

Université de Neuchâtel  
Faculté des lettres et sciences humaines  
Introduction aux études genre

# Les enseignant·e·s et l'égalité entre les filles et les garçons de 1P-2P

## Étude de cas

Par Manon Calore  
Master en Sciences sociales  
Pilier migration et citoyenneté

Automne 2019

**Professeure :**  
Nolwenn Bühler

TABLE DES MATIÈRES

1.	PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
2.	ANCRAGE THEORIQUE	4
2.1.	Le genre	4
2.2.	Socialisation différenciée	5
2.3.	Stéréotypes de genre	6
2.4.	L'école et les inégalités entre sexes	7
3.	METHODOLOGIE	8
3.1.	Accès au terrain et échantillon	8
3.2.	Outils méthodologiques	9
3.2.1.	<i>L'observation participante</i>	9
3.2.2.	<i>L'entretien qualitatif</i>	9
3.3.	Réflexions méthodologiques	10
4.	CONTEXTUALISATION	10
4.1.	La mixité et l'égalité dans les écoles en Suisse	10
4.2.	L'École de l'égalité dans le canton de Vaud	12
5.	ANALYSE	12
5.1.	L'égalité : approche des enseignantes	12
5.1.1.	<i>L'expérience personnelle de l'(in)égalité</i>	13
5.1.2.	<i>L'égalité dans la société</i>	13
5.1.3.	<i>La mixité en tant que garante de l'égalité</i>	13
5.2.	L'égalité : le rôle de l'enseignante	14
5.2.1.	<i>Ouvrir les horizons</i>	14
5.2.2.	<i>Des pratiques pédagogiques neutres</i>	15
5.3.	L'École de l'égalité : intérêts de la formation	16
5.3.1.	<i>Prise de conscience sur les pratiques</i>	16
5.3.2.	<i>Possibilité d'action sur les stéréotypes de genre des enfants</i>	17
6.	CONCLUSION	17
7.	BIBLIOGRAPHIE	19
8.	ANNEXES	21

## 1. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dès leur plus jeune âge, les petites filles et les petits garçons sont socialisé·e·s dépendamment du sexe qui leur est assigné, ce qui va contribuer à construire leur identité sexuée. Cette socialisation différenciée des filles et des garçons constitue l'une des sources des inégalités existantes entre les femmes et les hommes dans la société. En tant que lieu important de socialisation des enfants, l'école représente un espace propice à la production des inégalités entre les sexes. Avec la famille et la culture, « les institutions scolaires et de formation prennent activement part [...] à la construction d'individus répondant aux rôles sexués traditionnels » (Fassa et al. 2010 : 4). Bien que l'accès à l'éducation constitue une avancée positive pour l'égalité des chances, elle n'est pas suffisante pour atteindre une égalité réelle entre les sexes. En effet, on observe que les stéréotypes de sexe déterminent encore largement les choix professionnels et les parcours de vie (Egalite.ch 2019b). Afin de palier à cette problématique, la CLDE<sup>1</sup> a élaboré un projet de sensibilisation à l'égalité destiné aux enseignant·e·s de l'école obligatoire. « L'École de l'égalité » se constitue ainsi en un outil pouvant être intégré au programme scolaire afin de promouvoir l'égalité entre les élèves.

Dans ce travail, je vais m'intéresser aux pratiques pédagogiques de deux enseignantes ayant suivi la formation continue « l'École de l'égalité ». Cette dernière a fonctionné comme une porte d'entrée me donnant accès à la réalité des enseignantes en termes de pratiques et de discours sur l'égalité en classe. Ainsi, ce travail a pour but de répondre à la question de recherche suivante :

*Quelle compréhension de l'égalité en classe ont les enseignantes de 1P-2P ?*

Cette question se développe en les sous-questions suivantes :

- *Comment appliquent-elles l'égalité en classe ?*
- *Comment perçoivent-elles leurs pratiques de l'égalité en classe ?*
- *Quel est l'impact de la formation continue « l'École de l'égalité » sur leur compréhension et leurs pratiques de l'égalité ?*
- *Quelles difficultés rencontrent-elles dans l'application de l'égalité en classe ?*

Le présent travail se divise en cinq parties. Dans un premier temps, je présenterai l'ancrage théorique dans lequel s'inscrit cette recherche. Puis, je détaillerai la méthode employée dans la récolte des données. Ensuite, le troisième chapitre fournira les éléments contextuels nécessaires à la compréhension de la thématique de l'égalité scolaire en Suisse. Le quatrième chapitre

---

<sup>1</sup> Conférence latine des délégué·e·s à l'égalité

consistera en les résultats issus des données empiriques. Finalement, je conclurai ce travail par une synthèse des résultats qui me permettra de répondre à la question de recherche.

## 2. ANCRAGE THEORIQUE

Ce chapitre a pour objectif de fournir les concepts théoriques nécessaires à la compréhension de la problématique traitée dans ce travail. A partir d'une révision de la littérature, quatre concepts se sont révélés fondamentaux pour cette recherche. Ainsi, je définirai la notion du genre dans un premier temps. Ensuite, je détaillerai le concept de socialisation différenciée puis, celui de stéréotype de genre. Finalement, je présenterai l'école comme un espace de socialisation des enfants.

### 2.1. Le genre

Le terme « genre » (*gender*) est apparu dans les années 1970 aux États-Unis et en Angleterre afin de distinguer les différences biologiques de sexe, perçues comme innées, des attributs de sexe, considérés comme acquis (Gardey & Löwy 2000). Tandis que cette distinction provient initialement des domaines de la sexologie et de la psychologie culturelle, c'est la sociologue féministe Ann Oakley (1972) qui se la réapproprie et l'intègre à sa pratique afin de souligner l'existence des attributs sociaux, des caractéristiques sociales et des rôles qui sont attribués et attendus à l'un ou à l'autre sexe. Ainsi, le genre peut être défini comme « un système de bi-catégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) » (Bereni et al. 2012 : 10). Étant donné que ce système se fonde sur des différences sociales et psychologiques entre les filles et les garçons (Parini 2010), la construction de ces différences implique la domination du groupe des hommes sur celui des femmes. Comme le souligne Oakley (1972 : 210),

*« while our society is organized around the differences rather than the similarities between the sexes, these two extremes of masculinity and femininity will recur, so apparently confirming the belief that they come from a biological cause. Whatever biological cause there is in reality, however influential or insubstantial it may be, thus ... becomes increasingly a rationalization of what is, in fact, only prejudice ».*

La notion du genre constitue ainsi un outil d'analyse qui indique qu'il y a du social dans ce qui paraît naturel (Parini 2010). Ainsi, il permet d'appréhender les rapports sociaux de sexe et les inégalités entre hommes et femmes. En effet, le genre « s'élabore, s'expérimente, s'éprouve, se recompose, par la transmission et la confrontation des discours, des pratiques, des représentations, (...) et s'incorpore » (Cromer et al. 2010 : 7). C'est par un processus de socialisation que la construction des différences de genre s'apprend.

