



HAL
open science

COLLABORER POUR DÉVELOPPER L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS

Sigolène Couchot-Schiex

► **To cite this version:**

Sigolène Couchot-Schiex. COLLABORER POUR DÉVELOPPER L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS : À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil. Éducation & formations, 2019, L'égalité entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes, dans le système éducatif, 4 (99), pp.15-32. 10.48464/halshs-02199836 . halshs-02199836

HAL Id: halshs-02199836

<https://shs.hal.science/halshs-02199836>

Submitted on 31 Jul 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

COLLABORER POUR DÉVELOPPER L'ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS

À la recherche d'une dynamique à déployer dans l'académie de Créteil

Sigolène Couchot-Schiex

LIRTES EA 7313, université Paris-Est Créteil

Des actions, des recherches, des enseignements concernant l'égalité des sexes sont réalisés dans les établissements scolaires, dans les lieux de la formation des enseignantes et des enseignants au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), dans les missions égalité des rectorats. Cet article a pour objet de décrire et analyser l'expérience d'acteurs et actrices de différents statuts qui œuvrent pour l'égalité sur le territoire de l'académie de Créteil en s'inscrivant dans une dynamique collective. Des regards croisés, des échanges de réflexion et de pratiques, des invitations mutuelles tissent année après année des rapprochements qui apparaissent déjà fructueux et pourraient constituer des leviers pour le développement d'actions futures dans les espaces scolaires et de formation de l'académie. L'analyse tirée des témoignages montre que les avancées concrètes relèvent de « petits pas » sur le terrain qui pourraient se renforcer par la conjonction de conditions favorables. Ces avancées tireraient bénéfice, d'une part de la construction collective de compétences professionnelles pour l'égalité pour tous les personnels. D'autre part, elles sont sensibles au soutien mutuel entre les différents partenaires, condition d'une réelle confiance entre acteurs et actrices et garantie essentielle de la mobilisation collective à l'échelon d'un territoire académique pour la transformation active des pratiques professionnelles.

La question de l'égalité des chances à l'école inclut nécessairement une interrogation spécifique sur l'égalité des filles et des garçons. Certes, le bien-être et le vivre ensemble dans le respect de l'autre, quel que soit son sexe ou sa sexualité, constituent un socle fondamental pour que tous les élèves puissent accéder aux apprentissages dans un climat serein. Mais cela suffit-il vraiment ? L'égalité ne se décrète pas, elle se vit au quotidien de l'expérience scolaire, au contact d'une réalité de tous les instants et en tous lieux. Trente années de recherche en sciences de l'éducation [MOSCONI, 1989 ; DURU-BELLAT, 1990 ; ZAIDMAN, 1996] ont montré où se logeaient les inégalités socio-sexuées que l'école participe « *activement et passivement* » [PASQUIER, 2013, p. 281] à produire et reproduire. Pour autant, si l'on convient de mettre en avant quelques progrès pour la prise en charge de cette question,

au premier chef desquels sa visibilité depuis une dizaine d'années, les points de cristallisation de la fabrique des sexes [LAQUEUR, 1992 ; AYRAL, 2011], productrice d'inégalités en éducation, sont loin d'être dissous. À partir des phénomènes et processus étudiés, la recherche met en évidence que l'engagement pour une réelle mise en œuvre de l'égalité des sexes et des sexualités passe par les institutions éducatives comme l'école, la famille, les espaces sociaux qui se trouvent aux premiers rangs des espaces de production et reproduction des inégalités, des injustices, des violences sexuées ou sexuelles [GOFFMAN, 1961 ; FOUCAULT, 1975 ; ANDERSON, 2009]. Ils en sont, aussi par conséquent, les lieux privilégiés de la prévention. La vigilance à ce phénomène systémique bien décrit par la recherche, demande à être renforcée et plus amplement diffusée à tous les niveaux dans les structures d'éducation et de formation. Bien que le volontarisme institutionnel s'affiche avec conviction, déconstruire les inégalités de sexe et de genre constitue un projet au croisement du scientifique, du politique, du social. C'est un projet collectif qui passe par l'analyse des mécanismes qui construisent les normes dans les situations sociales et en amont dans le système de genre [CEFAÏ et TERZI, 2012].

Cet article tente de rendre compte d'un mouvement visant à créer une dynamique locale propice à la promotion d'actions et de réflexions pour l'égalité filles-garçons sur le territoire de l'académie de Créteil. À partir de la description du contexte et des conditions qui ont permis des rapprochements entre institutions, nous tenterons une analyse sociologique du système éducation-formation (SEF) [FASSA, 2016].

FAIRE FRUCTIFIER UNE DYNAMIQUE LOCALE

Académie réputée difficile « *consciente des difficultés qu'elle rencontre* »¹, Créteil n'en est pas moins une académie favorable aux dynamiques, aux initiatives collectives ou individuelles innovantes : « ... une nécessité : celle [...] d'impulser de nouvelles méthodes, de reconnaître la force créatrice des personnels et de vivre une aventure collective qui donne sens à notre action quotidienne »². Depuis la création des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE)³, une collaboration se tisse entre différents partenaires de l'académie sur le thème de l'égalité et de la réussite des filles et des garçons. La rencontre d'acteurs et actrices réparties sur le territoire et leur volontarisme à porter cette thématique dessinent les contours d'une dynamique originale qui cherche à s'installer à l'échelon local.

Un projet conçu et mis en œuvre par l'association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF), soutenu par le département des stratégies des ressources humaines, de la parité et de la lutte contre les discriminations (D.S.R.H. PADI) a permis de répertorier les ressources présentes dans chaque ESPE du territoire national et d'y associer les ressources institutionnelles locales comme les missions égalité des rectorats académiques. Ces données sont consignées dans une « Carte de France des enseignements à l'égalité femmes-hommes

1. Académie de Créteil, *Projet académique 2016-2019*, Introduction. En ligne : cache.media.education.gouv.fr/file/L_academie_de_Creteil/85/1/PDF_pour_mise_en_ligne_doubles_pages-DEF_606851.pdf

2. *Ibidem*.

3. Les ESPE sont des écoles internes aux universités créées en 2013 par la loi de Refondation de l'école de la République. Elles ont remplacé les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) dans lesquels étaient formés les enseignantes et les enseignants de 1990 à 2012.

dans les ESPÉ »⁴. Leur consultation met en évidence l'importance des ressources humaines disponibles au sein de l'ESPÉ de l'académie de Créteil au regard d'autres académies, et la présence d'un partenariat actif avec la mission « Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie »⁵ du rectorat. Ce contexte assure des conditions favorables à l'installation d'une dynamique locale à l'échelon académique pour développer une démarche propice à une diffusion et des mises en œuvre pour l'égalité filles-garçons.

Ces données positives doivent sans doute beaucoup au dynamisme historique de cette académie qui a supporté par le passé des expérimentations pour la mixité des sexes dans les établissements du secondaire menées par Annick Davaisse, inspectrice pédagogique régionale dans cette académie (1983-1992) et formatrice à l'IUFM de Créteil (1993 à 1998). Ces travaux et réflexions ont d'abord concerné l'éducation physique et sportive, puis se sont répandus plus largement, mettant notamment en garde les enseignants et l'institution contre « *l'illusion égalitaire de la mixité* » [OTTOGALLI, 2013], militant pour faire avancer la réflexion à propos de la réussite des filles notamment à partir de la conception des enseignements.

