

Les enseignant.e.s suisses romand.e.s face au genre : l'agir enseignant entre politiques éducatives et expériences vécues

Farinaz Fassa est professeure assistante en sociologie de l'éducation et directrice du LabEduc (Laboratoire en sciences de l'éducation) à l'Université de Lausanne. Ses travaux, sont principalement consacrés à l'étude des professionnalités éducatives et formatives et à leurs effets sur les savoirs.

Institut des Sciences Sociales, Faculté des SSP, Bâtiment Géopolis, Université de Lausanne,
1015 Lausanne.

Farinaz.FassaRecrosio@unil.ch

Valérie Rolle est chargée de recherche à l'Université de Lausanne. Ses travaux s'intéressent au développement des carrières dans diverses professions.

Institut des Sciences Sociales, Faculté des SSP, Bâtiment Géopolis, Université de Lausanne,
1015 Lausanne.

Valerie.Rolle@unil.ch

Cette contribution s'attache à comprendre ce qui est à la source des représentations et des pratiques des enseignant.e.s de l'école obligatoire en ce qui concerne l'éducation à l'égalité entre les sexes en Suisse romande. Elle interroge les facteurs qui incitent les enseignant.e.s à sensibiliser leurs élèves à cette question ou, au contraire, à l'ignorer. La dimension plurielle de l'institution scolaire, qui offre des référents divers à ses employé.e.s, inscrit l'agir enseignant dans un vaste espace d'appropriation des politiques publiques par les acteurs, et fait écho tant aux « savoirs savants » qu'aux « savoirs d'expérience » qui ont marqué leurs trajectoires de formation, de profession et de vie. Après avoir rapidement examiné les politiques éducatives en la matière et en vigueur dans l'espace suisse romand, cet article rend compte des pratiques déclarées par les enseignant.e.s dans le questionnaire qui leur a été adressé. Il précise ensuite, grâce aux entretiens réalisés avec certain.e.s d'entre elles et eux, quels facteurs favorisent des pratiques scolaires en faveur de l'égalité des sexes mais aussi en quels termes ces pratiques divergent selon les conceptions que les enseignant.e.s se font du problème.

The objective of this paper is to understand what constitutes the source of representations and practices of compulsory school teachers regarding Education to gender equality. Our work puts into light the reasons that push teachers to discuss this matter with their pupils, or conversely to ignore it.

The educational institution could be considered to be a "plural" institution because it offers various, and sometimes contradictory, references to its professionals. Therefore, the manner in which teachers are behaving with their pupils reflects specific understandings of public policies. These grasps depend on the interweaving of "learned knowledge" and "experiential knowledge" of the actors, and they echo what has marked their educational trajectories, professions and lives.

After reviewing the educational policies regarding gender equality in the field of compulsory education in the French-speaking part of Switzerland, we present teachers' practices as they

appear through the answers to a questionnaire. Referring to semi-structured interviews, we put into light the factors that support school practices in order to implement gender equality. We insist on the fact that practices differ according to the representations teachers have of equality and the role gender is playing at the intersection of class and ethnicity.

Esta contribución se centra en la comprensión del origen de las representaciones y prácticas docentes sobre igualdad de género en el sistema de enseñanza obligatoria suiza francófona respecto a la educación de igualdad y género. Cuestiona los incentivos que llevan los maestros y maestras a sensibilizar a sus alumnos sobre dichos temas, o al contrario, a ignorarlos. La dimensión plural de la institución escolar, proponiendo varios marcos referenciales a sus empleados, plantea el quehacer docente en un amplio marco de apropiación de las políticas públicas por parte de los actores educativos. De este modo se hace eco tanto del “conocimiento erudito” como del “conocimiento procedente de la experiencia”, estos últimos propiciados por las trayectorias formativas, laborales y personales de los maestros y de las maestras.

Tras un breve examen de las políticas educativas relativas al tema, en vigor en Suiza francófona, este artículo da cuenta de las prácticas declaradas por los maestros y las maestras de primaria en el cuestionario que fue sometido a algunos y algunas. A continuación, no sólo aclara mediante las entrevistas cuáles son los factores que pueden propiciar la igualdad de género en la práctica, sino también en qué términos estas prácticas difieren según las visiones que los maestros y las maestras tienen del problema.

De nombreux écrits scientifiques francophones (Baudelot & Establet, 2007 ; Baudoux & Noircent, 1997 ; Duru-Bellat, 2004, 2008 ; Mosconi, 2009) montrent que l'école n'est pas neutre en ce qui concerne la socialisation des deux sexes. Ils s'accordent à dire qu'au-delà du curriculum officiel, les enseignant.e.s participent à transmettre un curriculum caché qui explique en partie que filles et garçons ne soient pas égaux devant les choix de formation et de profession. Bien que mettant plus nettement l'accent sur « l'agentivité » (*agency*) des enfants, les travaux anglophones sur la question constatent que l'école est un lieu important (même s'il n'est que complémentaire à la famille) de la formation des identités sexuées. Cette institution peut, d'une part, constituer un agent actif de la reproduction des hiérarchies sociales (classes, sexe, race par exemple), mais les écoles sont aussi des sites où les relations entre les enfants, et entre les enfants et les adultes, participent à « faire le genre ». « Défaire le genre » (*undoing gender* – Stromquist & Fischman, 2009) demande, de ce point de vue, que les enseignant.e.s adoptent des positions critiques, en cherchant par exemple à « délibérément désaccentuer les différences entre les sexes, en portant l'accent sur le développement des individus »¹ (Connell, 1996 : 212-213). Etudier comment l'action des enseignant.e.s participe ou non à la construction de l'égalité entre les sexes semble ainsi central pour la construction d'une plus grande justice sociale à travers l'éducation (Connell, 2012). Cela semble d'autant plus nécessaire dans un contexte où les politiques éducatives de nombreux pays d'Europe disent faire une place affirmée à l'égalité entre les femmes et les hommes et incitent les enseignant.e.s à lutter contre les stéréotypes de sexe qui brident encore les trajectoires scolaires et professionnelles des filles et des femmes.