## 2.2. Socialisation différenciée

La socialisation peut se définir comme « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement » (Darmon 2007 : 6). Ainsi, dès la naissance, l'enfant va être socialisé de façon différente selon qu'il est une fille ou un garçon. En effet, des études ont montré que les individus n'attribuent pas les mêmes émotions à un bébé selon son sexe (Condry & Condry 1976 ; cité par Dafflon-Nouvelle 2006). De cette façon, le comportement différencié des parents et des autres personnes de son entourage va influencer le développement de l'enfant et l'encourager à se conformer au rôle de son sexe (Dafflon-Nouvelle 2006). Comme l'exprime Ferrand (2004 : 6), « c'est la fonction principale de la socialisation que d'inculquer à l'enfant et de lui faire 'incorporer' comme naturelles, les qualités socialement associées à son sexe anatomique et construites en fonction de la société où il va vivre ». En affirmant qu'« on ne naît pas femme, on le devient », Simone de Beauvoir (1949 : 13) mettait déjà en évidence ce processus de socialisation de genre qui, par « l'intervention d'autrui dans la vie de l'enfant » (Ibid. : 14), crée les petites filles et les rend différentes des petits garçons.

Dès leur plus jeune âge, les enfants vont catégoriser les personnes qui les entourent selon leur sexe et leur âge (Dafflon-Nouvelle 2006). Ainsi, ils vont se développer en intégrant successivement ce que signifie être de sexe féminin ou masculin selon des caractéristiques physiques (vers 2 ans), que le sexe est une donnée stable au cours du temps (vers 3-4 ans) ainsi que constant, indépendamment des situations (vers 5-7 ans) (Ibid.). L'enfant va donc construire activement son identité sexuée en assimilant les connaissances liées aux attributs de la masculinité et de la féminité et comprendre son appartenance à l'un ou l'autre groupe de sexe (Rouyer et al. 2014). D'après Dafflon-Nouvelle (2006), la socialisation de genre et la construction de l'identité sexuée de l'enfant se réalisent dans différents milieux de sa vie et au travers de multiples activités et médias culturels. Ainsi, l'enfant va connaître des processus de socialisation dite « primaire », se réalisant dans la sphère familiale, et « secondaire », prenant lieu dans les autres milieux de socialisation (Darmon 2007), tels que ceux d'accueil de la petite enfance et scolaires (Rouyer et al. 2014). Par le truchement des relations interpersonnelles vécu avec ses autrui significatifs dans les sphères de sa vie (Ibid.), l'enfant va adopter des comportements stéréotypiques propres à son sexe (Dafflon-Nouvelle 2006), marquant des différences entre les filles et les garçons.

### 2.3. Stéréotypes de genre

Le stéréotype est un « ensemble de traits et d'attributs censés caractériser les membres d'une catégorie sociale » (Mosconi 1999 : 89). Il peut être compris comme un outil permettant de faire face à la complexité du monde en le simplifiant en catégories (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016). Or, les stéréotypes peuvent conduire à figer les représentations du réel et de l'autre (Blum 2014 ; cité par Bréau & Lentillon-Kaestner 2016) car ils désignent des « généralisations simplifiées de la réalité et des croyances partagées, rigides voire caricaturales, concernant les caractéristiques d'un groupe de personnes » (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016 : 32). Comme les catégories de sexe (homme-femme) sont importantes dans l'appréhension de l'environnement social, elles provoquent une « chaîne d'inférences, permettant d'attribuer des traits stéréotypés incluant des traits de personnalité, des professions, [et] des rôles sociaux » (Mosconi 1999 : 89), ce qui a pour effet de renforcer le système de bi-catégorisation entre les sexes. En effet, les stéréotypes de genre résultent d'une logique essentialisante où les caractéristiques des femmes et des hommes sont vues comme naturelles et innées (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016). Ils génèrent ainsi des attentes spécifiques et différenciées selon le sexe, et influencent la façon de percevoir et de traiter les petites filles et petits garçons.

Lors de leur processus de socialisation de genre, les enfants adoptent des comportements selon les stéréotypes de genre attribués à leur sexe. Selon Dafflon-Nouvelle (2006), cet apprentissage se fait à travers deux processus : l'encouragement ou le découragement de l'entourage lorsqu'elle ou il adopte un comportement propre ou opposé à son sexe, et la prise d'exemple par l'observation des comportements des femmes et des hommes. Dans le premier, l'enfant apprend à répéter les activités et à utiliser les jouets qui sont considérés conformes à son sexe, et à abandonner ceux qui correspondent à l'autre sexe. Or, il est intéressant de constater que les garçons sont beaucoup plus découragés et moqués que les filles lorsqu'ils adoptent des comportements stéréotypiques du sexe opposé (Dafflon-Nouvelle 2006). Ceci indique que les coûts de la transgression des stéréotypes sont différenciés et que les qualités masculines sont davantage encouragées. Dans le processus d'imitation, l'enfant observe les comportements qui sont les plus stéréotypés de son sexe et les reproduit afin de se conformer (Ibid.). Il faut également mettre en évidence que les médias culturels jouent un rôle important dans la représentation et reproduction des stéréotypes de genre. En effet, Rouyer et al. (2014) soulignent que la littérature jeunesse et enfantine offre une représentation du monde généralement plus stéréotypée que dans la réalité, et omet l'évolution des rôles de sexe dans la société. Ainsi, ces derniers y sont stéréotypés et figés, ce qui contribue fortement à imposer

certaines normes qui empêchent le développement de la curiosité naturelle de chacun·e (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016). De plus, des inégalités profondes sont produites du fait que la catégorisation des sexes est hiérarchisée, dans le sens qu'elle valorise la catégorie supérieure (masculine) et dévalorise l'inférieure (féminine) (Mosconi 1999). Par conséquent, les stéréotypes de sexe donnent un « contenu valué aux croyances et aux préjugés, ils fournissent des explications aux places différentes assignées à chaque sexe et s'ils ne créent pas les discriminations sociales, ils fournissent des éléments pour les maintenir et les justifier » (Pichevin, 1995; cité par Mosconi 1999 : 90). C'est pourquoi il est indispensable de déconstruire ces stéréotypes afin de combattre les discriminations et établir une société plus égalitaire. Le milieu scolaire occupe une place importante dans ce processus.

