ⁵

Part des élèves se sentant bien dans leur collège	Indice national	Cité scolaire X
Filles	94 %	95,2 %
Garçons	92 %	92,3 %
Part des élèves se sentant bien dans leur lycée		
Filles	93 %	90,6 %
Garçons	95 %	95,4 %

Part des lycéens se sentant en sécurité dans le bus scolaire	Indice national	Cité scolaire X
Filles	77 %	72,2 %
Garçons	89 %	91,3 %
Part des lycéens se sentant en sécurité dans leur lycée		
Filles	91 %	87,7 %
Garçons	93 %	94,2 %

Part des collégiens ayant été victimes d'insultes sexistes	Indice national	Cité scolaire X
Filles	11 %	13,2 %
Garçons	6 %	6,1 %
Part des lycéens ayant été victimes d'insultes sexistes		
Filles	18 %	23,3 %
Garçons	2 %	2,4 %

[...]

Le relevé des rapports émis depuis la rentrée scolaire, soit les six mois écoulés, fait état de 3 incidents liés à des insultes sexistes. Deux de ces incidents ont été rapportés à la vie scolaire par les élèves qui en ont été les victimes, le troisième ayant été rapporté par un professeur qui en a été le témoin dans les couloirs du lycée.

Il est malheureusement vraisemblable que ce nombre d'incidents rapportés soit en deçà du nombre de situations réelles auxquelles les élèves victimes d'insultes sexistes peuvent être confrontés. Cela appelle une vigilance particulièrement accrue de la communauté éducative sur ce type d'incidents. [...]

⁵ Il sera utile de rapprocher cette note de vie scolaire du document 3.

1. Stéréotypes

La psychologie sociale distingue les discriminations, les préjugés et les stéréotypes. Elle considère les discriminations comme des comportements individuels, observables, défavorables à une personne en raison de son appartenance à un groupe social ; les préjugés comme des attitudes, émotionnelles et affectives, qui conduisent à évaluer négativement un individu ; les stéréotypes comme un ensemble de croyances possédées par une personne. Elle démontre que les stéréotypes peuvent entraîner des préjugés qui peuvent eux-mêmes entraîner des discriminations. Elle pose les stéréotypes comme étant à l'origine des discriminations. François de Singly explique : « *Si les stéréotypes de la princesse et du soldat sont critiquables, il ne suffit pas d'affirmer (même si c'est juste !) le droit des petits garçons à être princes et des petites filles à être guerrières, il faut se demander comment un petit garçon peut s'affirmer en tant que petit garçon et une petite fille en tant que petite fille. S'il n'existe pas un nouvel imaginaire, alors il est plus que probable que les stéréotypes traditionnels perdurent.* » (De Singly, 2014). Autrement dit, déconstruire les stéréotypes ne sert à rien s'il n'y a pas reconstruction égalitaire derrière.

2. Images et stéréotypes

Les images, qu'elles soient fixes ou animées, sont le véhicule de bien des stéréotypes de sexe. Il suffit, pour s'en rendre compte, de feuilleter des catalogues de jouets, d'observer des affiches publicitaires, de visionner des vidéo-clips. Entre autres exemples.

La lecture d'écrits scientifiques, d'études sur les représentations masculines et féminines, dans la littérature de jeunesse ou les séries télévisées, achèvera de convaincre celles et ceux qui douteraient encore. Citons pour mémoire deux rapports institutionnels qui abordent ce sujet. Le premier, daté de 2008, pose la question de l'image des femmes dans les médias (presse, radio, télévision) et souligne « *un décalage important (...) entre les stéréotypes qui continuent à s'appliquer à l'image des femmes et la pluralité de leurs rôles familial et social, de leurs activités et de leurs aspirations.* » (Grésy, 2008, p. 7). Si le chapitre 1 signale « *De considérables avancées* », le chapitre 2, intitulé « *Mais une pléthore d'archaïsmes et d'atteintes à la valeur des femmes* », vient nuancer ce constat. Le deuxième, publié en janvier 2014 par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective, a pour titre « *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons* » (Naves & Wisnia-Weill, 2014). Ses auteur-e-s expliquent que les stéréotypes de sexe contribuent à freiner la marche vers l'égalité entre les femmes et les hommes et émettent 30 propositions susceptibles de faire bouger les choses. Deux chapitres s'attachent tout particulièrement aux stéréotypes filles-garçons présents dans les supports destinés à la jeunesse. Le chapitre 3 évoque les livres, manuels et programmes scolaires, qui « *restent fortement prisonniers des stéréotypes de genre* » (p. 114), ainsi que la littérature enfantine ou adolescente, qui « *présente des stéréotypes fortement marqués* » (p. 117). Le chapitre « Complément », qui clôt le rapport, traite des productions industrielles destinées aux enfants (jouets, albums illustrés, encyclopédies, jeux vidéo, magazines, films, dessins animés, publicités télévisées, œuvres musicales) et démontre « *qu'ils intègrent des stéréotypes qui dépassent bien souvent la réalité sociale, elle-même déjà inégalitaire* » (p. 199). S'il y a certes tout un monde entre les mots et les actes, l'existence même de ces rapports prouve que l'État perçoit les images stéréotypées comme un problème et considère qu'il est nécessaire de le résoudre.

