



Flamigni, E., Caprini, I. & Pfister Giauque, B. (2013). Egalité et non-mixité dans la formation professionnelle : un chantier à investir. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 129-142. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2013.143>

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



© Elettra Flamigni, Isabelle Caprini, Barbara Pfister Giauque, 2013



Egalité et non-mixité dans la formation professionnelle : un chantier à investir

Elettra FLAMIGNI¹ (Junior researcher), **Isabelle CAPRANI²** (Responsable d'Axe prioritaire de Recherche) et **Barbara PFISTER GIAUQUE³** (Cheffe de projet) (Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Lausanne, Suisse)

La question de la mixité est au cœur des questions de genre au sein de la formation professionnelle initiale suisse. Cette contribution se propose d'en explorer les différentes dimensions, par le biais de la métaphore de l'édifice que nous filerons après l'avoir explicitée (Chaponnière et Chaponnière, 2006), et au travers de l'analyse thématique d'entretiens auprès d'enseignant·e·s en peinture et en coiffure. Alors que les inégalités de sexe au sein de cette institution sont souvent imputées au monde du travail et au choix professionnel des jeunes exclusivement, cet article montre en quoi la prise en compte du genre par les écoles professionnelles et dans la formation pédagogique des enseignant·e·s, pour l'heure insuffisante, se révèle nécessaire.

Mots clés : formation professionnelle initiale, mixité, égalité, genre

Introduction

Penser l'égalité en milieu scolaire sous-entend aujourd'hui l'existence de classes mixtes, la ségrégation sexuelle étant le fait du passé ou d'exceptions. Or, si dans le milieu scolaire les classes mixtes sont la norme, tel n'est pas le cas dans la formation professionnelle (Moreau, 1995). En conséquence, penser l'égalité et les mesures permettant de la favoriser implique des dimensions différentes. En milieu scolaire, l'enjeu pour le corps enseignant est principalement d'éviter que l'apprentissage des mathématiques, de l'orthographe ou de la géographie ne soit influencé par le sexe des élèves. Idéalement, cet effort devrait conduire à une orientation professionnelle qui ne soit pas, elle non plus, déterminée par le sexe des élèves. Or, cet objectif n'est de loin pas atteint, et la composition des classes dans de nombreuses filières professionnelles l'atteste. Ce fait est particulièrement frappant au sein des classes de la formation professionnelle initiale. En effet, en nous basant sur la définition la plus restrictive, soit une filière où 90%

1. Contact : elettra.flamigni@iffp-suisse.ch

2. Contact : isabelle.caprani@iffp-suisse.ch

3. Contact : b.pfistergiauque@gmail.com



des apprenti·e·s sont du même sexe (Borkowski, 2001), on constate que le 47 % des filières d'apprentissage peuvent être qualifiées de non-mixtes⁴ (36.6% à dominance masculine, 10.4% à dominance féminine ; OFS 2011).

La question de la mixité est donc au cœur des questions de genre et d'égalité au sein de la formation professionnelle. Elle s'inscrit dans la continuité d'une division sexuée du travail et des savoirs (Mosconi, 1994), qui assigne aux deux sexes des tâches et des environnements de travail différents. En ce sens, on peut parler d'une ségrégation «douce», en ce qu'elle paraît naturelle, aller de soi, mais aussi du fait qu'aucune contrainte n'est nécessaire : les acteurs et actrices sociaux·ales intègrent chacun·e à son compte les rôles et places leur étant assignées, et semblent se diriger de leur propre chef vers des professions conformes à leur sexe. Dans ce contexte, la présence en classe de pionniers·ères – c'est-à-dire des jeunes appartenant au sexe minoritaire – peut avoir une fonction révélatrice tant en ce qui concerne les freins à la mixité des filières qu'au sujet des rapports inégalitaires de sexe, qui demeurent importants dans toute classe d'école (Duru-Bellat, 2010).

Les liens et articulations entre mixité et égalité sont en effet complexes ; il suffit de penser à la ségrégation sexuelle que certain·e·s prônent en milieu scolaire au nom de l'égalité. Pour illustrer les différents niveaux d'«achèvement de la mixité, de la simple coprésence des deux sexes à leur collaboration harmonieuse et égalitaire», Chaponnière et Chaponnière (2006 : 15) emploient la métaphore de l'édifice. De la cave au grenier, chaque étage figure un de ces niveaux. Comme les auteures l'affirment, cette structure verticale rend compte de la complexité de la problématique de la mixité. «Cet échelonnement de la mixité «de la cave à la toiture» repose sur un critère d'égalité, l'ascension des étages correspondant à un idéal toujours plus exigeant des rapports égalitaires entre groupe masculin et féminin» (2006 : 16). Pour les auteures, l'égalité est comprise à la fois comme le but à atteindre, mais aussi comme le critère d'une mixité réussie.

