



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Jacquemet, N. (2013). La mémoire, un moyen pour penser le genre en formation à l'enseignement ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 77-90.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2013.140>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Nicole Jacquemet, 2013



## ***Le mémoire, un moyen pour penser le genre en formation à l'enseignement ?***

**Nicole JACQUEMET<sup>1</sup>** (Professeure, Haute école pédagogique du Valais, Suisse)

Le présent article analyse un corpus de mémoires réalisés en formation à l'enseignement sur la thématique du genre. Nous cherchons à savoir dans quelle mesure le mémoire permet aux futur-e-s enseignant-e-s de s'appropriier les connaissances sur le genre et quels rapports sont entretenus avec ces dernières. Nous cherchons tout d'abord à mettre en évidence les savoirs scientifiques qui sont convoqués dans ces travaux et comment ils y sont exposés; puis nous tentons de mettre au jour le rapport à ces savoirs présents dans les mémoires, ainsi que les traces de leur articulation avec la pratique professionnelle. Les résultats obtenus sont contrastés, montrant que le mémoire constitue dans certains cas l'occasion de s'approprier des savoirs, alors que dans d'autres, l'appropriation semble moindre. Par ailleurs, leur lien avec la pratique reste peu explicité dans l'ensemble.

**Mots clés :** mémoire, savoirs, rapport au savoir, genre, formation à l'enseignement

### **Introduction**

Cet article rend compte d'une étude exploratoire visant à mettre en évidence la façon dont les savoirs liés au genre sont abordés dans les mémoires en formation à l'enseignement et le rapport à ces savoirs qui y transparaît. Malgré la reconnaissance de la question de l'égalité entre femmes et hommes comme une valeur sociale importante et l'affirmation du rôle de l'école dans la production de cette égalité (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), 1993), les questions liées au genre sont actuellement peu développées en formation à l'enseignement (Fassa *et al.*, 2010). Le mémoire peut donc constituer une occasion particulière de se former à ces questions, en permettant aux futur-e-s enseignant-e-s de découvrir et d'exploiter de la littérature scientifique sur le sujet et de développer une réflexion en lien avec leur terrain professionnel.

### **Genre et éducation**

#### **Les savoirs genrés en éducation**

Sans refaire l'historique du concept de genre, nous pouvons le définir avec Collet et Mosconi (2010, p. 101) comme «un rapport social de pouvoir du

---

1. Contact : nicole.jacquemet@hepvs.ch



groupe des hommes sur le groupe des femmes, qui institue des normes de sexe différenciatrices et hiérarchisantes» (cité par Collet, 2011, p. 23). La distinction entre sexe biologique et sexe social mettant en exergue la dimension socialement construite du genre a longtemps été utilisée (Jarlégan, 2009, p. 12), mais fait actuellement débat.

Les recherches abordant l'éducation sous l'angle du genre sont nombreuses et nous disposons ainsi d'un certain nombre de connaissances approfondies à tous les niveaux du système scolaire. Au niveau du contexte, les recherches montrent que la mixité a tendance à renforcer les stéréotypes de sexe et à péjorer les performances des filles dans les branches considérées comme masculines (Duru-Bellat, 1995 ; Chaponnière, 2006 ; Petrovic, 2004).

Au niveau du contenu de la formation, les travaux relèvent le caractère stéréotypé des programmes et des ouvrages utilisés en classe, la norme androcentrique étant la règle (Duru-Bellat, 1995 ; Richert & Rignault, 1997 ; Petrovic, 2004).

Du côté des enseignant-e-s, les observations montrent que les interactions avec leurs élèves se différencient en fonction du sexe de ces derniers (Duru-Bellat, 1995 ; Mosconi, 1994 ; Zaidman, 1996 ; Jarlégan, 1999) : un plus grand volume d'attention est consacré aux garçons et, d'un point de vue plus qualitatif, on note que le contenu des interactions diffère (Duru-Bellat, 1995 ; Chaponnière, 2006). Ces interactions sont à mettre en relation avec les représentations stéréotypées qu'ont les enseignant-e-s des filles et des garçons, ainsi que des disciplines scolaires (Duru-Bellat, 1995 ; Petrovic, 2004). De ces représentations découlent des normes d'attribution de la réussite et de l'échec très différentes selon le sexe de l'élève : les enseignant-e-s pensent que les garçons réussissent grâce à leurs aptitudes intellectuelles, alors que les filles doivent leur réussite à leurs efforts et à leur travail ; à l'inverse, l'échec des garçons est attribué à leur manque de travail et à leur paresse, alors que celui des filles est perçu comme un manque d'aptitudes (Duru-Bellat, 1995 ; Chaponnière, 2006 ; Bereni *et al.*, 2008).

