

## INTRODUCTION

En France, la mixité scolaire est décrite de façon ambivalente par les recherches en éducation. D'un côté, ces dernières ont montré depuis de nombreuses années que sous son apparente neutralité, l'école produit et reproduit les inégalités entre les sexes. Elle instaure ce que les sociologues en éducation ont appelé un curriculum caché (Forquin, 1996), « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1996, p. 23) ; curriculum au sein duquel les élèves sont confrontés à des situations qui mettent en avant les garçons au détriment des filles, que ce soit dans la gestion de la prise de parole par les enseignantes et les enseignants (Jarlégan, 2011) ou l'organisation de la cour de récréation (Zaidman, 1996). Elle sélectionne également des savoirs qui ont pu être qualifiés de « masculinistes » (Mosconi, 1994, 2008), au sens où l'entend Michèle Le Doeuff, qui désigne sous ce terme « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire et la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) » (1989, p. 55). Ces biais se retrouvent dans les manuels scolaires, qui en tant que supports aux enseignements dispensés en classe, ne sont pas des livres neutres aux yeux des élèves, mais sont chargés de l'autorité de l'institution, même si celle-ci n'intervient pas dans leur conception. Les enfants font en outre par leur intermédiaire, l'apprentissage de la complémentarité supposée des sexes et de l'inégalité des sexualités puisqu'il n'y est question que d'hétérosexualité, sexualité qui est implicitement présentée comme la seule sexualité « normale », « naturelle » et légitime. Il n'est ainsi même pas la peine de la nommer puisque d'autres possibilités ne sont tout simplement pas envisageables.

D'un autre côté, la situation ne manque pas d'être paradoxale. Alors que les enseignantes et les enseignants se préoccupent moins d'elles, que les savoirs scolaires leur proposent souvent moins de possibilités d'identification, les filles sont davantage en réussite. Cette réussite est cependant loin d'être univoque car elles n'en tirent pas de bénéfices au moyen d'orientations plus avantageuses dans les études supérieures, ni sur le marché du travail. Les garçons, en revanche, sont particulièrement visés par l'appareil punitif (Ayrat, 2011) et connaissent, pour certains d'entre eux, les moins familiers avec les attendus de l'école, davantage l'échec scolaire (Bonnery 2007). Ils sont en effet « exposés à un réel dilemme : apparaître virils ou être un bon élève... » (Duru-Bellat, 2010 : 201) ;

dilemme particulièrement sensible pour les garçons des milieux populaires qui pour certains d'entre eux optent pour des comportements de rupture avec l'école et ses valeurs, ou s'investissent dans les tâches scolaires d'une manière active mais considérée comme inadaptée au fonctionnement de la classe (Depoilly, 2014). Il n'en reste pas moins que les succès scolaires des filles des milieux populaires doivent être relativisés car si la plupart d'entre elles réussissent mieux que les garçons de leur milieu social, leurs résultats restent en deçà de ceux des garçons de milieux favorisés (Bereni, Chauvin, Jaunait et Revillard, 2012, p. 148).

De nombreuses recherches ont décrit précisément certains de ces processus (Duru-Bellat, 1994, 1995, 2010; Petrovic, 2004; Gaussel, 2016) et, au sein de l'institution scolaire, les mécanismes du système de genre, entendu comme un système bicatégorisant de normes de sexe hiérarchisées produit par des rapports sociaux, système qui légitime et masque les inégalités en les faisant passer pour naturelles (Marro, 2012; Collet, 2016). Quelques-unes, plus rares, ont mis en lien cette reproduction des rapports sociaux de sexe traditionnels avec la mise en œuvre dans le cadre scolaire d'une « injonction à l'hétérosexualité » (Rich, 1980), avec la complicité passive et active des professionnelles et des professionnels de l'éducation. Peu en revanche, se sont intéressées aux pratiques qui tentaient de favoriser l'égalité des sexes et des sexualités à l'école, qui semblent encore peu nombreuses.

