

Edito

Education et formation : enjeux de genre

Farinaz Fassa, Helene Fueger, Nadia Lamamra, Martine Chaponnière et Edmée Ollagnier

La question des inégalités entre filles et garçons et entre femmes et hommes devant l'éducation reste essentielle pour qui veut comprendre et combattre les inégalités liées au sexe et permettre aux êtres humains de se construire comme des personnes affranchies des limitations qui leur sont imposées par des stéréotypes sexués. Elle ne peut cependant pas être déclinée en prenant exclusivement en compte la question de l'accès à l'éducation, et doit de ce fait être précisée et examinée à travers la façon dont l'éducation se déroule au quotidien. Car l'école n'est pas neutre. Les institutions scolaires et de formation prennent activement part, notamment avec la famille et la culture, à la construction d'individus répondant aux rôles sexués traditionnels.

Réfléchir aux pratiques qui permettraient de rendre l'éducation égalitaire reste donc un objectif à l'ordre du jour, d'autant plus que la formation scolaire et professionnelle constitue un prérequis pour l'émancipation des femmes. Dans ce contexte, l'objectif de ce numéro est non seulement de faire état d'une série de recherches actuelles sur les inégalités de genre dans le système d'éducation et de formation, mais aussi d'apporter des éléments de réponse pour construire des pratiques plus égalitaires. Cet objectif est d'autant plus important que les principes de base sur lesquels reposait le système de formation sont aujourd'hui en mutation. En effet, du projet émancipateur impliqué dans l'éducation et la formation acquise durant l'enfance et la jeunesse, on est passé à un projet économique qui programme l'individu-e comme entrepreneur-e de sa propre vie devant pour cela investir dans des formations tout au long de la vie.

Nous savons aujourd'hui que les femmes sont plus nombreuses que les hommes à effectuer des études tertiaires dans la plupart des pays occidentaux. Mais nous savons aussi qu'à formation égale,

elles sont moins rémunérées¹ et que les professions vers lesquelles elles se dirigent ne bénéficient ni du même prestige ni d'une reconnaissance similaire aux professions des hommes. Des différences persistent à propos des « choix » de formation et à propos des professions sur lesquelles ils débouchent. « L'appariement » dont parlent Cendrine Marro et Françoise Vouillot (1991) entre projets professionnels et orientation a toujours pour effet que les femmes gagnent moins que les hommes. Et ceci est vrai même parmi celles qui ont accompli les études les plus longues et qui intègrent des professions considérées comme prestigieuses. D'une part, les différences salariales entre femmes et hommes s'accroissent lorsque l'on s'élève dans les hiérarchies professionnelles. En Suisse, « le salaire des femmes reste nettement moins élevé pour toutes les catégories de formation. L'écart salarial le plus élevé (24.2%) touche la formation universitaire alors que le plus bas se trouve chez les femmes possédant un brevet d'enseignement (4.6%) » (OFS, 2009). D'autre part, en France comme ailleurs en Europe, les spécialisations dans lesquelles les femmes s'engagent au sein des professions prestigieuses telle que la médecine ou le droit, sont différentes de celles qu'exercent majoritairement les hommes; ce sont souvent celles (droit de la famille ou pédiatrie) dans lesquelles le prestige est moindre et les rémunérations plus basses (Lapeyre, 2006). En ce qui concerne la catégorie des cadres, les femmes sont plus souvent des expertes que des managers et les entreprises – publiques ou privées – privilégient cette seconde orientation lorsqu'il s'agit de planifier les carrières des dirigeant·e·s et d'offrir des rémunérations importantes (Laufer et Pochic, 2004). Du côté de l'enseignement et de la recherche, les dernières décennies ont vu les femmes entrer en masse dans les formations supérieures, la population étudiante étant aujourd'hui majoritairement féminine (55%) en Europe (She Figures, 2009). Mais la présence des femmes, majoritaire en ce qui concerne les étudiantes dans certaines disciplines des sciences humaines depuis plus de 20 ans, ne débouche toujours pas sur une représentation équitable au sein du corps enseignant au niveau tertiaire. En Suisse, les femmes constituent encore moins de 20% du corps professoral et la France fait figure de très bonne élève européenne avec un taux de femmes de 36.1% pour l'ensemble des

¹ En France, une enquête publiée en février 2007 sur les écarts de carrières entre femmes et hommes qui ont fait les grandes écoles montre qu'avec le même investissement professionnel (entre 51 et 54 heures hebdomadaires), les différences de traitement sont très nettes et s'accroissent avec l'âge : les hommes touchent 18% de plus que les femmes à 30 ans, 27% entre 36 et 40 ans. Des écarts qui sont 2 fois plus importants dans le privé que dans le public (Le Monde, 24.2.07).