J'évoquerai également deux recherches dans lesquelles j'ai été impliquée. La première, que j'ai conduite avec Mehdi Derfoufi⁶ dans le cadre d'un projet ANR (Mercader & Léchenet, 2013), a porté sur les représentations vidéo-ludiques fréquentées par les élèves filles et garçons des collèges et lycées. Elle prend en compte les spécificités du média, met en évidence la présence de stéréotypes de sexe au sein des jeux mais permet aussi de mettre en lumière des éléments inattendus, notamment en ce qui concerne la façon dont les filles et les garçons investissent les personnages qui leur sont proposés⁷. La deuxième, que j'ai

6 Mehdi Derfoufi, docteur en études cinématographiques et audiovisuelles, ATER genre et média, Université Claude Bernard Lyon 1 - ESPE de l'Académie de Lyon, laboratoire LISAA.

7 Une partie des résultats de cette recherche a été publiée dans la revue *Le Temps des médias* (Lignon, 2014).

effectuée avec mes collègues Vincent Porhel⁸ et Hérilalaina Rakoto-Raharimanana⁹, portait sur les images figurant dans les manuels scolaires en mathématiques, histoire géographie et français et a été publiée en 2013. Le travail a consisté en la mise au point d'une méthode permettant de coder les stéréotypes de sexe présents dans les images afin de rendre possible leur analyse quantitative et qualitative. Lors de cette étude, nous avons identifié trois possibilités que je reprendrai ici. 1) Image stéréotypée. Le sexe féminin est ordinairement cantonné à l'infériorité, le sexe masculin à la supériorité ; les représentations des rôles sont figées et avalisées. 2) Image contrestéréotypée. Les représentations stéréotypées sont inversées. Cette figure de style, qui résulte généralement d'une démarche volontaire, est difficile à manier dans la mesure où, en s'opposant au stéréotype, elle en crée fatalement un autre. Elle force cependant la compréhension en déplaçant le regard. 3) Image non stéréotypée. Aucun stéréotype attendu, aucune hiérarchie, ne sont mis en scène.

3. Education, images et stéréotypes

Sur la page web qu'il consacre à l'éducation à l'image, au cinéma, à l'audiovisuel, le Ministère de l'Éducation nationale rappelle que « *la première pratique culturelle des jeunes est celle de l'image* » (MENESR, 2014). Si l'on corrèle les différents éléments que je viens de rappeler, les écolier-e-s, les collégien-ne-s, les lycéen-ne-s apparaissent ainsi, nécessairement, comme les premiers récepteurs d'images stéréotypées.

Certes, l'impact réel de ces images sur le développement et le devenir de ces populations est mal connu et sans doute variable, mais, au nom du principe de précaution et de l'apprentissage de la citoyenneté, il paraît indispensable d'outiller les individus, enseignant-e-s comme élèves, pour qu'ils puissent les identifier, les interroger, les discuter.

L'une des propositions formulées dans le rapport de 2008 suggère l'« *inscription, dans le cadre de l'éducation aux médias menée par l'Éducation nationale, d'une analyse des stéréotypes féminins.* » (Grésy, 2008, p. 88). Proposition que nous reprenons et développons, en conclusion de notre recherche sur les manuels scolaires, en incluant les garçons, victimes eux aussi des stéréotypes de sexe.

Pour les enseignant-e-s qui entendent enseigner une discipline mixte, neutre à l'égard des déterminismes genrés, des possibilités existent au sein des manuels pour rééquilibrer les représentations des élèves. Elles passent par la critique argumentée des représentations les plus stéréotypées en laissant ainsi entendre aux élèves qu'une remise en question est possible, par la déconstruction des images, par l'aménagement des discours, leur permettant d'entrevoir l'équité comme une réponse à l'illusion égalitaire qui caractérise le traitement différencié des sexes dans nos sociétés, et ainsi permettre aux jeunes filles comme aux jeunes garçons d'envisager un avenir délesté du poids des préjugés. (Lignon, Porhel & Rakoto-Raharimanana, 2013, p. 113).

Force est cependant de constater qu'aucune injonction officielle n'est venue relayer ces préconisations. Le *Socle commun de connaissances et des compétences*, publié en 2006 par le MENESR, fait toujours foi, qui évoque simplement, au rang des attitudes, « le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) » et « le respect de l'autre sexe » (p. 21) et au rang des capacités la nécessité d'« *être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et influence dans la société* » (p. 22). Tout repose donc, en définitive, sur l'imagination et la bonne volonté des enseignant-e-s.

