



Formation continue en haute école : étude des rapports sociaux de sexe dans les dispositifs certifiants destinés au corps enseignant

Ania Tadlaoui-Brahmi and Tauana Moraes



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/7306>

DOI: 10.4000/162kp

ISSN: 2076-8427

Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

Electronic reference

Ania Tadlaoui-Brahmi and Tauana Moraes, "Formation continue en haute école : étude des rapports sociaux de sexe dans les dispositifs certifiants destinés au corps enseignant", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 42(1) | 2026, document 7, Online since 12 April 2026, connection on 15 April 2026. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/7306> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/162kp>

This text was automatically generated on April 15, 2026.



The text only may be used under licence CC BY-NC-SA 4.0. All other elements (illustrations, imported files) may be subject to specific use terms.

Formation continue en haute école : étude des rapports sociaux de sexe dans les dispositifs certifiants destinés au corps enseignant

Ania Tadlaoui-Brahmi and Tauana Moraes

1. Introduction

- 1 « La formation des adultes ne peut pas atteindre ses objectifs d'apprentissage, ni défendre des valeurs sociales et économiques de participation et d'engagement individuel et collectif, sans intégrer explicitement des questions relatives au genre » (Ollagnier, 2010, p. 43-44)
- 2 En Suisse, l'article 8 de la Constitution fédérale (1999) et la Loi sur l'égalité (LEg, 1995) établissent un principe d'égalité entre femmes et hommes dans tous les domaines, y compris l'éducation et la formation. Plusieurs recherches montrent toutefois que des inégalités structurelles persistent dans l'accès et la participation aux dispositifs de formation continue (Bentoudja & Razafindranovona, 2020; Pora & Wilner, 2019).
- 3 Ces inégalités se manifestent particulièrement dans l'articulation entre responsabilités familiales et engagement en formation. Si ces contraintes concernent toutes les personnes ayant des obligations familiales, elles n'affectent pas de la même manière femmes et hommes. Cette répartition inégale résulte de la division socio-sexuée du travail domestique et parental.
- 4 Ces constats révèlent un paradoxe : alors que les dispositifs de formation continue visent à promouvoir l'égalité d'accès, ils peuvent reproduire ou renforcer les inégalités existantes, manifestant ainsi un écart significatif entre égalité formelle et égalité réelle.
- 5 La sociologie de l'éducation a largement documenté les mécanismes de reproduction des inégalités de sexe dans l'institution scolaire (Mosconi, 1989; Duru-Bellat, 2004,

2008), notamment via le concept de « curriculum caché ». Ces travaux portent cependant sur l'éducation initiale, laissant la formation continue comme un angle mort relatif.

- 6 L'analyse bibliométrique de Desmet (2021) confirme cette invisibilité : parmi les 2 385 articles publiés dans la revue *Éducation Permanente* entre 1969 et 2021, seuls 0,8 % traitent des questions de genre. Ce constat se reflète également dans le nombre restreint de numéros thématiques dédiés à ce sujet dans des revues comme *Savoirs* (2010) et *Carrefours de l'éducation* (2004), alors même que la formation continue constitue un levier crucial pour les trajectoires professionnelles et la mobilité sociale.
- 7 Dans ce contexte, la recherche vise à répondre à la question suivante : comment les dispositifs de formation continue dans une haute école suisse romande contribuent-ils à reproduire les rapports sociaux de sexe?

2. Rapports sociaux de sexe et formation continue des personnes enseignantes

- 8 Suivant Kergoat (2005), les rapports sociaux de sexe désignent des relations socialement construites qui structurent la division du travail, l'accès aux ressources et la reconnaissance des compétences, révélant une hiérarchie antagonique entre femmes et hommes. Dans le champ de la formation continue des personnes enseignantes – profession fortement féminisée en Suisse – ces rapports opèrent selon trois dimensions principales : la ségrégation horizontale (concentration différenciée selon les domaines de spécialisation), les contraintes d'accès inégales, et la valorisation différenciée des formations.
- 9 Nous discutons d'abord les limites de l'égalité formelle dans le contexte formatif suisse, montrant que l'absence de barrières explicites ne garantit pas une égalité réelle de participation. Nous analysons ensuite comment les contraintes liées à l'articulation formation-famille, différenciées selon le sexe, structurent les parcours de formation continue. Nous examinons enfin les mécanismes institutionnels qui contribuent à la valorisation différenciée des formations et à la reproduction des hiérarchies professionnelles. La revue de littérature mobilisée porte prioritairement sur la formation continue – et, lorsque les données le permettent, spécifiquement sur le secteur de l'enseignement.

2.1 Une égalité formelle masquant des disparités structurelles

- 10 L'analyse des rapports sociaux de sexe en formation continue révèle des inégalités structurelles qui dépassent la simple question d'accès formel. Ces inégalités se manifestent principalement dans les difficultés de conciliation entre vie personnelle et vie professionnelle, qui affectent différemment femmes et hommes en raison de la persistance du rôle « traditionnel » de la femme et de sa position souvent seconde après le choix et la priorité de l'homme, du père, du conjoint (Budaci & Eneau, 2009).
- 11 En Suisse, les données statistiques les plus récentes de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2021) indiquent que, dans le champ de la formation continue, les femmes tendent à davantage se former que les hommes parmi les moins de 55 ans. Toutefois, la présence d'enfants en bas âge (0-6 ans) affecte différemment l'accès à la formation

selon le sexe. Les données du Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE, 2018) montrent que la participation à la formation continue diminue chez les femmes avec enfants en bas âge (56% contre 68%), tandis que la parentalité n'a pratiquement aucun effet sur la participation des hommes (69% avec ou sans enfants).

- 12 Le niveau de diplôme joue également un rôle dans l'articulation entre responsabilités familiales et accès à la formation. Lignon (2015) observe que, pour les femmes, la parentalité constitue un frein à la formation, mais qu'un diplôme élevé atténue cet effet. Les données du CSRE (2018) confirment que la participation à la formation continue varie selon le niveau de qualification.
- 13 Briard (2020) apporte un éclairage complémentaire en montrant que les mères prennent du retard en termes de formations à la suite d'une naissance, y compris lorsque celle-ci n'est pas suivie d'un congé parental.
- 14 Friebel (2008) confirme que la parentalité produit des effets contrastés : elle renforce généralement l'engagement des hommes dans la formation tout en créant des obstacles pour les femmes. Dans une perspective complémentaire, Rüber et Widany (2021) examinent comment les responsabilités professionnelles et familiales peuvent générer des tensions différenciées dans les parcours formatifs des hommes et des femmes.

2.2 Articulation formation-famille et modalités de participation

- 15 Les contraintes liées à l'articulation entre formation et responsabilités familiales se manifestent de manière différenciée selon le sexe. Ces contraintes se reflètent dans les motifs de non-participation : les responsabilités familiales sont explicitement citées par les femmes, tandis que les hommes évoquent une contrainte temporelle générale (OFS, 2021).
- 16 Ces contraintes structurelles se traduisent également dans les motivations de participation : les femmes suivent davantage de formations pour des raisons extra-professionnelles (18% contre 13% pour les hommes), alors que les hommes privilégient légèrement les formations à visée professionnelle (39% contre 37%). De même, le recours aux ressources personnelles pour financer la formation s'observe plus fréquemment chez les femmes que chez les hommes (OFS, 2021).
- 17 L'organisation quotidienne constitue un révélateur de ces contraintes différenciées. Fournier et Sigot (2009) indiquent que 20% des femmes en formation doivent réorganiser leur vie quotidienne contre 10% des hommes. Les femmes doivent souvent « négocier » leur temps de formation avec leurs obligations familiales, tandis que les hommes bénéficient d'une légitimité sociale plus grande pour s'investir dans leur développement professionnel.