L'école n'est toutefois pas un ensemble monolithique et l'action des enseignant.e.s loin d'être uniforme. Payet a bien montré la dimension plurielle de l'institution scolaire, qui offre des référents divers à ses employé.e.s. L'action enseignante, ce que Payet et al. (2011) nomment « agir enseignant », se trouve ainsi organisée ou mise en ordre « par le haut », c'est-à-dire « par des cadres de références incarnés dans des lois, des normes, des règles », et « par le bas », soit à travers des « agencements locaux, individuels ou collectifs » (Payet, 2012 : 105). L'action des personnels éducatifs s'inscrit dès lors dans un vaste espace d'appropriation des politiques publiques par les acteurs, « souvent peu structuré et laissant libre cours aux jeux de pouvoirs organisationnels internes » (Lascombes & Le Galès, 2007 : 35). Les enseignant.e.s font de ce fait face à un « empilement » (Payet, Sanchez-Mazas, Guiliani & Fernandez, 2011 : 24) des doctrines pédagogiques de références qui engendre des tensions, voire des incohérences. L'amplitude de cet espace d'appropriation et l'ambivalence des références auxquelles ils et elles font appel pour guider leurs pratiques pédagogiques invitent à clarifier les raisons qui amènent certain.e.s de ces professionnel.le.s à être sensibles aux questions liées à l'égalité entre les sexes et à en traiter avec leurs élèves au sein de leurs classes.

Reprenant à notre compte les réflexions de Payet et al. (2011) sur les principes auxquels se réfèrent les enseignant.e.s pour guider leur action auprès de leurs élèves, nous considérons que les représentations et les pratiques de ceux et celles-ci dans le domaine de l'égalité entre les sexes exercent un effet sur la construction des identités genrées en classe. Dans cette perspective et dans le cadre de cette contribution, nous nous attacherons surtout à comprendre ce qui est à la source de ces représentations et de ces pratiques variées. Nos analyses s'appuient sur les travaux de Bressoux sur l'« effet-maître » (1994, 2009) qui montrent que l'influence des enseignant.e.s sur les élèves n'est de loin pas négligeable lorsqu'on considère les apprentissages. Elles s'inspirent en outre des résultats de Deauvieau sur le rôle de la formation et des ressources biographiques dont disposent les enseignant.e.s à propos des savoirs dont ils et elles se font les passeurs et passeuses. Adoptant un point de genre, nous

¹ Notre traduction.

interrogeons, à l'instar de Devineau (2014), l'influence des expériences individuelles d'hommes et de femmes enseignant.e.s dans leur disposition à intégrer cette dimension à leurs pratiques et la considérons, à la différence de Moreau (2011), dans les rapports aux savoirs entretenus par les enseignant.e.s.

Notre approche s'inscrit, en outre, dans une compréhension interactionniste de la construction du genre. Elle consiste, à la suite de West et Fenstermaker, à considérer que le genre est produit à travers « la gestion locale des comportements selon les conceptions normatives des attitudes et des activités appropriées pour des catégories de sexe particulières » (1987 : 117). La prégnance du système de genre n'exclut pas des arrangements spécifiques selon les groupes, les lieux et les périodes, ce que Connell nomme les « régimes de genre » (2009). Dans le cas que nous étudions, la Suisse romande, le régime de genre est moins traditionnel qu'en Suisse alémanique : les femmes sont par exemple plus engagées dans le marché du travail, les sensibilités y restent plus marquées par le principe d'égalité (inspiré par la France voisine), que par celui d'équité (qui domine dans le monde anglo-saxon). De ce fait, les débats sur la nécessité d'offrir des modèles masculins dans les écoles (Francis, 2008 ; Francis et al., 2008) pour favoriser la réussite des garçons y sont moins développés et les discours masculinistes moins présents dans le domaine public. Pour autant, les références à l'équité plus qu'à l'égalité dans les textes des politiques scolaires font actuellement le lit d'une forme de backlash qui peut parfois aboutir à un « retournement de l'égalité » (Roux et al., 2003).

Nous reviendrons dès lors rapidement sur les politiques éducatives en matière d'éducation à l'égalité entre les sexes avant d'examiner les pratiques déclarées en ce domaine par les enseignant.e.s de l'école obligatoire interrogé.e.s par questionnaire (sur la méthodologie d'enquête, voir l'encadré ci-dessous). Nous examinerons ensuite de manière plus détaillée les facteurs qui favorisent des pratiques scolaires en faveur de l'égalité mais aussi en quels termes elles divergent selon les conceptions que les enseignant.e.s rencontré.e.s en entretien donnent au problème de l'égalité entre les sexes. Nous verrons, à cet égard, que leur engagement en faveur de cette thématique doit plus à des « savoirs d'expérience » qu'à des « savoirs savants » (Deauvieau, 2007). Il s'agira alors, pour conclure, d'évaluer dans quelle mesure l'un et l'autre de ces savoirs est susceptible de favoriser une attitude égalitaire qui permette aux élèves de transgresser certaines normes de genre pour construire des destins fondés sur des compétences et des désirs échappant aux stéréotypes sexués.