Ces représentations induisent des pratiques d'évaluation également différenciées (Duru-Bellat, 1995 ; Chaponnière, 2006), les garçons étant davantage évalués et commentés sur le fond, alors que les filles le sont plus fréquemment sur la forme, la connotation sexuée des disciplines jouant également un rôle dans ces évaluations.

Ces représentations et pratiques, inconscientes chez les enseignant-e-s convaincu-e-s de traiter leurs élèves de manière neutre, donc équitable (Zaidman, 1996 ; Chaponnière, 2006), ne sont pas sans conséquence au niveau des élèves : filles et garçons développent ainsi un rapport au savoir différencié qui induit une façon différente d'aborder les disciplines (Duru-Bellat, 1994 ; Mosconi, 1994 ; Coradi Vellacott *et al.*, 2003). L'impact peut ainsi rejaillir sur les performances, comme le montrent régulièrement les études PISA en Suisse où les filles ont de meilleures compétences en langue et les garçons en mathématiques.



Durant leur scolarité, les élèves vivent donc un « curriculum caché » qui n'a pas besoin d'être explicitement sexué pour exercer des effets différenciés selon le sexe de l'élève » (Duru-Bellat, 1995, p. 75). Au final, les orientations scolaires et professionnelles des filles et des garçons restent très cliquées : « En Suisse, à la fin de la scolarité obligatoire, les filles souhaitent plus souvent s'investir dans des métiers du secteur médical, social et éducatif ; tandis que les garçons aspirent davantage à des métiers scientifiques et techniques » (Guillet *et al.*, 2012, p. 1).

### **Le genre en formation à l'enseignement**

Dans quelle mesure les enseignant-e-s ont-ils et elles accès à ces savoirs issus des recherches ? La problématique du genre n'est que rarement présente en formation initiale (Grossenbacher, 2006 ; Baudino, 2007 ; Fassa *et al.*, 2010) ; le plus souvent, il s'agit de modules optionnels auxquels s'inscrivent des personnes déjà sensibilisées. La problématique est également traitée dans le cadre de modules qui abordent d'autres problématiques plus larges ou encore dans le cadre de modules transversaux (Collet & Grin, 2011).

Lorsque les questions de genre sont travaillées en formation à l'enseignement, on constate de manière récurrente des résistances de la part d'une certaine partie du public (Baurens & Schreiber, 2010 ; Collet & Grin, 2011 ; Petrovic, 2011 ; Epiney, 2013). La problématique n'est pas réellement considérée comme légitime par les enseignant-e-s qui pensent que la question de l'égalité entre femmes et hommes est réglée ou que l'école ne fait pas partie du problème.

Le mémoire de fin d'études peut constituer un autre moment du cursus pour se former aux questions de genre.

### **Le mémoire : un dispositif de formation particulier pour acquérir des savoirs**

L'étudiant-e qui réalise un mémoire va découvrir un savoir existant (Daunay, 2004), à travers ses lectures et à travers l'exploitation de ces dernières dans le cadre de sa recherche. Ces démarches constituent, selon Perrenoud (1992, p. 11), l'un des intérêts principaux de la recherche : l'« appropriation active de connaissances de base en sciences humaines ». Un certain nombre d'études sur le mémoire visent à mettre en évidence des traces de cette appropriation des savoirs, que ce soit en analysant la nature des savoirs exposés dans les mémoires (Nadot, 2002), en examinant comment les références bibliographiques sont exploitées (Gomez et Hostein, 1996) ou encore en étudiant l'utilisation des citations (Guigue-Durning, 1992 ; Delcambre, 2004 ; Bodergat, 2005 ; voir aussi Gomez, 2001). Le mémoire peut ainsi constituer un bon « analyseur du rapport aux savoirs des formés » (Gonnin-Bolo, 2002, p. 60).



## Le rapport au savoir

«Le rapport au savoir peut être défini comme un rapport à des processus (l'acte d'apprendre), à des produits (les savoirs comme compétences acquises et comme objets institutionnels, culturels et sociaux) et à des situations d'apprentissage. Il est une relation de sens et de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère.» (Bautier, Charlot & Rochex, 2000, pp. 180-181).

Même s'il n'est pas simple de dégager les contours du rapport aux savoirs des formé-e-s, plusieurs recherches ont mis en évidence différentes modalités d'appropriation des savoirs. Perez-Roux (2009, pp. 280-283), par exemple, a étudié les rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques dans le cadre de l'élaboration du mémoire et a mis évidence trois types de rapport : un rapport « de disjonction » qui voit les deux types de savoirs comme très dichotomisés ; un rapport « de correspondance ou de transposition » dans lequel on tente d'« appliquer » directement (et sans succès) les savoirs théoriques ; et un rapport « dialogué » dans lequel on voit un réel aller-retour théorie-pratique.

