

Au delà de l'égalité formelle filles / garçons, comment être enseignant-e acteur-trice de changement ?

1. Le paradoxe féminin

La mixité dans les écoles est acquise d'un point de vue formel. Pourtant des inégalités filles/garçons persistent non seulement dans les mentalités mais également dans les comportements¹ adressés aux unes et aux autres. Si celles-ci peuvent à première vue paraître anecdotiques, ce sont ces différences de traitement qui ont des répercussions notamment dans les choix d'orientations à l'intérieur de l'école et ensuite dans les choix de parcours professionnels que font filles et garçons².

Suite à ce constat, la problématique qui a été proposée dès le mois d'août 2015 aux étudiant-e-s de la Haute Ecole Pédagogique de la Ville de Liège ainsi qu'aux étudiant-e-s de la Haute-Ecole pédagogique du canton de Vaud, à Lausanne, en Suisse, fut la suivante :

« Quelle est la part de responsabilité de l'enseignant-e dans la reproduction des inégalités de genre ? »

Dès la rentrée académique, une collaboration s'est instaurée entre 3 étudiantes liégeoises, futures enseignantes en sciences humaines et 2 futures enseignantes suisses.

Pour préparer le projet, les étudiantes se sont appropriées les résultats d'études³ évoquant la part de responsabilité des enseignant-e-s, dans la reproduction des inégalités filles/garçons en classe. Retenons entre autres que l'orientation des élèves dans certaines options est fortement genrée (les filières littéraires pour les filles et les carrières scientifiques pour les garçons), que les interactions verbales des professeurs avec les filles sont 3 fois moins élevées que celles consacrées aux garçons alors que les filles obtiennent de meilleurs résultats⁴. De même, les réactions des profs vis à vis des comportements non attendus en classe et les sanctions qui suivent, sont très différentes à l'égard des élèves filles ou garçons. Ces derniers étant socialisés de façon extensive, les professeurs montrent plus de compréhension vis à vis des débordements.

¹ Prof. Farinaz Fassa Recrosio, « Enseignement de l'égalité à l'école: pratiques et représentations enseignantes », Gender equality, Programme National de recherche PNR 60, FNSNF, Lausanne, Juin 2014

² Etude inégalités salariales entre les hommes et les femmes en Belgique, KU Leuven, 2008

³ Duru-Bellat Marie, « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, 3/2010, n° 114, p. 197-212.

François Dubet, « L'école « embarrassée » par la mixité », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 171 | avril-juin 2010, mis en ligne le 01 juin 2014. URL : <http://rfp.revues.org/1907>

« Filles-garçons, égaux dans l'enseignement? », *Faits & Gestes*, n° 33, Fédération Wallonie Bruxelles, 2010

⁴ Dominique Lafontaine et Christian Monseur, *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 32, n° 2, 2009, p. 71-98 ; URI: <http://id.erudit.org/iderudit/1024955ar>

Afin de concrétiser cette collaboration dans le cadre d'un projet PEERS, deux semaines de rencontres étaient prévues.

La première à Liège, fin octobre 2015, a permis aux étudiantes des deux hautes Ecoles de se rencontrer et de définir la méthode ainsi que les axes d'observations de chacune d'elles.

Les étudiantes liégeoises ont choisi de mener des observations dans des classes de 3^{ème} secondaire en travaillant 3 hypothèses distinctes : la reproduction des inégalités de genre en classe en fonction

- du niveau socio-économique de l'école ;
- du sexe du professeur ;
- de la matière enseignée ;

Partant avec la même question de départ, les étudiantes suisses ont retenu 2 axes d'observations supplémentaires : l'une en fonction de l'âge des élèves. La seconde s'est intéressée à un biais pouvant fausser leurs observations : le sexe de l'observateur sur le traitement des données ; toutes les parties du projet étant de genre féminin ; à l'exception du professeur de la Haute Ecole suisse.

Cette première semaine leur a permis d'échanger sur les systèmes éducatifs belges et suisses. Les étudiantes ont également partagé plusieurs moments de rencontres avec des services éducatifs et/ou sociaux ainsi que des acteurs directement impliqués dans la question du « genre ».