C'est ce qu'un groupe de personnes de statuts et d'institutions différentes, de disciplines variées, implantées professionnellement dans divers lieux du territoire étendu de cette académie tente de promouvoir avec ténacité afin de créer, par-delà les freins de tous ordres, un réseau qui relie les acteurs et les actrices, rompant un potentiel sentiment d'isolement, valorisant l'existant par le partage de temps de travail et de réflexion en commun.

CARACTÉRISER L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL

Académie au territoire étendu, à la fois urbain et rural, aux caractéristiques socio-économiques fortement contrastées parfois concentrées sur certains pôles, Créteil présente toutefois des caractéristiques comparables à la moyenne nationale ↘ **Figure 1** p. 18. Par comparaison, la croissance de la population scolaire de l'académie de Créteil est exceptionnelle, particulièrement en Seine-Saint-Denis, département très urbanisé, soumis à une forte hausse démographique pour le primaire et le secondaire : à la rentrée 2016, 70 % de nouveaux collégiens et collégiennes y étaient attendus. L'évolution entre 2015 et 2016 de la population scolarisée montre une augmentation de 1,5 point. Cette augmentation est homogène entre les départements de la Seine-Saint-Denis et du Val-de-Marne (+ 1,7) et plus faible en Seine-et-Marne (+ 0,9). La population scolarisée représente 23,7 % de la population totale. Par comparaison, si l'académie de Versailles montre un taux d'évolution de 1,2 point, son taux de scolarisation est de 24,1 %. Cette configuration académique particulière requiert une attention soutenue et une adaptation importante des équipes dans les territoires concernés.

4. Carte de France des enseignements à l'égalité femmes-hommes dans les ESPÉ. En ligne : argef.org/carte-de-france-des-espe/

5. Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie, rectorat de Créteil. En ligne : ac-creteil.fr/pid32850/former-les-citoyens-de-demain.html

📍 **Figure 1** Présentation générale de l'académie de Créteil

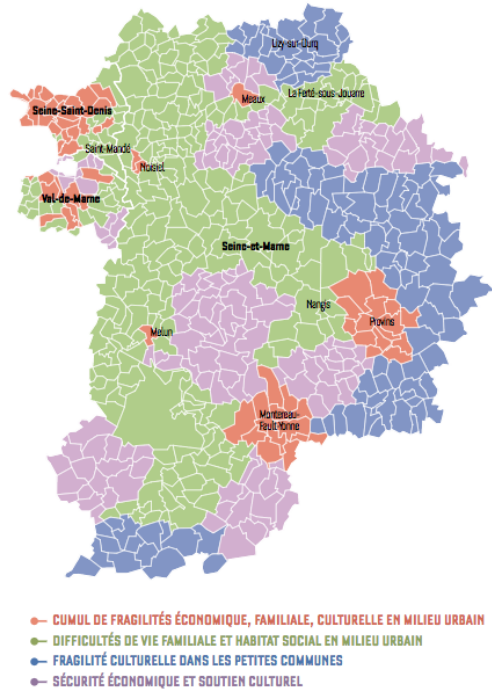
132 réseaux d'éducation prioritaire dans une académie socio-économiquement contrastée

Si l'académie de Créteil présente globalement des caractéristiques socio-économiques proches de la moyenne nationale, elle montre de forts contrastes, avec des fragilités cumulées qui se concentrent dans la partie ouest de la Seine-Saint-Denis, mais également dans certains pôles urbains des deux autres départements et dans quelques territoires semi-ruraux de la couronne Est de la Seine-et-Marne.

Ces écarts se retrouvent dans la répartition des 132 réseaux d'éducation prioritaire de l'académie : ils représentent 30 % de la population scolaire, chiffre plus élevé que la moyenne nationale (20 %) et qui recouvre de très fortes disparités. En effet, les REP et REP+ concernent 27 % des élèves dans le Val-de-Marne, 60 % des élèves en Seine-Saint-Denis et 13 % des élèves en Seine-et-Marne.

Pour autant, les perspectives de l'académie de Créteil ne peuvent se résumer à la prise en compte de zones à risque d'échec scolaire. Le territoire cristolien offre partout des opportunités de réussite qu'il est nécessaire d'exploiter, les marges de progrès existant à tous les niveaux.

LES ZONES À RISQUE D'ÉCHEC SCOLAIRE



Source : académie de Créteil, *Projet académique 2016-2019*, diagnostic (p. 5).

Scolarisation des filles et des garçons dans l'académie de Créteil

Dans le second degré, en collège public, les filles sont un peu moins nombreuses que les garçons. Ce différentiel a tendance à s'accroître au fil des ans : en 2016, les filles représentaient 49,3 % des élèves scolarisés pour le niveau sixième et 49,5 % pour le niveau troisième. L'évolution est similaire en collège privé.

Climat scolaire

Le climat scolaire permet de prendre en considération l'opinion des élèves sur leur sentiment de bien-être dans leur établissement, le sentiment de sécurité dans les locaux ou aux alentours, la qualité des relations avec les adultes ou avec les autres élèves, le sentiment de bien apprendre, le sentiment de justice des notes et des punitions. Une enquête locale réalisée sur dix collèges (n = 3 409) répartis sur les trois départements de l'académie de Créteil en décembre 2018 [COUCHOT-SCHIEH, GOÉMÉ, RICHARD, 2019], peut être mise en comparaison avec l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation réalisée par la DEPP en 2017 [MEN-DEPP, 2018].

Deux résultats méritent d'être mis en lumière : le sentiment de bien-être au collège et la relation aux autres élèves en général. Si le premier, pour les élèves des dix collèges de

📄 **Tableau 1 Comparaison du climat scolaire, en %**

Indicateurs	Enquête nationale de climat scolaire et de victimation			Enquête FSE/UPEC Académie de Créteil		
	Collèges 2017	Sexe		Collèges 2018	Sexe	
		Garçons	Filles		Garçons	Filles
Tout à fait bien ou plutôt bien dans son collège	94,1	94,5	93,7	81,1	82,3	80,9
Ambiance tout à fait bien ou plutôt bien entre les élèves	84,3	84,9	83,6	89,5	88,3	90,7
Relations avec les élèves de l'autre sexe très bonnes ou bonnes	n.r.	n.r.	n.r.	78,3	74,6	81,7
On apprend tout à fait ou plutôt bien dans le collège	90,3	89,1	91,5	89,2	87,5	90,8
Trouve que les notes sont très justes ou plutôt justes	84,2	82,4	86,2	81,2	77,1	85,3
Les punitions données sont très justes ou plutôt justes	70,1	65,5	75	51,8	47	56,3
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le collège (ac. Créteil en classe)	90,2	89,7	90,7	91,5	91	91,9
Tout à fait ou plutôt en sécurité dans le quartier autour du collège	75,9	77,3	74,3	77,6	80,3	75,1

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Source : enquête DEPP 2017 [MEN-DEPP, 2018] ; enquête FSE/UPEC LIRTES 2018.

l'échantillon académique apparaît nettement inférieur à celui de l'enquête nationale, le second est au contraire nettement plus positif. Celui-ci se dégrade cependant si l'on approfondit la question des relations entre élèves de l'autre sexe, pour laquelle l'évaluation portée par les filles reste plus positive. Le sentiment de justice, qu'il concerne les notes, mais plus encore les punitions, est inférieur pour l'échantillon de l'académie de Créteil. Les garçons ont une appréciation nettement moins favorable (47 %) que ceux de l'échantillon national (65,5 %). Par contre, le sentiment de sécurité dans le collège ou aux alentours est davantage consolidé pour l'échantillon de l'académie de Créteil que pour l'échantillon national.