En Suisse, à conditions et qualifications comparables, les femmes gagnent en moyenne pratiquement 500 francs de moins par mois (10%) que les hommes (Le Temps 23.1.08).

enseignant·e·s (18.6% des professeur·e·s d'université et 41% des maîtres et maîtresses de conférence) (DEPP, 2008).

De l'égalité d'accès à l'égalité de succès

Les réussites en termes d'accès à la formation et aux professions ne doivent pas nous leurrer sur l'important travail qui reste à faire. Se poser à nouveau la question des pratiques éducatives et les apprécier avec une perspective féministe semble d'autant plus crucial que l'on observe actuellement un « backlash » en ce qui concerne l'égalité entre les sexes. Ce dernier tient en partie à la certitude partagée par beaucoup que dans le domaine de la formation tout au moins, l'égalité est réalisée. Apprécier la situation dans cette optique revient à entériner le fait que l'égalité formelle équivaut à l'égalité réelle et à imaginer que les efforts que les pouvoirs publics ont entrepris dès le début des années 1980 pour passer de l'égalité *de jure* à l'égalité *de facto* ont pleinement rempli leurs objectifs. Comme le montrent les quelques éléments cités ci-dessus, c'est encore loin d'être le cas. Mais une telle conviction s'appuie néanmoins sur les transformations qui se sont produites tout au long du dernier siècle et qui ont été radicales durant les dernières décennies. L'on ne saurait les ignorer, car elles disent à quel point les luttes des femmes pour que leur soit reconnu le droit à être éduquées et formées à l'instar des hommes ont porté leurs fruits.

S'il semble aujourd'hui incongru de penser que filles et garçons aient des programmes d'enseignement différents, les premières devant s'adonner à des activités ménagères ou de dactylo, alors que les seconds font du sport, s'initient aux expériences de physique ou à la géométrie, ces différences formelles dans les curricula de l'école obligatoire furent pourtant une réalité jusque dans les années 1980, dans de nombreux cantons en Suisse (Forster, 1999).

Ces exemples récents illustrent l'ampleur des changements dans le monde occidental au fil des dernières décennies. Mais il faut cependant rappeler que dans le reste du monde, les filles rencontrent toujours plus de difficultés que les garçons dans l'accès à l'éducation, sans parler de leur position sur le marché du travail et de leur assignation au seul espace privé. Même si les femmes ont été les grandes bénéficiaires de la "démocratisation" des études, rappelons encore que l'ouverture des formations a aussi été une manière de faire face aux demandes toujours plus importantes de main d'œuvre qualifiée par l'industrie et les services. Les mutations conduisant à une meilleure formation des filles ne sont donc pas seulement intervenues en réponse aux

mobilisations des femmes ou pour propager un idéal égalitaire et méritocratique. Il faut donc toujours mettre en relation les avancées dans le domaine éducatif et les exigences du marché du travail qui évoluent. Le décalage entre une formation plus achevée des femmes et des perspectives professionnelles moindres que celles des hommes dit assez que si l'égalité d'accès aux études s'est réalisée durant ces dernières décennies, l'égalité de succès n'est pas encore acquise, loin s'en faut. Si les freins et discriminations persistantes sont à mettre en partie sur le compte des organisations de travail – y inclus les institutions éducatives et de formation, ils trouvent aussi leurs sources dans des pratiques éducatives qui proposent *dans les faits* des curricula différents selon le sexe des enfants. Insister sur le fait qu'égalité d'accès aux études ne signifie nullement égalité de succès dans le monde professionnel permet d'éviter de se leurrer sur la réalité de la construction de l'égalité par l'éducation et la formation, et sur ses fondements. L'article d'Isabelle Collet et Nicole Mosconi dans ce numéro décrit fort bien ce processus à propos des ingénieures en France.

La réflexion de ces auteures amène à revenir sur la façon dont nous pensons le rôle des institutions d'éducation et de formation dans la production ou la reproduction des inégalités. Au vu de la meilleure réussite scolaire des filles, il est en effet difficile de dire qu'elles souffrent d'une situation de groupe dominé dans l'école. Au contraire, elles y excellent. Dès lors, s'il faut souligner l'importance de la formation scolaire pour le projet d'émancipation des femmes, il faut en même temps s'interroger sur le rôle des institutions d'éducation et de formation dans la production et la reproduction des rapports de domination sociaux et de genre, et ceci à tous les niveaux. Et de s'interroger, comme le font Collet et Mosconi, sur la capacité du système scolaire à combattre tout seul les inégalités sociales et de genre. Une observation que fait aussi Marie Duru-Bellat lorsqu'elle estime qu' : « Une chose est sûre, certaines évolutions macro-sociales sont mieux à même de faire évoluer les scolarités des garçons et des filles que la plupart des innovations pédagogiques. [...]. La reproduction des rôles de sexes se fait donc *via* un ensemble de processus sociaux et de manière *a priori* relativement indépendante du système éducatif » (Duru-Bellat, 2008).