#### 2.4. L'école et les inégalités entre sexes

L'expérience de l'école est centrale dans la socialisation des enfants puisqu'elle les met « en contact prolongé avec d'autres adultes, d'autres enfants, et d'autres matériels que ceux rencontrés dans le milieu familial » (Dafflon-Nouvelle 2006 : 70). Ainsi, l'école fonctionne comme une « petite société » (Duru-Bellat 1995 :138) structurée par des mécanismes et des rapports sociaux de genre similaires à ceux existant dans l'ensemble de la société (Mosconi 1999). Par conséquent, elle contribue à la reproduction des stéréotypes de genre et au maintien des inégalités entre les sexes (Bréau & Lentillon-Kaestner. 2016). De ce fait, un paradoxe subsiste toujours : alors que les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons jusqu'à l'université, les hommes ont une orientation et insertion professionnelles nettement meilleures que celles des femmes (Rouyer et al. 2014).

Ceci peut s'expliquer par un « curriculum caché » (Forquin 1985 ; cité par Mosconi 1999 : 87) différent pour les filles et les garçons. Cette notion permet de comprendre la socialisation différenciée entre les sexes car elle désigne ce qui est enseigné implicitement à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles) (Ibid.). En effet, le curriculum caché « transmet un message selon lequel il est légitime que les filles reçoivent moins d'attention et de temps que les garçons, aient une place secondaire et que leurs intérêts, leurs idées aient moins d'importance que ceux des garçons » (Mosconi 1999 : 102). En effet, des études ont montré que les enseignant·e·s encouragent davantage les garçons à s'exprimer et s'affirmer, en interagissant plus avec eux, tandis que moins de temps de parole est accordé aux filles (Duru-Bellat 1994). Lorsqu'il leur est demandé d'avoir des interactions plus égalitaires, ils/elles ont l'impression de négliger le groupe des garçons (Mosconi 1999). Ceci démontre que, inconsciemment, l'équité perçue par le corps enseignant dans la classe mixte correspond à un traitement privilégié des

garçons (Ibid.). La plus ou moins grande confiance et estime de soi des enfants résulte de ces mécanismes (Duru-Bellat 2008) et cela expliquerait pourquoi les élèves invisibles sont le plus souvent des filles (Mosconi 1999).

Si la mixité a représenté un progrès considérable en termes d'égalité des chances et d'accès à l'école, elle n'implique assurément pas une éducation scolaire égalitaire (Duru-Bellat 1994 ; 1995). En effet, de nombreux travaux ont mis en évidence que les filles ont de meilleurs résultats aux examens lorsqu'elles sont scolarisées dans des écoles non-mixtes que dans des écoles mixtes (Mosconi 1999). En réalité, la mixité à l'école rendrait le sexe plus saillant et amènerait « chacun à affirmer sa spécificité en se construisant dans la différence » (Delalande 2003 : 78). La socialisation de genre se réaliserait alors de façon stéréotypée pour les filles et les garçons, et soulignerait le caractère asymétrique des catégorisations de sexe (Mosconi 1999). Par conséquent, les enseignant·e·s joueraient davantage sur l'opposition filles-garçons et interagiraient avec les élèves sur la base d'attentes stéréotypées (Duru-Bellat 1995).

Or, l'école peut devenir un « véritable instrument de changement positif pour l'égalité entre les sexes » (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016 : 34). En effet, les rôles sociaux ne sont pas figés et il est possible d'éduquer les enfants afin qu'ils puissent réfléchir et critiquer les stéréotypes de genre. Pour ce faire, il est nécessaire de les confronter à différentes pratiques sociales leur proposant « un réel cadre de réflexivité permettant de mettre en œuvre ce travail de distanciation à l'égard des normes de genre instituées » (Rouyer et al. 2014 : 123).

### 3. METHODOLOGIE

Pour ce travail, j'ai utilisé différentes méthodes qualitatives afin de récolter des données complètes. D'une part, j'ai utilisé la méthode de l'observation participante (Hesse-Biber & Leavy 2011). D'autre part, deux entretiens d'expert·e (Meuser & Nagel 2009) ont été menés avec des enseignantes de 1P-2P. Ce chapitre vise à présenter le terrain et la mise en œuvre des outils méthodologiques. Le dernier sous-chapitre présente des réflexions concernant la méthodologie utilisée et les potentiels biais liés à celle-ci.

#### 3.1. Accès au terrain et échantillon

Afin de trouver des professionnelles de l'enseignement volontaires à participer à ma recherche, j'ai demandé à une enseignante de ma connaissance de me partager le contact de ses collègues ayant suivi la formation « l'École de l'égalité ». Après avoir convenu avec elles de l'entretien et de l'observation, j'ai également reçu l'autorisation et le soutien du directeur de l'établissement pour mener à bien ma recherche. Cette dernière consiste en une étude de cas car elle porte sur une classe de 1P-2P partagée par les deux enseignantes enquêtées dans ce travail.

Les enseignantes ont plus de trente ans d'expérience dans l'enseignement et travaillent ensemble depuis vingt-cinq ans. L'arrondissement scolaire est rendu anonyme afin de garantir la confidentialité de cette recherche.

## 3.2. Outils méthodologiques

### 3.2.1. *L'observation participante*

L'observation ethnographique est une méthode qui permet de récolter des données dans un environnement « naturel », où les individus se comportent de façon habituelle (Hesse-Bieber & Leavy 2011). Cet outil qualitatif est particulièrement utile lorsque la question de recherche « *requires an in-depth understanding of the social context, in particular the culture within which individuals engage in a particular set of behaviors* » (Ibid. : 197). J'ai ainsi effectué mes observations en tant qu'*observer-as-participant* (Gold 1958) car mon identité de chercheuse était révélée mais mon implication dans les activités observées est restée limitée. En effet, je me suis mise en retrait et je n'ai interagi ni avec les enfants ni avec l'enseignante. A la demande des enseignantes, les deux observations ont eu lieu en classe durant deux après-midis consécutifs avec des élèves de niveaux 2P. Le groupe était composé de 5 filles et 6 garçons présent·e·s lors des deux observations. D'une part, je me suis basée sur un canevas préétabli qui m'a permis d'observer les pratiques de l'enseignante avec les enfants (cf. Annexes). D'autre part, j'ai pris des notes libres sur le déroulement de la leçon et sur l'établissement en général. Chaque observation a été suivie d'un entretien avec l'enseignante en fonction.