On peut donc estimer que malgré une expérience qui leur apparaît moins favorable, voire plus sévère, notamment du côté des garçons, les élèves de l'échantillon académique se sentent en sécurité dans leur établissement et apprécient, en particulier, les relations entre pairs. Cette appréciation semble bénéfique au maintien d'une opinion positive pour les apprentissages scolaires qu'ils estiment à la même hauteur que l'échantillon national.

Réussite filles-garçons aux examens

Diplôme national du brevet

Les taux de réussite au diplôme national du brevet (DNB) augmentent sur l'ensemble du territoire national, et l'académie ne fait pas exception avec 86,3 % de candidates et candidats reçus. Dans l'académie de Créteil, comme au niveau national [MEN-DEPP, 2018], les filles sont plus en réussite au DNB que les garçons. La réussite différenciée est plus marquée dans l'académie : 9 points de plus que les garçons contre 5,8 points (2016), 6,2 points (2017) au niveau national. L'écart filles-garçons est plutôt stable dans le temps, mais il se creuse si l'on observe le classement REP/non REP. En REP et REP+, l'écart monte à 11 points pour 8 points hors éducation prioritaire 📄 **Tableau 2** p. 20. 20 % de l'ensemble des établissements publics ont un différentiel de taux de réussite en faveur des filles supérieur ou égal à 15 points.

📄 **Tableau 2 Comparaison des taux de réussite filles-garçons au DNB, série générale, en 2015 et 2016**

	Filles		Garçons		Écarts		
	2015	2016	2015	2016	2015	2016	
France métropolitaine	90,1 %	90,8 %	84,3 %	84,9 %	5,8	5,9	
Académie de Créteil	Académie	88,0 %	89,0 %	78,0 %	80,0 %	10	9
	Hors EP	90,0 %	91,0 %	82,0 %	83,0 %	8	8
	REP	84,0 %	86,0 %	72,0 %	75,0 %	12	11
	REP+	81,0%	85,0 %	68,0 %	74,0 %	13	11

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Note : les pourcentages ont été calculés sur la base de l'effectif total des élèves évalués des établissements publics de l'académie (44 289 élèves).

Champ : sessions 2015 et 2016, établissements publics, France métropolitaine et académie de Créteil.

📄 **Tableau 3 Taux de réussite filles-garçons baccalauréat**

Séries	Académie de Créteil			Taux de réussite national
	Filles	Garçons	Écarts	
L	91,5	82,5	9,0	90,6
ES	91,5	87,0	4,5	89,0
S	91,4	86,9	4,5	91,8
STMG	93,4	88,1	5,3	89,0
STI2D	93,0	91,6	1,4	91,6
ST2S	92,5	86,3	6,2	92,1
STD2A	95,4	89,3	6,1	96,5
STL	92,1	91,1	1,0	91,6
Total	92,6	87,8	4,8	90,5

Éducation & formations n° 99 © DEPP

Champ : session 2016, académie de Créteil

Les écarts peuvent atteindre des taux que l'on pourrait qualifier de préoccupants : trois établissements dans les départements de Seine-Saint-Denis ou Val-de-Marne ont des différentiels filles-garçons de 25 à 31 points, qui tirent le taux de réussite global vers le bas du classement académique.

Baccalauréat

Au niveau national, dans les trois filières (général, technologique, professionnel), les filles réussissent mieux que les garçons : 90,1 % contre 85,6 %, tous baccalauréats confondus. L'écart de réussite en faveur des filles est de 5,7 points dans la voie professionnelle, de 2,8 points dans la voie générale et 2,4 points dans la voie technologique. L'écart est particulièrement important dans les spécialités professionnelles des services (+ 6,3 points en faveur des filles). La série sciences et technologie de l'agronomie et du vivant (STAV) est la seule où les garçons réussissent mieux que les filles (+ 3 points en faveur des garçons). Globalement, l'écart entre filles et garçons se réduit très légèrement par rapport à 2014. Dans la voie professionnelle, où il reste le plus important, il diminue notablement de 6,8 points en 2014 à 5,7 points en 2015. À l'inverse, il continue d'augmenter dans la voie technologique et dépasse son niveau de 2012 (+ 2,4 points). L'écart diminue légèrement pour le baccalauréat général : 2,8 points en 2015 contre 3 points en 2014.

Au niveau académique, toutes séries confondues, l'écart filles-garçons est de 4,8 points en faveur des filles, un résultat équivalent à l'écart national ↘ **Tableau 3.**

Les filières les plus discriminantes pourraient être observées de plus près au regard de la répartition des sexes à l'intérieur de la filière. Par exemple, les séries L et STL sont largement féminisées tandis que la série STI2D accueille davantage de garçons que de filles.

Mission égalité entre les filles et les garçons du rectorat

La mission égalité du rectorat de Créteil favorise la mise en place d'une réelle dynamique dans l'académie conformément aux recommandations ministérielles :

« À l'instar de ce qui a été mis en place avec succès dans plusieurs académies, et en tenant compte des contextes locaux, vous identifierez dans vos services, de manière pérenne, une structure de pilotage dédiée, envisageant la politique en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans toutes ses dimensions et réunissant l'ensemble des responsables académiques concernés. Les personnes chargées de mission académiques "égalité" y jouent un rôle central et organisent la mise en œuvre des orientations académiques, en lien étroit avec les écoles et les établissements [...] »

Extrait du Bulletin officiel n° 4 du 22 janvier 2015

Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École

La mission a fonctionné au cours de la période 2012-2015 autour d'un groupe de pilotage et d'impulsion (GPI) rassemblant des personnalités exerçant diverses fonctions à l'éducation nationale et des personnalités extérieures invitées pour leur expertise, notamment des personnels des ESPÉ ou des professionnels des établissements scolaires. Au-delà du travail réalisé dans le groupe, un effort conséquent a été fait pour diffuser au plus grand nombre les thèmes de travail et les supports utiles. La mission égalité a proposé des priorités retenues pour figurer dans la feuille de route académique 2016-2019. Les axes prioritaires « *mieux équilibrer l'orientation scolaire et professionnelle* » et « *lutter contre les violences* » (y compris homophobes) visent à apporter des supports de réflexion et des outils pour répondre aux besoins de la population académique tels que pointés précédemment. Dans cette perspective, les établissements sont encouragés à participer, par exemple, à des actions, à des opérations menées avec des partenaires : « *Girls'Day* » de la SNCF, programme « *Capital Filles* » ou « *Jeunes pour l'égalité* », etc.

Différents leviers d'action sont identifiés : élaboration et diffusion d'un projet d'académie ; rapprochement avec des partenaires institutionnels et associatifs ; diversité des modalités et des temps de formation continue proposés ; soutien aux projets et aux initiatives dans les établissements ; aide négociée répondant aux besoins identifiés par les équipes des établissements ; journées événementielles (8 mars, concours, etc.) ; importance accordée à la communication interne et externe. La mission est dotée d'un site Internet⁶ sur lequel s'affichent des actualités, des supports et outils pédagogiques, pour « *Se former* », « *Agir au quotidien* », « *Mener un projet* ». Le plan de formation propose, outre quelques dispositifs de formation continue dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté et à la prévention, une conférence annuelle dans le cadre du cycle de conférences du 8 mars.

