



L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-e-s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique

Isabelle COLLET¹ (Maître d'enseignement et de Recherche, Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE), Université de Genève, Suisse) et **Isabelle GRIN**² (Enseignante secondaire II et chargée d'enseignement, Institut Universitaire de Formation des Enseignants (IUFE), Université de Genève, Suisse)

L'introduction de la question genre dans la nouvelle formation universitaire des enseignants du secondaire à Genève (IUFE) résulte d'une volonté non seulement politique, affichée en 2005, mais aussi populaire et militante, provenant de collégiennes en 2004 déjà, puis d'un groupe issu du « Bureau de l'Égalité » en 2007, soutenu par les associations féministes de Genève.

Le faisceau de pressions exercées a engendré une dimension genre conçue comme « transversale » au sens où elle traverse tous les domaines de la formation, qu'ils soient didactiques ou transversaux, ce qui a pour conséquence une collaboration nécessaire entre des chargé-e-s d'enseignement d'horizons très divers. Dans cette contribution, nous allons étudier la mise en œuvre l'introduction du genre et la pédagogie de l'équité, au sein des enseignements transversaux auprès d'une population de futur-e-s enseignant-e-s du secondaire du Canton de Genève.

Mots clés : Formation initiale des enseignant-e-s, pédagogique de l'équité, politique publique

Contexte

La question genre est devenue ces dernières années une question vive³ dans l'éducation, non seulement dans le paysage européen éducatif, mais aussi plus particulièrement en Suisse et à Genève. Dans cet article, nous considérons le genre dans son acception sociopolitique (Marro, 2012) : outre sa dimension de construction sociale du sexe qui tend à attribuer aux hommes et aux femmes des compétences distinctes, le genre est compris

1. Contact : Isabelle.Collet@unige.ch

2. Contact : isabelle.grin@unige.ch

3. Voir l'article de Farinaz Fassa dans ce numéro



comme un système de normes qui hiérarchisent le masculin et le féminin : le masculin valant plus que le féminin, qu'il soit incarné par des hommes ou par des femmes.

Notre enquête nous a conduites à nous pencher sur la prise en compte des questions d'égalité scolaire entre filles et garçons à Genève, où elle se confond souvent avec les questions relatives à la mixité et à l'homogénéisation des programmes pour les deux sexes. En Suisse romande, force est de constater que cette question a attendu 1992 pour émerger, mais qu'à partir de ce moment, on peut noter une accélération telle de ce mouvement qu'actuellement les cantons de Genève et de Vaud font figure de pionniers en Europe francophone.

À Genève, la question *genre* a surgi au cœur des débats éducatifs avec une démarche spectaculaire initiée par un groupe de lycéennes en 2004, qui ont rédigé une pétition demandant la présence obligatoire de femmes dans la liste des auteur-e-s à étudier pour l'obtention du diplôme scellant les études gymnasiales (Heimberg & Opériol, 2004). Les jeunes filles ont été reçues par les autorités scolaires et la presse locale a accordé une large place à leur coup d'éclat : à l'heure où les jeunes filles et garçons sont perçus comme démobilisés, l'initiative ne pouvait que rencontrer un écho certain et susciter intérêt et sympathie. Cette question du genre en éducation s'est ensuite traduite par une volonté politique énoncée dès 2005 par le Chef du Département de l'Instruction publique (DIP) qui en a fait une de ses priorités. Il rappelle qu'une politique volontariste en faveur de l'égalité entre filles et garçons doit être mise en place pour résoudre le paradoxe qui fait que les filles sont mieux qualifiées que les garçons, mais ont un choix professionnel plus restreint. En 2007, le Bureau de l'Égalité et le « Collectif 14 juin » ont repris le flambeau, et, à l'occasion de la mise en place et de la tertiarisation de la nouvelle formation des enseignants du secondaire, ce comité, soutenu par les associations féministes de Genève, a demandé l'introduction d'un enseignement « genre » dans le curriculum de formation. À nos yeux, il s'est agi d'un véritable groupe stratégique, comme le définissent Crozier et Friedberg (1977), c'est-à-dire, un groupe de pression construit selon les opportunités qui a su saisir le moment propice d'agir pour élargir sa marge de manœuvre en préservant les acquis. Dans le cas présent, l'idée que la formation des enseignant-e-s nécessitait une sensibilisation à la question genre était déjà présente dans la formation antérieure, mais de manière très discrète (par une demi-journée optionnelle de formation pour les formateur-trice-s). Le contexte de changement institutionnel et la médiatisation des démarches ont permis que le mouvement obtienne une réelle visibilité, devienne un partenaire du dialogue avec les autorités les plus haut placées et décroche un certain nombre de garanties quant à l'avenir ; parmi ces dernières, la prise en compte de la dimension genre à tous les échelons de la formation primaire, secondaire et tertiaire.

Pour comprendre l'importance des changements engagés, il est nécessaire de revenir sur l'histoire de la mixité en Suisse romande, largement méconnue des enseignant-e-s en formation.