Nous nous proposons ici de nous servir de cette métaphore de l'édifice pour discuter les questions suivantes : que signifie égalité des sexes dans des classes dont la composition est déterminée par un choix sexué ? En quoi les situations de non-mixité nous éclairent-elles sur les enjeux de l'égalité ? Et dans quelle mesure ces réflexions sont-elles susceptibles de contribuer à la progression de la mixité dans la formation professionnelle ?

Nous explorerons ces questions à partir des résultats d'une recherche portant entre autres sur les représentations des enseignant·e·s à l'égard des jeunes choisissant une formation où leur sexe est minoritaire (respectivement, pionnières et pionniers). Nous avons analysé thématiquement les retranscriptions d'entretiens menés avec 14 enseignant·e·s dans deux filières sexuées en Suisse romande : peinture en bâtiment (12% de femmes) et coiffure (8,2% d'hommes). Il s'agit de formations centralisées au niveau

4. Pour la clarté du propos, nous distinguons les classes non-mixtes, où l'un des deux sexes est surreprésenté, des classes monosexuées, où un seul sexe est représenté.



cantonal, ce qui signifie que pour un canton donné, dans une filière donnée, nous avons interviewé la quasi-totalité des enseignant·e·s. Les questions portaient sur les pionniers en coiffure et respectivement sur les pionnières en peinture, sur leurs difficultés et atouts, ainsi que sur l'ambiance de classe.

Voici donc l'édifice tel que décrit par Chaponnière et Chaponnière (2006 : 14-17), que nous allons ici utiliser comme guide d'investigation :

- Au sous-sol, elles situent l'état de non-mixité matérielle ou légale, de fait ou de droit: le confinement des femmes aux espaces privés, les clubs masculins, les activités interdites aux femmes.
- Le rez-de-chaussée constitue le premier palier de la mixité, c'est-à-dire l'ouverture formelle aux deux sexes: l'ouverture d'institutions monosexuées à l'autre sexe (l'université, l'armée,...), en raison d'impératifs économiques ou socio-culturels.
- Au premier étage, les auteures situent la parité, c'est-à-dire une représentation comparable des deux sexes, rendue possible par des résolutions et actions formelles, ainsi que d'aménagements d'ordre équitable pour contrer les entraves matérielles à la parité, comme la prise en compte des curriculums particuliers des femmes dans les critères de recrutement, ou les quotas.
- Le deuxième étage représente l'égalité de traitement; pour les auteures, la mixité est en ce sens appréhendée en termes non plus quantitatifs, mais aussi qualitatifs. Il s'agit ici d'agir à l'encontre du traitement différencié des hommes et des femmes dans une même activité et lieu (l'école, le travail), de contrer les stéréotypes de rôles et de compétences, ou d'éviter qu'ils se réactivent du fait de la juxtaposition des deux groupes.
- Enfin, le toit est constitué par l'existence d'une sociabilité adaptée à la coprésence des deux sexes. Ce dernier étage devrait signifier qu'il n'existe plus de comportements de dominations et de jeux de pouvoir.

Mixité de droit : de réelles fondations pour l'égalité ?

En Suisse, il existe des dispositions légales concernant l'égalité dans l'apprentissage. Ainsi, la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) «encourage et développe (...) l'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale, l'égalité effective entre les sexes de même que l'élimination des inégalités qui frappent les personnes handicapées dans la formation professionnelle»⁵. (412.10. Art. 3.c.)

L'Article 21.2.c reprend les mêmes buts en ce qui concerne les prestations de l'école professionnelle, c'est-à-dire que la poursuite de ces objectifs fait formellement partie du cahier des charges des enseignant·e·s.

5. <http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/412.10.fr.pdf>



Du point de vue purement formel, la formation professionnelle est donc bien ouverte de manière égalitaire aux deux sexes. La notion d'« égalité effective » a même une connotation plus forte, en ce qu'elle implique une dimension de dépassement de la simple égalité de droit. Cela dit le législateur ne spécifie pas ce que recouvre la notion d'« égalité effective » ; tout au plus, nous pouvons comprendre que le législateur pose comme objectif la réalisation d'une égalité *dans les faits*. S'agit-il d'une parité comptable en termes de représentation des deux sexes (le premier Étage de l'édifice) ? Ou plutôt s'agit-il d'un programme implicite, comprenant des dimensions d'égalité qualitative (le deuxième étage), voire réelle (le toit) ? Si la loi semble poser des objectifs ambitieux en termes d'égalité, sa traduction dans l'ordonnance fédérale sur la formation professionnelle, censée clarifier les principes présents dans la loi, n'apporte pas plus de précisions sur la notion en soi. La seule référence aux questions de genre figure dans l'article 48, qui énumère les contenus devant être traités dans la formation des responsables de la formation professionnelle (donc tous les acteurs de la formation, y compris les enseignant·e·s) :

«Les thèmes d'intérêt général tels que la culture du travail, les questions d'éthique, les questions de genre, la santé, le multiculturalisme, le développement durable, la sécurité sur le lieu de travail.»⁶ (Art. 48.g)

La réalisation effective de l'égalité, telle que traduite par l'ordonnance à partir de la loi, repose donc entièrement sur les responsables de la formation professionnelle, dont tout particulièrement les enseignant·e·s, qui devraient en être le vecteur. Leur formation et leur sensibilisation aux problématiques d'égalité apparaissent ainsi fondamentales.