6. Égalité filles-garçons et lutte contre l'homophobie. En ligne : egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr

Les actions viennent aussi directement des professionnels dans les établissements. Certaines sont initiées pour tenter d'apporter des réponses à des situations d'urgence, telles ces deux enseignantes créatrices d'une association « *Collectif Féminin-Masculin pour rassembler enseignant-e-s, élèves, comédien-ne-s et citoyen-ne-s dans la lutte contre les discriminations et les violences sexistes* » en réaction au « *meurtre de la jeune Sohane Benziane brûlée vive à Vitry* » en octobre 2002. Dans ce lycée, le travail a été permanent : atelier d'écriture et de théâtre-forum ; projections-débats ; évolution des pratiques en EPS « *de manière à créer une véritable mixité* » ; mise en place d'une « *enquête de victimation* »⁷. Les deux professeures ont initié des activités de formation dans le lycée, ont participé à la formation initiale à l'ESPÉ, et à la formation continue. Les responsables de la mission académique qui (re)connaissent la valeur de ces actions de terrain, veillent à les valoriser et à les ancrer dans le tissu local. Cette vigilance encourage les actions des professionnels qui engagent les élèves dans la réflexion sur l'égalité où la créativité est vigoureuse, par exemple par la création d'expositions préparées par les élèves⁸.

On mesure ici, que la création en 2000, de missions spécifiquement dédiées à l'égalité entre les femmes et les hommes dans les rectorats d'académie, a permis de légitimer ces actions de terrain, de les organiser, de les stimuler. Tout en étant la première condition nécessaire, l'existence administrative de ces missions n'est pas suffisante en soi. On peut énumérer ici, quelques facteurs qui, parmi d'autres, ont une influence évidente sur l'exercice de ces missions et de leur personnel : conditions administratives dont elles disposent (valorisation, visibilité, fonctionnement) ; ressources humaines dont elles bénéficient (effectif, compétence, expertise sur les questions de genre) ; incarnation personnelle par les chargées et chargés de mission dans leur exercice professionnel. Les missions internes au rectorat d'académie sont un point clé du développement de la réflexion et des actions sur les questions de genre dans le système de l'éducation nationale. Elles en constituent le maillon intermédiaire essentiel intervenant dans le système : à la fois soumises à l'avis hiérarchique donc, à la légitimation institutionnelle des questions de genre et de leur traitement ; à la fois au contact du terrain et de ses actions professionnelles. Le tissage des relations s'exerçant dans les deux sens, descendant et ascendant, leur confère les conditions de création d'une dynamique forte. Celle-ci ne s'installe toutefois qu'au prix d'un volontarisme fort, constant, pérenne, condition d'une dynamique locale sur les moyen et long termes.

Contexte de la formation des enseignantes et des enseignants à l'ESPÉ de l'académie de Créteil

Composante de l'université Paris-Est Créteil, l'ESPÉ de l'académie de Créteil a pour mission d'organiser et d'assurer la formation des enseignants, en collaboration avec les acteurs de l'académie (autres universités, rectorat, établissements scolaires, etc.)⁹.

L'ESPÉ accueille plus de 4 000 étudiantes et étudiants, toutes mentions de master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) confondues, dont plus de 3 100 pour le premier degré (effectif annuel 2014-2018) provenant pour une large part des lauréates et lauréats des concours de recrutement de professeur des écoles qui depuis 2014 recrute en

7. *Enquête de victimation visant à mesurer et à prévenir les violences sexistes et LGBTphobes*. (Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé),

8. Exposition « *Egalité Femmes-Hommes, Fondements et représentations du sexisme* » (Doris Philippe, Lycée Flora Tristan).

9. École supérieure du professorat et de l'éducation. Académie de Créteil. En ligne : letudiant.fr/static/uploads/osp_fiches/pdf/ESPE-Creteil-Plaquette-2016.pdf

deux sessions les futures enseignantes et les futurs enseignants provenant de tout le territoire français et d'origine scolaire et estudiantine très variée. L'académie de Créteil est jeune par ses enseignantes et enseignants, et par sa population. C'est aussi une académie dynamique puisqu'il s'y développe une importante créativité professionnelle, notamment dans des zones difficiles.

Les plans de formation des masters MEEF, dont les contours sont fixés par un cadre national, sont conçus, dans chaque ESPÉ, sur deux ans¹⁰. Si la première année intègre une préparation aux concours (CRPE, CAPES, CAPET, CAPEPS), la seconde constitue une véritable année de professionnalisation notamment pour les lauréates et les lauréats des concours, selon une modalité d'alternance intégrative propice un approfondissement des connaissances nécessaires à l'enseignement, à une réflexion sur ses pratiques [AFORTS-GNI, 2010] qui s'appuie sur l'expérience en classe et dans l'école visant la construction de compétences professionnelles¹¹. Ces conditions de formation sont considérées comme favorables à l'élaboration des compétences professionnelles tout au long de l'année de stage, même si celle-ci n'épuise en rien l'ensemble des besoins des stagiaires. La loi de Refondation de l'école de la République (9 juillet 2013) a imposé la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons dans la formation de toutes les enseignantes, de tous les enseignants et de tous les cadres en éducation dès septembre 2013. Elle inscrit cette préoccupation à la fois dans les valeurs de l'école et dans la formation initiale de ces enseignantes, enseignants et cadres en éducation. Les rapports de l'inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) [LEROY, BIAGGI *et alii*, 2013] et du Haut conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes [HCE, 2014] accordent une place prépondérante à la formation de tous les personnels de l'éducation, en formation initiale et continue. De son côté, le HCE recommande : « *Évaluer la mise en œuvre de la formation à l'égalité femmes-hommes dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ), faire évoluer le cadre si besoin, et repérer et généraliser les bonnes pratiques* ». L'IGEN précise d'ailleurs que « *la formation obligatoire sur cette thématique est une condition nécessaire, mais non suffisante : les personnels doivent pouvoir inscrire les apports dans le quotidien de leurs pratiques et dans la mise en œuvre des programmes ; ils doivent avoir une conscience précise des enjeux : celui d'une meilleure réussite de tous, et d'une égalité réelle entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes* » [LEROY, BIAGGI *et alii*, *op. cit.*, p. 2]. La sensibilisation collective à l'égalité femmes-hommes et à la lutte contre les stéréotypes de sexe [BAURENS et SCHREIBER, 2010] semble désormais constituer un acquis de la formation. Enseigner à l'égalité et à la lutte contre les stéréotypes de sexe, de genre et sur les sexualités, a acquis une légitimité en formation dans une visée d'acquisition de compétences professionnelles spécifiques pour tous les acteurs et les actrices du système éducatif en précisant les gestes professionnels attendus. Dans ce référentiel, les compétences portent sur des réflexions générales sur le vivre ensemble et le respect mutuel, ou attirent l'attention sur la reconnaissance des stéréotypes et des préjugés notamment dans le cadre d'enseignements dits « *transversaux* » ou de « *tronc commun* ». C'est dans ce cadre de formation, qu'au sein de l'ESPÉ de l'académie de Créteil, un groupe de plus d'une dizaine d'enseignantes et d'enseignants, de différents statuts et de disciplines variées, propose des temps de formation spécifiquement dédiés à l'égalité femmes-hommes. Ces enseignements s'inscrivent en didactique des disciplines scolaires, mais aussi dans l'initiation à la recherche, enseignement obligatoire dans ces

10. Le master MEEF inclut la première année (M1) et la seconde année (M2). Lorsqu'elles et ils sont déjà titulaires d'un diplôme de master (ou équivalent), les lauréats et lauréates des concours sont stagiaires et bénéficient de parcours de formation adaptés (mi-temps stage en classe et formation en ESPÉ).