Nous allons tout d'abord retracer rapidement une histoire de la co-présence des filles et des garçons dans les classes genevoises car les enjeux de cette cohabitation, qu'il est difficile d'appeler mixité, sont fortement en lien avec la question de l'égalité entre les sexes. Puis, nous étudierons la façon dont les futur-e-s enseignant-e-s de l'Institut universitaire de formation des enseignants (IUFÉ) perçoivent l'utilité d'une formation aux questions genre.

De la non-mixité à la recherche de l'égalité entre garçons et filles

Bref historique de la situation genevoise

A Genève comme en France, les controverses autour de la prise en compte du genre à l'école sont intimement liées à celles qui se développent autour de la mixité (Mosconi, 1989 ; Zaidman, 1996). Il est d'ailleurs piquant de constater que, de nouveau, la question de la mixité fait débat, alors que son introduction dans la scolarité a finalement été peu réfléchi en Suisse romande comme en France, et a soudain semblé une évidence à un moment donné (Lelièvre & Lelièvre, 1991).

Cette problématique n'apparaît dans le contexte scolaire qu'à la fin XIX^e, au moment où l'école primaire devient laïque et obligatoire en 1874 : même si *de facto*, à la campagne, de nombreuses écoles primaires sont mixtes faute de moyens. Mais en milieu urbain, seules les classes enfantines mêlaient filles et garçons au début du XX^e siècle. En revanche : « dès l'entrée à l'école primaire, les garçons et les filles étaient redistribués pour former des classes d'un seul sexe qui pouvaient fort bien cohabiter sous le même toit » (Amsler, citée par Corthésy, 2007).

C'est avec le mouvement de l'Éducation Nouvelle, parti d'Allemagne à la fin du XVIII^e siècle, que la co-éducation des sexes devient un objectif éducatif (Chaponnière & Chaponnière, 2006). Cette dynamique s'étend en Angleterre, en France, en Belgique, en Suisse et en Italie. La pédagogue neuchâteloise Elisabeth Huguenin, dans la première moitié du XX^e siècle, note que la co-éducation des sexes n'est pas une question à part de l'éducation : « elle est étroitement liée à la préoccupation moderne de faire de l'enfant une personnalité autonome et responsable. » (Chaponnière & Chaponnière, 2006 : 75). Elle est une conséquence logique du postulat selon lequel l'école est un laboratoire de la réalité.

L'idée qui prévaut en matière d'enseignement et qui va perdurer jusqu'au milieu du XX^e est que les femmes ont des caractéristiques spécifiques à leur sexe qui déterminent leur rôle social : la douceur, l'amour du prochain, le sens du sacrifice les destinent au foyer. Sauf malheur (tel que l'a été la première guerre mondiale), les femmes comptent sur le travail des hommes pour vivre. Néanmoins, les réalités économiques font qu'il faut se résoudre à préparer les femmes (surtout celles de la classe ouvrière) à gagner leur vie, tout en préservant leur spécificité féminine (Chaponnière & Chaponnière, 2006).



C'est ainsi que la mixité va s'imposer peu à peu, non pas pour des raisons pédagogiques, mais économiques. Ainsi, l'école enfantine et primaire de Saint-Jean, construite vers 1900 dans un quartier populaire en ville de Genève, a été conçue d'emblée comme une école mixte.

Dans cette optique, s'ouvre en 1847 à Genève l'École secondaire de jeunes filles, calquée sur l'école municipale de Berne. Cette école va de manière très innovante mélanger les classes sociales et proposer un enseignement identique pour toutes. Cette école délivre un certificat de capacité ne permettant pas l'accès à l'Université.

A partir de 1909, les jeunes filles qui souhaitent obtenir une maturité suivent des cours de latin au Collège. La co-éducation y pose problème : dans les archives du Collège Calvin, rapportées par Gammel (2000), les parents se plaignent de l'augmentation du nombre de filles, accusées non seulement de distraire les jeunes gens, mais aussi de prendre des places dans un établissement déjà trop plein. Pour sortir de cette impasse, en 1920, l'École secondaire de jeunes filles délivre enfin la maturité.

Dans les écoles secondaires en revanche, l'introduction de la mixité se fait tardivement : Genève est en effet le dernier canton romand à l'adopter. La transition se fera en une dizaine d'années : encore explicitement exclue en 1957, la coéducation est généralisée à l'ensemble de la division secondaire en 1969. Les revendications visant à son instauration sont venues des contestations estudiantines surgies en mai 1968 et des mouvements féministes, désormais résolument démarqués de l'image traditionnelle de la femme au foyer (Renevey Fry & Michaëlis, 1997 : 183-184). Le collège Calvin s'ouvre aux jeunes filles et l'ancienne « Ecole supérieure de jeunes filles », le collège Voltaire, accueille désormais des garçons.