Or, cette condition nécessaire à la réalisation d'une «égalité effective» semble loin d'être remplie. Dans le cadre de la Leading House «Qualité de la formation professionnelle», Fritz Oser et son équipe (Oser et al., 2013) ont mené une vaste étude avec un dispositif de type Delphi, où des enseignant·e·s étaient interrogé·e·s en vue de faire émerger les compétences qu'ils et elles estimaient nécessaires à l'enseignement en école professionnelle⁷. Ces compétences étaient enfin récoltées sous la forme de profils, du type :

«Au moyen de différents modèles et conceptions, l'enseignant·e est en mesure de soutenir des apprenant·e·s d'autres cultures dans leur intégration» (Profil de compétence B2.1 (Intégration)).

Or, dans les 45 profils de compétence dégagés, n'apparaît aucune mention ni de l'intégration des pionniers et pionnières, ni des problématiques d'égalité ou, plus généralement, des questions de genre mentionnées par l'ordonnance. En revanche, comme le montre l'exemple ci-dessus, l'intégration d'autres catégories (handicapé·e·s, migrant·e·s, etc.) est mentionnée par le corps enseignant lui-même. Ce fait atteste que les questions relatives à l'égalité de sexe ne sont pas perçues comme une priorité par les

6. <http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/412.101.fr.pdf>

7. L'étude a été menée en quatre tours, sur un échantillon de 793 enseignant·e·s.



enseignant·e·s de l'école professionnelle. Nous pouvons donc avancer que ces derniers·ères ne sont pas suffisamment sensibilisé·e·s aux problématiques de genre au sein de leurs classes, ni par leur institution, ni pendant leur formation.

Cependant, lors de notre recherche, nous avons pu mettre à jour l'existence d'une norme d'égalité partagée par les enseignant·e·s interviewé·e·s : surtout en début d'entretien, ils et elles affichaient une posture positive vis-à-vis des pionniers et pionnières :

«Ouais, moi, ça se passe bien, je sais pas... je trouve, moi j'aime bien. J'espère toujours avoir des filles dans les classes. Je trouve que c'est très sympa.» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Cette adhésion formelle – nous nous trouvons ici au niveau de la déclaration d'intention – à une norme d'égalité est à mettre en relation avec les raisons de l'ouverture formelle aux deux sexes d'institutions auparavant monosexuées, telles que mentionnées par Chaponnière et Chaponnière : à cette étape, des impératifs socio-culturels imposent un consensus souvent sincèrement partagé mais insuffisamment problématisé pour réellement conduire à un changement «effectif».

Pour en revenir à la métaphore de l'édifice, le rez-de-chaussée est construit : les formations sont formellement ouvertes aux deux sexes, et même, la loi prévoit la construction des étages supérieurs, en fixant comme objectif la réalisation d'une égalité «effective». Il est par ailleurs significatif que la loi comme l'ordonnance sus-citées ne fassent état d'aucune mesure coercitive mais se contentent d'en référer à la responsabilité des contremaîtres. L'architecte, soit le législateur, ne donne pas plus de détails sur le plan de construction.

La parité quantitative, une question de responsabilités

Le premier étage de l'édifice symbolise la parité quantitative, c'est-à-dire la représentation comparable des deux sexes. D'après les auteures, les moyens de remplir cet objectif sont des résolutions formelles, telles que l'instauration de quotas.

Or, la condition hybride de la formation duale, entre environnements scolaire et professionnel, sans transformer radicalement la problématique, rend peut-être plus complexe la mise en œuvre de telles mesures. Alors que dans un contexte scolaire, la mixité quantitative peut être promue de manière unilatérale, le système de formation dual helvétique repose en grande partie sur la bonne volonté des employeurs. En outre, au niveau des représentations, la division sexuée du travail (Mosconi, 1994) induit une naturalisation encore plus forte du phénomène, et ce jusque dans les murs des écoles professionnelles.

En effet, dans le système suisse, pour accéder à la formation professionnelle duale, il faut d'abord que l'aspirant·e apprenti·e décroche une place d'apprentissage dans une entreprise, suivant le parcours habituel pour



tout·e chercheur·euse d'emploi: postuler (avec CV et lettre de motivation) pour des places mises au concours, passer des entretiens. C'est l'embauche qui par la suite donne l'accès à l'école professionnelle.