11. Arrêté du 1^{er} juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

📄 **Tableau 4** Nombre de sujets portant sur les questions de genre dans les mémoires d'initiation à la recherche master mention MEEF1

Année universitaire	Nombre d'heures de cours (TD) par année	Nombre de sujets concernant le thème « genre »	Commentaires
2013-2014	60	4	Données incomplètes
2014-2015	60	11	M1
2015-2016	60	30	M1 + M2
2016-2017	60	90	M1 + M2

Éducation & formations n° 99 © DEPP

masters. Les membres de ce groupe se retrouvent périodiquement pour mener une réflexion collective sur la conception et la mise en œuvre des enseignements à l'égalité, au genre, à l'éducation aux sexualités, à la prise en compte de la mixité à l'école. La réflexion collective s'appuie sur les recherches menées par ses membres, associant les questions d'égalité des sexes et des sexualités à un éventail de disciplines scolaires : histoire, géographie, philosophie, sciences, mathématiques, éducation physique et sportive. Ces acteurs et actrices de la formation des enseignantes et des enseignantes, et de la recherche en éducation organisent périodiquement des événements et diffusent des productions scientifiques.

Prenons le temps d'un exemple tiré des modules d'initiation à la recherche en master MEEF premier degré. Parmi une offre de 30 thématiques ouvertes, les étudiantes et les étudiants font le choix de s'inscrire dans un thème sur le « genre » en fonction du nombre de groupes ouverts (entre un et trois groupes en fonction des disponibilités des enseignantes et enseignants, et de l'accord hiérarchique) lors de l'année universitaire et du nombre de places dans chaque groupe (30 places).

Le travail d'initiation à la recherche est finalisé dans le mémoire soutenu en fin de master 2. Ce mémoire relève « à la fois du scientifique (pour ce qui est du genre) et du professionnel (pour ce qui est de son objet : situation, contexte, phénomène étudié) » [DELARUE-BRETON, 2014]. Il s'agit de s'initier à la démarche de recherche dans une visée de compréhension des phénomènes envisagés comme objets d'étude pouvant porter sur des préoccupations professionnelles. L'étudiante, ou l'étudiant, suit la démarche dans son ensemble : de la réflexion théorique dans un cadre scientifique à la méthodologie adaptée à son objet puis à son analyse. Pour les modules « genre », les sujets envisagés sont principalement tournés vers l'étude des représentations sociales, le repérage des stéréotypes dans les supports et outils d'enseignement, l'exercice de la mixité et ses mises en œuvre, les effets de mises en situation didactique, etc. On remarquera que leur visée consiste essentiellement à établir des constats, à tester des actions/modifications/innovations, mais n'en vient jamais à s'emparer des rapports sociaux ou de pouvoirs liés au processus d'enseignement dans leur orientation politique. On peut entendre cette limite puisque le cadre prescrit par l'éducation nationale encourage aux actions, mais guère à la critique à visée politique ou éducative.

CRÉER UNE DYNAMIQUE LOCALE : DÉPLOYER LES RESSOURCES, CONSOLIDER LES POSITIONS

La loi de Refondation de l'école de 2013 a incontestablement relancé la dynamique de la promotion de l'égalité des sexes et des sexualités en institutionnalisant la thématique sur l'ensemble

du système éducation-formation (SEF) [FASSA, 2016]. Le SEF éclaire la logique systémique qui relie les différents paliers par lesquels passent les jeunes (cursus scolaire, paliers d'orientation, cursus universitaire, insertion professionnelle) et permet de repenser la question des politiques publiques égalitaires et les actions qui en découlent. En considérant l'ensemble du processus qui conduit à l'égalité en traversant le SEF, on peut escompter faciliter la mise en place d'une logique des instances d'éducation et de formation tout en limitant le morcellement des actions disséminées dans les différentes instances, l'isolement des acteurs et des actrices et les freins inhérents au système lui-même [COUCHOT-SCHIEX, 2017a]. De telles transformations dans le système scolaire ne dépendent pas seulement d'une volonté politique, mais aussi d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire, d'identifier les questions liées au genre et de promouvoir une véritable égalité des sexes et des sexualités [COUCHOT-SCHIEX, 2017b]. Au-delà de l'intention, encore faut-il trouver une démarche efficace et adaptée qui fasse sens pour l'ensemble des personnes engagées, par-delà les places, les statuts, les positions.

Témoignages de rapprochements collaboratifs pour l'égalité des sexes et des sexualités en formation initiale des enseignantes et des enseignants

La collaboration installée entre certains acteurs et actrices des institutions de l'éducation et de la formation dans l'académie de Créteil peut être observée depuis cet angle. Elle met fin à la séparation de deux instances qui œuvrent dans un cadre institutionnel conjoint pour l'égalité des sexes et des sexualités dans l'académie : côté éducation avec la mission égalité et le service d'éducation à la sexualité, côté formation avec les membres du groupe de réflexion sur l'égalité et le genre de l'ESPÉ. Chaque partenaire se trouve ainsi consolidé dans sa position au sein de son institution. Ce partenariat s'appuie sur des collaborations antérieures (GPI, participation à des événements scientifiques ou professionnels, etc.) au cours desquelles des liens interpersonnels ont pu se tisser aussi au-delà des espaces institutionnels. Ces relations garantissent la possibilité d'une réflexion conjointe ouvrant sur une interpénétration des espaces de formation : « *Ce travail a fait l'objet d'une participation au colloque international "Genre et violence dans les institutions scolaires et éducatives" à Lyon les 3 et 4 octobre 2013* » (Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé). Ces bénéfices s'étendent par l'intermédiaire de la mission du rectorat aux écoles et établissements du secondaire, et par l'intermédiaire du groupe de l'ESPÉ à la formation initiale (et dans une moindre mesure continue) des enseignantes et des enseignants, touchant les personnels nouvellement arrivés qui s'intègrent facilement dans le dispositif global. Les bonnes volontés trouvent très vite à s'employer :

« Je ne suis pas depuis longtemps dans l'académie de Créteil [...] mon activité est limitée à deux ans [au cours desquelles] mon travail [...] a porté sur trois axes :

- la participation au tronc commun égalité-mixité fille/garçon ;
- [...] les thématiques de genre dans mes enseignements [...] par les apports de la sociologie des inégalités filles/garçons [et par] une réflexion sur les normes de l'expression de genre dès l'école maternelle ;
- la direction de mémoire en lien avec la thématique du genre et des médias numériques. »

Irène Pereira, ESPÉ

Au-delà de l'intérêt individuel, des bénéfices professionnels pour tous et toutes

Du côté de chaque institution, on peut estimer que la dynamique repose sur le volontarisme, le positionnement et le suivi des pilotes institutionnels, et sur la masse des intervenantes