Eléments de méthodologie

Notre recherche a mêlé des méthodes qualitatives et quantitatives (*mixed methods*)². Pour caractériser les politiques scolaires, nous avons procédé à l'analyse des documents officiels produits par les cantons, les régions et la Confédération et réalisé des entretiens semi-directifs. Les responsables de la scolarité obligatoire des sept cantons romands (N=8 dont 3 femmes) ont été interrogé.e.s au cours d'entretiens individuels (et parfois collectifs) d'une durée moyenne de 90 minutes, pour évaluer la place qu'ils et elles accordent à la question de l'égalité entre les sexes. Ces données documentaires et discursives ont fait l'objet d'analyses textuelles et thématiques sur la question de l'égalité des sexes et des missions de l'école obligatoire. Pour mieux cerner les pratiques et les représentations des personnels éducatifs de Suisse romande, un questionnaire a été adressé – via les adresses mail que six des sept Départements de l'instruction publique (DIP) nous ont communiquées – à un échantillon représentatif (stratification par quota en distinguant pour chaque canton les niveaux d'enseignement, le sexe et

² Menée entre 2011 et 2014 dans le cadre du Programme de recherche national 60 « Egalité entre hommes et femmes », elle visait à comprendre comment l'égalité s'enseigne dans l'école obligatoire romande (cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud). Nous remercions le Fonds national de la recherche scientifique (FNS) pour le financement de ce projet et nos collègues du Pôle de recherche national LIVES pour nos échanges scientifiques.

l'âge) de la population enseignante des cantons concernés, et établi sur la base de données fournies par l'Office fédéral de la statistique. Hormis les questions socio-démographiques usuelles, situées en fin de questionnaire et revenant également sur des éléments biographiques d'ordre professionnels et privés, cet instrument comprenait une première section liée à l'insertion professionnelle (canton et type d'établissement d'enseignement, taux d'activité, motivations liées au choix de la profession, statut et durée de l'emploi, taux d'activité et questions sur les types d'élèves, etc.). Une seconde section interrogeait les enseignant.e.s sur la place de l'égalité dans l'école et dans d'autres domaines de la vie sociale. Elle visait à cerner leurs représentations et leurs pratiques professionnelles en lien avec l'égalité des sexes. Adressé à plus de 8 000 personnes, ce questionnaire a fait l'objet d'un taux de participation très bas puisque seulement 11.3% de la population sélectionnée (250 hommes et 686 femmes) y a effectivement répondu. Ce faible taux de réponse est révélateur d'un désintérêt marqué pour la question de l'égalité entre les sexes, dont nous annonçons dans notre message d'introduction qu'elle constituait le sujet central du questionnaire. Si les réponses que nous avons obtenues ne sont ainsi pas représentatives de l'ensemble de la population enseignante d'un point de vue statistique, mais plutôt d'un groupe déjà plus sensible à cette problématique, elles le sont en revanche quant à la place accordée à ce thème à l'école obligatoire puisque ce biais n'empêche pas une quasi unanimité des personnes de décrire l'égalité entre les sexes comme une question actuellement résolue dans les systèmes éducatifs cantonaux sous enquête³.

Ces travaux statistiques ne permettaient toutefois pas de préciser ce qui amène certains enseignant.e.s à se former dans le domaine de l'égalité et à intégrer cette question dans le quotidien de l'école. C'est pourquoi des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de onze enseignant.e.s (5 hommes et 6 femmes) disposé.e.s à nous rencontrer à la suite du questionnaire. S'agissant de comprendre leurs pratiques professionnelles et les conceptions de l'égalité qui les sous-tendent, ils et elles ont été considéré.e.s comme des acteurs et actrices compétent.e.s, « c'est-à-dire capable de réfléchir à son agir et d'en rendre compte lorsque sollicité[e.s] » (Guignon & Morrissette, 2007). Nous avons fait en sorte de diversifier au maximum leurs profils en termes de sexe, d'âge, de degré d'enseignement et de niveau de formation. Il faut toutefois noter, à ce dernier égard, qu'à l'exception d'un interviewé (le plus récemment diplômé) aucun.e d'entre eux/elles n'a bénéficié de cours spécifiquement dédié à la question du genre durant son cursus de formation. Nous nous sommes également centrées sur deux cantons seulement, Fribourg et Genève, afin d'éviter le brouillage des propos tenus sur le sujet par les spécificités des systèmes scolaires cantonaux. Il faut, enfin, relever que cette participation volontaire a accentué le biais déjà observé dans les questionnaires en mobilisant les enseignant.e.s les plus critiques envers le système scolaire du fait de leur position en son sein. Une moitié des personnes rencontrées officie dans des classes spécialisées (6 sur 11, dont une a aussi une classe ordinaire) et s'est montrée particulièrement sensible aux questions liées à l'égalité des chances pour les filles et les garçons. La fréquentation de publics peu scolaires les a donc mené.e.s à remettre en question les processus de sélection qui ont cours à l'école.

Les politiques éducatives : un cadre de référence et d'action non incitatif

Si l'objectif de construire (ou de participer à la construction de) l'égalité entre les sexes par l'éducation obligatoire est clairement affirmé dans la dernière recommandation émise au

³ Pour plus de détails sur le cadre méthodologique général de l'enquête et sur les résultats des analyses menées sur les documents institutionnels, les entretiens avec les décideurs et décideuses scolaires et le questionnaire enseignant.e, se référer à Fassa, Rolle & Storari (2014) et à Fassa (2014).

niveau national en 1993 par la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP 1995), il n'est explicite dans aucun des objectifs actuels de l'école obligatoire des cantons étudiés. Le Plan d'études romand (PER, voir CIIP 2010), qui fixe les curricula d'études, et constitue le texte de référence de l'école romande, ne signale les inégalités de genre que d'une manière extrêmement marginale, avec deux occurrences du terme seulement. La mention de finalités éducatives, telles la laïcité ou l'égalité et l'équité, est toutefois loin d'avoir disparu des textes de politiques éducatives, mais elle y est systématiquement articulée avec l'amélioration des performances des élèves et l'efficacité des systèmes éducatifs. Le plan curriculaire romand valorise une pédagogie qui aborde les élèves avant tout comme des individus porteurs de multiples différences et responsables *in fine* de leurs apprentissages. Le modèle unique de savoir y est de ce fait abandonné et l'idée d'une diversification très individualisée des processus d'apprentissage et des compétences y domine, ce qui induit une équivalence entre *égalité* et *équité*.