Au terme de cette semaine, nourries de ces rencontres complétant les analyses d'études scientifiques, elles ont pu créer une grille d'observation qui leur a servi de base toute l'année, à raison d'une fois par semaine dans les classes de 3^{ème} secondaire. Chaque étudiante a suivi deux classes (ou deux professeurs) en fonction de leur hypothèse respective.

Tout au long de l'année académique, la collaboration entre la Belgique et la Suisse s'est poursuivie sur les réseaux sociaux (Skype et Facebook) à raison de deux fois par mois afin de suivre l'avancée du projet dans les deux pays.

La seconde semaine de rencontre, en Suisse cette fois, fin avril 2016, a permis aux étudiantes belges de s'immerger dans la culture suisse de manière générale ainsi que dans leur système éducatif en particulier. Des séances de travail quotidiennes ont permis d'approfondir leur réflexion. Citons en particulier l'entretien avec Mme Guyaz, professeure à la HEP de Vaud et déléguée à l'égalité au sein de l'institution vaudoise.

Durant 5 jours, les étudiantes ont pu mettre en commun les analyses de leurs observations respectives dans le but de réaliser l'article de synthèse qui suit, en réponse à la problématique de départ comme point d'orgue à cette collaboration.

En conclusion du présent article et en qualité de Maitres Assistantes en pédagogie et en sciences sociales, nous proposerons un retour réflexif sur ce dispositif.

2. L'observation des inégalités en classe

La partie qui suit a été rédigée par Géraldine Pire, Lola Simon et Hélène Scheffers. Trois étudiantes achevant leur baccalauréat en sciences humaines et pour qui cette étude PEERS représente le travail de fin d'études, défendu en juin 2016. En voici un compte rendu.

a) *Le choix de la méthode*

La méthode choisie afin de mener à bien notre projet est l'observation. Ces observations ont permis une vision sur le terrain. Ces dernières se sont passées dans l'enseignement secondaire (et dans le primaire pour la Suisse) tout au long de l'année scolaire et à raison d'une observation par semaine.

Celles-ci ont eu lieu dans des classes de 3^{ème} année secondaire car cela représente une année charnière pour les élèves qui sont amenés à faire un choix d'option qui sera déterminant pour leur futur et la construction de leur identité.

C'est lors de cette année-là que les élèves réalisent leur premier choix en fonction de leurs affinités et/ou compétences et marquent donc une première orientation, mais c'est également à ce moment que les écoles se « démarquent » en fonction des options proposées.

Dans le but de réduire les biais (comme l'âge de l'enseignant-e, l'expérience de l'enseignant-e, etc.), nous n'avons suivi que de « jeunes » professeur-e-s qui enseignaient depuis moins de dix ans.

Le contexte étant clairement « délimité », une question – et non des moindres – persistait : *Qu'allons-nous observer et comment ?*

L'observation s'est passée en plusieurs temps :

1. Dans un premier temps, il fallait prendre contact avec les professeur-e-s et leur soumettre un questionnaire afin d'avoir une première idée de la vision qu'ils avaient de l'enseignement et de chaque élève des classes que nous allions observer ;
2. Le deuxième temps consistait à faire passer un questionnaire à chaque élève pour en apprendre davantage sur chacun d'eux, leur place dans la classe et la vision qu'ils se faisaient de leurs apprentissages et de l'école ;
3. Troisièmement, en fonction des données recueillies, choisir quatre élèves sur lesquels nous devions nous concentrer lors des observations ;
4. Enfin, la création d'une grille d'observation avec toujours le même but : éviter de nous disperser.

Pour créer cette grille d'observations nous avons repris les constats théoriques que nous avons lus afin de les confronter au terrain. Nous avons ensuite décliné ceux-ci en différents items qui nous ont permis de confirmer ou non mieux à nos hypothèses de départ.

b) ***Les constats théoriques***

1. Le capital culturel influence la reproduction des inégalités de genre.

Il a semblé important dans notre travail de prendre en compte l'influence du capital culturel dans la reproduction des inégalités de genre. Ce constat a d'ailleurs été à la base de la première hypothèse.