Ajoutons à cela que, comme souvent, les cordonniers sont les plus mal chaussés. On se souvient de l'édition 2012 de la brochure du CLEMI, *Eduquer aux médias, ça s'apprend*, dont les première et quatrième de couverture présentaient 15 photographes en action, tous de sexe masculin. Personne non plus n'a oublié les affiches de la campagne de recrutement 2011 de l'Éducation nationale, montrant une jeune femme en train de lire, dans une ambiance beige rosée, et un jeune homme en train de pianoter sur son ordinateur, dans une ambiance bleu métal. Pour que personne ne se méprenne sur le sens du message, deux slogans précisaient : « *Laura a trouvé le poste de ses rêves* », « *Julien a trouvé un poste à la hauteur de ses ambitions* ».

8 Vincent Porhel, maître de conférences en histoire, Université Claude Bernard Lyon 1 - ESPE de l'Académie de Lyon, laboratoire LARHRA.

9 Herilalaina Rakoto-Raharimanana, maître de conférences en sociologie, Université Claude Bernard Lyon 1 - ESPE de l'Académie de Lyon, laboratoire ECP.

Certes, le ministère a fait son *mea culpa* après coup, mais que cette campagne ait pu voir le jour montre bien qu'il est nécessaire de veiller en permanence et d'éduquer à tous les niveaux.

4. Que faire en classe et comment s'y prendre ?

Au risque d'enfoncer une porte ouverte, je rappellerai que nous vivons dans un monde où les images sont omniprésentes. Que l'on soit chez soi, dans la rue, au travail, que l'on soit riche ou pauvre, jeune ou moins jeune, fille ou garçon, il est impossible absolument - quand bien même on le désirerait - de leur échapper. Toutes en effet s'offrent à nous, plus ou moins librement. Certes, leur degré d'attractivité varie, il y en a qu'on essaie d'éviter, d'autres que l'on recherche activement, mais toutes sont là, autour, à portée. Or, l'école, aujourd'hui encore, privilégie l'écrit au détriment de l'image, considérée globalement comme relevant du domaine des loisirs. De ce fait, le regard critique des élèves n'est entraîné à s'exercer que sur une partie du discours qui vient du monde, la plupart des images passant à travers les mailles du filet. Si cela est regrettable sur le plan de la formation à la citoyenneté, c'est aussi très dommage sur le plan pédagogique. Tout enseignant-e en effet qui a déjà travaillé en classe avec des images sait combien elles facilitent l'entrée dans une activité, comment elles éveillent l'intérêt de son public, grâce, entre autres, à leur aura propre et à leur statut de document « non scolaire ».

Autre atout, leur caractère fondamentalement transversal qui les rend exploitables dans tous les niveaux de classe, de la maternelle à la terminale, et dans toutes les disciplines. Que l'on enseigne l'histoire, le français, les langues vivantes, les sciences de la vie et de la terre ou bien encore l'éducation physique et sportive, il est dans les faits toujours possible de convoquer des images, et ce notamment pour éduquer à l'égalité entre les femmes et les hommes. Cela nécessite cependant que les enseignant-e-s aient au préalable été formé-e-s à l'analyse d'image et sensibilisé-e-s à la question des stéréotypes de sexes.

Avant de présenter la méthode que je préconise, je souhaite exposer deux des grands principes qui la sous-tendent. Tout d'abord, ne jamais s'en tenir au seul décryptage, qui est de l'ordre de la déconstruction, mais toujours s'engager dans la foulée dans la voie de la reconstruction. C'est ce que conseille François De Singly, ce que suggère implicitement le rapport 2008, ce qu'a démontré la recherche, ce que j'expérimente au quotidien dans mon enseignement. S'il est en effet indispensable de comprendre la façon dont se construisent, en image, les inégalités, encore faut-il transformer l'essai en s'efforçant de proposer des solutions. Mais il faut aussi, par-delà le nécessaire couplage des phases de déconstruction et de reconstruction, penser leur articulation. Car s'il est évident qu'une opération doit précéder l'autre, il va également de soi que pratiquer l'une va permettre de mieux pratiquer l'autre, l'aller-retour ainsi mis en place constituant une sorte de cercle vertueux, l'analyse nourrissant la création et la création l'analyse, leur association étant mise au service de la citoyenneté. Car au bout du compte, c'est bien de cela qu'il s'agit. Permettre aux élèves d'être un jour en capacité de comprendre les problèmes et leur donner l'envie et les moyens de les résoudre.