Concrètement, le système de formation dual implique deux obstacles à la réalisation de la parité quantitative. D'une part, la problématique de l'orientation sexuée (Vouillot et al., 2011) mène les jeunes à choisir des professions en fonction de leur sexe, comme dans n'importe quel système de formation. D'autre part, les employeurs potentiels conditionnent l'embauche des apprenti·e·s sur la base des mêmes stéréotypes. Dans un tel système, il est extrêmement compliqué d'envisager des résolutions formelles telles que l'introduction de quotas. De plus, depuis le début des années 1990, un manque structurel de places d'apprentissage rend encore plus délicat d'envisager des interventions étatiques ou institutionnelles face aux organisations patronales et aux entreprises formatrices.

Les initiatives prises pour l'heure ne visent donc que les jeunes – tout spécialement les filles – et leur choix professionnel. Ainsi, par exemple, en est-il des journées «Oser tous les métiers»⁸ dans le Canton de Vaud, où les parents sont invités à emmener leur enfant de sexe opposé sur leur lieu de travail. De même, des «Stages pour les filles dans les métiers techniques» et respectivement des «Stages pour les garçons dans les métiers de la santé» donnent l'occasion aux jeunes en 8^e année Harmos (environ 12 ans) d'avoir un aperçu de métiers atypiques pour leur sexe. Par ailleurs, beaucoup d'initiatives ayant pour but de donner envie aux filles d'investir des métiers et carrières à dominance masculine sont en fait l'initiative des hautes écoles, et ne concernent donc pas directement les filières de formation professionnelle. Ces initiatives sont certes très utiles, en ce qu'il est nécessaire d'œuvrer tôt auprès des jeunes dans le but de déconstruire l'orientation sexuée. Néanmoins, pour l'heure cela témoigne aussi du fait que l'on fait reposer beaucoup sur les épaules des jeunes, tout spécialement de ceux et celles qui choisissent une formation atypique pour leur sexe.

Ces constats ne signifient pas que les enseignant·e·s n'ont aucun rôle à jouer dans la poursuite d'une parité formelle. Leur marge d'action se situe à un autre niveau – l'étage suivant de l'édifice. En premier lieu, ils et elles devraient être à même de traiter leurs élèves de manière égalitaire. En second lieu, en formant les futur·e·s professionnel·e·s, le corps enseignant a l'opportunité d'œuvrer à la déconstruction des identités professionnelles sexuées.

Egalité de traitement ou comment appréhender la mixité en termes qualitatifs

Nous avons vu que le système de formation duale en Suisse fait reposer la réalisation de l'«égalité effective» sur les responsables de la formation elle-même, c'est-à-dire en grande partie sur les enseignant·e·s. Une meilleure

8. <http://www.vd.ch/themes/etat-droit-finances/egalite/egalite-entre-femmes-et-hommes/formation-et-enseignement/journee-osser-tous-les-metiers-jom/>



compréhension des représentations des enseignant·e·s et de leur degré d'acceptation des normes d'égalité sont donc des points clés afin de préparer un changement et de parvenir à une réelle égalité de traitement, y compris dans les filières professionnelles les plus sexuées. Il s'agit d'une étape cruciale en vue de construire le second étage de l'édifice – celui relatif à l'égalité de traitement. Or notre recherche montre que les enseignant·e·s fondent non seulement leurs représentations, mais aussi leurs attentes et leur pratique sur des stéréotypes de sexe.

Nous nous sommes penchées sur les représentations des enseignant·e·s à l'égard des pionniers et pionnières, ainsi que sur leur manière de les appréhender en classe. Dans un premier temps, la plupart ont affirmé ne pas faire de distinction entre les élèves en fonction de leur sexe, et œuvrer selon le principe d'égalité :

« (...) Logique égalitaire, j'te dirais. Y a pas de raison de mettre plus quelqu'un sur un piédestal. Moi c'est une question d'éthique encore aussi. Pas qu'y ait l'impression que je m'occupe plus d'un que de l'autre. Donc, c'est vraiment, disons, d'essayer d'avoir, tenter hein, d'être le plus juste possible, le plus équitable en leur disant « ben voilà ! » et en consacrant un petit peu de temps à chacun aussi. » (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Pourtant, l'analyse des entretiens réalisés montre clairement des représentations extrêmement conformes aux stéréotypes de sexe. Elles s'articulent autour d'un idéal-type masculin, en peinture en bâtiments comme en coiffure, alors même que la proportion des deux sexes est pratiquement inverse dans ces deux professions. Les enseignant·e·s puisaient dans différents registres – tantôt le registre scolaire, tantôt le registre professionnel – et au final, dans les deux cas, l'identité professionnelle positive était attribuée aux garçons. En coiffure, ils conféraient aux pionniers des compétences perçues comme centrales et des difficultés marginales, alors qu'en peinture en bâtiment, les enseignant·e·s attribuaient aux pionnières des compétences considérées comme marginales et des difficultés dans des aspects perçus comme centraux.