### 3.2.2. *L'entretien qualitatif*

Afin de compléter les données issues des observations, j'ai mené des entretiens d'expert·e (Meuser & Nagel 2009) avec chaque enseignante. En effet, je me suis intéressée à leurs savoirs et pratiques professionnelles en lien avec la thématique de l'égalité. Pour ce faire, un entretien ouvert basé sur un guide thématique est approprié pour la collecte de données, car il permet à la personne interrogée de dévoiler ses propres perceptions et représentations (Ibid.). Le guide d'entretien a ainsi été élaboré afin d'aborder des thèmes tels que l'égalité dans la société et à l'école, la mixité à l'école, le rôle de l'enseignante, et son opinion sur la formation « l'École de l'égalité ». Bien que l'entretien d'expert·e vise à circonscrire les thématiques au champ professionnel de l'enquêtée·e, les expériences réalisées dans la sphère privée de celui/celle-ci sont également à considérer car elles peuvent influencer sa perception, voire, ses responsabilités professionnelles (Ibid.). Ainsi, j'ai intégré des questions sur la vie privée des enseignantes afin de saisir l'importance que celles-ci accordent à la thématique de l'égalité en général. Les deux entretiens ont duré entre 40 et 50 min et ont été anonymisés dans un souci de confidentialité.

### 3.3. Réflexions méthodologiques

La combinaison des deux méthodes qualitatives dans ce travail comporte de nombreux avantages. D'une part, elle m'a permis de mettre en regard les propos de l'enseignante avec ses pratiques et, d'autre part, de revenir sur des événements s'étant déroulés lors de l'observation. Toutefois, il est nécessaire de formuler deux remarques sur la méthode employée dans cette recherche. Premièrement, il est important de considérer que l'égalité est une thématique actuelle qui est généralement perçue de façon positive. Il faut ainsi envisager la possibilité que les propos recueillis lors des entretiens soient teintés d'un biais de désirabilité. En effet, les enseignantes ont possiblement orienté leurs propos et comportements de façon à se présenter favorablement et à accentuer leurs pratiques égalitaires en ma présence. Deuxièmement, il faut souligner que l'échantillon de cette recherche est modeste car il se base uniquement sur l'observation de deux après-midis de classe avec des élèves de 2P et sur deux entretiens individuels avec les enseignantes. Il est donc difficile de tirer des généralités à la fois sur les pratiques des enseignantes en question, et sur le corps enseignant en général. Par conséquent, les résultats doivent être exclusivement lus dans le sens d'une enquête exploratoire.

## 4. CONTEXTUALISATION

Ce chapitre vise à fournir des éléments de contexte sur la politique de l'égalité à l'école en Suisse romande. Ceci nous permet de comprendre le cadre existant actuellement à propos de l'égalité à l'école. Dans un premier temps, je présenterai les principes de la mixité et l'égalité scolaire. Puis, je décrirai la formation continue « l'École de l'Égalité » et ses objectifs.

### 4.1. La mixité et l'égalité dans les écoles en Suisse

Depuis les années 1970, l'égalité entre les femmes et les hommes fait partie des préoccupations de la politique nationale suisse. Ainsi, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) a publié à plusieurs reprises des recommandations et des principes en vue de plus d'égalité entre les sexes (Grossenbacher 2006). En 1972, les premiers *Principes relatifs à la formation des jeunes filles* (CDIP 1995 : 11-12) font suite à l'obtention du droit de vote par les femmes, et visent, d'une part, à mettre en place un enseignement identique pour les filles et les garçons et, d'autre part, à établir une égalité des droits (Fassa et al. 2014). Or, les jeunes femmes demeuraient encore sous-représentées dans la formation professionnelle et dans les hautes écoles (Grossenbacher 2006), et la CDIP a adopté, en 1981, de nouvelles recommandations (*Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons*) (CDIP 1995 : 83-84). Avec celles-ci, la CDIP a marqué un profond changement dans la

politique de l'éducation car elle a supprimé les programmes différenciés selon le sexe afin d'offrir des possibilités de formation égales aux filles et aux garçons (Grossebacher 2006). Ces recommandations ont ainsi fait suite à l'introduction du principe d'égalité dans la Constitution fédérale (article 8) (Fassa et al. 2014). Finalement, la CDIP a énoncé ses derniers principes en 1993, suite à un rapport publié sur la situation de l'égalité entre les sexes qui constatait que pas tous les cantons offraient une formation identique aux filles et aux garçons (Ibid.). Tandis que les deux précédentes traitaient uniquement d'une égalité de droit, ces *Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation* (CDIP 1995 : 247-248) vont plus loin car elles attribuent « un rôle à l'école et à ses professionnel·le·s dans la lutte contre les stéréotypes liés au genre et dans la construction de l'égalité considérée ici en tant qu'égalité de traitement et d'opportunités » (Fassa et al. 2014 : 197). Depuis lors, aucune nouvelle recommandation sur l'égalité entre les sexes n'a été publiée. Bien que ces mesures témoignent d'une évolution des questions liées au genre, le traitement de ces dernières reste encore individualisé et propre à chaque canton (Fassa et al. 2014).

Concernant le Plan d'étude romand (PER), Fassa et al. (2014) ont mis en évidence que la thématique de l'égalité y est absente et avancent que cela démontre l'intérêt secondaire de la part des actrices et acteurs politiques de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). De façon similaire, le terme « genre » y est rare et surtout présenté comme « une composante identitaire qui appelle un traitement pédagogique individualisé » (Ibid. : 206), ce qui confirme la perspective individualisante adoptée par le PER (Ibid.). De plus, l'étude de Fassa et al. (2014) indique que l'égalité entre les sexes va de soi pour la plupart des décideuses et décideurs scolaire, puisque « dans un système où la mixité et l'égalité d'accès aboutiraient inévitablement à une 'égalité des chances', l'égalité de traitement' [semble] garantie du fait de la professionnalité des enseignant·e·s » (Fassa et al. 2014 : 207).

Afin de lutter contre ces inégalités, il est indispensable de sensibiliser les enseignant·e·s à l'égalité et d'inclure les études genre dans leur formation. Toutefois, cette thématique reste secondaire puisque le plan d'étude du Bachelor en enseignement primaire (180 ECTS) de la Haute école pédagogique Vaud (HEP) offre un seul cours de 3 ECTS (« Pédagogie interculturelle et Genre »), certes obligatoire, ainsi qu'un séminaire optionnel de préparation au mémoire de 3 ECTS (« Systèmes scolaires, inégalités et discriminations »). Au niveau Master (120 ECTS), le genre est davantage présent à travers deux cours de 3 ECTS chacun (« Les inégalités de genre : de la société à l'école » et « Approche Genre ») qui restent néanmoins

optionnels<sup>2</sup>. Bien qu'il faille reconnaître l'existence de tels cours, ceux-ci restent principalement facultatifs et très minoritaires sur le plan d'étude des étudiant·e·s. De même, depuis 2014, les mallettes « Balayons les clichés » sont des ressources pédagogiques (livres, CD, DVD) à la disposition des enseignant·e·s leur permettant d'aborder les stéréotypes entre les filles et les garçons (Egalite.ch 2014). Or, ce matériel reste facultatif, tout comme la formation continue « L'École de l'égalité : un matériel pédagogique à découvrir » qui, depuis 2019, vise à les sensibiliser à l'égalité en classe.