2.3 Formation continue : reproduction des rapports sociaux de sexe

- 18 La formation continue, loin d'être un dispositif neutre, est traversée par les rapports de pouvoir qui structurent la société. Plusieurs mécanismes peuvent contribuer à reproduire les inégalités existantes : organisation inadaptée aux contraintes vécues différemment selon le sexe (horaires rigides, absence d'aménagements pour la parentalité), normalisation des différences de sexe, et absence de questionnement des représentations stéréotypées.

- 19 Au-delà des disparités d'accès, la littérature documente une différenciation dans la nature même des formations suivies selon le sexe. Dans le secteur privé français, Briard (2020) observe que les hommes suivent davantage de formations techniques, tandis que les femmes participent plus fréquemment à des formations visant le maintien dans l'emploi. Bien que ces travaux portent sur l'ensemble des personnes salariées et non spécifiquement sur le corps enseignant, ils suggèrent l'existence de logiques sexuées dans l'accès aux formations. Havet et Lacroix (2013) documentent par ailleurs des stratégies spécifiques développées par les femmes pour accéder à la formation, en fonction de leur position sociale, de leurs contraintes et de leurs opportunités.
- 20 Dans le domaine de l'enseignement, cette différenciation se manifeste à travers une ségrégation horizontale selon les niveaux scolaires ciblés et les domaines de spécialisation. La profession enseignante elle-même est marquée par une forte ségrégation : en Suisse, les femmes représentent entre 83% et 95% du corps enseignant primaire, contre 42% à 56% au secondaire II et tertiaire (OFS, 2025b). Cette ségrégation initiale influence-t-elle les choix de formation continue? Les formations liées aux premiers degrés tendent-elles à être davantage féminisées que ne le laisserait supposer la seule composition du corps enseignant?
- 21 En outre, la question de la valorisation différenciée des domaines de formation mérite d'être examinée. Les formations liées à l'accompagnement pédagogique bénéficient-elles de la même reconnaissance institutionnelle (statutaire, salariale) que les formations techniques ou de gestion? Cette hiérarchisation potentielle reflète-t-elle une hiérarchisation sexuée des savoirs, où les compétences relationnelles (associées au féminin) seraient moins reconnues que les compétences techniques (associées au masculin) (Mosconi, 2003)?
- 22 Un certain nombre de recherches soulignent que les enjeux liés aux rapports sociaux de sexe sont peu intégrés dans les études portant sur la formation continue du corps enseignant (Desmet, 2021). Par ailleurs, ces enjeux demeurent peu présents dans les contenus et dispositifs pédagogiques des formations elles-mêmes destinées aux personnes enseignantes (Collet et al., 2024).
- 23 Ce constat est particulièrement important en Suisse, où la diversification des offres de formation continue du personnel enseignant ne s'est pas accompagnée d'une reconnaissance explicite des rapports sociaux de sexe comme enjeu structurant. Lamamra et Posse (2013), Collet et Grin (2013) ainsi que Guyaz et al. (2019) soulignent que, bien que l'offre de formation continue se soit développée, sa conception et sa mise en œuvre tendent à reproduire des logiques sexuées qui conditionnent les trajectoires professionnelles dans le domaine éducatif.
- 24 Notre recherche vise précisément à documenter ces dynamiques de reproduction dans le contexte spécifique d'une haute école pédagogique suisse romande, en identifiant les mécanismes institutionnels et organisationnels par lesquels les rapports sociaux de sexe se maintiennent dans les dispositifs de formation continue. Ces questions structurent notre analyse empirique, en gardant à l'esprit que les logiques de formation continue des personnes enseignantes peuvent différer substantiellement de celles observées dans d'autres secteurs professionnels.

3. Méthodologie

3.1 Design de recherche et approche méthodologique

- 25 Cette recherche mobilise un design séquentiel explicatif (Royer & Zarlowski, 2014) combinant analyse quantitative des effectifs et approche qualitative. Elle s'inscrit dans une perspective des rapports sociaux de sexe (Kergoat, 2005), qui analyse le sexe comme un système de relations sociales structurant la division du travail, l'accès aux ressources et la reconnaissance des compétences. Notre posture épistémologique s'inscrit dans la perspective des savoirs situés, au sens développé par Haraway (2016), lesquels mettent en lumière la co-construction des connaissances dans l'interaction entre la chercheuse et le terrain.
- 26 La chercheuse principale occupe une fonction au sein de l'institution étudiée. Cette position a facilité l'accès au terrain et permis une compréhension fine des dynamiques institutionnelles, tout en nécessitant une vigilance particulière aux biais interprétatifs. Des retours réflexifs d'acteurs et actrices internes ayant participé à la collecte ont été intégrés pour limiter ces biais.

3.2 Terrain d'étude et population

- 27 L'étude porte sur une haute école pédagogique de Suisse romande (HEP-SR), institution de niveau tertiaire spécialisée dans la formation initiale et continue du corps enseignant. Le corpus comprend 19 formations certifiantes dispensées entre 2022 et 2024, représentant environ 600 à 700 inscriptions par année académique. Ces formations relèvent de trois types de certification : Certificate of Advanced Studies (CAS, 10-15 crédits ECTS), Diploma of Advanced Studies (DAS, 30-40 crédits) et Master of Advanced Studies (MAS, 60 crédits).
- 28 Ces 19 formations couvrent l'ensemble des dispositifs certifiants de niveau CAS, DAS et MAS proposés par l'institution durant la période étudiée, à l'exception de deux ou trois formations pour lesquelles les données étaient manquantes ou indisponibles. Le choix de se concentrer sur les formations certifiantes se justifie par leur rôle structurant dans les trajectoires professionnelles et par l'investissement temporel et financier qu'elles impliquent pour les personnes participantes.
- 29 Ces formations facultatives, accessibles sur dossier, s'adressent aux corps enseignant en fonction, personnes formatrices d'adultes et cadres scolaires. Les prérequis varient selon les formations : titre d'enseignement reconnu ou bachelor (parfois équivalent accepté), généralement complété par deux à trois ans d'expérience professionnelle. Certaines formations imposent des conditions spécifiques, comme exercer dans le degré concerné ou occuper une fonction de cadre.
- 30 Elles se déroulent en parallèle de l'activité professionnelle selon des modalités hybrides combinant sessions en présentiel, modules en ligne et travail autonome. La durée s'étale sur 3 à 6 semestres selon la certification (CAS : 3-4 semestres; DAS : 6 semestres; MAS : 4-6 semestres).
- 31 Les coûts varient entre 6'000 CHF (CAS) et 23'000 CHF (MAS). Dans la majorité des cas, l'employeur assure une prise en charge totale des formations. Ces formations peuvent déboucher sur des fonctions spécifiques (coordination pédagogique, praticien

formateur, direction d'établissement) ou une mobilité vers d'autres secteurs éducatifs, sans toutefois constituer des prérequis obligatoires pour l'avancement de carrière dans l'enseignement régulier.

- 32 Ce terrain constitue un site d'observation pertinent des rapports sociaux de sexe en formation, à l'intersection de plusieurs dynamiques : féminisation du corps enseignant (OFS, 2025b), processus de professionnalisation et enjeux de développement de carrière dans un secteur marqué par une ségrégation horizontale et verticale (Fassa, 2016).

