



HAL
open science

Introduction

Aline Henninger, Emilie Ponceaud Goreau

► **To cite this version:**

Aline Henninger, Emilie Ponceaud Goreau. Introduction. Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux, 2017. halshs-02263145

HAL Id: halshs-02263145

<https://shs.hal.science/halshs-02263145>

Submitted on 3 Aug 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INTRODUCTION

Aline Henninger et Émilie Ponceaud Goreau

Presses universitaires de Bordeaux | « Les Cahiers d'Outre-Mer »

2017/2 n° 276 | pages 5 à 27

ISSN 0373-5834

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-d-outre-mer-2017-2-page-5.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Presses universitaires de Bordeaux.

© Presses universitaires de Bordeaux. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.



Les Cahiers d'Outre-Mer

Revue de géographie de Bordeaux

276 | Juillet-Décembre
Éduquer en Asie

Introduction

Aline Henninger et Émilie Ponceaud Goreau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/com/8303>

ISSN : 1961-8603

Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 2017

Pagination : 5-27

ISSN : 0373-5834

Référence électronique

Aline Henninger et Émilie Ponceaud Goreau, « Introduction », *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 276 | Juillet-Décembre, mis en ligne le 14 juin 2019, consulté le 17 juin 2019. URL : <http://journals.openedition.org/com/8303>

© Tous droits réservés



INTRODUCTION

Aline Henninger et Émilie Ponceaud Goreau

Résumé

Cette introduction a pour but de mettre en perspective l'effectivité de la mixité et de l'égalité des sexes dans l'éducation en s'appuyant sur des contributions provenant des diverses sciences sociales et mettant en valeur les multiples acteurs et actrices des espaces asiatiques. À partir de cas d'études portant sur des systèmes éducatifs et des terrains observés *in situ* en Asie (Chine, Corée du Sud, Japon, Inde, Laos, Cambodge et Indonésie), l'article montre combien le genre constitue un opérateur au cœur des processus des mobilités tant spatiales (jeux, organisation des espaces scolaires, migrations) que sociales (hiérarchisation, représentation, mise en scène, ascension sociale, transmission) et quelle est la réalité des interactions filles-garçons à l'intérieur des écoles et des salles de classe. L'examen des lieux, scolaires et périscolaires, permet également de mesurer le poids des actions tant individuelles que les dispositifs juridiques et légaux qui définissent la mixité et s'ils garantissent toujours son application au sein des espaces et temps de la scolarité.

Mots-clés : Asie, éducation, égalité, mixité, genre

Abstract

This introduction puts into perspective the effectiveness of gender equality and coeducation in education in Asian countries, based on contributions that use a multidisciplinary approach in order to highlight the different actors in the spaces of these countries. Based on case studies of educational systems and various fields observed in situ in Asia (China, Japan, Korea, India, Laos, Cambodia and Indonesia), the article shows how gender plays a key role at the heart of the process of both spatial mobilities (games, organization of school spaces, migrations) and social mobilities (hierarchisation, representation, staging, social rise, transmission). It highlights the concrete reality of what boys and girls are experiencing daily during school life. Through the analysis of these different school and out-of-school places, we shall understand why the legal and legal devices that define gender equality/coeducation do not guarantee its application within the different spaces and time of schooling.

Keywords : Asia, education, sex equality, coeducation, gender

Entre 2000 et 2018, l'écart entre le taux de scolarisation féminine et de scolarisation masculine a considérablement diminué à l'échelle mondiale (UNESCO, 2018 : 11-17). Néanmoins, selon les régions et les revenus des pays considérés, des disparités importantes apparaissent : ce numéro se propose d'examiner les rapports de genre qui sous-tendent l'éducation dans les pays asiatiques.