Depuis les années 80, les directives de l'Éducation nationale incitent pourtant explicitement les enseignantes et les enseignants, à travailler en faveur de l'égalité des filles et des garçons et à interroger les stéréotypes de sexe avec leurs élèves. Elles leur demandent également depuis les années 2000 de lutter contre l'homophobie, terme qu'elles définissent comme les discriminations et les violences verbales ou physiques qui s'exercent contre les personnes homosexuelles mais également, au travers du questionnement des stéréotypes de sexe, comme les discriminations et les violences verbales et physiques qui s'exercent contre celles et ceux qui sont suspectés l'être. Ces prescriptions officielles semblent toutefois peu connues et peu appliquées de l'aveu même de l'institution (IGEN, 2013; Teychenné, 2013). Elles offrent néanmoins un cadre officiel et réglementaire à celles et ceux qui souhaiteraient mettre en place une pédagogie antisexiste et/ou non-hétérosexiste<sup>1</sup>, fondée sur un égal traitement des enfants quel que soit leur sexe et sur le refus d'établir un lien entre celui-ci et un rôle à tenir dans la société.

Ce livre porte justement sur les enseignantes et les enseignants qui entendent se saisir de ces questions et sur leurs pratiques dans le cadre de l'école primaire, qui regroupe en France l'école dite « maternelle<sup>2</sup> » et l'école élémentaire. Il vise à mieux cerner la spécificité de leur travail mais aussi la possibilité et les caractéristiques d'une éducation à l'égalité des sexes et des sexualités dès le premier degré d'enseignement.

- 
1. « L'hétérosexisme peut être défini comme un principe de vision et de division du monde social, qui articule la promotion exclusive de l'hétérosexualité à l'exclusion quasi promue de l'homosexualité. Il repose sur l'illusion téléologique selon laquelle l'homme serait fait pour la femme, et surtout la femme pour l'homme, intime conviction qui se voudrait le modèle nécessaire et l'horizon ultime de toute société humaine » (TIN, 2003, p. 208).
  2. Nous reprenons dans cet ouvrage l'appellation institutionnelle d'« école maternelle ». Toutefois, celle-ci mérite d'être questionnée dans la mesure où elle associe l'univers de l'enfance au domaine des femmes et qu'elle laisse entendre qu'il serait nécessaire d'avoir pour exercer dans ces écoles accueillant des enfants en bas-âge des qualités dont disposeraient « naturellement » les femmes.

Si nous avons dans le cadre de cet ouvrage préféré la formule « égalité des sexualités » à celle de « lutte contre l'homophobie » habituellement employée par l'Éducation nationale, c'est qu'il nous semble que cette dernière ne se limite pas à s'opposer à des manifestations de discrimination à l'égard des gays et des lesbiennes. La terminologie « égalité des sexualités » entend montrer qu'il s'agit de promouvoir des représentations positives d'autres sexualités que la sexualité hétérosexuelle, c'est-à-dire des sexualités homosexuelle, bisexuelle ou encore asexuelle, qui lui seraient équivalentes. Cette formule n'implique d'ailleurs pas nécessairement de parler de sexualité mais simplement de diversifier les modèles proposés aux élèves. Les agencements familiaux, sexuels et sentimentaux actuels sont en effet beaucoup plus nombreux et complexes que ceux qui leur sont communément proposés comme des horizons de vie souhaitables. Néanmoins, les termes « égalité des sexualités », ne sont pas sans ambiguïtés et il importe d'en dessiner dès maintenant les contours. Lorsque nous les employons, c'est pour prendre en compte une certaine diversité dans laquelle nous comptons les sexualités hétérosexuelle, homosexuelle entre femmes et entre hommes, ainsi que bisexuelle ou asexuelle. Il n'est aucunement question d'y associer une sexualité entre mineures ou mineurs et adultes. Cette précision est essentielle car une part de la rhétorique homophobe tente d'instaurer une confusion entre les différentes pratiques et revendications d'égalité. Historiquement par ailleurs, au cours des années soixante-dix, « certains estimèrent [...] que les relations pédophiles pouvaient faire l'objet d'une légitimation et qu'elles étaient prises dans un processus global de libération des mœurs » (Verdager, 2013, p. 13). Des ouvrages de René Schérer (1974, 1978), Tony Duvert, *Le Journal d'un éducateur* de Jules Celma (1971), ou encore *Le Grand Bazar* de Daniel Cohn Bendit (1975) dont certaines citations sont encore régulièrement dénoncées dans les médias, ont pu sembler à des niveaux divers participer de cette rhétorique. L'égalité des sexualités telle que nous la concevons exclut résolument cette extension de signification et se borne aux comportements considérés comme légaux en France.