Les personnes des milieux plus aisés ont, mais pas toujours, un capital culturel plus important que d'autres : ils connaissent plus de modèles d'identification, ont accès plus facilement à la culture, etc. Ils auront plus de facilités à s'émanciper d'un « modèle unique » relatif à l'identité sexuelle où la place de la femme et de l'homme est clairement définie de façon très différenciée.

Le système d'enseignement belge, à ses dépens, est directement reproducteur d'inégalités sociales dans la mesure où les écoles se différencient en fonction des options qu'elles proposent afin d'attirer un certain type de « clientèle » plutôt qu'un autre.

L'école, qui se veut émancipatrice, serait-elle plutôt reproductrice d'inégalité ?

L'étude réalisée par la Direction de l'Égalité des Chances en Belgique publiée en 2010⁵ établit clairement un lien entre le type d'enseignement et la reproduction de certaines inégalités sur le marché du travail.

En effet, on remarque que la représentation traditionnelle du ménage (les femmes s'occupent de la maison et les hommes ramènent l'argent à la maison) est plus présente chez les garçons du professionnel que chez ceux du général. 27% des garçons inscrits dans l'enseignement professionnel souhaitent une conjointe qui ne travaille pas ou qui travaille à temps partiel contre 13% des garçons inscrits dans l'enseignement général.

II. *Nous n'avons pas les mêmes attentes en fonction du sexe de l'élève et de la matière enseignée.*

En effet, il est courant et toujours d'actualité d'entendre que « les garçons sont plus forts en maths ! » ... Cela est un des stéréotypes les plus ancrés dans le milieu scolaire. Même si l'écart est faible, les filles ont réellement de moins bons résultats en mathématiques que les garçons. A force d'être confrontées à ce stéréotype, les filles ont peut-être fini par l'intérioriser et fini par croire qu'elles sont réellement moins forte que les garçons. Cela a pour effet qu'elles ne se donneraient pas les moyens de réussir aussi bien que les garçons.

Ce stéréotype se répercute sur notre façon d'évaluer les élèves : une étude expérimentale belge de Lafontaine et Monseur⁶ de 2009 nous montre que lorsqu'il s'agit de copie dont le résultat est mauvais, les professeurs sont plus indulgents avec les filles. Au contraire, lorsqu'il s'agit de copie dont le résultat est bon, voire très bon, les professeurs ont tendance à « gonfler » le résultat des garçons.

III. *Nous consacrons plus de temps aux garçons qu'aux filles, et ceux-ci ont un temps de parole plus important.*

L'étude soutenue par la Direction de l'Égalité des Chances belge de 2010 a mis en évidence que les filles sont interrogées le plus souvent pour rappeler les savoirs de la leçon précédente, tandis que les garçons sont sollicités au moment du cours où il y a production de savoir.

La fille, considérée dans une position de reproduction, « rappelle » ; le garçon, pensé comme créatif, productif est sollicité pour les opérations cognitives.

Concernant ce constat : « Les professeur-e-s accordent plus de temps aux garçons qu'aux filles : à raison de $\frac{2}{3}$ – $\frac{1}{3}$ », les items dans notre grille d'observation sont : sollicitation directe d'un-e élève par l'enseignant-e ; intervention spontanée d'un-e élève sans lever de main ; interruption d'un-e élève par un élève ; rappel à l'ordre par l'enseignant.