Du côté des décideurs et décideuses scolaires, l'égalité entre les sexes se présente comme un allant de soi dans un système où la mixité et l'égalité d'accès aboutiraient inévitablement à une « égalité des chances », l'« égalité de traitement » semblant garantie du fait de la professionnalité des enseignant.e.s. La répartition équilibrée des filles et des garçons dans les classes, l'harmonisation de leurs grilles horaires et la division alternée des tâches en classe (essuyer le tableau, par exemple) paraissent garantir une certaine « équité ». Les bons résultats des filles sont même parfois évoqués pour présenter l'égalité entre les sexes comme une question relativement obsolète dans le monde scolaire. L'école est toutefois présentée comme active dans la lutte contre les inégalités devant la profession, mais ce combat semble surtout être compris dans l'optique d'une meilleure intégration professionnelle et n'est guère articulé à un principe de justice (Naef & Fassa, 2014 ; Fassa & Naef, in press).

Les politiques éducatives sont donc peu disertes en ce qui concerne l'éducation à l'égalité entre les sexes et elles n'incitent pas les enseignant.e.s à traiter de ce sujet avec leurs élèves. Au contraire, elles les laissent sans repère explicite en ce domaine, aucun objectif n'étant fixé pour orienter leur action pédagogique et aucune formation continue n'étant systématiquement proposée sur cette thématique.

Les enseignant.e.s face à l'égalité entre les sexes

L'école et l'égalité entre les sexes, entre cécité et engagement

Les réponses au questionnaire montrent que les enseignant.e.s considèrent, comme les décideurs et décideuses scolaires, que l'école est un espace préservé des inégalités filles/garçons et ceci sans que des différences significatives puissent être observées entre les cantons. Le système scolaire cantonal dans lequel ils et elles travaillent est considéré comme égalitaire en termes de genre par 92.1% des enseignant.e.s⁴. Pour une très grande majorité, tout se passe comme si l'école était un monde clos, préservé des inégalités liées au genre, mais dans le même temps un vecteur de changement grâce à une éducation aux inégalités qui clivent d'autres mondes. Une grande proportion des personnes (plus de 60%) déclare en effet que l'école doit jouer un rôle dans la lutte contre les inégalités se produisant dans les familles et les professions.

⁴ Il leur était demandé de répondre à la question suivante : « Selon vous, à quel degré le système scolaire de votre canton est-il égalitaire en ce qui concerne l'égalité entre les sexes ? ». Plus de 9 enseignant.e.s sur 10 ont répondu positivement à cette question puisqu'ils et elles ont utilisé les modalités 5, 6, et 7 sur une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout égalitaire) à 7 (tout à fait égalitaire). La moyenne calculée s'élève d'ailleurs à $M=6.27\pm 1.01$.

A ce titre, une proportion non négligeable d'individus témoigne de sa participation à des actions ou interventions qui touchent à l'égalité entre les sexes. Le nombre de personnes (N=331), qui a indiqué avoir traité des inégalités en cours s'élève à 38.4% de l'ensemble de la population interrogée ; un pourcentage notable compte tenu de la cécité au genre dont font preuve tant les textes de politiques éducatives que les décideurs et décideuses scolaires rencontré.e.s en entretien. Les analyses de variances (ANOVAS) menées sur ce groupe de personnes montrent que les enseignant.e.s dont la formation de base est universitaire et disciplinaire (des spécialistes) disent plus souvent traiter de ces sujets avec leurs élèves que les enseignant.e.s qui ont uniquement effectué leurs études dans une Haute Ecole Pédagogique (des généralistes)⁵. Si les différences entre universitaires et non-universitaires sont significatives pour l'ensemble de la population étudiée, elles ne sont en revanche sensibles (au sein de ce public actif en ce qui concerne l'égalité entre les sexes) que pour trois des treize items proposés : « Les professions des femmes et des hommes », « La place des femmes dans la société » et « Les différences naturelles entre les femmes et les hommes ». Les universitaires jugent davantage nécessaire d'aborder les deux premiers sujets et les non-universitaires le dernier.

Le fait d'avoir suivi une formation initiale ou continue sur la question du genre joue, en outre, un rôle dans le choix des enseignant.e.s de discuter ou non avec leurs élèves de certaines thématiques en lien avec l'égalité entre femmes et hommes. L'effet de la discrimination liée à l'appartenance sexuelle est quant à lui moins systématique et plus directement lié, par ces enseignant.e.s, à un quotidien inégal plutôt qu'à une organisation du monde basée sur un régime de genre. Les pratiques des enseignant.e.s romand.e.s ainsi que leurs jugements sur le degré d'égalité entre les sexes atteint par le système scolaire dans lequel ils et elles travaillent sont significativement liés à leurs parcours en termes de formation et de discrimination ressentie. Ces deux types de connaissance du monde, entre « savoirs savants » basés sur l'acquisition organisée lors d'un cursus de formation et « savoirs d'expérience » issus du vécu, engendrent toutefois des rapports au savoir, et des types d'apprentissage, différents (Deauvieu, 2007). Les onze entretiens menés avec les enseignant.e.s fribourgeois.es et genevois.es permettent justement de préciser la portée de ces connaissances propres au vécu.

L'expérience vécue de la profession comme facteur de sensibilisation

La situation professionnelle de la plupart des enseignant.e.s interviewé.e.s les a confronté.e.s à des élèves en difficulté et les a conduit.e.s à remettre en cause l'idée d'une école égalitaire, voire l'idéal méritocratique promu par l'école. Les enseignant.e.s en classes spécialisées remettent en effet davantage en question l'idée d'une « égalité des chances », constatant dans leur quotidien qu'elle n'est pas réalisée. Prenant en charge des élèves « en échec scolaire », le plus souvent des garçons issus de milieux défavorisés et allophones, ils et elles ont développé une sensibilité accrue à la question des inégalités. Même si le problème de l'interculturalité reste, à leurs yeux, toujours prioritaire, une partie d'entre elles et eux s'est interrogée sur l'égalité entre les sexes, opérant parfois une relecture plus réflexive de leur formation de base. Comme Mme Rochat⁶ (enseignante primaire dans une classe ordinaire mais dans un quartier genevois à dominante étrangère) le note à l'égard de son cursus universitaire en sciences de l'éducation : « On nous véhiculait l'importance de l'égalité. Voilà, c'était surtout sur l'égalité des chances, entre guillemets, c'était pas sur l'égalité des sexes. » Véritable exception, elle est

⁵ Les enseignant.e.s généralistes sont en général formé.e.s exclusivement par des institutions de formation des enseignant.e.s (les Hautes Ecoles Pédagogiques - HEP) ; ils et elles enseignent dans le degré primaire. Leurs collègues du secondaire doivent tout d'abord effectuer une formation disciplinaire à l'Université, puis une formation pédagogique dans une HEP.