Cette recherche s'intéresse donc aux enseignantes et aux enseignants du premier degré qui disent prendre en compte dans leur classe et avec leurs élèves, les questions relatives à l'égalité des sexes et des sexualités, entendue dans le sens restreint que nous avons précisé. Sa particularité est de porter sur des pratiques déclarées. Cette méthodologie offre l'avantage de pouvoir associer des données factuelles à des éléments subjectifs qui nous semblent primordiaux. Comme le remarque en effet Anne Barrère, « la difficulté d'enquêter sur la globalité du travail enseignant provient de l'éclatement des tâches. Une partie d'entre elles est observable, le travail devant les élèves ; une autre ne l'est pas ou très difficilement, la préparation, les copies ; une autre, la vie dans l'établissement ne l'est qu'au prix d'un travail de type ethnographique, d'une longue immersion dans un établissement donné » (2002, p. 39). Une autre enfin, voudrions-nous ajouter, ne l'est qu'en interrogeant les acteurs et les actrices eux-mêmes et elles-mêmes afin de connaître la représentation qu'elles et ils se font de leur propre travail, les enjeux dont elles et ils l'investissent, que ceux-ci transparaissent ou non dans la matérialité des situations de classe. L'entretien, en même temps qu'il nous obligeait à faire le deuil de la réception par les élèves des actions des enseignantes et des enseignants interrogés, nous permettait de prendre connaissance de la diversité de ce que ces dernières et ces derniers mettent en place, des gestes quotidiens aux séances spécifiques, et de pouvoir saisir d'autres dimensions relatives à l'intentionnalité éducative et à la

perception que les maîtres et les maîtresses rencontrés peuvent avoir de leur action. De ce fait, plus que la réalité même des classes, ce sont les représentations des enseignantes et des enseignants qui nous intéressaient : la manière dont elles et ils racontent des anecdotes ou des événements particuliers, font part du déroulement d'une séance mise en œuvre ou encore à l'état de projet, décrivent les caractéristiques de leur travail en lien avec les enjeux spécifiques d'égalité, leurs espoirs et leurs craintes.

Nous entendions ainsi, pour reprendre les mots d'Anne Barrère, « exploiter au mieux, les diverses compétences de l'acteur sur des pratiques que lui seul connaît et peut décrire de l'intérieur » (*ibid.*, p. 40). Certes, l'entretien agit comme une loupe grossissante puisqu'il centre l'attention sur l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités, qui ne constitue qu'un aspect du travail enseignant. Il amène à embrasser en peu de temps une diversité de tâches et de situations qui peuvent s'étaler à l'échelle d'une année scolaire, ou entrer en ligne de compte de manière plus ou moins sporadique. Il constitue également le précipité du cheminement d'une réflexion qui a bien souvent été menée sur plusieurs années et dont il donne une photographie à un moment donné, face à un interlocuteur particulier. Il peut enfin amener les personnes rencontrées à mettre en scène leurs pratiques, à valoriser par le discours une réalité souvent plus composite et ambiguë. Mais même avec ces déformations, il constitue une source d'information privilégiée de ce qu'engage pour elles d'aborder ces questions en classe, y compris dans la représentation idéale que certaines et certains se font ou entendent donner de leur propre pratique ; celle-ci peut d'ailleurs voisiner avec le récit d'échecs, l'expression de doutes, de questionnements et d'incertitudes.