Pourtant, le canton n'en a pas fini avec la question de la gémiation. La pierre d'achoppement a souvent porté sur l'enseignement ménager et les cours de couture. Ceux-ci sont obligatoires pour les filles durant les 9 années du cursus primaire dans 12 cantons. Sur un plan plus général, en 1981, la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) recommande une même éducation envers les garçons et les filles. Pourtant, des particularités subsistent : jusqu'en 1982, par exemple, le canton de Vaud pratique un seuil d'entrée au secondaire différencié selon le sexe : pour les filles, la barre est placée plus haut, sous prétexte qu'elles sont mûres plus tôt que les garçons. En 1993, 14 cantons ont encore un programme d'enseignement différent pour les garçons et les filles dans les degrés primaires, les différences portent essentiellement sur l'apprentissage des sciences et de la technique, dévolu aux garçons.

C'est ainsi que l'éducation conjointe des filles et des garçons s'est installée en suivant une volonté institutionnelle, sans réel substrat pédagogique. Elle n'a pas été non plus associée à un véritable projet de société, à savoir un projet d'égalité entre les sexes, puisque filles et garçons ont été traités explicitement différemment jusqu'à une époque relativement récente.



Une politique volontariste

C'est en somme finalement une vraie révolution en deux temps qui s'est accomplie en l'espace de vingt ans. D'un enseignement différent selon le sexe, justifié par les places différentes qu'hommes et femmes tiennent dans la société, on passe à un discours égalitariste entre hommes et femmes, imposant une éducation identique entre les uns et les autres. Puis, comme la mixité ne suffit pas à gommer les écarts entre les garçons et les filles, l'institution, poussée par des associations militantes et les bureaux de l'égalité qui ont toujours été très actifs sur les questions d'éducation, met en place des actions volontaristes de rattrapage des discriminations, comme par exemple la prise en compte du genre dans la formation des enseignant-e-s.

C'est pourquoi, en 2008, lors de la concrétisation du plan d'études et du curriculum de formation des enseignant-e-s du secondaire, il a fallu bien peser la place qui serait désormais accordée au genre : très clairement, on ne pouvait faire l'impasse d'un poste et d'une personne spécialiste de ce dossier. Les expert-e-s interdisciplinaires des études et diplômes genre à l'université de Genève ont été consulté-e-s et entendu-e-s : de l'avis général, le-la spécialiste qui officierait avec les futurs enseignant-e-s devrait maîtriser les questions d'éducation. Finalement, il a été admis que cette dimension serait présente dans tous les aspects de la formation, qu'ils/elles soient didactiques ou transversaux (Maulini & Perrenoud, 2009) et entraînerait ainsi une collaboration entre des chargé-e-s d'enseignement d'horizons très divers. C'est ainsi que depuis la rentrée 2009, un module « Genre et éducation » est obligatoire⁴ dans la formation de tous les enseignant-e-s du secondaire.

La méthode retenue pour inciter les enseignant-e-s à prendre en compte le genre dans leur pratique est la pédagogie de l'équité développée au Québec en particulier par Lafortune (1998) et Solar (1998). La pédagogie de l'équité fait partie d'un vaste ensemble de pédagogies dites « inclusives » dans lequel s'inscrit la pédagogie féministe. Elle présente en outre l'avantage d'avoir un ancrage genevois puisqu'elle est une des descendantes de la pédagogie des opprimés de Paolo Freire. Or, le premier cours genevois sur la question des femmes en éducation et formation a été donné par Rosiska D'Arcy de Oliveira⁵, qui suivait les cours dispensés par Paolo Freire, lors de son exil politique à Genève.

La pédagogie de l'équité peut être définie comme « la science de l'éducation qui examine à la fois l'enseignement, l'apprentissage, le savoir et l'environnement éducatif dans une perspective d'équité, c'est-à-dire selon un ensemble de connaissances qui sous-tend l'action vers la transformation de la division sociale des ressources, du pouvoir et du savoir » (Solar, 1998 : 28). La formulation « *pédagogie de l'équité* » a été préférée à d'autres

4. Un enseignement est obligatoire au primaire depuis 2012

5. Voir (Ollagnier, 2009) pour une histoire des formations femmes et genre à l'Université de Genève



formulations mettant davantage l'accent sur le genre afin d'emporter une adhésion plus vaste de la part des étudiant-e-s. Même si le risque existe de minorer certains aspects strictement liés au genre ou à l'éducation des filles en laissant les étudiant-e-s s'évader vers d'autres thématiques qui leur semblent plus importantes (en général, le racisme ou l'échec scolaire, pris comme un phénomène en soi, indépendant du contexte d'apprentissage), les étudiant-e-s sont malgré tout incités à « une pédagogie plus ouverte, une pédagogie innovatrice. Une pédagogie qui valorise la diversité a plus de chance d'être favorable aux filles et aux femmes » (Lafortune, 1998 : 156-157). En outre, axer les efforts pédagogiques sur les filles peut présenter l'inconvénient de donner à penser que les filles sont *LE* problème, alors que les garçons seraient implicitement les modèles sur lesquels s'aligner. Or, les résultats respectifs des filles et des garçons à l'école nous montrent bien que la situation est plus complexe qu'une simple question de meilleure prise en compte des filles. Face à cette entrée nécessairement consensuelle, du fait que personne ne peut raisonnablement se déclarer contre le principe d'équité en éducation, les étudiant-e-s vont devoir se positionner face au défi de savoir où leur responsabilité commence et si leurs pratiques sont vraiment équitables.