⁶ Les noms sont des pseudonymes.

aussi la seule à avoir véritablement intégré à ses pratiques quotidiennes la question du genre⁷. Les enseignant.e.s de primaire (au nombre de 4 parmi les personnes rencontrées en entretien) estiment que le problème ne se pose pas encore pour leurs élèves qui ont entre 4 et 10 ans. Mme Varro (active dans une classe de primaire ordinaire et dans une classe spécialisée du secondaire à Genève) l'explique bien : « J'ai eu été confrontée (...) en classe d'accueil, où ils disaient ça c'est pour les garçons, ça c'est pour les filles pour telle activité ou lié à telle ou telle couleur, mais les tout petits... en tout cas là dans ma classe, il n'y a pas de différence. ». Pour les enseignant.e.s qui officient en classe spécialisée dans le degré secondaire (4 femmes et 2 hommes dans notre échantillon), la volonté de mettre en œuvre des pratiques plus égalitaires dans le cadre de leur travail se heurte à la question des débouchés professionnels de leurs élèves. L'urgence de les aider à trouver une place d'apprentissage⁸ prend le pas sur l'objectif de réussite scolaire : il s'agit de leur faire atteindre « la formation la plus performante possible » en fonction d'un projet professionnel précis pour leur éviter les « centres de transition professionnelle » ou, pire, « la rue ». L'égalité entre les sexes passe alors au second plan face à la prise en compte des capacités de chacun.e et à l'individualisation du suivi, qui doit prendre en compte les choix des adolescent.e.s, bien souvent stéréotypés. Ces enseignant.e.s relèvent, en effet, la propension des filles à s'orienter vers les domaines de l'esthétique et du commerce là où les garçons préfèrent ceux de la construction et de l'automobile. L'une de leurs stratégies consiste à confronter les élèves à la réalité des métiers auxquels ils et elles aspirent. Cela concourt parfois à réitérer des hiérarchies de valeurs et de prestige par la dévalorisation des emplois féminins, associés à des tâches subalternes voire dégradantes, et la valorisation des emplois masculins, renvoyés à de plus hautes compétences. Les propos de M. Lecoultre (en charge d'une classe d'élèves en difficulté et en fin de scolarité obligatoire à Genève) l'expriment bien à l'égard du travail d'esthéticienne et de mécanicien automobile :

Je leur [aux filles] dis toujours : <Il faut faire un stage, c'est un métier difficile d'accès, mais tu ne dois pas oublier une chose, c'est que tu vas t'occuper de vieilles peaux.> (...) [Et aux garçons] Il va falloir qu'ils s'accrochent sérieusement parce qu'au niveau des maths c'est des exigences sérieuses. Parce que maintenant plus ça va, plus il y a de l'électronique dans ces voitures et en fait il faut des compétences supérieures, c'est-à-dire qu'il faut, au niveau abstraction, essayer de comprendre ce qui se passe sans voir.

Les enseignant.e.s estiment toutefois ne pas avoir à intervenir sur le « choix » de leurs élèves mais à les guider vers des options à leur portée. Ils et elles se rallient alors d'autant plus fermement à un principe de « pédagogie différenciée » (Giraudon, 2013), qu'il vient renforcer le malaise éprouvé envers toute pratique adaptée à une catégorie de sexe. La seule posture qui semble tenable consiste à placer le respect de l'individu, de ses « choix » et de ses capacités au-dessus du reste. M. Simond (enseignant au secondaire dans une classe ordinaire du canton de Genève) l'exprime ainsi : « Et rien que le fait d'avoir là pensé filles et garçons c'est que,

⁷ Orpheline très tôt, elle a été élevée par une mère qui a fait carrière. Elle utilise la documentation labellisée que lui recommande sa sœur, employée dans un Bureau de l'égalité, et dédie une semaine entière par année à la question. Dans son organisation pédagogique quotidienne, elle cherche à rompre les stéréotypes qui attribuent aux filles et aux garçons certaines préférences (de couleur, de jeu, etc.) et à activer des comportements moins différenciés (apprendre à s'affirmer, à parler fort, à être moins docile et moins scolaire pour les filles, par exemple).

⁸ L'« apprentissage dual » (formation en entreprise une partie de la semaine et formation théorique en école l'autre) est le système de formation postobligatoire le plus fréquenté par les jeunes de 15 à 18 ans en Suisse. Plus des deux-tiers d'entre elles et eux entrent ainsi dans le marché du travail et seul.e.s celles et ceux qui ont effectué des cursus exigeants et ont obtenu un baccalauréat académique (19.8% en 2010 – Galizzi, 2011) peuvent poursuivre directement leurs études dans des hautes écoles universitaires. L'obtention d'une place d'apprentissage est loin d'être garantie pour celles et ceux qui ont rencontré des difficultés scolaires particulières alors que la formation duale constitue la seule voie certifiante qui leur est offerte.

voilà, on catégorise, on fait juste deux catégories et on pense pas individualisé. » A l'appui de ses propos, il prend l'exemple d'un garçon qui a de l'embonpoint et qui ne sera pas meilleur qu'une fille en éducation physique ; concluant de ce cas que la solution ne se situe pas dans la prise en compte de l'appartenance sexuée mais dans le fait d'individualiser les exigences. Si c'est, selon lui, la seule attitude qui semble acceptable au regard de ses responsabilités face à ses élèves, il n'en conclut pas pour autant que l'école est un îlot d'égalité. Il se considère bien plus, comme le note Mme Nicole (en charge d'une classe spécialisée en primaire à Fribourg), dans une situation où « on est avalé par ce système ». Ce jugement critique dépend, comme pour ses pair.e.s qui ont fait l'expérience d'une forme de discrimination dans leur « peau », des événements qui ont marqué leur trajectoire de vie mais il n'est, nous allons le voir, pas partagé par l'ensemble des enseignant.e.s interviewé.e.s.