Les recherches sur l'éducation (Stromquist, 2006 : 146) ont mis en évidence les différents biais de genre à l'œuvre dans les écoles à travers le monde. Différents constats prédominent : une structure scolaire genrée, un manque de formation des enseignant-e-s à ces questions, un accès à l'éducation et des cursus différenciés selon les sexes, des manuels et matériaux pédagogiques aux stéréotypes sexués prononcés, une mixité non effective ou encore des interactions entre pairs basées sur des stéréotypes et des normes de genre accentuant les difficultés pour les élèves de sortir du schéma hétérosexuel normé. Dans tous les lieux où s'exerce l'éducation, s'ils sont mixtes pour la plupart, une prescription des codes liés au genre semble coexister avec de multiples arrangements sans cesse en recomposition dans un espace tenu par des « murs invisibles » (Di Méo, 2011). Les disciplines des sciences sociales ont mis en évidence les évolutions et persistance de ces éléments à l'échelle macro et micro selon les pays et institutions scolaires ou périscolaires considérés. Ces études montrent comment l'institution scolaire produit un genre scolaire hiérarchisant, malgré des politiques éducatives en faveur de l'égalité filles-garçons. Par exemple, il existe au Japon depuis 2000 un *Plan fondamental en faveur de l'égalité des sexes* qui comporte un volet sur l'éducation et le système scolaire, plan renouvelé tous les cinq ans. Cependant l'école japonaise reste un lieu d'apprentissage des rapports sociaux de sexe où s'exerce une forte influence du contrôle social.

Ce numéro thématique se propose d'analyser l'effectivité de la mixité et de l'égalité des sexes dans l'éducation des pays d'Asie avec une approche multidisciplinaire entrecroisant les points de vue des acteurs de ces espaces. L'intérêt de cette mise en perspective n'est pas d'offrir une simple description sexuée de ces espaces, mais de souligner la diversité des trajectoires nationales et les contextes politiques entre des pays qui ont réussi ou qui cherchent encore aujourd'hui à standardiser un système éducatif national à la sortie de la Deuxième Guerre mondiale (Japon, Corée, Chine, etc.) ou lors du processus de décolonisation (Inde, Cambodge, Vietnam, Laos, Indonésie, etc.). À l'origine de ce numéro se trouve la volonté de décentrer le regard des systèmes éducatifs des mondes européens, ou plus largement « occidentaux », à travers l'initiative de doctorantes et jeunes chercheuses pendant la formation d'un panel intitulé « Genre et éducation en Chine, Corée du Sud, Inde du Sud

et au Japon » lors du 5e congrès Asie et Pacifique du Groupement d'intérêt spécifique Asie qui a eu lieu à l'INALCO, à Paris, les 9, 10 et 11 septembre 2015.