Le genre fait-il parti des compétences des enseignant-e-s du secondaire ?

2009 : Formation au genre, année zéro

Comme nous le rappelions précédemment, 2009 n'a pas été tout à fait l'année zéro de l'introduction du genre dans la formation des enseignant-e-s du secondaire, mais il s'agit tout de même de la première année où toute une volée de futur-e-s enseignant-e-s du secondaire genevois, a du se confronter de manière obligatoire à la thématique genre dans le tronc commun du cursus.

L'enquête : méthodologie

C'est ainsi que, après avoir dispensé le premier enseignement genre à l'IUFE, nous nous sommes attelées à une enquête sur le terrain.

Dans un premier temps, afin de mesurer la réception de l'enseignement reçu aux questions de genre en éducation, et en particulier la perception de son utilité chez les étudiant-e-s, nous avons récolté des données que nous avons analysées en deux temps.

Ouverture des opérations en 2010, au moment de l'introduction de cet enseignement : nous menons une enquête lors d'ateliers hebdomadaires réunissant une vingtaine d'étudiant-e-s qui se destinent à devenir enseignant-e-s au secondaire, toutes disciplines confondues. Les personnes présentes ont sans exception au moins une année complète d'expérience de l'enseignement secondaire avec une classe en responsabilité.



Le dispositif de recueil de données s'est articulé sur trois moments. Tout d'abord, il leur a été proposé un quizz demandant aux étudiant-e-s de se prononcer sur des affirmations portant sur des questions d'inégalité en éducation. Les affirmations du quiz ont été tirées de Duru-Bellat (2006) et portaient sur les questions d'égalité entre classe sociale, sur des questions de migration et sur des questions genre (voir en annexe). A la fin du questionnaire, quelques questions ouvertes leur proposaient de développer davantage leur pensée.

Puis deux interventions d'une heure et demie se sont succédées à une semaine d'intervalle dans un atelier, l'une sur « Genre et éducation », l'autre plus largement sur la pédagogie de l'équité, dans lequel le quiz a été discuté. Ces interventions ont été enregistrées. Enfin, trois entretiens semi-directifs ont été réalisés cinq mois plus tard avec deux étudiantes et un étudiant qui ont participé aux ateliers dans lesquels se sont déroulées les interventions.

Résultats

La première question fondamentale posée était celle de distinguer les concepts d'égalité et d'équité. Les réponses associaient équité et justice, présentant l'équité comme un principe relatif, nécessitant adaptation, le cas échéant. En revanche, l'égalité était présentée comme un principe absolu et indispensable, un idéal dont l'équité serait le marchepied. Sur les 49 réponses, deux assertions contradictoires se détachaient du lot ; l'une affirmant que « l'injustice fait partie de la vie », l'autre, au contraire, estimant que « A l'école, par exemple, tous les élèves ont les mêmes chances de réussir ».

Globalement, on peut estimer que les étudiant-e-s ont une vision positive de l'équité. D'une part, ils et elles rejoignent l'acception commune qui met en lien équité et justice⁶, d'autre part, ils/elles tirent la notion d'équité vers le haut, en la voyant comme un principe de rattrapage (donner plus à ceux et celles qui sont confronté-e-s à des obstacles afin de les niveler) et non comme une validation (éventuellement résignée) des inégalités (se contenter d'une juste mesure, plus modeste, puisque l'égalité stricte est injustifiée ou illusoire).

Quelle est, alors, selon les étudiant-e-s, la cause du manque d'équité à l'école ? Les raisons principalement évoquées sont les suivantes : les élèves qui ont des résultats scolaires trop faibles, ou un comportement qui déplaît à l'enseignant-e, ou qui sont allophones peuvent être victimes d'un traitement inéquitable. Les deux premières réponses nous indiquent que les étudiant-e-s sont prêt-e-s à admettre une part de subjectivité dans leur évaluation des élèves, mais cette subjectivité ne serait influencée que par les seuls résultats scolaires (être allophone étant la cause de mauvais résultats scolaires) ou le comportement en classe. Des facteurs extérieurs à l'école (tels que la

6. Chez Rawls (1971), l'équité représente l'égalité juste, c'est-à-dire proportionnée à la situation des individus. Pour le Larousse, l'équité consiste à attribuer à chacun ce qui lui est dû par référence aux principes de la justice naturelle.