c) *Analyse des données*

⁵ DEC, 2010 : p. 10

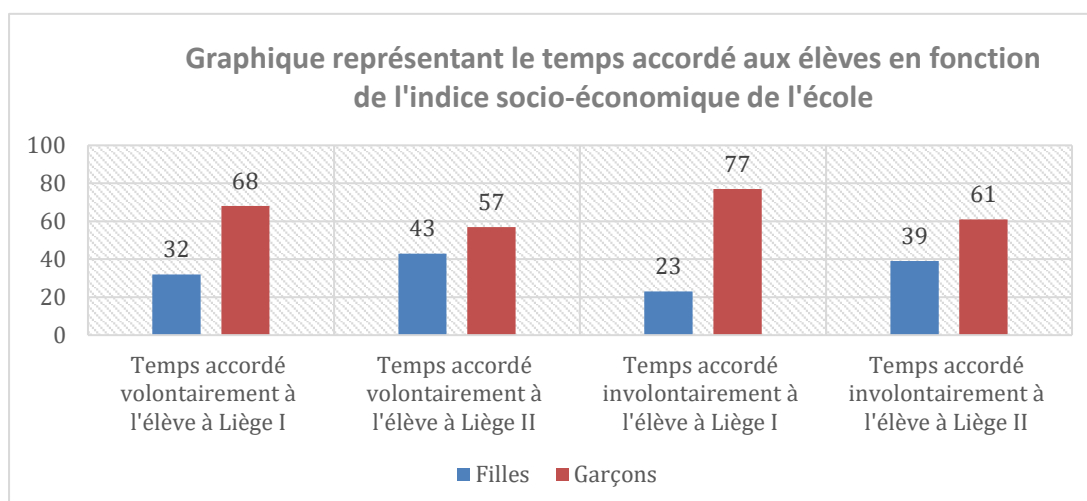
⁶ Lafontaine, 2009 : p. 77

I. Le niveau socio-économique de l'école influence-t-il la reproduction des inégalités de genre ?

Suite à la lecture d'un rapport faisant état de l'indice socio-économique des écoles de la région liégeoise, nous nous sommes demandés quel pouvait être la répercussion de cet indice au niveau des inégalités de genre en milieu scolaire.

L'idée de départ est que les écoles à indice socio-économique faible sont plus reproductrices d'inégalités de genre⁷. Comme nous l'avons vu dans la théorie, l'héritage culturel peut avoir un lien direct avec la reproduction de certaines inégalités car l'individu a plus de mal à s'émanciper s'il ne connaît qu'un modèle unique. Il nous a semblé intéressant d'analyser en quoi ces reproductions sont plus marquées ou non dans deux écoles au milieu socio-économique opposé et le rôle des professeurs enseignants dans ces deux écoles.

Voici les résultats qui ont été obtenu lors de l'observation dans les deux écoles de niveau socio-économique opposé en ce qui concerne le temps de parole accordé aux élèves. Cette première hypothèse n'a pas été confirmée car le temps de parole accordé aux garçons est supérieur dans les deux établissements. Cela est vrai pour le temps que l'on accorde volontairement c'est-à-dire lorsqu'on interroge un élève et/ou qu'on l'appelle au tableau mais également pour celui que l'on accorde involontairement c'est-à-dire quand un élève interrompe le professeur et/ou qu'il intervient sans demander la parole.



Nous avons également remarqué une attitude différente des filles en fonction de l'école où elles suivent les cours. Dans l'école à niveau socio-économique plus élevé, les élèves ont tendance à se comporter en « petites filles modèles » : pas un mot au-dessus de l'autre, attitude scolaire, cahiers en ordre, ... Dans l'école à niveau socio-économique plus faible, les filles ont tendance à essayer de s'affirmer face aux garçons. Bien que le temps accordé aux garçons reste supérieur à celui accordé aux filles, ces dernières semblent essayer de prendre la place qu'on ne leur donne peut-être pas.

II. Le sexe du professeur a-t-il une influence sur la reproduction des inégalités ?

Puisque la socialisation façonne chacun de nous de façon différente et contribue directement au développement de notre identité, nous voulions savoir si une femme et un homme reproduisent de

⁷ DEC, 2010 : p. 10

la même façon et de la même intensité les inégalités de genre. Peut-être que les femmes ont ressenti une certaine inégalité durant leur cours de mathématiques de secondaire et seront plus attentives à ne pas la reproduire ou au contraire peut être qu'elles reproduisent exactement les mêmes stéréotypes que les hommes.

L'étude de Lafontaine et Monseur de 2009 développée dans la partie précédente nous donne également une information concernant l'attente du professeur de mathématiques en fonction du sexe des élèves.

Les résultats des observations concernant le temps de parole sont identiques que ceux pour l'hypothèse précédente. Encore une fois, notre hypothèse de départ n'a pas été confirmée et les inégalités sont présentes dans les deux classes observées.