Le rôle des événements marquants dans l'instigation d'une propension critique

Les dispositions à critiquer le système scolaire découlent, chez la plupart des enseignant.e.s rencontré.e.s, de l'expérience d'un événement qui est source d'une réorientation voire d'une « bifurcation biographique » (Bidart, 2006). Cette fracture dans le cours normal ou attendu des choses les amène à reconsidérer d'un autre œil leurs opinions et présupposés antérieurs. Le cas de M. Piguet (responsable d'une classe spécialisée du secondaire à Fribourg) témoigne bien de ce processus qui favorise une remise en question de l'idéal égalitaire républicain (Marry, 2003) porté par l'école. Rien dans sa trajectoire plutôt linéaire – il enseigne directement après la fin de ses études et fonde une famille – ne laissait pourtant présager les griefs qu'il adresse aujourd'hui au système scolaire, jugé « extrêmement élitaire ». La prise en charge qu'il juge inadéquate de son fils cadet, dont le haut potentiel n'avait pas encore été diagnostiqué, provoque une rupture. Alors que la scolarisation de ses deux filles aînées s'était déroulée sans anicroche, les conflits liés à l'ostracisme dont son fils est, selon lui, victime le poussent, 26 ans après ses débuts, à quitter le primaire pour rejoindre l'établissement secondaire voisin où la direction lui propose de s'occuper d'une classe d'élèves en difficulté. Cette réorientation s'associe à une formation en pédagogie curative qui entérine le sentiment qu'il avait déjà nourri d'une école trop sélective et, surtout, « sectarisée ».

L'émergence d'une telle sensibilité n'est toutefois pas exclusivement liée à des « événements marquants » (Negroni, 2005). Elle s'édifie également sur la base de dispositions transmises par les parents. En tant que fils et petit-fils d'enseignant.e.s, M. Simond (formé en France et désormais actif dans une classe ordinaire du degré secondaire à Genève) est par exemple héritier de la dénonciation de « l'illusion indifférenciatrice de l'école républicaine » (Payet et al., 2011 : 26) qui traverse la société française des années 1970 et 1980. Cette inclination est renforcée par l'expérience du bizutage traumatisant dont il fait l'objet dans une école formant celles et ceux qui se dédient à une carrière sportive. Cet événement a renforcé ses doutes sur le « culte de la performance » et les violences qui découlent de la mise en concurrence de chacun.e et de tous et, par la même occasion, son adhésion au principe d'une pédagogie personnalisée. Mais sa trajectoire française le fait demeurer héritier d'une tradition sociologique (Bourdieu et Passeron, 1970) qui pointe prioritairement l'origine sociale comme source d'inégalités. Elle l'amène à lire l'échec et la réussite scolaire à ce prisme. L'idée de prendre en compte les inégalités de genre se heurte dans son cas à une lecture universaliste des savoirs, qui attribue les différences entre garçons et filles à une nature préexistante qui ne peut, du coup, pas être mise en cause comme source d'inégalités sociales.

Mme Aubert (enseignante fribourgeoise du secondaire en classe spécialisée) présente une situation similaire en ce sens que son analyse de sa situation professionnelle découle de sa trajectoire longue. Née dans les années 1950, elle participe aux mouvements de revendication qui ont suivi Mai 68 et ses choix politiques vont durablement marquer ses orientations

professionnelles. N'ayant elle-même pas bénéficié de la possibilité de faire les études qu'elle désirait, elle va s'investir dans l'enseignement spécialisé dans une perspective militante en le considérant en droite ligne avec ses luttes syndicales pour l'égalité d'accès à la formation des filles et pour l'égalité salariale. Pour elle, rester « dans le domaine social » relève d'une vocation et travailler dans cette filière signifie lutter contre toutes les inégalités, sociales mais aussi de genre.

La position occupée dans le système scolaire, en particulier lorsqu'elle renvoie à des formes de discrédit, peut réintroduire une compréhension plus globale de la discrimination qui touche la trajectoire sociale des femmes. Le cas de Mme Nicole est particulièrement intéressant à cet égard. Parachutée d'une « classe d'accueil », réservée aux enfants récemment immigré.e.s, à une « classe en développement », composée d'« élèves dont plus personne ne veut », elle décrit bien le stigmate qui pèse sur sa classe, « la classe un peu poubelle », et le perçoit comme rejaillissant sur elle. Non seulement ses collègues lui disent régulièrement « ah tu ne fais pas le même job », mais elle observe aussi être du « mauvais côté de la barrière » dans une division sexuée et inégalitaire du travail scolaire :

Parce que c'est, on est des... on est des bonnes à tout faire ! On doit ménager la chèvre et le chou, avec les parents, les collègues, l'inspecteur, les élèves, les traiter comme il faut, en plus on doit faire le chant, la gym... On doit être injuste sans être trop, on doit être trop sans être injuste. On est des ramasseuses finalement, je trouve que... je pense que la majorité de femmes est là parce qu'on est devenu des ramasseuses.

Ces considérations rendent Mme Nicole plus attentive à la question de la répartition des tâches et de l'orientation professionnelle en classe. Mais d'un point de vue personnel, elle aspire surtout à un double mouvement d'ascension – vertical, en visant à passer du primaire vers le secondaire, et horizontal, avec l'objectif de quitter les classes spécialisées au profit des classes ordinaires – pour faire échec au double stigmate qui pèse sur son identité professionnelle.