Au moment de trouver un titre à ce livre, nous avons hésité entre plusieurs options : deux d'entre elles portait sur l'alternative entre « Éduquer à l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire » et « Enseigner l'égalité des sexes et des sexualités à l'école primaire ». Ces deux formulations permettent d'identifier les tensions qui caractérisent notre objet d'étude : l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités peuvent-elles s'enseigner ? Concernent-elles uniquement le cadre d'apprentissage de l'école et de la classe, leur fonctionnement ou intéressent-elles aussi les disciplines scolaires ? Sous quelle forme, avec quels savoirs, quels contenus d'enseignement, quels objectifs et avec quelles pratiques ? Le travail en faveur de l'égalité des sexes et des sexualités se caractérise en effet au premier abord par sa dimension éducative : il s'agit d'amener les élèves à acquérir une compétence sociale, notamment, grâce au cadre d'enseignement mis en œuvre. Il peut ainsi s'inscrire dans ce que Jean-Claude Forquin appelle les « objets à l'identité curriculaire floue » qui échappent à la classification traditionnelle des savoirs et qu'on désigne généralement sous le terme vague d'« éducation à » (à l'environnement, à la santé, à la citoyenneté, aux valeurs, etc. [Forquin, 2003, p. 128]). Dans cette acception l'éducation à l'égalité des sexes et des sexualités participe à l'extension des domaines éducatifs pris en charge par l'école et de ses prérogatives. Une telle interprétation n'est cependant pas satisfaisante parce qu'elle laisse entendre que la question du rapport entre les sexes et les sexualités resterait extérieure à l'école sans cet élargissement. Or, l'absence de prise en compte de cette dimension n'empêche pas l'école de transmettre aux élèves des informations et compétences qui lui sont relatives et en l'occurrence l'inégalité des femmes et des hommes, des filles et des garçons et des orientations sexuelles, dans les savoirs et la relation pédagogique. Cette inégalité ne tient pas uniquement à la socialisation primaire des enfants qui les

amènerait à rejouer dans un cadre scolaire des comportements appris en dehors. Il ne s'agit donc pas tant de demander à l'école de se préoccuper de quelque chose qui ne la concernait pas auparavant, mais de rendre visibles certains éléments habituels du curriculum caché qui construisent l'inégalité entre les sexes et les sexualités et sont contraires à l'idéal démocratique. L'objectif est donc de réorienter cet aspect du curriculum afin d'intégrer l'exigence d'égalité non seulement au curriculum formel, c'est-à-dire aux prescriptions officielles concernant ce qui doit être enseigné dans les classes, dans lequel l'égalité des sexes et la lutte contre l'homophobie figurent depuis plusieurs années, mais aussi dans le curriculum réel, c'est-à-dire à ce que les enseignantes et les enseignants enseignent réellement, qu'elles et ils en soient conscients ou non. Dans ce sens l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités ne constituent des éléments nouveaux que dans la mesure où les maîtres et les maîtresses tentent d'inverser ce qui se passe habituellement à l'école.

Il nous a semblé toutefois que cette dimension éducative, certes importante, était insuffisante pour rendre compte de ce qu'implique la prise en considération de ces questions. Le métier d'enseignant et d'enseignante du premier degré se caractérise par sa polyvalence. Les instituteurs, les institutrices, les professeurs et professeuses des écoles doivent enseigner l'ensemble des disciplines au programme, que ce soit le français, les mathématiques, l'histoire-géographie, les sciences ou encore l'éducation physique et sportive. Or celles-ci sont toutes, à des degrés divers, concernées par ce souci démocratique d'égalité. La formule « enseigner l'égalité des sexes et des sexualités » entend montrer l'insuffisance du registre éducatif pour mettre l'accent sur les savoirs scolaires eux-mêmes et la façon dont l'égalité des sexes et l'égalité des sexualités les interpellent. Ces dernières ne constituent pas seulement une thématique nouvelle à prendre en compte, notamment en histoire où s'ajouteraient à des connaissances traditionnelles qui se préoccupent principalement des hommes, des aspects portant sur les femmes. Elles participent à la transformation de ces disciplines notamment parce qu'elles posent des questions épistémologiques et didactiques essentielles et peuvent amener les enseignantes, les enseignants et les élèves à s'intéresser sous un jour nouveau aux méthodes qui ont donné naissance à ces savoirs. L'égalité des sexes et l'égalité des sexualités s'enseigneraient donc parce qu'elles produisent des savoirs et exigent que soient réexaminés ceux qui étaient jusqu'à maintenant transmis et la manière dont ils ont été produits.