La comparaison entre ces représentations révèle que les enseignant·e·s construisent leurs appréciations sur des compétences genrées, ainsi que sur leur valence différentielle (Héritier, 1996). Par exemple, la créativité, très valorisée en coiffure, est attribué aux garçons, alors qu'en peinture en bâtiments, cette même compétence, peu valorisée, est attribuée aux filles.

Enfin, le discours des enseignant·e·s en peinture comme en coiffure témoigne du fait que pionniers et pionnières sont appréhendé·e·s en tant que groupe distinct dans la classe, s'écartant forcément de la norme. Des propos récurrents font état d'un effet de polarisation des perceptions :

« Mais... et pis le garçon, c'est soit qu'est super doué ou soit qu'il est en bas de l'échelle. C'est rare qu'il y ait le milieu. » (Enseignante, Coiffure)



« (...) C'est ou les filles elles sont très bonnes, elles sont tout devant, ou alors elles sont tout derrière. Il y a pas de juste milieu⁹, ou c'est rare.» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Enfin, certain·e·s enseignant·e·s ont explicitement fait référence à des attentes liées au genre. Le fait que ces attentes soient parfois déçues ne semble d'ailleurs pas les remettre en question :

« Alors pis, autrement, ben on, on serait un peu en droit, pas en droit, mais on serait disons un peu en position d'attendre plus de minutie, plus de propreté, des qualités qui sont essentielles pour être peintre ? Voilà, on serait en droit, on serait dans l'attente de la part des filles. Ça arrive mais, c'est malheureusement pas forcément le cas » (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Ces quelques exemples tirés de notre travail de terrain montrent qu'au-delà d'une acceptation de la norme d'égalité, les enseignant·e·s sont loin de « contrer les stéréotypes de rôles et de compétences », comme le préconisent Chaponnière et Chaponnière (2006 : 17), relativement au second étage de l'édifice. Au contraire, l'exception constituée par les pionniers et pionnières semble le plus souvent confirmer la règle, et renforcer les stéréotypes. Dans les conditions actuelles, il est difficile de penser que le corps enseignant puisse réellement opérer un travail de déconstruction sur des stéréotypes qu'il contribue le plus souvent, malgré lui, à reproduire.

Le toit : sociabilité et rapports de pouvoir

La toiture figure le dernier étage de l'édifice (Chaponnière et Chaponnière, 2006). Il représente donc l'achèvement d'une mixité pleinement accomplie, se traduisant dans des rapports sociaux harmonieux et dénués de rapports de domination entre les sexes. Les enseignant·e·s, qui sont le plus souvent au bénéfice d'une expérience professionnelle préalable dans leur domaine, soit hors des salles de cours, sont des témoins privilégiés. Comment perçoivent-ils et elles les difficultés sociales et d'intégration des pionniers et pionnières ?

Lors des entretiens, les enseignant·e·s commençaient en général par nier l'existence de difficultés particulières quant à la l'intégration des pionniers et pionnières dans le groupe-classe. L'analyse a néanmoins permis de relever de nombreux problèmes, tout spécialement en ce qui concerne la relation des pionnières avec leurs camarades de classe et collègues de sexe masculin. Les difficultés d'ordre relationnel concernant les pionnières mentionnées par les enseignant·e·s sont en effet nombreuses. Il s'agit en général de comportements ou de propos qui peuvent être caractérisés comme sexistes – le mot « machisme » est d'ailleurs ressorti plusieurs fois –, allant de propos déplacés à des attouchements physiques, du mépris à la mise à l'écart pure et simple.

9. Il est intéressant de relever ce qualificatif de « juste milieu », qui paraît étonnant pour désigner des résultats scolaires.



Il est intéressant de relever, dans les propos des enseignant·e·s, que les difficultés d'intégration des pionnières sont quasi systématiquement minimisées. Un tel phénomène de banalisation est particulièrement révélateur : cette minimisation presque systématique montre à quel point les rapports de domination de sexe sont normalisés par le corps enseignant. Or, ces problèmes constituent un obstacle de taille à la réalisation de l'«égalité effective», telle qu'elle est désignée par la loi suisse sur la formation professionnelle.

Plus que sur les difficultés relevées⁹, il est intéressant de se pencher sur les modalités de minimisation apparaissant dans le discours des enseignant·e·s. Nous en avons relevé cinq types :

- Minimisation du comportement ou du propos déplacé en soi : l'événement est banalisé et l'intention est minimisée. Par exemple :