#### 4.2. L'École de l'égalité dans le canton de Vaud

La formation continue « L'École de l'égalité » permet de découvrir un matériel pédagogique pour la prise en compte de l'égalité entre les filles et les garçons par le corps enseignant romand (Egalite.ch 2019a). Elle invite donc les enseignant·e·s à approfondir leurs connaissances en matière d'égalité et à réfléchir sur leur posture professionnelle. Ainsi, ils/elles disposent d'outils facultatifs qui permettent d'intégrer la dimension de l'égalité entre les sexes dans leur programme obligatoire (Ibid.). Le développement de ce projet fait suite au constat que malgré le principe d'égalité des chances et d'accès à la formation, « les parcours de vie et les choix professionnels des jeunes restent largement conditionnés par des stéréotypes fondés sur le sexe aux dépens de leurs aspirations personnelles et de leurs compétences réelles » (Egalite.ch 2019b : 7). L'école étant un lieu important de socialisation des enfants, il lui revient de contribuer à la promotion et construction de l'égalité entre les filles et les garçons (Egalite.ch 2019a). Ainsi, quatre brochures ont été développées afin de couvrir l'ensemble de la scolarité obligatoire et de s'articuler avec le PER. Dans le présent travail, seulement la première brochure est prise en compte puisqu'elle s'adresse au Cycle 1 (1<sup>ère</sup>-4<sup>ème</sup> année HarmoS). Elle propose vingt activités indépendantes qui abordent des thématiques telles que la famille, les métiers, les loisirs et le vivre ensemble afin d'encourager et sensibiliser à l'égalité autant les élèves que les enseignant·e·s (Egalite.ch 2019b).

## 5. ANALYSE

### 5.1. L'égalité : approche des enseignantes

Ce chapitre explore la notion d'égalité telle que la conçoivent les enseignantes ayant participé à cette recherche. Il est important de comprendre comment elles l'appréhendent dans un premier temps pour, ensuite, saisir comment elles la mettent en pratique dans l'exercice de leur métier.

---

<sup>2</sup> Pour plus d'informations, cf.

[https://www.gendercampus.ch/public/user\\_upload/HEP\\_Vaud\\_Liste\\_enseignements\\_Genre.pdf](https://www.gendercampus.ch/public/user_upload/HEP_Vaud_Liste_enseignements_Genre.pdf)

### 5.1.1. *L'expérience personnelle de l'(in)égalité*

La définition de l'égalité de Barbara et Jeanne est fortement liée à la notion de respect et à la reconnaissance de l'autre : « *Le respect je trouve très important. Que chacun a le droit à la même place, ce n'est pas un qui écrase les autres et ce n'est pas en fonction de ce qu'on sait ou ce qu'on est, mais c'est un droit* » (Jeanne). Pour Barbara, l'égalité a aussi trait aux notions de « *justice et de pouvoir, dans le sens 'avoir le même pouvoir'* » (Barbara). Il est intéressant de voir que leur définition de l'égalité provient d'expériences personnelles d'inégalités de traitements ou de stéréotypes de sexe qu'elles ont vécues étant petites filles<sup>3</sup>. Les sentiments d'injustice qui en ont résulté les ont sensibilisées à la thématique de l'égalité.

### 5.1.2. *L'égalité dans la société*

Alors que les deux enseignantes considèrent vivre l'égalité dans leur sphère privée et professionnelle, elles admettent que les inégalités persistent dans la société. En effet, elles ont toutes les deux mentionné la persistance des inégalités salariales entre les hommes et les femmes, et le fait d'observer quotidiennement des personnes tenant des propos sexistes. La problématique de l'inégalité entre les sexes est donc nettement identifiée. Toutefois, elles ne considèrent pas que le milieu de l'enseignement soit touché par des différences salariales du fait d'être fonctionnaire et d'avoir un barème de salaire similaire. Ainsi, Barbara et Jeanne ne se sentent pas directement touchées par les inégalités et conçoivent ces dernières comme quelque chose d'externe à leur expérience quotidienne. En effet, lorsqu'elles disent « *j'observe depuis ma place d'enseignante, je vois dans des familles, ça ne l'est pas [égalitaire]* » (Barbara) et « *ailleurs oui, il y a encore du travail à faire... certaines pensées chez certaines personnes* » (Jeanne), elles indiquent que les inégalités existent chez les autres mais pas chez elles.

### 5.1.3. *La mixité comme garante de l'égalité*

Le regard de Barbara et Jeanne sur la mixité scolaire est éminemment positif. Tout d'abord, l'enclassement est réalisé chaque année afin d'avoir une parité et d'atteindre « *une certaine égalité là-dedans* » (Jeanne). Cette politique résulte notamment de l'idée selon laquelle la mixité suffit à l'égalité (Mosconi 2009). Pour les deux enseignantes, cela va de soi et il serait absurde de séparer les enfants : « *Ce serait aberrant parce que le monde est... normalement, pour moi c'est un mélange, un équilibre entre toutes sortes de personnes.* » (Barbara) ; « *Je ne vois pas pourquoi on séparerait garçons et filles puisque dans la société il y a les deux.* » (Jeanne). La mixité en classe est ainsi le reflet de la société qu'il est important de conserver.

---

<sup>3</sup> Jeanne : « *[M]es frères avaient le droit de monter aux arbres et moi pas. Parce qu'une fille ne pouvait pas grimper à l'arbre* » ; Barbara : « *[O]n était à une réunion avec des amis de mes parents et puis je redoublais d'une année. Et un des amis de mon père a dit : oh bah ce n'est pas grave, de toute manière c'est une fille !* »

Elle est perçue comme garante de l'égalité car elle permet d'éviter la ségrégation des personnes, comme l'exprime Barbara : « *Alors ça peut être filles/garçons, Blancs/Noirs, mais mixité ! Je trouve qu'après ça fait ghetto de race, ou ghetto de sexe* ». Aussi, la mixité permet aux enfants d'être confrontés à d'autres réalités : « *Le fait de ne pas être seuls, d'avoir tous ces enfants qui pensent autrement autour de nous, ça nous permet d'enrichir ce qu'on a dans notre tête et notre façon de procéder et de penser* » (Jeanne). Dans cette perspective, l'apprentissage de l'être ensemble et de l'altérité dans le respect de l'autre (Petrovic 2004 : 171) est rendue possible par la mixité et contribue à l'égalité entre les individu·e·s. Or, la mixité n'implique pas toujours une égalité réelle entre les filles et les garçons (Duru-Bellat 1994).