Peut-on exonérer pour autant le système éducatif et de formation de toute responsabilité en termes de reproduction, ou de transformation des rôles sociaux de sexe ? Nous ne le pensons pas et le travail de construction qui se fait dans le système éducatif nous paraît encore devoir faire l'objet de recherches approfondies. Il s'agit d'interroger le contenu des enseignements, les « curricula cachés », les processus, les règles formelles et informelles, dont les interactions entre les divers

partenaires de l'éducation – et ceci qu'elles se produisent entre pair·e·s, entre élèves et adultes, qu'elles aient lieu dans la classe ou dans les marges de ce qui fait le quotidien des enseignant·e·s, l'établissement. Mais il s'agit aussi d'interroger la place que les organisations traditionnelles de l'éducation et de la formation occupent aujourd'hui dans la constellation des institutions formatrices. De plus, ce contexte est marqué par la privatisation de la formation, et de l'individualisation du projet pédagogique, orienté selon un modèle économique de l'investissement, de la flexibilité et de l'optimisation continue du potentiel, tout au long de sa vie.

L'antienne que scandent les textes des politiques publiques en matière éducative et de formation (OCDE et CERI 2001; Union européenne 2001) *Leaning from the cradle to the grave* [apprendre du berceau à la tombe] assure que l'apprentissage tout au long de la vie constitue la base de toute insertion professionnelle réussie (et parfois même la base de la citoyenneté active) et qu'il convient que chacun·e investisse en permanence dans sa formation pour se faire reconnaître des qualités particulières et obtenir la reconnaissance de ce qu'elle ou il est.

Présentant ainsi la réussite professionnelle comme relativement indépendante des diplômes acquis, qui perdent rapidement leur valeur, cet antienne redistribue les cartes de l'accès aux professions et en appelle à d'autres modèles pédagogiques. La réponse à ces incitations amène, selon Lucie Tanguy et Françoise Ropé, les autorités responsables des choix éducatifs à « promouvoir des modèles pédagogiques centrés sur les processus d'apprentissage et les outils. C'est ainsi que les objectifs sont énoncés en termes formels d'« apprendre à apprendre », de focalisation sur les méthodes. [...] ». Cette réorientation traduit une proximité plus nette entre le monde de l'école et celui de l'entreprise, du fait notamment « des tentatives de substitution d'un enseignement orienté vers l'apprentissage dans des situations données (par des tâches particulières) à un enseignement fondé sur une logique des disciplines » (Tanguy et Ropé, 1993). Cette nouvelle direction n'est pas sans conséquences sur l'égalité des sexes ; elle donne d'une part une importance moindre aux savoirs disciplinaires dans lesquels les filles ont progressivement manifesté leur excellence et elle valorise d'autre part les perspectives professionnelles comme centre des apprentissages. Or, « lors des projets d'orientation, les parents visent davantage une formation professionnelle pour leur fils » (Duru-Bellat 2008), car, comme le rappelle Moreau, jusqu'à récemment « il n'allait pas de soi que [la] scolarité [des filles] les conduise à l'apprentissage d'un métier » (Moreau, 2000).

Dans ce cadre, l'importance du *curriculum caché*, au sens de l'ensemble des savoirs et valeurs transmis sans faire partie du curriculum officiel de l'éducation scolaire et de la formation, prend d'autant plus de poids.