Autre fait interpellant, lorsque les deux professeur-e-s sont interrogés sur l'avenir de leurs élèves et sur leurs résultats en mathématiques, ceux-ci sont très pessimistes envers la réussite des filles. Ils estiment qu'aucune de leurs élèves n'est « bonne » en mathématiques. Celles-ci ne comprendraient rien au cours et ne feraient que « papoter ».

De plus, lorsque les enseignant-e-s sont amenés à se positionner quant au potentiel futur scolaire et professionnel de leurs élèves, ceux-ci ont des visions très stéréotypées. Que le professeur soit un homme ou une femme, il imagine les filles dans des carrières qui touche au domaine paramédical et/ou dans l'enseignement essentiellement. Ils imaginent plus facilement un garçon dans une carrière économique ou juridique.

III. Les enseignants reproduisent-ils les inégalités différemment en fonction de la matière enseignée ?

Les études que nous avons pu lire nous ont montré que les filles avaient tendance à exceller dans les matières littéraires tandis que les garçons sont plus doués dans les matières scientifiques. Ces différences se marquent dans l'enseignement secondaire mais se répercutent directement dans le choix de la filière et/ou du choix professionnel.

L'hypothèse ici que nous désirons confirmer ou infirmer est que les pratiques des enseignants sur le terrain favorisent directement ce positionnement des filles et des garçons dans les différentes matières. Par exemple, est-il vrai qu'un professeur de mathématiques accordera plus d'attention à un garçon contrairement au professeur de français qui aura tendance à plus souvent interroger une fille ?

Nos analyses n'ont pas permis de confirmer cette hypothèse mais, encore une fois, le temps consacré aux garçons par rapport aux filles était plus important, peu importe la matière enseignée. La façon de s'adresser aux élèves était également différente.

En effet, nous constatons tout d'abord que, de manière générale, tous les enseignants utilisent pour parler à leur élève ou encore pour élaborer leurs consignes, le masculin générique. C'est-à-dire qu'ils vont s'adresser à eux (quand il parle de toute la classe) en utilisant le « ils ». Par exemple, ils vont employer des expressions comme « Allez les gars » ou « Bonjour les jeunes ».

De plus, les enseignants sont plus enclins à utiliser des synonymes pour désigner les filles, par exemple : « Au travail les cocottes », ce qui n'est pas le cas pour les garçons. La nature du vocabulaire et des expressions diffère également en fonction du sexe de l'étudiant. A l'encontre des filles, il aura plutôt une connotation négative comme par exemple l'utilisation du verbe « papoter ». Le verbe « discuter » sera quant à lui utilisé pour les garçons. Comme si un même comportement

pouvait être désigné avec un vocabulaire différent : un vocabulaire pour les filles et un vocabulaire pour les garçons.

IV. Les inégalités sont-elles reproduites différemment en fonction de l'âge des élèves ?

Le rôle de l'école dans la socialisation des élèves est indéniable et, d'après nos lectures et les études théoriques, l'école est reproductrice d'inégalités de genre. Mais les élèves sont-ils atteints-e-s différemment par ces inégalités en fonction de leur âge ou du niveau scolaire dans lequel ils se trouvent ? Nous avons désiré comparer nos recherches dans le secondaire avec quelques classes du primaire.

Nos observations sur le terrain suisse dans quatre classes du primaire (1^{er} cycle et 2^{ème} cycle) ne nous ont malheureusement pas permis d'apporter une réponse complète à cette question car il faudrait pouvoir observer ces classes sur une plus longue période ou pouvoir observer un plus grand nombre de classes. Cependant, quelques éléments intéressants se sont dégagés quant au futur professionnel des élèves.

En effet, très jeunes, les élèves parviennent à formuler une idée concernant leur avenir et leur futur métier. La construction du genre est déjà en plein développement et les élèves se reconnaissent en tant que « petite fille » ou « petit garçon ». Ils stigmatisent les carrières professionnelles en « catégories ». Il y aurait alors des métiers pour les filles, et des métiers pour les garçons.

Lorsque nous leur avons posé la question suivante : « Que veux-tu faire quand tu seras grand ? », toutes les filles ont donné le nom d'un métier à connotation féminine et tous les garçons ont donné le nom d'un métier à connotation masculine. Par exemple, des réponses comme footballeur et pompier ont été proposées par des garçons, ou sage-femme et maîtresse d'école par des filles.