La problématique du rapport aux savoirs est au cœur de notre questionnement. En analysant les mémoires traitant du genre, nous cherchons tout d'abord à dégager quels sont les savoirs scientifiques en lien avec le genre qui sont convoqués dans ces travaux et à voir comment ils sont exposés ; puis nous tenterons de mettre en évidence quel rapport à ces savoirs se dégage des mémoires. Enfin, nous chercherons les traces d'articulation de ces savoirs avec la pratique professionnelle. Mais avant de tenter de répondre à ces questions, il est nécessaire de préciser le contexte institutionnel dont il s'agit ici.

## Le contexte de la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS)

### Le genre dans le cursus à la HEP-VS

Comme dans beaucoup d'institutions, la formation aux questions de genre représente une portion congrue du cursus à la HEP-VS. Il n'existe aucun module de formation obligatoire consacré à cette question. En revanche, le genre constitue l'une des thématiques abordées dans le cadre du cours de sociologie de l'éducation faisant partie du cursus de base ; cette brève formation constitue une forme de sensibilisation à la problématique du genre. Il est intéressant de relever le résultat d'une étude par questionnaire auprès d'enseignant-e-s formé-e-s à la HEP-VS : les répondants affirmant que les cours de sociologie ont été l'occasion d'une rupture avec le sens commun ont identifié le genre comme notion ayant suscité cette prise de recul (Jacquemet & Ruppen, 2009). Mais Epiney (2013) qui a interrogé et comparé un petit échantillon d'enseignant-e-s issu-e-s de la HEP-VS et de l'ancienne Ecole normale relève que si les premiers et premières sont légèrement plus sensibilisé-e-s à la problématique du genre que les seconds, ils et elles ne sont pas plus égalitaires pour autant dans leurs pratiques.



Le cursus de formation propose également un cours à option consacré à cette problématique, mais ce dernier n'a pas lieu chaque année faute de participant-e-s.

Enfin, comme dit plus haut, le mémoire de fin d'études peut constituer une occasion de se former au genre.

### **Le mémoire de fin d'études à la HEP-VS**

Selon le Guide du mémoire (2013, p. 4), «Le but principal du mémoire est de contribuer à la formation de l'étudiant et de développer et soutenir sa pratique réflexive. (...) Terminer ses études par un mémoire est une opportunité de confronter des aspects théoriques à des aspects pratiques de l'enseignement, ce qui aide à une appropriation personnelle des questions pédagogiques ou didactiques». Que les étudiant-e-s soient acteurs d'un dispositif mis en place ou qu'ils et elles occupent un statut d'observateur extérieur, ils et elles doivent rédiger une problématique et un cadre théorique, puis répondre à leur questionnement de recherche dans le cadre d'une partie empirique en analysant, puis interprétant les résultats obtenus.

En terminant leur travail, les étudiant-e-s rédigent un bilan qui présente les apports professionnels de la démarche réalisée ; ce bilan est remis séparément du mémoire à proprement parler et nous n'avons pas eu accès à ces données, ce qui limitera grandement la réponse à la question concernant l'articulation des savoirs savants et de la pratique professionnelle.

### **Aspects méthodologiques**

Le corpus de données comprend sept mémoires de fin d'études. Il a été constitué en identifiant d'abord tous les mémoires abordant d'une façon ou d'une autre la question du genre (une trentaine de travaux), puis en sélectionnant parmi eux ceux qui problématisent cette dernière ; en effet, comme le dit Clair (2012, p. 8), «le genre n'est pas une variable.» Ainsi, les travaux se bornant à comparer hommes et femmes sur une thématique particulière sans problématiser la question du genre n'ont pas été pris en compte. Nous avons par ailleurs décidé, pour cette étude exploratoire, de ne retenir que les travaux qui ont été qualifiés de bons à excellents<sup>2</sup>, afin d'avoir une forme d'homogénéité dans notre corpus. Sur la vingtaine de mémoires restants, nous avons privilégié les travaux portant sur des thématiques professionnelles et écarté ceux traitant de la profession enseignante de façon plus globale<sup>3</sup>. Au final, sept mémoires ont ainsi été sélectionnés, portant sur les thématiques suivantes : l'identité sexuée, les interactions verbales entre enseignant-e-s et élèves, la didactique respectueuse du genre, les représentations sexuées des métiers, le travail de groupe et les représentations du féminin et du masculin dans les manuels scolaires et les livres pour enfants.