Pour une formation des enseignant-e-s au genre

Vers la fin des années 1960, la sociologie française a analysé comment le système éducatif était producteur d'inégalités malgré les discours de démocratisation des études, Bourdieu et Passeron insistant notamment sur la légitimité que l'école apporte à la reproduction des relations entre dominants et dominés (1964 ; 1970). Ces théories étaient cependant aveugles à la dimension du genre et ont donné lieu à d'intenses débats sur la part d'autonomie de l'ensemble acteurs et actrices de l'école. Sous l'influence des travaux des interactionnistes, les recherches se sont orientées par la suite – en même temps que les théories pédagogiques – en direction des individus, de leurs interactions au sein des institutions éducatives (Dubet et Martucelli, 1996), du sens qu'elles et ils donnaient à leurs apprentissages (Charlot, 1997) et du rapport qu'elles et ils entretenaient au savoir (Beillerot, Blanchard-Laville et al., 2000). Si la plupart de ces débats portaient avant tout sur l'origine sociale des personnes et ses incidences sur la sélection et l'orientation scolaires, les chercheuses féministes ont, dès la fin des années 1960, montré comment le système éducatif – et en particulier la mise en place non réfléchie de la mixité – discriminait les filles, d'une part, et les amenait à construire un rapport au savoir différent (Mosconi, 1994). Déplaçant le niveau d'analyse de l'ensemble social à la classe et aux individus, ces recherches ont permis de constater que l'attitude du corps enseignant – femmes et hommes confondus – était différente selon le sexe des élèves, les observations fines, faites grâce à la vidéo, permettant de voir le corps enseignant accorder nettement plus d'importance aux garçons et leur appliquer un traitement préférentiel par rapport aux filles (Baudoux et Noircent, 1997). Un tel changement du niveau d'observation a eu pour effet de compléter les connaissances dans le domaine de l'éducation au genre et de fournir des éléments montrant que l'école, bien que ne portant pas à elle seule la responsabilité de la production et la reproduction des rapports de sexe, était loin d'être neutre et que les savoirs qu'elle transmettait et les modes de transmission pratiqués par les enseignant-e-s étaient marqués par des représentations stéréotypées des rapports sexués. Ces réflexions doivent aujourd'hui être poursuivies étant donné d'une part que les questions de genre ne font toujours pas partie de la formation du corps enseignant

–ou alors à un dosage si homéopathe que nous pouvons douter de son efficacité – et d’autre part que « comme tout acteur social, les enseignants partagent avec leur milieu environnant les conceptions du masculin et du féminin en vigueur, même s’ils se présentent volontiers comme relativement modernes et ‘libérés’ sur ce point » (Duru-Bellat, 1995). Un des aspects importants de l’idéologie du métier tient à la « neutralité » dont le corps enseignant doit faire la preuve face aux différences. Or, cette exigence de neutralité les handicape lorsqu’il s’agit de (re)penser leur action éducative car elle les pousse à répéter ce qui se passe hors de l’école et de la formation et qui paraît ‘normal’, ‘neutre’. Cette illusion de neutralité est à l’origine d’un certain nombre de résistances dans le corps enseignant. Ces résistances se font jour notamment lorsqu’il s’agit de procéder à des analyses de pratiques, comme le soulignent Baurens et Schreiber. Ainsi, tenter d’avoir une pratique égalitaire est loin d’être simple, comme l’analyse ici Gaël Pasquier.

Dans le Bilan de la Convention interministérielle française de 2000, reconduite en 2006, sur l’égalité entre filles et garçons dans le système éducatif, on peut lire que plusieurs actions ont été entreprises pour promouvoir l’égalité des sexes à l’école mais que la question de la formation du corps enseignant sur ce thème est largement restée lettre morte. En Suisse romande, la même frilosité est de mise : les pétitions de principe sont fréquentes, mais comme le montre l’article du *Collectif du 14 juin* pour le Canton de Genève, ce n’est que très récemment qu’un poste a été créé pour enseigner les questions de genre aux futur·e·s enseignant·e·s du primaire et du secondaire. Quant au niveau universitaire, les études genre n’y sont établies que depuis peu et n’ont pas encore trouvé droit de cité dans toutes les académies.

Les contributions de ce numéro

Nous avons reçu une quinzaine de propositions lors de notre appel à contributions. La plupart des esquisses étaient très intéressantes et la sélection a été difficile. Nous avons finalement retenu les articles en fonction de leur diversité quant aux champs traités. Il nous a par ailleurs semblé important de couvrir l’ensemble de la période éducative de manière à faire voir comment la socialisation différenciée des sexes prend place tout au long de ce processus et dans les différentes institutions qui en sont en charge. Les articles réunis dans ce numéro permettent de voir que les rapports de genre sont actifs de la maternelle aux formations tertiaires, voire à l’entrée dans le marché du travail, et que la construction d’une pédagogie égalitaire ne va pas sans mal ou ne va pas

du tout.

La plupart des auteur·e·s mettent en relief la nécessité d'une formation approfondie au genre pour les professionnel·le·s de l'éducation et de l'intervention sociale, tant son absence laisse la place aux idéologies ordinaires et aux explications/justifications de type naturalisant.