Aussi, toujours garder à l'esprit que la question des stéréotypes, avant d'être une question citoyenne, est aussi une question sociologique et psychologique, et qui touche à l'intime, à ce qui, pour un individu, constitue le masculin, le féminin, fait qu'il ou elle se sent homme, femme ou autre. Les images, quant à elles, sont ordinairement perçues comme des documents de nature plus ou moins ludique. Ma proposition, qui est de travailler simultanément l'éducation à l'égalité entre les femmes et les hommes et l'éducation à l'image pour éduquer à l'un par le truchement de l'autre, a pour but de faciliter le dialogue et enclencher la réflexion. Les images sont utilisées comme agent de catalyse, comme un élément tiers permettant de lancer une réaction chimique qui sans elles n'aurait pas lieu. Elles permettent, par-delà la question des inégalités, d'exhiber l'injuste sans heurter personne. Car là réside l'une des plus grandes difficultés de toute formation à l'égalité entre les sexes : éviter de « braquer ». Or, en la matière, il me semble que l'approche frontale n'est peut-être pas la meilleure. Certes, elle convainc les déjà convaincus, mais *quid* des autres ? L'expérience enseigne qu'elle ne les incite pas à remettre leurs convictions en question, mais bien plutôt à rejeter en bloc l'ensemble des idées autres qui leur sont proposées. S'il faut à l'évidence démontrer par le raisonnement en quoi et pourquoi l'égalité entre les femmes et les hommes est un objectif à atteindre, encore faut-il que ce raisonnement soit conduit avec tact et en ménageant les susceptibilités. L'approche que je préconise pour la classe s'efforce de respecter ce principe : en recourant à la médiation par les images, ce qui permet d'aborder le sujet en douceur, de façon indirecte ; en faisant appel, simultanément, à deux « éducations à », ce qui donne plus de latitude pour moduler l'approche et s'adapter aux réactions du public. Pour faire court, je

suggère à celle ou celui qui veut se lancer dans l'éducation à l'égalité F/H par le biais des images d'adopter le principe de Descartes : « *J'avance masqué* » ! [...]

4.1. Quels supports ?

Les supports utilisables sont légion. Ainsi, la liste que je vais établir n'a aucune prétention à l'exhaustivité. Elle se contente d'attirer l'attention sur des catégories d'images où les stéréotypes s'ébattent relativement librement. (Ce qui ne veut pas dire, bien évidemment, qu'on ne rencontre pas d'images stéréotypées hors de ces catégories ni que toutes les images qui s'y trouvent sont stéréotypées. C'est davantage une question de pourcentage). D'autres critères aussi peuvent être pris en compte. On veillera par exemple à sélectionner, dans un premier temps et pour faciliter la prise de conscience, des images proches des publics avec lesquels on souhaite travailler. On veillera aussi à ce que les images représentent des situations et personnages stéréotypés masculins et féminins. Car si le sexisme touche prioritairement les filles, il faut, lorsqu'on travaille avec un public mixte et que l'on cherche à construire l'égalité, faire apparaître aussi les ravages qu'il peut faire auprès des garçons. Dans un deuxième temps, on pourra travailler sur des images non stéréotypées. Le non-stéréotype doit en effet être présenté pour montrer qu'il est possible, le contre-stéréotype pouvant être utilisé pour exhiber le stéréotype et conduire au non-stéréotype. On s'efforcera, enfin, d'introduire les élèves à des images autres que celles qu'ils connaissent et fréquentent usuellement. C'est en effet en les aidant à se constituer un bagage culturel riche et varié qu'on leur donnera les moyens d'exercer leur esprit critique et de mettre à distance les stéréotypes. (...)

Côté stéréotypes, la publicité est une contrée des plus giboyeuses, que l'on considère les affiches, la publicité magazine, les jaquettes de CD ou de jeux vidéo, les catalogues de vente (mode, jouets, bricolage...) L'affaire des magasins U est à ce titre révélatrice. Car pour un petit garçon photographié en train de jouer avec un poupon, combien sont cernés par les engins de chantiers et autres fusils lasers ? Car pour une petite fille s'amusant avec une voiture radioguidée, combien sont cernées par les cuisinières miniatures et autres planches à repasser ? Les albums jeunesse sont aussi de bons supports. Citons par exemple ces deux livres d'Anthony Browne, respectivement intitulés *Mon papa* (Browne, 2000) et *Ma maman* (Browne, 2005), et qui présentent séparément un père et une mère au travail et en train de danser¹⁰. Un bel exemple *a priori* d'égalité, mais moins parfait cependant qu'il n'y paraît. Si la maman danse en tutu, elle a revêtu, pour devenir « patron » (*sic*) un costume d'homme et une cravate, alors que le papa, pour danser, a conservé son pyjama et sa robe de chambre. Et c'est ainsi que le stéréotype se construit non seulement au sein de chaque album mais aussi d'un album à l'autre. Les bandes dessinées¹¹, la presse jeunesse¹², les manuels scolaires¹³, également, sont des supports très intéressants à exploiter.