## 5.2. L'égalité : le rôle de l'enseignante

En s'appuyant sur l'idée que « les apprentissages [prennent] place à travers des relations sociales, entre des enseignant·e·s, eux/elles-mêmes situé·e·s non seulement socialement mais sexuellement, et les élèves » (Duru-Bellat 2008 : 140), ce chapitre analyse la compréhension que les enseignantes ont de leur métier et de leurs pratiques pédagogiques.

### 5.2.1. Ouvrir les horizons

Jeanne et Barbara se sentent responsables dans l'éducation à l'égalité des enfants. En effet, elles conçoivent l'école comme un espace neutre propice à leur ouverture d'esprit et à la déconstruction des stéréotypes pour qu'ils/elles puissent grandir en accord avec leurs préférences :

« *Leur montrer l'ouverture, que c'est vrai qu'il y a certains fonctionnements qui ne sont pas obligés de continuer comme ça, et leur montrer la panoplie. Dire " voilà, on peut faire comme ça ou comme ça, et il y a tout ça entre les deux ". Pour que chacun puisse trouver la voie qui lui convient.* » (Jeanne)

Pour Barbara, l'école est conçue également comme un endroit qui éduque les enfants à devenir des citoyen·ne·s, car on y « *apprend la démocratie, l'égalité, la justice [...] C'est les adultes de demain, qui vont recréer ou ouvrir leur esprit* » (Barbara). Cet extrait met en évidence la responsabilité de l'école dans les valeurs qu'elle véhicule aux petites filles et petits garçons. C'est pourquoi, lorsqu'un enfant a des propos stéréotypés, les enseignantes prennent le temps d'ouvrir la discussion en plénum afin de les déconstruire : « *Je sonne la cloche, je dis "j'ai besoin de comprendre, Léa dit que les filles ne peuvent pas conduire une voiture de course". On va mettre à plat et écouter les autres idées [...] ouvrir le débat et ne pas laisser une fille dans la croyance qu'il y a des limites* » (Barbara). Ainsi, les deux enseignantes semblent conscientes de la capacité de l'école à devenir un « véritable instrument de changement positif

pour l'égalité entre les sexes » (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016 : 34) en pourvoyant des attitudes réflexives vis-à-vis des stéréotypes de genre.

### 5.2.2. *Des pratiques pédagogiques neutres*

Les entretiens de Jeanne et Barbara mettent en évidence leur sensibilité à la thématique de l'égalité entre les sexes, c'est pourquoi elles s'efforcent d'adopter des pratiques égalitaires avec tous les élèves de leur classe. Ainsi, il y a des règles à l'école qui s'appliquent à tou·te·s par « *question de respect des autres* » (Barbara). Leur stratégie pour appliquer l'égalité passe notamment par le fait d'envisager chaque enfant dans son individualité. Cette pratique est particulièrement saillante dans le discours de Jeanne qui a répété à plusieurs reprises que les différences entre les enfants ne proviennent pas du fait « *qu'ils sont filles ou garçons, c'est leur caractère* » et « *leur personnalité* ». En effet, au cours de l'entretien, elle a refusé d'expliquer leurs comportements selon leur appartenance à une catégorie sociale ou sexuelle. Ainsi, elle considère agir de façon neutre avec les enfants, du fait qu'elle les perçoit comme des êtres asexués. Or, la pratique de la neutralité n'est pas synonyme d'égalité, puisqu'elle « *pousse à répéter ce qui se passe hors de l'école et de la formation et qui paraît "normal", "neutre"* » (Fassa et al. 2010 : 9). En effet, j'ai remarqué que les garçons étaient davantage sollicités par l'enseignante que les filles :

*« Lors de la présentation de l'exercice, Jeanne a demandé ce qu'ils/elles pensaient qu'il fallait faire. Alors qu'une fille sur les cinq présentes a levé la main, tous les garçons l'ont fait. L'enseignante a alors donné la parole aux six garçons successivement, ce qui a découragé la fille qui a baissé la main. Peu après, celle-ci a eu l'occasion de répondre à une question de précision et s'est fait interrompre par un garçon, sans intervention de l'enseignante »* (Notes d'observation)

Ces notes d'observation indiquent que l'enseignante a donné davantage la parole aux garçons, alors qu'une fille demandait également de participer. D'après Jeanne, elle a interrogé les enfants qui ont levé la main pour qu'ils/elles puissent partir travailler rapidement. Aussi, elle a indiqué que « *ceux qui ont parlé aujourd'hui c'est ceux qui lèvent tout le temps la main [...] X [la fille] participe beaucoup, et les autres sont en retrait, mais je ne pense pas que c'est parce qu'elles sont filles, c'est parce que c'est difficile pour elles de prendre la parole devant le groupe* » (Jeanne). On voit alors que pour cette enseignante, le manque de prise de parole vient de la personnalité de l'enfant, en l'occurrence des filles, et qu'elle ne veut pas les forcer. Or, « *le respect de la spontanéité* » (Duru-Bellat 1995 : 140) de l'enfant et de sa « *nature* » essentialise ses comportements et « *s'inscrit dans la conformité aux modèles de sexe* » (Ibid. : 88). Comme elle souhaite passer rapidement à l'exercice, Jeanne renforce implicitement le comportement des garçons qui, en étant les seuls à lever la main, occupent un temps de parole bien plus grand

que celui des filles. Cette tendance reproduite par corps enseignant correspond au fait que la perception de la neutralité et de l'équité consiste en un traitement favorable des garçons (Mosconi 1999). Afin d'éviter ces travers et pour donner la parole à chacun·e, Barbara favorise la prise de parole successive : « *j'essaie de désigner tuc-tuc-tuc sur ce qu'on fait en math ou en français, systématiquement* » (Barbara). Si cette méthode permet à tous les enfants de parler, assurant une certaine égalité de traitement, elle n'implique pas forcément que le même temps de parole soit accordé à tou·te·s et qu'il soit respecté (Duru-Bellat 1995). Ainsi, lors des observations en classe, j'ai remarqué que les garçons parlaient plus longtemps et intervenaient plus spontanément que les filles. Or, une « pédagogie antisexiste », dont l'objectif serait le maintien de l'égalité, consisterait à instaurer, si besoin, une discrimination positive afin d'éliminer les handicaps liés au fait d'être une fille à l'école (Ibid.).