La question de la formation des professionnel·le·s de l'éducation, de la formation et de l'action sociale aux questions de genre est donc centrale. L'article proposé par Chantal Morley, Marité Milon et Martina Mac Donnell l'aborde, même si c'est de manière marginale. Ces autrices présentent une recherche effectuée dans une Haute école de management. Sur la base d'observations des interactions entre les divers·es participant·e·s aux groupes concourant pour l'obtention du prix Challenge, un concours de projets, et d'entretiens avec les jeunes femmes et hommes ayant élaboré un projet dans ce cadre, elles montrent comment les références de genre restent présentes ou sont transgressées. En effet, si les résultats montrent comment les normes de genre apparaissent à l'esprit de certaines des filles, qui de manière générale doutent plus de leurs compétences à diriger un groupe que les garçons, ils soulignent également la manière dont les transgressions se font dans la pratique, certaines des filles se faisant reconnaître dans leur position de leader. Si le grand mérite de ce travail tient à la finesse des observations, les questions pédagogiques qui en émergent mettent clairement en évidence que l'accompagnement a eu pour effet de favoriser de telles transgressions et de permettre à celles qui n'étaient *a priori* pas destinées à devenir des leaders de se faire reconnaître comme telles.

C'est à un tout autre constat qu'aboutissent Dominique Malatesta et Dominique Golay à propos de la construction de la nouvelle citoyenneté via des Conseils d'enfants. Ces deux autrices indiquent que, faute de formation spécifique dans le domaine du genre, les travailleurs et travailleuses du secteur social animant des Conseils d'enfants épousent sans le vouloir consciemment des pratiques sexistes qui mettent moins en valeur les filles que les garçons. Se fondant sur une évaluation de ces programmes de formation à la citoyenneté dans certains quartiers populaires de la ville de Lausanne, ces autrices offrent un éclairage critique sur un dispositif institutionnel qui semble *a priori* soutenir l'égalité et la démocratie. Elles y montrent que les pratiques des professionnel·le·s, empreintes d'une très grande confiance dans la spontanéité des enfants, ont au contraire pour effet de favoriser la reproduction des rapports sociaux en général et des rapports sociaux de sexe en particulier : adoptant, comme sans y penser, des choix éducatifs qui considèrent l'individu comme

référence première des actes éducatifs, les professionnel-le-s ne prennent que peu en compte les insertions plurielles qui contribuent à la socialisation des personnes et sous-estiment leurs effets sur les rôles que chacun-e est amené-e à occuper, d'autant plus que les débats entre enfants doivent se traduire par des résultats tangibles. En pointant ces défauts, elles rejoignent le constat fait par Marie Durut-Bellat en 1995 à propos des « pédagogies nouvelles » qui « peuvent s'avérer renforcer de fait les stéréotypes de sexe des enfants (ou du moins la constitution d'un soi fortement typé sexuellement) parce qu'elles donnent plus de poids au groupe des pairs (de fait non mixte) dans le vécu quotidien de la classe » (1995).

L'article de Yveline Jaboin reprend ce constat d'une certaine façon. L'autrice y montre que l'arrivée d'hommes dans le domaine de l'éducation de la petite enfance n'est pas sans poser des questions sur la reproduction des représentations et attributions de rôles genrés. Plutôt que d'aborder les difficultés ou résistances rencontrées par les pionniers, l'autrice s'intéresse à la reconfiguration des rapports de genre dans ce champ professionnel et elle analyse les effets du processus de mixité professionnelle sur la division sexuelle du travail entre enseignantes et enseignants au sein des écoles maternelles et dans les interactions avec les parents d'élèves et la hiérarchie. Mettant à jour les résistances des hiérarchies masculines et de certains des parents face à la « déféminisation » de cette profession, cette contribution met en évidence des comportements dictés par l'idéologie de la complémentarité sexuée et constate que la mixité professionnelle à l'école maternelle ne semble pas avoir été pensée en termes de rapports sociaux de sexe, au-delà de l'appréciation : *c'est bien ... un homme à l'école maternelle !* Mais elle insiste aussi sur les potentialités de changement dont sont porteurs les jeunes hommes enseignants en maternelle, représentatifs d'une nouvelle approche de la parentalité qui se distancie des attributions traditionnellement sexuées des rôles parentaux. En ouvrant l'analyse des processus qui se produisent au sein de l'enseignement initial sur les rapports de sexe tels qu'ils se jouent hors des institutions éducatives, l'autrice indique aussi nombre de pistes de recherches et d'interventions puisqu'elle parvient à mettre en évidence que l'attribution de compétences genrées est à la source d'une recomposition de la division sexuelle du travail, concomitante avec l'émergence de conduites en changement. Elle s'inscrit ainsi dans le débat qui concerne la part de responsabilité des institutions éducatives dans la reproduction des rapports sociaux et des rapports de sexe.

Finalement, la contribution proposée par Sabrina Sinigaglia-Amado reprend elle aussi la question de la formation au genre. Mais cette fois-ci à propos des éditeurs et éditrices des manuels scolaires.