2. C'est-à-dire les mémoires ayant obtenu une qualification A, B ou C, qui sont automatiquement déposés en bibliothèque.

3. Il s'agit de travaux portant sur les représentations de la profession ou sur sa féminisation.



Les mémoires ont été analysés via la méthode d'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1996). Plus précisément, nous avons pointé les références présentes dans la partie théorique des mémoires, dans la formulation des questions de recherche, ainsi que dans la partie de la discussion des résultats. Nous avons également relevé les traces d'articulation de ces savoirs avec la pratique professionnelle.

## Résultats

### Savoirs convoqués et positionnement

Le terme de genre est présent dans l'ensemble des mémoires analysés. Six mémoires sur sept en donnent une définition en posant la distinction entre le sexe, qui relève du biologique, et le genre, qui relève du social. Parmi ces travaux, deux se bornent à cette seule et unique définition. Trois travaux insistent sur la dimension de construction sociale du genre. Deux autres travaux y ajoutent la notion de rapports sociaux de sexes, qu'ils présentent comme étant des rapports de pouvoir. Un mémoire met l'accent sur le fait que le genre constitue également une grille de lecture de la réalité.

Par rapport à la façon dont les auteur-e-s des mémoires se positionnent autour de la notion de genre, il est intéressant de relever que deux d'entre eux se fondent sur un dictionnaire comme seule et unique source, alors que les autres se fondent sur des références plus scientifiques ; cependant, les références ne sont jamais très nombreuses pour définir ce concept et par deux fois, on se fonde sur un seul auteur qui en cite un autre. Quelques sources citées relèvent d'ouvrages de synthèse, tels que celui de Bereni *et al.* (2008) ou de textes généraux situant le concept (un site internet sur les études genre (Roux & Pannatier, 2009) ; une brochure professionnelle de sensibilisation au genre (Ducret & Lamamra, 2005)). Deux travaux contextualisent le concept en proposant un historique de la façon dont ce dernier s'est constitué et a évolué, montrant ainsi la complexité de la notion et son caractère parfois plurivoque et, partant, faisant état d'un certain recul.

L'ensemble des mémoires rend bien compte des résultats issus de la recherche en éducation mentionnés plus haut, que ce soit du côté des enseignant-e-s et de leurs représentations, attentes et pratiques (interaction, évaluation,...) différenciées envers leurs élèves filles ou garçons ; du côté des enfants, en mentionnant leurs comportements différents, leurs performances ou leurs attitudes face aux disciplines scolaires, leurs styles d'apprentissage, leurs orientations scolaires et professionnelles, etc., en évoquant rapidement la notion de curriculum caché et de socialisation sexuée ; et en évoquant également la question de la mixité.

Ces savoirs issus de la recherche sont bien référencés, mais on constate que les références sont le plus souvent reprises telles quelles, juxtaposées dans une forme d'articulation logique et complémentaire au service d'une argumentation. Les auteurs cités sont rarement mis en relation entre eux, dans une confrontation de point de vue. Dans deux travaux, des synthèses



sont effectuées, ce qui constitue une forme de recul et d'appropriation des savoirs convoqués.

Parmi les autres notions présentes dans les mémoires, on peut relever le concept de stéréotype que l'on retrouve défini dans quatre travaux. Le stéréotype est souvent associé aux recherches sur les manuels scolaires ou les livres pour enfants dans lesquels on analyse l'image du masculin et du féminin et dont les résultats sont présentés.

Associé au concept de stéréotype, on trouve le terme de sexisme, qui n'intervient que dans deux mémoires. Le terme de discrimination, qui n'apparaît qu'une seule fois et dans l'un des deux mémoires cités précédemment, peut lui être associé. Il est intéressant de relever que ce même travail est également le seul à mentionner le terme d'androcentrisme, en y apportant une définition non référencée.

Le concept d'identité sexuée se retrouve dans deux mémoires. Dans l'un deux, il est défini brièvement à partir d'une seule référence en citant d'autres, alors que dans l'autre travail, il constitue le concept central qui présente un développement important, fondé sur de nombreuses références articulées entre elles.

Le corpus de données fait état également de deux notions en lien avec le concept de genre, apparaissant uniquement dans deux travaux. L'un d'entre eux évoque le terme de domination masculine, brièvement et sans le définir. L'autre notion développée par un seul mémoire est celle de didactique «respectueuse du genre», notion référencée et développée également à partir d'autres savoirs convoqués précédemment dans le travail.

Une dernière notion est à relever dans le corpus de données, présente dans quatre mémoires : il s'agit de la notion d'égalité, avec son contrepoint qui est celle d'inégalité. Ces notions ne sont jamais définies sur le plan conceptuel ; il s'agit plutôt de poser un contexte social d'inégalités entre femmes et hommes et de définir un cadre légal et normatif qui pose l'égalité comme valeur.