et intervenants qui atteint une densité suffisante pour prendre la forme d'un réseau local. Le partenariat interinstitutionnel a pour visée, entre autres objectifs, de démultiplier le nombre d'intervenantes et intervenants afin de soutenir les actions internes à chaque institution, installer le réseau en proposant des temps partagés communs, diffuser la thématique et identifier des personnes ressources à l'échelle académique. Par exemple, un certain nombre de collègues investis dans la réflexion ou des actions pour l'égalité dans les établissements sont invités à participer à des temps de la formation initiale à l'ESPÉ, dans les masters premier et second degrés au sein des modules de tronc commun. Ces modules, de 18 heures (en master 1) ou 12 heures (en master 2 MEEF2) regroupées sur trois ou deux journées dans le semestre, sont ouverts également à l'inscription des étudiantes et étudiants à partir d'une offre variée de thématiques. Si lors de la première tentative, les enseignantes et enseignants en établissement sont intervenus pour présenter les actions menées avec les élèves, en coanimation avec un ou une collègue de l'ESPÉ, leurs interventions ont pu prendre ensuite différentes formes et différentes places dans le module, suivant les objectifs et les apports visés. Tandis que les titulaires de l'ESPÉ poursuivent les apports conceptuels tirés des recherches en cours, les enseignantes et les enseignants en établissement facilitent la transaction entre ces apports et les aspects les plus didactiques de conception et de mise en œuvre des enseignements, d'actions à destination des élèves, etc. Ces collègues rendent compte de ce qui a stimulé leur réflexion sur l'égalité et incarnent l'engagement enseignant auprès des élèves. Dès lors, la transaction théorie/pratique, critique cruciale de la formation initiale s'opère grâce au binôme ESPÉ/établissement favorisant la mise en lien opératoire des apports. « *Ce fut sur demande de mes élèves de terminale bac pro mode que je décidai il y a trois ans d'investir [...] le thème de l'égalité Femmes-Hommes* » (Doris Philippe, lycée Flora Tristan), en le reliant à l'orientation scolaire : « [...] nous avons décidé de mettre en place différentes actions permettant aux élèves de réfléchir aux questions de mixité, parité, égalité dans le domaine de l'orientation scolaire, mais aussi au sein des différents corps de métiers afin de les aider à prendre conscience de leurs représentations » (Sandrine Bchini, collège du Moulin à Vent). Certains binômes s'engagent sur le thème de l'éducation à la sexualité :

« Je participe depuis sept ans aux séances d'EAS dans le lycée où je travaille. Nous proposons au moins une séance par année scolaire à nos élèves. »

Aude Paul, Lycée Louise Michel

« Depuis 2010, j'ai assisté au développement de l'EAS. [...] En 2017, le groupe et ses activités se sont bien élargis. Il y a une vingtaine de personnes ressources (enseignant-e-s de toutes matières, CPE, infirmières) qui travaillent ensemble sur le sujet dans l'académie. »

Antoine Boulangé, Lycée Georges Brassens

Ces témoignages d'activités professionnelles reçoivent un écho positif des futures enseignantes et futurs enseignants en master MEEF :

« J'ai beaucoup aimé l'atelier "Organiser l'éducation à la sexualité", cela m'a permis de prendre conscience que tous les enseignants peuvent et doivent prendre part à ce projet. »

Étudiante M1

Ces temps communs permettent d'identifier les pratiques porteuses d'égalité mises en œuvre localement, ils renforcent le lien entre apport de connaissances, pratiques professionnelles, analyse réflexive fondée sur l'expérience. Dans ces dispositifs, l'accroissement des compétences professionnelles est triple :

- indéniablement du côté des enseignants-stagiaires ou des étudiantes et étudiants des masters MEEF dont l'intérêt pour la thématique s'en trouve grandi¹² : « *De véritables expériences sur le terrain, au sein même de la pratique professionnelle, avec des moyens concrets de répondre aux problématiques rencontrées* » ;
- du côté des enseignantes et des enseignants en établissement qui apportent leur témoignage et, répondant aux questions des collègues novices, sont amenés à explorer le lien entre approche théorique, cadre institutionnel et mises en œuvre pratiques ;
- du côté des titulaires de l'ESPÉ qui bénéficient des témoignages d'actions de terrain et d'opérationnalisation des concepts théoriques.

Ce gain mutuel de compétences accompagne la transformation des pratiques et le changement à tous les niveaux dans le SEF :

« [Cela] nous donne l'occasion, au travers de toutes les réactions que nos interventions ont pu susciter, d'approfondir notre réflexion et de relancer notre désir d'inventer et d'expérimenter pour aller plus loin. »

Dalila Amerouche et Sandrine Bourret, lycée Jean Macé

Les modules de formation bénéficient aussi de contributions de personnes extérieures à l'ESPÉ, spécialistes des questions d'égalité des sexes, de genre, d'éducation aux sexualités. Ces collègues rendent possible l'organisation de modules de formation simultanés¹³ et ouvrent à des apports originaux inspirés d'autres lieux de formation, avec une conduite de la formation qui tente de s'adapter aux contraintes temporelles pour garantir les meilleurs profits aux stagiaires et répondre à leurs interrogations : « [...] j'ai participé au module : "Mixité, égalité filles-garçons et discriminations genrées en milieu scolaire". Dans ce contexte très contraint par une faible allocation de temps [...] j'ai choisi de favoriser la problématisation du thème à partir des perceptions et savoirs d'expérience des participant.e.s. Leurs interrogations initiales se partagent entre des attentes de méthodes concernant la gestion de classe ou la didactique et des questions plus proprement sociologiques concernant la socialisation différentielle des filles et des garçons. » [Joëlle Magar-Braeuner, formatrice indépendante].

Certains collègues tirent leur expertise d'une expérience antérieure acquise dans d'autres contextes internationaux, faisant bénéficier le collectif de réflexions et de pratiques inédites sur les mêmes thématiques.

12. Cette affirmation et les citations qui suivent sont tirées de l'évaluation par les participantes et les participants ayant suivi le module de formation en mai 2016, 84 % ont déclaré que leur intérêt pour la thématique a grandi au fil du module.

13. Dans le cadre de certains enseignements de tronc commun, des modules thématiques sont proposés et soumis au choix des étudiantes et des étudiants, ou des stagiaires. En master 1, ces modules rassemblent tous les étudiantes et tous les étudiants du 1^{er} et 2nd degrés qui choisissent dans un catalogue répertoriant tous les modules thématiques. Tous les modules ont lieu en même temps sur des journées identifiées à l'avance, pour un total de 18 h en master 1 et de 12 h en master 2 pour la mention MEEF second degré, ventilées en différents lieux de formation. Il est très difficile, dans le cadre de ces contraintes, de proposer plusieurs modules du même thème.

« L'égalité des sexes est identifiée comme prioritaire dans un ensemble de systèmes éducatifs de par le monde, mais la compréhension des enjeux identifiés comme problématiques diffère largement en fonction des pays. Au Québec, les politiques d'équité en éducation ont pris à bras-le-corps la problématique de l'égalité des sexes dès le début des années 1980, avec un travail d'élimination des représentations sexistes dans les manuels scolaires. »

Pour autant, aujourd'hui : « Le programme de la formation initiale des enseignant.e.s fait formellement peu de cas de l'égalité filles-garçons. [...] Les formations qui prennent le contrepied de cette approche s'inscrivent en marge du cursus obligatoire et ont essentiellement pour porte d'entrée l'égalité des sexualités et des orientations sexuelles [CHAMBERLAND et RICHARD, 2016]. »

Gabrielle Richard, formatrice indépendante

Une journée académique d'étude annuelle dédiée à la réussite et à l'égalité

Les expériences qui se sont accumulées entre les membres du réseau partenarial progressivement étendu à des acteurs et des actrices de tous niveaux et statuts ont fait surgir le besoin d'un véritable temps commun de partage, pour se questionner mutuellement, entendre les avancées dans les réflexions pour la recherche, pour l'institution scolaire ou de formation, pour celles et ceux qui mènent des actions dans leurs établissements et leurs écoles ; un temps commun rassemblant dans un même lieu des acteurs et actrices disséminés sur le territoire académique. C'est ainsi qu'une première journée académique pour « promouvoir la réussite des filles et des garçons à l'école dans l'académie de Créteil » s'est tenue à l'ESPÉ le 1^{er} février 2017, deux autres ont suivi en 2018 et en 2019. Des personnels des différentes institutions, de statuts, d'origines professionnelles et géographiques variées, sont intervenus pour présenter leurs actions, leurs réflexions et leurs stratégies au bénéfice de l'égalité des sexes.