### 5.3. L'École de l'égalité : intérêts de la formation

Ce chapitre analyse les effets de la formation à l'École de l'égalité à la fois sur les pratiques pédagogiques des enseignantes et sur les réactions des élèves de la classe.

#### 5.3.1. Prise de conscience sur les pratiques

Lorsqu'elles se sont diplômées à l'École normale (ancienne HEP) à la fin des années 1980, Jeanne et Barbara n'avaient reçu aucune formation sur la thématique du genre et de l'égalité entre les sexes<sup>4</sup>. Leur volonté de suivre la formation « l'École de l'égalité » est venue de leur souhait d'être « *plus compétentes à l'école* » (Jeanne) et « *d'affiner [leurs] pratiques* » (Barbara).

D'après les deux enseignantes, les bénéfices de la formation sont énormes. D'une part, elles ont pris conscience de leurs pratiques pédagogiques et du conditionnement produit par la société. Si Jeanne pensait être plutôt égalitaire dans ses pratiques, elle a réalisé que «  *finalement il y a quand même des choses qu'on nous a inculquées petites qui sont restées et qu'on peut faire encore mieux* » (Jeanne). Pour Barbara, les apports de la formation l'ont également incitée à être plus réflexive sur l'égalité de genre dans sa vie privée et l'éducation de ses petits-enfants. Toutefois, la majeure difficulté qu'elle rencontre au travail est « *de détecter et surveiller [...] mes tics, mes travers, mon conditionnement personnel [...] car prendre le classeur et dire "on va faire l'École de l'égalité" c'est comme préparer une leçon. Mais être vigilante... c'est le plus dur* » (Barbara). Pour Jeanne et Barbara, la prise de conscience de certains mécanismes automatiques constitue l'apport le plus important de la formation. Elles s'efforcent d'ailleurs à

<sup>4</sup> Comme nous l'avons vu au chapitre 4.1., la CDIP a émis des recommandations sur l'égalité des chances et d'accès à la formation pour les filles et les garçons en 1981. Or, la thématique du rôle des enseignant·e·s dans la production des stéréotypes de genre est survenue en 1993.

faire usage du langage inclusif à l'école, bien que ce ne « *soit pas toujours évident* » (Jeanne). Ainsi, Barbara a changé sa façon de demander aux enfants de ranger la classe sur la base de leur appartenance sexuelle : « *Avant la formation, je disais : "les filles, rangez les chaises et les garçons, les pantoufles !" et maintenant, je fais sur la base des habits, genre "ceux qui ont un pantalon et ceux qui ont un t-shirt tel". Comme ça l'enfant qui ne s'identifie ni garçon ni fille se sent inclus dans les tâches* ». Cet extrait met en évidence l'évolution de la pratique de l'enseignante. D'autre part, elles apprécient le matériel pédagogique qu'elles trouvent « *intéressant et utilisable* ». Les deux enseignantes constatent que les enfants sont réceptifs à la thématique de l'égalité, ce qui démontre que la déconstruction des rôles sexués peut être effectuée dès les premières classes.

### 5.3.2. Possibilité d'action sur les stéréotypes de genre des enfants

La sensibilisation à l'égalité entre les sexes des enseignantes a également eu un effet sur l'ouverture d'esprit des enfants. En effet, lors de la lecture d'un livre qui souligne les stéréotypes de genre, les filles et les garçons de la classe ont tou·te·s contesté les propos en disant que l'autre sexe pouvait aussi faire les activités illustrées (ex. jouer au football ou à la poupée, être pilote, etc.). Un garçon s'est même exclamé en disant « *il est nul ton livre!* » du fait qu'il présente les activités de façon trop stéréotypée et fermée. D'après Barbara, les « *réactions auraient été différentes il y a deux ans, avant qu'on commence l'École de l'égalité* ». Cette conviction est partagée par Jeanne qui remarque que bien qu' « *il y ait quand même des remarques ou des normes établies, ils/elles peuvent les dépasser* ». Les discussions autour des stéréotypes sur l'apparence physique des hommes et des femmes et leurs rôles de sexes permettent aux élèves de questionner les normes et d'ouvrir leur champ des possibles. On voit ainsi comment la formation des enseignant·e·s à la thématique du genre est bénéfique et indispensable dans l'affranchissement des stéréotypes de genre à l'école (Bréau & Lentillon-Kaestner 2016 : 34).

## 6. CONCLUSION

En partant du postulat que l'école est un lieu de socialisation de genre, cette recherche a eu pour objectif d'analyser les pratiques des enseignantes dans la production de l'égalité en classe. Ainsi, ce travail a prétendu répondre à la question suivante : *Quelle compréhension de l'égalité en classe ont les enseignantes de 1P-2P ?*

Premièrement, nous avons vu que l'égalité entre les sexes a fait l'objet de plusieurs recommandations publiées par le CDIP et que c'est en 1993 qu'il a été reconnu que les enseignant·e·s ont un rôle à jouer dans la lutte contre les stéréotypes de genre et la promotion

de l'égalité de traitement (Fassa et al. 2014). Toutefois, nous avons également relevé que la thématique de l'égalité et du genre reste facultative et secondaire dans la formation des enseignant·e·s à la HEP Vaud. Il relève ainsi de la volonté des enseignant·e·s de s'intéresser à ce sujet et d'inclure dans leurs pratiques les outils pédagogiques et les formations continues mises à disposition. Deuxièmement, nous avons exploré la façon dont les enseignantes enquêtées perçoivent l'égalité en général. Nous avons ainsi mis en évidence que leur version de l'égalité s'assimilait à la notion du respect de l'autre et que leur sensibilité à ce sujet était liée au fait d'avoir elles-mêmes fait l'expérience d'inégalités de sexe à un moment dans leur vie. Nous avons également montré que toutes deux ne considèrent pas subir directement d'inégalités actuellement et qu'elles les conçoivent comme quelque chose d'externe qu'elles observent « chez les autres ». Troisièmement, leur rôle d'enseignante a été analysé et il est ressorti qu'elles se sentent très impliquées dans la promotion de l'égalité en classe. Leurs pratiques pédagogiques démontrent qu'elles tiennent à inculquer une ouverture d'esprit chez les enfants et à les inciter à être réflexifs face aux stéréotypes de genre. Néanmoins, il a aussi été remarqué que leur stratégie de voir les enfants comme asexués et d'expliquer leurs attitudes en raison de leur caractère implique le risque d'essentialiser leurs comportements et de renforcer des attitudes marquées par les rôles sexués. Afin de maintenir l'égalité, il faudrait adopter une « pédagogie antisexiste » (Duru-Bellat 1995 : 101) consistant à chercher l'égalité de traitement, quitte à exercer une discrimination positive pour y arriver. Finalement, les effets de la formation « l'École de l'égalité » sur leurs pratiques ont été analysés. Il a ainsi été mis en évidence que celle-ci leur a apporté de multiples bénéfices, tels qu'une prise de conscience sur leurs pratiques pédagogiques et une remise en question des stéréotypes de sexes de la part des filles et des garçons de la classe. Par conséquent, « l'École de l'égalité » semble constituer un outil pertinent dans la sensibilisation du corps enseignant et des élèves face à la thématique de l'égalité entre les sexes. Il est toutefois nécessaire de rappeler que les enseignantes ayant participé à cette recherche ont volontairement suivi la formation qui est actuellement optionnelle. Cela suppose ainsi qu'elles avaient préalablement un intérêt pour le sujet. Pour de futures recherches, il serait intéressant d'imposer cette formation à des enseignant·e·s et de saisir leur compréhension et leurs pratiques de l'égalité en classe avant et après la formation. C'est en formant le corps enseignant au genre que l'on peut espérer voir évoluer les stéréotypes de genre et prétendre à davantage d'égalité entre les sexes (Bréau et Lentillon-Kaestner 2016).