Il serait alors pertinent de s'intéresser de plus près à cette stigmatisation et à ces catégories et d'y travailler avec les élèves, mais également avec les enseignant-e-s. Notre hypothèse est ici partiellement confirmée car on peut observer qu'à cet âge, les élèves ne sont pas encore réellement conscients de la réalité des professions envisagées, ils se projettent souvent dans leurs rêves ou dans ce qu'ils observent autour d'eux ainsi que dans les médias. L'impact de la socialisation est fort et se manifeste notamment dans ces réponses.

V. Le sexe de l'observateur a-t-il un impact sur le traitement des données ?

Durant nos recherches, nous avons rapidement constaté que notre groupe de travail était principalement composé de filles. N'allions-nous pas biaiser nos propres recherches en récoltant des données avec notre vision potentiellement féminine ? Etudie-t-on différemment les inégalités en étant une femme ou un homme ?

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons diffusé la même séquence de cours de 15 minutes à 2 observateurs féminins et 2 observateurs masculins. Cette séquence a été observée à l'aide de la même grille que celle utilisée pour les quatre hypothèses précédentes.

Les résultats des observations concernant le temps de parole accordé sont identiques aux précédents, que l'observateur soit féminin ou masculin : on consacre plus de temps aux garçons, qu'ils soient choisis par l'enseignant pour parler devant la classe ou qu'ils prennent la parole spontanément. Il apparaît que les garçons sont plus souvent sélectionnés que les filles quand ils lèvent la main pour répondre. Certaines filles lèvent la main mais ne sont pratiquement pas interrogées, même si les filles lèvent moins la main que les garçons de manière générale.

Dans la séquence observée, l'enseignant semble avoir un rapport différent avec les filles et les garçons par ses paroles et ses attitudes, celui-ci serait moins à l'aise avec les filles. Les détails concernant ces interactions ont été beaucoup mieux perçus et précisés par les observatrices que par les observateurs. En effet, contrairement aux observateurs masculins, les observatrices ont relevé des interventions spontanées venant des filles de la classe, comme si celles-ci devaient attirer l'attention de l'enseignant par un autre moyen qu'en levant la main.

Ce constat nous montre bien que l'objectivité d'un observateur devient limitée lorsque son observation touche à la question du genre. On peut comprendre que les observateurs (hommes et femmes) perçoivent ce qui leur sont proches et que leurs résultats sont polarisés par le genre. Notre hypothèse est ainsi confirmée, le traitement des données et les détails perçus ne sont pas les mêmes en fonction du genre de l'observateur.

d) Conclusion : une identité professionnelle modifiée ?

Toutes ces recherches sur le terrain nous ont permis d'affirmer que la méthode choisie a été assez efficace, même si nous n'apportons ici qu'une partie du travail qui reste encore à accomplir. Il pourrait être intéressant de réitérer l'expérience avec de nouveaux échantillons suivant les mêmes axes, ou avec de nouveaux axes et de nouvelles hypothèses.

Dans notre cas, les hypothèses n'ont pas été confirmées : il n'y avait pas de différences entre les classes observées. Cependant, toutes nos analyses confirment les mêmes résultats, qu'ils soient belges ou suisses.

D'une part, le temps accordé aux garçons est effectivement supérieur au temps accordé aux filles, volontairement ou involontairement, comme nous avons pu l'expliquer plus haut à l'aide de l'étude de la Direction de l'Égalité des Chances en Belgique.

D'autre part, les enseignant-e-s n'ont pas la même attitude avec les élèves en fonction de leur sexe, notamment par le vocabulaire. Certaines expressions ou mots expriment inconsciemment des traits de caractère qui doivent être attachés aux filles ou aux garçons.

Concernant leur avenir professionnel, les élèves se projettent dans des filières différentes : les garçons dans des domaines scientifiques, informatiques, économiques et les filles dans des domaines artistiques, paramédicaux ou encore dans l'enseignement. Les élèves, filles comme garçons, ont l'air d'avoir parfaitement intégré leur future place dans la société et le rôle que celle-ci attend d'eux.