3.3 Collecte des données

- 33 La collecte s'est déroulée en trois phases complémentaires entre septembre 2024 et mars 2025.
- 34 **Phase 1 (septembre 2024-janvier 2025)** : Nous avons extrait les données administratives anonymisées relatives aux 19 formations : sexe déclaré des personnes participantes, type de formation, domaine de spécialisation et effectifs par cohorte. Ces données ont été complétées par les statistiques de l'Office fédéral de la statistique concernant la répartition du personnel enseignant par sexe et par niveau d'enseignement en Suisse.
- 35 **Phase 2 (février 2025)** : Une observation a été menée lors d'une séance de communauté de pratiques (3 heures) réunissant 2 responsables de formations certifiantes, 2 collaboratrices scientifiques et la référente égalité. La chercheuse, membre de cette communauté, a occupé une posture de participante-observatrice, ce qui a facilité l'accès aux discussions spontanées. Les notes prises en temps réel et complétées immédiatement après ont porté sur les défis d'organisation, les profils des personnes participantes et les contraintes d'accès identifiées.
- 36 **Phase 3 (mars 2025)** : Un atelier de restitution réflexive a réuni 18 professionnels de la formation continue – responsables de formation, personnel collaborateur scientifique et référente égalité – durant 2 heures. Cette séance visait à présenter les résultats préliminaires de l'analyse statistique, recueillir les perceptions des acteurs et actrices du terrain et identifier collectivement des pistes d'action. Les échanges ont été enregistrés avec l'accord des personnes participantes et intégralement transcrits.

3.4 Analyse des données

- 37 Les données quantitatives ont fait l'objet d'analyses descriptives : calcul des proportions de femmes et d'hommes dans chaque formation et comparaison avec la répartition générale du corps enseignant par niveau d'enseignement.
- 38 Les données qualitatives (notes d'observation et transcriptions d'atelier) ont été analysées selon une approche thématique (Mucchielli, 2007) combinant méthodes inductive et déductive. Dans un premier temps, une lecture exploratoire des transcriptions a permis l'émergence de thèmes préliminaires, qui ont ensuite été organisés selon trois axes issus du cadre théorique : (1) représentations des rapports sociaux de sexe dans les formations, (2) contraintes d'accès différenciées selon le sexe (temporelles, matérielles, logistiques), et (3) stratégies d'adaptation mises en œuvre. Chaque extrait pertinent a été codé en référence à ces axes, avec des allers-retours réguliers entre le matériau empirique et les catégories analytiques. L'ensemble du

codage a été relu par deux co-chercheuses afin d'en valider la cohérence et de limiter les biais liés à la position institutionnelle de la chercheuse principale, qui a réalisé l'analyse manuellement.

- 39 Le nombre limité de séances d'observation (une communauté de pratique et un atelier de restitution) ne permet pas de prétendre à l'exhaustivité des phénomènes observés. Toutefois, la triangulation avec les données quantitatives et la convergence des témoignages recueillis lors de l'atelier ont permis de valider les principales tendances identifiées. Cette recherche exploratoire ouvre des perspectives pour des investigations ultérieures, notamment par le biais d'entretiens individuels avec les personnes en formation.

3.5 Considérations éthiques

- 40 Cette recherche a été menée dans le respect des principes éthiques de la recherche en sciences sociales. Le personnel participant à l'atelier de restitution ont donné leur consentement éclairé pour l'enregistrement et l'utilisation de leurs propos. Les données statistiques ont été anonymisées et agrégées. La chercheuse a explicité sa double posture auprès de l'ensemble des personnes participantes.

4. Résultats

- 41 Notre analyse révèle trois phénomènes principaux : (1) une ségrégation horizontale marquée selon les niveaux d'enseignement et les domaines de spécialisation, (2) des contraintes d'accès différenciées selon le sexe, liées notamment à l'articulation formation-famille, et (3) des représentations variables des rapports sociaux de sexe selon les acteurs et actrices.

4.1 Une ségrégation horizontale selon les niveaux et domaines de formation

- 42 Pour contextualiser l'analyse, rappelons que les enseignantes représentent la grande majorité du primaire (près de 95% dans les premières années et 83% dans les degrés supérieurs), tandis que leur proportion diminue au secondaire (56% au secondaire I, 49% dans l'enseignement secondaire II général et 45% dans le secondaire II professionnel) (OFS, 2025b). Ce cadre permet d'examiner dans quelle mesure les formations continues reproduisent ou atténuent ces écarts.

4.1.1 Une ségrégation horizontale persistante : cartographie des inégalités dans les formations certifiantes

- 43 .
- 44 L'analyse des effectifs des formations certifiantes révèle une distribution sexuée marquée (Tableau 1). Il convient de noter préalablement que ces observations doivent être considérées avec prudence pour les formations dont les effectifs sont restreints (marquées d'un astérisque dans le tableau). Ces effectifs limités peuvent entraîner de fortes variations de pourcentage pour des changements minimes.

- 45 Les données mettent en évidence des tendances contrastées selon les niveaux d'enseignement et les domaines de spécialisation. Lors des échanges, cette réalité est explicitement reconnue par les personnes participantes : « Et puis je sais que la répartition des hommes et des femmes, ben de nouveau il y a une ségrégation horizontale à ce niveau-là, où ben plus on est dans un degré d'étude élevé, plus on va trouver des hommes ». L'analyse des dispositifs destinés aux premiers cycles de la scolarité révèle une prédominance notable de participantes. À titre d'exemple, le CAS *Acquisition des connaissances préscolaires*, qui s'adresse au cycle 1 – correspondant aux quatre premières années de scolarité –, affiche sur les deux années considérées une proportion de femmes oscillant entre 95,8% et 97,9%. Cette forte féminisation, supérieure même à celle déjà très marquée du corps enseignant primaire (OFS, 2025b), illustre la persistance d'une division sexuée des spécialités au sein des formations pédagogiques. Une participante, responsable de formation, illustre cette concentration en précisant : « Quand on est avec les étudiants du secondaire 2, on est presque à parité, voire même des fois plus d'hommes. Et puis quand on est en primaire, surtout 1-3 par exemple, 1-4, il y a plutôt des femmes ».
- 46 Cette tendance ne se limite pas aux formations explicitement orientées vers les premiers cycles. Elle se retrouve également dans d'autres dispositifs, tels que le CAS *Formation de personnes praticiennes formatrices*. Bien que ce programme ne cible pas un cycle scolaire spécifique, les données révèlent une participation majoritairement féminine (84,9% en 2023-2024 et 70,5% en 2024-2025).
- 47 Au-delà de cette différenciation par cycles, des variations notables apparaissent également selon les domaines de spécialisation. Les formations centrées sur l'accompagnement pédagogique – comme le DAS *Accompagnement et coaching* (95,4% et 92,1% de femmes selon les années), le CAS *Pédagogie différenciée* (94,0% et 93,8%) ou encore le CAS *Documentation et médiation* (87,5% et 85,7%) – présentent des taux de participation féminine particulièrement élevés. À l'inverse, certaines formations techniques tendent vers une répartition plus équilibrée ou défavorable aux femmes. Le cas le plus marquant est celui du CAS *Technologies éducatives*, où la proportion de femmes s'élève à seulement 40,0%, ainsi que le DAS *Éducation nutritionnelle* qui présente les proportions de femmes les plus faibles observées : 46,7% en 2023-2024 et 25,0% en 2024-2025. Quant aux formations relevant des domaines de l'administration et du leadership, elles affichent des distributions intermédiaires avec environ 62-64% de femmes, soit des proportions nettement inférieures à la moyenne générale des formations.
- 48 Nos observations prolongent ainsi les constats structurels : les formations continues ne compensent pas la ségrégation préexistante dans le corps enseignant, elles tendent à la reproduire, voire à l'amplifier dans certains domaines. La structuration des filières reflète la division socio-sexuée des savoirs (Mosconi, 2003) et peut être interprétée à la lumière des analyses de Kergoat (2005) sur les rapports sociaux de sexe comme relations influençant la division du travail, l'accès aux ressources et la reconnaissance des compétences. Nos résultats suggèrent que les dispositifs de formation continue, loin d'être neutres, s'inscrivent dans des logiques institutionnelles qui contribuent à reproduire ces divisions sexuées. Plus précisément, si la forte féminisation de certaines formations (pédagogie, accompagnement) peut s'expliquer en partie par la composition sexée du corps enseignant primaire, la sous-représentation des femmes dans les formations techniques et de leadership ne peut s'expliquer uniquement par ce facteur

structurel, puisque les femmes représentent environ trois quarts du corps enseignant tous niveaux confondus.

