



Genre et sociologie à l'université

Dans ce numéro

Editorial, par Fanny Jedlicki et Laurent Willemez	3
Lettres aux ministres sur la « théorie du genre » coécrites par l'ASES.....	5
Qui a peur du grand méchant genre ? par Fanny Jedlicki.....	8
La formation des enseignant-e-s au genre comme fait social, par Nicolas Sembel	13
Pourquoi le genre ? par Christine Détrez.....	23
Pourquoi la sociologie n'a pas (encore ?) fait sa révolution féministe, par Artemisa Flores Espínola.....	33
Femmes et hommes devant les étapes de la carrière d'enseignant-e chercheur-e : deux corps, deux sexes ? par Olivier Martin.....	45
Le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur et la recherche est l'affaire de tou.te.s par CLASCHEs.	63
Rejoignez-nous !	66

Photographie de couverture : Cécile Rabot

Conception et coordination du numéro : Jean-Bapiste Comby & Cécile Rabot

Editorial

Nous sommes heureux de vous présenter ce nouveau numéro du bulletin de l'ASES. Son objet est une question devenue centrale, celle de la question du genre dans nos discipline et profession. Conformément à notre fonction de défense d'un groupe professionnel, de publicisation des difficultés que rencontrent nos collègues dans l'exercice de leur métier et de propositions pour de meilleures conditions d'enseignement et de recherche pour les sociologues, il ne s'agit pas ici de dresser un tableau scientifiquement valide sur le genre dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais plutôt de mettre en valeur un certain nombre d'angles d'attaque de la question. Certains de ces angles ont déjà donné lieu à des actions de notre part, en lien avec d'autres associations, comme la question du harcèlement sexuel ou la défense des « études sur le genre », attaquées il y a peu par des mouvements néoconservateurs à l'occasion des mobilisations contre « le mariage pour tous ». D'autres questions n'ont pas encore donné lieu à des réponses de l'ASES, par exemple les inégalités de genre dans l'accès à la profession et dans les carrières, ou encore sur un plan plus prospectif, des questionnements pédagogiques sur les meilleures manières de travailler la question du genre dans nos enseignements. Tous ces points font en revanche l'objet d'articles spécifiques de notre bulletin, complété par deux contributions originales sur ce que font à la sociologie, d'une part le genre, et d'autre part le féminisme. Nous espérons que ces textes donneront lieu à des réactions, que les un.e.s et les autres pourront s'en saisir, et pourquoi ne pas imaginer prolonger ces réflexions autour d'une journée d'échanges qui y serait dédiée ?

Cette perspective d'avenir nous offre l'occasion d'informer nos adhérent.e.s et l'ensemble de la communauté qu'il s'agit du dernier bulletin publié sous notre mandat, un mandat mixte et partagé officiellement pendant une année. Après cinq années de direction de l'association (la présidence pour l'un d'entre nous, le secrétariat général puis la co-présidence pour la seconde), nous laissons la place à une autre équipe à la tête du conseil d'administration de l'ASES. Nous voulons d'abord remercier l'ensemble des membres du C.A. qui se sont succédées au cours de ces cinq années. Ce n'est probablement pas à nous de dresser, dans ces pages en particulier, un bilan du travail que nous avons tou.te.s réalisé, nous laissons à nos adhérent.e.s le soin de le faire. Pour notre part, nous sommes heureux d'écrire que nous sommes fie.r.e.s d'avoir accompli collectivement les nombreuses activités qui furent les nôtres, et nous caressons l'espoir que le plus grand nombre de nos adhérent.e.s est satisfait de la façon dont nous avons voulu mener la barque de l'association : volontarisme politique et réalisme face aux contre-réformes de l'ESR et à la montée croissante de la précarité dans notre profession ; attention portée aux institutions de régulation de la profession (en particulier le CNU) et alimentation de

contre-feux normatifs nationaux (en particulier les wiki-auditions) ; poursuite des préoccupations quant à la manière d'enseigner la sociologie à l'Université et travail assumé de représentation de la sociologie dans les médias et face aux décideurs politiques, en lien notamment avec l'AFS... tels sont les principaux principes qui nous ont guidés, avec ténacité. Une nouvelle présidence va être élue dans les prochaines semaines, ainsi qu'un nouveau bureau à la rentrée. Ces collègues et camarades auront à cœur de poursuivre le travail de l'ASES dans ces directions tout en ouvrant de nouvelles.

Nous remercions chacun et chacune pour le soutien qu'ils ont pu nous apporter et comptons bien continuer de nous battre, chacun.e à notre manière, sur ce qui nous a animés toutes ces années et continuera de nous animer : non seulement rendre le métier « soutenable » et décent, mais, plus avant, inlassablement, travailler à le transformer et à en faire un espace professionnel ouvert, collectif et démocratique, marqué par l'enthousiasme et le plaisir de la recherche et de l'enseignement. On n'en a donc pas fini !

**Fanny Jedlicki & Laurent Willemez,
coprésidents de l'ASES**

Lettres aux ministres sur la « théorie du genre »

Paris, le 26 novembre 2013

Monsieur le Premier Ministre,

Monsieur le Ministre de l'Éducation Nationale,

Lors d'une interview au Journal *La Croix* (édition du 30 septembre 2013), vous avez déclaré à propos de l'introduction d'une « théorie du genre » à l'école :

« De quoi parle-t-on ? S'il s'agit de faire reculer les stéréotypes, je pense que tout le monde sera d'accord. En effet, il reste énormément de progrès à faire en matière d'égalité entre les hommes et les femmes. Ces dernières ont des salaires moins élevés, des progressions de carrière moindres et elles sont moins nombreuses à occuper des postes à responsabilités, y compris dans la haute fonction publique. En revanche, il n'est pas question d'introduire je ne sais quelle idéologie à l'école ! Il n'est pas question d'un temps d'enseignement sur la théorie du genre, pas plus dans les programmes scolaires que dans la formation des enseignants. Le ministre de l'éducation nationale, Vincent Peillon, a été clair là-dessus. L'objectif, c'est la lutte contre les stéréotypes, et cela passe par l'école. Je pense par exemple au partage équilibré des tâches familiales entre les parents. »

Vos propos font écho à ceux tenus en mai par le Ministre de l'Éducation Nationale Vincent Peillon :

« Je suis contre la théorie du genre, je suis pour l'égalité filles/garçons. Si l'idée, c'est qu'il n'y a pas de différences physiologiques, biologiques entre les uns et les autres, je trouve ça absurde. Il n'y a pas de débat sur la théorie du genre, on l'a dit à plusieurs reprises, aucun. Par contre, bien entendu, il faut lutter contre toutes les discriminations, à la fois de race, religieuse, et de l'orientation sexuelle, car elles causent de la souffrance ».

L'ambiguïté de ces propos soulève des interrogations de notre part. S'il est entendu qu'il n'existe pas une « théorie du genre » en sciences sociales, il existe en revanche de nombreux travaux qui, en théorisant le genre, s'attachent à montrer le caractère socialement construit des représentations du masculin et du féminin et les rapports de pouvoir qui produisent les inégalités entre les sexes.

L'approche en termes de genre est, à cet égard, un outil heuristique pour développer l'esprit critique et la réflexion des élèves, que les enseignant-e-s, notamment de Sciences Économiques et Sociales, ont pour mission de former à la citoyenneté. L'approche en termes de genre est, de plus, un vecteur utile pour apprendre à réfléchir au-delà des évidences, au-delà de ce qui s'impose à chacun sur un mode naturel. Enfin ce concept constitue un apport d'analyse aisément modélisable pour déconstruire les stéréotypes racistes, d'âge, de classe, relatifs aux orientations sexuelles contre lesquels vous-même et Vincent Peillon appelez très justement à lutter. Or comment lutter contre les stéréotypes si l'on ne dispose pas des grilles de lecture pour les identifier, les interpréter et au final s'en défaire ?

Plus de quarante années de savoirs scientifiques ont produit des outils et des résultats pour déconstruire ces évidences naturalisées, ces préjugés, ces inégalités et lutter contre. Ils sont une réponse pour penser les processus qui façonnent les représentations du masculin et du féminin ainsi que les inégalités sociales concrètes qui en découlent. Ces recherches et théories sont désormais institutionnalisées dans

l'enseignement supérieur et la recherche en sciences humaines et sociales.

Voilà pourquoi, Monsieur le Premier Ministre, nous tenions à vous faire part de la perplexité qu'ont suscitée vos propos. Nous nous tenons à votre disposition pour en discuter. Nous vous prions d'agréer, Monsieur le Premier Ministre, Monsieur le Ministre, l'expression de notre très haute considération.

Julien Fretel, Président de l'AECSP, Association des Enseignants et Chercheurs en Science Politique (freteljulien@yahoo.fr)

Françoise Lafaye, Présidente de l'AFEA, Association Française d'Ethnologie et d'Anthropologie (Francoise.LAFAYE@entpe.fr)

Didier Demazière, Président de l'AFS, Association Française de Sociologie (d.demaziere@cso.cnrs.fr)

Marjorie Galy, Présidente de l'APSES, Association des Professeurs de SES (marjorie.galy@wanadoo.fr)

ARGEF, Association de Recherche pour le Genre en Education et Formation (Isabelle.Collet@unige.ch)

ASES, Association des Sociologues de l'Enseignement Supérieur (laurent.willemez@uvsq.fr)

Paris, le 21 mars 2014

Monsieur le Président de la République

Monsieur le Premier Ministre

Madame la Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

Monsieur le Ministre de l'Education Nationale

Madame la Ministre des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative

Madame la Ministre des Droits des Femmes

Madame la Ministre de la famille

Nous, enseignant.e.s et chercheur.e.s en sciences humaines et sociales¹, soutenu.e.s par de très nombreux collègues d'autres disciplines, sommes extrêmement inquiets des attaques répétées envers les études de genre (désignées par l'appellation erronée de « théorie du genre ») et des idéologies sexistes, homophobes et réactionnaires qui s'exposent à cette occasion. Nous nous alarmons du fait que, au sein d'une partie de la droite parlementaire et dans une frange de la population s'expriment publiquement et sans retenue des opinions infondées et dangereuses sur le sujet. Derrière ces attaques, ce sont des conceptions inégalitaires des rapports femme/homme et de la famille qui sont de retour sur la scène publique. C'est aussi une nouvelle remise en question du caractère scientifique de nos disciplines² – les sciences humaines et sociales, dégradées au rang d'« idéologies » – ainsi que de l'école publique et laïque dont les missions doivent concourir à fonder une véritable égalité entre les hommes et les femmes.

¹ Sociologues, politistes, historiens, ethnologues, philosophes... nous représentons un large spectre disciplinaire traitant des questions de genre et comptons dans nos rangs des spécialistes de celles-ci.

² Le genre est un outil de recherche *scientifique* et il ne peut être question, sous l'effet de quelque pression que ce soit, de le remplacer systématiquement par l'expression « égalité femmes/hommes ».

Après le recul du gouvernement sur la loi sur la famille, après certains propos (malheureusement aussi tenus par le Ministre de l'Education) cautionnant par exemple l'expression « théorie du genre » inventée par un cardinal catholique, la récente demande par l'UMP d'une mission d'information parlementaire sur le sujet nous préoccupe au plus haut point.

Nous avons exprimé nos inquiétudes et notre indignation en prenant part au débat public, via la publication dans *Le Monde* (Le Monde.fr du 12 février 2014) d'une tribune, dont nous vous adressons un exemplaire, et en signant largement une pétition (la pétition pour la défense des études sur le genre et contre la campagne de désinformation réactionnaire, également jointe à ce courrier).

Aujourd'hui nous demandons à vous rencontrer en tant que représentant.e.s d'associations professionnelles d'enseignant.e.s et chercheur.e.s qui formons des élèves et étudiant.e.s, faisons avancer les connaissances, destinons nos travaux à nos concitoyen.ne.s. Nous souhaitons soutenir les actions que vous entreprendrez pour lutter plus efficacement contre le sexisme et sa reproduction, en particulier dans les institutions scolaires publiques, mais aussi contre les soutiens politiques dont il bénéficie en ce moment.

Nous nous tenons à votre disposition pour organiser une ou des rencontres entre nous et des membres de vos services. Veuillez agréer, Monsieur le Président de la République, Monsieur le Premier Ministre, Mesdames et Monsieur les Ministres, l'expression de nos salutations respectueuses.

Pascale Barthélemy, Présidente de l'Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre – Mnémosyne

Sandra Boehringer, pour le Collectif « Genre, recherche, éducation »

Carole Chapin, Présidente de la Confédération des Jeunes Chercheurs

Laurent Colantonio, Président du Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire

Laurence De Cock, pour le collectif Aggiornamento histoire-géographie

Didier Demazière, Président de l'Association française de sociologie

Julien Fretel, Président de l'Association des enseignants et chercheurs en science politique

Marjorie Galy, Présidente de l'Association des professeurs de sciences économiques et sociales

Nonna Mayer, Présidente de l'Association française de science politique

Julien O'Miel, Président de l'Association nationale des candidats aux métiers de la science politique

Florence Rochefort, Présidente de l'Institut Emilie du Châtelet

Muriel Salle, Vice-présidente de l'Association de Recherche pour le Genre en Education et Formation

Laurent Willemez, Président de l'Association des sociologues enseignants du supérieur

Qui a peur du grand méchant genre ?

par Fanny Jedlicki, maîtresse de conférence en sociologie, Normandie Univ, UNIHAVRE, UNICAEN, UNIROUEN, CNRS, IDEES, Le Havre, Chercheure associée au CENS

Le 20 septembre 2015, à Quiberon, « La Manif Pour Tous », clôturait sa « troisième université d'été » en se déclarant « *force de proposition incontournable sur la famille, l'enfant et la société* »³ ; elle entend bien peser sur les prochaines échéances électorales, comme elle a su peser sur l'élaboration d'un certain nombre de lois, depuis 2012. Parmi celles-ci, notons le détricotage du projet de loi Famille, l'enterrement de la PMA (Procréation Médicalement Assistée) pour les couples lesbiens et les femmes célibataires, l'abandon du caractère véritablement réformateur⁴ « des ABCD de l'égalité »⁵. On retrouve parmi celles et ceux qui condamnent « *l'enseignement de la théorie du genre* » à l'école, nombre de celles et ceux qui ont combattu en 2012 et 2013 le mariage et l'adoption entre personnes du même sexe (2012-2013). Mais que s'est-il passé dans les têtes des effrayés du genre ? Et dans celles des élus socialistes qui leur ont cédé ? Il convient avant tout de rappeler que le genre est un concept qui permet de saisir et d'expliquer les inégalités entre humains, construits en deux groupes séparés (masculins/féminins). On tâchera de cerner quels sont les groupes et individus qui craignent de dire que les inégalités sont une construction sociale et qu'à ce titre elles relèvent d'un arbitraire, historiquement situé ; on tentera d'explicitier ce que révèlent ces positions, au sein d'un large prisme politique comme au sein de la société française en général.

Autour de La Manif Pour Tous : conservateurs et ultra-conservateurs

« La Manif Pour Tous » est créée formellement le 5 décembre 2012. Souvent présentée comme une nébuleuse apolitique et aconfessionnelle, elle s'affiche publiquement, avec la complicité des médias, comme une mobilisation spontanée, voire populaire. Pourtant lorsqu'on regarde la composition de ses cortèges, elle a recruté massivement dans la population blanche, ultra-catholique et bourgeoise française ; elle est affiliée à des mouvements de la droite radicale, rejointe par la droite parlementaire. Les ultras-catholiques n'y sont numériquement pas très nombreux, mais ils sont extrêmement mobilisés à travers un maillage très vivace, via des paroisses, des organisations pour enfants et jeunes, des associations familiales

³ <http://www.lamanifpourtous.fr/fr/toutes-les-actualites/1796-la-manif-pour-tous-ne-cache-pas-ses-ambitions-elle-veut-faire-gagner-la-famille> Consulté le 25/09/2015.

⁴ Selon des défenseurs comme des détracteurs du dispositif initial.

⁵ Les « ABCD de l'égalité » consistaient en des outils et ressources pédagogiques, destinés aux enseignant.e.s pour lutter contre les stéréotypes de genre afin de favoriser l'égalité entre les sexes. Expérimenté dans 10 académies de septembre 2013 à juin 2014, l'initiative était portée par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits des femmes, en partenariat avec le Centre National de Documentation Pédagogique. Le dispositif aurait dû, après évaluation, être généralisé aux autres académies à la rentrée 2014. Il est remplacé en juin 2014 par un « plan d'égalité filles-garçons ».

catholiques⁶, des temporalités et rituels collectifs... La morale conjugale et hétérosexuelle qu'ils promeuvent est farouchement défendue par le Vatican, depuis le milieu des années 60, c'est-à-dire à partir du moment où se multiplient des revendications féministes et où le droit international améliore sensiblement la condition des femmes. On retrouve très tôt dans les positions des papes qui se succèdent un discours délégitimant le genre, qui viendrait briser un ordre naturel et divin. Si l'Eglise finit par admettre que les femmes travaillent, leur biotope est la maison, qui doit rester leur priorité. On trouve sans surprise dans les positions vaticanes un refus de mettre sur pied d'égalité hétérosexualité et homosexualité. La diplomatie catholique du Vatican, relayée par des élus chrétiens, exerce un fort lobbying contre le genre et les droits des homosexuels au niveau européen dans les années 90. L'offensive reprend de plus belle dans les années 2000, à travers une lettre adressée en août 2004 par le cardinal Ratzinger aux 4000 évêques de la planète. Il y invente le label « *théorie du genre* ». Il attaque en particulier les féministes ayant « *des visées égalitaires* » à qui il reproche « *l'occultation de la différence ou de la dualité des sexes* », remettant en cause, à ses yeux, la nature de la famille composée d'un père et d'une mère. En France, c'est au printemps 2011 que des catholiques s'indignent de « l'entrée » dans les nouveaux manuels scolaires de Sciences et Vie de la Terre de 1ère (pour la rentrée 2011) de ce qu'ils nomment les « *préceptes de l'idéologie du genre* »⁷.

La Manif Pour Tous a réussi à donner le *La* au débat sur le mariage entre personnes du même sexe, à travers de grands rassemblements durant l'hiver et le printemps 2013, fortement couverts par les médias. Dans le même temps, l'UNI, syndicat étudiant de droite et d'extrême droite, lance une pétition sur internet et un « observatoire de la théorie du genre », dès février 2013. La loi sur le mariage et l'adoption entre personnes du même sexe est votée le 23 avril 2013, mais pour les croisés anti-genre, le combat n'est pas terminé : les Veilleurs prient dans l'espace public et caillassent la police, certains « *marchent* » durant l'été 2013, saison qui se conclut au Parc Floral par la tenue de la première « *université d'été de la Manif Pour Tous* ». C'est durant celle-ci que sont officiellement lancées les deux nouvelles cibles à abattre : la PMA (procréation médicalement assistée) qui est habilement assimilée au commerce des corps et « l'enseignement du genre » à l'école, autrement dit le dispositif des ABCD de l'égalité. Après le Grenelle de la famille, la présidente de la manif pour tous, Ludovine Dutheil de La Rochère, née Mégret d'Étigny de Sérilly, appelle à des rassemblements à Paris et à Lyon le 2 février 2014, pour manifester contre la PMA, la GPA et le projet de loi famille ainsi que la « *diffusion de l'idéologie du genre à l'école* ». Les affiches et pancartes de la manifestation du 2 février clament toujours : « *un papa, une maman, y a pas mieux pour un enfant* » et innovent avec : « *pas touche à nos stéréotypes de genre* » et le dessin d'un gros escargot devant deux tout petits enfants ; on suppose qu'il faut se méfier de l'escargot, probablement parce qu'il est hermaphrodite. Si le sens s'avère un peu cryptique, le code couleur choisi l'est beaucoup moins : du bleu pour le petit garçon, du rose pour la petite fille, et pour qu'on s'y retrouve bien, la petite fille apparaît en princesse et le petit garçon en chevalier. Les croisés anti-genre ne s'intéressent visiblement plus (beaucoup) aux femmes ni aux homosexuels, leur centre de préoccupation est désormais les enfants et surtout l'équilibre psychique de ceux-ci. S'ils ne convoquent

⁶ Sans même songer aux groupes les plus durs (la Fraternité St Pie X) décrits par exemple à Bordeaux, dans l'ouvrage M. Maye, R. Langeux, *Voyage au cœur d'une France fasciste et catholique intégriste*, 2013, Ed. du Cherche midi

⁷ Voir Céline Béraud et Philippe Portier, *Métamorphoses catholiques. Acteurs, enjeux et mobilisations depuis le mariage pour tous*, Ed. de la Maison des Sciences de l'Homme, 2015. Ecouter aussi le débat organisé par Mediapart le 19 mai 2014 au théâtre de la Colline avec cette dernière, Eric Fassin et Houda Asal : <http://www.mediapart.fr/journal/audio/le-mariage-pour-tous-un-apres-nouveaux-clivages-alliances-nouvelles-12>

tout de même pas Françoise Dolto⁸, l'objet de leur propos est le suivant : il ne faut pas que des enfants soient élevés par des homosexuels, ni exposés à travers l'école à toute pratique pédagogique qui montrerait le caractère social des rôles masculins et féminins. En janvier, des enfants sont retirés des écoles, à l'appel de Farida Belghoul⁹, ancienne sympathisante de gauche, qui s'est alliée avec des extrémistes de droite tels qu'Alain Sorral ou encore Alain Escada, président de CIVITAS. Belghoul a été invitée au Banquet d'Action Française (royalistes) le 10 mai 2014, et dans l'émission de Dieudonné fin mai 2014 ; elle a également défilé « pour Jeanne d'Arc » au côté d'Alain Escada. Les « Journée de retrait de l'école » (JRE, qui doivent se tenir une fois par mois) visent à faire interdire l'enseignement des ABCD de l'égalité, qui selon son site Internet, mettrait en péril « la pudeur et l'intégrité des enfants » initiés précocement à une sexualisation forcée et pouvant être incités à devenir homosexuels ou bisexuels... Début février 2014, Jean-François Copé, alors patron de l'UMP, brandit dans les médias un ouvrage pour enfants *Tous à poil*¹⁰, qu'il présente comme « recommandé aux enseignants ». On apprend la même semaine que des bibliothèques et des mairies font l'objet de fortes pressions pour retirer certains ouvrages, jugés pernicioseux, des mains des enfants. Certains maires cèdent et font remonter les livres en haut des étagères. Que les ouvrages pour enfants sexualisent de plus en plus les petites filles ne pose visiblement pas de problème ni que les publicités montrent des femmes hypersexualisées et dévêtues pour vanter les mérites d'une voiture ou d'un parfum¹¹, mais que Jean, le petit loup, ait deux mamans¹², c'est nettement plus dérangeant... L'ensemble de la droite, de Christine Boutin à Nathalie Kosciusko-Morizet, s'engouffre avec plus ou moins de bonne volonté et de faconde dans la brèche du genre comme idéologie insidieusement enseignée aux enfants. Il faut dire qu'en période d'élections municipales, le sujet paraît porteur ; certains candidats signent la Charte des maires pour les municipales de la Manif pour tous (qui s'engage à combattre « l'introduction du genre à l'école » et à permettre aux élus qui le souhaitent de ne pas marier entre elles des personnes de même sexe).

La frilosité de la gauche gouvernementale...

3 février 2014, au lendemain du rassemblement appelé par la Manif Pour Tous, coup de théâtre : le gouvernement Ayrault retire le projet de loi sur la famille¹³, qui ne comportait pourtant plus la procréation médicalement assistée (PMA) et certainement pas la gestation pour autrui (GPA). Si ce sont les deux points sur lesquels la Manif pour Tous menait une campagne très offensive, force est de constater que la majorité présidentielle et parlementaire est restée bien frileuse sur ses « engagements » à réformer, sinon discuter au niveau parlementaire, le statut des beaux-parents et l'égalité de toutes les femmes face à la procréation médicalement assistée. S'il n'est pas étonnant de trouver parmi les croisés contre l'égalité entre les sexes et les sexualités une partie de l'Église catholique et de la droite radicale, l'attitude d'une partie de la gauche gouvernementale a pu sembler plus troublante. En particulier les atermoiements du président de la république, en novembre 2012, sur « la clause de conscience des maires », qui pouvaient décider de ne pas unir des

⁸ Certains psychologues et psychanalystes se sont néanmoins exprimés dans les médias pour délégitimer l'homoparentalité. Pour autant, une partie du corps professionnel a gardé le silence ou a pris position en faveur du mariage entre couple du même sexe et la diversité des familles.

⁹ S'adressant principalement aux « parents des quartiers populaires », elle est en train aujourd'hui de créer une Fédération Autonome des Parents d'Elèves Engagés et Courageux, la FAPEC.

¹⁰ Claire Franek et Marc Daniau, *Tous à poil*, Editions du Rouerge, 2011

¹¹ Mona Cholet, [Beauté fatale - Les nouveaux visages d'une aliénation féminine](#), Zones éditions, 2012.

¹² Ophélie Texier, *Jean a deux mamans*, L'École des loisirs, 2004.

¹³ En 2016, ces engagements n'ont pas été tenus et le texte de loi « famille » est toujours reporté *sine die*.

personnes du même sexe. Sur le terrain scolaire, le premier ministre d'alors, Ayrault et le ministre de l'éducation, Peillon, ont été particulièrement mous, voire contre-productifs, lorsqu'il s'est agi de répondre à la polémique contre les ABCD de l'Égalité. Dans un entretien le 30 septembre 2013 accordé au quotidien *La Croix*, Ayrault indiquait qu'il n'était « *pas question [d'enseigner] la théorie du genre, pas plus dans les programmes scolaires que dans la formation des enseignants* ». Au lieu de nier l'existence d'un label idéologique, faux d'un point de vue académique et empirique, Ayrault accepte l'imposition des termes du débat, légitimant ainsi ceux-ci en les utilisant à son tour. Comme Peillon, il distingue lutte pour l'égalité entre les sexes et déconstruction des rôles masculins et féminins, qui pourtant fonde la première. Ils réussissent donc l'exploit d'accréditer la thèse d'un complot idéologique ourdi par les sciences sociales notamment et toutes les études de genre et/ou féministes. Avec la reculade d'Hamon et Vallaud-Belkacem sur le contenu des ABCD de l'égalité, la lie est bue jusqu'à la dernière goutte.

... ou les avatars d'un sexisme et d'une homophobie latents ?

