

Document de référence préparé pour le

Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2008

L'éducation pour tous en 2015

Un objectif accessible ?

Revue de la littérature récente sur les inégalités de genre dans les méthodes d'enseignement et la gestion des relations entre pairs dans l'aire francophone

Claudie Baudino

2007

Le présent document a été écrit à la demande de l'équipe responsable du Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous comme document de référence pour l'aider à préparer l'édition 2008 du Rapport. Il n'a pas été corrigé par l'équipe. Les points de vue et opinions exprimés dans le présent document sont ceux de l'auteur et ne doivent pas être attribués au Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous ou à l'UNESCO. Le présent document peut être cité accompagné de la mention suivante : « Document de référence préparé pour le Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible ? ». Pour plus d'informations, s'adresser à : efareport@unesco.org

Revue de la littérature récente sur les inégalités de genre dans les méthodes d'enseignement et la gestion des relations entre pairs dans l'aire francophone

Claudie Baudino

Les travaux réalisés sur l'ensemble de l'aire francophone mettent en évidence une situation contrastée entre pays du nord (France, Belgique, Suisse et Québec) et pays du sud (Afrique francophone). Si, au nord, les analystes continuent à déclinier le constat paradoxal d'une égalité entre les sexes conquises dans les chiffres – voire d'une domination des filles – et de la prégnance des stéréotypes ; au sud, les données confirment que garçons et filles demeurent inégaux à l'école. Tandis qu'au nord, les taux de scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans avoisinent les 100%, au sud, l'achèvement du cycle primaire constitue encore un objectif à atteindre.

Globalement, « neuf enfants africains sur 10 entrent aujourd'hui à l'école primaire. Sur ces 9 enfants, seuls 6 achèvent leur scolarité primaire. Parmi ces derniers, seuls trois maîtrisent effectivement les apprentissages fondamentaux. » (ADEA, janvier – février 2006, p. 4). Préoccupante, cette situation est aussi inégale selon le sexe de l'élève. Dans les pays d'Afrique francophone, le taux brut de scolarisation en primaire des filles est généralement inférieur de 10 points à celui des garçons ; plus encore, quand on s'intéresse aux filles issues d'un milieu rural, ce taux diminue encore d'environ 5 et 10 points selon le pays. La survie dans l'enseignement primaire et l'accès au secondaire constituent donc encore des objectifs à atteindre pour les filles africaines.

L'attention portée à l'ensemble de cette aire caractérisée par ces contrastes se justifie bien entendu par le bénéfice que peuvent tirer les pays du sud de l'expérience du nord. Il est clair que, du point de vue de l'égalité entre les sexes, les problématiques semblent évoluer selon des étapes et des logiques similaires. Plus encore, du point de vue de la réflexion sur l'objectif égalitaire dans l'éducation, l'intérêt porté à l'aire francophone permet de dégager des invariants.

En effet, quelle que soit l'aire culturelle considérée, la lutte contre les discriminations fondées sur le sexe entre en concurrence avec d'autres formes de discrimination ou d'autres sources d'inégalités. Le niveau socio-économique des populations concernées, l'origine culturelle ou ethnique ou encore l'appartenance à un milieu rural ou urbain sont souvent considérés comme des déterminants plus forts que l'appartenance de sexe.

Si, en France, l'héritage républicain constitue un obstacle à la prise en compte des différences, quelles que soient leur nature, dans les autres pays du Nord, l'intérêt porté aux origines ethniques des élèves et aux discriminations qu'elles occasionnent concurrencent de façon évidente la perspective genrée. En Afrique, bien que les inégalités mettent souvent en danger l'intégrité physique des filles, conflits militaires, situations politiques instables et problèmes de santé publique viennent, relativiser les discriminations sexistes.

1- Programmes et pédagogie de la formation des enseignants

Les travaux menés sur la formation, initiale et continue, des enseignants permettent de mettre en évidence un souci récurrent de les sensibiliser à la lutte contre inégalités entre les sexes et les comportements sexistes. Mais, ce constat plutôt positif doit être relativisé. La mention

d'une nécessaire sensibilisation des enseignants aux problématiques du genre n'est pas toujours synonyme d'intégration aux formations dispensées ni de succès des expériences menées.

La nécessité de former les enseignants à adopter des pratiques égalitaires et, également, à lutter contre les stéréotypes dans leurs enseignements est reconnue et affirmée. En France, la première version de la « Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » signée le 25 février 2000, faisait de la formation de « l'ensemble des membres de la communauté éducative à l'égalité des chances » l'un de ses objectifs. La nouvelle version de ce document contractuel, signée le 1^{er} février 2007, reprend cet objectif et ses déclinaisons. Concrètement, ces textes recommandent l'introduction de cours spécifiques dans les modules de formation, initiale et continue, des enseignants. Ils encouragent également la diffusion de ressources pédagogiques et de supports à même de sensibiliser les enseignants.

En Suisse, dès 1996, à l'initiative de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, un document a été publié pour plaider en faveur d'une formation du personnel enseignant à l'égalité. « Egalité des chances à l'école » (CDIP, 1996) part du constat que le système éducatif reflète les rapports sociaux existant et, ce faisant, restreint les chances de développement et de formation des filles. Au-delà du constat, il appelle à une formation des enseignants et à une refonte du matériel pédagogique. Cet appel a été mis en œuvre à travers de nombreuses expérimentations.

En Belgique, plus récemment, le « Programme d'action gouvernemental pour la promotion de l'égalité femmes-hommes, de l'interculturalité et de l'inclusion sociale » adopté en 2005 consacre une de ses thématiques à « Mixité et égalité des sexes dans l'enseignement ». Parmi les objectifs fixés par ce programme, on retrouve « la formation initiale et continue des enseignant-e-s et du personnel d'encadrement au genre ». Les modalités de la poursuite de cet objectif ont été discutées la même année à l'occasion d'une table-ronde sur la formation des enseignant-e-s vers une éducation non sexiste.

Cet échange a permis de concrétiser les partenariats avec le milieu associatif. Il faut souligner le rôle essentiel et souvent précurseur joué par les O.N.G. et les associations dans la mise sur agenda de cette dimension de la formation des enseignants. Dès 1987, l'association « Femmes et mathématiques » s'est constituée comme un lieu de rencontres entre professeurs et chercheurs et, surtout, comme un lieu d'échanges de bonnes pratiques. En Belgique, la publication d'un répertoire de ressources thématiques atteste de la richesse des programmes proposés par les associations (Direction de l'égalité des chances, 2006)

En Afrique, l'action du « Forum des éducatrices africaines », O.N.G. panafricaine, mérite d'être soulignée. Bien au-delà de sa contribution à la scolarisation des filles, le F.E.A. travaille à l'intégration du genre dans toutes les questions relatives à l'éducation. Ainsi, par exemple, au sein de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique, le F.E.A. a intégré la perspective du genre dans la réflexion sur l'enseignement à distance. Ses membres font valoir combien le développement de ces technologies modernes peut élargir l'audience des modules de formation des enseignants à l'égalité entre les sexes (A.D.E.A., janvier – mars 2005).