La responsabilité du professeur semble être claire dans ce processus de reproduction des inégalités. Cependant, ces pratiques relèvent souvent de l'inconscient des enseignant-e-s et remédier à celles-ci demande, avant tout, un travail de sensibilisation grâce à des formations, par exemple.

Ce projet, sur lequel nous avons travaillé pendant un an, nous a beaucoup apporté et ce à différents niveaux de notre future identité professionnelle.

Nous avons particulièrement apprécié le travail de collaboration, que ce soit entre nous pour écrire notre travail de fin d'études, avec les étudiantes suisses avec qui nous avons pu discuter de notre thématique et le traitement de celle-ci dans un autre pays, les personnes externes qui nous ont apportés un regard extérieur à l'enseignement sur cette thématique, ainsi que le corps enseignant de la HEP de Vaud qui nous a donné de nombreuses nouvelles pistes et angles afin de traiter ce vaste sujet.

Ce travail de groupe nous a permis de partager, échanger nos idées et discuter sur nos méthodes de travail. Le fait de pouvoir en discuter nous a « obligé » à nous remettre constamment en question par rapport aux inégalités de genre mais aussi par rapport aux méthodes de travail adoptées pendant nos stages et dans nos futures classes. De plus, ce projet nous a permis de développer des compétences dans le domaine du travail d'équipe, indispensable à notre futur métier.

Le voyage en Suisse nous a marqué, découvrir un autre cadre, un autre système d'enseignement était enrichissant. Grâce à cela, nous avons pu prendre du recul par rapport à nos propres méthodes et notre système éducatif.

Passer une année complète à travailler sur un sujet tel que l'inégalité, nous a, en tant que femme, profondément marqué. Nous nous sommes, au fil de l'année et au fil du travail, senties « investies d'une mission » car nous nous sommes rendues compte de l'importance des inégalités qui persistaient dans le milieu scolaire ! En tant que futures enseignantes, cela ne pouvait que nous toucher et nous pousser à nous remettre en question quant à ce qu'il était possible de faire dans nos pratiques quotidiennes.

Nous ne porterons plus jamais le même regard sur les échanges filles/garçons/professeur-e-s dans notre futur métier d'enseignant-e-s.

Déjà au fur et à mesure de l'élaboration de ce travail nos comportements lors de nos stages ont évolués. Nous sommes plus attentives, par exemple, au temps de paroles des élèves de nos classes, au vocabulaire que nous utilisons. Nous avons beaucoup discuté entre nous de nos stages et nous nous sommes rendues compte que nous reproduisons, bien malgré nous, certaines inégalités. La différence avec nos stages d'avant ce travail : nous nous posons la question et remarquons nos possibles pratiques inégalitaires !

Les changements dans nos pratiques quotidiennes se feront petit à petit, nous voudrions essayer de varier au maximum les documents que nous utilisons et essayer de valoriser la parité hommes/femmes dans le choix de ceux-ci, de nouveaux manuels scolaires concernant la place de la femme à travers l'histoire existe déjà ; Nous voudrions également mettre au point une séquence de cours sur le genre afin que nos élèves soient conscients de ces inégalités et puissent aussi nous « rappeler à l'ordre » de temps à autre ; Nous pratiquerons également une auto-évaluation⁸ de nos pratiques par rapport aux inégalités de genre, ...

3. Retour réflexif sur le dispositif

La réflexion qui a donné naissance à ce projet de recherche était double. D'une part, comme nous l'avons expliqué, elle concernait la part de responsabilité des enseignant-e-s dans la reproduction des inégalités de genre.

D'autre part, pour nous, pédagogues investies dans la formation initiale des enseignant-e-s, il s'agissait aussi d'engager les étudiant-e-s dans une réflexion à propos de leur propre identité professionnelle : comment faire pour qu'elles entrevoient de façon plus impérieuse la nécessité de se

⁸ Pour une auto-évaluation des enseignements afin de développer une pratique sensible au genre ; outil réalisé par l'université de Fribourg : <https://elearning.unifr.ch/equal/fr/page/5>

positionner comme actrice de changement et de se sentir concernées par la dimension citoyenne, voire politique, du métier d'enseignant ?