Ce que révèle l'incapacité d'une partie de la gauche gouvernementale à saisir les enjeux fondamentaux que soulèvent la question d'une éducation précoce aux stéréotypes et inégalités de genre encadrée par l'école comme la question de l'égalité des sexualités et parentalités, c'est le visage plus dissimulé d'un sexisme et d'une homophobie au service du patriarcat, fortement enracinés dans l'ensemble de l'échiquier politique français. La politiste Réjane Sennac¹⁴ nomme cette incapacité « l'inconscient républicain » français. En dépit des grands principes égalitaires affichés depuis la révolution française et la conquête plus réelle des droits depuis un demi-siècle, cet inconscient se base sur un contrat social, donc évidemment politique, dont sont exclues les femmes. La philosophe Geneviève Fraisse rappelle que la démocratie s'est faite sans les femmes ; si la déclaration des droits de l'homme et du citoyen consacrent la liberté et l'égalité, auxquels s'ajoute la fraternité dans la devise républicaine, il ne s'agit que d'hommes et que de frères. Les penseurs des Lumières et de la démocratie ont ainsi posé les principes philosophiques d'un espace politique, libre, mais réservé aux hommes. A eux la sphère publique et l'égalité, bien distinguée de la sphère privée où ils règnent en maîtres sur les femmes, au nom d'un ordre naturel hiérarchique. Pour le dire autrement, l'argument de la différenciation des sexes reposant sur des lois naturelles - qu'étrangement alors ni la culture ni la politique n'auraient eu pour objectif de modifier - fonde, légitime et reproduit les inégalités instaurées socialement : les femmes ne sont pas des sujets politiques et dépendent de l'autorité masculine. Deux siècles vont être nécessaires pour que les droits civils et politiques soient conquis par les femmes : le droit de vote en 1945, en 1965 celui de travailler sans le consentement de son mari, mais les inégalités demeurent en maints domaines.

Les arguments prônés encore aujourd'hui par les autorités officielles de l'Église catholique¹⁵ ne sont pas très éloignés du substrat de la pensée politique du 18^{ème} siècle, ils se résument ainsi en substance : hommes et femmes sont différents ; ces différences sont complémentaires ; elles reposent sur un ordre, hiérarchique, divin et/ou naturel ; ces différences permettent un juste équilibre (psychique, social et politique) de la société, de la famille et des individus, tous nécessairement hétérosexuels.

Par ailleurs, la lutte contre les ABCD de l'égalité expérimentés à l'école publique, a fait ressurgir le combat séculaire de l'Église contre cette institution étatique. Ainsi la porte-parole du Printemps français (Béatrice Bourges) s'est-elle effrayée cet hiver : « *on est en train de fabriquer des enfants d'État* », tout en ayant

¹⁴ *L'invention de la diversité*, PUF, collection « Le lien social », 2012.

¹⁵ Attention à ne pas confondre les autorités ecclésiastiques et les fidèles ou croyants (selon un récent sondage (BVA) en effet 51 % des catholiques seraient favorables au mariage gay et 90 % à l'IVG).

le culot d'exiger le retrait de tout apprentissage ayant trait au genre et ou à la diversité des orientations sexuelles au nom du principe de neutralité de l'école de Jules Ferry. Cet argument était déjà employé au début du 20^{ème} siècle par les évêques, demandant aux écoles laïques d'être neutres, c'est-à-dire à ne pas se mêler d'éducation morale et civique ; ils encourageaient déjà les parents à boycotter les écoles. Jean Jaurès écrivait alors :

« *La plus perfide manœuvre du parti clérical, des ennemis de l'école laïque, c'est de la rappeler à ce qu'ils appellent la 'neutralité', et de la condamner par là à n'avoir ni doctrine, ni pensée, ni efficacité intellectuelle et morale. En fait, il n'y a que le néant qui soit neutre.* »¹⁶

Aussi, le genre n'est pas une idéologie, mais un concept scientifique et un outil de lutte pour l'égalité. Par contre, s'il y a bien une idéologie que le genre dérange, c'est le sexisme. Or maintenir la domination des hommes sur les femmes, maintenir dans la tête des hommes qu'ils doivent se comporter de manière dominante donc virile, empêcher les femmes d'être, comme les hommes, libres de disposer de leur personne, en particulier de leur corps, relève du sexisme ; et c'est bien le maintien du système sexiste (et hétéronormé) qui est en jeu pour les croisés du genre et anti-gay. Ils se battent pour continuer de bénéficier des privilèges, passe-droits et avantages matériels et symboliques qu'ils retirent de la domination sexiste. Ils ont remporté les dernières batailles : celles des mots, des lieux, des symboles, en s'emparant notamment du registre traditionnel de la gauche ; prêts à toutes les divisions pour parvenir à leurs fins, ils répandent l'idée que l'égalité hommes/femmes ou l'homosexualité ne serait qu'une « affaire de bobos », alors que ni l'orientation sexuelle ni le sexe n'ont de classe ; ils ont ainsi contracté des alliances *a priori* improbables avec des personnalités diverses (comme Dieudonné et Belgoul) afin de jeter des ponts entre l'extrême droite conservatrice issue de la vieille noblesse ou de la grande bourgeoisie française, et des familles issues de l'immigration, habitant des quartiers d'habitats populaires. Il ne faut pas oublier combien ils sont puissants : ils ont de forts moyens économiques¹⁷, disposent d'un capital social étendu au sein des réseaux médiatiques et politiques¹⁸, ils sont très organisés et actifs sur les réseaux sociaux, ils n'hésitent pas à calomnier une institutrice¹⁹. Ils sont dangereux, d'autant plus qu'ils sont visiblement écoutés par une partie de la gauche gouvernementale. Quel sera leur prochain combat ? La remise en question de l'enseignement de « la théorie de l'évolution » au nom d'une « intelligence supérieure », pour ne pas dire une divinité suprême, comme aux États-Unis ?

¹⁶ *Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, 1908.

¹⁷ 4,38 millions d'euros : c'est le montant total des recettes collectées par la Manif pour tous lors de son premier exercice comptable, d'octobre 2012 au 31 décembre 2013.

¹⁸ Actifs depuis des années à travers l'action, assez occulte de l'UNAF (Union Nationale des Associations Familiales).

¹⁹ Une institutrice de maternelle à Joué-les-Tours en mars 2014.

Article

La formation des enseignant-e-s au genre comme fait social

*Par Nicolas Sembel, Maître de conférences HDR en sociologie,
École supérieure du professorat et de l'éducation d'Aquitaine,
et Centre Émile Durkheim, Université de Bordeaux, Membre du bureau de
l'ASES (les arguments exposés dans cet article n'engagent que leur auteur)*

À Elena Gianini Belotti, Sorcière nécessaire

La formation des enseignants comme fait social

L'approche en termes de genre est aujourd'hui devenue, du fait même de son efficacité, autant une prénotion, « voile qui s'interpose entre les choses et nous », selon Durkheim, qu'un aiguillon, qui peut dévoiler les préjugés sexistes les plus inconscients. Le côté aiguillon est connu mais pas assez reconnu, du fait de sa dimension militante, qui est loin de n'être qu'un obstacle, et a permis des avancées scientifiques décisives ; le côté prénotion est encore moins reconnu ; mais, comme pour tous les objets à succès, les effets de halo autour du genre sont réels, et peuvent produire de la pensée non scientifique, pour le domaine qui nous intéresse, et donner lieu à des formations qui ratent leur cible.

Les obstacles à la formation sociologique des enseignants en général, et des enseignantes en particulier, spécificité délaissée sur lequel cet article se focalisera, à travers l'exemple du genre, constituent un défi majeur posé aux politiques éducatives. En plus des obstacles qui pourraient être qualifiés d'habituels dans la mise en place d'un processus de formation, et qui relèvent de la difficulté à tirer des conclusions scientifiquement valables à partir d'un objet d'étude de sciences sociales, et à traduire ces conclusions dans le domaine de la formation (dans ses dimensions pédagogique, didactique, pluridisciplinaire, professionnalisante...), s'ajoute dans le cas du genre la difficulté à contextualiser la domination masculine et sa production/reproduction dans un milieu très féminisé comme celui de l'enseignement. Car de deux choses l'une : ou bien l'école est un univers en dehors du social (sexiste), et la formation des enseignantes n'est pas une question spécifique, puisque protégée par l'illusion de l'absence de tout sexisme intellectualiste, scolaire ou professionnel ; ou bien l'école est un univers social comme les autres, et donc sexiste, malgré sa féminisation ou, pour avancer l'idée générale de cet article, *du fait de sa féminisation spécifique*. En effet, les enseignantes ne sont pas des femmes comme les autres, et elles le sont avant tout devenues scolairement. En retenant l'hypothèse sociologique, celle de l'école sexiste, nous proposerons une explication du fait que la féminisation du corps enseignant, non seulement ne « protège » pas

l'école du sexisme, mais entretient inconsciemment le(s) sexisme(s) scolaire(s), y compris, et spécifiquement, chez les enseignantes. Cette explication se trouve dans certaines études sociologiques sur le genre en éducation : les enseignantes, dont le profil est maintenant très éloigné et bien différent de la figure historique et désormais révolue de la pionnière (Rogers, 2009), sont avant tout d'anciennes élèves, d'un bon voire très bon niveau scolaire dans la plupart des cas. En quoi cela pose-t-il problème ? Avant d'être enseignantes, elles ont été élèves d'un système qui perpétue des inégalités de genre défavorables aux filles, dont elles sont un pur produit, précisément : d'un système qui produit un ethnocentrisme fort et une estime de soi faible de bonnes élèves (*Éducation et formations*, 2005); et leur formation ne contribue que très difficilement à une quelconque prise de conscience de ce fait social, et encore moins des manières efficaces d'y résister.

L'identification des principaux obstacles en termes de formation est donc loin d'être évidente ; et les conséquences sur les *politiques* éducatives peuvent être redoutables. En effet, plusieurs acquis collectifs « structureaux » des luttes féministes, démocratiques, culturelles et éducatives, comme par exemple la mixité (Duru-Bellat, 2010) ou la parité (Bereni, 2015) risquent de voir leur efficacité contestée ; et, sur le plan individuel, le fait de cumuler tous les « atouts » objectifs, c'est-à-dire, dans le cas qui nous intéresse, être femme, enseignante, féministe, pourrait au final ne servir à *rien* dans la lutte contre les inégalités de genre (défavorable aux filles) à l'école. Par exemple, dans le cadre d'un mémoire récent de Licence 3 de sociologie de l'Université de Bordeaux, de Camille Gonzalez, que nous avons dirigé, sur huit enseignantes se revendiquant féministes, toutes reproduisent les interactions défavorables à l'estime de soi des filles, la moitié en étant inconscientes du phénomène, l'autre le réalisant pendant l'entretien sociologique (celui-ci ayant une dimension socioanalytique, partant de la description des pratiques pour ensuite passer aux opinions sur les pratiques).

Des femmes cultivées peuvent ne servir à rien dans la lutte contre le sexisme : cette affirmation peut paraître paradoxale, puisque la domination masculine serait *a priori* véhiculée plus par les enseignants (qui en sont les « bénéficiaires » objectifs) que par les enseignantes ; en fait, il est tout à fait possible de montrer que des enseignants des deux sexes peuvent être autant sexistes, ou, encore, que les enseignants peuvent même être moins sexistes que des enseignantes ; cela s'explique, dans le cas qui nous intéresse, par les ambiguïtés de la contextualisation particulière de la domination masculine qui existe dans le milieu de l'enseignement. Non seulement le fait d'être enseignante, diplômée, cultivée et féministe n'empêche pas de participer, au moins objectivement et inconsciemment, à la reproduction des inégalités de genre massives et défavorables aux filles ; mais le fait d'être enseignant (ou encore, père pour l'aide aux devoirs à la maison, cf. *Education et formations*, 2005) peut au contraire limiter cette reproduction en favorisant l'estime de soi des filles.

Sociologiquement, les enseignantes peuvent être objectivement définies, aussi, comme faisant partie de la « fraction dominée » des classes dominantes. Ce type de position sociale induit toute une série de prises de position classiquement identifiées dans l'étude d'autres objets liés à la thématique des discriminations : tendance à vouloir durcir, pour les suivantes, les épreuves une fois qu'on les a soi-même franchies, à sélectionner plus rigoureusement des individus présentant des caractéristiques semblables aux siennes, au lieu d'assouplir les critères de sélection ou de promouvoir « son » groupe social, en l'occurrence les élèves filles, les étudiantes et les collègues femmes, particulièrement les débutantes et, donc, ses propres filles. Les « victimes » des discriminations ne sont pas forcément, spontanément, selon l'hypothèse classique, les mieux placées pour lutter contre les discriminations qu'elles ont subies ou qu'elles subissent encore ; elles peuvent même reproduire et produire les discriminations qu'elles ont subies (Wierviorka, 1993). Pourquoi les dominées-dominantes que sont les enseignantes seraient-elles « lucides », pour reprendre le problème soulevé par R.-M. Lagrave (2003), sans

réelle formation ? Il faut pour cela une prise de conscience à tous les niveaux, collective, politique, institutionnelle, et individuelle, fondée sur une certaine distanciation, un réel *travail sur soi* important et régulier, lequel est quasiment absent de la formation des enseignants, et constitue l'angle mort de toutes les didactiques ; même, et surtout, quand la formation se focalise sur des thèmes nécessaires mais insuffisants comme la lutte contre les stéréotypes (Max & Delmas, 2013) ; puisque la lutte contre les stéréotypes ne garantit pas la lutte contre les inégalités (Le Prévost, 2010) ; et une formation trop « technique » sur la lutte contre les stéréotypes, ou trop « (culture) générale » sur le genre, peuvent faire diversion (questionner les pratiques ou les croyances) en passant à côté de l'essentiel : questionner les praticiens (Sembel, 2014).

D'un point de vue sociologique, le seul que nous pouvons, en tant que sociologue, défendre ici, la domination masculine objective, manifeste, est *a priori* moins difficile à identifier que la domination masculine cachée (Marry et alii, 2004), incorporée (Krais dans Maruani, Bourdieu et alii, 1999) c'est-à-dire celle du « masculin neutre » (Mosconi, 1989) et de l'« homme dans la tête » (Löwy, 2006). Ce type de domination inconsciente concerne *au départ* (on ne naît pas libérée, on le devient éventuellement) pratiquement toutes les femmes, « masculinisées » malgré elles, servant une domination dont elles sont victimes, ou dont elles croient pouvoir être bénéficiaires. Quant aux hommes, une étude spécifique est aussi à mener, mais ce n'est pas l'objet de cet article ; leur rapport à la domination masculine est peut-être de plus en plus caché, du fait de la condamnation du sexisme, et de son refoulement ; le masculinisme, comme domination masculine flagrante, assumée, régresse probablement et historiquement dans certaines sociétés, certains domaines, se crispe dans d'autres, notamment en politique (Verneuil, 2012). En outre, masculinisme et féminisme ne sont pas socialement symétriques.

La difficulté à synthétiser la connaissance sociologique des inégalités de genre à l'école

Pour plusieurs raisons la synthèse de la connaissance sociologique sur la question des inégalités de genre à l'école n'est pas évidente à faire, et s'inscrit dans la thématique plus générale des conditions sociales de la réception des résultats de la recherche sociologique. La conséquence pour la formation des enseignantes est d'empêcher un consensus scientifique qui simplifierait la mise en place de formations et qui permettrait de défendre la même trame, comme dans le cas de la thématique des inégalités sociales où aucun évitement des faits et aucune édulcoration du raisonnement ne sont sociologiquement possibles (Duru-Bellat, 2002), malgré tout.

Toutefois, le parallèle avec la sociologie des inégalités sociales à l'école est inévitable et très éclairant. Contrairement à toutes les synthèses sur la question des inégalités de genre qui sont produites, et qui soulignent plutôt l'« aveuglement » sur le genre des sociologues des inégalités sociales à l'école (*cf.* par exemple Marry, 2003 ; Duru-Bellat, 2008 ; Cacouault-Bitaud & Gaussot, 2012), nous faisons l'hypothèse que ces deux types d'inégalités fonctionnent de manière identique, homologue. Les conséquences de ce postulat sont importantes : les inégalités de genre sont d'autant mieux comprises que leur approche prolonge, non seulement chronologiquement, mais aussi analytiquement, celle des inégalités sociales ; mieux, l'oubli des inégalités de genre dans l'étude des inégalités sociales ne peut être critiqué que sur un plan militant, et non scientifique ; or, selon nous, la dénonciation de ce réel oublié, nécessaire sur un plan politique, n'est pas importante sur un plan sociologique, du moment que le mécanisme commun à tout type d'inégalité, découvert dans les années 1960, puisse aisément être transposé à des objets certes différents, mais analysés selon une démarche commune. On peut aujourd'hui, de façon quelque peu anachronique toutefois, à la façon d'un historien militant (à la B. Groult-Groult, 1977), déplorer que les sociologues des années soixante n'étaient pas féministes, ou que leur féminisme n'était pas en lien avec leur sociologie ; on peut

aussi constater que c'est le féminisme, un féminisme toutefois « connecté » à la sociologie, qui a permis à certain-e-s sociologues des années quatre-vingts de découvrir la réalité et l'ampleur des inégalités de genre, et que c'est le manque de féminisme d'autres chercheurs qui les a conduit à décrire l'école comme une sorte de « paradis » pour les filles (et, partant, pour les enseignantes) (pour une critique, cf. Mosconi, 2014, 272) ; notamment au nom de la « beauté » de la relation intellectuelle qui peut s'y nouer, en sous-estimant ces mêmes inégalités de genre, et en se trompant sur leur nature, supposée, à tort, différente de celle des inégalités sociales. Les inégalités de genre permettent de mieux comprendre les inégalités sociales, permettant de jeter un regard neuf sur des mécanismes de domination homologues. Nous allons y revenir.

L'essentiel est néanmoins ailleurs : comment construire un raisonnement sociologique abouti sur l'objet étudié ? L'ampleur des inégalités sociales à l'école a longtemps été sous-estimée, autant par conviction républicaine et pédagogique que par manque de données et d'analyse, voire de sectarisme, sociologiques. La mise en place de l'outil « catégories socioprofessionnelles » en 1954, la présentation de plusieurs données dans une perspective démographique, par A. Girard, et enfin la parution de l'ouvrage de Bourdieu et Passeron *Les héritiers* en 1964 a permis d'identifier clairement le problème, d'une ampleur toujours aussi considérable aujourd'hui, malgré le volontarisme tout aussi considérable des politiques de lutte contre ces inégalités mises en place depuis la fin des années 1960, suite aux études socio-démographiques. Il a fallu plusieurs années avant qu'un consensus sociologique autour de ce phénomène puisse se dégager ; et encore plus de temps pour que ce phénomène trouve sa place, ou plutôt une place, dans les dispositifs de formation des enseignants. La synthèse de Marie Duru-Bellat, *Les inégalités sociales à l'école* (2002), qui met l'accent précisément sur le rôle largement involontaire des enseignants dans la perpétuation de ces inégalités ; cet ouvrage est loin d'avoir la reconnaissance qui devrait être la sienne dans la formation des enseignants ; et pourtant, il n'est, objectivement, qu'un support minimal à la réflexion pédagogique et didactique qu'il faudrait mettre en place pour que cette formation soit à la hauteur des résultats et des analyses sociologiques produits depuis plus de cinquante ans. Au final, et sans entrer dans les détails d'une comparaison avec les inégalités de genre qui serait pourtant instructive jusqu'au bout, les inégalités sociales à l'école constituent un très bel exemple, hélas pourrait-on rajouter, pour comprendre la spécificité des inégalités de genre dans la formation des enseignants, ce qui est généralement dénié. Le plus souvent en effet, les synthèses montrent à quel point les recherches précédentes sur les inégalités de genre ont ignoré les inégalités sociales, au lieu de montrer l'identité des mécanismes dans les deux cas. Et il serait dommageable que l'exacerbation du militantisme de la sociologie des inégalités de genre joue le même rôle que l'exacerbation du pessimisme de la sociologie des inégalités sociales ; au : « vous avez désespéré les profs » pourrait succéder, succède déjà, le : « vous voulez endoctriner les profs » ; alors que le problème n'est pas de faire plus, mais d'éviter, en en faisant souvent si peu, de tolérer toujours plus.

Sociologiquement, il manque, nous semble-t-il, aux inégalités de genre à l'école l'ouvrage équivalent aux *Héritiers*, et les données équivalentes sont également manquantes ; ou plus exactement, les données existantes ne sont pas encore assez massives pour provoquer la même prise de conscience politique qu'avec les travaux de Bourdieu, Passeron et de leur équipe dans les années 1960, prise de conscience il est vrai redoublée par les événements de mai 1968 à l'Université. Sur les inégalités de genre, des données partielles mais prémonitoires existent depuis les années 1980, avec notamment les recherches de Dweck aux Etats-Unis et de Mosconi en France, bien resituées dans la synthèse présentée par Duru-Bellat au milieu des années 1990 dans la *Revue française de pédagogie*. Mais, alors que Duru-Bellat publie aussi, dès 1990 (réédition 2004), *L'école des filles*, c'est un autre ouvrage, *Allez les filles !* de Baudelot et Establet, publié en 1992 (réédition 2006), qui reste encore aujourd'hui le « classique » sur la question des inégalités de genre à l'école. Sauf que cet ouvrage, comme son titre l'indique d'ailleurs, met

l'accent sur un phénomène scolaire qui traverse tout le XX^{ème} siècle en France et qui est largement favorable... aux filles. L'argument des deux auteurs, hommes (de même, l'auteur de ces lignes ne voit pas d'autre caractéristique pour expliquer son tardif intérêt pour le genre), se justifie par le fait que les données statistiques sur la réussite comparée des filles et des garçons et la lutte contre les stéréotypes à l'école sont les deux phénomènes les plus marquants, et que si des différences entre filles et garçons à l'école existent, celles-ci ne constituent pas de véritables inégalités. L'ouvrage le plus emblématique sur la sociologie des inégalités de genre est donc un ouvrage qui les relativise fortement. Sociologiquement discutable car surestimant la vision optimiste du problème, il n'en reste pas moins indispensable pour lutter contre l'existant au même titre, par exemple, que le récent ouvrage de Macé, insistant sur l'*Après-patriarcat* (2015), types d'approches qui constituent un horizon du possible et du souhaitable dont certains mécanismes se mettent en place sous nos yeux.

Il a fallu attendre 2005 pour que soient publiées des données statistiques suffisamment massives, avec un numéro de la revue de la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective) du Ministère de l'éducation nationale, *Education et formations*, consacré à l'ampleur considérable des inégalités entre filles et garçons, illustrant le manque *systématique* d'estime de soi des filles par rapport aux garçons. Ces données ministérielles, produites sur la base d'un suivi de cohorte de près de 13000 élèves entrés en 6^{ème} en 1995, présentent en outre l'avantage d'être reproductibles dans la durée : il sera donc possible de comparer l'évolution des inégalités de genre dans le temps et d'avoir enfin une base statistique qui permettra d'asseoir autant la sociologie des inégalités de genre, si elles persistent, ce qui est le plus probable, que celle des inégalités sociales, ou de mesurer, pourquoi pas, leur réduction. Cependant, quasiment aucune des données produites grâce à cette enquête n'ont servi pour l'élaboration du dernier guide édité par le Ministère en 2015, qui reste descriptif, mais néanmoins suggestif (MENESR, 2015).

La difficulté à didactiser la connaissance sociologique des inégalités de genre à l'école

Pourquoi est-il le plus probable qu'elles persistent ? Déjà, parce que leur ressort n'est pas prêt d'être contesté. L'affaiblissement de l'estime de soi des filles, réellement considérable comme le montrent les données quantitatives de la DEP, redoublant les analyses qualitatives de Mosconi notamment (par exemple 2001), constaté tant à l'école qu'à la maison (où, lorsque les devoirs sont faits en présence de la mère, la réussite s'accompagne d'un affaiblissement d'estime de soi des filles), est masqué par leur plus forte réussite scolaire. Si seul l'indicateur de réussite (c'est-à-dire le résultat final, et non le processus) est pris en compte, la conclusion de l'absence d'inégalités en faveur des garçons s'impose. Curieusement, dans ce cas de figure, le constat de différences en faveur des filles, qui constitue pourtant une autre forme d'inégalité de genre, ne pose pas problème, sorte de « politiquement correct » justifié sociologiquement ; en effet, ceci peut s'expliquer par le fait que, socialement et historiquement, dans un contexte de domination masculine assez massive, si les deux types d'inégalités sont peut-être perçus comme équivalents « moralement », et donc également « condamnables », ils ne sont pas du tout équivalents socialement, et donc sociologiquement. La notion d'équivalence morale s'habille aujourd'hui de l'exigence pseudo-scientifique de « symétrie » dans l'analyse : analysons les hommes comme les femmes, comme s'ils étaient dans une situation sociale équivalente. Les débats que l'équivalence morale a pu entraîner, aux États-Unis, dans le domaine de la discrimination « raciale », et les questions plus fondamentales qu'elle pose à l'analyse de tous types de domination et de discrimination, ont été abordés par Lacorne (*voir infra*, Lacorne, 1997). Dans cette optique morale que nous critiquons, il n'y aurait pas lieu de s'indigner autant que le font les études de genre des inégalités défavorables aux filles ; alors qu'il est socialement et historiquement nécessaire de compenser, en quelque sorte, le phénomène de « domination des garçons », masqué par une « supériorité des filles » artificielle, pour reprendre les justes formules de

Baudelot et Establet (Baudelot, Establet, 2009), qui rectifient ici, et déjà en 2007, avec la critique de la « discrimination continue » à l'encontre des filles, selon nous, les ambiguïtés du titre de leur ouvrage antérieur, *Allez les filles !*.

Pour que la comparaison entre les inégalités sociales et de genre à l'école soit complète, il faudrait que la grande majorité des enseignants soient de catégorie populaire. Il serait alors possible de s'étonner que ce soient des membres d'une même catégorie sociale que celle des élèves discriminés qui perpétuent ces inégalités sociales. Or, il n'en est rien, puisque les enseignants appartiennent aux catégories favorisées, de par leur statut ; et ceux issus de catégorie populaire ont depuis longtemps subi l'effet de dominance (décrit par Touraine et Reynaud dès les années 1950 à propos des étudiants en médecine d'origine populaire) du système éducatif, et notamment des études supérieures, qui les définit avant tout, eux aussi, comme membres des catégories favorisées, fut-ce au prix de quelques « névroses de classe ». La sociologie des inégalités sociales à l'école trouve là une de ses principales spécificités : l'écart social considérable entre enseignants (favorisés) et élèves (populaires) en difficulté est objectivé et critiqué depuis le début et a donné lieu à la description de processus centraux comme ceux d'absence de connivence culturelle et de production de violence symbolique (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970), de production scolaire et pédagogique des inégalités (Duru-Bellat, 2002), ou encore, par exemple, de colonisation douce (Dubet, 1997).