De façon globale, on peut relever des façons de faire assez contrastées : dans certains mémoires, les savoirs présents sont exposés de façon juxtaposée, sans que les références se fassent écho les unes aux autres (par exemple, chaque paragraphe amenant une notion différente, basée parfois sur une seule référence). Dans d'autres cas, on trouve une exposition de savoirs fondés sur différentes références, articulées de façon logique et complémentaire dans le but de dérouler une argumentation et, parfois, se répondant les unes aux autres.

### **Exploitation des savoirs dans le questionnement de la recherche**

Concernant cette dimension, l'analyse montre que tous les travaux fondent leurs questions de recherche sur l'un ou l'autre des savoirs convoqués dans leur partie théorique. Par exemple, le mémoire sur l'identité sexuée cherche à mettre en évidence l'identité sexuée des élèves interrogés ; le mémoire sur l'influence du genre sur les travaux de groupe fonde ses





hypothèses sur les résultats de recherche présentés dans la partie théorique ; le mémoire sur la prise en compte du genre dans l'enseignement des mathématiques base la séquence testée et ses hypothèses sur les savoirs développés précédemment.

Plusieurs travaux font même état d'indicateurs concrets développés sur la base des savoirs exposés. Par exemple, le mémoire sur le sexisme dans les manuels de mathématiques crée des indicateurs fondés sur sa partie théorique définissant la notion de sexisme (nombre d'occurrences féminines ou masculines, rôles professionnels, rôles domestiques, loisirs, etc.) ; de même, le travail sur les interactions entre enseignant-e et élèves en mathématiques définit une série d'indicateurs à observer tirés de la littérature exploitée dans sa partie théorique (interpellation par le prénom, temps de l'interaction, nombre d'interpellations, etc.).

Un seul mémoire introduit une dimension non évoquée précédemment, tout en faisant tout de même un lien avec des notions déjà citées. Globalement, on peut affirmer qu'il y a une cohérence certaine entre les développements théoriques proposés et les objectifs poursuivis par les recherches. La plupart des étudiants ont su poser une question de recherche découlant des savoirs exposés, montrant par là qu'ils y ont trouvé du sens pour un questionnement professionnel.

### **Reprise des savoirs dans la discussion des résultats**

Concernant la présence de ces savoirs dans la discussion des résultats des mémoires, les résultats sont plus mitigés. Un seul mémoire du corpus situe ses propres résultats de façon systématique avec les nombreux savoirs invoqués dans sa partie théorique. Un travail ne fait aucun retour sur les références qu'il a citées précédemment ; en revanche, il fait appel à une nouvelle référence pour situer ses propres résultats. Les autres travaux font des liens avec les savoirs exposés et les résultats obtenus. Ils comparent quelques-uns de leurs résultats avec des recherches exploitées dans la partie théorique. Parfois, le lien aux savoirs semble artificiel dans le sens où il n'y a pas forcément de réelle mise en correspondance entre les résultats obtenus et les citations proposées. C'est le cas, assez fréquent, où des définitions posées dans la partie théorique sont simplement rappelées, ne relevant pas d'une réelle discussion des résultats ; par exemple, la définition du stéréotype est rappelée dans le mémoire sur les représentations sexuées des métiers chez les élèves ; celles du sexisme ou de la discrimination, dans le mémoire sur l'analyse d'albums pour enfants ; le mémoire sur les interactions en groupe de travail mentionne systématiquement les auteurs sur lesquels sa grille d'analyse est fondée. D'autres fois, les citations proposées dans le cadre de l'interprétation des résultats semblent « plaquées » aux propos de l'étudiant-e sans réelle pertinence : par exemple, le mémoire travaillant sur la prise en compte du genre dans l'enseignement des mathématiques relève le manque de confiance des filles de son échantillon concernant leurs compétences dans cette branche ; ce résultat est comparé à un certain nombre d'études citées dans la partie théorique et



rappelées ici ; cependant, l'auteur du mémoire poursuit en rapportant une citation de Duru-Bellat affirmant que la cause de ce manque de confiance réside dans la mixité. Même si le propos n'est pas incorrect, il est placé là sans réelle connection avec les résultats de l'étudiant et ne fait pas corps avec son raisonnement.

Il est intéressant de relever que la discussion des résultats ne fait jamais référence, dans aucun des mémoires analysés, au concept de genre, alors que ce dernier avait été défini dans tous les travaux.