- 49 Cette ségrégation horizontale peut être mise en relation avec les données qualitatives concernant la valorisation professionnelle associée aux différentes formations. Lors de l'atelier de restitution réflexive, une discussion porte sur le CAS *Gestion et leadership* : « Ça donne une fonction, donc, du coup, t'es doyen ou doyenne, t'as une prime salariale, en fait, t'as du temps, t'as un niveau de CAS [...] t'as des heures de décharge aussi ». L'interlocutrice précise que « c'est un CAS assez mixte », une observation qui peut être mise en relation avec les données du tableau 1 montrant une proportion relativement équilibrée d'environ 62-64% de femmes sur les deux années. Cette corrélation entre valorisation statutaire/salariale et mixité relative (voire participation masculine proportionnellement plus importante que dans d'autres formations) suggère que les formations les plus valorisées institutionnellement tendent à attirer davantage d'hommes proportionnellement à leur présence dans le corps enseignant.
- 50 Dans notre corpus, nos observations prolongent les travaux de Briard (2020) sur le secteur privé français, en montrant que, même dans un contexte institutionnel helvétique formellement engagé pour l'égalité, des logiques similaires de différenciation sexuée demeurent à l'œuvre. Toutefois, contrairement aux conclusions générales de Havet et Lacroix (2013) sur l'ensemble des salariés, notre étude révèle des dynamiques plus nuancées et spécifiques au contexte de l'enseignement. Cette divergence s'explique par la spécificité du champ étudié : la formation continue s'intègre ici dans des trajectoires professionnelles déjà fortement marquées par une ségrégation horizontale préexistante selon les niveaux d'enseignement (Cacouault-Bitaud & Combaz, 2012), et semble contribuer à la reproduire, voire à l'amplifier dans certains domaines.

Tableau 1. Répartition des participantes et participants dans les formations certifiantes selon le sexe (années académiques 2023-2024 et 2024-2025)

Formation	Public cible	Effectif	% femmes	Effectif	% femmes
		2023-2024	2023-2024	2024-2025	2024-2025
CAS Acquisition des connaissances préscolaires	Cycle 1	25	95,8	48	97,9
CAS Documentation et médiation	Bibliothécaire scolaire	16	87,5	14	85,7*
CAS Pédagogie générale	Enseignement supérieur	-	-	14	92,9*
CAS Arts et culture	Tous cycles	15	73,3	15	73,3
CAS Pédagogie différenciée	Tous cycles	17	94,0	16	93,8
CAS Durabilité	Tous cycles	55	68,2	40	62,5
CAS Technologies éducatives	Tous cycles	-	-	5	40,0*
CAS Gestion et leadership	Cadres et direction	28	63,5	26	61,5
CAS Mathématiques	Tous cycles	-	-	9	66,7*
CAS Relation et médiation	Tous cycles	80	68,8	69	72,5
CAS Formation de personnes praticiennes formatrices	Tous cycles	192	84,9	139	70,5
CAS Santé et prévention	Tous cycles	30	70,2	30	70,0*

Formation	Public cible	Effectif	% femmes	Effectif	% femmes
		2023-2024	2023-2024	2024-2025	2024-2025
CAS Apprentissage du français langue seconde	Tous cycles	60	91,6	53	90,6
CAS Accompagnement professionnel et mentorat	Tous cycles	14	78,6	13	76,9*
DAS Accompagnement et coaching	Tous cycles	22	95,4	38	92,1
DAS Arts appliqués et techniques	Tous cycles	67	76,5	59	76,3
DAS Éducation nutritionnelle	Tous cycles	15	46,7	12	25,0*
MAS Accompagnement professionnel	Enseignement supérieur	10	90,0	9	88,9*
MAS Pédagogie de l'enseignement supérieur	Enseignement supérieur	9	41,5*	9	44,4*

51 Notes :

- Effectifs et pourcentages arrondis; calculs basés sur les données annuelles cumulées.
- *Effectif < 15; pourcentages à interpréter avec prudence.
- Tiret (-) : formation non dispensée cette année.

- Cycle 1 = 1-4H (années Harmos 1 à 4, élèves de 4 à 8 ans); Cycle 2 = 5-8H (années Harmos 5 à 8, élèves de 8 à 12 ans); Cycle 3 = 9-11H (années Harmos 9 à 11, élèves de 12 à 15 ans).
- Source : Unité statistique de la HEP-SR, données anonymisées.

4.2 Contraintes d'accès selon le sexe : l'articulation formation-famille

- 52 L'analyse des témoignages recueillis révèle que les contraintes d'accès aux formations se manifestent à plusieurs niveaux : organisation temporelle, interruptions de parcours, aménagements matériels et compétences numériques.

4.2.1 Organisation temporelle et interruptions de parcours : les défis de la conciliation

- 53 L'organisation temporelle des formations s'impose comme un enjeu central dans l'articulation entre responsabilités familiales et engagement formatif. Cette contrainte a été évoquée de manière récurrente lors de nos deux dispositifs de collecte. Lors de la communauté de pratique, une responsable témoigne avoir dû adapter les horaires pour des participantes « en charge de la famille, qui doivent déposer leurs enfants au bus le matin, ou à la crèche ». Cette contrainte quotidienne affecte particulièrement les femmes, comme le montrent les travaux de Fournier et Sigot (2009), qui indiquent qu'elles sont deux fois plus susceptibles que les hommes de devoir réorganiser leur quotidien pour suivre une formation (20% vs 10%).
- 54 Les interruptions longues constituent un second enjeu majeur. Lors de l'atelier de restitution réflexive, un responsable de formation observe que les interruptions pour congé maternité « ne vont pas avoir la même répercussion selon les formations », notamment en raison des effectifs : les grands groupes (100 personnes participantes) offrent moins de flexibilité que les petits (15 personnes participantes).
- 55 Les interruptions longues génèrent des incertitudes quant à la possibilité de reprendre le parcours, notamment lorsque la formation n'est plus proposée. Ces parcours discontinus, statistiquement plus fréquents chez les femmes (Bentoudja & Razafindranovona, 2020), se heurtent à l'instabilité de l'offre institutionnelle : « Si on regarde sur d'autres formations qui n'ouvre plus, les personnes qui se sont arrêtées avant la fin. Qui n'ont plus tout cours ».
- 56 Face à ces contraintes, certaines initiatives émergent. Lors de l'atelier de restitution réflexive, une collaboratrice scientifique évoque : « L'année passée, une personne avait proposé toute sa formation micro-certifiée les samedis. Cela a très bien fonctionné et la formation est reconduite cette année, avec à nouveau un effectif complet ».
- 57 Cependant, des positions institutionnelles ambivalentes et des tensions entre protection et autonomie persistent. Les résistances à l'hybridation, qui pourrait faciliter la conciliation, sont explicitement mentionnées : « Et il y a aussi une perspective de ce qu'est l'apprentissage pour certains formateurs de certains modules qui demandent beaucoup de présentiel et qui veulent maintenir le présentiel et qui sont assez hostiles à hybrider ».
- 58 Concernant le suivi des formations pendant la grossesse, un responsable de formation clarifie la position institutionnelle du CAS *Formation de personnes praticiennes formatrices* : « Nous avons eu, nous avons parlé de ça et il est absolument exclu qu'on interdise de

suivre le CAS. On ne le recommande pas, mais on n'a pas formellement d'interdiction de suivre le CAS » Cette position illustre la tension entre l'ouverture formelle de l'institution et une forme de dissuasion informelle. L'ambivalence est également illustrée par le souvenir d'une attitude paternaliste passée face aux contestations sur la continuité des études durant la maternité, où une formatrice disait : « il faut les protéger d'elles-mêmes »