Bien différent est le contexte des inégalités de genre en défaveur des filles, puisque la majorité (parfois la très grande majorité) des enseignants sont des enseignantes ; il n'est donc pas possible de conceptualiser comme central un quelconque écart (genré) entre enseignants masculins et élèves filles discriminées. Bien sûr, il peut exister une connivence culturelle de dominants, largement basée sur le sexisme (dans la plupart des cas, soit inconscient, soit fonctionnant à l'humour), entre enseignants et garçons, et une production des inégalités par les seuls enseignants, caractérisée par une misogynie la plupart du temps douce. Ce sexisme est une forme de masculinisme et doit être objectivé sociologiquement et combattu politiquement. Mais, d'un point de vue sociologique, plus importante encore est la violence symbolique centrale, marque d'un décalage entre un discours (notamment pédagogique et didactique) de façade favorable aux filles, masquant la perpétuation sur le fond des inégalités en faveur des garçons, bien présente, et acceptée, comme toute violence symbolique, par les filles (tout comme la violence symbolique des inégalités sociales est acceptée par les catégories populaires) ; et, différemment, mais tout aussi réellement, par les enseignantes.

Il faudrait bien sûr étudier avec encore plus de précision que cela ne l'a été fait pour les inégalités sociales les variations des mécanismes de perpétuation, par les enseignants et par les enseignantes, de la domination masculine à l'œuvre dans l'affaiblissement de l'estime de soi des filles. Il faudrait distinguer le comportement individuel de enseignants et des enseignantes de leur comportement collectif (en conseil de classe surtout, avait noté Duru-Bellat, 2002), faire la part du rôle des familles et de l'effet-établissement. Mais en attendant de tels développements, qui compléteront les données sociologiques disponibles, il reste à penser, et surtout à transposer didactiquement (M. Verret), une formation d'enseignantes (et d'enseignants, bien sûr) dans un tel contexte sexiste. Ce n'est pas gagné : par exemple, dans la bibliographie du concours externe de l'agrégation de Sciences économiques et sociales 2016, M. Duru-Bellat et M. Cacouault, pour ne citer qu'elles, sont absentes, et N. Mosconi l'est quasiment. La formation au genre des futurs spécialistes de sciences sociales dans le second degré peut donc manquer sa cible, exemple de ce que nous indiquions en introduction ; tout dépendant en effet de la liberté des formateurs à mobiliser d'autres références que celles prescrites. Pour cela, mieux que des cours et des travaux dirigés, ou plutôt en plus, car ils n'en sont que le déclencheur, c'est la démarche du mémoire professionnel universitaire (de niveau master) qui est, selon nous, la plus indiquée et peut-être la seule véritablement efficace, en lien avec le « terrain » de la classe et de l'école, mais allant bien au-delà de toute démarche

trop étroite de résolution d'un problème didactique et pédagogique dans le cadre d'un « stage » réduisant l'enseignant à sa stricte position d'enseignant.

Pour travailler le plus pleinement possible à la rupture critique que constitue la socioanalyse (Bourdieu, 2002, 2004) de sa subjectivation professionnelle, l'important, d'un point de vue didactique, dans le mémoire est plus le Sujet travaillant que le sujet travaillé. La continuité indispensable sur les deux années de formation est loin d'être garantie par la réforme des Espé (Écoles supérieures professionnelles de l'éducation), laquelle replace le concours en fin de première année, alors que la réforme précédente, celle de la mastérisation, le plaçait en début de deuxième année. Résultat : alors qu'un travail empirique sur un terrain de recherche pouvait idéalement se dérouler en fin de première année de master, y compris et peut-être surtout dans l'étroite « fenêtre météo » que constitue la période de fin juin-début juillet, après les examens mais avant la fermeture estivale des écoles et des établissements, nous en sommes revenus au découpage en vigueur dans les Iufm (Instituts universitaires de formation des maîtres). Une année de préparation au concours où le mémoire est un fardeau, souvent réduit au final à quelques pages, précède une année de stage où il se transforme en mémoire professionnel, parfois en rapport de stage ; le tuteur, souvent sans master, en devient le directeur, la socialisation professionnelle étouffe la critique scientifique, et cette régression professionnelle reste validée universitairement par un diplôme de master, parfois dans des conditions scandaleuses, quand par exemple n'existe en bout de processus aucune note éliminatoire : il devient alors possible de devenir enseignant titularisé et mastérisé avec un mémoire loin du niveau prétendument certifié.

La formation sociologique au genre, un chemin de crête

La variante féminine de la domination masculine est soumise à « l'extraordinaire capacité que l'on a à s'aveugler sur ses formes les plus sournoises et les plus incorporées. Cette idée d'incorporation, d'inscription dans le corps est fondamentale. Tout ce qui va sans dire, tout ce qui marche tout seul et justement, tout ce qu'on ne peut pas voir puisque c'est tellement évident que ça va de soi » (Marry et alii, 2004).

Plus généralement, si la *Domination masculine* de Bourdieu publiée en 1998 ne constitue pas pour la sociologie des inégalités de genre à l'école l'équivalent des *Héritiers* pour la sociologie des inégalités sociales à l'école, c'est qu'il n'est pas assez contextualisé sur l'école, et ne peut en radicaliser la critique que par un travail qui reste à faire. Ce n'était pas le projet initial de l'ouvrage, et rien n'empêche de prolonger ce projet sur le contexte scolaire ; par exemple, une utilisation croisée des travaux de Bourdieu sur le masculin-féminin (Bourdieu, 1998/2002) et, avec de Saint-Martin, sur les catégories de l'entendement professoral (Bourdieu, de Saint-Martin, 1975), permettrait des avancées décisives. Il faudrait aller plus loin et au contraire s'intéresser, de façon non-politiquement correcte, à la réussite supérieure des filles comme *problème*, aux effets de la sur-représentation d'enseignantes dans le milieu professionnel de l'enseignement, aux effets de leur domination statutaire, au rôle de la culture scolaire perpétuée par d'anciennes « bonnes élèves », aux effets de la présence des inégalités sociales au sein des inégalités de genre. La déspecification de ces dernières est la condition pour la spécification de la formation des enseignants. Le fait central est, nous l'avons vu, que les enseignantes sont le pur produit d'un système qui lamine l'estime de soi des filles, même et surtout celles qui réussissent, donc notamment les futures enseignantes, dont on se demande par quel miracle social elles ne reproduiraient pas ce qu'elles ont vécu, même sous l'angle enchanté de l'émerveillement intellectuel. Et, par quel miracle politique prendraient-elles conscience que le système scolaire de domination masculine qui les a couronnées de succès doit être profondément transformé, ici et maintenant, et qu'en plus, il peut l'être par leur action à elles ? Les conditions de possibilité d'une telle rupture critique semblent à la fois improbables, tant les faux-semblants faisant diversion sont puissants, et à portée de main, tant l'exercice de déconstruction

sociologique pour y parvenir est classique, et l'objectif simple : revaloriser l'estime de soi des élèves filles, ne pas survaloriser l'estime de soi des élèves garçons, en luttant contre le phénomène quasi-universel, en attendant la preuve du contraire, d'appréciations écrites et orales, et d'interactions, fondamentalement, discrètement, sexistes.

L'analogie avec la domination masculine extra-scolaire peut aller jusqu'au bout de sa réalisation scolaire. La réussite est la variante scolaire de la beauté : une véritable *beauté scolaire* est valorisée et enferme spécifiquement les élèves filles, les jeunes femmes étudiantes et les enseignantes dans les mêmes normes aliénantes que, par exemple, tous les « rituels de la féminité » repérés par Goffman. Le « scolaire » est la honte paradoxale, perverse et ancestrale, que la forme (pourtant) scolaire distille auprès des élèves qui ne sont pas de son aristocratie ; parmi tous les élèves, la plupart des filles et certains de catégorie populaire, qui se font petits, soumis aux normes scolaires, pour devenir bourgeois, par la bonne note, mais qui n'auront jamais le statut d'intelligence scolaire réelle, reconnu aux seuls aristocrates, de catégorie sociale supérieure et souvent des garçons, ou aux intelligents « potentiels », garçons pour qui l'essentiel, toujours pour le système scolaire, semble être de leur préserver une estime de soi suffisante pour rester dominants dans le monde post-scolaire du travail. De même que les combats des « minorités » sexuelles se situe surtout dans le domaine du droit, celui des filles et des enseignantes devrait être celui de la norme scolaire, pour développer un rapport critique et non conformiste à ce véritable « droit de l'école » et à sa jurisprudence. À l'école, l'« après-patriarcat » est l'« après-réussite » ; si le masculinisme est aujourd'hui cantonné dans l'humour sexiste de second degré, mécanique, systématique, insupportable et parfois atroce, le sexisme de l'institution s'enracine dans son impensé, son inconscient, rendant la lutte contre ses manifestations les plus évidentes, comme les stéréotypes, aussi nécessaire que vaine. Le militantisme, la pédagogie, la didactique, la formation, la prise de conscience, la sociologie, indispensables, ne serviront que si émergent des enseignantes hérétiques, formées par un système de connaissances potentiellement critiques qu'elles doivent actualiser en esprit critique généralisé, pourquoi pas dans le cadre de l'article 15 de la loi de refondation de l'école de juillet 2013. Il faut des enseignantes (et des femmes, des mères) qui soient les nouvelles sorcières d'aujourd'hui, lesquelles ont de tout temps été des femmes de science, hier brûlées, lapidées, torturées, marginalisées, pour cela ; aujourd'hui subtilement inhibées, dominées, dénigrées (cf. par exemple Favret-Saada, 1971).

La formation sociologique au genre ne peut pas ne pas prendre en compte la dimension sociale de la domination masculine ; elle est donc politique, de part cette simple prise en compte. Elle est aussi anti-politique : totalement anti-masculiniste (mais pas anti-hommes), et globalement anti-féministe (mais totalement pro-femmes), ces deux registres étant pris à deux niveaux (socialement) différents, mais pour les mêmes raisons (politiques), de combat contre toutes les variantes de la domination masculine, y compris sa variante inconsciente. Avec l'objectif de construire une école moins inégalitaire, une formation moins idéologique (dans ses affirmations ou dans ses dénégations), une professionnalisation moins sexiste, et des enseignant-e-s mieux impliqué-e-s qui, grâce à la sociologie notamment, ne se paient plus de mots.

Bibliographie

Angeloff T. & Mosconi N. (2014). « Enseigner le genre : un métier de Pénélope », *Travail, genre et sociétés*, 31, 21-27.

Baudelot C. & Establet R. (1992/2006). *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Paris, Le Seuil.

- (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*, Paris, Nathan.

- (2009). *L'élitisme républicain*, Paris, Le Seuil.

- Belotti E. G. (1973). *Du côté des petites filles*, Paris, Des femmes.
- Bereni L. (2015). *La bataille pour la parité : mobilisations pour la féminisation du pouvoir*, Paris, Économica.
- Bourdieu P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- (1998/2002). *La domination masculine*, Paris, Le Seuil.
- (2002). *Science de la science et réflexivité : cours au Collège de France*, Paris, Raisons d'agir.
- (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Raisons d'agir.
- Bourdieu P. & de Saint-Martin M. (1975). « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Minuit.
- (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Cacouault-Bitaud M. & Gaussoit L. (2012). « Autour des mots de la formation : 'sexe', 'genre' », *Recherche et formations*, n° spécial, « La formation et le genre », M. Cacouault & G. Combaz (dir.), 69, 81-94.
- Dubet F. (dir.) (1997). *Ecole et familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- Duru-Bellat M. (1990/2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris, L'Harmattan.
- (1994, 1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales », *Revue Française de Pédagogie*, 109, 111-141, et 110, 75-110.
- (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- (2008). « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail, genre et sociétés*, 19, 131-149.
- (2010). « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 3, 197-212.
- Éducation et formations*, « Les représentations des élèves du panel 1995, sept ans après leur entrée en sixième », n° thématique, 72, sept. 2005.
- Favret-Saada J. (1971). « Sorcières et Lumières », *Critique*, 287, 351-376.
- Goffman E. (2002). *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute.
- Groult B. (1977). *Le féminisme au masculin*, Paris, Grasset.
- Lacorne D. (1997). *La crise de l'identité américaine : du melting pot au multiculturalisme*, Paris, Fayard.
- Lagrave, R.-M. (2003). « La lucidité des dominées », pp. 311-321 dans P. Encrevé & R.-M. Lagrave (dir.), *Travailler avec Bourdieu*, Paris, Flammarion.
- Le Prévost M. (2010). « Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9, 55-66.
- Löwy I. (2006). *L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute.
- Macé É. (2015). *L'après-patriarcat*, Paris, Le Seuil.
- Marry C. (2003). « Filles et garçons à l'école : du discours muet aux controverses des années 1990 », pp. 25-43 dans J. Laufer, C. Marry, M. Maruani (dir.), *Le travail du genre : les sciences sociales du travail à l'épreuve des différences de sexe*, Paris, La Découverte.
- Marry C. et alii (2004). « La critique féministe et la *Domination masculine* », *Mouvements*, 24.
- Maruani M., Bourdieu P., & alii. « Autour du livre de Pierre Bourdieu *La Domination masculine* », *Travail, genre et sociétés*, 1, 1999, 201-234.
- Max S. et Delmas F. (2013). « Les stéréotypes à l'école. Une menace de l'identité pour certains élèves », pp. 111-141 dans C. Morin-Messabel, *Filles/garçons. Questions de genre, de la formation à l'enseignement*.

Mosconi N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* Paris, PUF.

- (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.

- (2014). « Les recherches sur le genre en éducation : un bel avenir ? », pp. 269-284 dans I. Collet & C. Dayer (dir.), *Former envers et contre le genre*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

Rogers R. (2009). « Revoir l'histoire de l'éducation sous l'angle du genre nouvelles perspectives », dans B. Bodinier et alii (dir.), *Genre et éducation. Former, se former, être formée au féminin*, Mont-Saint-Aignan, PURH.

Semmel N. (2014). « Inégalités de genre à l'école et travail enseignant : pour un accompagnement professionnel par 'traduction' sociologique » », pp. 359-371 dans M. Estripeaut-Bourjac et N. Semmel (dir.), *Femmes, travail, métiers de l'enseignement : rapports de genre, rapports de classe* Mont-Saint-Aignan : PURH.

Verneuil Y. (2012). « Formation professionnelle, antiféminisme et masculinisme dans l'enseignement secondaire. Fin XIXème siècle-premier tiers du XXème siècle », *Recherche et formations*, n° spécial, « La formation et le genre », M. Cacouault & G. Combaz (dir.), 69, 15-29.

Wieviorka M., dir (1993). *Racisme et modernité*, Paris, La Découverte.

Pourquoi le genre ?

Par Christine Détéz, Maîtresse de conférence HDR, ENS de Lyon

Le terme de « genre » a connu une exposition médiatique sans précédent ces dernières années. « Théorie du genre » ou même « théorie du Gender », l'expression a enflammé les esprits et les plateaux télé, elle a fleuri en slogans plus fantaisistes les uns que les autres sur les banderoles des manifestations, au prix de nombreux amalgames et quiproquos. Mais les mises à l'agenda médiatiques et politiques étant éphémères, il importe, une fois cette publicité paradoxale passée, de faire abstraction de ces remous, et de revenir à l'analyse scientifique, en se demandant ce qu'a amené, et ce qu'amène le concept de genre à la sociologie. En effet, tout comme Nathalie Heinich, dans un de ses ouvrages, s'interrogeait sur ce que fait l'art à la sociologie, la question peut être transposée au genre : que fait le genre à la sociologie ?

Certes, le genre, comme terme, ne s'est pas imposé d'un bloc : l'histoire de sa définition dit d'ailleurs beaucoup des corrections, des évolutions du concept, qui, comme tout concept scientifique, se complète, se complexifie, voire s'amende au fil des recherches. Comment comprendre, autrement que par un retour à l'histoire du concept et de la définition, l'oscillation entre l'emploi du terme au pluriel (les genres) et au singulier (le genre) ? Comment comprendre la différence entre « sexe » et « genre » ? Trois moments sont habituellement distingués, que nous développerons ensuite, mais qu'il peut être utile de préciser d'emblée. Les travaux sur le genre, dans les premiers temps, permettent de distinguer le social du naturel, le sexe et le genre. La définition va ensuite intégrer la dimension du pouvoir et de la hiérarchie : le genre n'est pas seulement une construction sociale, il est aussi système de domination et de rapports de pouvoirs. Le dernier temps, contemporain, interroge le lien entre sexe et genre, et en inverse la chronologie : cette véritable révolution épistémologique se traduit par le passage du pluriel « genres », désignant les résultats du travail de construction sociale qui fait passer de corps mâle et femelle à du masculin et du féminin, au singulier « genre », employé pour signifier le système de pensée et de classification.

C'est ainsi à la fois de nouveaux objets, mais aussi une nouvelle façon de penser les objets que le genre amène à la sociologie. En effet, le genre oblige à interroger notre construction du savoir, d'une part en dénaturalisant ce qui passe pour des évidences, et à ainsi rompre l'évidence du naturel et le naturel de l'évidence, selon la formule de Thierry Blöss²⁰. Mais le genre met également en lumière des pans entiers du monde social qui ont été escamotés par ceux même qui prétendaient le décrire, abrités ou aveuglés par ce que l'on peut appeler « le masculin neutre ». Enfin, l'histoire de la définition le montre, la classification est également hiérarchie, et ce sont alors les mécanismes de la domination, mais aussi de la résistance, qui deviennent les champs d'investigation des sociologues du genre.

Mais le renouveau des objets peut-il se passer d'une réflexion sur la discipline elle-même ? Le concept de genre oblige à interroger la construction même des disciplines, et ce de façon transversale aux différentes sciences : qu'il s'agisse des sciences du vivant, comme la biologie et la génétique, ou des sciences sociales,

²⁰ Blöss Thierry (dir), *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Paris, PUF, 2001.

histoire et sociologie comprises, la construction des objets, mais aussi le choix des méthodes et des procédures ne peuvent faire l'économie d'une approche réflexive : il importe là aussi de rompre avec l'évidence des méthodologies existantes et parfois, de tenter d'inventer de nouveaux outils, voire de nouvelles façons d'écrire et de restituer les recherches. Enfin, le concept de genre, et les rebondissements médiaticopolitiques autour des questions d'actualité en ont été la preuve, interroge sans doute le et la chercheur-e sur sa place et son rôle dans la société : sur les questions de genre se réactualisent avec une acuité particulière des débats classiques : quel est la place de la sociologie dans le monde social, quel est le lien entre recherche, militantisme, engagement ?

De nouveaux objets : voir celles et ceux qui étaient dans « l'angle mort du rétroviseur » (Kergoat)

Le premier apport de l'introduction de la notion de genre dans la pensée sociologique est certainement le travail de déconstruction des évidences, et notamment la dénaturalisation qu'elle induit. En effet, dès les premiers travaux, et avant même que le terme de genre soit clairement énoncé, il s'agit de rompre avec les définitions de ce qu'est un homme, une femme et leur apparent caractère naturel, intemporel et universel. L'anthropologie permet ce décentrage et cette remise en question de l'universalité, par la comparaison avec d'autres coutumes, d'autres façons de vivre et de pensée. Tout comme Marcel Mauss l'établit pour le corps, arrivant à cette conclusion, dans *Techniques du corps*, qu'« en somme, il n'existe pas de façon "naturelle" pour l'adulte », Margaret Mead, en comparant plusieurs sociétés océaniques, rompt ainsi avec les évidences de la société nord-américaine. Les caractéristiques des « hommes » et des « femmes » ne sont plus ainsi des « caractères » dus à une quelconque prédétermination biologique ou psychologique, mais les résultats d'un conditionnement social.

Une grande partie des travaux des sociologues explorant la notion de genre vont alors explorer les modalités de cette construction sociale : la socialisation genrée devient ainsi un domaine privilégié des recherches et travaux, tant il importe de comprendre les mécanismes de l'élaboration du « masculin » et du « féminin ». Bernard Lahire²¹ distingue trois modes de socialisation genrée, ces dimensions étant imbriquées : l'entraînement et la pratique directe, qui désignent les pratiques récurrentes, l'effet diffus d'une situation, comme par exemple les espaces où sont séparés les filles et les garçons (cours d'école auparavant, vestiaires et toilettes aujourd'hui) et l'inculcation idéologique-symbolique (explicite ou implicite) de valeurs, de modèles, de normes. Le champ empirique de ces trois dimensions de la socialisation genrée, on le voit, est immense. Par la multiplicité des activités, des gestes, des postures, c'est tout un apprentissage « par corps » qui s'opère, bien plus efficace qu'un apprentissage théorique. Martine Court²² étudie, en interrogeant des enfants de CM2, comment se fabriquent les corps de filles, par le travail de l'apparence, et les corps de garçons, par le sport, et comment les remarques, encouragements ou critiques des parents contribuent à indiquer le « bon » modèle à suivre, la « bonne » façon d'être fille ou garçon, selon le milieu social auquel l'enfant appartient. Quant aux productions culturelles et médiatiques, qu'il s'agisse des dessins animés, des livres, des films, des jeux vidéos, ou des jouets, elles vont fournir des réservoirs d'images, de discours, comme autant de modèles identificatoires ou de clefs pour lire et interpréter le monde, agissant ainsi comme des « agents périphériques » de socialisation », selon l'expression d'Anne Dafflon-Nouvelle²³, et

²¹ Lahire Bernard, « Héritages sexuels: incorporation des habitudes et des croyances », in Blöss Thierry, *op. cit.*

²² Court Martine, *Corps de filles, corps de garçons : une construction sociale*, Paris, La Dispute, 2010.

²³ Dafflon-Nouvelle Anne, *Filles-garçons, socialisations différenciées*, Grenoble, PUG, 2006.

qui vont fonctionner comme autant d'exemples et de pense-bête.

Mais la dénaturalisation et la déconstruction ne s'arrêtent pas à la seule distinction entre sexe et genre. En effet, celle-ci finalement risque de reproduire la césure classique entre un socle biologique, et une élaboration sociale, une identité intangible, qu'elle soit définie par des chromosomes, des hormones ou des gènes, et les variations historiques et sociales du genre. Dans un tel système de pensée, la binarité domine, et cette classification est, à l'origine, fondée en et par la nature. Erving Goffman²⁴ déjà s'étonnait de la force des catégorisations induites par la biologie : « la biologie ne constitue un outil sûr et précis que pour le tri des membres de la société ; les événements et les réponses qui semblent si naturellement découler des mêmes lignes de partage, sont une conséquence de l'organisation sociale » ; il se demandait alors : « Comment, sans justification biologique, ces différences biologiques sont-elles élaborées socialement ? ». C'est tout le travail de nombreuses chercheuses, qu'elles proviennent des sciences sociales comme Christine Delphy ou Judith Butler, ou des sciences de la vie, comme Anne Fausto-Sterling ou Joëlle Wiels, que de répondre à cette question, dont on voit bien combien elle bouleverse nos certitudes. Christine Delphy²⁵ pose ainsi le problème : « quand on met en correspondance le genre et le sexe [...] on compare du social à du naturel ; ou est-ce qu'on compare du social avec encore du social? », et peut ainsi affirmer que « le genre précède le sexe ». Pour arriver à un tel retournement, nul besoin de nier les différences biologiques entre les corps : dans un premier temps, il s'agit de s'interroger d'une part sur l'opération sociale qui consiste à réduire un éventail de distinctions (chromosomiques, phénotypiques, hormonales, etc.) en deux catégories distinctes, que font éclater les « exceptions » que constituent par exemple les personnes intersexuées. Ensuite, il s'agit de se demander pour quelle raison cette distinction liée aux organes génitaux prévaut sur toutes les autres différences entre les individus pour assigner les places, les rôles, les caractères, etc. De même que la différence de couleurs de peau, elles aussi bien plus diverses que les grandes catégories inventées par le racisme, n'est plus légitime pour assigner des compétences et des caractères aux individus, pourquoi la différence liée au sexe, toute aussi construite et réductrice, l'est-elle toujours ? Comment apprendre à compter « au-delà de deux »²⁶ ?

La dénaturalisation entraîne alors la mise en évidence des inégalités. Comme le montre Eric Macé²⁷, la caractéristique de notre société, marquée ainsi par ce qu'il nomme l'après- patriarcat, est la délégitimation des inégalités. Si dans le patriarcat, les inégalités de genre sont vécues comme légitimes, car justifiées par la nature, notre société, grâce à la déconstruction et la dénaturalisation, si elle comporte toujours des inégalités, ne peut plus les justifier par un ordre transcendant, qu'il s'agisse de Dieu ou de la biologie. Les inégalités deviennent alors des injustices, des discriminations. Or, le concept de genre a permis cet ébranlement des certitudes, notamment en décrivant comment, inversement, se sont élaborées, par exemple au XIXe siècle, les justifications naturelles des ordres sociaux : Geneviève Fraisse²⁸ décrit ainsi comment, après la Révolution, il importe d'écarter la femme de la scène politique et publique, et comment cette exclusion va passer par une renaturalisation de la femme, alors renvoyée à son corps, et assignée à sa spécialité : la maternité, le foyer, la famille. C'est également, planches anatomiques à l'appui, ce que décrit Thomas

²⁴ Goffman Erving, *L'arrangement entre les sexes*, Paris, La Dispute, 2002 (éd or 1977)

²⁵ Delphy Christine, *L'Ennemi principal*, tome 2, Paris, Syllepse, 2013 (1ere éd 2001)

²⁶ Sur cette remise en cause de la binarité, voir Fausto-Sterling Anne, *Corps en tout genre. La dualité des sexes à l'épreuve de la science*, Paris, La Découverte, 2012 ; Hoquet Thierry, *Le genre à l'épreuve de la biologie*, Paris, Seuil, 2016.

²⁷ Macé Eric, *L'après-patriarcat*, Paris, Le Seuil, 2015.

²⁸ Fraisse Geneviève, *Muse de la raison, Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Gallimard, « Folio histoire », 1995 (1ere éd 1989)

Laqueur²⁹ avec le passage, au cours du XVIII^e siècle, du modèle d'un sexe unique au modèle des deux sexes où homme et femme sont pensés comme « différents et complémentaires », sans que la hiérarchie des places permettant cette complémentarité ne soit jamais interrogée.

Le champ des inégalités, là aussi, offre malheureusement une infinité d'applications empiriques, et c'est cette transversalité qui est en elle-même un signe de son efficacité : inégalités dans le champ du travail, avec des professions genrées, et des salaires qui varient (non seulement entre les professions « masculines » et « féminines » mais également pour une même profession, entre hommes et femmes), inégalités dans l'accès au domaine politique, etc. Or, une profession peut changer de « sexe », montrant ainsi combien les assignations sont genrées : c'est le cas du métier d'enseignant, comme le montre en 2007 Marlaine Cacouault Bitaut³⁰. Les « évidences d'aujourd'hui » (par exemple le travail de bureau est un travail féminin)³¹ succèdent aux évidences d'hier (le travail de bureau est un travail masculin), et ce changement passe par la négation des compétences pour les femmes, renvoyées à leurs « qualités naturelles ». Au tournant du siècle est en effet inventé le métier de dactylo, alors que la sténographie était pratiquée par une élite professionnelle masculine. La technique va être dévalorisée, d'autant que Remington, avant les machines à écrire, construisait... des machines à coudre. Il ne s'agit plus alors d'évoquer la maîtrise de la technique mais les qualités « naturelles » de précision et de minutie attribuées aux femmes.