Les objectifs visaient la réalisation d'un état des lieux des pratiques de formation et d'enseignement, par la mise en commun de réflexions scientifiques, institutionnelles, pragmatiques. Il s'agissait aussi d'institutionnaliser le réseau des intervenantes et intervenants à différents niveaux en prenant en compte la valeur d'égalité des sexes et mettant en œuvre sa reconnaissance institutionnelle telle que portée par les textes ministériels. Les communications ont abordé les études scientifiques sur l'enseignement à l'égalité filles-garçons, l'éducation aux sexualités, la lutte contre le sexisme et l'homophobie dans la formation des enseignantes et des enseignants, et dans les enseignements disciplinaires, les expériences issues des actions en établissement ou aux différents niveaux des structures institutionnelles (rectorat, université) cherchant à promouvoir l'égalité filles-garçons et l'éducation aux sexualités pour garantir la réussite de tous les élèves, filles et garçons.

ANALYSE

Une démarche bilatérale utile à des avancées prometteuses...

On peut raisonnablement estimer que l'un des obstacles aux avancées vers plus d'égalité des sexes à l'école est la lecture erronée car incomplète, des situations, ignorant les mécanismes sous-jacents aux situations scolaires (climat scolaire ou enseignements) qui produisent ou reproduisent les inégalités. La vigilance à ces mécanismes peut provenir d'une absence de

considération pour ces questionnements, ou d'une hiérarchisation des priorités qui les rejette au second plan [COUCHOT-SCHIEX, COGÉRINO, COLTICE, 2009]. Ce qui préoccupe les décideurs politiques, c'est de rendre légitime la vigilance pour l'égalité des sexes, promouvoir les actions, les « *bonnes pratiques* » allant dans ce sens, à tous les niveaux du SEF. La démarche descendante, abondante en prescriptions, en recommandations a pour effet qu'elles se noient souvent parmi d'autres directives, s'assimilent à d'autres « *éducation à* ». La mixité se constate en tout lieu... l'égalité est un principe affirmé..., sont deux idées fortement ancrées, parfois difficiles à déconstruire. Ce qui préoccupe les enseignantes et les enseignants, c'est de mettre en œuvre des enseignements disciplinaires dans leur classe. Le souci de l'égalité s'avère secondaire, quand il existe, même s'il progresse sous l'effet d'une prise de conscience collective. Encore faut-il oser franchir le pas pour concevoir un projet, une action, en faire une préoccupation centrale et permanente dans la conception et la mise en œuvre de son enseignement, un pas parfois coûteux qui peut paraître risqué, voire militant, aux yeux des collègues, des élèves et de leurs familles. La reconnaissance du travail réalisé et le soutien de l'institution consolident l'engagement.

Pourtant il semble encore difficile de faire se rencontrer ces préoccupations divergentes. Quels leviers ont été identifiés à travers ce récit ?

Non seulement envisager la question de l'égalité par une prise en compte de l'ensemble du SEF est pertinente [FASSA, 2016], mais favoriser une articulation dans ce SEF entre des acteurs et actrices positionnées à des points clés du système s'avère prometteur, voire essentiel. Ce sont elles et eux qui ont pour rôle d'initier des perspectives communes, de susciter la réflexion¹⁴, de (re)connaître les actions menées, de les valoriser, de créer du lien entre les acteurs et actrices, d'exercer un suivi des réflexions, des actions, des transformations des pratiques, de promouvoir des actions conjointes faisant vivre le partenariat.

Travailler cette articulation au niveau d'un territoire académique semble pertinent et encourageant. La superposition du maillage administratif rectorat/ESPÉ est fonctionnelle même s'il n'y a jamais eu d'accord spécifique entre ces deux institutions, mais au moins, l'acceptation d'usages de circonstances qui dureront un temps. Les rencontres des acteurs et actrices ne sont que factuelles et ponctuelles, à l'occasion de fréquentations locales d'événements thématiques ou de temps de travail communs suffisamment nombreux pour maintenir les liens et la densité du réseau. Cette configuration reste précaire et soumise à la volonté des participantes et des participants, et aux conditions locales, et conjoncturelles. La configuration géographique originale de l'académie, avec son tissu scolaire et de formation très dense dans un espace géographique modéré, facilite certainement les rencontres et le travail collectif.

On peut retenir deux conditions qui paraissent essentielles :

- construire collectivement les compétences professionnelles sur les questions d'égalité : c'est avancer dans une organisation apprenante dans laquelle chacun tire bénéfice des apprentissages des autres. Chacune, chacun, est à sa place, dans son espace professionnel, mais tous sont pairs, car tous apprennent mutuellement des expériences et des réflexions des autres et du collectif. L'apprentissage irrigue les différents espaces créant une émulation, une dynamique au profit de transformations réelles des pratiques ;

¹⁴. La mission égalité du rectorat de Créteil propose des actions au plan académique de formation et organise autour du 8 mars, une journée de conférences identifiées comme réels leviers d'action pour stimuler la réflexion dans le territoire académique.

- faire confiance aux acteurs et aux actrices à l'échelle d'un territoire, ici académique. Les bonnes volontés sont souvent localement présentes. Pour fructifier, elles doivent rencontrer des formes de soutien, par exemple la stimulation d'un partage d'expérience et la reconnaissance du travail réalisé.

... mais un déploiement qui reste fragile, superficiel

La dynamique décrite repose sur un nombre limité de personnes qui déploient une énergie conséquente à porter ces questions, ces réflexions, ces actions. Il faudrait aller plus vite, accorder plus de temps et de légitimité à ces questions dans les formations initiales, en faire un pivot des projets dans tous les établissements scolaires et les espaces de formation, toucher et engager de plus en plus d'acteurs et d'actrices à tous les niveaux du SEF. Qu'ils prennent la forme de modules d'enseignement en formation initiale, continue ou encore d'événements ponctuels, quelle que soit leur entrée thématique (égalité/inégalités ; éducation à la sexualité ; genre), leur existence garantit une densité suffisante indispensable à la stimulation, à la contagion des questionnements portés dans le SEF dans un périmètre géographique proche.

N'oublions pas les limites, les résistances et les difficultés, institutionnelles, conjoncturelles et structurelles, auxquelles il faut faire face :

- un manque crucial de personnes qualifiées pour alimenter les actions, consolider le réseau, déployer la dynamique sur l'ensemble du territoire ;
- un besoin de communication efficace et systématique qui traverse les institutions et trouve des relais dans tous les espaces géographiques. C'est un vecteur essentiel de la convergence des acteurs et actrices et des idées. Il faut savoir où et vers qui s'informer pour participer aux actions et événements ou pour faire connaître son propre travail. Il conviendrait de se doter d'outils permanents efficaces et connus des professionnelles et des professionnels, ce qui fait encore défaut.

Éléments d'analyse générale

Notre étude de cas illustre le problème de l'échelle d'observation et d'analyse de ce dispositif, bien connu en sciences humaines et sociales [DESJEUX, 1996, 2004]. Si l'on s'en tient au niveau micro-social, celui des interactions entre individus, on observera un accroissement de la densité quantitative et qualitative des échanges entre les professionnels. Les relations, les échanges, le travail en commun se développent dans des espaces variés, au profit de la formation des membres. Cela permet d'inclure et d'engager de nouveaux membres, de toucher de nouveaux espaces scolaires et de formation, ce qui garantit mécaniquement davantage de retombées positives sur le terrain des écoles, des établissements scolaires, des espaces de formation dans les ESPÉ. Cela ne va pas sans zones de friction, car chaque institution a ses propres objectifs, visées, principes, son propre fonctionnement. Si les luttes de pouvoir ne sont pas directement sensibles entre les participantes et participants, on ne peut ignorer celles du niveau institutionnel.