La mise en œuvre de ces réflexions se heurte néanmoins à des obstacles de fond. En Afrique francophone, la pénurie d'enseignants qualifiés compromet les objectifs de scolarisation des

enfants. La formation des enseignants se pense d'abord en termes quantitatifs. La nécessité de former en nombre des enseignants qualifiés constitue un objectif prioritaire. Avant même de sensibiliser les enseignants aux discriminations fondées sur le sexe, il convient de susciter des vocations pour un métier peu valorisé et peu rémunérateur. Parmi les vocations à susciter, celles des femmes sont particulièrement recherchées. On compte seulement 25% de femmes parmi les enseignants d'Afrique francophone contre une majorité dans les pays d'Afrique subsaharienne anglophones (Données recueillies entre 1990 et 2000, Jallade, 2006). La situation des femmes dans la profession d'enseignant est le résultat de celle des filles dans l'enseignement. Tout aussi transversales que le genre, tout aussi vitales que l'alphabétisation, des questions de santé publique comme la prévention du SIDA s'imposent dans la pratique enseignante et viennent concurrencer le problème du genre.

Priorité secondaire également dans les pays du nord, la formation des enseignants à l'égalité entre les sexes n'est que très rarement obligatoire dans les cursus de formation. Nombreux, les cours proposés demeurent souvent optionnels. Riche de directives déjà anciennes et d'une expérience plurielle liée à la diversité administrative et culturelle du pays, la Suisse a tiré des leçons de ces pratiques. Tout en déplorant l'absence de formation systématique à cette dimension de la diversité, le bilan dressé souligne également le fait que ces cours touchent prioritairement des personnes déjà sensibilisées. Du côté des formateurs et des formatrices, les convictions et l'engagement personnel peuvent parfois déterminer des discours et des pratiques normatives qui vont à l'encontre des objectifs initiaux (Grossenbacher, 2006, p. 22-23 et 65-68).

Le bilan des actions menées, en France, au sein des I.U.F.M. semble emblématique de ces tendances : « si l'objectif de systématisation d'un module dans la formation des futurs enseignants à l'I.U.F.M. n'est pas encore atteint, la direction de l'enseignement scolaire a recensé des actions de sensibilisation dans les 2/3 des académies. Entre 2001 et 2005, 18 I.U.F.M. ont introduit la question de l'égalité des sexes dans leur cursus. Cette démarche reste modeste, les stagiaires bénéficiant en moyenne d'une formation annuelle de 3 à 6 heures. Sa mise en œuvre n'est pas sans présenter de difficultés et repose souvent sur la volonté d'acteurs très motivés. Cette sensibilisation prend des formes diverses : modules obligatoires (dans 7 I.U.F.M.), modules facultatifs (dans 11 I.U.F.M.), une prise en compte transversale à l'orientation, mais aussi à l'éducation à la citoyenneté, à l'approche des violences ou de l'éthique professionnelle, des conférences ou colloques, des mémoires professionnels, la formation des formateurs. » (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, *L'égalité filles garçons, Une mission pour l'enseignement scolaire Bilan 2000 – 2006, Mise en œuvre de la convention pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000*, 2006, p.12.).

Devant la complexité théorique du sujet et la résistance du public, les travaux les plus récents plaident pour des actions pratiques régulièrement évaluées par une mise à distance académique. En pointe sur cette question, l'I.U.F.M. de Lyon a mis en place des « bonnes pratiques ». Au nombre de celles-ci on peut citer les Stage d'Observation Active sur le Genre (SOAG). Ce stage propose d'aiguiser le regard des jeunes enseignant-es aux effets de genre afin de les sensibiliser à ce qui se trame à leur insu au sein des cours. En prise sur la pratique enseignante, cette méthode permet d'accélérer la prise de conscience et de venir à bout des résistances idéologiques initiales. Soucieux de développer également la recherche dans ce domaine, l'I.U.F.M. de Lyon a lancé un appel d'offres pour des projets de recherche sur la formation des enseignants. Parmi les axes prioritaires de cet appel, on compte « Le genre en

éducation »

(http://www.lyon.iufm.fr/pole_recherche/telechargement/appel_offre_iufm_0708.pdf).

Pour compléter et relayer au quotidien cette formation, il est indispensable de disposer d'outils et de supports pédagogiques adaptés. L'attention portée au matériel pédagogique constitue une dimension essentielle de la réflexion sur les méthodes et processus d'enseignement.

2- Méthodes et processus d'enseignement

En ce qui concerne les méthodes et les processus d'enseignements, l'ensemble des travaux montre de différentes manières et à différents niveaux la persistance de stéréotypes discriminatoires principalement envers les filles. En dépit des différences de contexte, l'universalité des stéréotypes est tellement patente qu'elle justifie un traitement thématique plus que géographique de la question.

La première direction de recherche concerne le matériel pédagogique. L'attention portée aux programmes scolaires et aux livres qui les mettent en œuvre ne date pas d'hier. Chercheurs et militants ont depuis longtemps souligné que les manuels scolaires sont tout autant porteurs de connaissances que de valeurs. La récente polémique sur l'enseignement de la période coloniale en France atteste de l'enjeu politique de cette question.

Le sexisme des manuels scolaires a été démontré, il a été dénoncé. À la lumière des travaux qui ont été consacrés à cette perspective, il est évident que filles et garçons, femmes et hommes ne jouissent pas d'une représentation équilibrée dans le matériel pédagogique. Le rapport officiel remis au Premier ministre français en 1997 atteste de ce déséquilibre tout en ne proposant pas de véritables solutions pour le réduire (Richert, P., Rignault, S., 1997). Faisant prévaloir la liberté pédagogique sur la lutte contre le sexisme, les auteurs récusent toute mesure contraignante dans leurs recommandations. Depuis, les problématiques des chercheurs se sont affinées pour dépasser le constat et proposer des solutions opérationnelles. Deux directions méritent d'être signalées : l'une en faveur d'études centrées sur une discipline en particulier, l'autre en faveur des enquêtes quantitatives.