La dénaturalisation est également au cœur de la mise en exergue de pans entiers du monde social laissés dans l'indifférence. Il s'agit notamment des femmes, oubliées par exemple par la sociologie du travail. Comme le démontre Sylvie Schweitzer, en 2002, les femmes ont toujours travaillé, mais leur activité était invisibilisée derrière celle de leurs époux, dans les exploitations desquels, par exemple, elles travaillaient, mais également parce que leurs activités marchandes se réalisaient dans l'espace domestique. Michelle Perrot³² décrit également l'activité incessante des femmes dans la ville, afin de trouver des moyens de subsistance. Les sociologues du travail vont elles aussi démontrer combien la sociologie a complètement oublié, derrière la figure de l'ouvrier, les ouvrières. Danièle Kergoat³³ évoque ainsi, la « voiture sociologique » et ce qu'elle nomme l'angle mort du rétroviseur, où sont cantonnées les femmes.

Mais l'histoire et la sociologie du travail ne sont pas le seul champ dont ont été exclues les femmes. Qu'on regarde la science, la littérature, l'art, le sport, la politique, on est frappé par le même constat : l'invisibilisation des femmes qui ont, malgré les difficultés, existé et marqué ces domaines. Les femmes sont ainsi frappées par une double peine : non seulement il leur est plus difficile d'accéder à tous les domaines, non seulement il leur est, dans chacun de ces domaines, plus difficile de percer, en raison du plafond de verre, mais quand elles y parviennent, il leur est également plus difficile de laisser leur trace dans les histoires, les encyclopédies, les musées et les mémoires. Dans *Le sexe du savoir*³⁴, la philosophe Michèle Le Doeuff distinguait trois processus d'éviction des femmes : le premier procédé est le déni d'existence - comme philosophe, comme scientifique, comme autrice et la liste pourrait être déclinée à l'envi. Si elles existent envers et malgré toutes les embûches et obstacles, intervient le déni de réalité (non, il n'y a pas de femmes artistes/philosophes, etc...), puis, dans une troisième et ultime éradication, le déni de valeur (elles ne sont pas de bonnes artistes). Des enquêtes menées chaque année par

²⁹ Laqueur Thomas, *La fabrique du sexe*, Paris, Gallimard, 1992.

³⁰ Cacouault Bitaut Marlaine, *Professeurs... mais femmes*, Paris, La Découverte, 2007.

³¹ Gardey Delphine, *La dactylographe et l'expéditionnaire. Histoire des employés de bureau (1890-1930)*, Paris, Belin, 2001.

³² Perrot Michèle, *Les femmes ou le silence de l'histoire*, Paris, Flammarion, 1998.

³³ Kergoat Danièle, *Se battre disent-elles*, Paris, La Dispute, 2012.

³⁴ Le Doeuff Michèle, *Le sexe du savoir*, Paris, Aubier, 1998.

le centre Hubertine Auclert montrent ainsi, chiffres et exemples à l'appui, comment les femmes sont effacées des programmes scolaires, qu'il s'agisse des enseignements de mathématiques, d'histoire ou de littérature³⁵. Les initiatives se multiplient pour rendre leur place aux femmes invisibilisées. Cette entreprise de « réparation » va ainsi avec la mise en évidence du « masculin neutre » : le masculin est posé comme universel, et inversement, on oublie, à invoquer cet universel, qu'il laisse toute une partie de la population dans l'ombre.

Cette revendication est ainsi une dénonciation du sexisme, qui efface les femmes de l'histoire de l'art, de la science, et également des préoccupations des sociologues du travail, par exemple, mais elle est également portée par celles et ceux qui dénoncent « l'hétérocentrisme » : de la même façon que l'androcentrisme caractérise ce masculin neutre qui fait du masculin la définition de l'universel, l'hétérocentrisme dénonce la définition de l'hétérosexualité comme sexualité « normale » et universelle. C'est également le binarisme qui doit être mis en question, en ce qu'il favorise les « cis-genre » (celles et ceux qui pourront correspondre aux deux catégories masculin/féminin) et nie l'existence des individus, intersexués ou trans, qui existent en dehors de cette bicatégorisation. Les travaux d'Arnaud Alessandrin ou de Karine Espineira explorent ainsi cette question de la « transidentité », c'est-à-dire de la possibilité de se situer en dehors de l'assignation binaire³⁶.

Le premier apport du concept de genre est donc de dénaturiser et de déconstruire les évidences, d'une part en montrant combien l'évidence du naturel est le produit de la socialisation, mais aussi en dénonçant, derrière cette justification par le biologique et la nature, les inégalités qui, une fois le masque de la légitimation tombé, deviennent des discriminations. Peuvent ainsi s'ouvrir des demandes en « réparation », notamment pour les oublié-e-s de l'androcentrisme et de l'hétérocentrisme, et autant de nouveaux champs de recherche extrêmement vastes et féconds.

Repenser les outils

Si le concept de genre oblige à construire de nouveaux objets, qu'il s'agisse de sociologiser des évidences jusque-là tenues pour naturelles, de décrire les conséquences en terme d'inégalités de la bicatégorisation hiérarchisée, ou encore de rendre leur visibilité aux effacé-e-s du monde social et de sa mise en mémoire, les apports ne se limitent pas à cette extension du domaine des possibilités et des terrains. Le genre pousse en effet à interroger également la façon de les appréhender, oblige à un retour réflexif sur les méthodes, les routines, les habitudes.

Claude Grignon et Jean-Claude Passeron³⁷ montraient l'importance des outils employés, et l'oubli par le ou la sociologue, des effets induits par les méthodologies qu'il ou elle contribue pourtant à produire. Ainsi, la description en terme de manque des pratiques culturelles populaires était notamment due à l'utilisation de questionnaires produits pour mesurer les pratiques légitimes, ne pouvant saisir ni mesurer des pratiques que le ou la sociologue, provenant de milieux dotés en capitaux culturels et scolaires, ne peuvent imaginer. Comment mettre dans un questionnaire, en effet, des questions sur des pratiques dont on ignore l'existence? Cette interrogation sur les méthodes est également au cœur des apports du genre. Loin de se limiter à ajouter des objets, le concept de genre oblige ainsi à interroger

³⁵ <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/>

³⁶ Alessandrin Arnaud, Espineira Karine, *Sociologie de la transphobie*, Bordeaux, Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine ; Alessandrin Arnaud (dir), *La transidentité*, Paris, L'Harmattan, 2012.

³⁷ Grignon Claude, Passeron Jean-Claude, *Le savant et le populaire*, Paris, Le Seuil, 1989.

la constitution des disciplines et des savoirs : c'est déjà ce que soulignait Joan Scott³⁸ quand elle précisait que « l'étude des femmes n'ajouterait pas seulement de nouveaux thèmes mais qu'elle allait également imposer un réexamen critique des prémices et des critères du travail scientifique existant ». De la même façon, Isabelle Clair³⁹ explique qu'il ne s'agit pas - seulement - de rajouter une colonne aux tableaux préexistants (ou pourrait-on compléter, un chapitre aux analyses qui porteraient sur la santé, le travail, etc.), mais de reconsidérer l'ensemble même des colonnes, tableaux, analyses, enquêtes ou interprétations déjà fournis, et ainsi, finalement, d'interroger la cumulativité des résultats pourtant au fondement des sciences sociales : « interrogeant les pratiques sociales et les paradigmes scientifiques, elles [les études de genre] n'ont d'utilité que si elles sont intégrées aux autres grilles de lecture, si leur critique est entendue et discutée sur un plan épistémologique. Elles ne sont pas une colonne de plus dans un tableau statistique, elles obligent à repenser les colonnes existantes ».

Tout un travail est ainsi entrepris afin de réfléchir sur les effets de la mesure, et notamment de la statistique. Partant de l'exemple de l'enregistrement statistique du travail féminin, Thomas Amossé⁴⁰ rappelle ainsi combien « la statistique ne se contente pas de *refléter* la réalité, mais contribue à la *créer* » et mène la démonstration sur l'exemple de l'enregistrement statistique du travail féminin. Après toute une période d'invisibilisation et de non prise en compte, l'enregistrement statistique est nettement moins détaillé pour l'emploi féminin que pour l'emploi masculin, notamment parce que les professions des femmes sont toujours supposées s'appuyer sur des qualités « naturelles », et ont peu fait l'objet de construction et de représentations, qu'elles soient politiques (par les organisations professionnelles), juridiques (dans les conventions collectives) ou statistiques (dans les nomenclatures d'emploi). Le groupe des employés constitue sans nul doute le meilleur exemple de cette différence de représentation des professions féminines et masculines : d'un côté, les deux professions les plus féminines, celles de secrétaire et d'assistante maternelle (composées à 99% de femmes), regroupent 1,1 million de salarié-e-s ; de l'autre la profession la plus masculine, celle d'agent technique des eaux et forêts (composée à 98% des hommes) ne représente que 2 000 salariés. Dans la nomenclature socioprofessionnelle de l'Insee, on peut ainsi opposer les emplois masculins, découpés finement en métiers, distingués en fonction des systèmes productifs, hiérarchisés selon les niveaux de qualification, aux emplois féminins où les qualifications sont peu précises et les hiérarchies peu présentes. Ainsi en est-il du domaine féminin de la santé et du travail social qui est le seul où la notion de cadre, pourtant définie dans les conventions collectives de branche, n'a pas d'équivalent statistique ; ou encore du groupe à forte composante féminine des « employés » qui, à l'inverse de celui des ouvriers, ne permet pas de distinguer salariés qualifiés et non qualifiés. La statistique continue à proposer un portrait imprécis de l'activité professionnelle des femmes, et la description fine des métiers et des qualifications se décline ici encore au "neutre masculin".

Le travail domestique est un autre exemple de la difficulté à faire émerger le travail féminin quand il est invisibilisé : comment en effet mesurer, compter, un travail qui pendant si longtemps, a été affecté aux rôles « naturels », aux qualités naturelles des femmes, fées du logis et anges du foyer ? La seule façon alors de montrer le gain pour les hommes d'avoir une femme à la maison est de calculer combien coûterait cette main-d'œuvre si elle était externalisée. Combien serait-on prêt à payer quelqu'un pour faire le ménage, la cuisine, s'occuper des enfants, toutes ces tâches qui incombent encore davantage aux femmes ? Annie Fouquet et Ann Chadeau, en 1981, s'interrogeaient ainsi « Peut-on mesurer le travail

³⁸ Scott Joan, « Genre, une catégorie utile d'analyse historique », *Cahiers du Grif*, 1986.

³⁹ Clair Isabelle, *Sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 2912.

⁴⁰ Amossé Thomas, « Professions au féminin. Représentation statistique, construction sociale », *Travail, genre et société*, 2004, 1, n°11.

domestique ? »⁴¹. Comment même, au-delà du décompte, évaluer la charge mentale, dont le poids est minoré dans la métaphore de la double journée, qui, si elle dit bien le cumul des tâches, laisse supposer une succession des occupations. Or, à partir d'une enquête sur les femmes OS de l'électronique⁴², Monique Haicault montre combien les préoccupations domestiques interfèrent avec les temps de travail et entraînent la « mauvaise conscience », dont les coûts psychologiques et sanitaires peuvent se révéler très lourds, notamment par la surcompensation de celles qui en font toujours plus.

Mais interroger les méthodes existantes n'est pas suffisant. Comme l'explique Michelle Perrot pour l'histoire, le silence de l'histoire sur les femmes est notamment dû au choix des sources sur lesquelles travaillent les historiens et historiennes. Puisque les femmes sont exclues de l'espace public, elles sont absentes des archives officielles. Écrire l'histoire des femmes, c'est alors privilégier les témoignages plutôt que les sources écrites, ou, quand les témoins ont disparu, aller chercher dans les greniers les reliques des histoires familiales, explorer les journaux intimes et les correspondances qui n'auraient pas été brûlées par la famille ou par les intéressées elles-mêmes. C'est également, comme l'historienne le propose, s'intéresser aux objets du quotidien, bref, inventer de nouvelles façons de saisir la présence et l'action des femmes, quand celles-ci n'ont pas été consignées dans les registres officiels.

Le concept de genre oblige aussi à s'interroger sur les mots employés, sur le langage utilisé. Le masculin neutre est en effet véhiculé par la langue : utilisation de génériques comme « l'Homme », règles grammaticales résumées par un laconique « le masculin l'emporte sur le féminin », noms de métiers ou de statuts qui disparaissent au féminin, emploi du pronom « ils », du pluriel masculin dès qu'il s'agit d'évoquer « les chercheurs », « les historiens »,... Certes, les objections sont nombreuses à tout travail d'équilibrage du féminin et du masculin dans la langue, dans la façon de rédiger une dissertation, un article ou un ouvrage. D'abord on argue de l'aisance et du style, la précision du féminin entraînant des lourdeurs statistiques, qu'il s'agisse des « e » entre tirets, ou de la mention, quand il en est besoin, du même métier au féminin (par exemple, écrire les historiens et les historiennes, ou encore les historien-ne-s). L'autre argument avancé contre ce travail d'équilibre de la langue est le respect de la pureté et des règles de la langue, notamment par des références aux prescriptions de l'Académie Française : Eliane Viennot⁴³ a néanmoins montré combien cet argument tombait dès que l'on se soucie un peu d'histoire de la langue. C'est en effet l'Académie Française, qui, au XVII^e siècle, et dans un souci d'exclusion des femmes de certains métiers, supprime les mots de métiers au féminin, qui existaient alors : autrice disparaît alors, avec toute une série d'autres noms. Si de nombreuses résistances se font entendre dès que le débat resurgit, certains pays, comme la Suisse, ont initié un réel travail sur la langue, notamment par la recherche de termes épiciques, c'est-à-dire correspondant aussi bien au masculin qu'au féminin. De même, si le genre précède le sexe, et si la bicatégorisation est construite, comment lutter contre la binarité des pronoms personnels « il » et « elle »? Ce sont ainsi de nouvelles formes qui sont inventées, pour désigner les personnes qui refusent la classification dans ces deux groupes : « illes », par exemple, ou en Suède, le fameux pronom neutre « hen ».

Le concept de genre oblige également à décentrer, à explorer les marges des tableaux. On l'a vu avec la partie précédente, de nouveaux objets apparaissent : non plus les catégories binaires, mais les « autres » des classements statistiques, non plus les tableaux, mais les façons de les constituer. Le genre amène ainsi sans doute une

⁴¹ Fouquet Annie, Chadeau Ann, « Peut-on mesurer le travail domestique ? », *Economie et Statistique*, 1981, vol 136, n°1.

⁴² Haicault Monique, « La gestion ordinaire de la vie en deux », *Sociologie du travail*, 1984, XXVI, n°3.

⁴³ Viennot Eliane, *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin*, Paris, Editions IX e, 2014.

rupture avec la tendance du raisonnement majoritaire, tel que l'ont dénoncé Emmanuel Ethis et Emmanuel Pedler⁴⁴ au sujet de la sociologie de la culture : pourquoi toujours conclure des tableaux de pratiques que les cadres vont davantage à l'opéra que les ouvriers... et non que les cadres, dans leur grande majorité, ne vont pas à l'opéra ? Or, les études sur le genre obligent elles aussi à se soucier des marges davantage que des colonnes, d'envisager les paradoxes plutôt que les normes bien établies. C'est tout le programme des *queer studies*, fondées notamment par Judith Butler, que de sortir du binarisme. De même, les travaux de Raewyn Connell⁴⁵ décrivent les masculinités, sans les réduire à la seule masculinité hégémonique, même si celle-ci est la norme à l'aune de laquelle seront mesurées les autres.

Les thèmes des dominations et des résistances permettent également de développer les recherches de façon dynamique, et de renouveler ainsi les sociologies existantes. Le concept d'*agency*, difficilement traduisible, si ce n'est par « agentivité » ou « puissance d'agir », vient significativement renouveler les théories de la domination⁴⁶. Nicole-Claude Mathieu⁴⁷ reprochait aux théories de la domination de proposer une analyse trop rigide et déterministe. En 1999, dans un article des *Temps modernes*, clairement intitulé « Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine »⁴⁸, elle explique combien le fait d'être homme ont empêché les sociologues comme Pierre Bourdieu ou les anthropologues comme Maurice Godelier de penser à côté des schèmes habituels et notamment de voir les multiples espaces de résistance des femmes ; et ce, soit parce qu'eux-mêmes partagent les schèmes de pensée adrocentrés, soit parce que tout simplement, pour l'anthropologue, ils n'ont pas accès à la parole des femmes. C'est ainsi tout un programme qui s'ouvre : envisager les résistances, l'infrapolitique, tel que le faisait déjà James C. Scott⁴⁹ en étudiant des individus soumis à des situations tyranniques, comme les esclaves, les intouchables ou les paysans d'Amérique du Sud. C'est ainsi dans les discours et les actes des « subalternes » qu'on doit chercher le « discours caché », celui qui échappe aux maîtres et crée des failles dans la domination. Le concept de genre permet ainsi d'élargir ces questions aux situations moins dramatiques que les contextes de grande tyrannie, et de réfléchir de façon dynamique sur les relations entre domination et résistance : quels sont les contextes où la résistance est possible ? Quels en sont les effets ? Comment expliquer que parfois, les femmes se soumettent, que parfois elles résistent⁵⁰ ? Une enquête que j'ai menée auprès de femmes romancières montre ainsi les paradoxes de ces attitudes de résistance, souvent cantonnées sur un seul domaine (écrire, publier), et à dimension fortement individuelle. C'est la même question que pose Janice Radway⁵¹ dans son étude sur les lectrices de romans sentimentaux qu'elle rencontre dans une banlieue américaine : dans *Reading the Romance*, elle rapporte ainsi les propos de ces femmes qui voient dans cette lecture une façon de s'émanciper, de se libérer des contraintes du ménage, de la famille, du quotidien, sans que cela, finalement, les empêche

⁴⁴ Ethis Emmanuel, Pedler Emmanuel, « La légitimité culturelle en questions », in Lahire Bernard (dir.), *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu, dettes et critiques*, Paris, La Découverte, 1999.

⁴⁵ Connell Raewyn, *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, Paris, Éditions Amsterdam, 2014 (ed. or. 1995)

⁴⁶ Haicault Monique, « Autour d'Agency. Un nouveau paradigme pour les études de Genre », *Études méditerranéennes*, 2012, 1, n°41.

⁴⁷ Mathieu Nicole-Claude, *L'anatomie politique, catégorisations et idéologie du sexe*, Paris, Editions iXe (1ère édition 1996)

⁴⁸ Mathieu Nicole-Claude, « Bourdieu ou le pouvoir auto-hypnotique de la domination masculine », *Les Temps Modernes*, n° 604.

⁴⁹ Scott James C, *La domination et les arts de la résistance*, Paris, Amsterdam, 2008

⁵⁰ Détrez Christine, *Femmes du Maghreb, une écriture pour soi*, Paris, La Dispute, 2012.

⁵¹ Radway Janice, *Reading The Romance*, North Carolina: The University of North Carolina Press, 1984.

d'assurer toutes les tâches relatives au ménage, à la famille, au quotidien. C'est ainsi tout le paradoxe de cette *agency*, et l'apport du genre dans cette réflexion, que de s'interroger sur les effets de ces résistances. Danièle Kergoat, dans *Se battre disent-elles*, propose ainsi, pour résoudre ce paradoxe du « tout bouge et rien ne change », de distinguer « relations sociales » et « rapports sociaux » : les premières permettent ainsi d'envisager ce qui se passe au niveau de l'individu, ce qui est immanent, tandis que les seconds concernent davantage la structure sociale. Elle précise ainsi : « Travailler en termes de rapports sociaux ne signifie pas faire l'impasse sur les relations sociales, mais signifie les mettre à leur juste place. La société bouge au niveau des rapports sociaux entre les hommes et les femmes, mais sans doute beaucoup plus vite au niveau des relations sociales. Distinguer les deux permet de déconstruire les paradoxes comme : dans la situation des femmes, tout bouge [...] et rien ne change ».

Le concept de genre contraint la sociologie à s'interroger sur ses propres procédures : les méthodologies employées, les sources, le langage, mais également les raisonnements sociologiques sont ainsi soumis à la question. Rares sont les thèmes et les champs de recherche qui ont entraîné de tels questionnements de fond, et qui ont ébranlé jusqu'aux façons d'écrire et de penser. Mais l'ampleur des polémiques autour de la notion de genre l'a également montré : le concept de genre oblige à repenser la place du et de la sociologue dans la société, qu'il s'agisse des liens de la sociologie vis à vis des autres disciplines, ou de la place de l'engagement dans la recherche sociologique.

L'ébranlement des certitudes qu'induit l'introduction du concept de genre dans le paysage académique ne peut être sans conséquence dans la façon de penser celui-ci. Ainsi des séparations entre blocs, « Sciences de la vie » d'un côté, « Sciences sociales » de l'autre. Ilana Löwy, dans le chapitre de *L'emprise du genre* qu'elle consacre à la science⁵², oblige à réencaster les découvertes, mais aussi les recherches dans le contexte historique, social, économique qui leur est contemporain. Ainsi, elle montre, en rapportant les travaux de Nelly Oudshoorn, comment les recherches sur les hormones, et notamment la détermination du « sexe » des hormones, classées en hormones mâles et femelles, avaient bien plus à voir avec l'existence d'un marché potentiel pour des médicaments tirés de cette classification, qu'avec des conclusions scientifiques. Sans remettre du tout en question les résultats des recherches en sciences de la vie, ni verser dans un relativisme absolu, il s'agit ainsi de remettre les sciences dans le contexte de leur production.

Mais ce sont également les limites et frontières entre les diverses sciences sociales qui doivent être réinterrogées. On l'a vu dans certains des exemples donnés, les problématiques et interrogations sont transversales à la sociologie, à l'histoire, mais aussi à la philosophie, à la recherche en littérature, en art, à la science politique, aux sciences de la vie, et chacun-e ne pourrait que bénéficier des travaux des autres. C'est d'ailleurs le sens du collectif publié en 2015, *Qu'est-ce que le genre?* sous la direction de Florence Rochefort et de Laurie Laufer⁵³, ou encore de *Mon corps a-t-il un sexe?*, sous la direction de Joëlle Wiels et Evelyne Peyre⁵⁴, que de rassembler des textes provenant de disciplines différentes.

Que fait le genre à la sociologie ? Les apports sont multiples : inventer de nouveaux objets, tout en réparant l'effacement de pans entiers de la population, jusque-là oubliés des recherches, parce qu'ils étaient en dehors des œillères de la

⁵² Löwy Ilana, *L'emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité*, Paris, La Dispute, 2006.

⁵³ Laufer Laurie, Rochefort Florence (dir), *Qu'est-ce que le genre ?*, Paris, Petite bibliothèque Payot, 2014.

⁵⁴ Peyre Evelyne, Wiels Joëlle, (dir), *Mon corps a-t-il un sexe?*, Paris, La Découverte, 2015.

discipline ou des catégories de pensée ; réfléchir sur les méthodes employées, et les effets que celles-ci, fatalement, induisent par leurs dispositifs. Ce sont ainsi de nouveaux outils, et jusqu'à une nouvelle façon d'écrire et de parler, qui deviennent nécessaires.

Mais le dernier défi que pose le concept de genre à la sociologie est sans doute celui de son engagement. La question est récurrente en sociologie, et traverse l'histoire de la sociologie : quels doivent être les liens entre le savant et le politique ? A quoi sert la sociologie ? Le sociologue doit-il être militant, ou au contraire affirmer une neutralité axiologique ? Peut-on travailler sur le genre sans être féministe ? Sur les femmes, les hommes, les personnes intersexuées, les homosexuels, les lesbiennes, les trans' sans l'être soi-même ? Quel prix paie-t-on dans le monde universitaire et académique si l'on se présente comme engagé-e ? La question du genre oblige sinon à prendre parti sur ces questions, du moins à se les poser. Parce que les débats sont en prise sur l'actualité et que les lois comme les mœurs évoluent, les travaux sociologiques peuvent ainsi être la base d'un échange, fournir des éléments et des outils, non seulement à celles et ceux qui militent, mais également aux citoyens et aux citoyennes, au-delà des polémiques stériles destinées à augmenter l'audimat ou à créer des buzzs sans lendemain. S'engager, militer, fournir des outils, par les articles, les ouvrages, les conférences, répondre ou non aux sollicitations des médias : quelle que soit la réponse amenée par chacun-e, le concept de genre oblige, scientifiquement et politiquement, à réencastrier la sociologie dans l'extrême contemporanéité et à réinterroger les liens entre sciences et action. On ne peut que s'en réjouir.

Pourquoi la sociologie n'a pas (encore ?) fait sa révolution féministe

Par Artemisa Flores-Espínola

ATER docteure à l'Université Paris 8, CRESPPA-CSU

Si l'on constate un intérêt très marqué pour les recherches sur la place des femmes et le genre dans le monde francophone (e.g., dans les congrès internationaux de la recherche féministe francophone) et s'il existe, notamment en France, diverses structures chargées de dresser un état des lieux en la matière (e.g., la Mission pour la place des femmes au CNRS, le Recensement national des recherches sur le genre, l'Institut du genre), ces recherches restent marginales (Jacquemard *et al.*, 2012). Par exemple, au cours des 25 dernières années, l'une des revues « généralistes » anglaises en sociologie du travail a publié cinq fois plus d'articles sur le genre que son homologue française (Le Feuvre *et al.*, 2013). De par leur objet qui, précisément, est d'analyser la place des femmes et des études sur les femmes et le genre dans les institutions scientifiques, les études féministes des sciences sont traditionnellement les premières pourvoyeuses de recherches sur les femmes et le genre dans les disciplines. Et comme elles restent très rares en France (Pfeiffer, 2000) et méconnues dans nos disciplines, il n'est pas surprenant de constater la place secondaire de ces recherches dans nos champs.

Les études féministes forment un champ interdisciplinaire très dynamique qui permet de revisiter les concepts, méthodes et objets des disciplines traditionnelles. L'objectif de cet article est de mettre en exergue les spécificités des études féministes ainsi que leurs contributions aux sciences, dans un contexte particulièrement difficile de repli relatif, observé dans les publications des sciences et techniques, de la participation des femmes et du nombre de travaux publiés sur le genre. Les résultats de ma recherche doctorale sur les méthodologies féministes dans le champ des sciences et techniques indiquent en effet que la participation des femmes à trois des plus prestigieuses revues de ce domaine (*Social Studies of Science*, *Science, Technology & Human Values* et *Technology & Culture*) comme le nombre de travaux portant sur le genre publiés dans ces revues, diminuent depuis les années 2000 après avoir connus une augmentation constante et progressive entre les années 70 et la fin des années 90. Récemment, j'ai montré que cette baisse, observée de 2000 à 2005, n'était pas strictement conjoncturelle et constituait une véritable tendance. (Flores-Espínola, 2016)⁵⁵. Les résultats sont pour le moins inquiétants en ce qu'ils sont de nature à remettre en cause la consolidation et l'institutionnalisation de cette participation croissante des femmes depuis les années 1970. Il reste toutefois nécessaire, pour mesurer l'étendue de cette tendance observée dans les études de Science, Techniques et Sociétés (STS)⁵⁶, de voir si on la retrouve dans d'autres

⁵⁵ Mon travail de terrain a porté sur 10 publications anglophones et intègre toutes les publications de ces revues de 1959 à 2010.