Si l'on prend en considération le niveau macro-social, celui des institutions et des structures éducatives, on observe surtout les effets sur la formation, le partage des valeurs. On s'aperçoit qu'au niveau académique, à tous les niveaux du SEF, il est désormais possible de parler égalité/inégalités entre les sexes et les sexualités. Il n'est pas toujours possible d'avancer davantage vers des questionnements plus critiques ou radicaux comme ceux portés par les études de genre en éducation, notamment dans leurs aspects les plus politiques.

On observe ici, les effets du système de genre lui-même, actif à l'intérieur d'un niveau d'analyse et entre les niveaux eux-mêmes. Comme cela a été montré à propos de la culture [DESJEUX, 2004] le système de genre est actif à la fois du côté de la structure, mais aussi de la dynamique. ANDERSON [2009] postule que les mécanismes conjoints de la culture et de la structure reproduisent au sein de chaque institution (donc dans les espaces de formation et scolaires) les effets de domination et de pouvoir dans un mouvement continu, difficile à observer, à repérer.

CONCLUSION

Il est indéniable que les prescriptions de la loi de 2013 ont bénéficié d'un volontarisme politique favorable, mais leur mise en œuvre se heurte à des obstacles de politique interne dans les espaces de formation et les espaces scolaires, et reste suspendue de ce fait au volontarisme des décideurs locaux.

Il reste toutefois nécessaire de tirer des éléments d'analyse en termes d'avancées, de résistances et de points aveugles de la réalité de ces formations. Si l'on opte pour un regard optimiste, on pourra mettre en avant :

- une inscription institutionnelle permise par la loi ;
- une diffusion des mises en œuvre sur l'ensemble du territoire national qui rejaillissent sur le local ;
- des résistances à la prise en compte de l'égalité des sexes et des sexualités qui s'affaiblissent dans le temps sans toutefois disparaître ;
- des enseignements, des temps de formation ou des événements qui connaissent un succès qui va grandissant et une vraie popularité auprès des étudiantes et des étudiants en formation initiale et continue ;
- un renforcement potentiel des relations entre les différents acteurs locaux : enseignantes et enseignants des ESPÉ ; mission égalité et éducation à la sexualité du rectorat de l'académie ; mission égalité femmes-hommes de l'université ; enseignantes, enseignants et cadres des établissements scolaires ; associations locales. Ce partenariat est porteur de dynamique potentielle dans le périmètre géographique de l'académie de Créteil, il convient d'en assurer la pérennité.

📄 Article rédigé à partir des contributions de

- Dalila AMEROUCHE et Sandrine BOURRET, professeures au lycée Jean Macé, Vitry-sur-Seine, Collectif Féminin-Masculin ;
- Sandrine BICHINI, professeure documentaliste, collège du Moulin à Vent, Thorigny-sur-Marne ;
- Antoine BOULANGÉ, professeur de SVT, Lycée Georges Brassens, Villeneuve-le-Roi ;
- Joëlle MAGAR-BRAEUNER, formatrice indépendante, PhD, LEGS Université Paris 8, RÉQEF UQAM ; Mission Égalité du rectorat de Créteil : BRÉLIVET Alain, Géraldine FONDEVILLE ;
- Aude PAUL, professeure de lettres, Lycée Louise Michel, Bobigny ;
- Irène PEREIRA, ESPÉ, professeure de philosophie, PHD-HDR ;
- Doris PHILIPPE, professeure de lettres-histoire-géographie-EMC, lycée Flora Tristan, Montereau-Fault-Yonne ;
- Gabrielle RICHARD, formatrice indépendante, PhD, LIRTES Université Paris-Est Créteil, UQUAM.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- AFORTS-GNI, 2010, *Projet pour l'alternance dans les formations sociales. Contribution pour un livre blanc*. En ligne [consulté le 10 juin 2017] : unaforis.eu/sites/default/files/public/fichiers/telechargements/aforts_gni_livre_blanc_alternance_151010.pdf
- ANDERSON E., 2009, "The maintenance of masculinity among the stakeholders of sport", *Sport Management Review*, n° 12, p. 3-14.
- AYRAL S., 2011, *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BAURENS M., SCHREIBER C., 2010, « Comment troubler les jeunes enseignant-e-s sur la question du genre à l'école ? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 29, n° 2, p. 72-87.
- CEFAÏ D., TERZI C. (dir.), 2012, *L'expérience des problèmes publics. Perspectives pragmatistes*, Paris, EHESS.
- CHAMBERLAND L., RICHARD G., 2016, "Changing the school climate – A critical examination of the policies and strategies adopted in the province of Quebec (Canada) ", in RUSSELL S., HORN S. (eds.), *Sexual Orientation, Gender Identity, and Schooling: The Nexus of Research, Practice and Policy*, New York, Oxford University Press.
- COUCHOT-SCHIEX S., 2017a, *Mobiliser le genre dans le système éducation-formation : de l'objet de recherche dans les pratiques enseignantes en Education Physique et Sportive à l'outil d'analyse en milieu scolaire*, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Lumière Lyon 2.
- COUCHOT-SCHIEX S., 2017 b, « L'EPS en prise avec l'évolution sociétale : que dire des violences analysées sous l'angle du genre ? », *eJRIEPS*, n° 40, p. 64-97 [en ligne] eliad.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJR40_Couchot-Schiex.pdf
- COUCHOT-SCHIEX S., COGÉRIO G., COLTICE M., 2009, « Professeurs stagiaires en EPS face à l'enseignement en mixité », *Carrefours de l'éducation*, n° 57, p. 171-184.
- COUCHOT-SCHIEX S., GOËMÉ P., RICHARD G., 2019, *Se former pour agir contre les cyberviolences à caractère sexiste et sexuel*, FSE/UPEC LIRTES, inédit.
- DELARUE-BRETON C., 2014, « Le mémoire de master MEEF : un nouveau genre universitaire ? », *Diversité*, n° 177, p. 50-55.
- DESJEUX D., 2004, *Les sciences sociales*, Paris, PUF.
- DESJEUX D., 1996, « Tiens bon le concept, j'enlève l'échelle... d'observation ! », *UTINAM*, n° 20, p. 15-44.
- DURU-BELLAT M., 1990, *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.
- FASSA F., 2016, *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- GOFFMAN E., 1961, *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*, New York, Double Day.
- Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2014, *Rapport relatif à la lutte contre les stéréotypes*, Paris, HCE.
- LAQUEUR T., 1992, *La fabrique du sexe. Essai sur le corps et le genre en Occident*, Paris, Gallimard.
- LEROY M., BIAGGI C., DEBUCHY V., DUCHÊNE F., GAUBERT-MACON C., JELLAB A., LOEFFEL L., RÉMY-GRANGER D., 2013, « L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements », Rapport n° 2013-041, Paris, MEN-IGEN.
- MEN-DEPP, 2018, *Repères et références statistiques sur les enseignements, les formations et la recherche*, Paris.
- MOSCONI N., 1989, *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.
- OTTOGALLI C., 2013, « Annick DAVISSE, l'avocate de la cause de filles en EPS », *EPS et société*, En ligne [consulté le 10 juin 2017] : epsetsociete.fr/Annick-Davisse-l-avocate-de-la
- PASQUIER G., 2013, « Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire : des pratiques qui se cherchent », in MORIN-MESSABEL C. (dir.), *Filles-garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, p. 281-300.
- ZAIMAN C., 1996, *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.