### **Articulation entre les savoirs exposés et la pratique professionnelle**

Nous avons relevé les apports et pistes d'actions mentionnés par les étudiant-e-s dans le texte du mémoire. Ce que l'on peut mettre en évidence, c'est que tous les mémoires analysés font état d'une prise de conscience de l'importance de la problématique du genre pour l'enseignement ; la prise de conscience concerne certains gestes professionnels, comme la création et la gestion des groupes de travail, l'interaction avec les élèves, le choix de livres à lire ou travailler en classe ; elle concerne également et plus généralement le rôle de l'enseignant-e dans les représentations (des disciplines, des métiers, etc.) ou dans l'image de soi des élèves, dans la construction de leur identité sexuée, ou dans la promotion de l'égalité entre femmes et hommes. Néanmoins, les propos restent peu précis sur la façon dont cette prise de conscience se traduira sur le terrain. Un mémoire semble sortir du lot à ce sujet : il s'agit du mémoire qui exploite les savoirs de sa partie théorique à travers l'élaboration d'une séquence d'enseignement des mathématiques et qui montre, malgré les difficultés de la transposition, comment sa réflexion s'est nourrie de l'appropriation des savoirs liés au genre, à travers un questionnement professionnel qui clot le travail (« par quelles étapes débiter une didactique respectueuse du genre, comment le faire sans véhiculer de stéréotypes, peut-elle avoir lieu en tenant compte des stéréotypes et valeurs de l'environnement familial ? »).

### **Discussion**

De quelle appropriation des savoirs liés au genre font état ces résultats ? Trois mémoires du corpus montrent une forme d'appropriation des savoirs en exploitant plusieurs références articulées de façon cohérente et logique, et parfois même en mettant en relation les auteurs cités. Les savoirs convoqués font sens en servant de fil rouge tout au long de leur recherche en étant introduits dans les questions de recherche, puis en étant repris (de façon un peu moins systématique ici) dans la discussion des résultats obtenus. Globalement, ces mémoires semblent faire état d'une forme de rapport aux savoirs genrés de type dialogué, selon l'appellation de Perez-Roux (2009), dans le sens où l'on constate un véritable va-et-vient entre les savoirs et les différentes étapes de la recherche réalisée et où la démarche permet une réflexion professionnelle.

Deux mémoires font montre en revanche d'une appropriation moindre des



savoirs convoqués : ces derniers sont nombreux (parfois peu pertinents par rapport à la recherche menée), parfois fondés sur une seule référence (pas toujours scientifique), voire pas référencés du tout et peu reliés entre eux. Même s'ils sont présents dans les questionnements de recherche, ils perdent leur visibilité lors de la discussion des résultats. Dans ces deux cas de figure, on se rapproche du rapport de disjonction défini par Perez-Roux (*op. cit.*) : ces travaux donnent l'impression d'une partie empirique ne faisant pas réellement écho à la partie théorique du mémoire et ne débouchent pas sur une discussion professionnelle des résultats.

Les deux derniers mémoires se situent entre les deux, sans pour autant que l'on puisse parler à leur sujet d'un rapport aux savoirs de correspondance, pour reprendre la typologie de Perez-Roux.

Il est intéressant de relever que parmi les mémoires faisant état d'un rapport dialogué se trouvent les deux mémoires dans le cadre duquel les auteur-e-s adoptent une position d'acteur et d'actrice professionnel-le ; cela semble jouer un rôle dans l'appropriation des connaissances et dans le sens qu'on leur donne par rapport à un projet professionnel.

Que peut-on dire de ces différentes formes de rapport aux savoirs genrés ? La complexité des concepts en jeu, évolutifs, pas toujours univoques, peut expliquer la difficulté de certain-e-s étudiant-e-s à se les approprier. L'espace de formation du mémoire est-il suffisant pour s'y familiariser et les manipuler jusqu'à les faire siens ? Il faut rappeler là que le cursus ne prévoit qu'une brève sensibilisation à cette problématique et que les mémorant-e-s se retrouvent parfois bien seul-e-s face une littérature scientifique fournie. Le rôle de médiation du directeur ou de la directrice de mémoire peut se révéler déterminant. Il faut ajouter à cela la difficulté de l'exercice d'élaboration d'un mémoire : les étudiant-e-s doivent en même temps tenter de maîtriser des notions théoriques et mettre en œuvre une démarche de recherche dans laquelle ils et elles ne se sentent pas toujours à l'aise et dont ils et elles ne comprennent pas forcément le sens. Certain-e-s, faisant ainsi leur « métier » d'étudiant-e-s (Perrenoud, 1996), cherchent avant tout à répondre aux critères d'évaluation et cela explique parfois le manque de pertinence de certains points des mémoires (l'interprétation des résultats devant comprendre des liens avec la partie théorique, on va faire des liens coûte que coûte, même si ces derniers ne sont pas forcément pertinents).