⁵⁶ L'origine des études STS remonte à 30 ans et tient d'une part au développement de nouveaux courants de recherche en philosophie et en sociologie des sciences et d'autre part à une plus

disciplines.

Les recherches du champ « science, technologie et genre » (STG) étudient les relations entre les sexes, la science et la technologie. Elles proviennent d'un double mouvement : l'entrée massive des femmes dans le monde scientifique avec la seconde vague du féminisme et l'introduction du féminisme dans le monde académique. Le champ des études STG, également interdisciplinaire, a contribué à renouveler profondément les disciplines des sciences humaines et sociales depuis quarante ans en transformant radicalement leurs objets, leurs questions de recherche et leurs manières de voir.

Sandra Harding, dans son livre *The Science Question in Feminism*⁵⁷, souligne qu'au milieu des années 70, les critiques féministes sont passées d'une posture réformatrice à une posture révolutionnaire. Les premiers travaux réformatrices ont d'abord entendu faire progresser la science existante mais, peu à peu, les critiques se sont attelées à en transformer les fondements. Autrement dit, les critiques ont commencé à poser la question de la « femme dans la science » pour ensuite poser celle de la « science dans le féminisme » qui pourrait être formulée comme suit : « *est-il est possible d'utiliser à des fins émancipatrices des sciences qui se trouvent intimement liées et manifestement immergées dans les projets occidentaux, bourgeois et masculins ?* » (Harding, 1986 : préface).

Dans le présent article, on suivra le développement des travaux scientifiques à l'aune de cette évolution identifiée par Sandra Harding en 1986 (de la question de la femme dans la science à celle de la science dans le féminisme). Une évolution dont il convient de préciser, la question de la femme dans la science restant pleinement pertinente, qu'elle correspond davantage à une extension plutôt qu'à un déplacement du champ problématique. Pour évaluer l'ampleur de la « révolution » que les féministes ont impulsée, je prendrai l'exemple de la sociologie.

Pourquoi si peu de femmes dans les sciences ?

L'entrée massive des femmes à l'université et la transformation du féminisme en mouvement académique ont conditionné le développement des études sur le genre dans les sciences. C'est dans le cadre de ces deux mouvements ayant de façon conjuguée impulsé une évolution des différents champs disciplinaires, que les femmes scientifiques, et en particulier en philosophie et sociologie, se sont attelées à expliquer les effets du genre dans la pratique scientifique.

L'entrée des femmes en science s'est faite progressivement mais c'est à partir de 1960 qu'elle s'opère de façon plus massive et significative. A cet égard, la publication de l'article d'Alice Rossi en 1965 « Pourquoi si peu ? » dans *Science*, qui fait référence aux effectifs de femmes dans la science, fut le déclencheur d'une série de programmes de recherche sur le thème des femmes dans la science. Les premiers travaux menés sur les femmes dans l'histoire des sciences et technologies ont révélé à quel point ces dernières ont pu être « invisibilisées » (Rossiter, 1982 ; Schiebinger, 1999 ; Rose, 1994). L'identification dans ce cadre des obstacles structurels à l'accès des femmes à la connaissance, depuis la création des universités et l'institutionnalisation postérieure de la science par la création des académies des sciences, a été de la plus grande importance. Si les mécanismes de discrimination sont longtemps restés explicites, ils sont aujourd'hui beaucoup plus implicites (discrimination territoriale, hiérarchique et contractuelle). De surcroît, les travaux montrent maintenant que les barrières structurelles dans le monde académique, telles

grand sensibilité sociale et institutionnelle à la nécessité d'une régulation démocratique du changement scientifique et technologique. Les études STS constituent un champ de travail dans les milieux académique, de l'éducation et la politique publique dont l'objet est de comprendre les aspects sociaux des phénomènes scientifique-technologiques, tant en ce qui trait à leurs déterminants sociaux qu'à leurs conséquences sociales et environnementales.

⁵⁷ Livre devenu un classique incontournable sur les études féministes des sciences et récompensé en 1987 par le prix Jessie Bernard de l'Association Américaine de Sociologie.

que le « plafond de verre », ou plutôt le « ciel de plomb » (Laufer, 2004 ; Buscatto et Marry, 2009), ainsi que les disparités entre les sexes en termes de publication, peuvent être expliquées par des « formes subtiles de discrimination » (Katila et Meriläinen, 1999) ou comme résultant des « mécanismes cachés de la domination masculine ». Les données collectées dans le livre blanc pour *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche* (2014) nourrissent largement ce constat (pour des éléments de précision et de nuance, voir également le texte d'Olivier Martin dans ce bulletin).

Devant ces barrières, obstacles et mécanismes de discrimination qui empêchent toute égalité d'accès au travail scientifique, des critiques féministes de la science se sont développées (qui quelque temps plus tard s'étendront aussi à la technologie). Les premières critiques sont d'abord intervenues dans le champ des sciences humaines et sociales en vue d'analyser ce qui pouvait se dire des femmes, de documenter leurs contributions dans les différents champs disciplinaires et de « débusquer » les mécanismes perpétuant leur subordination et leur marginalisation (Flores, 2013). Dans ce cadre, les travaux à caractère historiographique visant à faire sortir de l'oubli les femmes ayant contribué à la science (Sayre, 1975 ; Alic, 1986 ; Schiebinger, 1987) ou constatant simplement à quel point nombre d'entre elles avaient pu œuvrer scientifiquement en marge de la communauté scientifique (Rossiter, 1988) ont revêtu une importance particulière. Les premières critiques féministes en histoire se sont portées sur la façon dont l'historiographie pouvait ignorer des interactions humaines aussi fondamentales que celles entre les sexes (Smith Rosenberg, 1975). Parmi ces critiques, il convient par exemple de relever celle de l'historienne Joan Kelly Gadol qui remet en cause la façon de périodiser l'histoire en en proposant une nouvelle sur la base des deux assertions suivantes : 1) les femmes forment un groupe distinct et 2) l'invisibilité de ce groupe ne saurait être imputée à la nature des femmes. Dans son célèbre article « Did Women Have a Renaissance ? » (Kelly-Gadol, 1977), l'auteure pointe les limites analytiques des propositions édulcorant le sexe en tant que catégorie d'analyse et répond négativement à la question qu'elle pose, renversant alors la vision contemporaine de la Renaissance et de l'historiographie.

Si l'intérêt des critiques féministes s'est d'abord porté sur l'histoire, il s'est cependant ensuite rapidement étendu à d'autres sciences, en particulier à celles qui, de par les théories qu'elles recouvrent, explorent la sexualité ou le comportement des sexes. Par exemple en primatologie où, dans la théorie de l'homme-chasseur (Bleier, 1984), les biais androcentriques font que le développement évolutif humain est presque exclusivement appréhendé à travers l'activité des mâles. Les exemples sont également nombreux en archéologie (Hays-Gilpin et Whitley, 1998), en médecine (Verbrugge, 1976 ; Löwy, 2005), en psychologie (Parlee, 1975, 1979). Ces critiques sont apparues précisément lorsque les scientifiques des sciences naturelles ont commencé à repérer des biais et tenté de les 'corriger' ou de les 'éliminer'. Elles se sont caractérisées par le fait que leurs auteures ont cru un temps en la possibilité d'éliminer de tels biais sans remettre en cause la structure épistémologique sous-jacente. Les femmes scientifiques ont toutefois pu constater que certains travaux biaisés ne constituaient pas de la « mauvaise science » en ce sens qu'ils ne méconnaissaient pas les principes méthodologiques de la recherche scientifique et qu'au contraire, ils respectaient tous les standards d'un travail scientifique rigoureux (Anderson, 2011). Dès lors, les chercheuses féministes ont mobilisé ces biais de la science « normale » comme ressources pour développer des approches alternatives sur le plan épistémologique, avec quelques exemples paradigmatiques (Haraway, 1989 ; Harding, 1986, 1991, 1993, 1998 ; Lloyd, 2006 ; Longino & Doell, 1983 ; Schiebinger, 1989 ; et Wylie, 1996).

Les « sœurs fondatrices » en sociologie

Le corpus théorique du féminisme a permis une production de savoir-clés sur quelques figures féminines marginalisées comme celle d'Annie Marion MacLean

(1870-1934), considérée comme la fondatrice de l'ethnographie moderne et pionnière de la sociologie par correspondance (Garcia Dauder, 2008), et dont les recherches procèdent de l'observation participante. Elle-même travailla pendant de courtes périodes comme simple employée ou ouvrière dans divers milieux : grand magasin, atelier de misère, exploitation agricole, usine. Maclean trouvait qu'il était primordial de connaître la réalité de ces femmes, leurs expériences, « de l'intérieur ». Elle refusait de parler au nom des travailleuses et leur laissait le soin de raconter leur propre expérience. Mais elle a également fait de sa propre expérience subjective une ressource pour raconter la réalité qu'elle a pu partager avec les travailleuses. Et ce toujours depuis une position située et dans la reconnaissance de ce que sa condition difficile de travailleuse, dans les usines, était le résultat d'un choix qu'elle s'imposait contrairement aux autres travailleuses, contraintes de subir cette situation. Marie Jo Deegan, dans son livre *Women in sociology*⁵⁸, identifie cette période comme « l'ère dorée des femmes en sociologie » (1991). Parmi les figures féminines de l'« Ecole de Chicago des femmes », nous connaissons Jane Addams, Marion Talbot, Florence Kelly, Julia Lathrop, Frances Kellor, Edith Abbott, Sophonisba Beckinridge, Grace Abbot et Annie MacLean. Pour Lengerman et Niebrugge-Brantley (1998), le terme d'« Ecole de Chicago des femmes de Sociologie » est utilisé pour décrire « le réseau de ces femmes qui œuvrent de façon collaborative à la production d'un corpus de sociologie unissant théorie sociale, recherche sociologique et réforme sociale ». De 1889 à 1920, ces femmes se trouvent essentiellement réparties sur deux centres : la Hull-House et l'Université de Chicago. Il faut souligner que ces *social scientists* ont adopté des approches interdisciplinaires à visées scientifique et réformiste, mais donnant priorité aux besoins de la société sur ceux de la recherche. Membre fondatrice de l'American Sociological Society, établie en 1905, MacLean prit également une part active à l'American Social Science Association.

MacLean a fait partie du premier département de sociologie, à l'Université de Chicago en 1892, créé par William Harper. Cependant la ségrégation sexuelle s'est traduite par la création d'un collège junior destiné aux femmes. A cette ségrégation sexuelle, s'est aussi ajoutée une ségrégation disciplinaire puisque la science sanitaire a été sortie du département de sociologie pour être intégrée au nouveau département féminin, moins prestigieux et moins doté en ressources, d'« Économie domestique ». Ultérieurement, ce département est devenu l'Ecole de travail social. La spécialisation et la discrimination des femmes se sont également traduites par la création d'un réseau parallèle de sociologues mâles appréhendant les centres sociaux comme des « laboratoires sociologiques », et leur population comme des « objets » (Deegan, 1986) contrairement aux femmes sociologues pour qui les centres sociaux comme la Hull House recouvraient avant tout un « mode de vie ». A travers leurs articles empiriques et leurs thématiques communes sur les groupes les plus défavorisés (les femmes, les enfants, les migrantes et les pauvres), les femmes de l'Ecole de Chicago ont associé académie, recherche et activisme. Leur recherche était vouée au changement social et leur participation à la Ligue Nationale des Consommateurs visait à encourager ces derniers à prendre de bonnes décisions de consommation, c'est-à-dire à boycotter les établissements non reconnus par la ligue comme satisfaisant aux conditions de travail et d'hygiène minimales. Ces recherches et méthodes, malgré leur caractère novateur, ont été oubliées et ce en raison d'obstacles aujourd'hui bien identifiés.

L'histoire de la discipline nous rappelle que certaines femmes de l'Ecole de Chicago aux Etats-Unis sont restées aux marges et sans reconnaissance de la discipline. La théorisation de la place des femmes n'a pas été considérée comme faisant partie de la tradition sociologique et n'a pas été accueillie dans les départements contemporains. La deuxième génération de sociologues (Park et

⁵⁸Mary Jo Deegan réunit dans son livre les biographies de femmes sociologues de 1840 à 1990.

Burgues) s'est démarquée de la précédente, en revendiquant une sociologie plus scientifique qui voyait les centres sociaux comme « laboratoires sociologiques » et sa population en tant qu'objets. Selon Deegan (1991), la période courant de 1920 à 1965 représente une période noire au cours de laquelle la sociologie s'est redéfinie comme profession masculine.

Comme l'illustre le cas de Annie Marie McLean, la sociologie était il y a encore quelques décennies un monde masculin en raison du processus de professionnalisation propre à la discipline. Un constat valant également en France où l'on observe la même trajectoire d'exclusion des femmes des universités et des sociétés savantes. Fille de la révolution française et de la révolution industrielle, la sociologie ainsi que les autres sciences sociales émergent en France entre 1890 et 1940. Le féminisme, un mouvement empreint de la philosophie des Lumières, offre un contexte favorable à la pensée de l'égalité et de la contestation organisée contre l'ordre sexuel. L'accession « progressive des femmes à l'enseignement secondaire, puis supérieur, a joué un rôle important dans la légitimation de la présence de femmes dans les professions intellectuelles et dans l'affaiblissement de la croyance répandue en leur infériorité intellectuelle » (Charron, 2013 : 18). Pour Charron, la « place » occupée par les Françaises dans les sciences sociales naissantes a suscité très peu d'enquêtes sociohistoriques quand d'autres auteurs suggèrent qu'il n'y a pas eu de femmes dans ce champ avant 1945. Charron montre qu'en France aussi, les femmes ont participé au groupe des sciences sociales et en particulier aux secteurs privilégiant l'enquête empirique et entretenant des liens avec la pratique réformiste. Il faut souligner qu'aucune femme n'a pu faire partie de l'Institut International de Sociologie avant la fin des années 1930. L'entrée massive des femmes en science dans les années 70 n'a pas seulement mis un terme à ce niveau de ségrégation et d'exclusion, elle a également impliqué une évolution organisationnelle de la sociologie.

Les changements structurels de la discipline

Ferré, Khan et Morimoto (2006) observent que l'afflux massif des femmes vers la sociologie a produit un processus encore à l'œuvre de reconstruction de la théorie, des méthodes et des pratiques organisationnelles, tout en relevant deux phénomènes ignorés jusque-là, le fait que « les structures sociales produisent le genre » et le fait « que les rapports sociaux de sexe façonnent les structures sociales » (Ferree et al, 2006 : p. 3). Ce processus a tout d'abord produit le renversement du concept de *sex roles*, dominant durant les années 1950 dans la théorie sociologique, ce qui a permis de refuser les binarités à travers « une compréhension structurale du genre » contribuant à un « analyse sociologique des inégalités en général » (Ferree et al, 2006 : p. 3). Les auteur.e.s analysent « comment les femmes sont entrées dans la discipline et ont changé les pratiques démographiques et organisationnelles de la sociologie américaine entre 1960 et 2004 » (*Ibidem*).

La participation politique et les mobilisations ont permis aux femmes en sociologie de légitimer une expertise dans l'étude de la vie et de l'expérience des femmes. Les « groupes de conscience » féministes apparus dans les années 1970, développant le slogan « le privé est politique », ont démontré que nombre de problèmes jusque-là cantonnés à la sphère privée, comme la violence domestique, devaient être appréhendés en tant que problèmes sociaux et mis à ce titre à l'agenda politique. D'aucunes chez les féministes ont vu dans cette démarche la base d'une méthodologie féministe, telle la sociologue canadienne Dorothy Smith (1974/1977) qui fit observer que c'est l'autorité conférée à l'expérience des femmes qui fondait le mouvement de libération des femmes. L'auteure observe que certaines caractéristiques du travail des femmes, comme le fait de prendre en charge les tâches domestiques, permettent aux hommes de disposer de temps pour se consacrer aux 'modes d'action' abstraits. La prise en charge de l'existence incarnée des hommes par les femmes a ainsi pour conséquence la subordination des activités domestiques

et une certaine sollicitude à l'égard du travail conceptuel accompli par les hommes au sein de la société. Les hommes, qui ne réfléchissent pas à ce qui est extérieur à leur monde social et abstrait, naturalisent le travail des femmes présenté comme instinctif. Et du fait précisément de l'exclusion des activités et expériences des femmes de ce monde masculin définissant le réel, le social et l'humain, leurs perspectives ne se trouvent ni représentées ni prises en compte dans les concepts développés par les hommes. Se voyant ainsi imposer les termes et concepts à travers lesquels les hommes pensent le monde, les femmes sociologues se retrouvent de la sorte aliénées par leur propre expérience et font l'objet d'une « conscience bifurquée » (Smith 1997, p. 22). En France, l'un des premiers textes analysant les apports des minoritaires aux « théories de la société » a été publié par Colette Guillaumin (1981), qui fait observer que le fait de « devenir un objet dans la théorie était la conséquence nécessaire du fait de devenir un sujet dans l'histoire » (Guillaumin, 1981: p. 28).

Cette reconnaissance des vies et des expériences des femmes est positive mais le fait que les travaux sur le genre tendent à apparaître comme relevant de la compétence quasi-exclusive des femmes sociologues peut également sembler problématique dès lors qu'elle conforte une certaine division du travail que les hommes sociologues soutiennent – à eux les études « générales », aux femmes la question particulière des femmes – et dans laquelle les hommes sociologues ne travaillent que très rarement sur le genre. Si la majorité des recherches se focalise sans difficulté sur les hommes sans référence aucune faite aux femmes, une recherche sur les femmes qui ne se référerait pas aux standards masculins ne serait pas jugée digne d'intérêt de la part des hommes (Marx Ferre et al, 2006). Ce type de ségrégation se prolonge sur le plan méthodologique, les femmes étant plus enclines à recourir aux méthodes qualitatives et les hommes plus prompts à mobiliser des méthodes quantitatives (Marx Ferre, Khan et Morimoto, 2006). Les observations aux Etats-Unis montrent également que les travaux sur le genre publiés, par des femmes ou par des hommes dans les revues dominantes de la sociologie, recourent davantage aux méthodes quantitatives (Mackie, 1985, Grant, Ward et Rong, 1987, Flores, 2013). Il va sans dire que la corrélation genre/méthode qui peut être établie ici ou là n'implique pas, loin s'en faut, l'existence de styles cognitifs essentiellement différents, et qu'elle est plutôt le produit d'une socialisation genrée initiée dès l'enfance et se prolongeant au niveau de la recherche sociologique.

Dans l'organisation structurelle de la science, les productions constituent un élément tout à fait central de la recherche. Et il est à cet égard intéressant d'observer les disparités entre hommes et femmes, en termes de publication ainsi qu'en matière d'avancement (prix, postes, promotions), qui ont constitué l'un des domaines d'exploration privilégiés par les scientifiques féministes. Si ces disparités hommes/femmes sont maintenant relativement bien identifiées, notamment en termes de publication, celles ayant trait aux choix thématiques doivent encore largement être caractérisées. Aux Etats-Unis, les hommes ont avant tout porté leur intérêt sur les sections et thèmes les plus « abstraits », généraux - théorie, méthodes, choix économiques rationnels, etc. (Marx Ferre, Khan et Morimoto 2006), dont les femmes restent largement exclues. Il serait dans ce registre également intéressant de comparer la proportion que représentent les postes qui sont occupés par des enseignant.e.s-chercheur.e.s et chercheur.e.s par rapport à la proportion de femmes parmi les titulaires de doctorat dans la discipline. Aux Etats-Unis, la part des femmes en *tenure* positions dans les départements de sociologie en 1990 était équivalente à la proportion de femmes chez les docteurs entre 1950 et 1980, c'est-à-dire une femme pour quatre hommes (Marx Ferre et al, 2006)

Une inévitable révision conceptuelle

Les travaux d'Anne-Marie Devreux sont particulièrement importants pour comprendre les apports des rapports sociaux de sexe à la conceptualisation sociologique (1992, 1995, 2010 et 2016). Elle signale qu'à cet égard, la rupture

féministe de déconstruction des catégories biologiques sur lesquelles fonctionnent les sciences sociales (1992) a été essentielle. En suivant Mathieu (1971), Devreux souligne « comment le traitement différentiel appliqué aux catégories de sexe en ethnologie et en sociologie (féminin=particulier, masculin=général) conduit à une impasse méthodologique et à l'impossibilité de dépasser une conception essentialiste du sexe » (Devreux, 1992 : 8). Elle met également en évidence le rapport des catégories de sexe et la nécessité de les conceptualiser comme éléments d'un système structural. La dénaturalisation réalisée par la théorie féministe montre que la « condition féminine » n'est pas socialement fixée mais qu'il existe, au sein de toute société, de tout système social, un « système des sexes » (Idem).

Les apports de Delphy et Guillaumin ont été très importants pour le développement d'une pensée féministe en sociologie. Delphy a proposé une analyse matérialiste de l'oppression des femmes. Pour elle, on trouve l'explication de cette oppression dans la structure du système patriarcal elle-même et plus précisément dans l'« appropriation naturelle de la force de travail des femmes par les hommes » (Delphy, 1998). L'identification d'un mode de production domestique permet à Delphy de parler de rapports de production qui constitueraient les hommes et les femmes en classes antagonistes. Guillaumin (1978) va plus loin en affirmant qu'il n'y a pas seulement une appropriation de la force de travail des femmes mais également une appropriation physique du corps des femmes par les hommes. Se référant à l'esclavage, Guillaumin parle d'un rapport de servage. L'auteure propose la notion de système de sexage pour rendre compte de cette logique qui ne saurait être circonscrite à la famille ou au mariage, et qui trouverait son origine dans l'appropriation d'une classe de sexe par l'autre (sexage). Par leurs travaux, les féministes ont permis de conceptualiser « la présence des rapports sociaux de sexe dans l'organisation du social sans qu'il y ait a priori prépondérance d'une seule sphère » (Devreux, 1992 : 10). Affirmer que les sexes sociaux se construisent par un rapport qui traverse l'ensemble de la société permet de saisir les logiques de reproduction sociale comme ayant pour fondement la reproduction sexuelle du travail.

Dans les années 1970, les chercheuses féministes se sont en particulier attachées à débattre du processus de travail productif. Les féministes ont mis en évidence le fait que le processus du travail, appréhendé d'un point de vue marxiste, élude un élément essentiel : le travail gratuit que les femmes accomplissent dans la sphère domestique. Comme le signale Wajcman, les sociologues féministes ont d'abord critiqué l'absence du genre dans la théorie marxiste et mis en évidence la division sexuelle du travail, en montrant que le caractère patriarcal du travail salarié se retrouvait également dans le travail gratuit que les femmes effectuent au foyer. Le thème du travail domestique suscita nombre de débats et écrits universitaires intéressants qui furent à l'origine d'une série de recherches sur le sujet.

Pour comprendre les changements de concepts comme « production » ou « reproduction » il faut prendre en compte les apports de Danièle Kergoat à la sociologie de travail. Dans l'article « Les apports de la sociologie du genre à la critique du travail », Kergoat et Elsa Galerland (2014) prennent l'exemple des ouvrières pour montrer d'abord que les rapports différenciés des hommes et des femmes au travail salarié étaient indissociables des rapports différenciés qu'ils et elles entretenaient au travail domestique. Les « ouvrières n'étaient pas seulement plus exploitées que leurs homologues masculins, mais elles l'étaient différemment et cette différence ne pouvait s'expliquer en termes de surexploitation. Car alors, comment expliquer par exemple que les ouvrières qualifiées travaillaient plus souvent à la chaîne que les ouvriers non qualifiés ? C'est bien la problématisation de la transversalité des rapports sociaux de sexe, et de leur imbrication aux autres rapports sociaux, en particulier ceux de classe, qui permettaient de répondre à ces questions et de dépasser le raisonnement selon lequel les femmes étaient exploitées suivant le mode d'exploitation domestique dans le cadre de la famille, puis simplement surexploitées sur le mode capitaliste une fois franchie la porte de

l'usine » (Kergoat et Galerland, 2014).

La reconnaissance du travail domestique en tant que travail et l'effacement des frontières entre les sphères privées et publiques ont permis de questionner et de défier certaines catégories et concepts : le terme « division sexuelle du travail » a permis de penser l'intrication dynamique des rapports sociaux de sexe et de classe, leur « consubstantialité », le fait qu'ils se modulent et se configurent mutuellement et réciproquement (Kergoat, 2012). Kergoat a été l'une des premières à proposer une analyse de sexe et de classe à travers des outils appréhendant la consubstantialité des rapports sociaux et leur propriété : la coextensivité.

La division du travail n'est pas le seul exemple des concepts que l'analyse féministe a transformés. Par exemple, les travaux sur la violence domestique ont permis de déconstruire la connexion supposée naturelle entre les hommes et la violence, ouvrant le champ aux études sur les masculinités. La définition du travail et de la production, la ségrégation genrée des professions, les disparités de salaires à travail comparable entre hommes et femmes, ainsi que l'impact social de la violence envers les femmes sont des acquis en sociologie.

Les analyses sur les discriminations positives, les sexualités ou la prostitution représentent l'un des multiples chantiers d'analyses de la sociologie aujourd'hui.

Le féminisme a-t-il changé la recherche sociologique ?

Le champ professionnel de la sociologie n'est pas à l'abri des pratiques de pouvoir. Dans les années 90, Devreux a montré que les pratiques de domination masculine et la solidarité de sexe au sein de groupes d'hommes impliquait une structuration de la discipline opposant sociologie « généraliste » et sociologie féministe (Devreux, 1995). Plus récemment, Marx Ferre, Khan et Morimoto (2006) ont fait le même constat et considéré que le potentiel de transformation de la théorie féministe du genre pour une révolution féministe de la sociologie se limite à un processus politique : l'assimilation des femmes aux thématiques féministes et de genre, et des hommes au « reste » des thématiques en sociologie. Or cette double assignation des femmes à certaines sphères (famille, travail social, psychologie sociale) et des hommes aux domaines de l'abstrait tels que la théorie et les méthodes interdit quasiment toute légitimation de la théorie féministe. Les études féministes de genre restent ainsi perçues comme des niches pour chercheuses non prestigieuses.