À la demande du Conseil économique et social, l'historienne Annette Wieviorka a présenté une étude intitulée « Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ? ». Ce travail constitue l'une des plus récentes contributions à la problématique du sexisme dans l'enseignement. Centré sur la discipline historique, il rappelle tout d'abord les trois principaux modes de discrimination des femmes et des filles. D'un point de vue quantitatif, les femmes sont sous représentées dans les manuels scolaires. Pour en donner une illustration frappante, l'auteure signale que « dans la cinquantaine de biographies (d'Aristote à Voltaire, en passant par Copernic, Krupp et Verdi) que propose Nathan aux élèves de 3^{ème}, aucune femme n'est présentée, pas même Jeanne d'Arc. » (Wieviorka, 2004, p. 19). D'un point de vue qualitatif, les quelques rares figures féminines qui sont présentées dans les manuels reproduisent des stéréotypes. Martyres ou mauvaises, les femmes souffrent et se sacrifient (Jeanne d'Arc) ou font souffrir et nuisent à leur entourage (reines et régentes). Enfin, au-delà des contenus, l'apport de cette étude est aussi de s'intéresser aux destinataires des manuels. De façon tout à fait pertinente, l'historienne souligne que les manuels s'adressent principalement aux garçons. Le propos introductif d'un ouvrage de l'enseignement primaire en témoigne : « Avec ton

manuel “Gulliver”, tu trouveras toute l’année une aide dans ton travail d’historien. » (cité par Wieviorka, 2004, p. 19).

Au-delà du rappel et de l’illustration des modes de discrimination, cette étude qui porte sur l’enseignement de l’histoire du primaire à l’université articule les manuels aux programmes et aux directives données aux enseignants. Attachée à montrer comment l’inégalité se perpétue à tous les échelons du système éducatif, Annette Wieviorka ne se contente pas de dénoncer le sexisme des manuels. Elle en rend raison en montrant sa cohérence avec l’ensemble d’un système aveugle à la différence des sexes. À la différence des travaux centrés sur les seuls manuels qui se contentent de déplorer un état de fait, elle fait des recommandations à la fois plurielles et prometteuses.

Pour le seul enseignement primaire et secondaire, elle fait l’inventaire des actions qui devraient être engagées de l’Inspection générale de l’Éducation nationale au ministère en passant par les maisons d’édition. Consciente du manque de volontarisme des pouvoirs publics, elle recommande la création d’un « Haut conseil chargé de la lecture des manuels scolaires ». Cette instance serait chargée de « veiller à ce que les manuels scolaires contribuent à donner une image plus équilibrée de la place respective des hommes et des femmes dans l’histoire. Ses avis seraient rendus publics. » (Wieviorka, 2004, p. 27). Au lieu de reconnaître, trop rapidement, que la contrainte serait difficile à mettre en œuvre, l’auteure suggère l’intervention d’un conseil de sages. Sa proposition rejoint un dispositif mis en œuvre en Suisse.

Pour promouvoir une représentation équilibrée des deux sexes dans le matériel didactique, la Suisse a expérimenté une solution qui consiste « à attribuer un mandat clair aux autrices et auteurs, [...], ou aux commissions chargées de choisir le matériel didactique. Ce mandat comprend en général une liste de critères prédéfinis. » Rédigés à l’initiative des bureaux de l’égalité, ces vade-mecum de l’élaboration du matériel pédagogique ont été mis en œuvre dans sept cantons (Grossenbacher, 2006, p. 21). Autrement dit, le rapport d’Annette Wieviorka comme l’expérience suisse suggèrent que des instances ad hoc doivent élaborer et diffuser des directives claires, en amont et en aval. Loin de l’interdiction ou de la censure, ces dispositifs sont fondés sur l’incitation. S’ils nécessitent un minimum de volontarisme de la part des pouvoirs publics, ils sont techniquement aisés à mettre en place et semblent d’autant plus souhaitables que, comme nous l’avons montré, la formation des enseignants n’a pas un caractère systématique. Autrement dit, en l’absence d’une formation à la lutte contre les discriminations sexistes dans le cursus des enseignants, la garantie que les valeurs véhiculées par les manuels scolaires sont égalitaires pourrait constituer un garde-fou bien utile.

Ce qui peut s’avérer utile au Nord revêt dans un contexte africain un caractère crucial. En effet, comme le rappellent Sylvie Cromer et Carole Brugeilles, dans les foyers pauvres où le livre est absent, le manuel scolaire est souvent « la seule source d’initiation à l’écrit et au savoir » (Cromer, Brugeilles, 2006, p. 95). Or, là encore, le handicap est plus lourd à supporter pour les filles. « D’une part, du fait de la question de la disponibilité et de la cherté : les filles possèdent moins de manuels que les garçons ; d’autre part, les représentations des deux sexes contenues dans les manuels, et diffusées dans les interactions avec l’enseignant-e sont défavorables aux filles » (p. 95). Cette conclusion est tirée d’une étude initiée en 2003 sur les représentations des deux sexes dans les manuels de mathématiques du Cameroun, de Côte d’Ivoire, du Togo et de Tunisie. Novateur, ce travail de recherche l’a été à double titre.

Tout d'abord, il a consisté en une approche quantitative des représentations des deux sexes. Tandis que les études existantes reposent sur des méthodes qualitatives et des corpus limités, les chercheuses ont tenu à recenser de manière exhaustive, dans les textes et les images, les personnages mis en scène par les auteurs de manuels. Les conclusions tirées sont d'autant plus intéressantes qu'elles l'ont été à partir d'ouvrages de mathématiques, réputés pour leur neutralité. Globalement, leurs résultats confirment et enrichissent ceux des études menées au Nord.

Les auteures constatent tout d'abord que « les textes sont nettement plus producteurs de personnages que les images ». Or, « aucun pays n'atteint 30% de personnages féminins dans les textes. » Plus encore, au fil de l'analyse, « Se dessine le portrait du personnage élu comme vecteur de la transmission légitime des connaissances mathématiques, et aussi comme représentation du futur citoyen jouant un rôle social. Quel que soit le pays, dans les textes, comme dans les images, le personnage de prédilection est masculin ». Au terme de ce travail fort intéressant, elles posent des questions qui renvoient, bien entendu, aux inégalités constatées sur le terrain et dans les statistiques : « L'École, la détention du savoir, la transmission du savoir mathématique sont, dans les manuels, l'apanage du sexe masculin. Souhaite-t-on solliciter plus directement les élèves de sexe masculin ? L'apprentissage mathématique est-il jugé plus utile, important et légitime pour ces derniers ? » (pp. 98 – 100).