Ce livre parcourt ainsi différente facette du métier d'enseignant et d'enseignante du premier degré dont il entend refléter la polyvalence, et la diversité, de la gestion de classe à l'enseignement des savoirs, en passant par la surveillance de la cour de récréation. Chacun de ses chapitres explore des aspects du curriculum scolaire où niche le genre, entendu comme un système producteur de différenciations et d'inégalités. Ce faisant, il vise autant à décrire des pratiques déclarées encore peu étudiées qu'à mettre à jour des tensions qui émergent dans l'exercice d'un métier lorsque des praticiennes et des praticiens souhaitent envisager de manière critique certains rapports de domination à l'œuvre dans l'école française. De ce point de vue, le genre s'avère constituer une formidable porte d'entrée pour investiguer l'acte d'enseigner et mettre à jour des paradoxes sous-jacents qui peuvent habituellement rester invisibles.

Les premiers chapitres commencent par explorer certains aspects essentiels de la profession de professeur ou professeuse des écoles à travers la gestion de la prise de parole,

l'enseignement de la langue française, considéré comme fondamental à l'école primaire, l'utilisation de la littérature de jeunesse, et l'enseignement de l'histoire. Ce faisant, ils explorent les stratégies éducatives à l'œuvre dans les pratiques déclarées et les questions de justice scolaire, de transpositions didactiques, de rapport au savoir scolaire que la prise en compte de l'impératif d'égalité des sexes et des sexualités suscite. L'ouvrage s'intéresse ensuite plus particulièrement à la question de l'éducation à la sexualité, domaine dans lesquels les enseignantes et les enseignants rencontrés ne peuvent s'appuyer sur aucune tradition d'enseignement et dans lequel elles et ils doivent construire leurs propres repères. Le chapitre suivant porte plus spécifiquement sur le traitement des insultes homophobes à l'école primaire, aux questionnements qu'il suscite dans l'action éducative, au-delà de la simple interdiction, et aux présupposés qui les sous-tendent. Trois chapitres entendent enfin explorer plus spécifiquement les difficultés rencontrées par les personnes rencontrées, que ce soit dans la prise en compte et l'insertion des questions liées au genre dans la forme scolaire traditionnelle (Vincent *et al.*, 1994) ; ou encore la crainte, en questionnant les fausses évidences du système de genre de créer de nouvelles normes sans développer la pensée critique des élèves ; ou enfin, le risque, alors même que ces enseignantes et ces enseignants supposent parfois avoir réussi à mettre en œuvre un cadre d'enseignement égalitaire et déconstruit avec leurs élèves le système de genre, de favoriser à leur insu sa reconfiguration sous des formes qui leur échappent comme cela semble se passer dans l'enseignement de la danse. L'ouvrage s'achève sur les questions que pose la promotion de l'égalité à la responsabilité enseignante telle qu'elle est habituellement conçue par l'investigation des actions mises en œuvre par les personnes rencontrées dans la cour de récréation de leur école, espace souvent considéré comme secondaire par rapport à ce qui se passe en classe.