«Non, non non, c'est très rare, très rare. Pis, si ça arrive, alors on met tout de suite le holà. Ça m'est arrivé une fois, j'ai tout de suite mis le holà. J'veux dire, pas question de ce genre de choses ici. Y a des fois, c'est pas, c'est peut-être pas fait intentionnellement, hein. C'est des circonstances du cours, surtout, comme je vous ai dit, quand ils sont en pratique, ils se lèvent, ça... des fois, c'est des gamins quoi! Y a pas euh, y'a pas de recherche contre la femme ou des choses comme ça ou parce que c'est une fille. C'est... c'est rien de personnel! Mais même, tout de suite, quand on entend ce genre de choses, on met le holà.» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Dans cette citation, il est intéressant de remarquer que l'enseignant commence par une (triple) négation, pour ensuite parler de circonstances atténuantes, dont les «circonstances du cours», acception difficile à interpréter. Il dit aussi être amené à intervenir parfois, mais la récurrence et les modalités de ses interventions ne sont pas claires «ça m'est arrivé une fois (...) j'ai mis tout de suite le holà». Il nous paraît révélateur que les enseignant·e·s, s'ils et elles parlent quelques fois d'interventions face à des comportements inadéquats à l'égard des pionnières, n'entrent jamais dans les détails, alors que sur d'autres sujets ils relatent les évènements de manière beaucoup plus détaillée.

- Minimisation par la capacité des pionnières à se défendre :

«La plupart du temps, pour travailler sur un chantier, il faut avoir du caractère, puis elles en ont. Donc elles se font pas marcher dessus. Je n'ai jamais vu une fille avoir une difficulté particulière avec des garçons et puis devoir se défendre toute seule, parce que ça ne va pas. La plupart du temps, elles sont entre elles. Là, les quatre, en théorie elles sont entre elles, en pratique elles sont entre elles, à la pause elles sont entre elles. Les mecs ne les font pas chier, je m'excuse, ils les embêtent pas. Et puis une fois, j'en ai vu un vouloir chercher un peu noise, genre lourdaud,

10. Les difficultés mentionnées font état de comportements de domination et de jeux de pouvoir propres au système de genre (Zaidman, 1996 ; Dallera et Ducret, 2004).



comme ils sont à cet âge-là. Il s'est fait ramasser, mais en beauté direct. Elle lui a asséné deux vérités, je pense qu'il a pas compris tous les mots, mais voilà, terminé, c'est bon, c'était peinard. Elles sont beaucoup plus mûres !» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

«Avoir du caractère» n'est pas, a priori, une compétence clef du métier de peintre. En effet, l'enseignant fait ici expressément référence aux pionnières, laissant entendre que le choix atypique doit s'accompagner de qualités spécifiques. Savoir se défendre, avoir du caractère sont par ailleurs des compétences énoncées par les pionnières elles-mêmes dans des études similaires (Mosconi et Dahl-Lanotte, 2003 : 82). En même temps les pionnières, d'après les propos rapportés, semblent ne pas avoir de «difficulté particulière» avec des garçons précisément parce qu'elles se tiennent à l'écart : «elles sont entre elles». Une nouvelle ségrégation semble, d'après l'enseignant, régler les problèmes, au lieu d'une intervention du corps enseignant en vue d'une meilleure intégration. Enfin, l'enseignant minimise l'importance d'un événement d'une part par le manque de maturité des garçons («comme ils sont à cet âge-là»), d'autre part par la maturité des pionnières («elles sont beaucoup plus mûres»). Il s'agit d'une essentialisation des rapports sociaux de sexe qui constitue une modalité de minimisation en soi (Cf. plus bas).

- Relativisation ou normalisation en relation à la « socialisation de chantier » ou à l'« identité de chantier » qui impliqueraient des attitudes et comportements rustres ou sexistes :

«Alors, les difficultés, c'est que les garçons, dans ce genre de métiers, c'est des gros rustres, des fois [Rires]. Ils ont pas tellement de délicatesse, c'est un peu le problème qu'on peut rencontrer. (...) Mais généralement, elles ont du caractère, elles se... ben déjà, elles savent ce que c'est, parce qu'elles travaillent sur les chantiers, puis c'est quand même un milieu d'hommes, puis il faut faire sa place. Et c'est vrai que c'est pas évident. Moi j'ai eu aussi travaillé sur les chantiers où il y avait des filles et puis, quand on voit certains personnages des fois, ben elles sont bien courageuses.» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Cet enseignant aussi, insiste sur le caractère dont les pionnières doivent faire état, mais ici ce fait est légitimé par la réalité du terrain. Il s'agit d'un point de vue pragmatique, qui en même temps laisse peu de place à la volonté de changement : c'est comme ça, il faut faire avec. Et encore une fois, ce sont donc les pionnières qui doivent «faire leur place».

- Relativisation des comportements ou propos en relation aux codes sociaux qui prévalent entre jeunes :

«Bon, y a des fois, les langages. Mais bon, la fille, elle participe aussi au langage alors, c'est ce que je me dis ! Et des fois, c'est les filles même qui commencent ! Donc, c'est les jeunes aussi actuels. Ils ont pas forcément les mêmes langages que nous on avait ! Mais c'est, c'est même pas un manque de respect. C'est une manière de comportement des jeunes.