Au-delà des questions posées, l'adoption d'une méthode quantitative a l'avantage de poser les bases d'une comparaison véritablement internationale. Pensée pour mettre en évidence le poids des discriminations, cette étude est à classer au nombre des pistes imaginées pour inciter les pouvoirs publics à prendre des mesures. Même si l'ampleur des problèmes diffère d'une aire culturelle à l'autre, la similarité des constats et des questionnements invite à saluer la suggestion des auteures de l'étude. En conclusion, elles proposent en effet de mener un travail du même type notamment en France où, selon elles, la perspective quantitative mettrait clairement en lumière le décalage entre l'idéal et les représentations en circulation.

La volonté de faire la preuve en chiffres des discriminations s'adaptait particulièrement bien au contexte africain. En effet, si la pénurie de manuels est une réalité qui relativise l'inégale représentation des deux sexes, l'objectif de produire des manuels en langues africaines va également dans le même sens. Pour attester de cet objectif, signalons notamment la lettre de l'ADEA (octobre – décembre 2004) qui relate la tenue d'un atelier régional sur les manuels scolaires en langues africaines. Une fois encore, la différence des sexes est concurrencée par une autre forme de différence. Pour le dire autrement, dans un contexte où les moyens sont limités, il importe d'être vigilant car la volonté d'apporter une reconnaissance aux différences culturelles pourrait faire passer au second plan la nécessité de rédiger des manuels porteurs de valeurs égalitaires.

De différentes manières, les recherches menées sur les pratiques enseignantes mettent en évidence une focalisation sur les garçons. Les enseignants s'intéressent beaucoup plus à la part masculine de leur auditoire qu'à sa part féminine et ce, quelle que soit la filière, littéraire ou scientifique, le ratio filles/garçons dans la classe, et le sexe des enseignants.

Ce constat est tiré d'observations faites en classes qui attestent de l'indulgence et de l'admiration des enseignants pour et sur les garçons et, a contrario, de leur pénurie d'émotions face aux filles (Travaux en sciences de l'éducation réalisés par Mireille Baurens et les I.U.F.M. de Lyon et de Grenoble). Or, de façon paradoxale, ce sont les cris d'alarme lancés à partir du constat de l'échec des garçons qui ont suscité des réactions volontaristes.

L'analyse des méthodes et des pratiques enseignantes a souvent été menée à partir de disciplines où le ratio filles – garçons et les résultats des deux sexes étaient et continuent à être différenciés. Longtemps, seule la situation des filles a été considérée comme source d'inquiétudes. Beaucoup de travaux ont été menés sur les sections scientifiques où elles étaient moins souvent orientées. Des études ont montré que les interactions avec les enseignants leur étaient défavorables et les amenaient à s'auto éliminer (Duru-Bellat, 1995). Des associations « Femmes et mathématiques », « Femmes et sciences » et « Femmes ingénieurs », notamment, se sont constituées avec pour objectif d'attirer les filles dans les filières et les carrières scientifiques.

Plus novateurs et plus récents sont les travaux sur des disciplines où les filles sont supposées exceller, les lettres, ou sur une discipline un peu à part où le corps est pourtant central comme l'éducation physique et sportive. De façon détaillée, les observations menées par Mireille Baurens en classes de langue confirment les logiques mises à jour dans les disciplines scientifiques. Alors que la matière, l'anglais, est « connotée féminine », la chercheuse constate que les enseignants – qui sont en majorité des femmes – se souviennent peu des filles, les sollicite peu, moins longtemps, moins précisément, moins souvent. Au sein de la classe, les filles sont éclipsées par les enseignants et moquées par les garçons. Leur sagesse relative se retourne contre elles. Une image synthétise le rôle que font jouer les enseignants aux filles : « elles se consacrent au sacerdoce de l'auxiliarat pédagogique » (Baurens, 2006, p. 83).

Au fond, à la lumière de la perspective comparatiste, on peut avancer que les enseignants, quelle que soit leur discipline, comme les manuels de mathématiques étudiés en Afrique francophone, considèrent le garçon comme le destinataire privilégié de leur enseignement.

Autre direction vers laquelle s'orientent les recherches : l'interrogation des performances différenciées des garçons et des filles en éducation physique et sportive. Des travaux réalisés au Québec et plusieurs thèses non encore publiées apportent des éclairages intéressants sur une discipline dans laquelle les résultats des filles demeurent inférieurs à ceux des garçons.

Ces travaux mettent en cause les valeurs qui informent les programmes. La nécessité d'être le plus fort et l'esprit de compétition sont plus favorables aux garçons. Ils évoquent également les injonctions sociales de genre. Il est socialement valorisant pour un garçon d'être athlétique, cela l'est moins ou différemment pour une fille. Dans ce carcan de valeurs structurées par des différences de genre, les enseignants reproduisent les stéréotypes. Ils ont des préjugés sur la faiblesse des filles, ils encouragent garçons et filles à faire des choix cohérents avec leur identité sexuée, ils sollicitent plus les garçons et sont plus attentifs à leurs performances (Vigneron, 2004 et Lentillon, Trotin, 2005, 57-72).

Contrastant avec la récurrence des conclusions de ces travaux, la précipitation avec laquelle des actions de « sauvetage » des garçons sont menées au Québec est frappante. En réponse aux discours masculinistes véhiculés par les médias, des initiatives ont été menées dans les écoles québécoises. Au début des années 2000, la thèse selon laquelle les garçons seraient victimes du système scolaire a connu un réel succès. Reprise et amplifiée par des groupes de pression, elle a justifié des expériences menées dans la précipitation. Recours à la non mixité, organisation d'activités sportives pour les seuls garçons, modules de motivation et d'estime de soi animés par des figures masculines positives (pères, policiers...) constituent autant d'exemples de ces initiatives. La plupart repose sur une conception essentialiste de l'identité

masculine et aucune n'a fait l'objet d'une évaluation. Au-delà des critiques dont peuvent faire l'objet ces initiatives, l'urgence dans laquelle elles ont été menées confirme bien que l'échec des garçons est socialement inacceptable. Dans un système pensé pour d'eux, leur échec a valeur de dysfonctionnement social et justifie la précipitation des autorités (Bouchard, St-Amand, 2005, 6-19).