Les enseignant.e.s qui souscrivent à une vision très formelle de l'égalité ne signalent, en revanche, pas d'événements qui auraient marqué leur vie et instigué un processus de transition vers un nouvel état, comme chez Mme Nicole, ou un changement structurel dans leurs orientations, comme pour Mme Aubert. Si comme leurs collègues, ils et elles accordent au « libre choix » la prééminence, celui-ci s'associe à un modèle libéral d'auto-détermination individuelle dans un champ d'opportunité perçu comme ouvert et égalitaire. Tout ajustement en faveur des filles pour plus d'égalité entre les sexes apparaît, du coup, comme injuste envers les garçons, perçus à priori comme souffrant de vivre dans un univers féminisé et qui leur est peu propice. Or, les études anglo-saxonnes ont bien montré que les référents à la construction des identités sexuées varient selon les contextes (Connell, 1996) et que ce n'est pas le sexe des enseignant.e.s qui modifie le modèle spécifique offert à la construction des identités sexuées (Francis, 2008).

L'effet inattendu de l'enquête sur Mme Quilbier (enseignante fribourgeoise dans une classe ordinaire de primaire) témoigne bien de ce « retournement de l'égalité » (Roux, Pannatier, Parini, Roca, Michel, 2003). « Moi je n'ai rien à me reprocher », pensait-elle avant de participer à notre enquête, au cours de laquelle elle réalise, par exemple, faire dessiner des choses « un peu culcul » à ses élèves comme des « coccinelles » plutôt qu'« un tractopelle, un hydravion ou je sais pas quoi ». Elle estime ainsi favoriser les filles, qui se plaisent bien « parce que c'est très féminin l'école », et compte rectifier le tir envers les garçons, jugés désavantagés. De là à dire que les femmes bénéficient d'un système éducatif construit à leur avantage, il n'y a qu'un pas, aisément franchi lorsque l'enseignant.e adhère à une conception essentialiste des rôles socio-sexués. Comme l'exprime M. Meylan (en charge de classes ordinaires au secondaire) : « il y a certains courants féministes qui malheureusement desservent la cause en étant un peu trop enragés sur certains points où l'égalité n'est pas

vraiment atteignable ». Il conçoit son rôle de père et d'enseignant à l'aune d'une complémentarité où l'homme doit assurer autorité et protection. Dans cette perspective, il s'attache à mettre plus spécifiquement en garde les filles sur les dangers d'Internet dans ses cours d'informatique, car elles représentent « plus facilement des victimes potentielles ». A l'aune de cette lecture du monde, il a le sentiment « d'être juste » et que l'école, laissant « les portes ouvertes », est parfaitement égalitaire.

Penser les entraves à des pratiques enseignantes en faveur d'une égalité réelle

Lorsque les enseignant.e.s romand.e.s agissent en faveur de l'égalité entre les sexes, c'est parce qu'ils et elles jugent cette éducation comme nécessaire pour d'autres sphères que la sphère scolaire elle-même. L'école leur apparaît en effet comme égalitaire ; ils et elles adhèrent ainsi aux conclusions des décideurs et décideuses scolaires, qui considèrent que l'égalité formelle suffit à assurer des destins scolaires exempts de tout biais lié au genre. Ces enseignant.e.s ne forment bien sûr pas un bloc monolithique mais, du fait de l'absence de cet objet de savoir des programmes scolaires romands et d'une conception de l'égalité comme de la seule acquisition de droits formels, ils et elles restent seul.e.s responsables du « choix » de discuter de ces questions avec leurs élèves et du contenu de ce qu'ils et elles désirent leur transmettre. Les raisons qui sont à la source de ce qui apparaît dès lors comme un engagement individuel tiennent, du coup, principalement à l'acquisition de deux types de connaissance liée au genre : des « savoirs d'expérience » et des « savoirs savants ».

Les résultats de nos analyses ont montré que si l'expérience de la discrimination en raison du sexe avait pour incidence de faire aborder la question du genre par certain.e.s enseignant.e.s, c'était sous l'angle prioritaire des « différences naturelles entre les femmes et les hommes » lorsqu'aucune autre ressource cognitive n'était à leur disposition. Faute d'avoir été initié.e.s à des savoirs savants en ce domaine, ils et elles reprenaient à leur compte le sens commun sur lequel s'établit le système de genre, notamment la fameuse complémentarité entre les sexes. La formation continue, mais plus encore initiale, semble de ce fait exercer un effet sur les « savoirs réflexifs » des enseignant.e.s et favoriser des discours plus informés sur les questions de genre. De ce point de vue, l'acquisition de savoirs savants a pour intérêt de rappeler aux enseignant.e.s le statut des savoirs dont ils et elles se font les passeurs et les passeuses, évitant que leurs propos ne soient considérés comme de pures opinions, au même titre que celles de leurs élèves (Deauvieau, 2007).

Privilégiant l'accompagnement individualisé des élèves, les enseignant.e.s rencontré.e.s se sont souvent montré.e.s sensibles aux inégalités subies par leurs élèves devant la profession mais sont resté.e.s aveugles devant les différences liées aux rapports sociaux de sexe en classe. La cécité qui se construit à cet égard est d'autant plus forte que ces enseignant.e.s adhèrent à une conception pédagogique personnalisée, qui lit les caractéristiques sociales des élèves actives dans les processus de sélection scolaire et professionnelle avant tout à l'aune des seuls individus. Leurs propos, exception faite de ceux d'une répondante, signalent ainsi une forte propension à considérer le genre comme une source indépassable d'inégalités puisqu'il garderait un fondement naturel. Lorsqu'une telle conception essentialiste des rapports sociaux de sexe n'a pas été déstabilisée par des « savoirs savants » sur le genre, elle se traduit dans les pratiques par un malaise important face à la question et peut, dans les cas extrêmes, aboutir à un « retournement » de la problématique de l'égalité entre les sexes⁹.