La recherche dont cet ouvrage rend compte a été réalisée à partir de vingt entretiens avec des personnes, femmes et hommes travaillant avec leurs élèves et/ou tenant compte en classe des questions d'égalité des sexes et des sexualités, plus ou moins informés des mécanismes de reproduction de la domination masculine et hétérosexiste, notamment par l'école. L'échantillon des personnes rencontrées est diversifié sur le plan du sexe (quinze femmes, cinq hommes<sup>3</sup>), de l'âge, de l'ancienneté dans la profession (du stagiaire à l'Institut universitaire de formation des maîtres<sup>4</sup>, à la conseillère pédagogique récemment retraitée), du niveau d'enseignement (école dite « maternelle », élémentaire, section d'enseignement général et professionnel adapté [SEGPA]) et du lieu d'activité (Paris et sa banlieue, des zones urbaines ou rurales de province). Il n'ambitionne toutefois pas d'être représentatif mais regroupe un ensemble d'informateurs et d'informatrices privilégiées sur les formes que peut prendre une pédagogie antisexiste qui n'entend pas établir un lien entre le sexe d'un ou d'une individu et un rôle à jouer dans la société.

Au départ, difficiles à identifier, les enseignantes et les enseignants que nous avons contactés l'ont été pour la plupart d'entre elles et eux par voie associative et syndicale et bouche-à-oreille de juin 2005 à juin 2012. Les personnes ont été rencontrées au fur et à mesure des identifications. Quatre entretiens ont été réalisés en juin 2005 ou durant

3. Le corps des enseignantes et enseignants du premier degré (maternelle et élémentaire) compte 82,6 % de femmes (INSEE, 2016).

4. Autrefois École normale aujourd'hui École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE).

l'année scolaire 2005-2006 dans le cadre d'une mémoire de master qui a posé les bases d'un travail de thèse. Douze entretiens ont été réalisés durant les années scolaires 2007-2008 et 2008-2009 ; quatre autres réalisés en 2010 et en 2012 ont été ajoutés au corpus initial. Cette période relativement large ne semble toutefois pas à même de biaiser les résultats car ceux-ci sont antérieurs aux polémiques déclenchées en France par la volonté affichée du ministère de l'Éducation nationale d'expérimenter dans des classes d'école primaire des séances de questionnement contre les stéréotypes de sexe. Les entretiens ont donc eu lieu sur une période où les changements en matière de lutte contre les discriminations sexistes et homophobes ont été peu significatifs dans la politique éducative menée par l'institution<sup>5</sup>.

La question de départ des entretiens était la suivante : « *Vous travaillez sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités avec vos élèves, je souhaiterais que vous m'en parliez : ce que vous faites, les réactions de vos élèves, des collègues, des parents, ce qui vous semble important.* » À partir de ce qui avait justifié la rencontre, cette phrase laissait entrevoir différentes entrées possibles : l'égalité des sexes et des sexualités bien évidemment et les conséquences possibles, que celles-ci soient considérées comme positives ou négatives, de l'introduction de cette préoccupation dans un champ professionnel qui ne s'en soucie habituellement pas ou peu. Le choix d'une question aussi large se justifie par la multiplicité des disciplines et des moments pouvant être concernés par les questions de genre pour des professionnelles et professionnels qui se caractérisent par leur polyvalence. Elles et ils peuvent être amenés à enseigner des disciplines aussi diverses que le français, l'éducation physique et sportive, les sciences, les arts plastiques ou la musique, faire de la cuisine, surveiller la cour de récréation ou en Petite Section une sieste et aider les élèves à s'habiller à leur réveil... Elles et ils peuvent également partir en classe « transplantée » où elles et ils passent la journée mais aussi la nuit avec leurs élèves. Il nous semblait important de pouvoir envisager l'ensemble de ces situations dans le cadre d'un travail en faveur de l'égalité des sexes et/ou des sexualités à l'école. Par ailleurs, nous ne disposions pas d'informations précises sur les connaissances que ces enseignantes et ces enseignants avaient des mécanismes de reproduction par l'école du système de genre, en dehors de leur intérêt professionnel et personnel pour l'égalité des sexes ou la lutte contre l'homophobie. Il a donc semblé judicieux de ne pas brider leur parole à partir de questions trop contraignantes sur des points particuliers.