Surtout venant de notre milieu, le bâtiment» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Bien qu'implicitement, cet enseignant fait référence à un langage sexiste. Il donne l'impression de justifier sa non-intervention, en raison de codes juvéniles qui seraient très différents de ceux de sa génération. Il s'en fait l'interprète pour nous expliquer que «c'est même pas un manque de respect». Les jeunes seraient comme ça, c'est leur manière de se comporter. Il rappelle enfin la socialisation spécifique qui semble être celle du chantier, comme on l'a vu plus haut, pour expliciter davantage les spécificités de ces jeunes.

«(...) Par contre, j'pense qu'il faut quand même avoir les reins solides, parce que c'est vraiment des rustres. Ils ont un vocabulaire pas facile... enfin, j'pense que les filles d'aujourd'hui s'adaptent mieux à ce genre de situation que peut-être que les personnes de notre génération. C'est vrai que maintenant, quand on entend les filles parler, elles emploient le même langage que, que les garçons.» (Enseignante, Métiers verts)

Dans cette citation, l'enseignante commence par une remarque très forte : «il faut avoir les reins solides». Encore une fois c'est aux pionnières qu'incombe la charge de supporter, ou de «s'adapter» aux comportements de leurs camarades. Mais le problème est relativisé par le fait qu'elles emploieraient «le même langage que les garçons». Il est intéressant de remarquer que, si ces deux enseignant·e·s relèvent – plus ou moins explicitement – la problématique des agressions verbales ou des propos sexistes, ils ne semblent pas pour autant la thématiser comme quelque chose à régler au niveau de la classe, de l'institution scolaire, ou sur la place de travail. Cet état de choses est normalisé, et le désagrément de la situation tempéré dans la mesure où les filles d'aujourd'hui «s'adaptent mieux».

- Minimisation par la responsabilisation directe de la fille qui «provoque-rait», de manière consciente ou non, des comportements déplacés chez les garçons :

«Elle a peut-être pas su d'elle-même prendre assez de distance par rapport aux, aux garçons. Y a rien eu de, de répréhensible? (...) A un moment donné, [je l'ai prise] près de moi, parce que j'en avais marre, moi, de cette espèce de... d'agglutinement de personnes, là-bas derrière, au fond de la classe. Elle était, si on veut, elle a pas su euh, finalement, ça lui plaisait bien d'avoir toute sa cour. (...)» (Enseignant, Peinture en bâtiments)

Dans cette citation on peut clairement percevoir la responsabilisation de la fille ; l'enseignant dit être intervenu, mais presque en «gardien des mœurs», car la fille attirait l'attention des camarades et les distrayait. Chaponnière et Chaponnière affirment que ce genre d'allusion est un reproche récurrent à la mixité en milieu de travail (2006 : 107).

Les difficultés relationnelles des pionnières sont donc d'une part reconnues, puisqu'elles sont énoncées et parce que les enseignant·e·s sont



parfois amené·e·s à intervenir. D'autre part, il semble y avoir en parallèle un discours normalisant, qui tendrait à signifier que c'est le contexte (la jeunesse, le chantier, le milieu d'hommes) qui veut ça : la pionnière qui choisit ce contexte, doit pouvoir y faire face ; et c'est là que d'autres traits attribués aux pionnières – force de caractère, courage, savoir se défendre, savoir répondre du tac au tac – acquièrent toute leur importance.

De différentes manières donc, les problématiques sont noyées dans des justifications, des contextualisations, qui vont toutes dans le sens d'une déresponsabilisation de l'institution, des pairs et des collègues. En dernier ressort, c'est systématiquement à la pionnière, somme toute responsable de son choix, qu'incombe l'effort d'intégration. Rien ou presque n'est demandé aux garçons. Par ailleurs, d'après Dallera et Ducret (2004), la minimisation systématique des difficultés relationnelles ressort aussi du discours des pionnières, ce qui prouve à quel point elles paraissent aller de soi dans certains milieux professionnels, et à quel point elles sont perçues comme étant la responsabilité des filles qui auraient choisi de s'y exposer.

Conclusion

L'image de l'édifice, empruntée à Chaponnière et Chaponnière (2006), illustre les différentes dimensions de la problématique de la mixité et de l'égalité entre les sexes en formation professionnelle. Comme nous l'avons souligné, seule la mixité de droit – soit le rez-de-chaussée – peut être considérée comme acquise. Les étages supérieurs restent inachevés.

Au premier étage, la condition hybride de la formation professionnelle (entre les milieux scolaires et du travail, entre l'Etat et l'économie) rend extrêmement complexe toute résolution proactive de la part de l'institution en vue d'une parité quantitative. Les conditions du changement – ou de l'achèvement de l'étage – reposent donc sur les jeunes et sur leur choix professionnel.

Au deuxième étage, l'égalité qualitative et de traitement n'est pas atteinte. Comme nous avons pu le constater lors de nos entretiens, le corps enseignant, loin de contrer les stéréotypes de sexe, considèrent pionniers et pionnières principalement selon ces mêmes stéréotypes, comme exceptions confirmant, voire renforçant la règle.