Reprenant les constats désormais classiques sur les représentations sexuées et les stéréotypes dont sont truffés les manuels scolaires, cette auteure montre que l'image du savoir, des professions prestigieuses, du monde du travail et des sciences reste attachée au sexe masculin et ceci malgré les nombreuses pétitions d'intention des pouvoirs publics. Elle insiste sur le fait que les éditeurs et éditrices disent vouloir changer ces représentations traditionnelles mais n'y parviennent que fort mal. S'agit-il du fait d'un manque de connaissances des réalités actuelles et passées de la part de ces acteurs marginaux, de résistances ou et d'exigences de rentabilité qui les empêchent de prêter l'attention nécessaire aux places que les femmes ont prises et prennent aujourd'hui ? L'auteure ne répond malheureusement pas à cette question mais son travail précis permet de mieux comprendre les difficultés que les enseignant·e·s rencontrent lorsqu'elles et ils veulent, par leur travail, participer à la construction d'une société plus égalitaire et plus juste.

L'article de Gaël Pasquier s'intéresse quant à lui à l'enseignement primaire et il prend comme objet l'enseignement de l'égalité des sexes. Il débute par un historique des décisions de politiques publiques quant à la nécessité pour l'école de participer à la construction de l'égalité entre femmes et hommes, mais aussi de lutter contre l'homophobie. Sur la base d'entretiens réalisés avec des enseignant·e·s convaincu·e·s de l'importance d'un tel enseignement du fait de leurs expériences de vie, il dit à quel point il est loin d'être simple de construire des pratiques pédagogiques non marquées par la différenciation entre les sexes. L'auteur montre notamment combien il est difficile de ne pas renforcer les stéréotypes de genre alors que l'on cherche justement à les éviter. Comme le dit une enseignante de son corpus à propos du langage : « le problème est qu'il n'y a pas de neutre. (...) En même temps on veut reconnaître la présence des filles et des garçons mais en insistant trop sur la féminisation, on ramène les enfants aussi à leur sexe ». Cette contribution rencontre le propos de Mireille Baurens et Caroline Schreiber en ce qu'elle traite des pratiques d'enseignement et des difficultés qui se posent dans le quotidien de la classe et/ou du rapport enseignant·e-enseigné·e.

L'article de Baurens et Schreiber nous offre une riche expérience pratique d'enseignement du genre à de futur·e·s enseignant·e·s. Rares sont les articles ayant mis l'accent sur les résistances rencontrées lors de formations sur le genre, et plus particulièrement sur les stratégies mises en œuvre par les formatrices pour les dépasser. Ici, après avoir analysé les réponses aux questionnaires distribués à leurs étudiant·e·s, les autrices évaluent comment sont perçus les contenus enseignés ; à partir de cette évaluation on peut mettre en œuvre des stratégies pour contourner les résistances. Ce qui apparaît en filigrane, ce sont les peurs sur lesquelles se fondent les résistances que chacun·e de nous

a rencontrées en enseignant cette thématique : du mythe de l'égalité réalisée, à la peur du bouleversement de l' « ordre naturel » entre les sexes ou encore la crainte de la perte de liberté pédagogique ou enfin la perte de spécificité individuelle. Et c'est là qu'est l'apport le plus original de cet article. Sa rédaction est faite de manière telle qu'il peut servir de guide aux personnes enseignant le genre puisque ses autrices proposent des pistes permettant de désamorcer certaines des résistances rencontrées, qu'elles soient le fait d'individus ou d'institutions.

De la même façon le parcours d'Eva Saro vise à offrir des pistes à celles et ceux qui aimeraient aborder la question de l'égalité dans leur pratique éducative. L'entretien qu'elle nous a offert permet d'aborder la question de l'éducation à l'image, notamment la sensibilisation des participant·e·s au sexisme contenu dans les images publicitaires et il est complété par quelques illustrations analysées par l'artiste. Il signale comment des pratiques pédagogiques novatrices concernant le genre peuvent entrer dans les écoles et la formation. Dispensant une formation à l'image, elle montre comment les stéréotypes de sexe sont stabilisés et reproduits par les médias. Faisant ainsi le lien entre les institutions d'éducation et le monde qui les entoure, elle permet de suggérer que les pédagogies féministes sont non seulement possibles, mais encore nécessaires dans l'éducation. Le caractère atypique de cet entretien doit beaucoup au parcours d'Eva Saro, qui ne passe pas par le féminisme. C'est par son enfance dans une famille de malentendants, par sa formation et son travail d'artiste qu'elle a pris conscience des inégalités, de l'absence des femmes dans l'art ou encore qu'elle a vu émerger un certain nombre d'éléments récurrents : femmes morcelées, femmes lisses vs hommes rugueux, usage des couleurs et du noir et blanc, etc. Bien que fréquemment qualifiée de féministe compte tenu des formations qu'elle donne, elle ne s'y reconnaît pas entièrement. L'entretien est également l'occasion de revenir sur les résistances rencontrées, qu'elles soient dues aux élèves, aux enseignant·e·s ou encore à l'institution scolaire.