Qu'il s'agisse du matériel pédagogique, des interactions à l'intérieur de la classe, des valeurs qui imprègnent les programmes ou des initiatives prises pour contrer les effets de genre, tout semble renforcer les stéréotypes qui placent le garçon au centre du système scolaire. Il est d'autant plus important de poser ce constat que des travaux montrent de façon concordante en France, en Suisse et au Québec, combien les enseignants résistent à l'idée qu'ils pourraient se comporter de façon différenciée en fonction du sexe de l'élève. Pour le dire de façon synthétique, les enseignants « revendiquent une indifférence égalitaire au genre » (Baurens, 2006, p. 87). Plus encore les élèves ne perçoivent pas une différence de traitement pourtant avérée par une observation objective et distanciée. (Pour un constat argumenté de l'aveuglement des enseignants et des élèves aux différences de traitement, voir Lentillon, Trotin, 2005, 57-72, Grossenbacher, 2006, p. 63).

3- Gestion des relations entre pairs

Les travaux menés sur la formation et les attitudes des enseignants mettent directement en cause leurs représentations des deux sexes et de leurs rôles respectifs dans la société. L'école n'est bien évidemment pas un îlot dans la société. Elle est imprégnée des valeurs et des préjugés qui façonnent son public.

L'exemple du Québec a mis en évidence l'inquiétude que suscite l'échec des garçons dans la société. En dépit des avancées indéniables de l'égalité dans cette partie de la francophonie, les plans de « sauvetage » des garçons s'apparentent à un retour du refoulé. De façon plus optimiste, les mêmes chercheurs établissent clairement un lien entre les valeurs familiales et la réussite des filles. Quand les familles adhèrent aux valeurs féministes, « l'éducation est effectivement conçue par les filles comme un outil privilégié d'émancipation en tant que femme et comme une voie d'accès à l'indépendance et à l'autonomie adulte. Dans ce contexte, les filles entretiennent des aspirations scolaires élevées, elles consentent les efforts nécessaires pour atteindre les buts qu'elles se sont fixés et les mères participent activement à cet effort d'éducation. » (Bouchard, St-Amand, pp. 8-13). Des travaux sur l'éducation physique et sportive aux enquêtes menées au sein de familles progressistes, les attentes sociales à l'égard des filles comme des garçons s'avèrent déterminantes dans leurs trajectoires scolaires.

Au sud, c'est la même logique qui est à l'œuvre, mais, en sens inverse. Les travaux des chercheurs insistent sur les bénéfices que les sociétés africaines pourraient tirer de l'éducation des filles qualifiée d' « investissement à haut potentiel » (Jallade, 2006, p. 103). Mais, dans le même mouvement, ils soulignent combien les valeurs et les représentations sociales constituent des obstacles à l'égalité. Les travaux menés en Afrique subsaharienne francophone par Lucila Jallade permettent de détailler ce constat et d'esquisser des solutions. Tout d'abord, la chercheuse souligne que le « sort éducatif » des filles se joue en Afrique dès le primaire. Aux difficultés d'accès à l'école, récurrentes dans les pays en développement, s'ajoute le problème de la « survie » au sein du système d'enseignement : « Une fois admises à l'école, les filles ont en général un « taux » de survie en fin de primaire moindre que les garçons, souvent en raison

de redoublements plus fréquents chez les filles. Même si, comme on pouvait s'y attendre, le degré de disparité va en s'amenuisant pendant le parcours scolaire, dans l'ensemble, les disparités de genre continuent à se creuser en cours de scolarité (Jallade, 2006, pp. 106 – 107). Or, « ce cercle vicieux est fortement enraciné dans l'environnement économique et socioculturel ». L'environnement familial au sens large, la famille et la communauté locale, influencent de façon déterminante les décisions concernant la scolarité des filles.

« Deux grands facteurs – le faible niveau des revenus et les structures patriarcales traditionnelles concernant la place de la femme dans la famille et dans la société – se combinent pour la décourager : charge financière de la scolarité, travail des enfants, perspectives de vie des filles destinées essentiellement au mariage souvent précoce, perceptions sociales négatives concernant l'éducation des filles, doutes sur leur capacité à réussir. Cet environnement socioéconomique encourage les familles à respecter la répartition traditionnelle des rôles entre garçons et filles en appliquant une préférence pour le fils. » (Jallade, 2006, p. 104). Tout est dit. Les effets de ce schéma se font bien entendu ressentir dans l'enseignement secondaire où l'auteure parle d'une « évaporation » des filles. Aux obstacles cités plus haut s'ajoutent les craintes liées aux violences sexuelles et aux grossesses pour éloigner toujours plus les filles de l'école.

Pour lutter contre ces tendances lourdes, les chercheurs et les acteurs du système éducatif suggèrent des actions de fond. Bien entendu, l'amélioration du statut de la femme et de ses droits au sein de la famille est indispensable. Les pouvoirs publics doivent également témoigner de leur volontarisme en développant une stratégie éducative en faveur des filles. Cette stratégie peut notamment passer par le lancement de campagnes publiques de sensibilisation à la nécessité et à l'efficacité de l'instruction. L'implication des pouvoirs publics est essentielle d'autant que l'action sur les mentalités implique des efforts budgétaires importants. C'est encore et toujours la pauvreté qui est à l'origine de tout.

Un mémoire de troisième cycle réalisé dans le cadre du D.E.A. « évaluation et comparaison internationales en éducation » à l'Université de Bourgogne développe l'exemple du Burkina Faso (voir Anne Guison, 2004). Dans ce pays, un plan décennal de développement de l'enseignement de base a été mis en œuvre. Si l'éducation est présentée comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des filles, la lutte contre la pauvreté est également considérée comme un instrument de meilleure scolarisation des filles. Au-delà des facteurs culturels, l'auteure de cette recherche insiste sur la cherté des études ; pauvreté et sexisme des valeurs se conjuguent pour déterminer une déscolarisation précoce des filles.

Sur l'ensemble de l'aire francophone, il est évident que les conceptions des rôles respectifs des garçons et des filles dans la société déterminent le niveau des ambitions parentales, les moyens qu'ils sont prêts à consacrer à la scolarité de chacun de leurs enfants et, pour finir, le niveau et l'orientation des ambitions personnelles des jeunes concernés.

En dépit de divergences dans leurs ambitions et les trajectoires qui en résultent, garçons et filles se côtoient dans les classes et, à nouveau, leurs interactions révèlent et renforcent les inégalités. Parmi les travaux les plus récents sur ce thème, ceux menés par Mireille Baurens sont particulièrement édifiants. Fondés sur des observations en classes de langues – cultures, où les filles sont supposées être dans leur élément, ces travaux confirment et précisent les analyses classiques interactions entre élèves. Ils attestent la domination des différences de comportements entre les sexes, de la perpétuation des schémas de discrimination.