- 59 Cette tension s'étend jusqu'à la rupture forcée de parcours, comme le témoigne le cas d'une participante : « Elle a dû arrêter. C'est des problèmes de santé, elle a accouché et elle a dû complètement arrêter la formation sur ordre du service employeur ». La complexité institutionnelle ajoute à ces difficultés, comme le précise un responsable : « Exactement, puis en plus le service employeur, c'est pas là, c'est pas la HEP-SR, pour ce qui concerne les personnes praticiennes formatrices », révélant la multiplicité des autorités impliquées.
- 60 Malgré ces dynamiques, des efforts de formalisation existent. Un responsable de formation décrit une approche systématique mise en place : « Une pratique qui s'est un peu institutionnalisée au sein de notre programme, c'est d'avoir systématiquement un entretien avec toutes les participants qui nous annoncent une grossesse. Parce que c'est tellement individuel [...] Et puis on évalue au cas par cas ». Un document sur ces questions a été mis en place comme le rappelle un responsable de formation, incluant une rubrique pour le projet de maternité et garantissant que, si la participante souhaite continuer, « elle a le droit de le faire, nous devons nous adapter ». Il précise : « pour clarifier, nous avons un document [...] et on a une rubrique pour écrire un projet de maternité ». Ces éléments révèlent une tension entre mesures protectrices et respect de l'autonomie individuelle, tout en soulignant que les interruptions et adaptations concernent quasi exclusivement les femmes (Lignon 2015).
- 61 Une interrogation complémentaire a émergé lors de la communauté de pratique concernant d'éventuelles inégalités d'accès liées aux compétences numériques. Une collaboratrice scientifique s'est demandée si « toute la charge cognitive liée à l'utilisation d'un Learning Management System [...] pouvait être une source d'inégalités » et si l'intégration de nouveaux outils comme ChatGPT pourrait « être un frein ». Cette préoccupation, bien qu'elle n'ait pas été observée de manière récurrente dans notre corpus, fait écho aux travaux sur les inégalités de sexe et la technologie (Collet, 2025; Ferrière & Collet, 2016) qui montrent que les compétences numériques sont socialement associées au masculin. Elle souligne la vigilance nécessaire quant aux effets potentiellement discriminants de la numérisation croissante des formations, sans que nous puissions documenter empiriquement ces effets dans le cadre de cette étude.

4.2.2 Aménagements matériels : l'exemple de l'allaitement

- 62 Un exemple concret, bien que mentionné une seule fois dans le matériel recueilli, éclaire la manière dont certaines responsabilités liées au travail maternel peuvent créer des obstacles à la participation. Lors de la communauté de pratique, une responsable rapporte : « Une participante enceinte souhaitait allaiter [...] mais la salle prévue à cet effet avait été détournée de sa fonction première, en salle de pause ».
- 63 Même isolé, cet exemple met en évidence plusieurs enjeux. Il montre d'abord que l'absence d'aménagements institutionnels anticipés conduit les participantes concernées à devoir négocier individuellement des arrangements. Il suggère ensuite

que certaines tâches de soin – ici l'allaitement – ne sont pas intégrées dans l'organisation standard des formations. Enfin, il rappelle que, faute de telles adaptations, certaines femmes pourraient se retrouver en situation de renoncer à leur formation.

4.3 Représentations institutionnelles et valorisation différenciée des formations

- 64 Outre les contraintes temporelles et matérielles, l'atelier de restitution et l'observation de la communauté de pratique ont révélé deux dimensions essentielles : d'une part, la diversité des postures adoptées par les responsables institutionnels face aux inégalités de sexe; d'autre part, l'existence d'une hiérarchisation implicite entre les différentes formations qui contribue à reproduire ces inégalités.

4.3.1 Des représentations différenciées des mécanismes sexués

- 65 L'analyse des échanges met en lumière une compréhension différenciée des mécanismes sexués au sein des dispositifs de formation. Trois postures principales peuvent être identifiées parmi les responsables institutionnels.
- 66 La première posture consiste à reconnaître l'existence d'inégalités tout en les situant hors du périmètre d'action institutionnel. Certains responsables relèvent des phénomènes de ségrégation sans pour autant les envisager comme relevant de leur responsabilité : « la répartition des hommes et des femmes, ben de nouveau il y a une ségrégation horizontale à ce niveau-là, où ben plus on est dans un degré d'étude élevé, plus on va trouver des hommes ». Cette interprétation renvoie les inégalités à des dynamiques structurelles du marché du travail, minimisant leur ancrage dans les pratiques locales de formation. De même, concernant les parcours discontinus de certaines participantes, une forme de résignation est exprimée par un responsable de programme : « on assume le fait que peut-être qu'elles ne vont pas pouvoir terminer si la formation n'est plus organisée à un moment donné, mais ça dépend des programmes ». Cette lecture tend à naturaliser les contraintes, limitant ainsi la possibilité de penser une responsabilité institutionnelle dans leur reproduction.
- 67 Une deuxième posture, plus minoritaire, laisse entrevoir un rapport plus réflexif aux pratiques institutionnelles. Quelques responsables expriment un questionnement sur ce qui pourrait encore être fait : « Je me suis plutôt en train de me dire qu'est-ce qui ne se fait pas encore ». Cette formulation suggère une ouverture à l'examen des possibles. Par ailleurs, d'autres mentionnent que certaines mesures – comme la flexibilisation des horaires – avaient « déjà [...] été posées » avant même la démarche de recherche, indiquant que pour certaines, des ajustements avaient déjà été intégrés au fonctionnement ordinaire de l'institution.
- 68 Enfin, une troisième posture, principalement portée par les collaboratrices scientifiques et la référente égalité, se caractérise par une analyse plus systémique des mécanismes à l'œuvre. Ces actrices mobilisent spontanément un vocabulaire spécialisé (« ségrégation horizontale », « charge cognitive », « inégalités structurelles ») et identifient des leviers d'action concrets, comme l'hybridation des formations ou l'aménagement d'espaces dédiés.

69 L'ensemble révèle que l'intégration des enjeux d'égalité dans les formations reste étroitement tributaire des dispositions individuelles des responsables. En l'absence de cadrage institutionnel explicite, les pratiques demeurent hétérogènes et largement conditionnées par la sensibilité personnelle de chacun et chacune plutôt que par un cadre collectif structurant.

4.3.2 Valorisation différenciée des formations : une hiérarchie sexuée des savoirs

70 L'analyse met en évidence, outre ces postures différenciées, une hiérarchisation implicite des formations selon leur reconnaissance statutaire et salariale, qui recoupe partiellement la répartition sexuée observée dans le tableau 1.

71 Lors de l'atelier de restitution, une discussion collective autour du *CAS Gestion et leadership* illustre particulièrement cette hiérarchisation. Une collaboratrice scientifique souligne d'abord le manque de valorisation des formations pédagogiques : « Il n'y a pas de valorisation ni statutaire par rapport à ces rôles [...], donc forcément il y a très, très peu d'attractivité ». Une responsable de programme contraste ensuite avec le *CAS Gestion et leadership* : « ça donne une fonction, donc [...] t'es doyen ou doyenne, t'as une prime salariale, [...] t'as des heures de décharge aussi ». Une troisième participante observe alors : « Et c'est un CAS assez mixte, justement », constat confirmé par les données du tableau 1 montrant 62-64% de femmes, proportion nettement inférieure à la féminisation générale du corps enseignant.

72 Ce constat sur le *CAS Gestion et leadership* suggère une possible articulation entre reconnaissance institutionnelle et participation masculine proportionnellement plus importante. Si nos données ne permettent pas de généraliser cette corrélation à l'ensemble du corpus, la mise en regard du tableau 1 montre que les formations les plus mixtes (*CAS Gestion et leadership*, *DAS Éducation nutritionnelle*, *MAS Pédagogie de l'enseignement supérieur*) sont également celles qui, selon les témoignages recueillis, offrent des débouchés professionnels plus clairement identifiés ou s'adressent à des cycles d'enseignement moins féminisés. Cette piste mériterait d'être approfondie dans des recherches ultérieures.