L'article d'Isabelle Collet et Nicole Mosconi tient une place particulière dans ce numéro en ce sens qu'il décrit la prise de conscience des rapports de genre par les informaticiennes en relation aux changements de leur contexte professionnel et c'est en raison de ce caractère particulier que nous avons décidé de le faire figurer dans le *champ libre*. Il aborde ainsi la question centrale, mais explicitement peu posée dans les autres contributions, qui est celle de la distribution du pouvoir et de la reconnaissance dont peuvent jouir les un·e·s et les autres dans les mondes professionnels. Evoquant l'histoire des études d'informatique, il relève que c'est dans cette filière technique que les

femmes ont été les plus nombreuses lorsque l'informatique était considérée comme un domaine secondaire au sein des autres savoirs techniques. Les transformations du marché du travail et le prestige accru de cette profession ont attiré un nombre d'hommes croissant faisant chuter la proportion des femmes dans cette discipline et dessinant les informaticiennes comme des exceptions. L'originalité de cette contribution tient au fait qu'elle articule la question du mérite et de l'égalité, mettant en évidence que ces femmes ingénieures, souvent issues de milieux privilégiés, ont revendiqué leur exceptionnalité en la justifiant par des compétences élevées et ont expliqué leur relative rareté par leurs qualifications importantes, et non par leur genre. Elles décrivent les écoles dans lesquelles elles ont accompli leurs formations comme accueillantes et disent ne pas y avoir rencontré d'attitude sexiste. Fières de leur formation, elles ne se sont pas senties discriminées jusqu'à ce qu'un marché de l'emploi fortement compétitif leur rappelle que leur position de dominantes en termes de savoirs ne vaut que peu face à une organisation sexuée des professions.

Ce qu'il n'y a pas dans ce numéro...

Bien des thèmes ont été abordés dans ce numéro, mais la réflexion sur l'éducation doit se poursuivre et en particulier à l'endroit d'autres espaces de socialisation que l'école au sens strict. Nous dressons dans cette dernière partie quelques pistes de réflexion, qui devraient à notre sens, être explorées.

Bien que ce numéro mette l'accent sur l'école comme lieu de socialisation et de construction des normes de genre, il est évident que ce n'est qu'une instance qui agit avec et parmi d'autres. Il serait par exemple particulièrement intéressant de se pencher sur la formation professionnelle, qui fait l'articulation entre système scolaire et le marché du travail. Contrairement à d'autres pays occidentaux, la formation professionnelle occupe une place particulière en Suisse, puisque c'est la voie de formation postobligatoire que les jeunes choisissent le plus massivement au sortir du secondaire I (OFFT, 2008). Analyser la formation professionnelle à l'aune du genre permettrait de mieux saisir comment les discriminations produites par le système scolaire rencontrent celles du marché du travail. Dans le prolongement des travaux de Couppié et Epiphane (2004), une telle analyse permettrait de mieux saisir comment se mettent en place les inégalités entre les sexes dans

le champ de l'éducation, puis sur le marché du travail.

En ce qui concerne l'analyse des outils pédagogiques, il serait intéressant d'en analyser plus nettement encore les conditions de production et de poursuivre la réflexion sur la façon dont le matériel agit sur tous les acteurs et les actrices de l'éducation. Cela serait d'autant plus intéressant, notamment pour faire l'évaluation des politiques de promotion de l'égalité dans le champ de l'éducation. En effet, analyser le matériel pédagogique produit ces dernières années permettrait d'observer la prise en compte des recommandations, voire leur transformation (changements quantitatifs, mais non qualitatifs). Dans le même ordre d'idées, il serait indispensable de faire l'analyse du matériel pédagogique proposé depuis plusieurs années par les associations féministes, les institutions de promotion de l'égalité, etc. En effet, souvent peu connu, mal diffusé, ce matériel permet-il véritablement d'intégrer une pédagogie féministe ? Comment est-il accueilli par des enseignant·e·s persuadé·e·s de leur neutralité ?