## Conclusion

Notre étude montre que les mémoires analysés rendent bien compte, dans l'ensemble, des recherches réalisées sur le genre en éducation ; les futur-e-s enseignant-e-s ont accès à ces connaissances, même si ces dernières sont parfois issues de sources de vulgarisation. Cependant, l'appropriation des savoirs exposés diffère selon les cas : dans certaines situations, le mémoire fait montre d'une appropriation certaine, alors que dans d'autres, cela semble plus mitigé. Il est difficile de mettre en évidence ce qui a permis la « subjectivation des savoirs » chez certain-e-s (Vanhulle, 2004).



Un élément de réponse mis en exergue par notre étude est constitué par le type de posture de l'auteur-e du travail : un mémoire dans lequel on assume une posture d'acteur et d'actrice et non d'observateur et d'observatrice extérieur-e semble plus favorable. Il serait par ailleurs intéressant d'examiner le rôle du formateur ou de la formatrice qui accompagne l'étudiant-e : dans quelle mesure son accompagnement permet-il de développer un rapport aux savoirs genrés de type dialogué ? Un travail de manipulation des concepts, à travers l'échange avec l'étudiant-e, peut certainement aider à surmonter la complexité de ces derniers. En lien avec ce dernier aspect, il semble également important de se poser la question de la transposition pragmatique (Perrenoud, 2001) qu'il serait pertinent de faire vivre aux savoirs liés au genre, de sorte que ces derniers puissent devenir de véritables ressources pour l'action. L'élaboration d'outils pratiques, fondés sur les résultats des recherches, visant par exemple à observer et analyser ses propres pratiques d'enseignant-e ou les comportements des élèves, pourrait contribuer à l'appropriation de ces connaissances (Mosconi, 2009, cité par Epiney, 2013). Certains de ces instruments existent déjà, tels que des grilles d'observation des interactions ou des grilles d'analyse de matériel scolaire. Ces outils pourraient davantage faire l'objet de mémoires (en vue de les utiliser ou d'en créer de nouveaux). Leur lien direct avec la pratique pourrait inciter davantage de mémorant-e-s à s'intéresser à la problématique du genre. Car comme Morin-Messabel *et al.* (2012, p. 60), nous sommes convaincue qu'«engager les étudiants dans des mémoires sur la mixité et le genre en éducation est un choix pédagogique qui enrichit les recherches et les formations», et surtout qui permet de contribuer au développement d'un enseignement équitable dans les salles de classes.



## Références

- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Baudino, C. (2007). *Revue de la littérature récente sur les inégalités de genre dans les méthodes d'enseignement et la gestion des relations entre pairs dans l'aire francophone*. Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous 2008 – L'éducation pour tous en 2015. Un objectif accessible?
- Baurens, M. & Schreiber, C. (2010). Comment troubler les jeunes enseignants sur la question du genre à l'école? Analyse d'une expérience de six ans de formation en IUFM. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 72-87.
- Bautier, E., Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. In A. van Zanten (dir.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 179-216). Paris: PUF.
- Bereni, L., Chauvin, S., Jaunait, A. & Revillard, A. (2008). *Introduction aux Gender Studies: Manuel des études sur le genre*. Bruxelles: De Boeck.
- Bodergat, J.-Y. (2005). La théorie comme ressource à mobiliser dans le mémoire professionnel des enseignants. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 2, 27-48.
- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP) (1993). *Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation*. Berne: CDIP.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. In A. Dafflon Noelle, *Filles-garçons. Socialisation différenciée?* (pp. 127-144). Grenoble: PUG.
- Clair, I. (2012). *Sociologie du genre*. Paris: Armand Colin.
- Collet I. & Mosconi, N. (2010). Les informaticiennes: de la dominance de classe aux discriminations de sexe? *Nouvelles questions féministes*, 19(2), 100-103.
- Collet, I. (2011). *Comprendre l'éducation au prisme du genre. Théories, questionnements, débats* (Carnets des sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.
- Collet, I. & Grin, I. (2011). En formation initiale des enseignants. *Les Cahiers pédagogiques*, 487, 30-31.
- Coradi Vellacott, M. & Wolter S. (2006). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Rapport de tendance n°9 du Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education (CSRE). Aarau: CSRE.
- Daunay, B. (2004) Les mémoires professionnels entre récit et théorie. In F. Thyron et J.-L. Dufays (éds), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 195-212). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Delcambre, I. (2004). Construire un cadre de référence pour les discours empruntés: la citation, une activité risquée. In F. Thyron et J.-L. Dufays (éds), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants* (pp. 213-223). Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Ducret, V. & Lamamra, N. (2005). *Pour intégrer le genre dans la formation professionnelle. Un guide à l'usage des formateurs et formatrices*. Lausanne: ISFPF.
- Duru-Bellat, M. (1994, octobre-novembre-décembre). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 1<sup>re</sup> partie: des scalarités sexuées, reflet des différences d'aptitude, ou de différences d'attitudes. *Revue française de pédagogie* (109)1, 111-141.
- Duru-Bellat, M. (1995, janvier-février-mars). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. 2<sup>e</sup> partie: la construction scolaire des différences entre les sexes. *Revue Française de Pédagogie*, 110(1), 75-109.
- Epiney, J. (2013). *(In)égalité filles-garçons à l'école primaire. Regards et représentations des enseignant-es du second cycle en Valais*. Mémoire de Master, Université de Lausanne.