Contrecarrant l'optimisme de certains textes des années 1970 et du début des années 1980, plusieurs voix se sont élevées, principalement dans les pays anglo-saxons, pour dénoncer non seulement les pratiques de domination au sein de la discipline mais également les résistances à l'intégration de la théorie féministe en sociologie. A cet égard, la publication aux États-Unis du célèbre article « The missing feminist revolution in sociology » in *Social Problems* (Stacey et Thorne, 1985) pointant ces résistances fera date au point, étant donnée la prégnance continue de la question, d'être « célébrée » vingt ans plus tard par un numéro spécial. La problématique soulevée par Stacey, avec l'avènement de la théorie du genre, a suscité tout un programme de recherches sur le processus de reconstruction des théories, méthodes et pratiques scientifiques de la sociologie.

Plusieurs auteur.e.s soulignent que la révolution féministe de la sociologie n'a pas encore vraiment eu lieu (Stacey, 1995 et 2005 ; Ferre et al, 2006). Les femmes ont certes gagné une place dans la discipline mais elles doivent continuer de se battre pour que la théorie féministe soit reconnue et considérée dans la recherche. Aujourd'hui la théorie féministe reste marginalisée et la grande majorité des collègues continue de développer leurs travaux sans considérer ces approches.

L'exclusion en sociologie des concepts et méthodes utilisés par les études féministes ou de genre peut être observée à l'aune des publications du courant dominant de la discipline. Un tel travail n'a pas encore été réalisé sur les publications francophones, mais d'après les résultats de mes recherches sur les publications anglophones en science et techniques (2013), on observe que l'influence du

féminisme sur la période 1996-2000 était plus importante qu'elle ne l'est aujourd'hui et que les travaux féministes ou sur le genre revêtaient alors une importance plus forte. 36% des articles comprenaient par exemple des citations empruntées à la théorie féministe du genre⁵⁹. Mais déjà sur la période 2000-2005, on observe un léger recul de cette valeur. Les résultats de travaux sur les publications en sociologie montrent que la théorie féministe n'est pas considérée comme un aspect de la théorie sociologique contemporaine. Delamont (1987) affirmait que « les histoires et la vue de l'ensemble des grands récits de sociologie ignoraient les femmes et le féminisme depuis 30 ans et continuent à le faire ». Il n'y a pas si longtemps, Johanna Siméant demandait publiquement pourquoi les associations professionnelles ne prendraient-elles pas position contre la tenue de jurys de thèse (et colloques ou autres événements scientifiques) monosexués ? Il faudrait réfléchir à la forme que pourrait prendre une réaction publique des associations. Il semble clair qu'il reste beaucoup à faire pour que se réalise la révolution féministe en sociologie.

Les études « sciences, techniques et genre » ont revêtu une importance croissante durant ces dernières décennies, particulièrement pour l'analyse de la place des femmes dans les sciences et professions, mais également pour l'offre d'un cadre interdisciplinaire permettant d'évaluer les apports conceptuels, méthodologiques et épistémologiques des études féministes dans notre discipline. Malgré une certaine reconnaissance dans le champ STS, l'importance de la théorie féministe n'est toujours pas pleinement reconnue et la prise en considération de ces études dans le champ des études STS reste partielle.

Références

Alcoff, Linda y Elizabeth Potter (eds.) (1993). *Feminist epistemologies*, New York: Routledge.

Alic, Margaret (1991), *El Legado de Hipatia. Historia de las mujeres de ciencia desde la Antigüedad hasta el Siglo XIX*, Madrid: Siglo XXI.

Anderson, Elizabeth. (1995). « Feminist Epistemology: An interpretation and a defense », *Hypatia* 405, No. 3, pp. 50-84.

— (2011). « Feminist Epistemology and Philosophy of Science », The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2011/entries/feminism-epistemology/>.

Association Nationale des Études Féministes (2014) *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche*, La Dispute (collection « Le genre du monde »), Paris.

Bleier, Ruth (ed.) (1986), *Feminist Approaches to Science*, New York: Pergamon Press.

— (1984), *Science and Gender: A Critique of Biology and Its Theories on Women*. New York: Pergamon Press.

Buscetto Marie et Catherine Marry (2009). « Le plafond de verre dans tous ses éclats : La féminisation des professions supérieures au xxe siècle », *Sociologie du travail*, Vol. 51, pp. 170–182

Chabaud-Rychter, Virginie Descoutures, Anne-Marie Devreux, Eleni Varikas (dir.) (2010), *Sous les sciences sociales, le genre. Relectures critiques de Max Weber à Bruno Latour*, La Découverte, coll. Sciences Humaines.

⁵⁹ Ainsi, afin d'apprécier l'influence du féminisme dans la discipline, j'ai comptabilisé les articles des revues (N=2.461), de leur année de fondation à 2005, comportant dans leur corps de texte, les notes ou les références les mots-clés suivants : *gender*, *feminism* et *feminist*. J'ai pu procéder de la sorte grâce aux bases de données comme JSTOR qui hébergent les articles des trois revues, à l'exception des cinq dernières années pour lesquelles j'ai utilisé les bases de données MUSE et SAGE. Des résultats ainsi obtenus, ont été éliminés les recensions de livres, les commentaires ainsi que les lettres de moins de cinq pages.

Daune Richard, Anne Marie et Anne Marie Devreux (1992). « Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique », *Recherches féministes*, Vol. 5, n° 2, p. 7-30.

Daune-Richard Anne-Marie et Anne-Marie Devreux (1985), « La construction sociale des catégories de sexe », *Bulletin d'information des études féminines*, n° 17, 39-54.

Deegan, Mary Jo (1991). *Women in sociology, A bibliographical Sourcebook*. Westport, CT : Greenwood Press.

— (1986). *Jane Adams and the Men of the Chicago School, 1892-1928*. New Brunswick : Transaction Books.

Delamont, Sara (1987). « Three Blind Spots? A Comment on the Sociology of Science by a Puzzled Outsider », *Social Studies of Science*, Vol. 17, No.1, pp. 163-170.

Delphy, Christine (1998) *L'ennemi principal : économie politique du patriarcat*, Paris : Syllepse,

(1970). « L'ennemi principal », *Partisans*, 54-55 : pp.112-139.

Devreux, Anne Marie (2016). *Sciences et le genre*, Presses Universitaires de Rennes, à paraître.

— (1995). « Sociologie "généraliste" et sociologie féministe: les rapports sociaux de sexe dans le champ professionnel de la sociologie », *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 16, n° 1, pp. 83-110.

Ferree, Myra Marx et al, (2006). « Assessing the feminist revolution: The presence and absence of gender in theory and practice », en Craig Calhoun (ed.) *History of Sociology in America: ASA Centennial Volume*, University of Chicago Press.

Flores-Espínola, Artemisa (2016). « ¿Los estudios CTS tienen un sexo? : Mujeres y género en la investigación académica », *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, Vol. 11, N° 31, p. 61-92.

— (2013b), *Metodología feminista: ¿una transformación de prácticas científicas?*, Thèse de doctorat européen, Université Complutense de Madrid, 572 p.

— (2013a), « Science et Politique : quand le féminisme fait avancer la science » *Raison Présente*, No. 186, pp. 97-106.

— (2012), « Subjectivité et connaissance : réflexion sur les épistémologies du point de vue », *Cahiers du genre* n° 53, p. 99-120.

García Dauder, Silvia (2008). Annie Marion MacLean : « La “madre de la etnografía contemporánea” y pionera en la sociología por correspondencia », *Athenea Digital*, n° 13, p. 237-246.

Gardey, Delphine (2005). « La part de l'ombre ou celle des lumières ? Les sciences et la recherche au risque du genre », *Travail, Genre et Sociétés*, pp. 29-47.

González García Marta I (2001). « Género y conocimiento », En: José A. López Cerezo y José M. Sánchez Ron. (eds.) *Ciencia, tecnología y cultura en el cambio de siglo*. Col. Razón y sociedad, Biblioteca Nueva, OEA, Madrid.

González García Marta y Eulalia Pérez Sedeño (2002). « Ciencia, tecnología y género ». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad e Innovación*. Número 2/Enero Abril, Madrid.

Guillaumin, Collette (1981) « Femmes et théories de la société : remarques sur les effets théoriques de la colère des opprimées », *Recherches féministes*, Vol. 13, n° 2, pp. 19-32.

— (1978) « Pratique de pouvoir et idée de Nature : 1 L'appropriation des femmes », *Questions féministes*, n° 2, pp. 5-30 ; 2 « Le discours de la Nature », *Questions féministes*, n° 3, pp. 5-28.

Haraway Donna J. (1989). *Primate Visions: Gender, Race and Nature in the World of Modern Science*, New York: Routledge.

- Harding Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- (1991). *Whose Science, Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*, Ithaca: Cornell University Press.
- Harding, Sandra, and Merrill B. Hintikka, eds. (1983). *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science*. Dordrecht, Holland: D. Reidel.
- Hays-Gilpin, Kelley et David S. Withley (1998). *Reader in Gender Archaeology*, London: Routledge.
- Huber, Joan (1976). « Sociology », *Signs*, Vol. 1, No. 3, pp. 685-697.
- Hubbard, Ruth (1990). *The Politics of Women's Biology*, New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Jacquemard, Alban, Agnès Netter et Françoise Thibault (Coord.) (2012). *Egalité entre les femmes et les hommes : orientations stratégiques pour les recherches sur le genre*, Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 56 p. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/134000070/0000.pdf>
- Katila, Saija y Susan Meriläinen (1999). « A serious researcher or just another nice girl? Doing gender in a male dominated scientific community », *Gender, Work, Organization*, Vol. 6, n°. 3, pp. 163-173.
- Kelly-Gadol, Joan (1977). « Did women have a renaissance? », en Renate Bridenthal et Claudia Koonz *Becoming Visible: Women in European History*, Houghton Mifflin Co.
- Lauffer, Jacqueline (2004). « Femmes et carrières : la question du plafond de verre », *Revue Française de Gestion*, Vol. 30, n°. 151, pp. 117-127.
- Larivière, Vincent, Chaoqun Ni, Yves Gingras, Blaise Cronin et Cassidy R. Sugimoto (2013). « Bibliometrics: Global gender disparities in science », *Nature News*, 11 décembre.
- LeFeuvre, Nicky, Pierre Bataille et Laura Morend (2013). « La visibilité du genre dans des revues de sociologie du travail. Comparaisons France et Grande-Bretagne (1987-2012) », *Cahiers du genre* n° 54, pp. 121-150.
- Lengerman, Patricia Madoo et Niebrugge-Brantley, Jill (1998). *The Women Founders, Sociology and Social Theory, 1830-1930*. Boston : McGraw Hill.
- Longino, Helen (2002). *The Fate of Knowledge*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- (1993a). «Subjects, power, and knowledge: Description and prescription in feminist philosophies of science», en Linda Alcoff y Elizabeth Potter (eds.), *Feminist epistemologies* (pp.101-120). New York: Routledge.
- (1990) *Science as Social Knowledge: Values and Objectivity In Scientific Inquiry*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Löwy, Ilana (2005). « Le féminisme a-t-il changé la recherche biomédicale ? Le Women Health Movement et les transformations de la médecine aux États-Unis », *Travail, Genre et Sociétés*, Vol. 14, pp. 89-108.
- Marry, Catherine et Irène Jonas (2005). « Chercheuses entre deux passions: l'exemple des biologistes », *Travail, Genre et Sociétés*, Vol. 14, pp. 69-88.
- Mathieu, Nicole-Claude (1971) « Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe », *Épistémologie sociologique*, n°11, pp. 19-39.
- Parlee, Mary Brown (1975). « Psychology », *Signs*, Vo. 1.1, No.1, 119-138.
- Pfeiffer, Jeanne (2000). Les débuts de la critique féministe des sciences en France (1978-1988) », in : Delphine Gardey et Ilana Löwy (coord.) *L'invention du naturel : les sciences et la fabrication du masculin et féminin*, Paris, Archives d'Histoire Contemporaine.
- Rose, Hilary (1994), *Love, Power and Knowledge. Towards a Feminist Transformation of the Sciences*, Cambridge: Polity Press.

- Rossi, Alice (1965). « Women in Science ¿Why so few? », *Science* 148, No. 3, 674. pp. 1196-1202.
- Rossiter, Margaret (1993). « The Matthew Matilda Effect in Science », *Social Studies of Science*, Vol. 23, No.2 (Mayo): 325-41.
- (1984), *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*. Baltimore: John Hopkins University.
- Sayre, Ana (1975), *Rosalind Franklin y el ADN*, Madrid: Horas y Horas.
- Schiebinger, Londa (2001). « Has feminism changed science? », Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- (1993), *Nature's Body: Gender in the Making of Modern Science*, Boston: Beacon Press
- (1989). *The mind has no sex? Women in the origins of modern science*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Stacey, Judith (2006). « Feminist and Sociology in 2005: What Are We Missing? », *Social Problems*, Vol. 53, No. 4, pp. 479-482.
- Stacey, Judith et Barrie Thorne (1985). « The missing feminist revolution in sociology », *Social Problems*, Vol. 32, No.4, pp. 301-316.
- Verbrugge Martha H. (1976). « Women and Medicine in Nineteenth-Century America », *Signs*, Vol. 1, No.4, pp. 957-972.
- Revue d'histoire des sciences humaines*, n° 13, p. 51-68.
- Waring, Marilyn (1990). *If Women Counted*, San Francisco: Harper Collins.
- Wylie, Alison (1997), « The Engendering of Archaeology: Refiguring Feminist Science Studies », *Osiris* n° 12, pp. 80-99.
- (1996), « The Constitution of Archaeological Evidence: Gender Politics and Science », en Galison y Stump, pp. 311-343.

Article

Femmes et hommes devant les étapes de la carrière d'enseignant-e chercheur-e : deux corps, deux sexes ?

Par Olivier Martin, olivier.martin@parisdescartes.fr
CERLIS (CNRS, Universités Paris Descartes et Sorbonne Nouvelle,
Sorbonne Paris Cité),
Ancien président du CNU19 (mandat 2012-2015)

Les docteurs ont-elles des chances équivalentes à leurs homologues masculins d'être qualifiées aux fonctions de maître.sse de conférences des universités ? Les maitresses de conférences ont-elles des chances vraiment comparables à celles des maîtres de conférences d'obtenir une qualification aux fonctions de professeur.e.s ? Et, une fois entrés dans l'un ou l'autre de ces deux corps, les hommes et les femmes ont-ils des chances identiques d'être promus dans les diverses classes existant au sein de chacun de ces corps ?

Pour tenter de répondre à ces questions, en tout cas apporter quelques éclairages statistiques, ce texte s'appuie sur des analyses anonymes des dossiers analysés annuellement par le CNU19 (notamment durant mon mandat 2011-2015), complétées par des données issues des rapports statistiques du ministère, du Journal Officiel ainsi que de résultats établis dans un autre cadre (Chenu, Martin, 2016). Mon propos est essentiellement focalisé sur les étapes dont le CNU a la charge : les étapes de qualification aux fonctions de maître.sse de conférences ou de professeur ainsi que les étapes de promotion (avancement dans les corps des MCF et des PR). Nous présentons également quelques résultats concernant les nominations. L'étude des trajectoires différenciées des femmes et des hommes dans les carrières de sociologue et démographe des universités françaises fait l'objet d'un autre article à paraître très prochainement (Chenu, Martin, 2016) et seuls quelques résultats généraux issus de cet article seront ici remis en perspective.

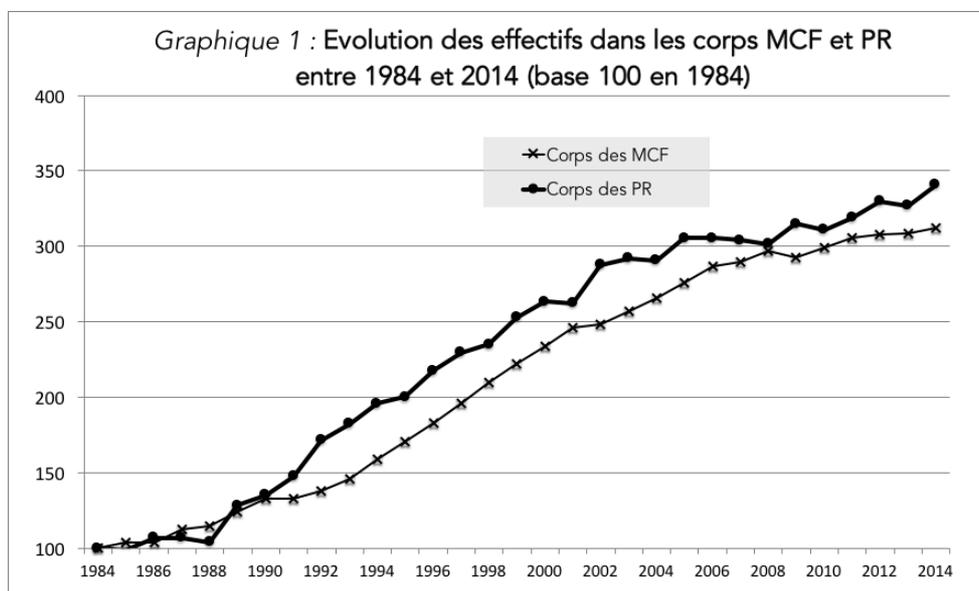
Nous saisissons également le cadre de ce texte, essentiellement centré sur les différences de sexe à plusieurs moments de la carrière, pour publier quelques données générales sur les corps des enseignants-chercheurs permanents (professeur.e.s et maître.sse.s de conférences) : les effectifs de ces deux corps ; leur démographie ; l'évolution de leur composition. C'est par cette description démographique générale que nous débutons notre article, avant d'examiner de manière successive les différentes étapes de la carrière d'un enseignant-chercheur : la qualification aux fonctions de maître.sse. de conférences, la nomination à ces fonctions, la qualification aux fonctions de professeur.e, la nomination sur un poste professoral, la promotion au sein de chacun des corps.

Un peu de démographie générale de la section 19 de « sociologie, démographie »

Commençons par rappeler quelques faits essentiels.

Aujourd'hui, il y a environ 900 enseignants-chercheurs permanents en sociologie-démographie, dont plus de 7 sur 10 sont des maître.sse.s de conférences et donc un peu moins de 3 sur 10 des professeur.e.s des Universités. Il y a plus de deux fois plus de « rangs B » que de « rangs A » dans nos établissements universitaires.

Nous avons pu reconstituer l'évolution des effectifs de la section 19 au cours des 30 dernières années. La période 1984-2014 est marquée par une très forte croissance des effectifs dans chacun des corps : la croissante est réelle, et est particulièrement rapide jusqu'au début des années 2000. Le nombre de MCF en « sociologie-démographie » a été multiplié par 3,1 au cours de ces trente années ; et le corps des PR par un facteur encore supérieur (3,4). Alors qu'il y avait 206 MCF et 74 PR en 1984, ils sont aujourd'hui respectivement au nombre de 643 et 252 (cf. *Graphique 1*).



Sources : Données du MENESR, Compilations personnelles de rapports et tables statistiques.

Nous ne disposons pas des données permettant de comparer l'évolution des effectifs relevant de la section 19 du CNU avec l'ensemble des autres sections sur la même période. Nous pouvons toutefois le faire pour la période 1994-2014. Et cette analyse permet de souligner que, si la croissance des effectifs des enseignants-chercheurs est une tendance générale, cette croissance est bien plus forte pour le CNU19 que pour beaucoup d'autres sections des CNU.

Comparons l'évolution de la section 19 à trois groupes plus vastes⁶⁰ : au groupe dit des « Sciences Humaines » (qui rassemble les sections CNU 16 à 24 : Psychologie, Philosophie, Sociologie, Démographie, Ethnologie, Préhistoire, Histoire, Géographie, Urbanisme) ; à la grande discipline « Lettres » (qui s'oppose aux autres grandes disciplines « Sciences », « Droit » et « Pharmacie ») ; et enfin à l'ensemble des sections des CNU (toutes sections et disciplines confondues). Cette

⁶⁰ Nous reprenons ici les nomenclatures et le vocabulaire du Ministère de l'Enseignement supérieur : les sections du CNU sont divisées en « Grandes disciplines » (Droit, Lettres, Sciences, Pharmacie), puis en « Groupe » (par exemple : « Droit et sciences politiques », « Langues et littératures », « Sciences Humaines », « Sciences de la terre... ») puis en « Sections » (par exemple la section 19 « Sociologie, démographie »).

comparaison permet de constater qu'au cours des vingt années séparant 1994 et 2014, les effectifs du CNU19 ont cru de 78 %, contre seulement 36 % environ pour l'ensemble des sections des CNU et de 59 % pour le groupe « Sciences Humaines » (cf. *Tableau 1*).

Tableau 1 : Les effectifs et leur évolution pour la section 19, le groupe IV, le secteur « Lettres » et l'ensemble des CNU, entre 1994 et 2014

	Ensemble	Secteur	Groupe « SH »	CNU 19
		« Lettres et SH »		
Effectifs en 1994	36454	10408	4103	502
Effectifs en 2014	49537	15088	6522	895
Evolution 2014/1994	35,9 %	45 %	59 %	78,3 %

Source : MENESR, DGRH, Fiches démographiques des sections, 2013, 2014.

Cette hausse des effectifs concerne à la fois les maître.sse.s de conférences et les professeur.e.s, même si la croissance est relativement plus faible pour ces derniers, au sein du CNU19 comme dans l'ensemble des trois catégories plus larges.

Comparons le CNU19 avec des sections « voisines », par exemple celles des doctorants se présentant assez fréquemment à la qualification par le CNU19 (cf. *Tableau 2*). Il s'avère que le CNU19 n'est pas la seule section du vaste environnement des disciplines « voisines » à avoir connu une hausse de ces effectifs : toutes les disciplines listées ont connu une hausse, parfois relativement faible (philosophie ou sciences économiques), souvent proche de celle de la sociologie-démographie, et parfois spectaculaire (Info-Com, et surtout STAPS, dont les effectifs ont été multipliés par presque 5 en 20 ans).

Tableau 2 : Evolution des effectifs pour quelques sections voisines de la section 19 entre 1994 et 2014

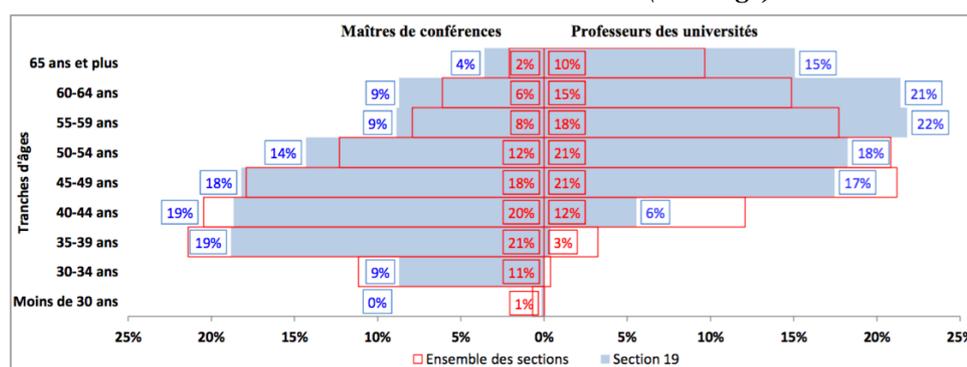
Sections du CNU	Effectifs en 2014	Variation des effectifs 2014/1994
17 - Philosophie	392	+17,7 %
05 – Sciences économiques	1806	+ 26,4 %
22 - Histoire et civilisations : histoire des mondes modernes, histoire du monde contemporain ; de l'art ; de la musique	1089	+37 %
04 – Sciences politiques	363	+47,6 %
20 - Ethnologie, préhistoire, anthropologie biologique	200	+ 69,7 %
70 – Sciences de l'éducation	661	+ 69,1 %
24 - Aménagement de l'espace, urbanisme	260	+ 69,9 %
19 – Sociologie, démographie	895	+ 78,3 %
71 – Sciences de l'information et de la communication	803	+ 115,3 %
74 - Sciences et techniques des activités physiques et sportives	803	+ 369,6 %

Sources : MENESR, DGRH, Fiches démographiques des sections, 2013,

Chacun peut se satisfaire de cette forte augmentation des effectifs des enseignants des universités. Mais, d'une part, elle doit par ailleurs être ramenée à la croissance des effectifs étudiants depuis les années 1980 (Chenu, 2002). Et, d'autre part, ce serait trop vite oublier que sur la même période, le nombre d'enseignants non-permanents a cru encore plus vite⁶¹. Les non-permanents (contrats doctoraux avec mission d'enseignement, ATER, maître.sse.s de langue, enseignants associés) représentent actuellement environ un quart des effectifs en activité dans les universités : leur nombre a été multiplié par plus de deux entre 1992 et 2010 (hausse d'environ 130 %), avant de stagner puis de baisser légèrement, tandis que sur la même période les effectifs des permanents n'ont augmenté que de 50-60 % environ. Ce n'est pas, ici, le lieu d'approfondir la question de la place des non-permanents, de leur rôle réel (en tenant compte des équivalents ETP car beaucoup de non-permanents sont à temps partiel) et de leurs caractéristiques. Nous appelons toutefois de nos vœux une telle étude : le MENESR publie beaucoup de données qui mériteraient d'être analysées minutieusement. Au-delà d'une meilleure connaissance de la place des enseignants vacataires dans l'enseignement supérieur, il faudra également s'interroger sur le destin de ces collègues temporaires.

Avant de nous intéresser à la présence différenciée des femmes et des hommes, terminons ce préambule en jetant un regard à la pyramide des âges (en 2014) de la section 19, en la comparant à pyramide de l'ensemble des sections (cf. *Graphique 2*). Sans surprise, la population des professeur.e.s est globalement plus âgée que celle des maître.sse.s de conférences : l'âge moyen des professeur.e.s est de 56 ans alors que celui des maître.sse.s de conférences s'élève à 47 ans. Soulignons également que la structure en âge de la section 19 est plus âgée que la structure d'âge générale : comme beaucoup d'autres sections du secteur « Lettres et Sciences humaines », l'accès au corps des maître.sse.s de conférences comme à celui des professeur.e.s est plus tardif que dans les « Sciences ».

Graphique 2 : Pyramide des âges en 2014 de la section 19 (en bleu) et de l'ensemble des sections (en rouge)



Source : MENESR, DGRH, Fiche démographique de la section 19, 2013/2014.