Celle ou celui qui désire exploiter des images animées trouvera de quoi faire du côté des spots publicitaires, des vidéo-clips, des dessins animés, des séries télévisées et des jeux vidéo. Non pas que ces éléments, là encore, soient nécessairement englués dans les clichés (d'autres le sont qui relèvent d'autres catégories) mais parce qu'on trouvera parmi eux des supports permettant de travailler aisément la question, proches des élèves et recourant à des stéréotypes clairement identifiables et donc relativement faciles à mettre à distance. Par exemple, les *Totally Spies !* (Chalvon-Demersay, Michel, & Fomosa, 2001), une série d'animation très appréciée des enfants¹⁴. Trois drôles de dames vêtues de combinaisons en latex coloré jouent les espionnes. Passionnées de mode, de shopping et de maquillage, elles utilisent, au cours de leurs aventures, des armes bien spécifiques : un « compoudrier » (ordinateur-poudrier) et un rouge à lèvres laser. En matière d'animation, le film *Raiponce* (Walt Disney Animation Studios, 2010) est également très intéressant à étudier. Que penser de cette princesse aux longs cheveux, rebelle, certes, mais dotée d'un physique on ne peut plus féminin ? Comment interpréter cette scène où elle se bat avec deux brigands et les défait à l'aide d'une casserole ? Côté film publicitaire, on pourra par exemple travailler sur le spot réalisé pour le parfum *One million* de Paco Rabanne (Irene, 2008). Sous couvert d'images esthétisantes, un jeune homme claqué des

11 Pour mémoire, citons, en vrac, quelques personnages masculins - Lucky Luke, Alix, Spiderman, XIII, Lanfeust - et féminins - La Castafiore, Falbala, La Schtroumpfette, Cixi...

12 Actuellement segmentée par tranches d'âges, par thèmes et par sexe.

13 Lorsqu'un manuel scolaire est utilisé en classe qui met en scène des images stéréotypées, il convient, systématiquement, de déconstruire celles-ci par le dialogue.

14 Cette série est toujours en cours de production. Elle se compose actuellement de 156 épisodes répartis en 6 saisons.

doigts et obtient, sans effort, grâce à son parfum, la voiture et la femme... Les jeux vidéo enfin, offrent quantité de possibilités sans qu'il soit besoin d'aller chercher bien loin. La série des *Tomb Raider* (Eidos interactive & Square Enix, 1996-2014), par exemple, qui met en scène la fameuse Lara Croft - une héroïne stéréotypée à la fois sur le plan du masculin et du féminin - est une véritable mine d'or¹⁵.

Enfin, il est d'autres objets audiovisuels que les jeunes fréquentent assidûment, qui font partie de leur culture, et que les enseignants se doivent de connaître, quand bien même ils ne les utiliseront pas nécessairement en classe. Je pense par exemple à la série télévisée *Game of Thrones* (Benioff, Weiss, & Martin, 2011), qui joue ouvertement avec les clichés et contre-clichés¹⁶. Je pense à l'impact de leur multiplication et de leur fragmentation sur l'esprit des élèves. Je me demande si cela a pour conséquence de renforcer ou de diluer les stéréotypes de sexe. Et je me dis qu'éduquer à l'égalité femmes/hommes en images est sans doute le moyen le plus efficace pour amener les élèves à passer de l'un à l'autre. [...]

5. En conclusion

Résumons le problème de façon lapidaire. Notre société est imprégnée de stéréotypes de sexe ; les images reflètent cet état de fait ; elles l'entretiennent et contribuent à le construire. Ce cycle semble sans fin, mais ne l'est peut-être pas. Je pense en effet que les éducateurs ont le devoir, le pouvoir et les moyens de l'interrompre, et j'espère qu'ils s'empareront pour ce faire de quelques pistes que j'ai indiquées. Agir sur les images pour agir sur le monde. Peut-être est-ce une utopie. Peut-être est-ce une solution. Quoi qu'il en soit, il me semble que le jeu vaut la peine d'être tenté.

15 La série comporte actuellement 10 jeux.

16 Cette série est toujours en cours de production. Elle se compose actuellement de 40 épisodes répartis en 4 saisons. Je citerai, à titre d'exemple : Sansa Stark (la princesse aux cheveux blonds), Kahl Drogo (le beau barbare), le limier (la brute au grand cœur), Lord Varys (l'eunuque fourbe et gras), Brienne de Torth (la guerrière en armure d'apparence masculine), Renly Baratheon (le seigneur homosexuel), Arya Stark (fille de roi et garçon manqué).