## 7. BIBLIOGRAPHIE

- BERENI, L., CHAUVIN, S., REVILLARD, A., & JAUNAIT, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. De Boeck Université, 2e édition revue et augmentée (2008).
- BREAU, A & LENTILLON-KAESTNER, V. (2016). « Lutter contre les stéréotypes : un enjeu d'actualité et d'égalité pour l'École », *Educateur (L')*, 5, p. 32-34.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). (1995). *Recommandations et décisions de la CDIP 1972–1995*. Berne : CDIP.
- CROMER, S., DAUPHIN, S. & NAUDIER, D. (2010). L'enfance, laboratoire du genre: Introduction. *Cahiers du Genre*, 49(2), 5-14. doi:10.3917/cdge.049.0005.
- DAFFLON-NOVELLE A. (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?*, Grenoble: PUG.
- DARMON M. (2010). *La socialisation – 2e édition*. Paris : Armand Colin.
- DE BEAUVOIR, S. (1949). « Le deuxième sexe, tome II », Paris : Gallimard.
- DELALANDE, J. (2003). « La socialisation sexuée à l'école : L'univers des filles », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), p. 73-80. doi:10.3917/lett.051.80.
- DURU-BELLAT M. (2008). « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ? », *Travail! genre et sociétés*, 19(1), p. 131-149.
- DURU-BELLAT, M. (1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 2ème partie : la construction scolaire des différences entre les sexes ». *Revue Française de Pédagogie*, 110(1), p. 75-109.
- DURU-BELLAT, M. (1994). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. 1ère partie : des scolarités sexuées, reflet des différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes ». *Revue Française de Pédagogie*, 109(1), p. 111-141.
- EGALITE.CH (Conférence romande de l'égalité). (2019a). Communiqué de presse du 19 février 2019. [En ligne]: [https://egalite.ch/wp-content/uploads/2019/02/VD\\_Com\\_Presse\\_EcoleEgalite\\_190219.pdf](https://egalite.ch/wp-content/uploads/2019/02/VD_Com_Presse_EcoleEgalite_190219.pdf)
- EGALITE.CH (Conférence romande de l'égalité). (2019b). « S'ouvrir à l'égalité : Répertoire d'activités pour la promotion de conduites égalitaires entre les filles et les garçons. 1<sup>ère</sup>-4<sup>ème</sup> années ». [En ligne]: [https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/themes/etat\\_droit/democratie/egalite\\_femmes\\_hommes/Formation/L\\_%C3%A9cole\\_de\\_l\\_%C3%A9galit%C3%A9\\_actualisation\\_/2019\\_Brochure\\_Cyle1.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/etat_droit/democratie/egalite_femmes_hommes/Formation/L_%C3%A9cole_de_l_%C3%A9galit%C3%A9_actualisation_/2019_Brochure_Cyle1.pdf)

- EGALITE.CH (Conférence romande de l'égalité). (2014). Communiqué de presse « Balayons les clichés ! ». [En ligne]: <https://egalite.ch/wp-content/uploads/2019/02/Balayons-CP.pdf>
- FASSA, F., FUEGER, H., LAMAMRA, N., CHAPONNIÈRE, M. & OLLAGNIER, E. (2010). « Éducation et formation : enjeux de genre », *Nouvelles questions féministes*, 29(2), p. 4-15.
- FASSA, F., ROLLE, V., & STORARI, C. 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), p. 197-213.
- FERRAND, M. (2004). *Féminin, masculin*, Paris : La Découverte.
- GROSSENBACHER, S. (2006). « Vers l'égalité des sexes à l'école – que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ? » Rapport de tendance N° 10 du CSRE (Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Éducation]. Aarau : CSRE.
- LÖWY, I. & GARDEY, D. (sous la dir.) (2000). *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*, Éditions des archives contemporaines : Paris.
- MOSCONI, N. (2009). Eduscol – le site des professionnels de l'éducation. « Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? », doi : [http://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi\\_-\\_genre\\_et\\_pratiques\\_scolaires.pdf](http://17.snuipp.fr/IMG/pdf/mosconi_-_genre_et_pratiques_scolaires.pdf)
- MOSCONI, N. (1999). « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », In Y. Lemel & B. Roudet, *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence. Socialisations différentielles*, Paris : L'Harmattan, p. 85-116.
- OAKLEY, A. (1972). *Sex, Gender and Society*, London: Temple Smith.
- PARINI, L. (2010). « Le concept de genre : constitution d'un champ d'analyse, controverses épistémologiques, linguistiques et politiques ». In: *Socio-logos*, 5, p. 1-11.
- PETROVIC, C. (2004). « Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (deuxième partie) », *Carrefours de l'éducation*, 18, p. 146-175.
- ROUYER, V., MIEYAA, Y et LE BLANC, A. (2014). « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, 187, p. 97-137.

## 8. ANNEXES

### 8.1. Grille d'observation

#### Grille d'observation

Classe :

Composition de la classe : ..... nombre de filles ..... nombre de garçons

Discipline :

Heure de l'observation :

Types d'intervention	Filles	Garçons
Sollicitation directe d'un-e élève par l'enseignante (interpellation par le prénom, sélection d'une main levée)		
Intervention spontanée d'un-e élève sans lever la main		
Interruption d'un-e élève par un élève (garçon=interrupteur). Élève interrompu-e est :		
Interruption d'un-e élève par une élève (file=interruptrice). Élève interrompu-e est :		
Rappel d'un-e élève à l'ordre par l'enseignante		
Demande de se taire à un-e élève		
Appel de l'élève par son prénom		
Remarque sur l'esthétique		
Remarque sur les performances		