73 À l'inverse, la forte féminisation de certaines formations attestées (non certifiantes) est associée à une dévalorisation symbolique, comme le souligne la référente égalité lors de la communauté de pratique : « C'est une population 99% féminisée [...] c'est vrai qu'elles n'ont pas un niveau bachelor », et ces formations sont décrites comme « des hybrides qui ne sont pas tellement valorisés ».

74 La valorisation différenciée se manifeste également selon les cycles ciblés et les types de compétences. Lors de la communauté de pratique, une collaboratrice scientifique observe que le corps enseignant du secondaire II, « qui pour certains ont fait des doctorats », recherchent prioritairement « des formations scientifiques, didactiques [...] relatives à leur sujet d'enseignement, plutôt que la différenciation ou la gestion de classe ». Cette hiérarchisation des savoirs reflète une dévalorisation implicite des compétences pédagogiques relationnelles, historiquement associées au féminin (Mosconi, 2003), au profit des savoirs disciplinaires et techniques, associés au masculin.

75 Par ailleurs, le soutien institutionnel constitue un déterminant structurel. La référente égalité observe : « L'encouragement à la formation continue dépend beaucoup du management des établissements ». L'accès ne dépend donc pas uniquement des choix

individuels mais de rapports de pouvoir institutionnels qui peuvent reproduire des biais genrés dans l'orientation du corps enseignant vers certaines formations.

4.3.3 Dynamiques de pouvoir au sein des espaces de formation

- 76 Les échanges révèlent également les mécanismes de domination genrée opérant au sein même des formations, dans les interactions entre personnes participantes. Une collaboratrice scientifique témoigne : « Il y a déjà une tendance à plus de prise de parole chez les hommes. Et puis, il y a quand même, malgré le fait qu'ils soient minorités, une prise de parole plus importante, une attitude un peu de donner des leçons aussi, parfois ». Face à cette dynamique, les formatrices doivent parfois intervenir activement : « Il fallait vraiment cadrer cette personne ».
- 77 Ce constat révèle que les rapports de pouvoir persistent même lorsque les hommes sont en situation de minorité numérique, illustrant que la domination masculine ne s'explique pas par le seul poids démographique mais par des mécanismes sociaux plus profonds (Kergoat, 2005) qui traversent les espaces de formation eux-mêmes. Cette observation suggère que la mixité quantitative ne suffit pas à garantir l'égalité dans les interactions et que des dispositifs pédagogiques spécifiques seraient nécessaires pour réguler ces dynamiques.

5. Discussion

- 78 Nos résultats soulignent trois phénomènes structurels majeurs dans les dispositifs de formation continue enseignante d'une haute école pédagogique suisse romande : une ségrégation horizontale persistante selon les niveaux d'enseignement et domaines de spécialisation, des modalités d'organisation qui reproduisent des contraintes différenciées selon le sexe, et une conscience inégale des enjeux d'inégalités de sexe parmi les responsables institutionnels. Cette section discute ces résultats à la lumière de la littérature existante et en souligne les implications pour les politiques de formation continue.

5.1 Une ségrégation horizontale qui reproduit la division sexuée du travail éducatif

- 79 Nos données confirment l'existence d'une ségrégation horizontale dans les formations continues enseignantes, prolongeant les observations de Briard (2020) sur le secteur privé. Cette ségrégation se manifeste selon deux axes : les niveaux d'enseignement (primaire vs secondaire) et les domaines de spécialisation (accompagnement pédagogique vs technique/gestion).
- 80 La forte féminisation des formations liées aux cycles primaires (plus de 90% de femmes) n'est pas surprenante au regard de la composition du corps enseignant à ces niveaux (85-95% de femmes). Toutefois, ce qui interpelle, c'est la surreprésentation des femmes dans ces formations par rapport à leur poids dans le corps enseignant correspondant. Ce phénomène suggère que les enseignantes des premiers cycles sont particulièrement mobilisées vers la spécialisation continue, peut-être en réponse à des exigences de légitimation professionnelle plus fortes dans un secteur historiquement dévalorisé (Cacouault-Bitaud & Combaz, 2012).

- 81 À l'inverse, les formations techniques (technologies éducatives) et de gestion/ leadership présentent une participation masculine proportionnellement plus importante. Cette distribution reflète la hiérarchisation sexuée des savoirs (Mosconi, 2003) : les compétences techniques et managériales sont socialement associées au masculin, tandis que les compétences relationnelles et pédagogiques sont associées au féminin.
- 82 Cette ségrégation n'est pas sans conséquence. Nos observations montrent que les formations majoritairement suivies par des femmes (accompagnement pédagogique, différenciation) débouchent moins souvent sur des reconnaissances statutaires ou salariales, contrairement aux formations en gestion ou leadership qui offrent des primes salariales, des heures de décharge et des fonctions spécifiques. Cette valorisation différenciée contribue à maintenir des inégalités de carrière selon le sexe au sein de la profession enseignante.

5.2 Des modalités d'organisation qui ne neutralisent pas les inégalités

- 83 Nos observations qualitatives révèlent que l'organisation temporelle et matérielle de ces dispositifs reproduit des contraintes différenciées selon le sexe, particulièrement liées à l'articulation entre responsabilités familiales et engagement formatif. Cette articulation affecte principalement les femmes, confirmant les travaux de Fournier et Sigot (2009) sur « l'ordre temporel de genre » : les femmes sont deux fois plus susceptibles que les hommes de devoir réorganiser leur quotidien pour suivre une formation (20% vs 10%).
- 84 Les interruptions de parcours liées à la maternité concernent exclusivement des femmes dans notre corpus. Cette observation révèle l'absence d'anticipation institutionnelle systématique de ces situations. Les aménagements observés (comme la mise à disposition d'un espace pour l'allaitement) résultent de négociations individuelles plutôt que de politiques institutionnelles formalisées. Le cas d'une participante dont la formation a été interrompue « sur décision du service employeur » illustre les tensions entre mesures protectrices et respect de l'autonomie individuelle.
- 85 Cette situation traduit une conception implicite du « participant idéal », envisagé comme une personne disponible, flexible et sans contraintes familiales, qui correspond plus aux trajectoires masculines traditionnelles (Kergoat, 2005). Les femmes, qui assument encore une part plus importante des responsabilités domestiques et parentales en Suisse (CSRE, 2018, OFS, 2025a), peuvent se trouver désavantagées face à des dispositifs conçus sans prise en compte formelle de ces contraintes.
- 86 Certaines adaptations émergent néanmoins : formations le samedi, modules en ligne, formats hybrides. Ces innovations témoignent d'une prise de conscience progressive des contraintes vécues par les participants et participantes. Toutefois, elles restent fragmentaires et dépendent de la sensibilité individuelle des responsables de formation plutôt que d'une politique institutionnelle cohérente. Par ailleurs, des résistances à l'hybridation persistent chez certaines personnes formatrices, limitant les possibilités d'adaptation pour les personnes ayant des contraintes de mobilité ou de disponibilité.

5.3 Une conscience inégale des rapports sociaux de sexe

- 87 L'atelier de restitution a révélé des représentations très contrastées des rapports sociaux de sexe dans les formations. Cette hétérogénéité reflète l'absence de formation systématique des responsables de formation aux enjeux d'inégalités de sexe.
- 88 Trois postures peuvent être distinguées. La première consiste en un déni des inégalités, où certains responsables minimisent l'existence de problèmes et attribuent les répartitions observées à des « choix libres » des individus. Cette perspective néglige les mécanismes structurels qui orientent les choix et s'inscrit dans une conception individualiste de l'égalité, courante dans le discours néolibéral sur la formation (Ollagnier, 2014).
- 89 La deuxième posture se caractérise par une reconnaissance sans responsabilité institutionnelle : les inégalités sont reconnues, mais leurs causes sont naturalisées ou externalisées, déchargeant l'institution de toute obligation d'action et limitant les marges d'intervention.
- 90 Enfin, une prise de conscience réflexive émerge chez certaines personnes, notamment les collaboratrices scientifiques et l'experte en égalité, qui adoptent une perspective plus systémique des mécanismes à l'œuvre et manifestent une volonté d'agir sur les modalités d'organisation. Cette posture rejoint les travaux sur les formations sensibles au genre (Collet et al., 2024), qui préconisent une intégration explicite d'inégalités de sexe dans les dispositifs formatifs.
- 91 La coexistence de ces différentes postures selon les positions institutionnelles suggère que des formations ciblées sur les rapports sociaux de sexe pourraient contribuer à transformer les représentations et, par conséquent, les pratiques.