La plupart de ces futur-e-s professeur-e-s n'ont certainement pas conscience de cet enjeu au moment de leur inscription à la Haute Ecole. Pourtant, se poser la question de « quel-le futur-e prof ai-je envie de devenir ? », « dans quelle société ai-je envie de voir évoluer les jeunes qui me seront confiés ? » est, selon nous, fondamental avant de se lancer dans le métier.

Si le premier objectif est davantage approfondi, analysé, explicité dans ce travail, c'est sans doute que les stéréotypes de genre sont des matières auxquelles elles ont été sensibilisées tout au long de leur formation et que l'observation de ces traitements différenciés a recouvert une dimension presque ludique.

Tout comme il est relativement aisé pour ces étudiant-e-s d'étudier et de régurgiter ces connaissances lors des examens sans pour autant s'inclure dans cette « machine » à reproduire les inégalités. On veut avoir « ses points » en fin d'année mais la question de l'engagement politique ne s'enclanche pas spontanément. Elles et ils étudient cela de façon passive ; c'est un contenu parmi tant d'autres.

Lors de discussions informelles avec ces étudiantes, celles-ci avaient relevé un nombre conséquent de faits quotidiens qui traduisent les traitements inégalitaires en classe. Pourtant, ces observations plus qualitatives ont été mises de côté pour ne retenir dans le travail final que les données quantifiables, relatives au temps accordé aux unes et aux uns. Comme si dans un travail portant sur le genre, porté par des femmes de surcroît, les données recueillies se devaient d'être quantifiables, objectivables, afin de prouver irréfutablement que les inégalités entre les sexes existent toujours en 2016.

Ce travail ne fait dès lors que très peu de place à la dimension « qualitative » de ces inégalités. Qu'en est-il du vocabulaire utilisé pour parler aux uns et aux unes ? Qu'en est-il du non-verbal qui s'adresse aux filles et aux garçons ? Qu'en est-il des comportements vis à vis des élèves dans les classes qui ont servi de terrain à ce travail d'observation ?

Si nous félicitons la démarche d'apprenties chercheuses adoptées par les étudiantes et que nous restons persuadées que le fait de les initier ainsi au travail de recherche scientifique a changé leur façon de faire et a davantage encré cette démarche rigoureuse dans leur pratique, nous formulerons néanmoins un regret concernant le second enjeu - à propos de leur identité professionnelle.

Alors que la réflexivité est sans doute une des qualités indispensables à acquérir avant d'entamer une carrière d'enseignant-e, nous avons pu constater à quel point il est difficile de mener ce travail d'introspection et d'en faire part en guise de perspectives nouvelles, issues de ce PEERS.

Observer « les autres » professeur-e-s, encourager à la sensibilisation « des autres », imaginer des séquences de cours ou des outils de formations est bien plus évident sans doute que de se positionner sur sa propre posture et de répondre à la question « comment, moi future enseignante, je peux œuvrer à la réduction des inégalités de genre ».

Ces 3 étudiantes ne se sont pour autant pas dédouanées de toutes responsabilités vu que lors de leur défense orale, elles ont pu faire part de plusieurs moments de questionnement à propos de leur propre pratique. Questionnement qui n'aurait sans doute pas existé sans ce travail de recherche.

Soulignons pour terminer qu'il ne s'agit pas de faire de ces futures enseignantes des « militantes » pro-féministes mais bien de faire en sorte qu'elles rencontrent la dimension relative à

l'émancipation⁹ sociale du Décret Mission (définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire ; 24 juillet 1997).

Pour conclure, comme l'a écrit Mr Curchod, directeur à la HEP Lausanne, suite à la défense orale de ce travail, *leur posture professionnelle a changé dès lors que la question qui n'existait qu'à peine est devenue une réelle question, ...*

Sabine Andrianne
Sandrine Scailteur

Maitres Assistantes –
Haute Ecole Pédagogique
Ville de Liège.

⁹ Des pistes pour un enseignement intégrateur et émancipateur : Benoit ROOSENS, "*Des îles et des ailes: sur les voies de l'émancipation*", CGé, p 32, Décembre 2015