- Fassa, F., Fueger, H., Lamamra, N., Chaponnière, M. & Ollagnier, E. (2010). Education et formation : enjeux de genre. *Nouvelles questions féministes*, 29(2), 4-15.
- Gomez, F. (2001). *Le mémoire professionnel. Objet de recherche et outil de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Gomez, F. & Hostein, B. (1996). Le mémoire professionnel. Pour une approche formative. *Recherche et formation*, 23, 73-86.
- Gonnin-Bolo, A. (2002). Le mémoire professionnel en IUFM. «Traduction» des savoirs, «médiation» des formateurs. *Recherche et formation*, 40, 59-74.
- 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 Centre Suisse de coordination pour la Recherche en Education (CSRE). Aarau : CSRE.
- Guigue-Durning, M. (1992). L'usage des citations dans les mémoires. Vers une approche pragmatique du lien théorique-pratique. *Recherche et formation*, 12, 51-62.
- Guilley, E., Gianettoni L., Carvalho Arruda, C. & Issaieva Moubarak-Nahra, E. (2012). Les parcours scolaires et les aspirations professionnelles des filles et des garçons : choix individuel ou respect des normes? *Note d'information du SRED*, 51.
- Haute école pédagogique du Valais (2013). *Guide du mémoire de fin d'études. St-Maurice et Brigue* : HEP-VS.
- Jacquemet, N. & Ruppen, P. (2009). Former les futurs enseignants à et par la sociologie. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 10, 81-94.
- Jarlegan, A. (1999). *Les interactions verbales maîtres-élèves en cours de mathématiques*. In F. Vouillot (Dir.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*. Paris : CNDP.
- Jarlegan, A. (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, 2, 11-21.
- Morin-Messabel, C., Ferrière, S. & Salle, M. (2012). L'éducation à l'égalité «filles-garçons» dans la formation des enseignants. Amorce par l'exemple de biais perceptifs d'étudiants de Master 2 enseignement. *Recherche et formation*, 69, 47-64.
- Mosconi, N. (2 septembre 2009). *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité?* Consulté le 3 novembre 2011 dans le site web Eduscol – le site des professionnels de l'éducation : <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires%A0-comment-eduquer-a-l-egalite%A0.html>
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan.
- Nadot, S. (2002). Mémoire professionnel et rapport au savoir. In *Le mémoire professionnel : quelles dynamiques pour les enseignants?* Journée d'étude du 31 janvier 2001 au Centre IUFM d'Arras (pp. 21-25). Pas-de-Calais : Edition IUFM Nord.
- Perez-Roux, T. (2009). Mobiliser des savoirs pluriels en formation initiale : quels processus d'appropriation pour les enseignants-stagiaires du second degré? In *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?* (275-287), IUFM Nord-Pas de Calais, Tome 1.
- Perrenoud, P. (1992). Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants. *Education et recherche*, 1, 10-27.
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (2001). *Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action?* Texte d'une intervention au Symposium «La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants» dans le cadre des Rencontres du «Réseau Education et Formation» (REF), Montréal, UQAM, 10 au 12 avril 2001.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes (deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, 18, 146-175.



- Petrovic, C. (2011). Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants. *Les Cahiers pédagogiques*, 487, 32-33.
- Richert, P. & Rignault, S. (1997). *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires, Rapport au Premier ministre*. Paris : La Documentation française (Collection des rapports officiels).
- Roux, P. & Pannatier, G. (1995). *Etudes Genre : De quoi s'agit-il ?* Consulté le 17 novembre 2009 dans le site web du LIEGE de l'Université de Lausanne : <http://www2.unil.ch/liege/etudes-genre/GSquid.html>
- Vanhulle, S. (2004). L'écriture réflexive en formation comme une inlassable transformation de soi. In J. Treignier et B. Daunay (Eds), *Les pratiques langagières en formation initiale et continue, Repères*, n°30 (pp. 13-31). Paris : INRP.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.