DOC 12 : Malingoix, P. Exposition « Les femmes de Guyane ». Académie de Guyane. https://doc.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/exposition_les_femmes_de_guyane.pdf

Exposition « Les femmes de Guyane »

Les femmes de Guyane sont mises en valeur au Musée des Cultures Guyanaises à travers une exposition, visitée par les élèves de la classe de TGA1, le mardi 10 Mars 2020, dans le cadre de la semaine des femmes organisée par le lycée.



Les élèves de la classe de Terminale GA 1 avec Madame SAGNE

Le professeur documentaliste et M. BERARD (professeur d'Arts Appliqués) ont accompagné les élèves avec Madame SAGNE (directrice Adjointe du musée) et organisatrice de l'exposition.

En 2012, il y avait 8 rues qui portaient des noms de femmes, actuellement elles sont 12. Un nombre restreint de personnalités fort intéressantes et très méconnues du public, car peu de plaques apportent des explications sur le parcours dans la société de ces femmes.

Entre photos et objets personnels fournis par les familles, il est possible de découvrir les vies très riches de ces personnes. Parmi elles, par exemple, Suzanne PICHEVIN première sage-femme de Guyane et aussi première Guyanaise à avoir eu la Légion d'honneur.

Des noms de citoyennes ont aussi été donnés à des écoles primaires (Marie-Lucette BORIS), collège (Lise OPHION), lycée (Anne-Marie JAVOUHEY) où l'hôpital comme celui de Cayenne notamment. Il porte le nom d'Andrée ROSEMON, infirmière sur le front de la Seconde Guerre mondiale et première surveillante générale de l'établissement.

Ce travail de mise en valeur des femmes est à découvrir durant tout le mois de mars au Musée des Cultures Guyanaises au 54 de la rue Mme Payée à Cayenne. Dans le prolongement de ce projet, M. BERARD diffusera un documentaire intitulé : *Pourquoi les rues ne portent quasiment jamais de noms de femmes ?* et le CDI va effectuer l'achat de plusieurs ouvrages dont *Portraits de femmes Guyanaises* et *Guyane : un nom, une histoire*.

Pour plus de renseignements sur les expositions itinérantes du Musée des cultures Guyanaises : https://doc.dis.ac-guyane.fr/IMG/pdf/expositions_itinerantes_mcg.pdf

Le présent règlement décrit les procédures et les modalités de participation au concours « **Zéro Cliché 2022** ».

ARTICLE 1 : Organisateur Réseau Canopé

Établissement public national à caractère administratif régi par les articles D 314-70 et suivants du code de l'éducation, sis, 1 avenue du Futuroscope, téléport 1, bâtiment @4, CS 80158, 86961 Futuroscope cedex, n° SIRET 180 043 010 014 85, n° TVA intracommunautaire FR62180043010, représenté par sa Directrice générale, Madame Marie-Caroline MISSIR,

Le concours est organisé par le **CLEMI**, Centre de Liaison de l'Enseignement et des Médias d'Information, service de Réseau Canopé, au sein de ses propres locaux à l'adresse suivante sis 391bis rue de Vaugirard, 75015 Paris.

ARTICLE 2 : Description du concours

La question de l'égalité entre les femmes et les hommes est omniprésente dans l'actualité et constitue une priorité nationale au centre des enjeux éducatifs en général et de l'éducation aux médias et à l'information en particulier. La publication du CSA d'octobre 2017 atteste que les stéréotypes dans les publicités persistent.

Pour la dixième année, le concours Zéro Cliché pour l'égalité filles-garçons propose d'aborder avec les élèves la question des stéréotypes sexistes dans l'espace public, le sport, le travail, les médias, l'école, en leur faisant produire un média d'information pouvant comprendre texte, image, son, dans le format de leur choix : article, dessin de presse ou caricature, affiche ou poster, émission ou reportage audio/vidéo, contenu numérique et interactif (blogs, réseaux sociaux, « story », jeux vidéo, etc.).

ARTICLE 3 : Modalités de participation au concours

3.1 Les Participants

Le concours est gratuit sans obligation d'achat ouvert à tout établissement et structure d'enseignements et d'éducation en France ou à l'étranger. Les établissements et structures participants garantissent disposer ou obtenir des autorisations nécessaires des élèves et de leurs représentants légaux pour leur participation au présent concours.

3.2 Conditions et modalités de participation

Le concours consiste à la réalisation par les élèves, individuellement ou collectivement, d'une production médiatique (textuelle, visuelle, sonore ou vidéo) déconstruisant les stéréotypes sexistes.

Les établissements et structures, ci-après désignés « participants », souhaitant s'inscrire et participer au concours devront renseigner au sein du bulletin de participation les informations suivantes :

- Les nom et prénom(s) du participant ;
- Son statut ;
- Son adresse postale professionnelle précise et complète ;
- Son adresse électronique ;
- Son numéro de téléphone ;
- Le nom et la classe des élèves participants ;
- Le titre et le support de la production ;
- L'adresse internet (URL) d'hébergement de la production.