Dans les classes où elle a fait ses observations, la chercheuse distingue de façon significative trois zones. « Zone 1, côté filles » : Les enseignants s'intéressent peu à elles, les sollicitent moins, les félicitent moins, voire les incriminent de transgressions qu'elles n'ont pas commises. Les garçons se moquent d'elles. Pourtant, si les filles ne se rebellent pas, elles ne semblent pas dans la victimisation. L'auteure constate que les filles « investissent le second plan » (Baurens, p. 84). Autrement dit, elles travaillent en silence, se conforment à la norme. Hermétiques à la dévalorisation, elles obtiennent des résultats meilleurs que ceux des garçons.

« Zone 2, côté garçons » : En écho à des travaux pionniers menés en classes scientifiques, l'auteure témoigne du comportement envahissant et transgressif des garçons. Ils accaparent la parole et l'attention des enseignants. « Ils envahissent l'espace pédagogique » (Baurens, p. 84). Étonnée de la persistance de telles disparités, la chercheuse en situe l'origine dans le comportement des enseignants. « Zone 3, côté enseignant(e)s » Ce sont eux qui distribuent les rôles dans la classe ; ce sont eux qui orchestrent la domination des garçons et la « bémolisation des filles ». À l'origine de ces comportements discriminatoires, il y a leur aveuglement aux questions de genre : ils ne voient pas le sexisme des manuels et se défendent de traiter différemment garçons et filles.

Les paroles des élèves confirment cette analyse. Lors d'une table ronde organisée par les administrateurs de l'éducation nationale, les filles et les garçons reconnaissent que les premières sont plus attentives et les seconds plus souvent perturbateurs. Élément intéressant, les jeunes soulignent que les rapports entre les sexes sont bouleversés au collège par la puberté. Concrètement, la mixité pose problème quand les corps se différencient (Compte rendu d'une table –ronde dans *Administration et éducation*, p. 137).

Au fond, les valeurs qui imprègnent la société semblent déterminantes. Non seulement elles perpétuent les inégalités dans les comportements, mais, elles enjoignent les enseignants à faire la différence et à trouver cela égalitaire. Défavorable aux filles, l'économie des interactions en classes ne parvient pas à minorer leurs performances. Si les filles s'en sortent, c'est aussi parce qu'elles se sentent légitimes.

Au-delà de l'identification des facteurs, les acteurs du système éducatif ont mené des actions concrètes pour lutter contre les normes et les représentations sociales porteuses de discrimination. L'orientation a constitué un terrain d'expériences pertinent car, bien entendu, ce type de choix est emblématique des mécanismes de reproduction des inégalités.

Depuis des années, documents pédagogiques et instructions officielles engagent les acteurs de l'orientation – des parents aux enseignants en passant bien entendu par les conseillers spécialisés – à lutter contre les stéréotypes sexistes. La nouveauté dans un domaine est incarnée par des pratiques qui se veulent interactives.

Le bilan des actions menées en Suisse en faveur de l'égalité à l'école souligne que la préparation aux choix professionnels a été placée en tête des priorités par la plupart des cantons. Représentatifs des moyens imaginés partout ailleurs, CD-ROM, livrets et autres publications déconstruisant les préjugés sur la sexuation des métiers ont été diffusés. Plus original est la « journée de la fille ». Cette initiative annuelle consiste à envoyer les jeunes filles passer une journée sur le lieu de travail de leur père. L'objectif est de les confronter à leurs idées reçues pour les combattre. Le succès de ce principe a été tel que la démarche a été étendue aux garçons. Dans le canton de Vaud, les garçons accompagnent désormais une

personne de référence de leur entourage qui exerce un métier dit féminin pendant une journée (Grossenbacher, 2006, pp. 23-25, 29-33 et 69-70).

Depuis des années déjà, les associations comme « Femmes et mathématiques », « Femmes ingénieurs » et « Femmes et sciences » mènent en France des campagnes pour aider les filles à se projeter dans des métiers scientifiques. A l'instar de ces journées en situation, leurs actions travaillent à susciter l'identification des filles aux métiers scientifiques et techniques pour, ensuite, susciter les vocations. En 2006, ces trois associations ont uni leurs forces pour réaliser un livret qui s'attaquent aux idées reçues (*Les femmes, les sciences. Au-delà des idées reçues*, disponible sur le site http://www.femmes-et-maths.fr/documents/Livret_fe_sc_2006_2.pdf). Destiné aux enseignants, aux élèves, aux parents comme aux employeurs potentiels, ce document est interactif. Il propose un « quizz » qui, là encore, confronte celui ou celle qui répond à ses représentations. Au-delà de la consultation aisée de ce document sur internet, un CD-ROM, disponible sur demande, devrait permettre une diffusion de cet outil pédagogique au sein de la francophonie.

4- Environnement scolaire et dans la salle de classe

Les infrastructures scolaires et, de façon générale, les conditions matérielles d'enseignement sont particulièrement questionnées en Afrique. Si la cherté de l'école constitue un obstacle reconnu à la scolarisation des filles, la précarité des installations scolaires les met clairement en danger. Là encore, la mixité est au cœur du débat. Absence de toilettes séparées et mixité des classes, dans les deux cas, la promiscuité avec leurs pairs masculins ou avec des enseignants hommes pas toujours respectueux de leur intégrité physique constitue un vrai problème pour les filles et leur entourage. Clairement, les parents sont d'autant plus réticents à scolariser leurs filles qu'elles risquent d'être harcelées voire violentées (Jallade, 2006, p. 105). Bien entendu, des investissements seraient nécessaires pour sécuriser l'école, mais, des aménagements organisationnels peuvent également constituer une réponse efficace.

Au Mali, depuis 2002, l'expérience du « gouvernement des enfants » s'avère instructive. Elle consiste à confier aux enfants la gestion matérielle de leur école. Autogestion et égalité des sexes sont deux des principes mis en œuvre dans cette expérience. Concrètement, les tâches de nettoyage sont assumées à parité par les filles et les garçons. Un partage qui amène les enfants questionner les règles enseignées et appliquées par la famille. Plus encore, la responsabilisation des enfants a permis une amélioration de l'hygiène, la clôture de l'enceinte scolaire et la fermeture des toilettes. Autrement dit, l'espace scolaire a été sécurisé, ce qui constitue une condition indispensable à la scolarisation et à la « survie » des filles dans le système éducatif (ADEA, juillet septembre 2004). A l'essai, ce type d'expérience mériterait d'être développé.

Les dangers encourus par les filles dans l'environnement scolaire obligent chercheurs et acteurs présents sur le terrain à genrer le débat. Cette perspective tranche avec la neutralité de l'approche française. La question des violences scolaires en apporte une illustration. Elle permet aussi de caractériser ces dangers, de souligner leur dimension sexuelle.