Il y a fort à parier que l'absence de cette réflexion critique a aussi pour effet de leur faire adopter, sans trop y penser, la logique individualisante qui inscrit la Suisse dans un modèle libéral pour tout ce qui touche les rapports entre Etat et individus. Comme le souligne Lévy

⁹ Un point de vue similaire a été exprimé par certain.e.s des décideurs et décideuses scolaires, mais de manière marginale seulement.

(2013), cette logique entretient un rapport serré avec le genre et l'égalité. Elle se marque, en ce qui concerne l'éducation, par l'importance que prend l'équité dans les politiques scolaires et éducatives et amène à une dilution de la question de l'égalité entre les sexes (Fassa, Rolle & Storari, 2014). Il n'est dès lors pas surprenant que les personnes interrogées se pensent avant tout comme des individus singuliers dont la mission est d'éduquer d'autres individus singuliers. Elles tendent, ce faisant, à omettre de prendre en compte les appartenances sociales (en termes de classe, d'origine ou de trajectoire migratoire) et de genre de leurs élèves et, par conséquent, ce que ces appartenances engendrent en termes d'inégalités partagées par des collectifs.

Bibliographie

- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (2005). L'école et le curriculum caché. In Collectif Laure-Gaudreault (Ed.), *Femmes, éducation et transformations sociales* (pp. 105-129). Canada : Editions du remue-ménage.
- Bidart, C. (2006). Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques. *Cahiers internationaux de sociologie*, 120(1), 29-57.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bressoux, P. (1994). Note de synthèse. Les recherches et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. In M. Duru-Bellat & A. van Zanten (Eds.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (pp. 131-148). PUF : Paris.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (1995). *Recommandations et décisions de la CDIP 1972-1995*. Berne : CDIP.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) (2010b). Plan d'étude romand. Formation générale. Neuchâtel : CIIP, [en ligne], <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per>.
- Connell, R. (1996). Teaching the Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools. *Teachers College Record*, 98(2), 206-235.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49, 100-118.
- Connell, R. (2011). *Confronting Equality: Gender Knowledge and Global Change*. Sydney : Allen and Unwin.
- Devineau, S. (2014). Les femmes et l'école: quel enjeu éducatif? In M. Estripeaut-Bourjac & N. Sembel (Eds.), *Femmes, travail, métiers de l'enseignement* (pp. 161-166). Rouen : Presse universitaires de Rouen et du Havre.
- Duru-Bellat, M. (2004). École de garçons et école de filles... *Diversité, ville, école, intégration*, 138, 65-72.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? *Travail, Genre et Société*, 19, 131-149.
- Fassa, F. (2014). Education à l'égalité, perceptions et pratiques enseignant·e·s. *Raisons Éducatives - Que Nous Apprend Le Genre ? Enjeux et Paradoxes de L'éducation-Formation*, 1-20.

- Fassa, F. & Naef, C. (in press). Deux interventions en faveur de l'égalité dans l'école obligatoire : les raisons d'un devenir contrasté. *Revue suisse des sciences de l'éducation*.
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Swiss Journal of Sociology*, 40(2), 37-52.
- Francis, B. (2008). Teaching manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers' gender performance. *Gender and Education*, 20(2), 109-122.
- Francis, B., Skelton, C., Carrington, B., Hutchings, M., Read, B., & Hall, I. (2008). A Perfect Match? Pupils' and teachers' views of the impact of matching educators and learners by gender. *Research Papers in Education*, 23(1), 21-36.
- Galizzi, K. (2011). *Maturités et passage vers les hautes écoles*. OFS : Neuchâtel.
- Giraudon, C. (2013). Personnaliser les parcours scolaires des élèves, un facteur d'émancipation ? Lectures et pratiques enseignantes divergentes. *Tracés*, 25, 65-81.
- Guignon, S., & Morrissette, J. (2007). Quand les acteurs mettent en mots leur expérience. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 19-36.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2007). *Sociologie de l'action publique*. Paris, Armand Colin.
- Lévy, R. (2013). Regulating life courses : National regimes of gendered trajectories. In Lévy, R & E. Widmer (Eds). *Gendered life courses between standardization and individualization*. (pp. 225-242). Zürich : LIT Verlag.
- Marry, C. (2003). Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre au Ministère de l'Éducation Nationale : Paris, [en ligne], <http://back.ac-rennes.fr/orient/egalchanc/rapmixite22103.pdf>.
- Moreau, M.-P. (2009). *Les enseignants et le genre*. Paris : Puf.
- Mosconi, N. (2009). L'égalité des filles et des garçons. Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Paris : Ministère de l'éducation nationale, [en ligne], <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires-comment-eduquer-a-l-egalite.html>.
- Naef, C., & Fassa, F. (2014). De la "Journée des filles" à "Futur en tous genres" : parcours et détours d'une campagne égalitaire. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 96-104.
- Negrone, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 119(2), 311-331.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani F., & Fernandez, R. (2011). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés*, 27(1), 23-37.
- Payet, J.-P. (2012). La dynamique de l'agir enseignant. Pluralité des cadres institutionnels, diversité des contextes, épaisseur des situations. In Bonny Y. et L. Demailly (Eds). *L'institution plurielle* (pp. 105-117). Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Roux, P., Pannatier, G., Parini, L. Roca M., & Michel, C. (2003). Détournements et retournements du principe d'égalité. *Nouvelles Questions Féministes*, 22(3), 4-11.
- Stromquist, N. P., & Fischman, G. E. (2009). Introduction – From Denouncing Gender Inequities to Undoing Gender in Education : Practices and Programmes Toward Change in the Social Relations of Gender. *International Review of Education*, 55(5-6), 463-482.
- West, C., & Zimmermann, D. H. (1987). Doing gender. *Gender and Society*, 1(2), 125-151.