5.4 Limites de l'étude et perspectives de recherche

- 92 Notre recherche comporte plusieurs limites qu'il convient d'explicitier. Premièrement, elle porte sur une seule institution suisse romande, ce qui limite la généralisation de nos conclusions. La spécificité du contexte cantonal (politique éducative, marché de l'emploi enseignant, culture institutionnelle) peut influencer significativement les dynamiques observées. Des études comparatives entre différentes hautes écoles pédagogiques suisses permettraient de distinguer ce qui relève de mécanismes généraux de ce qui est spécifique à notre terrain.
- 93 Deuxièmement, nous n'avons pas pu analyser les trajectoires individuelles sur le long terme. Une étude longitudinale permettrait d'évaluer l'impact réel de ces formations sur les carrières enseignantes et de mieux comprendre comment elles contribuent à maintenir ou à transformer les inégalités professionnelles selon le sexe. Par ailleurs, l'observation s'est limitée à une seule séance, ce qui constitue une base restreinte pour l'approche ethnographique. Des observations répétées auraient enrichi l'analyse des dynamiques institutionnelles.
- 94 Troisièmement, notre analyse se concentre sur les personnes inscrites aux formations. Une étude portant sur le corps enseignant qui ne suit pas de formation continue permettrait d'identifier les obstacles en amont de l'inscription et de mieux comprendre les mécanismes d'auto-sélection.

- 95 Quatrièmement, l'absence d'entretiens individuels avec les personnes en formation limite notre compréhension de leurs motivations, vécus subjectifs et stratégies personnelles face aux contraintes identifiées.
- 96 Enfin, nous n'avons pas exploré en profondeur les intersections entre rapports sociaux de sexe et autres rapports de pouvoir (classe sociale, origine migratoire, âge). Une approche intersectionnelle enrichirait considérablement notre compréhension des inégalités en formation continue.
- 97 Des recherches futures pourraient également explorer les effets des différentes modalités d'organisation (présentiel, hybride, en ligne) sur les parcours de formation différenciés selon le sexe, en tenant compte du contexte spécifique de la profession enseignante.

5.5 Implications pour les politiques institutionnelles

- 98 Nos résultats comportent plusieurs implications pour les politiques institutionnelles. Premièrement, ils montrent que l'égalité formelle d'accès ne suffit pas à garantir l'égalité réelle. Des mesures volontaristes sont nécessaires pour neutraliser les obstacles structurels identifiés.
- 99 Deuxièmement, ils soulignent l'importance de former les responsables de formation aux inégalités de sexe. La conscience inégale observée limite considérablement les marges de transformation institutionnelle.
- 100 Troisièmement, ils invitent à repenser les modalités d'organisation des formations en tenant compte explicitement de l'articulation travail-famille-formation. Cela implique une diversification des formats (présentiel, hybride, distanciel), une reconnaissance des parcours non linéaires, et des aménagements matériels systématiques (espaces d'allaitement, horaires flexibles) plutôt que négociés au cas par cas.
- 101 Enfin, ils appellent à questionner la valorisation différenciée des domaines de spécialisation. Pourquoi les formations d'accompagnement pédagogique, majoritairement suivies par des femmes, débouchent-elles sur moins de reconnaissance statutaire et salariale que les formations en gestion ou leadership? Cette hiérarchisation reflète et renforce les inégalités de sexe dans la profession enseignante et mériterait une analyse critique approfondie de la part des institutions de formation.

6. Conclusion

- 102 Cette recherche documente un champ encore peu exploré – les inégalités de sexe dans la formation continue enseignante en Suisse romande – en articulant données quantitatives et témoignages qualitatifs. Trois résultats principaux émergent : une ségrégation horizontale marquée selon les niveaux et domaines de formation, des contraintes d'accès différenciées liées à l'articulation formation-famille, et une conscience inégale des mécanismes genrés parmi les responsables institutionnels.
- 103 Ces résultats invitent à questionner le paradoxe entre égalité formelle et inégalité réelle dans les dispositifs de formation continue. Bien que théoriquement accessibles à tout le monde, ces formations s'inscrivent dans des logiques institutionnelles qui reproduisent – voire amplifient – les divisions sexuées préexistantes dans la profession enseignante. La corrélation entre forte féminisation d'une formation et faible

reconnaissance statutaire interroge particulièrement les critères de valorisation des compétences : pourquoi l'accompagnement pédagogique bénéficie-t-il de moins de reconnaissance que la gestion ou les formations techniques?

- 104 Ces résultats invitent néanmoins à identifier des marges de transformation. La diversité des postures observées parmi les responsables de formation suggère que ces enjeux, bien qu'encore largement laissés à la sensibilité individuelle, peuvent faire l'objet d'une politique institutionnelle cohérente. Les adaptations émergentes (formations le samedi, formats hybrides, espaces d'allaitement) témoignent d'une prise de conscience progressive, mais leur caractère ponctuel limite leur portée systémique.
- 105 Cette recherche appelle à trois développements futurs. D'abord, des études comparatives interinstitutionnelles permettraient d'évaluer la portée des dynamiques observées au-delà du cas étudié. Ensuite, une approche longitudinale éclairerait les effets à moyen terme de ces formations sur les trajectoires professionnelles. Enfin, l'intégration d'une perspective intersectionnelle enrichirait la compréhension des articulations entre rapports sociaux de sexe, classe sociale et origine migratoire.
- 106 Cette recherche confirme le paradoxe identifié par Ollagnier (2010) : la formation des adultes ne peut atteindre ses objectifs d'égalité sans intégrer explicitement les questions de genre dans sa conception et son organisation. Nos résultats montrent que l'absence de barrières formelles à l'accès ne garantit nullement l'égalité réelle de participation, et que les dispositifs de formation peuvent, malgré des intentions égalitaires affichées, contribuer activement à reproduire les divisions sexuées du travail éducatif. Ce constat appelle à un changement de paradigme : passer d'une logique d'égalité formelle (où l'institution s'estime neutre) à une logique d'égalité réelle (où l'institution reconnaît son rôle dans la production ou la réduction des inégalités).
- 107 L'enjeu dépasse la seule question organisationnelle : il touche à la façon dont les institutions conçoivent les parcours professionnels, la disponibilité attendue des personnes en formation et la reconnaissance sociale du travail éducatif. Accompagner les dispositifs de formation continue vers plus d'égalité nécessite ainsi de questionner les normes implicites qui structurent la profession enseignante elle-même.