Le récent rapport des Nations Unies sur la violence à l'encontre des enfants (2006) permet de donner une définition précise des violences en milieu scolaire. L'auteur Paulo Sergio Pinheiro rappelle que l'école constitue en règle générale un lieu de protection pour les enfants. Cependant, dans de trop nombreux pays, les enfants souffrent encore de châtements corporels

de la part de leurs enseignants. Ils sont aussi victimes des violences verbales et physiques de leurs pairs dans la cour de récréation. En ce qui concerne les violences à caractère sexuel ou sexiste, l'auteur constate qu'elles visent surtout les filles (Nations Unies, 2006, pp. 16-17). Elles sont perpétrées tant par les enseignants que par les camarades de classe. Ces analyses ont été faites à partir de données issues de toutes les régions du monde ; elles se confirment dans les faits et dans les chiffres pour le cas français.

Si les enquêtes de terrain confirment que le sexe est une variable pertinente dans l'analyse des conduites violentes en milieu scolaire, les dispositifs pensés pour lutter contre ces violences ne sont pas genrés. Une étude de l'INSERM (Choquet, Hassler, Morin, 2003) présente un constat en 20 points de la violence au lycée et au collège. Sur ces 20 points, 4 sont explicitement genrés : « 3. Les garçons plus violents et plus récidivistes que les filles » ; « 11. Pas de réduction du « gender gap » dans le temps, bien au contraire » ; « 14. Les filles plus (de plus en plus) victimes de violences sexuelles » ; « 15. En famille, les filles sont surtout victimes de coups ». Autant de formulations qui insistent sur la détérioration de la situation.

En termes chiffrés, quand on s'intéresse aux auteurs des violences, les garçons sont toujours plus représentés que les filles. 38% de garçons ont été auteurs violences verbales contre 29%, de filles. 42% de garçons ont été mêlés à une bagarre contre 18,4% de filles. 28% de garçons ont été auteurs de coups contre 9,5% filles. 28,6% de garçons ont été auteurs de vols contre 25,2% de filles. 2,4% de garçons ont été auteurs de racket contre 0,9% de filles. 5,5% de garçons ont été auteurs d'actes racistes contre 3,3% filles. 3,4% de garçons ont frappé un enseignant contre 0,7% filles. 5,6% de garçons ont utilisé une arme contre 1,2% filles.

Quand on s'intéresse aux victimes, le rapport s'inverse exclusivement pour les violences à caractère sexuel. 1,9% de garçons ont été victimes de violences sexuelles contre 9,4% de filles. Plus encore, entre 14 et 18 ans, si la proportion de victimes reste stable chez les garçons, elle double chez les filles.

En résumé, les garçons sont en moyenne trois fois plus souvent auteurs et victimes de violences que les filles. Ce constat est valable pour toutes les formes de violences (de verbales à physiques) à l'exception des violences sexuelles dont les filles demeurent les victimes privilégiées.

La parole des acteurs de terrain confirme et illustre de façon crûe et caricaturale la réalité des chiffres. À l'occasion de tables rondes organisées par les administrateurs de l'éducation nationale, une femme chef d'établissement fait un constat sans appel de la sexuation des violences scolaires. « Les violences verbales et physiques qui sont, visiblement, le fait majoritaire des garçons (90% des cas d'exclusion par conseil de discipline pour faits de violence les concernent) recouvrent une réalité plus complexe : filles malmenées, mais aussi garçons fragilisés par la nécessité de répondre à l'injonction du groupe, humiliations répétées et moqueries sexistes finissent par dégénérer en actes de violences. » (Claudine Rault, pp. 119-121). De son côté, une militante de l'association « Femmes debout » rapporte les propos d'un jeune garçon issu de l'immigration. Interrogé sur la nécessité de protéger les filles, il évoque explicitement le risque de viol par des camarades de classe (Yassia Boudra, pp. 123-127). Faits, chiffres et témoignages attestent d'une réalité où le sexe des acteurs sociaux fait la différence, une réalité que les pouvoirs publics peinent à intégrer.

A la rentrée 2006/2007, la lutte contre la violence scolaire a été posée en priorité par le ministre français de l'éducation nationale. Or, les documents pédagogiques publiés à cette

occasion ne proposent ni un diagnostic, ni des solutions genrées. Guide pratique, mémento et « questions – réponses » (ministère de l'éducation nationale, 2006) traite de la question de façon interactive, pratique mais neutre. Seules « l'ethnie, la nation ou l'orientation sexuelle » sont explicitement reconnues comme motivations d'actes violents. Le décalage entre le diagnostic et les solutions apportées semble important et questionne la pertinence de ces dernières.

Cet « oubli » du genre est d'autant plus surprenant que, depuis 2000, la convention pour l'égalité entre filles et garçons, femmes et hommes dans l'éducation (renouvelée le 1^{er} mars 2007) a fait de la prévention des violences sexistes une priorité. En matière d'organisation scolaire, ce texte pose également la nécessité de favoriser la parité dans les instances de représentation des élèves. L'idée que l'école peut être un lieu d'apprentissage de la parité dans les décisions et de l'égalité des sexes a été illustrée de façon originale en Suisse.

Dans ce pays, l'organisation est explicitement pensée pour permettre aux mères et aux pères d'exercer leur profession : « horaires compacts, repas de midi, devoirs surveillés, heures d'accueil mobiles, journée continue et flexibilité du cahier des charges du personnel enseignant ». Bien entendu, par définition, ces mesures ne sont pas pensées à partir des élèves même si elles ont des répercussions immédiates sur leur vie. Mais, on peut imaginer qu'en plus de faciliter la vie aux parents, elles contribueront à légitimer l'activité professionnelle des mères et aideront les filles à se projeter dans une vie professionnelle future (Grossenbacher, 2006, pp 71-72).

Quel que soit l'angle retenu, la perspective de genre s'avère pertinente dans l'analyse des problèmes. L'inégalité entre filles et garçons structure les valeurs et les normes sociales. Elle détermine le comportement des enseignants, le contenu des supports pédagogiques, les relations entre pairs et l'organisation globale de l'espace scolaire. Or, bien qu'elle soit porteuse de discriminations principalement en défaveur des filles, cette inégalité n'est que rarement au sommet de l'agenda des responsables de l'éducation.

Au terme de ce tour d'horizon des analyses et pratiques novatrices en francophonie, il semble évident que la remise en question, médiatique et tonitruante, de la mixité n'a pas produit d'effets radicaux. Au contraire, il semblerait qu'elle ait contribué à ouvrir un espace de débat fructueux autour de ce principe.