3.3 Critères de sélection

Plusieurs formats médiatiques sont acceptés :

- Texte comprenant un titre, un chapô, une signature (prénom.s, nom.s de l'auteur, niveau de la classe, nom de l'établissement, ville) ;
- Dessin de presse, caricature ;

- Affiche, poster ;
- Emission ou reportage audio/vidéo ;
- Contenu numérique et interactif.

Le temps de lecture/visionnage ne doit pas excéder 5 minutes.

Il est impératif que la production soit en langue française ou traduite/sous-titrée en langue française si le média est en langue étrangère.

Tous les genres journalistiques sont acceptés (article, billet d'humeur, interview, portrait, reportage, édito, dessin de presse, chronique, etc.).

La production doit être originale et ne contenir aucune œuvre préexistante protégée par la propriété intellectuelle (musique, œuvre littéraire et artistique, vidéo, etc.). Tout contenu intégré au sein de la production doit avoir été conçu entièrement par les élèves.

Le jury sera particulièrement attentif aux critères suivants :

- Qualité et pertinence du message en rapport avec la thématique ;
- Qualité et pertinence de l'angle choisi ;
- Qualités rédactionnelles : contenu, style, analyse/réflexion, écriture journalistique, respect de la grammaire et de l'orthographe (éviter les exposés en travaillant sur les notions d'angle et réponse aux 5W) ;
- Qualités de réalisation : attractivité, maquette et mise en page, création graphique, illustrations, montage audio/vidéo, environnement sonore, qualité de l'image, etc. ;
- Nature du projet : liberté d'expression des élèves, démarche d'élaboration, citoyenneté, place dans la vie de l'établissement, prise en compte du public cible ;
- Responsabilité : signature des productions, identification et respect des sources.

Le jury prendra en compte également la créativité et l'originalité du projet. Pour toute demande d'informations complémentaires : zerocliche@clemi.fr

3.4 Catégories lauréates

Le concours récompense les catégories suivantes :

- « école » : école maternelle, élémentaire, etc.
- « collège » : collège, SEGPA, 3e DP, etc.
- « lycée » : lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel, etc.
- « mention spéciale » : cette catégorie vise à récompenser, parmi les 3 catégories susmentionnées, les productions se démarquant par leur originalité, leur créativité ou encore la pertinence du sujet choisi.

3.5 Calendrier

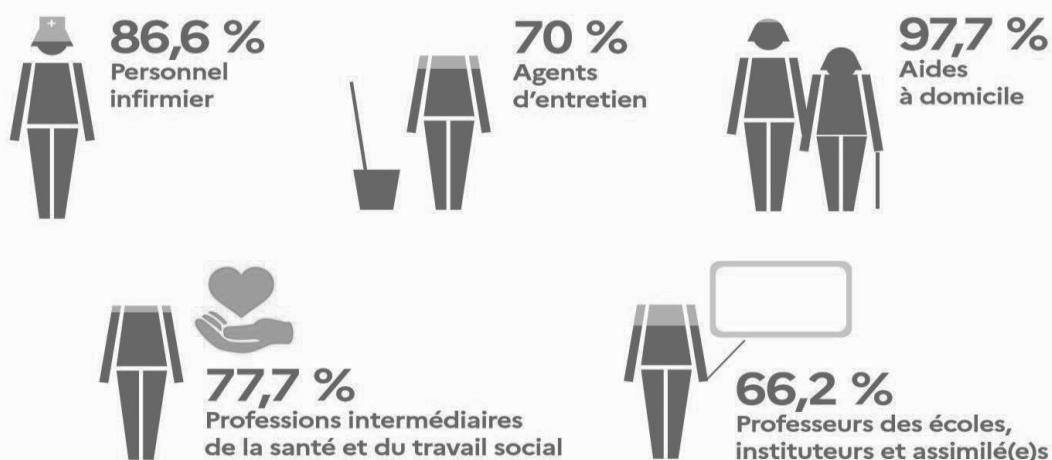
- Date limite de dépôt des productions : du 8 mars au 22 avril 2022.
- Réunion du jury Zéro Cliché et parution des résultats : juin 2022. [...]

VERS L'ÉGALITÉ RÉELLE ENTRE LES FEMMES

> IMPACT DE LA CRISE SANITAIRE

1 > Les femmes majoritaires dans les métiers de « première ligne » et du « care »

Part des femmes dans les métiers de « première ligne » et du « care »



Sources : Insee, 2020 ; Drees, 2020 ; Dares, 2014 ; Dares, 2013. Détails p. 15.