classe sociale, les rapports sociaux de sexe ou l'origine ethnique) ne sont pas spontanément envisagés comme une des causes possibles d'un manque de motivation ou de succès ou d'un comportement anti/a-scolaire. L'école semble tourner en circuit fermé entre les élèves et les enseignant-e-s, à partir de caractéristiques intrinsèques des élèves. Dans un entretien, un-e étudiant-e-s nous confirmera ce fonctionnement en expliquant que la difficulté rencontrée par un élève dans une matière est due au fait que l'élève n'a pas envie, n'est pas scolaire ou simplement... au fait qu'il a des difficultés dans la matière ! Si une étudiante déclare qu'une élève issue des classes populaires doit travailler deux fois plus pour réussir, elle refuse en même temps d'admettre que l'école puisse être inéquitable (puisque l'élève peut réussir quand même). En somme, en prenant le contrepied du constat célèbre de Bourdieu & Passeron (1964), on pourrait dire que, pour les étudiant-e-s, tout ce qui se passe dans la classe a son origine dans la classe et sa solution dans la classe. Ainsi, pendant l'atelier, une étudiante soutient qu'« à l'heure actuelle, on a les moyens de permettre aux élèves de réussir et ils ont les moyens d'y arriver », point de vue confirmé en entretien par un de ses collègues : « il y a tout un système mis en place par les écoles pour que l'élève y arrive, donc oui pour les moyens, et pour les élèves il y a une petite minorité, qui baisse les bras et qui ne veut pas y arriver ». Cette position permet à la fois de faire vivre un fantasme de puissance de l'école face à la société (l'école comme ascenseur social) tout en se déchargeant sur l'élève de la responsabilité de son échec.

Ce point de vue exprimé tant en entretien que lors du cours (sans rencontrer d'opposition ouverte) est-il représentatif de l'ensemble des étudiant-e-s ? Le quiz nous montre des positions bien plus contrastées. Par exemple, à côté d'étudiant-e-s qui semblent mesurer l'équité uniquement en termes de niveau scolaire : « L'équité, c'est favoriser un élève nul en math plutôt que celui qui brille » ou encore « différenciation pour aider les plus « faibles » et équilibrer les chances », d'autres font appel à une analyse en termes de rapports sociaux : « L'égalité est un principe, alors que l'équité se manifeste dans des situations concrètes. Exemple : les filles et les garçons sont égaux. Mais on peut se demander si on les considère de manière équitable » ou encore : « L'égalité est quelque chose que l'on ne peut pas obtenir sans briser les classes sociales ».

Plus précisément, certain-e-s réponses au quiz montrent que la question des rapports sociaux de sexe est connue de la part de certain-e-s étudiant-e-s. Par exemple, face à l'affirmation : « Dans les pays européens, le fait d'avoir une mère qui travaille est presque toujours associé à de moins bons résultats scolaires pour les enfants » 11 étudiant-e-s ont répondu « Vrai » et 37 ont répondu « Faux », ou face à l'affirmation : « Des recherches montrent que les interactions entre enseignant-e et élèves en classe de mathématiques sont dédiées pour 2/3 aux garçons et 1/3 aux filles », 23 ont répondu « Vrai » et 22 ont répondu « Faux »⁷.

7. Il y avait donc sur ces deux items au moins manière à débattre ! Selon les chiffres fournis par Duru-Bellat (2006), il fallait bien sûr répondre « Faux » à la première, et « Vrai » à la seconde.



Néanmoins, les personnes qui tiennent des raisonnements en termes de rapports sociaux de sexe ou qui, au moins, savent que l'école ne réalise pas l'équité entre les garçons et les filles ne s'expriment pas publiquement. L'une d'entre elle nous dira par la suite en entretien, lorsqu'on lui demande si les étudiant-e-s de sa volée partagent sa manière de penser : « manifestement pas ! Les femmes ne sont pas dans les livres d'histoire parce qu'elles n'ont rien fait... ça me paraît quand même hallucinant d'entendre une chose pareille ! ». Dans l'établissement dans lequel elle est en stage, elle suppose que la question peut être problématique pour certain-e-s et évite d'aborder le sujet pour le moment.

Trois ans plus tard : un module évalué

Méthodologie

Suite à cette première année de cours qui a servi de banc d'essai, la formation au genre a été déplacée en première année d'études. La dotation horaire a augmenté : le module est maintenant composé de deux plénières, l'une portant sur « genre et autorité éducative », l'autre sur « la constitution de l'identité sexuée », et de deux séances en atelier, l'une traitant de la violence de genre et l'autre portant sur la gestion de la mixité dans la classe avec comme exemple, la prise de parole en classe.

A partir de l'année scolaire 2011-2012, ce module a été doté d'un crédit. Pour le valider, il est demandé aux étudiant-e-s de rédiger un texte d'une page sur un des sujets abordés dans le cours, en choisissant le sujet qui les aura surpris, choqués, en tout cas, qui les fait réagir. Il est précisé aux étudiant-e-s qu'ils ont la possibilité de marquer leur désaccord avec le contenu du cours dans ce texte, dans le sens où la validation du cours est obtenue, d'autre part, par la présence en atelier, et, d'autre part, par le simple fait de remettre cette évaluation. 201 copies ont ainsi été recueillies⁸. Elles étaient rédigées par 112 femmes et 89 hommes.