Enfin, au niveau du toit, nous avons observé comment les rapports de pouvoir et de domination entre pairs, bien que très présents, sont systématiquement minimisés par les enseignant·e·s. Comme nous l'avons relevé, le discours normalisant contribue à une certaine déresponsabilisation de l'institution, des enseignant·e·s, des camarades de classe et des collègues. Encore une fois, l'effort d'intégration repose au final sur les épaules des pionniers, et tout spécialement des pionnières, dont on attend qu'ils et elles assument leur choix atypique.

Or, nos entretiens avec les enseignant·e·s nous permettent d'envisager des mesures pouvant être mises en œuvre dans le contexte des institutions de



formation professionnelle. En premier lieu, les écoles professionnelles devraient intégrer la mixité et l'égalité de sexe aux valeurs propres à la culture institutionnelle et les expliciter, ce qui pourrait donner lieu à des communautés de pratique, à des actions de sensibilisation, et à la prise en compte du genre dans les différents espaces communs. Les conditions matérielles ne sont pas toujours idéales. Par exemple, les formations sont souvent distribuées dans les bâtiments scolaires, voire dans des institutions séparées, en fonction de leur caractère genré. Sur ce point précis, à moyen comme à long terme, des aménagements sont possibles, qui pourraient favoriser la mixité en atténuant la prégnance quotidienne des normes de genre.

Les enseignant·e·s comme les responsables de leur formation ont également un rôle important à jouer en vue d'une progression de la mixité. Pour l'heure, la formation à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ne traite que marginalement la problématique du genre ; les «questions de genre» auxquelles l'ordonnance sur la formation professionnelle fait référence n'ont pas été explicitées davantage dans les plans d'études des responsables de la formation professionnelle élaborés en 2011.

Pour qu'un réel changement ait lieu, il nous paraît fondamental que le genre, la mixité et l'égalité ne soient pas simplement mentionnés comme thématiques à traiter dans les cours. Le corps enseignant devrait être amené à prendre conscience du caractère construit du genre, et du rôle qu'ils et elles peuvent jouer dans leur pratique quotidienne. Il s'agit avant tout de prendre conscience de ses propres stéréotypes, de ceux des élèves, ainsi qu'à en comprendre l'impact sur l'ensemble de la classe.

A ce titre, l'hétérogénéité des parcours des enseignant·e·s (différentes régions de Suisse, différents parcours scolaires, différentes professions) pourrait être thématisée lors de leur formation pédagogique. Cela fournirait à chacun·e la possibilité d'envisager la problématique des stéréotypes de manière plus intime et concrète. «Est-ce que je perçois et attribue des qualités aux élèves en fonction de leur sexe ?» Cette question, à laquelle on serait précipitamment tenté de répondre par la négative, trouverait plus facilement un écho chez les enseignant·e·s, s'ils et elles pouvaient la rattacher à leur expérience personnelle.

Les enseignant·e·s ne peuvent certes pas œuvrer seul·e·s en vue d'atteindre une égalité effective au sein de la formation professionnelle. Mais parmi tou·e·s les acteurs·trices de la construction la mixité, ils et elles occupent une position privilégiée, puisqu'ils et elles forment tou·e·s les futur·e·s professionnel·e·s. Ils peuvent non seulement faciliter le parcours de formation des pionniers et pionnières, mais aussi contribuer au changement des mentalités et des pratiques professionnelles au-delà des murs de l'institution.



Références

- Borkowski, A. (2001). Women and men in swiss vocational education. In P. Gonon, K. Haefeli, A. Heikkinen & I. Ludwig (Eds.), *Gender perspectives on vocational education. Historical, Cultural and Policy Aspects*. Bern: Peter Lang Verlag.
- Chaponnière, C. & Chaponnière, M. (2006). *La mixité*. Gollion: Infolio.
- Dallera, C. & Ducret, V. (2004). *Femmes en formation dans un métier d'homme - Synthèse d'une recherche menée dans le canton de Vaud auprès d'un échantillon d'apprenantes*. Lausanne.
- Duru-Bellat, M. (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, 2(171), 9-13.
- Héritier, F. (1996). *Masculin, Féminin. La pensée de la différence*. Paris: Odile Jacob.
- Moreau, G. (1995). La mixité dans l'enseignement professionnel. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 17-25.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Mosconi, N. & Dahl-Lanotte, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés*, 9(1), 71-90.
- OFS. (2011). Elèves et étudiants 2009/2010. Neuchâtel.
- Oser, F., Bauder, T., Salzmann, P. & Heinzer, S. (Eds.). (2013). *Ohne Kompetenz keine Qualität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vouillot, F. (Ed.). (2011). *Orientation scolaire et discrimination: quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris: La Documentation française.