Enfin, de nouveaux thèmes de l'éducation devraient aujourd'hui être soumis à une analyse sous l'angle des rapports sociaux de sexe. En effet, il serait urgent de questionner en quoi la formation tout au long de la vie est porteuse d'espoirs égalitaires ou au contraire risque de perpétuer des inégalités en vigueur aujourd'hui dans la formation continue. Cette nouvelle gestion de soi et de son employabilité ne va-t-elle pas se faire aux dépens des femmes ? Sachant que ces dernières ont moins accès à la formation continue qualifiante (OFS, 2006) que les hommes, qu'elles sont généralement assignées à la « conciliation » travail rémunéré – travail domestique, il est fort à parier que pour elles la formation tout au long de la vie ne se transforme en une injonction impossible.

La question de l'éducation occupe depuis longtemps la réflexion féministe, que ce soit par l'analyse historique de l'accès des filles à l'éducation, puis à l'éducation supérieure, par une réflexion contrastée sur la mixité, par l'analyse de l'école comme lieu de reproduction des inégalités, etc. L'importante note de synthèse de Duru-Bellat a été faite il y a déjà quinze ans, et on aurait pu croire que l'essentiel était dit. Pourtant, comme les autres lieux de socialisation, l'école s'est transformée, il s'agit donc de pouvoir analyser les reconfigurations qui s'y sont jouées. Nous pensons que ces diverses contributions soulignent le dynamisme de la pensée féministe en éducation, et qu'elles

sauront à leur tour encourager de nouvelles recherches dans les champs encore peu explorés que nous avons dessiné ici.

Références

- Baudoux, Claudine et Albert Noircent (1997). L'école et le curriculum caché in Collectif Laure-Gaudreault (éd) *Femmes, éducation et transformations sociales*. Québec, Ed. du remue-ménage.
- Beillerot, Jacky , Blanchard-Laville Claudine et Nicole Mosconi, (Eds). (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan (Savoir et formation).
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1964). *Les héritiers*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron (1970). *La reproduction*. Paris : Ed. de Minuit.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Couppié, Thomas et Dominique Epiphane (2004). Des bancs d'école aux postes de travail... Chronique d'une ségrégation annoncée. *Notes Emploi Formation*. Marseille : Céreq.
- DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) (2008). L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. 30 indicateurs. Paris : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche
- Dubet, François and Danilo Martucelli (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Ed. du Seuil (L'épreuve des faits).
- Duru-Bellat, Marie (1994). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Première partie : des scolarités sexuées reflets de différences d'aptitudes ou de différences d'attitudes ». *Revue Française de pédagogie*, octobre-décembre (109), 111-141.
- Duru-Bellat, Marie (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. Deuxième partie : la constructions scolaire des différences entre les sexes ». *Revue Française de pédagogie*, janvier-mars (110), 75-109.
- Duru-Bellat, Marie (2008). « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? ». *Travail, genre et sociétés*, (19), 131-149.
- European Commission (2009). *She figures 2009. Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. European Commission.
- Forster, Simone (1999). « L'économie domestique : ringarde ou d'avant-garde? ». *Brèche. Sélection de brèves recherches*, 2010 janvier, de http://www.irdp.ch/breche/educ_me3.htm.

- Lapeyre, Nathalie (2006). *Les professions face aux enjeux de la féminisation*. Toulouse : Octatès Editions.
- Laufer, Jacqueline et Sophie Pochic (2004). « Carrières au féminin et au masculin ». In A. Kerschavar et Luc Rouban (éds), *Les cadres au travail. Les nouvelles règles du jeu*. (pp. 147-168). Paris : La Découverte (Entreprise et société).
- Marro, Cendrine et Françoise Vouillot (1991). « Représentation de soi, représentation du scientifique-type et choix d'une orientation scientifique chez des filles et des garçons de seconde ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 3 (20), 303-323.
- Moreau, Gilles (2000). « Les faux semblables de l'apprentissage ». *Travail Genres et Sociétés*, 3, 67-86.
- Mosconi, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) (2003). *Examen des politiques nationales de l'éducation. L'enseignement tertiaire en Suisse*. Paris : OCDE.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique) et CERI (Centre for Educational Research and Innovation), Eds. (2001). *L'école de demain : quel avenir pour nos écoles*. Paris, OCDE/CERI.
- OFFT (Office fédéral de la formation et de la technologie) (2008). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne : OFFT.
- OFS (Office fédéral de la statistique) (2006). Participation à la formation continue en Suisse. Premiers résultats du module «Formation continue» de l'enquête suisse sur la population active 2006. Neuchâtel : OFS.
- OFS (Office fédéral de la statistique) (2009). Enquête suisse sur la structure des salaires 2008. Principaux résultats.
- Tanguy, Lucie et Françoise Ropé, Eds. (1993). *Savoirs et compétences. De l'usage social de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.
- Union européenne (2001). *Elearning – Designing tomorrow's education – What's new in eLearning*.