Résultats

Les copies ont été classées en fonction de la manière dont l'étudiant-e a choisi de répondre à la consigne. Les rubriques choisies étaient les suivantes :

Cours : il s'agit là des étudiants qui reprennent le contenu du cours et l'étoffent quelque peu. L'étudiant-e nous montre qu'il/elle a compris où on voulait en venir et qu'il/elle était capable de restituer le propos. Il est difficile de mesurer l'adhésion réelle de l'étudiant-e dans le sens où il/elle remplit son contrat en répondant à minima à la consigne en restant extérieure au sujet.

8. Nous tenons ici à remercier l'ensemble des étudiant-e-s qui ont suivi ce séminaire pour la richesse des échanges. Pour préserver l'anonymat et la confidentialité, nous ne citerons pas de passages tirés des copies.



Surprise : L'étudiant-e signale qu'un certain élément du cours l'a surpris-e, soit parce qu'il/elle ne pensait pas la question posait problème (en particulier : la conséquence de la mixité dans les classes), soit parce qu'il/elle n'imaginait pas que certaines des situations citées en exemple puissent se produire dans les classes du canton de Genève (en particulier : des insultes à destination des filles en jupe).

Anecdote : Certain-e-s étudiant-e-s, qu'ils aient ou non manifesté de la surprise, relatent une anecdote remontant à leur passé d'élève ou à leur expérience professionnelle actuelle permettant d'exemplifier le point abordé dans le cours (tentative de séduction de la part d'un élève, allant parfois, dans le cas des enseignantes, jusqu'à l'insulte, insultes sexistes ou homophobes entre élèves, domination de l'espace sonore de la classe par les garçons, comportements stéréotypés de garçons ou de filles, etc.)

Adhésion : il s'agit des personnes signalant qu'elles sont pleinement convaincues par l'importance de la thématique depuis longtemps. Elles ont parfois déjà suivi une formation.

Autre : Les copies qui entrent dans cette rubrique s'appliquent à ne pas parler du genre sans être totalement hors sujet. Elles traitent bien un des points abordés dans le cours, mais l'envisagent sous l'angle du multiculturalisme ou des rapports entre classes sociales. Implicitement et parfois explicitement, ces étudiant-e-s nous expliquent que le genre n'était pas (voire, n'est jamais) la variable pertinente pour traiter de la question.

Tableau no 1 : Répartition des copies par rubrique

N=112	Femmes (N=112)	%	Hommes (N=89)	%
Cours	33	29%	36	40%
Anecdote	52	46%	34	38%
Surprise	30	27%	12	13%
Adhésion	12	11%		
Autre	6	5%	3	3%

Les hommes plus que les femmes se contentent de reproduire le cours. Ce résultat ne nous dit pas s'ils sont en accord ou non avec ce cours qu'ils restituent mais nous pouvons supposer qu'ils sont moins interpellés que les femmes, n'éprouvent pas (ou ne souhaitent pas) réagir personnellement et restent plus extérieurs à son message.

Presque la moitié des femmes met le cours en relation avec une anecdote personnelle, et il faut noter qu'elles sont deux fois plus nombreuses que les hommes à déclarer leur surprise en apprenant la permanence des clivages dus au genre. Il ne faut pas en déduire que les femmes sont plus aveugles que les hommes face au genre, mais plutôt que ce sont elles qui sont les



plus heurtées quand elles constatent ses manifestations, au point de le signaler dans leur copie. Dans la majorité des cas, ces personnes, hommes ou femmes, qui se déclarent surprises, relatent ensuite une anecdote. Pour certain-e-s, l'histoire qu'ils/elles racontent leur semblait être un fait isolé, avant de suivre le cours. Pour d'autres, le cours leur a permis de jeter un regard nouveau sur un événement. D'autres enfin, qui relatent un souvenir d'enfance, pensaient que de telles situations étaient révolues.

Enfin, la résistance qui peut être représentée par la rubrique «Autre» est toujours présente, mais elle reste très minoritaire. Elle est partagée par les hommes comme par les femmes. En revanche, 12 personnes signalent explicitement être sensibles à cette question depuis longtemps, certaines d'entre elles ont déjà des pratiques spécifiques dans leurs enseignements ou ont déjà milité sur ces questions. Cette catégorie ne comprend que des femmes.

Tentative de typologie

Lors d'un premier article dans les Cahiers pédagogiques (Collet & Grin, 2011), nous avons proposé une rapide typologie des enseignant-e-s en formation, comme l'avait déjà fait Pétrovic (2006), que nous nous proposons ici d'affiner.

Les convaincu-e-s : En débutant la formation, une minorité d'étudiant-e-s sont déjà convaincu-e-s par son utilité. Certain-e-s d'entre eux/elles ont abordé cette question précédemment dans leurs études⁹ (par exemple en suivant spécifiquement des études genre en Suisse ou à l'étranger, en ayant participé à des actions du Bureau de l'égalité...). Pour ces personnes, une sensibilisation à la question du genre n'est plus nécessaire, elle a été faite bien en amont. Désormais, elles ont besoin d'outils et de pratiques. Cette catégorie n'a comporté en 2012-2013 que des femmes, mais il faut noter qu'en 2009, un homme s'est déclaré déjà formé à la question, pour avoir suivi des cours sur ce sujet en histoire de l'art.