Le contenu et la structure des données ont été analysées thématiquement à partir des grands ensembles qui se sont dégagés des entretiens et faisaient bien souvent échos aux recherches sur la mixité scolaire. La méthodologie d'analyse retenue s'inscrit dans les cadres de l'analyse critique de discours définis par Rogers *et al.* (Rogers *et al.*, 2005 ; Rogers, 2011 ; Rogers et Schaenen, 2013). Bien qu'il soit nécessaire de supposer un écart

5. De nouvelles recherches doivent déterminer si le programme des *ABCD de l'égalité* mis en œuvre conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits des femmes durant l'année scolaire 2012-2013 a été suivi d'effets. Le gouvernement y a toutefois mis un terme dès la rentrée suivante. Le plan d'action qui l'a remplacé en 2014 semble en effet davantage reposer sur des effets d'annonce que sur une volonté politique réelle de faire appliquer les directives existantes, d'autant que les textes publiés par l'institution ne laissent pas d'être problématiques et/ou ambigus quant à la manière dont l'Éducation nationale conçoit et entend promouvoir l'égalité des sexes (BUSCATTO, CHEVALIER, COLLET *et al.*, 2015 ; PASQUIER et PASSERIEUX, 2015 ; PASQUIER, 2018). En 2016, le Haut conseil à l'égalité femmes-hommes a encore pointé l'insuffisance des formations mises en place (HCE, 2016 b).

entre le discours de ces enseignantes et enseignants et leurs pratiques effectives (Keddie, 1971 ; Thorel-Hallez, 2011) dans la mesure où la situation d'entretien conduit à une reconstruction de l'expérience vécue, la méthodologie choisie permet de combiner des informations factuelles avec la prise en compte d'éléments subjectifs qui renseignent sur l'intentionnalité éducative des personnes rencontrées et la façon dont elles perçoivent leur action. La question de départ, dans la mesure où elle les incitait à rendre compte de situations mises en œuvre avec leurs élèves sur un sujet encore peu pris en compte, les a conduites, parfois en fonction des réactions de leurs différents interlocuteurs ou interlocutrices dans leur environnement professionnel ou personnel, à faire part de leur propre questionnement sur l'égalité des sexes et/ou des sexualités, de leur cheminement et de leurs représentations. Cette recherche ne vise donc pas à généraliser des analyses à partir de quelques individus mais entend proposer des pistes de réflexions visant à mieux comprendre les formes et la spécificité d'un enseignement qui tente d'enrayer la perpétuation de certaines formes de domination.

Enfin, il reste à préciser qu'au sein de l'ouvrage, lorsque les propos de l'un ou de l'une des enseignantes et des enseignants interrogés sont cités, un niveau de classe est indiqué à la suite de son prénom. Ce niveau correspond soit au niveau d'exercice actuel de l'enseignant ou de l'enseignante, soit à l'un de ses autres niveaux d'exercices précédents en fonction des faits rapportés. Lorsque les propos ne permettent pas de déterminer un niveau de classe précis, les mentions d'« école maternelle » ou d'« école élémentaire » peuvent être indiqués, ou encore un numéro de Cycle.

En France, jusqu'en 2013, le Cycle 1 regroupe la Petite Section (PS), la Moyenne Section (MS) et la Grande Section (GS) d'école maternelle ; la Grande Section est également rattachée au Cycle 2 qui comprend aussi le cours préparatoire et le cours élémentaire première année (CE1) ; le Cycle 3 est composé du cours élémentaire deuxième année (CE2) et des cours moyens première et deuxième années (CM1 et CM2). À partir de 2013, le Cycle 1 regroupe les classes de PS, MS, GS, soit l'intégralité des niveaux de l'école maternelle ; le Cycle 2, les classes de CP, CE1, CE2 ; le Cycle 3, celles de CM1, CM2 et 6<sup>e</sup>, située dans les collèges.