> ÉGALITÉ PROFESSIONNELLE ET AUTONOMIE ÉCONOMIQUE

2 > Égalité salariale : les écarts de salaires entre les femmes et les hommes se réduisent progressivement

Écarts de rémunération nette moyenne dans la fonction publique et dans le secteur privé



Sources : Insee, 2020, 2021. Détails p. 27.

ET LES HOMMES EN 10 CHIFFRES-CLÉS

3 > Parité en entreprise : les conseils d'administration des grandes entreprises sont aujourd'hui proches de la parité

Part de femmes dans les conseils d'administration des grandes entreprises du CAC40



Source : HCE, 2021. Détails p. 29.

4 > Retraites : les écarts de pensions de retraite sont toujours importants entre les femmes et les hommes

Montant mensuel brut moyen de la pension de droit direct en 2018



Source : Drees, 2020. Détails p. 45.

> ACCÈS AUX DROITS

5 > Parité en politique : la part des femmes à l'Assemblée nationale progresse

Nombre et part des femmes élues à l'Assemblée nationale en 2012 et 2017



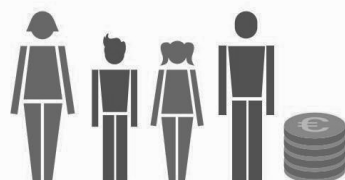
Source : Assemblée nationale. Détails p. 40.

VERS L'ÉGALITÉ RÉELLE ENTRE LES FEMMES

6 > Familles monoparentales : les mères isolées sont plus précaires que les pères isolés et les couples avec enfants

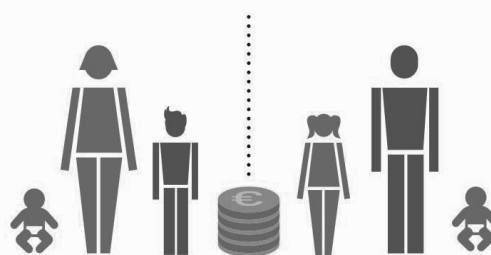
Part des familles vivant sous le seuil de pauvreté (1 041 euros par mois et par personne) selon le type de famille (2016)

Couples avec enfants



13,1 %

Parents isolés



36,3 % SOIT 2,5 FOIS PLUS

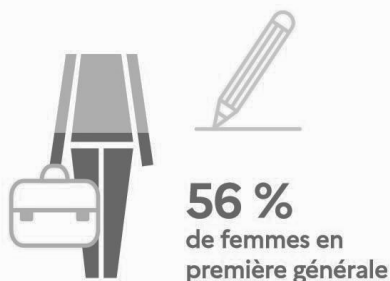
82 % des parents isolés sont des femmes

Sources : Insee, 2021 ; OFCE, 2020. Détails p. 52-53

> CULTURE DE L'ÉGALITÉ

7 > Orientation professionnelle : les lycéennes se détournent très tôt des filières du numérique

Part des femmes par spécialité au lycée en 2019-2020



Source : Femmes numérique, 2020. Détails p. 58.

ET LES HOMMES EN 10 CHIFFRES-CLÉS

> VIOLENCES SEXISTES ET SEXUELLES

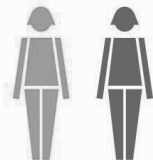
8 > Morts violentes au sein du couple : en 2020, 102 femmes ont été tuées par leur partenaire ou ex-partenaire

Nombre de femmes tuées par leur partenaire ou ex-partenaire



Sources : DAV, 2017-2021. Détails p. 70.

9 > Violences sexistes et sexuelles au travail : le sexisme et le harcèlement sont toujours présents dans le milieu professionnel



1 FEMME SUR 2

a déjà été confrontée à une situation de sexisme ou de harcèlement sexuel au travail en France

Source : IFOP-Fondation Jean Jaurès, 2019. Détails p. 71.

> SITUATION DES FEMMES DANS LE MONDE

10 > Diplomatie féministe : 40 milliards de dollars ont été engagés à l'occasion du Forum Génération Égalité

Montant engagé à l'échelle mondiale à l'occasion du Forum Génération Égalité, organisé à Paris en 2021

40 milliards de dollars USD, dont

Gouvernements et institutions publiques



21 milliards de \$

Secteur privé



13 milliards de \$

Secteur philanthropique



4,5 milliards de \$

Entités onusiennes, organisations internationales et régionales



1,3 milliard de \$

Source : ONU Femmes, 2021. Détails p. 85.

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie. Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

CAPES EXTERNE DOCUMENTATION

► Concours externe du CAPES de l'enseignement public :

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B E	0 0 8 0 E	1 0 2	9 3 1 2

► Concours externe du CAFEP/CAPES de l'enseignement privé :

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B F	0 0 8 0 E	1 0 2	9 3 1 2