Les résistant-e-s : Une minorité d'étudiant-e-s résistant-e-s ont besoin de s'opposer violemment, en particulier parce que le discours vient heurter leur représentation du métier et de la société. Rejeter catégoriquement l'idée que l'école n'est pas neutre au regard du genre semble être nécessaire à certain-e-s étudiant-e-s pour faire tenir ensemble les morceaux de leur identité professionnelle, voire personnelle. Se sentant parfois pris au piège d'injonctions contradictoires en provenance de l'institution, de l'opinion publique ou du pouvoir politique, ces enseignant-e-s s'accrochent à un idéal d'école républicaine, bastion de justice qu'ils et elles doivent défendre. Des femmes nient également vigoureusement l'existence d'une inégalité entre hommes et femmes puisqu'elles-mêmes affirment que leur attitude leur permet de ne pas être concernées.

9. Trois étudiantes de la volée 2012-2013 ne figurent pas dans l'enquête car elles ont obtenues le cours par équivalence.



En général, elles reprochent aux autres femmes leur manque d'autorité, d'humour ou d'ambition. Même s'il ne s'agit que de quelques individus, leurs interventions souvent véhémentes font taire les autres étudiant-e-s qui n'osent pas s'opposer à eux/elles, de peur, par exemple, d'être accusé-e-s de féminisme.

Les curieux-ses : Une majorité d'étudiant-e-s ont déjà entendu parler de la question, au moins un peu, on le constate en dépouillant le quiz. Ils et elles trouvent le sujet intéressant et peuvent entamer une réflexion sur leur pratique. En 2009, nous avons nommé cette catégorie «Les perplexes» car la faible dotation horaire éveillait peut-être leur intérêt mais ne leur permettait pas vraiment de questionner les pratiques de l'institution ou leur propre pratique. En 2012-2013, ces «perplexes» sont devenu-e-s des «curieux-ses». Les situations proposées en exemple dans les cours, la mise en évidence du système de genre dans la gestion de classe en particulier, leur a permis de faire des liens avec leur vécu. Ils et elles ont pris conscience qu'ils et elles disposent maintenant d'une clé supplémentaire pour analyser les situations scolaires.

Discussion et pistes pour l'avenir

Notre enquête rejoint d'autres recherches sur les croyances chez les enseignant-e-s et nous souscrivons au fait qu'«il est logique de penser que l'éventail des croyances que les étudiants se sont forgées au fil de leurs expériences en tant qu'élèves est solidement ancré au moment où ils entrent en formation initiale d'enseignants» (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Luduron, 2010: 108).

Débattre de cette question menace les futur-e-s enseignant-e-s dans leur identité professionnelle en construction. De manière générale, les étudiant-e-s montrent une grande foi dans le pouvoir émancipateur et égalitariste de l'école et ils/elles ont du mal à croire qu'ils/elles peuvent inconsciemment véhiculer des stéréotypes sexués, sources d'inégalités. En outre, leur formation antérieure ne leur permet pas toujours de porter un regard critique sur leur discipline ou sur leur métier. Comme le rappelle Petrovic dans ce numéro, l'absence d'une culture commune sur la question du genre en éducation nous oblige à intervenir auprès de personnes qui ont des besoins ou même des représentations très différentes. On ne peut donc que regretter que des étudiant-e-s aient pu parvenir jusqu'au Master sans avoir jamais eu de sensibilisation à la question. Beaucoup sont persuadés au début de leur formation que les élèves sont des individus singuliers et autonomes. C'est pourquoi, ils/elles ne comprennent pas en quoi les rapports sociaux (de sexe, mais éventuellement aussi de classe ou de culture) interviennent dans leur rapport au savoir ou à l'école.

Le discours va prendre du sens au fur et à mesure que les enseignant-e-s se confrontent à l'échec ou à la violence scolaire ou encore aux choix sexués d'orientation. Mais il est difficile à entendre au moment où l'individu se construit son identité professionnelle.



C'est pourquoi deux conditions nous semblent indispensables pour agir sur les pratiques et les représentations. D'une part, un relais doit être assuré par tous les formateurs et formatrices pour désenclaver et dépersonnaliser la question du genre en éducation et cela, à tous les niveaux, du primaire au tertiaire. D'autre part, un temps « suffisant » et interactif (au moins en partie) doit être accordé à cet enseignement afin de permettre aux étudiant-e-s de déconstruire et reconstruire leurs propres représentations, en accord avec la vision qu'ils et elles ont de leur métier.

Annexe : Egalité, équité, une école juste ?