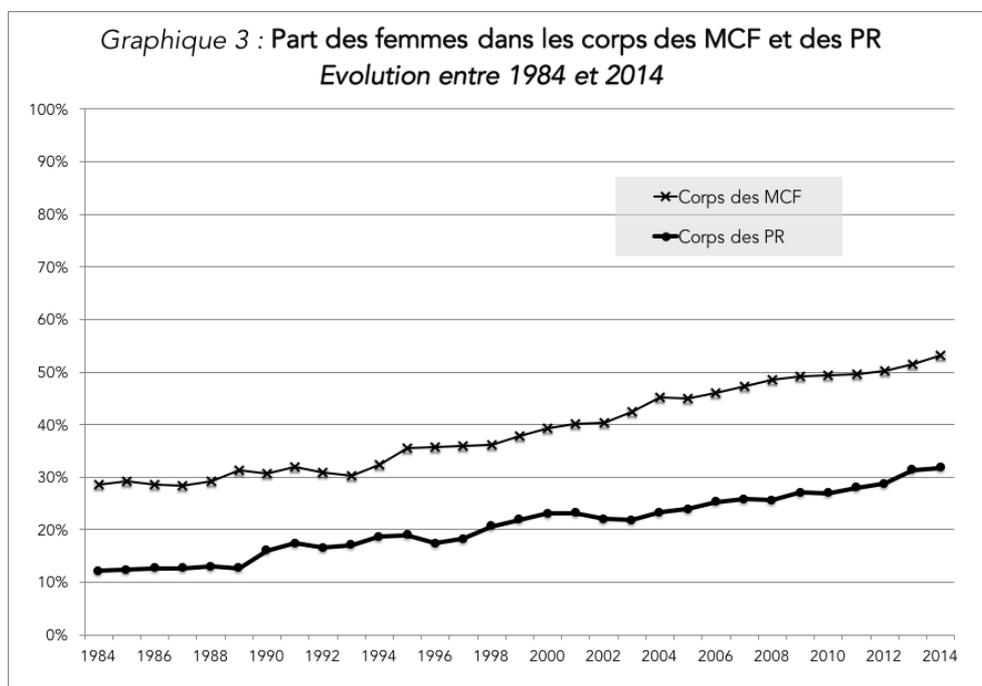
Les femmes et les hommes au sein du CNU19

Aujourd'hui (2014), le corps des maître.sse.s de conférences en sociologie-démographie est composé, à parts comparables, de femmes (53 %) et d'hommes (47 %). En revanche, ce n'est pas le cas du corps des professeur.e.s : celui-ci est composé, aux deux tiers, d'hommes (68 % d'hommes pour 32 % de femmes).

Dans chacun de ces deux corps, la féminisation est progressive, lente, mais

⁶¹ Et durant cette même période, certaines disciplines « scientifiques » ont vu leurs effectifs baisser (par exemple la physique).

réelle : dans le corps des MCF, la part des femmes est passée de 28 % en 1984 à 53 % en 2014 ; et de 12 % à 32 % dans le corps des PR au cours de la même période (cf. *Graphique 3*).



Sources : Données du MENESR, Compilations personnelles de rapports et tables statistiques.

Les âges moyens des femmes et des hommes sont proches, même si les femmes sont légèrement plus jeunes que les hommes au sein de chacun des deux corps (tableau 3). Trois mécanismes sont potentiellement à l'œuvre pour expliquer cette inégalité :

a) des différences dans les conditions d'accès : l'accès à chacun des deux corps peut se faire à des âges différents (par exemple les femmes accéderaient plus tôt au statut de maître.sse de conférences comme à celui des professeur.e.s) ;

b) des différences dans l'histoire de la constitution des corps : la présence d'hommes est plus ancienne dans chacun des deux corps et ils y ont « vieilli » (leur âge moyen est donc plus élevé que l'âge moyen des femmes, dont la présence significative dans les deux corps est plus récente) ;

c) des différences dans les conditions de sortie du corps : l'âge à la sortie du corps, soit par passage au corps des professeur.e.s, soit par départ à la retraite, est plus faible pour les femmes (il existe d'autres motifs de départ, mais ils sont probablement rares).

Tableau 3 : Âges moyens et médians des femmes et des hommes dans les deux corps d'enseignant-chercheur, en 2014

	Maître.sse.s de conférences		Professeur.e.s des Universités	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Effectif	342	301	80	172
Âge moyen	45 ans	48 ans	55 ans	56 ans
Âge Médian	44 ans	47 ans	56 ans	58 ans

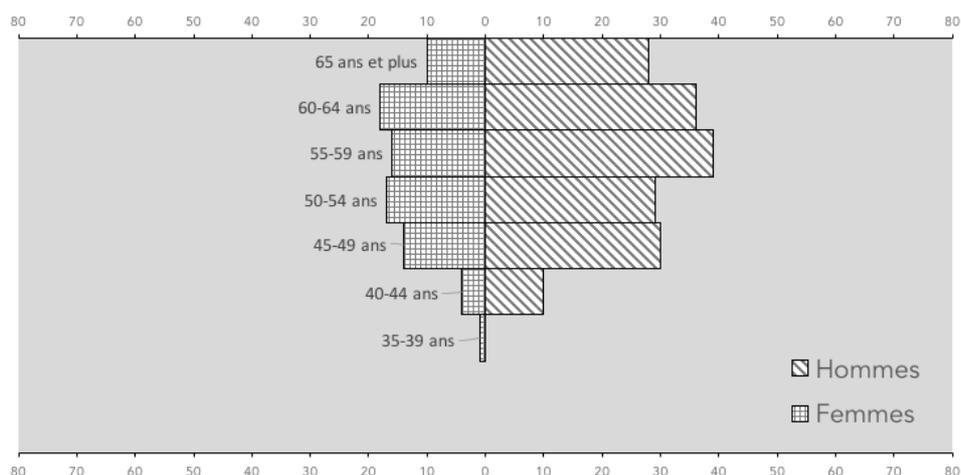
Source : MENESR, DGRH, Fiche démographique de la section 19, 2013/2014.

Ces trois facteurs interviennent, à des degrés divers, sans qu'il soit *a priori* aisé de démêler le rôle de chacun d'eux. Notre article (Chenu, Martin, 2016) permet néanmoins d'apporter des éclairages substantiels sur le rôle relatif de chacun de ces facteurs :

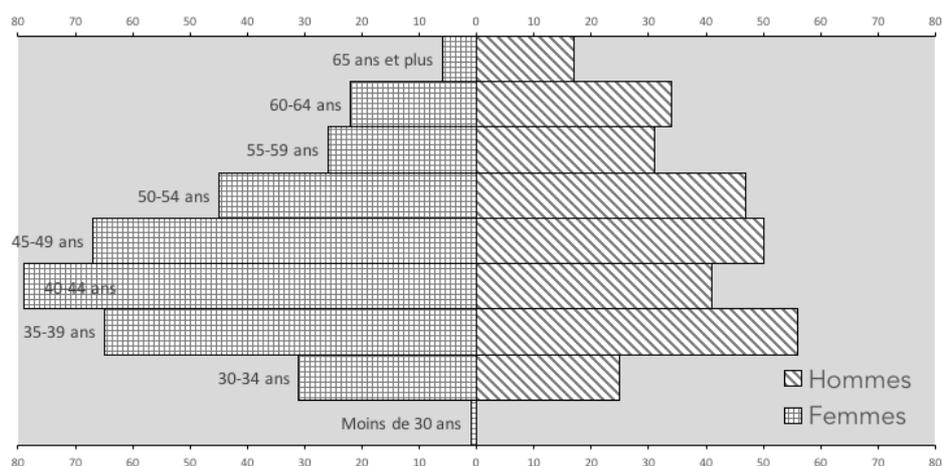
1°) Nous montrons dans ce texte que les femmes accèdent un peu plus tôt que les hommes au corps des maître.sse.s de conférences mais pas au corps des professeur.e.s (plus d'un an d'écart en moyenne, sur la période 2002-2012). Et, dans la mesure où leur présence dans ce corps est ancienne et relativement équilibrée, la différence d'âge moyen/médian s'explique probablement, en partie au moins, par cet accès relativement précoce au corps des maître.sse.s de conférences.

2°) L'accès plus tardif des femmes au corps des professeur.e.s est en apparence contradiction avec leur âge moyen plus faible dans ce corps. C'est probablement le résultat de leur relative faible présence dans ce corps et de leur accès globalement plus récent à ce même corps : peu représentée dans ce corps dans le passé, leur intégration progressive et assez récente fait du groupe des femmes dans le corps des professeur un groupe un peu moins âgé que le groupe de leurs homologues masculins (55 % des femmes professeur.e.s ont plus de 55 ans alors que c'est le cas de 60 % des hommes professeurs : cf. Graphique 5). Par ailleurs, tou.te.s les maître.sse.s de conférences n'accèdent pas au corps professoral : les sorties de ce corps se font majoritairement en raison d'un départ à la retraite.

Graphique 4 : Pyramide des âges des PR en 2014



Graphique 5 : Pyramide des âges des MCF en 2014



Femmes et hommes devant l'étape de qualification aux fonctions de maître.sse de conférences

A l'étape de qualification aux fonctions de maître.sse de conférences en sociologie-démographie, les chances des candidates sont non seulement comparables mais probablement légèrement supérieures à celles des hommes : 59 % des docteurs contre 52 % des docteurs s'étant présentés à la qualification entre 2009 et 2015 ont obtenu cette qualification par le CNU19 (cf. *Tableau 4*). Sur l'ensemble de la période, un test de signification statistique⁶² permet de penser que cet « avantage » des femmes est significatif. Soulignons que cette tendance, qu'on peut établir pour des périodes plus anciennes, semble s'être estompée au cours des années 2014 et 2015 – il serait toutefois hâtif de conclure à un changement réel, tant les fluctuations annuelles sont délicates à interpréter.

Tableau 4 : Nombre de candidat.e.s, de qualifiés et taux de qualification MCF, selon le sexe et l'année de candidature (CNU19, 2009-2015)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Candidates F	222	177	210	209	223	221	227	1489
Candidats H	232	178	220	194	216	193	194	1427
Qualifiées F	134	125	123	120	126	119	127	874
Qualifiés H	130	95	114	95	94	102	107	737
Taux de qualification des femmes	60%	71%	59%	57%	57%	54%	56%	59%
Taux de qualification des hommes	56%	53%	52%	49%	44%	53%	55%	52%
Chances relatives	1,08	1,32	1,13	1,17	1,30	1,02	1,01	1,14

Sources : Rapports des CNU19 (2009-2015).

Ce résultat, établi en tenant compte de l'ensemble des candidat.e.s, peut être affiné en examinant seulement les candidat.e.s titulaire d'une thèse en sociologie ou démographie (pour la période 2012-2015 seulement car nous ne disposons pas des informations avant 2012). Environ la moitié des candidat.e.s à une qualification par le CNU19 sont titulaires d'une thèse dans une autre discipline (notamment : sciences politique, ethnologie, histoire, sciences de l'éducation, STAPS, économie...). Si nous écartons ces situations pour nous concentrer sur les seuls titulaires d'un doctorat en sociologie ou démographie, le constat est identique, voire plus prononcé (cf. *Tableau 5*) :

Tableau 5 : Nombre de candidat.e.s, de qualifiés et taux de qualification MCF, selon le sexe et l'année de candidature pour les titulaires d'un doctorat en sociologie ou démographie (CNU19, 2012-2015)

	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Candidates F	98	118	110	105	431
Candidats H	85	102	111	119	417
Qualifiées F	73	86	84	79	322
Qualifiés H	57	58	71	79	265
Taux de qualification des femmes	74%	73%	76%	75%	75%

⁶² Le test de significativité des écarts des taux est significatif à 95 %, comme le test du χ^2 .

Taux de qualification des hommes	67%	57%	64%	66%	64%
Chances relatives F/H	1,11	1,28	1,19	1,13	1,18

Sources : Rapports des CNU19 (2012-2015)

Cette différence résiste-t-elle en tenant compte de l'âge des candidat.e.s ? Soulignons que l'âge moyen à la candidature est plus faible chez les femmes que chez les hommes (et l'écart est statistiquement très significatif) : l'âge moyen des femmes est de 35,9 ans tandis que celui des hommes est de 36,9 ans.

L'examen croisé des taux de qualification selon l'âge et le sexe permet de montrer un point intéressant : les hommes et les femmes ont des taux de qualification comparables (pour ne pas dire statistiquement équivalents) dans les tranches d'âge les plus basses (moins de 35 ans), tandis que l'écart se creuse, en faveur des femmes, pour les tranches d'âge les plus élevées (plus de 35 ans). Ainsi, les candidatures féminines et masculines les plus « jeunes » ont des chances comparables, tandis que les femmes s'en sortent beaucoup mieux dans les tranches d'âges plus « avancées » (cf. *Tableau 6*).

Tableau 6 : Taux de qualification aux fonctions de MCF selon l'âge et le sexe (CNU19, 2012-2015)

Classe d'âge	Sexe	Taux de qualification	Effectif
30 ans et moins	Femmes	58 %	170
	Hommes	61 %	131
31-32 ans	Femmes	62 %	158
	Hommes	59 %	121
33-34 ans	Femmes	54 %	146
	Hommes	56 %	126
35-37 ans	Femmes	62 %	149
	Hommes	45 %	146
38-42 ans	Femmes	55 %	130
	Hommes	46 %	131
43 ans et plus	Femmes	41 %	128
	Hommes	36 %	141

Sources : Rapports des CNU19 (2012-2015) ; compilations et analyses personnelles à partir des fichiers anonymes des candidatures

Une régression logistique permettant de tenir compte des effets simultanés de l'âge et du sexe montre que, globalement, les hommes ont des chances relatives (odds-ratio) légèrement plus faibles que les femmes d'être qualifiés, mais que l'effet le plus significatif est l'effet âge : à sexe identique, les chances relatives de qualification diminuent de manière significative au fur et à mesure que l'âge avance.

Cet avantage (faible mais significatif) des candidates sur les candidats ne doit pas être immédiatement interprété comme le signe d'une discrimination des hommes, ou comme le fruit d'une politique de discrimination positive à l'égard des femmes. Il est difficile de saisir son origine : les dossiers des candidates sont-ils meilleurs ou plus équilibrés (sur les trois registres évalués par le CNU : recherches, enseignements, engagements collectifs) ? Les spécialités et domaines de recherches des femmes sont-ils plus consensuels que ceux des hommes ? Les docteurs s'auto-éliminent-elles si elles estiment leurs chances trop faibles ? Une analyse fine des mécanismes à l'œuvre, tout au long du processus qui conduit à la thèse, à

l'accumulation des expériences (dans les trois registres évoqués), à la candidature, puis à la (non)qualification reste à faire. Il est certain que le « genre est à l'œuvre », mais son rôle exact, les voies de son influence, sont encore à découvrir de manière précise.

L'accès différencié des femmes et hommes aux corps des maître.sse.s de conférences

Qu'advient-il à ces docteurs qualifiés aux fonctions de maître.sse.s de conférence ?

Nous savons que le nombre de recrutés est faible, voire très faible par rapport au nombre de qualifiés. En oubliant (pour simplifier) qu'une qualification permet de candidater pendant au moins 4 ans sur les postes ouverts au concours et que des candida.e.s qualifié.e.s dans d'autres sections (par exemple les sections de sciences politiques, d'ethnologie, de sciences de l'éducation, de sciences de l'info-com, etc.) peuvent candidater sur les postes de la 19^e section, il y a eu 2495 qualifiés pour 227 postes (entre 2009 et 2014) soit moins d'un poste pour 10 qualifiés de l'année. Et si on rapporte ce nombre de postes aux nombres de candidat.e.s ayant effectivement déposé un dossier sur cette même période, il y a eu 3745 candidat.e.s pour 227 postes ; soit un peu moins d'un poste pour 17 candidat.e.s (cf. *Tableau 7*).

Tableau 7 : Part des femmes dans le recrutement des maître.sse.s de conférence (2009-2014)

Source : MENESR, DGRH, Fiches démographiques de la section 19.

	Postes publiés et candidatures				Postes pourvus et nominations		
	Nombre de postes publiés	Nombre de candidat.e.s	Part des femmes	Nombre de Femmes	Nombre de postes pourvus	Part des femmes	Nombre de Femmes
2009	42	564	49,6	280	40	50	20
2010	48	770	50,3	387	48	50	24
2011	31	522	55,9	293	31	58,1	18
2012	46	687	52,5	360	43	60,5	26
2013	28	587	55,9	328	27	81,5	22
2014	32	615	53,8	330	32	53,1	17
Total	227	3745	52,8%	1978	221	57,5%	127

Il y a, proportionnellement, davantage de femmes nommées sur les postes de MCF qu'il n'y a de candidates : un peu moins de 53 % des candidat.e.s sont des femmes alors que plus de 57 % des nommés sont des femmes. Le rapport de chance en faveur des femmes s'élève donc à 1,2.

Et si nous considérons l'ensemble du processus qui conduit de la qualification à la nomination comme maître.sse.s de conférences, ce rapport de chance s'élève à 1,40 (cf. *Tableau 8*) : les femmes titulaires d'un doctorat ont 1,4 fois plus de chance d'être élues sur un poste de MCF qu'un homme lui-même docteur. Ce constat statistique peu contestable ne doit pas nous faire oublier que les chemins qui conduisent, ou pas, à la candidature à une qualification puis à la candidature à un poste sont complexes et comprennent des mécanismes d'auto-élimination, de découragement, d'intériorisation de l'échec ou, au contraire, d'intériorisation des atouts objectivement accumulés par les candidat.e.s. L'analyse statistique des étapes de qualification et de nomination ne donne qu'un aperçu des processus de sélection, et notamment de sélection différenciée des individus selon leur sexe.

Tableau 8 : Taux de qualification des femmes et des hommes, rapport de chance et part des femmes lors des diverses étapes d'accès un poste de maître.sse de conférences sur l'ensemble de la période 2009-2014

	Femmes	Hommes	Rapport de chance F/H	Part des femmes à chaque étape
Candidat.e.s à la qualification	1262	1233		54,6 %
Qualifié.e.s	747	630		54,2 %
Taux de qualification	59,2 %	51,1 %	1,16	
Candidat.e.s à un poste	1978	1767		52,8 %
Nommé.e.s	127	94		57,5 %
Taux de nomination par rapport aux candidatures	6,4 %	5,3 %	1,21	
Effets cumulés *			1,40*	

Source : MENESR, DGRH, Fiches démographiques de la section 19 ; Rapports de la section 19 du CNU

* Il s'agit de la combinaison arithmétique des deux rapports de chance (celui sur l'étape de qualification et celui sur l'étape de nomination sur un poste de MCF). Cette combinaison n'est pas strictement rigoureuse puisqu'il n'y a pas de correspondance parfaite entre les qualifiés et les candidat.e.s à un poste (la qualification dure 4 ans ; on peut être qualifié et ne pas candidater à un poste ; on peut être qualifié par une autre section ; on peut candidater à une autre section en étant qualifié par le CNU19).

Lecture : il y a eu 1262 candidatures de femmes à la qualification aux fonctions de maître.sse de conférences ; ces candidatures féminines représentent 54,6 % des l'ensemble des candidatures ; parmi ces 1262 femmes, 747 ont été qualifiées (soit 59,2 %) ; tandis que seuls 51,1 % des hommes candidats ont été qualifiés ; le rapport de chance relatif des femmes par aux hommes lors de la qualification s'élève à 1,16.

Femmes et hommes devant l'étape de qualification aux fonctions de professeur.e

La qualification aux fonctions de professeur.e des universités ne montre pas la même inégalité entre les femmes et les hommes. La relative faiblesse du nombre de candidatures, la variation annuelle de leur nombre et des taux de qualification ne permettent pas de dégager une analyse différenciant à la fois les âges et les sexes. Néanmoins, sur l'ensemble de la période 2009-2015, il apparaît clairement que les taux de qualification des hommes et des femmes aux fonctions de professeur sont très proches, pour ne pas dire équivalents (cf. *Tableau 9*). Notons au passage que l'observation sur une période plus longue (depuis 1998) aboutit à une conclusion identique (Chenu, Martin, 2016, tableau 4). Si l'analyse croisée des taux de qualification en fonction du sexe et de l'âge n'est pas possible, on peut noter qu'il n'y a pas de différence significative d'âge moyen lors de la candidature à la qualification : pour les hommes comme pour les femmes, cet âge moyen s'élève à 48 ans.

Tableau 9 : Nombre de candidat.e.s, de qualifié.e.s et taux de qualification PR, selon le sexe et l'année de candidature (CNU19, 2009-2015)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Candidates F	17	20	27	18	26	19	19	146
Candidats H	46	37	41	51	41	25	32	273
Qualifiées F	4	12	13	8	20	11	8	76
Qualifiés H	25	9	15	30	23	15	19	136
Taux de qualification des femmes	24 %	60 %	48 %	44 %	77 %	58 %	42 %	52 %
Taux de qualification des hommes	54 %	24 %	37 %	59 %	56 %	60 %	59 %	50 %
Chances relatives F/H	0,43	2,47	1,32	0,76	1,37	0,96	0,71	1,04

Sources : Rapports annuels du CNU19

Cette égalité des chances entre les femmes et les hommes ne doit pas cacher un point crucial : les candidatures féminines à la qualification sont beaucoup moins nombreuses que les candidatures masculines : sur l'ensemble de la période il y a environ deux fois plus de candidatures masculines que de candidatures féminines (35 % contre 65 %). Et ce constat est identique si on se limite aux effectifs des quatre dernières années : il ne semble donc pas y avoir d'inflexion significative. Ce déséquilibre est d'autant plus étonnant que le corps des maître.sse.s de conférences est constitué, à part presque égale, d'individus de chaque sexe. Les quelques candidatures déposées par des individus qui n'occupent pas des fonctions de maître.sse.s de conférences (ingénieur d'étude, cadres du privé, CR du CNRS...) ne permettent pas d'expliquer ce déséquilibre, même en supposant que tous les candidats extérieurs soient des hommes.

Ainsi, si hommes et femmes sont à égalité devant la qualification aux fonctions professorales, ils ne le sont pas devant la possibilité de candidater à la qualification, notamment en soutenant une HDR. Comme nous allons le voir dans la partie suivante, cela a des conséquences sur le profil des recrutés aux fonctions de professeur.e.s des universités.

L'accès différencié des femmes et hommes aux corps des professeur.e.s

Notre article (Chenu, Martin, 2016) montre que la part des maître.sse.s de conférences accédant au corps des professeur.e.s est très différente pour les hommes et pour les femmes : les chances des femmes sont trois fois plus faibles que celles des hommes (pour les générations des maître.sse.s de conférences nommés entre 1991 et 2004 et devenus professeur.e.s entre 1992 et 2013). Nous pouvons retenir cet ordre de grandeur pour ces générations : une maîtresse de conférences sur dix est passée professeure alors que c'est le cas de trois maîtres de conférences (homme) sur dix.

Nous complétons ici cette analyse des parcours des générations par quelques données brutes sur les nominations des professeur.e.s entre 2009 et 2014 (cf. *Tableau 10*). La répartition des hommes et des femmes dans les nominations aux fonctions de professeur fluctue d'une année sur l'autre mais la faiblesse des effectifs ne permet pas d'en conclure quoi que ce soit. Seule une analyse agrégeant l'ensemble de la période a une signification : un peu plus de 4 nouveaux professeur.e.s sur 10 sont des femmes, contre un peu moins de 6 qui sont donc des hommes.

Tableau 10 : Part des femmes dans le recrutement des professeur.e.s (2009-2014)

	Postes publiés et candidatures				Postes pourvus et nominations		
	Nombre de postes publiés	Nombre de candidat.e.s	Part des femmes	Nombre de Femmes	Nombre de postes pourvus	Part des femmes	Nombre de Femmes
2009	28	55	38,2	21	21	47,6	10
2010	29	67	44,8	30	21	52,4	11
2011	33	80	32,5	26	22	31,8	7
2012	28	94	31,9	30	24	37,4	9
2013	24	74	28,4	21	22	31,8	7
2014	25	76	38,2	29	23	52,2	12
Total	167	446	35,2%	157	133	42,1%	56

Source : MENESR, DGRH, Fiches démographiques de la section 19.

De la même manière que nous l'avons fait pour les nominations aux postes de maître.sse.s de conférences, examinons les taux de qualification puis les taux de nomination à un poste de professeur, pour les femmes et les hommes. Et calculons ainsi un taux de chance relative (cf. *Tableau 11*). Le résultat est sans ambiguïté : les femmes qualifiées ont beaucoup plus de chance d'obtenir un poste (1,34) et, plus largement encore, les candidates à la qualification ont beaucoup plus de chance que les hommes d'obtenir à la fois qualification et poste (rapport de chance = 1,48). Le concours de recrutement des professeur.e.s semble donc nettement favorable aux femmes.

Tableau 11 : Taux de qualification des femmes et des hommes, rapport de chance et part des femmes lors des diverses étapes d'accès un poste de professeur.e sur l'ensemble de la période 2009-2014

	Femmes	Hommes	Rapport de chance F/H	Part des femmes à chaque étape
Candidat.e.s à la qualification	127	241		34,5 %
Qualifié.e.s	68	117		36,8 %
Taux de qualification	53,5 %	48,5 %	1,10	
Candidat.e.s à un poste	157	289		35,2 %
Nommé.e.s	56	77		42,1 %
Taux de nomination par rapport aux candidatures	35,7 %	26,7 %	1,34	
Effets cumulés *			1,48	

Source : MENESR, DGRH, Fiches démographiques de la section 19 ; Rapports de la section 19 du CNU

* Il s'agit de la combinaison arithmétique des deux rapports de chance (celui sur l'étape de qualification et celui sur l'étape de nomination sur un poste de professeur.e). Cette combinaison n'est pas strictement rigoureuse puisqu'il n'y a pas de correspondance parfaite entre les qualifié.e.s et les candidat.e.s à un poste (la

qualification dure 4 ans ; on peut être qualifié et ne pas candidater à un poste ; on peut être qualifié par une autre section ; on peut candidater à une autre section en étant qualifié par le CNU19...).

Comment concilier ces résultats *a priori* contradictoires : nous affirmions en début de cette partie qu'« une maîtresse de conférences sur dix est passée professeure alors que c'est le cas de trois maîtres de conférences (homme) sur dix » et, simultanément, nous constatons que les candidates à la qualification PR ont 1,48 fois plus de chance d'accéder aux fonctions professorales ? Il y a peut-être une partie des explications qui provient de la démographie du corps des maître.sse.s de conférences et de la (très) relative jeunesse des femmes dans ce corps (cf. *Tableau 3*). Cette explication ne nous paraît clairement pas suffisante. La principale explication a déjà été évoquée et se situe, en fait, dans la nécessaire distinction entre le groupe des « maîtresses de conférences » et le groupe des « candidates à la qualification ». Ces deux groupes ne se recoupent que très partiellement : non seulement tou.te.s les maître.sse.s de conférences (hommes comme femmes) ne sont pas en mesure de candidater à la qualification PR, mais les femmes qui le peuvent sont relativement beaucoup plus rares que les hommes en position de le faire. La sélection et l'inégalité genrée ne se situent pas au moment du concours mais dans le chemin qui y conduit. Il y a plus de 50 % de femmes dans le corps des maître.sse.s de conférences et environ 35 % de candidatures féminines à la qualification professeur.