BIBLIOGRAPHY

Bentoudja, L., & Razafindranovona, T. (2020). Être parent : des cadres aux ouvrières, plus de conséquences sur l'emploi des femmes. *Insee Première*, 1795, 1-4. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4465360>

Briard, K. (2020). *L'accès des salariés à la formation professionnelle continue : où sont les inégalités entre les femmes et les hommes?* (Document d'études, n° 237, pp. 1-47). Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques, Ministère du Travail. https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/dares_de_inegalites_formation-2.pdf

- Budaci, C., & Eneau, J. (2009, décembre 2-3). Accès à la formation et inégalités liées au sexe : représentations sociales de la formation professionnelle chez des femmes cadres. *Colloque International « La diversité : questions pour les sciences sociales - Égalité dans l'emploi, Discrimination au travail et Management de la diversité »*, École de Management de Strasbourg, Strasbourg, France. <https://hal.science/hal-00703587v1/document>
- Cacouault-Bitaud, M., & Combaz, G. (2012). La formation et le genre [Dossier]. *Recherche et formation*, 69, 9-14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1664>
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation [CSRE]. (2018). *Rapport sur l'éducation en Suisse 2018*. CSRE.
- Collet, I., & Grin, I. (2013). L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant-es : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 16, 31-45.
- Collet, I., Magni, G., & Pont, E. (2024). Former les enseignant-es à la prise en compte des rapports sociaux dans l'espace du genre : la Toile de l'égalité comme outil d'analyse et d'intervention. *Raisons éducatives*, 28, 153-179. <https://doi.org/10.3917/raised.028.0153>
- Collet, I. (2025). *Le numérique est l'affaire de toutes*. Le Bord de l'eau.
- Constitution fédérale de la Confédération suisse. (1999). RS 101. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr>
- Desmet, L. (2021). *Allez les femmes!* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Lille].
- Duru-Bellat, M. (2004). L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux? L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2008). La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, genre et sociétés*, (1), 131-149. <https://doi.org/10.3917/tgs.019.0131>
- Fassa, F. (2016). Filles et garçons face à la formation : Les défis de l'égalité. *Savoir suisse*.
- Ferrière, S., & Collet, I. (2016). Tablettes tactiles à l'école primaire en France : Illusions essentialistes et pratiques genrées chez les enseignant-es du primaire. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 4. <https://doi.org/10.7202/1046998ar>
- Fournier, C., & Sigot, J. C. (2009). Concilier vie familiale et formation continue, une affaire de femmes. *CEREQ, Bref*, 262.
- Friebel, H. (2008). The children of the educational expansion era in Germany : Education and further training participation in the life-course. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/01425690802263635>
- Guyaz, M., Martin, B., & Tinembart, S. (2019). La formation au genre des futurs enseignant-es à l'épreuve des normes et des valeurs. *Éthique en Éducation et en Formation*, (7), 75-93.
- Haraway, D. (2016). Situated knowledges : The science question in feminism and the privilege of partial perspective. In L. McDowell & J. Sharp (Eds.), *Space, gender, knowledge : Feminist readings* (pp. 53-72). Routledge.
- Havet, N., & Lacroix, G. (2013). La formation continue, un moyen de réduire les inégalités salariales entre hommes et femmes? *Revue Économique*, 64(2), 279-308.
- Kergoat, D. (2005). Rapports sociaux et division du travail entre les sexes. Dans M. Maruani (Dir.), *Femmes, genre et sociétés : L'état des savoirs* (pp. 94-101). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.marua.2005.01.0094>

- Lamamra, N., & Posse, M. (2013). Des enseignant·es sous tension : entre principe d'égalité et système de genre. Expérience d'un enseignement sur le genre à la HEP Lausanne. *Nouvelles Questions Féministes*, 16, 63-76.
- Lignon, V. (2015). La formation continue : Une affaire familiale? *Travail et Emploi*, 143(3), 21-41. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.6698>
- Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes [LEg] du 24 mars 1995 (État le 1er juillet 2020), RS 151.1 (Suisse). https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1996/1498_1498_1498/fr
- Loi fédérale sur la formation continue [LFCo] du 20 juin 2014 (État le 1er janvier 2017), RS 419.1 (Suisse). <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2016/132/fr>
- Mosconi, N. (1989). La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux-semblant? Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51(1), 31-38.
- Mucchielli, A. (2007). Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives. *Recherches qualitatives*, 3(1), 1-27.
- Office fédéral de la statistique. (2021). La formation tout au long de la vie en Suisse : Résultats du Microrecensement formation de base et formation continue 2021. OFS.
- Office fédéral de la statistique. (2025a). *Temps consacré au travail rémunéré et non rémunéré selon la situation familiale (période d'observation 2024)* [Tableau de données]. <https://www.bfs.admin.ch/asset/en/35607569>
- Office fédéral de la statistique. (2025b). *Corps enseignant*. [Tableau de données]. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes/formation/corps-enseignant.html>
- Ollagnier, E. (2010). La question du genre en formation des adultes. *Savoirs*, 22(1), 9-52. <https://doi.org/10.3917/savo.022.0009>
- Ollagnier, E. (2014). Femmes et défis pour la formation des adultes. Un regard critique non-conformiste. L'Harmattan.
- Pora, P., & Wilner, L. (2019). Les trajectoires professionnelles des femmes les moins bien rémunérées sont les plus affectées par l'arrivée d'un enfant. *Insee Analyses*, 48, 1-4. <http://digamoo.free.fr/insee1019.pdf>
- Royer, I., & Zarlowski, P. (2014). Chapitre 6. Le design de la recherche. In R.-A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management* (4e éd., pp. 168-196). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.thiet.2014.01.0168>
- Rüber, I. E., & Widany, S. (2021). Gleichstellung durch Weiterbildung in einer digitalisierten Gesellschaft : Expertise für den Dritten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung [Gender equality through continuing education in a digitalized society : Expertise for the Third Gender Equality Report of the Federal Government]. *Repositorium für die Geschlechterforschung*. <https://doi.org/10.25595/2386>

ABSTRACTS

This article examines gender inequalities in continuing education programs for teachers at a teacher training college in French-speaking Switzerland. Despite a legislative framework

promoting gender equality, the findings reveal persistent structural disparities in access to and participation in these programs. The mixed-method approach combines descriptive analysis of enrollment data from nineteen certificate programs (2022-2024), participant observation within a working group of program coordinators and scientific staff, and a reflective workshop with continuing education professionals.

The analyses reveal marked horizontal segregation : pedagogical and support programs, as well as those related to primary education, are predominantly attended by women, while technical, scientific, and leadership programs show a more balanced gender distribution. Qualitative data demonstrate that the articulation between family responsibilities and program organization (schedules, formats, duration) produces differentiated access constraints according to gender.

This study contributes to an under-researched field – gender relations in teacher continuing education – and proposes institutional mechanisms to strengthen accessibility and equal recognition of specialization areas.

Cet article documente les inégalités de sexe au sein des formations continues certifiantes destinées au corps enseignant d'une haute école pédagogique de Suisse romande. Malgré un cadre législatif promouvant l'égalité entre femmes et hommes, les résultats révèlent la persistance de disparités structurelles dans l'accès et la participation à ces dispositifs. La méthodologie mixte mobilisée articule l'analyse descriptive des effectifs de dix-neuf formations (2022-2024), une observation participante au sein d'un groupe de travail réunissant responsables de formation et collaboratrices scientifiques, ainsi qu'un atelier de restitution réflexive avec le personnel de la formation continue.

Les analyses illustrent une ségrégation horizontale marquée : les formations pédagogiques, d'accompagnement ou liées aux premiers cycles scolaires sont très majoritairement féminisées, tandis que les formations techniques, scientifiques ou de leadership présentent une répartition plus équilibrée. Les données qualitatives montrent que l'articulation entre responsabilités familiales et organisation des dispositifs (horaires, formats, durée) produit des contraintes d'accès différenciées selon le sexe.

Cette étude s'inscrit dans un champ encore peu développé – les rapports sociaux de sexe dans la formation continue enseignante – et propose des leviers institutionnels pour renforcer l'accessibilité et la valorisation égalitaire des domaines de spécialisation.

INDEX

Mots-clés: formation continue en enseignement, rapports sociaux de sexe, ségrégation horizontale, haute école pédagogique, accessibilité des formations

AUTHORS

ANIA TADLAOUI-BRAHMI

Haute École Pédagogique Vaud, Lausanne, Suisse, ania.tadlaoui-brahmi@hepl.ch

TAUANA MORAES

Haute École Pédagogique Vaud, Lausanne, Suisse, tauana.moraes@hepl.ch