En ce qui concerne les solutions, il semble que le pragmatisme et l'interactivité des expériences soient garants de leur efficacité. Si la réactivité et la souplesse des ONG contribuent au changement, rien ne remplace cependant le volontarisme des pouvoirs publics.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

FRAISSE, Geneviève, ROGERS, Rebecca, *La mixité dans l'éducation, enjeux passés et présents*, ENS Editions, 2004.

MARRY, Catherine (Lasmus-Iresco-CNRS), *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales*, PIREF (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche), 2003.

PERROT, Michelle, (dir.), *Quelle mixité pour l'école ?*, Albin Michel, Sceren, 2004.

Revues

Administration et éducation, Revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation.

Le XXVème colloque national de l'AFAE s'est tenu les 21,22 et 23 mars 2003 à l'INJEP de Marly-le-Roi. Son thème était "Mixité(s)".

Le numéro 1-2003 de la revue « Administration et Education » propose plusieurs articles sur le thème des mixités, afin de permettre à chacun d'amorcer la réflexion qui sera menée lors du colloque.

Le numéro 3-2003 de la revue « Administration et Education » regroupe les actes du colloque.

Le numéro « L'École au féminin », 2-2006 (110).

Dans ce numéro, plusieurs articles ont été cités :

Baurens Mireille, « Alerte-Genre : les classes de langues aux défis de la mixité » ;

Boudra Yassia, « L'action d'une association : femmes debout » ;

Cromer Sylvie, Brugeilles Carole, « Manuels scolaires et égalité des sexes » ;

Jallade Lucila, « L'éducation des filles en Afrique subsaharienne francophone » ;

Rault Claudine, « Témoignage d'un chef d'établissement » ;

Table ronde (compte rendu), « Qu'en pensent les élèves ? » ;

Cahiers pédagogiques, Revue n°411, février 2003, « Quand les élèves se mettent en danger » ;

Revue n°424, mai 2004, Le travail de groupe, Article « Le tutorat et le sexe des tuteurs ».

Revue n°441, mars 2006, « L'EPS, embarras et inventions », Article « Quelle place pour les filles dans une EPS pour les garçons ? » ;

Revue n°443, mai 2006, « La culture scientifique » Article « La guerre des sexes n'aura pas lieu »

Revue n°446 octobre 2006, « Le numérique à l'école », Article « Le sexe des TIC »

Éducation physique et sport, voir le dossier thématique sur « La mixité dans les cours d'éducation physique ».

Éducation et francophonie, « La violence en milieu scolaire », printemps 2004.

« Les femmes en éducation et en formation », printemps 2005.

Dans ce numéro, plusieurs articles ont été cités :

Bouchard, Pierrette, St Amand, Jean-Claude, « Les succès scolaires des filles: des lectures contradictoires » ;

Lentillon, Vanessa, Trottin, Benoîte, « Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et collégiens français » ;

Éducation Comparée, Regards croisés sur la formation des enseignants. Analyses comparées, Editions L'Harmattan, Collection Recherches et innovations, 350 pages, mai 2005.

Lettre d'information de l'A.D.E.A, 2003 à 2007.

Revue des sciences de l'éducation, Volume XXXI, numéro 1, 2005 (Numéro thématique) « Le développement professionnel des enseignants »

Duru-Bellat, M., « Socialisation scolaire et projets d'avenir chez les lycéens et les lycéennes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 1995, 24, n°1, 69-85.

Rapports

CAILLE, Jean-Paul, ROSENWALD, Fabienne, Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution, INSEE, 2006.

CDIP (Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique), Egalité des chances à l'école : Formation des enseignantes et enseignants. Commission pédagogique et commission Formation des enseignant-e-s de la CDIP, septembre 1996, Berne.

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, *Les maths et les sciences n'ont-elles plus la cote ? Rendre l'enseignement des mathématiques, des sciences et des branches techniques, plus attractif et assurer un traitement équitable aux filles et aux garçons*, 2003.

CHOQUET, Marie, HASSLER, Christine, MORIN, Delphine, *Violences des collégiens et lycéens : constats et évolutions*, INSERM, 2003.

Collectif, *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. Etats des lieux des politiques et de la recherche*, Eurydice, 2006.

CORADI VELLACOTT Maja, WOLTER Stephan C., *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*, Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2006.

Direction de l'égalité des chances, *Valoriser l'égalité femmes-hommes, l'interculturalité et l'inclusion sociale - Répertoire des ressources pédagogiques disponibles en Communauté française*, Bruxelles, 2006.

GROSSENBACHER, Silvia, *Vers l'égalité des sexes à l'école : que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ?* Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE), 2006.

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, *L'égalité filles garçons, Une mission pour l'enseignement scolaire Bilan 2000 – 2006, Mise en œuvre de la convention pour la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 25 février 2000*, 2006.

Ministère de l'Education nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, *Conduites à tenir en cas d'infractions en milieu scolaire. Mémento*, 2006.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, *Faits et situations d'insécurité dans les établissements scolaires et aux abords. Questions – réponses*, août 2006.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, *Réagir face aux violences en milieu scolaire. Guide pratique*, 2006.

Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de l'Enseignement supérieur, *Filles et garçons à l'école sur le chemin de l'égalité*, 2007.

Nations Unies (Paulo Sergio Pinheiro), *Rapport sur la violence à l'encontre des enfants*, octobre 2006.

RICHERT, P., RIGNAULT, S., *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Rapport au Premier ministre, La Documentation française, collection des rapports officiels, 1997.

Thèses et mémoires

La plupart de ces travaux sont répertoriés sur le site de l'INRP (www.inrp.fr).

CHAPON, Evelyne, *La violence dans les établissements scolaires secondaires : quels changements organisationnels nécessaires ? : cas de recherche-intervention dans des lycées professionnels publics et privés*, (2006).

COUCHOT-SCHIEX Sigolène, *Contributions aux effets du genre de l'enseignant en EPS : étude descriptive dans trois APSA : gymnastique, badminton, handball*, (2005).

GUISON, Anne, *La déscolarisation des filles au Burkina Faso*, mémoire de D.E.A., septembre 2004.

KERGER, Sylvie, *Le rôle du sexe dans les intérêts et choix scolaires pour les branches scientifiques et techniques*, (2005).

LENTILLON, Vanessa, *Les inégalités intersexes en EPS : injustices perçues chez les élèves à l'égard des notes, des interventions de l'enseignant et des interactions entre pairs*, (2006).

VIGNERON, Cécile, *La construction des inégalités de réussite en EPS au baccalauréat entre filles et garçons*, (2004).