En faisant abstraction des mécanismes qui conduisent à candidater à une qualification de professeur et donc des mécanismes qui mènent à soutenir une HDR, les hommes et les femmes semblent égaux devant cette étape de qualification. Mais comme nous le montrons ici ainsi que dans notre article (Chenu, Martin, 2016) en suivant une autre méthodologie, les différences, en l'occurrence une inégalité en défaveur des femmes, résident dans les conditions qui permettent plus facilement aux hommes de constituer des dossiers de candidature à la qualification professorales, à passer leur HDR. Comment expliquer, sinon, que la part des femmes parmi les dossiers de candidatures à une qualification soit toujours beaucoup plus faible que la part des hommes, alors que le corps des maître.sse.s de conférence est à peu près équilibré : il y a 35 % de femmes contre 65 % d'hommes, soit environ une femme pour deux hommes, parmi les candidat.e.s à la qualification aux fonctions professorales.

Ainsi l'accès à ce corps situé au sommet de la pyramide universitaire est encore relativement plus aisé pour les hommes que pour les femmes (quel que soit le critère utilisé : l'analyse de générations de maître.sse.s de conférences devenues professeur.e.s ou l'analyse brute des nominations).

Femmes et hommes face à l'avancement dans les corps

Terminons par une analyse d'un aspect rarement analysé dans les recherches sociologiques sur les professions académiques et leurs effets de genre : les concours d'avancement dans les grades de deux corps des enseignants-chercheurs des universités.

Pour mémoire, il existe actuellement un grade dans le corps des maître.sse.s de conférences (la « Hors-Classe ») et trois grades dans le corps des professeur.e.s (« Première classe », « Classe exceptionnelle 1 » et « Classe exceptionnelle 2 ») auxquels on n'accède pas par ancienneté mais sur concours. Tou.te.s les candidat.e.s doivent dorénavant déposer leurs dossiers au CNU qui accorde, ou pas, l'avancement de grade. Le CNU transmet ensuite le dossier aux établissements qui peuvent décider, si le CNU ne l'a pas fait, de promouvoir leur enseignant-chercheur. Ces promotions sont très contingentées : au cours du mandat 2012-2015, le CNU19 pouvait annuellement promouvoir 8 ou 9 maître.sse.s de conférence à la « Hors Classe », 8 professeur.e.s à la première classe, 4 ou 5 professeur.e.s à la « CE1 » et enfin 1 ou 2 professeur.e.s à la « CE2 ».

Quelles sont les chances des hommes et des femmes dans ces concours à l'avancement ? Notre analyse ne porte que sur les avancements accordés par le CNU19 durant la période 2012-2015 : nous ne disposons d'aucune donnée sur les avancements accordés par les universités.

Les tableaux ci-dessous (Tableaux 12, 13 et 14) présentent les principaux éléments statistiques pour chacun des grades dont les effectifs sont suffisants pour être commentés (« Hors classe » pour les MCF ; « Première classe, CE1 » pour les PR). Indiquons que le terme « promouvable » désigne tou.te.s les candidat.e.s dont la position administrative permet de prétendre à la promotion considérée. Par exemple, pour être promouvable au grade de « hors classe » du corps des maître.sse.s de conférences, il faut être échelon 7 (au minimum) de la classe normale de ce même corps et avoir accompli au moins cinq ans de services en qualité de maître.sse de conférences.

Tableau 12 : Comparaison des succès des femmes et des hommes à la promotion au grade de maître.sse de conférences Hors-Classe (MCFHC) - CNU19, 2012-

	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Promouvables F	38	36	34	nc	108
Promouvables H	52	45	44	nc	141
Candidates F	12	18	9	16*	55
Candidats H	11	14	6	14*	45
Part des F candidatant (période 2012-2014)					36%
Part des H candidatant (période 2012-2014)					22%
Promus F	5	6	5	6*	22 (16)
Promus H	3	2	3	3*	11 (8)
Part des candidates F promus (période 2012-2015)					40%
Part des candidats H promus (période 2012-2015)					24%
Chances relatives F/H					1,64
Taux de promotion F dans le corps (période 2012-2014)					15%
Taux de promotion H dans le corps (période 2012-2014)					6%
Chances relatives F/H					2,61

2015

Sources : Rapports annuels du CNU19, Statistiques des promouvables et des candidatures transmises par le ministère.

**Attention* : Ne disposant pas du nombre de promouvables pour l'année 2015, nous avons calculer les taux de promotion dans le corps et le taux de candidature sur les seules années 2012-2014.

L'analyse des résultats de l'avancement dans le grade des « Hors Classe » montre clairement des chances accrues pour les candidatures féminines : les femmes ont 2,61 fois plus de chance d'obtenir cet avancement que les hommes. Non seulement elles candidatent plus souvent que les hommes (36 % de celles en position de candidater, c'est-à-dire promouvables, le font, contre seulement 22 % des hommes), mais elles ont également plus de chance d'obtenir cette promotion (40 % des femmes candidates l'ont obtenu, contre seulement 24 % des hommes). Ainsi, au total, 15 % des femmes en mesure de candidater (promouvables) contre 6 % des hommes promouvables ont obtenu la promotion à la « hors classe » : dans le corps

des maître.sse.s de conférences, leur seul avancement possible est plus favorablement attribué aux femmes qu'aux hommes.

Tableau 13 : Comparaison des succès des femmes et des hommes à la promotion au grade de professeur.e de première classe (PR1C) - CNU19, 2012-2015

	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Promouvables F	41	45	46	nc	132
Promouvables H	72	67	66	nc	205
Candidates F	12	13	8	23*	56
Candidats H	31	30	22	12*	95
Part des F candidatant (années 2012 à 2014)					25%
Part des H candidatant (années 2012 à 2014)					40%
Promus F	2	4	1	3*	10 (7)
Promus H	6	4	7	5*	22 (17)
Part des candidates F promus (période 2012-2015)					18%
Part des candidats H promus (période 2012-2015)					23%
Chances relatives F/H					0,77
Taux de promotion F dans le corps (période 2012-2014)					5%
Taux de promotion H dans le corps (période 2012-2014)					8%
Chances relatives F/H					0,64

Sources : Rapports annuels du CNU19, Statistiques des promouvables et des candidatures transmises par le ministère.

**Attention* : Ne disposant pas du nombre de promouvables pour l'année 2015, nous avons calculer les taux de promotion dans le corps et le taux de candidature sur les seules années 2012-2014.

La situation s'inverse radicalement dans le corps des professeur.e.s : les femmes ont 0,64 fois plus de chance, c'est-à-dire 50 % de chance de moins, que les hommes d'obtenir l'avancement à la première classe des professeur.e.s (cf. *Tableau 13*). Elles candidatent moins souvent et, lorsqu'elles candidatent, ont moins de chance d'obtenir cet avancement. Au total les hommes ont nettement plus de chances qu'elles de passer de la seconde classe à la première classe des professeur.e.s : seuls 5 % des femmes en mesure d'être promus le sont (par le CNU) contre 8 % des hommes.

L'inégalité des chances s'accroît encore pour le passage à la « Classe exceptionnelle 1 » : les femmes ont 5 fois moins de chance d'obtenir cet avancement. Cette fois encore, elles ont moins tendance à candidater (24 % des femmes contre 34 % des hommes le font) et, lorsqu'elles le font, elles ont moins de chance de bénéficier de cet avancement par le CNU (13 % contre 24 %). Au total, seule 2 % des femmes promouvables contre 9 % des hommes sont effectivement promues.

Tableau 14 : Comparaison des succès des femmes et des hommes à la promotion au grade de professeur.e de Classe exceptionnelle 1 (PRCE1) - CNU19, 2012-2015

	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Promouvables F	13	18	27	Nc	58
Promouvables H	51	45	55	Nc	151

Candidates F	3	4	7	9*	23
Candidats H	17	17	17	16*	67
Part des F candidatant (période 2012-2014)					24%
Part des H candidatant (période 2012-2014)					34%
Promus F	0	0	1	2*	3 (1)
Promus H	5	4	4	3*	16 (13)
Part des candidates F promus (période 2012-2015)					13%
Part des candidats H promus (période 2012-2015)					24%
Chances relatives F/H					0,55
Taux de promotion F dans le corps (période 2012-2014)					2%
Taux de promotion H dans le corps (période 2012-2014)					9%
Chances relatives F/H					0,20

Sources : Rapports annuels du CNU19, Statistiques des promouvables et des candidatures transmises par le ministère.

**Attention* : Ne disposant pas du nombre de promouvables pour l'année 2015, nous avons calculer les taux de promotion dans le corps et le taux de candidature sur les seules années 2012-2014.

Il n'est pas raisonnable d'établir des statistiques sur les promotions dans le grade suivant, celui des professeur.e.s de classe exceptionnelle 2 (PRCE2) : les nombres de promouvables et de candidat.e.s sont très réduits (entre 4 et 13 par an, sur la période 2012-2015) et le nombre de promotions très faible (généralement une seule). Il est impossible d'établir une quelconque régularité statistiques sur des effectifs aussi réduits. Nous pouvons simplement indiquer les nombres concernés : il y a eu 30 candidatures masculines et 7 féminines ; 1 homme et 3 femmes ont été promu au cours de la période. Il faut impérativement se garder d'en conclure quoi que ce soit sur les chances relatives des femmes et des hommes, tant les cas sont peu nombreux, toujours très singuliers et spécifiques à un contexte de concours donné.

Au total, l'analyse des avancements montre une situation très contrastée : un avantage indéniable pour les candidatures féminines dans le corps des maître.sse.s de conférences, mais un avantage encore plus prononcé pour les candidatures masculines dans le corps des professeur.e.s. Cet avantage pour les hommes semble même s'accroître dans le grade le plus élevé (celui de la « Classe exceptionnelle 1 », dont nous pouvons considérer qu'une analyse statistique a un sens minimal).

Ainsi, quelles qu'en soient les raisons, les hommes semblent nettement plus facilement progresser dans le corps des professeur.e.s tandis que les femmes disposent davantage de chance de le faire dans le corps des maître.sse.s de conférences. Enfin, signalons, de manière plus qualitative, que les hommes contestent beaucoup plus souvent, et avec plus de virulence, les résultats. Durant les quatre années de mon mandat, les protestations qui m'ont été adressées sont presque exclusivement issues des hommes dont la candidature n'avait pas été retenue pour une promotion. Les hommes se sentent-ils beaucoup plus souvent que les femmes dans leur bon droit ? En tout cas, ils semblent beaucoup moins hésiter que les femmes à protester, à contester, à mettre en cause le bien-fondé des choix du CNU.

Conclusion

Les corps des enseignants-chercheurs en sociologie et démographie ont déjà connu une histoire longue, faite de profondes transformations. N'oublions pas, par exemple, qu'il y a environ trente ans, la part des femmes dans le corps des maître.sse.s de conférences était égale à la part qu'elles représentent maintenant dans le corps des professeur.e.s (un peu moins d'un tiers). Aujourd'hui, elles sont majoritaires dans le corps des maître.sse.s de conférences. N'oublions pas, non plus, que la part des femmes dans le corps des professeur.e.s a presque été multipliée par trois durant cette même période. D'autres transformations sont en cours et rien ne laisse penser que la situation connue aujourd'hui perdurera. Au rythme des recrutements actuels, la part des femmes va continuer à croître dans le corps des professeur.e.s.

Il n'en reste pas moins que le corps des professeur.e.s est encore dominé par une logique favorisant les hommes, en amont du processus de recrutement (constituer progressivement un dossier équilibré et complet, et se projeter dans la préparation puis la soutenance d'une HDR) et après le recrutement, lors des promotions. Seule la phase de recrutement proprement dite semble donner un avantage relatif aux candidatures de femmes. Cela ne compense pas les autres facteurs, et la part des femmes parmi les nouveaux professeur.e.s reste nettement inférieure à ce qu'elle représente, statistiquement, dans le corps des maître.sse.s de conférences.

En d'autres termes, les femmes réussissent aussi bien voire mieux les épreuves de qualification et les concours sur les postes de professeur.e.s, mais elles semblent perdre une partie de leurs avantages en résistant moins bien que les hommes à la « course de fond » qui se dispute pour progressivement constituer un dossier susceptible d'être reconnu comme un dossier de professeur. Celles qui parviennent à « tenir la distance et le rythme », arrivent en très bonnes places sur la « ligne d'arrivée des concours de professeur.e.s », mais beaucoup abandonnent voire ne prennent pas part à cette course qui suppose de pouvoir concilier des activités de recherche et d'enseignement, des prises de responsabilités, ainsi que toutes les autres dimensions de la vie individuelle. C'est conforme à ce que nous établissions par d'autres moyens dans l'article déjà cité (Chenu, Martin, 2016). Les femmes sont également en moins bonne posture que les hommes pour obtenir des promotions dans le corps des professeur.e.s. Elles disposent en revanche de chances supérieures à leurs homologues masculins dans le corps des maître.sse.s de conférences. Tout cela conduit à penser que l'accès au corps des professeur.e.s et que la progression dans ce corps reste plutôt un domaine où les hommes tirent beaucoup mieux leur épingle du jeu que les femmes, tandis que les « privilèges » s'inversent entre les deux sexes dans le corps des maître.sse.s de conférences. Ainsi, au-delà de leur composition démographique, le corps des maître.sse.s de conférences est plutôt « féminin » et le corps des professeur.e.s est plus « masculin »...

Une telle étude et les résultats qu'elle souligne ne peuvent pas ne pas interroger tout membre du CNU et notamment son ancien président. Une meilleure connaissance de ce que « fait » le CNU permettrait-elle de changer les choses ? Il est possible qu'une plus grande lucidité sur le processus de qualification ou de promotion permette de s'interroger différemment sur la manière dont les dossiers de candidature sont analysés. Mais cette plus grande lucidité ne permettrait de toute façon pas d'augmenter le nombre des candidatures, que ce soit à la qualification PR ou à la promotion. Comme nous l'indiquons, il existe des filtres et des processus d'élimination en amont de toute candidature. Et il existe des mécanismes profonds qui fabriquent de l'inégalité dans les conditions d'exercice du métier, à travers les prises de responsabilité, les conditions pratiques d'exercice du métier, les directions de recherche... Sur tout cela, le CNU ne peut rien. Tout au plus peut-il aider à faire prendre conscience – ce que cet article a la modestie de prétendre faire, au moins un peu.

De manière plus générale, de tels résultats ne peuvent pas ne pas interpeller

toute instance ou toute agence d'évaluation. Ils rappellent à tous une évidence : le travail d'évaluation ne porte que sur les dossiers qui parviennent aux évaluateurs. Ils ne peuvent pas agir sur les mécanismes de production des candidatures : les évaluateurs travaillent sur des dossiers façonnés par des processus sociaux traversés par des inégalités, que celles-ci soient genrées, générationnelles, culturelles...

De ce point de vue, instaurer des quotas ne changerait pas fondamentalement la situation : tout au plus cela permettrait-il à celles (et ceux) qui sont déjà bien partis pour franchir les obstacles de les franchir avec plus de facilité, mais cela ne permettrait pas à celles (et ceux) qui ont abandonné la « course à obstacles » de revenir dans la course... Les changements ne peuvent pas se réduire à des quotas, ni à un quelconque suivi méticuleux des candidatures et de leur destin : les changements profonds nécessaires concernent le fonctionnement de notre monde académique, nos manières de travailler et de définir les « bons dossiers », nos façons d'articuler les normes professionnelles avec les autres normes sociales, nos attentes et la façon de prendre en compte les chemins pluriels et les contraintes qui pèsent sur les unes et les uns de manière différenciée...

Sources

Alain Chenu, 2002, « Une institution sans intention. La sociologie en France depuis l'après-guerre », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 141-142, p. 46-59.

Alain Chenu, Olivier Martin, 2016, « Le plafond de verre chez les enseignants-chercheurs en sociologie et démographie », *Travail, genre et sociétés*, n° 36.

Journal officiel, consultations et recherches sur le site <http://www.legifrance.gouv.fr/>.

MENESR, DGRH, Fiches démographique des sections, 2013/2014 et 2012/2013.

Rapports de la section 19 du CNU, années 2012, 2013, 2014, 2015.

Note

Je remercie Jean-Baptiste Comby, Christine Détrez, Clotilde Lemarchant et Cécile Rabot pour leurs lectures et leurs remarques. Je reste responsable des éventuelles erreurs.

Action

Le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur et la recherche est l'affaire de tou.te.s.

Ces dernières années, la question du harcèlement sexuel dans les établissements d'enseignement supérieur et de recherche bénéficie d'une certaine visibilité : la révocation de la fonction publique et la condamnation pénale d'un chercheur de l'INRA en 2014 ont été largement médiatisées ; la politique d'égalité des sexes du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche intègre la lutte contre les violences sexistes et sexuelles depuis 2012 ; des chargé.e.s de mission égalité des universités s'emparent de cette question et organisent des formations ; le CNRS a organisé une journée de sensibilisation de ses personnels en 2014 ; des associations étudiantes et des syndicats d'étudiant.e.s et de personnels diffusent de l'information ; en 2015, le Conseil scientifique du CNRS et la 19^{ème} section du CNU ont voté des motions invitant les établissements à conduire une politique de lutte contre le harcèlement sexuel. Ces initiatives rappellent que le harcèlement sexuel, dans l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) comme ailleurs, est une réalité qui s'inscrit d'abord dans les rapports de genre. Il est une forme spécifique de violences que subissent principalement les femmes et dont les auteurs sont quasi-uniquement des hommes. De ce point de vue, le harcèlement sexuel contribue au maintien de la domination structurelle des hommes sur les femmes dans les établissements d'ESR comme dans le reste de la société⁶³ en empêchant, par exemple, des femmes de mener leurs études jusqu'à leur terme ou de poursuivre leurs carrières.

Qu'est-ce que le harcèlement sexuel ?

La loi du 6 août 2012 a introduit une nouvelle définition du harcèlement sexuel dans le Code pénal (art. 222-33), le Code du travail (art. L1153-1) et le Statut général des fonctionnaires (loi n° 83-634 du 13/07/1983, art. 6-ter), explicitée par la circulaire de la Chancellerie du 7 août 2012.

Le harcèlement sexuel est ainsi défini comme tout comportement (propos, gestes, écrits...) à connotation sexuelle imposé à une personne de manière répétée (au moins deux fois). Le refus de la victime n'a pas à être explicite, mais peut « résulter du contexte dans lequel les faits ont été commis, un faisceau d'indices pouvant ainsi conduire le juge à retenir une situation objective d'absence de consentement » (Circulaire du 7 août 2012). Pour être considérés comme du harcèlement sexuel, il faut par ailleurs que les comportements portent atteinte à la dignité de la personne (comme les « propos ou comportements ouvertement sexistes, grivois, obscènes ») ou créer une situation qui « rend insupportable les conditions de

⁶³ Pour des données chiffrées sur les inégalités femmes-hommes dans l'ESR, voir http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Charte_ega-lite_femmes_hommes/90/6/Chiffres_parite_couv_vdef_239906.pdf. Pour une analyse de ces inégalités, voir Coline Cardi, Delphine Naudier et Geneviève Pruvost, « Les rapports sociaux de sexe à l'université : au cœur d'une triple dénégation », *L'Homme et la société*, 158, 2005, p. 49-71.

vie, de travail ou d'hébergement » (Circulaire du 7 août 2012).

Par ailleurs, est assimilé au harcèlement sexuel le fait de faire pression, même une seule fois, sur une personne dans le but réel ou supposé d'obtenir des actes sexuels. C'est ce qu'il est couramment appelé « chantage sexuel » : imposition d'actes sexuels en échange d'un emploi, d'une promotion, d'un maintien d'avantages ou au contraire pour éviter des sanctions.

Ces différents exemples participent à briser le silence qui entoure la question du harcèlement sexuel, et plus largement des violences sexuelles, dans l'ESR et que le CLASCHEs, Collectif de lutte anti-sexiste contre le harcèlement sexuel dans l'enseignement supérieur et la recherche, dénonce depuis près de 15 ans. Les actions du CLASCHEs auprès des pouvoirs publics, des établissements, des chargé.e.s de mission égalité, des associations et syndicats de l'ESR, des médias et de l'ensemble de la communauté scientifique ont largement contribué à visibiliser cette question. En effet, l'association, composée d'étudiant.e.s, de doctorant.e.s et de personnels de l'ESR, agit pour briser le tabou qui entoure le harcèlement sexuel dans l'ESR : en 2014, un guide pratique a été publié (en version électronique⁶⁴ puis en version papier) ; chaque année le CLASCHEs fait des interventions et formations dans toute la France et répond aux sollicitations des médias ; prochainement, une campagne nationale d'affichage sera lancée. Le CLASCHEs milite également pour que de véritables politiques de prévention, d'accompagnement des victimes et de sanctions des auteurs soient mises en place en interpellant régulièrement les pouvoirs publics et les établissements.

Le harcèlement sexuel dans l'ESR : quelles réalités ?

Il n'existe aucune étude statistique sur les violences sexuelles dans l'enseignement supérieur et la recherche. Si cette absence de chiffres empêche de quantifier avec précision le phénomène, il ne fait pourtant aucun doute que l'ESR n'est pas épargné par le harcèlement sexuel et, plus largement par les violences sexistes et sexuelles. D'une part, les enquêtes sur les violences faites aux femmes, comme l'ENVEFF (Enquête nationale sur les violences envers les femmes en France⁶⁵), montrent que ces violences se retrouvent dans tous les milieux sociaux et dans tous les espaces privés comme publics. Plus largement, aucun élément ne permet de laisser penser que l'ESR serait un lieu différent de l'ensemble des espaces professionnels.

D'autre part, l'activité de l'association permet de dessiner les contours de la réalité du harcèlement sexuel dans l'ESR : loin d'être exceptionnel ou relevant de « faits isolés », les témoignages montrent d'abord que le harcèlement sexuel est une réalité de (presque) tous les établissements (universités, écoles, organismes de recherche, établissement public ou privé, etc.). De plus, lorsqu'une victime dénonce un agresseur, on constate bien souvent que d'autres victimes osent parler et/ou que des personnels et/ou étudiant.e.s reconnaissent avoir eu connaissance de faits plus anciens. Ce processus quasi-systématique de libération de la parole souligne combien le harcèlement sexuel dans l'ESR est bien une réalité tragiquement rendue invisible par le silence qui l'entoure.

Ce travail militant de sensibilisation, de formation et d'interpellation du CLASCHEs a permis de rendre plus visibles des situations que tout le monde s'efforçait de ne pas voir. Il reste cependant encore beaucoup à faire : d'abord, tout indique que de nombreuses situations de harcèlement sexuel ne sont pas dénoncées

⁶⁴ http://www.clasches.fr/sites/clasches.fr/files/clasches_guide-harcelement-sexuel-2014_web-bd.pdf

⁶⁵ Maryse Jaspard et al., *Les violences envers les femmes en France. Une enquête nationale*, La Documentation française, 2003.

par les victimes, faute d'interlocuteurs.trices de confiance identifié.e.s ; ensuite les témoignages reçus par le CLASCHEs font apparaître de nombreux dysfonctionnements dans les établissements, la priorité étant encore bien souvent d'« étouffer l'affaire » ; de même, les procédures disciplinaires restent profondément injustes et inefficaces pour sanctionner les auteurs de violences sexuelles ; enfin, les dénonciations font trop souvent face à l'intérieur des établissements à une grande méconnaissance des réalités du harcèlement sexuel et des procédures à engager.

Pour ces raisons, la lutte contre le harcèlement sexuel dans l'ESR doit être l'affaire de toute la communauté universitaire, de chacun et chacune d'entre nous. Il s'agit d'abord de participer à l'instauration d'un environnement d'études et de travail propice à la libération de la parole des victimes. Dans ce sens, la diffusion et la mise à disposition de l'information sont indispensables, que ce soit par l'intermédiaire du site internet, du livret étudiant ou du dossier d'accueil des personnels, par la diffusion du guide du CLASCHEs et de la campagne d'affichage à venir, ou encore par la visibilisation des sanctions prises par les établissements. Cette implication de tou.te.s passe également par la formation, pour comprendre la dimension structurelle des violences sexistes et sexuelles qui sont liées aux rapports sociaux de sexe, mais aussi de classe, de sexualité, de nationalité ou encore de race, ainsi que pour connaître les procédures administratives à disposition et savoir réagir face aux dénonciations. Vous pouvez enfin soutenir le CLASCHEs, en adhérant, en publicisant ses activités ou en le rejoignant !

CLASCHEs

<http://clasches.fr/>

clasches@gmail.com

Rejoignez-nous !

Depuis 1989, l'ASES

- assure la défense et la promotion de la sociologie dans l'enseignement supérieur,
- est attentive aux modalités des recrutements universitaires, à l'évolution des carrières et à tout ce qui compose notre activité de travail au quotidien,
- organise des journées pédagogiques sur des sujets sensibles pour l'université,
- diffuse des informations, des études et analyses auprès de ses quelque 1200 membres en organisant un espace de discussion et d'échange de plus en plus mobilisé.

Les dégâts de la loi relative aux libertés et responsabilités des universités de 2007 sont partout visibles. Plus que jamais la sociologie et ceux et celles qui l'enseignent ont besoin de se rassembler.

L'ASES travaille en étroite relation avec des associations engagées sur les mêmes causes, notamment l'Association française de sociologie (AFS) et l'Association des Professeurs de Sciences Économiques et Sociales (APSES).

Adhérez pour soutenir l'action de l'ASES. Vous pourrez ainsi participer à la vie de l'association et aux assemblées générales. Vous recevrez aussi les comptes rendus du CA.

Pour adhérer

- **35 euros : Professeur-e-s des universités, DR CNRS ou EPST.**
- **25 euros : MCF, Chargé-e de Recherche CNRS ou EPST.**
- **5 euros : doctorant-e, docteur-e sans poste...**

Vous pouvez procéder à votre adhésion en ligne sur le site de l'association (www.sociologuesdusuperieur.org) avec un paiement sécurisé via Paypal ou renvoyer le bulletin ci-après accompagné de votre chèque à l'adresse suivante :

*À l'attention de Nicolas Sembel
ESPE Aquitaine
160 avenue de Verdun
33700 Mérignac*

Bulletin d'adhésion à l'ASES 2014/2015

NOM : _____

Prénom : _____

Fonction : _____

Établissement : _____

Email : _____

Adresse personnelle : _____

Téléphone : _____

SOCIOLOGUE



L'ASES A BESOIN DE TOI

L'Association des sociologues enseignant-e-s du supérieur (ASES) a pour objet d'assurer la défense et la promotion de la sociologie dans l'enseignement supérieur.

Rejoignez-nous ! Adhérez à l'association !

(doctorant-e-s et précaires 5 € ; MCF/CR 25 € ; PR/DR 35 €)

contactases@gmail.com

www.sociologuesdusuperieur.com