1. Les enfants défavorisés de certains pays (Finlande, Corée) peuvent obtenir des scores plus élevés aux épreuves internationales que les enfants les plus favorisés de certains pays, comme le Luxembourg.
2. L'avancement de l'âge de la scolarité obligatoire profite tout d'abord aux enfants les plus favorisés.
3. Dans les pays européens, le fait d'avoir une mère qui travaille est presque toujours associé à de moins bons résultats scolaires pour les enfants.
4. Les enfants étrangers éprouvent un handicap scolaire même s'ils ont un niveau social égal.
5. La démocratisation des études, ou massification, a engendré une inflation de la demande scolaire.
6. Toutes les filières de l'enseignement ont été concernées par la démocratisation des études.
7. Le taux de redoublement est à peu près identique chez les enfants de cadres et chez ceux d'ouvriers non qualifiés.
8. La composition hétérogène d'une classe profite davantage aux « faibles » qu'elle ne dessert les « forts ».
9. Des recherches montrent que les interactions entre enseignant-e et élèves en classe de mathématiques sont dédiées aux 2/3 aux garçons et 1/3 aux filles.
10. L'assignation à un groupe scolairement faible n'a pas une très grande importance pour les questions d'estime de soi.
11. On remarque qu'avec les élèves faibles, les enseignant-e-s réduisent leurs exigences et leurs objectifs.
12. Des pratiques enseignantes peu efficaces ne creusent pas forcément les écarts en termes d'inégalité sociale, puisque tous les élèves sont perdants.



13. En terme de verdict scolaire, en sciences, les enseignant-e-s jugent les garçons « bons » et les filles « moyennes », même si leur note est équivalente.
14. Avant même de connaître les résultats scolaires des élèves, les enseignant-e-s fondent leurs attentes vis-à-vis d'elles et d'eux sur des critères comme le sexe, la manière de parler et de s'habiller, l'apparence physique, l'appartenance à une communauté...
15. Les enseignant-e-s défendent souvent, dans un réflexe corporatiste, les regroupements « bons » élèves qui créent de « bonnes » classes. Ils adoptent ainsi le positionnement en la matière de la classe moyenne.

Pouvez-vous répondre brièvement :

1. Quelle différence faites-vous entre égalité et équité ? Comment cela peut-il se traduire concrètement à l'école ?
2. Avez-vous été témoin (ou acteur-trice) d'un fait discriminant, lors de votre scolarité ou durant votre expérience professionnelle ? Sauriez-vous définir le groupe ainsi discriminé ?



Références

- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture scolaire*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Chaponnière, C. & Chaponnière, M. (2006). *La mixité. Des hommes et des femmes*. Paris : Info-lio éditions.
- Collet, I. & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants... *Les Cahiers pédagogiques* (487), 29-30.
- Corthésy, B. (2007). *L'école de Saint-Jean, Etude historique*, [En ligne] : http://www.ville-geneve.ch/fileadmin/public/publications/amenagement_construction_et_logement/Ecole-Saint-Jean-Etudes-historiques-Geneve.pdf (accès en 2011)
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Luduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), pp. 85-129.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Gammel, S. (2000). *L'accès des jeunes filles au diplôme de la maturité*. License mention enseignement, UNIGE, Genève.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2004). « Il faudrait commencer par parler, à l'école, des femmes qui ont laissé leur empreinte », entretien avec Roxane Morger et Garance Mugny, deux des initiatrices d'une pétition pour qu'il y ait plus de place pour les femmes dans les programmes scolaire genevois », *Le cartable de Clio*, n° 4, pp. 155-57.
- Lafortune, L. (1998). D'une pédagogie féministe en mathématiques à une pédagogie de l'équité. In C. Solar (dir.) *Pédagogie et équité. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Lelièvre, F. & Lelièvre, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris : Nathan.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2009). La structuration des savoirs dans un curriculum de formation professionnelle. In Etienne, R., Altet, M., Desjardins, J., Paquay, L. et Perrenoud, Ph. (dir.) *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche & formation*(69), 65-80.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?* Paris : PUF.
- Ollagnier, E. (2009). *Femmes en formation : tout change... et tout reste à faire !* Genève : Cahier de la section des sciences de l'éducation.
- Plateau, N. (2011). Chaussons nos lunettes de genre. *Les cahiers pédagogiques*, (487), 30-33. [En ligne] <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article7241> (accès 2012)
- Pétrovic, C. (2006). La formation des futurs.e.s professeurs.es des écoles d'Alsace : Quels enjeux ? Table ronde « Égalité, parité ; et après ? Rencontres Universités-Sociétés Savoir(s) en commun, École Nationale d'Administration, Strasbourg. [En ligne] http://savoirs.u-strasbg.fr/telecharger/pdf/construire_avenir.pdf (accès 2013).
- Rawls, J. (1987). *La théorie de la justice* (C. Audard, trad.). Paris : Seuil. (original publié 1971).
- Renevey Fry, C. & Michaëlis, J. (1997). *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève 1740-1970*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Solar, C. (1998). *Pédagogie et équité* (Vol. 128). Montréal : Editions Logique.
- Strathern, M. (1988). *The Gender of the Gift. Problems with Women and Problems with Society in Melanesia* (Vol. 32). Berkeley : University of California Press.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.
-