**TABLEAU RÉCAPITULATIF DES PERSONNES INTERROGÉES POUR CETTE RECHERCHE**

Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement et caractéristiques des écoles (zone d'éducation prioritaire ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Éducation nationale (en années pleines)	Parcours	
Aude	F	Institut médico-éducatif (IME)	En commune rurale	Petite section (PS), cours moyen 1 (CM1), enseignante remplaçante en école maternelle et élémentaire durant 3 ans, classe d'inclusion scolaire (CLIS)	6	Militantisme associatif homosexuel et syndical
Béatrice	F	CM1	Ville de 50 000 habitantes et habitants	Grande section (GS), cours élémentaire 1 (CE1)	4	A été cadre dans une entreprise privée avant d'entrer dans l'Éducation nationale
Camille	F	Cours préparatoire (CP)-CE1 (double niveau)	Banlieue parisienne, ZEP	Grande section (GS), CM1, CM2	7	Militantisme féministe, homosexuel, pédagogique et syndical
Christophe	M	CM2 Directeur d'école élémentaire	Banlieue parisienne, ZEP	CE2, section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA)	12	Militantisme syndical, dans des associations homosexuelles et un parti politique
Danièle	F	Conseillère pédagogique à la retraite	Ville de 10 000 habitantes et habitants, et son agglomération	Maternelle et élémentaire	1 <sup>re</sup> année de retraite	
Delphine	F	CM2	Banlieue parisienne, ZEP	CE1, CM1	15	Militantisme syndical

	Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement et caractéristiques des écoles (zone d'éducation prioritaire ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Éducation nationale (en années pleines)	Parcours
Élise	F	3 décharges de directions : 1 journée en CE1-CE2 (double niveau), 1 en CM1-CM2 (double niveau), 1 en CM2	Banlieue d'une ville de 40 000 habitantes et habitants	PS	2	Élue municipale
Éric	M	Directeur d'école élémentaire déchargé de classe	Ville de 400 000 habitantes et habitants ZEP	Cycle 2, Cycle 3, CM2	17	Membre d'un groupe de formateurs et formatrices en éducation à la sexualité
Hélène	F	CM2	Paris, école privée	Cycle 3	15	
Jérôme	M	CM1-CM2 (double niveau)	Commune périphérique d'une ville de 300 000 habitantes et habitants, ZEP	CM1, CM2	8	
Julie	F	CMI	Banlieue parisienne, ZEP		3	A réalisé un mémoire sur le questionnement des stéréotypes de sexe durant son année de stage à l'IUFM
Mathieu	M	Petite Section, CM2 (ZEP)	Banlieue parisienne		Stagiaire en IUFM (1 <sup>re</sup> année après le concours)	
Mélanie	F	IME	Ville de 10 000 habitantes et habitants	Moyenne Section (MS)	13	

Sexe	Niveau d'enseignement au moment de l'entretien	Lieu d'enseignement et caractéristiques des écoles (zone d'éducation prioritaire ou enseignement privé)	Autres niveaux d'enseignement connus	Ancienneté dans l'Éducation nationale (en années pleines)	Parcours
Mireille	CM2	Paris	CP, CE1	15	Militantisme syndical et féministe ; A réalisé un mémoire à l'IUFM sur les questions d'égalité des sexes à l'école
Nathalie	CP	Paris	CM2	2	Militantisme féministe
Samia	Moyenne Section	Banlieue parisienne	CE1	2	A réalisé un mémoire à l'IUFM sur les questions d'égalités des sexes à l'école
Sandrine	Conseillère pédagogique	Ville de 400 000 habitantes et habitants	Maternelle, élémentaire ; chargée de mission académique pour l'égalité femme-homme	20	Militantisme féministe
Sophie	CM2	Ville de 150 000 habitantes et habitants	Directrice d'une école élémentaire en commune rurale	17	Militantisme associatif, politique et syndical
Stéphanie	CE2	Banlieue parisienne	CM1	3	A été journaliste avant d'entrer dans l'Éducation nationale ; Militantisme féministe ; A réalisé un mémoire sur la représentation des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse durant son année de stage à l'IUFM
Yves	SEGPA	Ville de 30 000 habitantes et habitants	Directeur d'une école maternelle en ZEP	21	Militantisme dans des associations proches de l'Éducation nationale se préoccupant de lutter contre les inégalités et les discriminations