Le présent dossier poursuit cette thématique en traitant des données de terrain récentes situées en Chine urbaine (Shanghai), en Corée du Sud, au Japon, en Inde (en Haryana, à Delhi et au Spiti), au Laos, au Cambodge et en Indonésie, avec un focus sur l'éducation primaire, relativement peu traitée en comparaison avec l'éducation supérieure. Ces articles permettent d'enrichir la réflexion sur la notion de mixité, considérée ici au sens large. En tant qu'élément de définition de l'espace, la mixité scolaire constitue un indice des relations sociales entre les deux sexes : c'est en cela qu'elle devient un enjeu politique et non plus pédagogique, ce que soulignent les travaux de Claude Zaidman (1996) ou Nicole Mosconi (1989, 2017). On rappellera que le mot mixité (entre les filles et garçons) est d'usage courant en français depuis les années 1950, mais demeure peu utilisé dans les autres langues. Le terme anglais *coeducation* et le français (du Canada) *coéducation* sont courants, mais qu'en est-il dans les autres langues ? En japonais, chinois et coréen, on garde le terme de *coéducation* (littéralement si l'on traduit les caractères : filles et garçons ensemble à l'école). En khmer, on n'a pas d'équivalent, la mixité désignant la diversité et le mélange, on trouve plutôt le terme de *coéducation* ou d'éducation pour les deux sexes¹. Quant à l'indonésien, il préfère une périphrase pour désigner « filles et garçons ensemble », tandis qu'en lao il est possible de traduire par « éducation mixte » : *kan sueksa pasom pasan* (ການສຶກສາປະສົມປະສານ). Pour le vietnamien, on n'utilise jamais le terme *Trường cả nam lẫn nữ* qui précise certes « école garçon-fille », mais qui ne semble pas pertinent dans un contexte de décolonisation qui a vu obligatoire la mixité à l'école. Cette réflexion sur la traduction souligne la particularité du mot mixité dans la langue française et indique également que l'histoire et les débats propres à chaque système scolaire rendent possible ou non cet usage d'un terme spécifique. Cette distinction entre la *coéducation* et la mixité est d'autant plus importante que la *coéducation* n'implique pas nécessairement une réelle mixité, mais plutôt de mettre ensemble deux groupes, sans que leur différence ne soit supprimée. La mixité montre une opération opposée dans laquelle deux groupes se mélangent, au point que l'on ne les distingue plus. Ce glissement indique le passage d'un système où la ségrégation des sexes est reconnue à un système où elle n'existe plus. *Coéducation* et mixité ne sont donc pas des notions équivalentes.

1. Nous remercions ici Steven Prigent, le professeur Michel Antelme et Hélène Nut (Section du Khmer, département Asie du Sud-Est à l'INALCO), pour leurs explications.

Ce dossier permet plus largement de comprendre les enjeux spatiaux de l'égalité des sexes, ses principes (histoire, débats et argument, différences entre coéducation et mixité), sa mise en application (programmes scolaires, méthodes d'enseignements, répartition dans l'espace), son cadre juridique (institutions scolaires, règlements, lois), son rapport avec l'accessibilité (situation en zone rurale et en zone urbaine, paliers d'exclusion divers qui touchent principalement les filles) et ses représentations (transmission du savoir scolaire et biais sexistes, perceptions de la mixité par les enseignants, les parents, les élèves, les représentants du système scolaire). Les espaces éducatifs, des écoles aux foyers, sont traversés par des influences et des rapports de pouvoir qui agissent différemment sur les individus. Les articles soumis n'hésitent pas à mettre en valeur les témoignages récoltés sur le terrain pour comprendre l'importance de l'affectivité et les relations personnelles et asymétriques qui guident les comportements des individus.

La réflexion menée à partir des notions de mixité, coéducation et égalité des sexes nous conduit tout d'abord à considérer ces trois concepts et leurs applications à différentes échelles. C'est ensuite les modalités d'accéder à une égalité qui seront questionnées, égalité que beaucoup considèrent comme un possible ressort du progrès social qui se déploie au sein des relations interindividuelles, entre les élèves et leurs éducateurs.

La photo de couverture du dossier se veut une illustration concrète des changements rapides à l'œuvre dans l'Asie actuelle, notamment en ce qui concerne la scolarité des deux sexes. Lhaze Dechen, la jeune femme assise à gauche, est la fille d'un Rinpoche, un maître religieux tibétain qui possède un monastère avec plusieurs filières monastiques. Ce dernier a été contraint de se marier pendant la Révolution culturelle comme tant d'autres religieux. Lhaze Dechen parle avec un proche de son père, le directeur du Democratic Management Committee, une instance monastique créée par les autorités chinoises pour agir en tant qu'intermédiaire entre l'État et les monastères. L'autre homme, à droite de la photo, également un ami de la famille, exerce le métier de tailleur et travaille notamment pour la sauvegarde des vêtements traditionnels de la région. La femme est assise en hauteur, la place d'honneur, et l'on peut dire que les hommes sont à ses pieds. Le statut du père Rinpoche rejaillit sur sa fille qui, par ailleurs, est appelée affectueusement « princesse » par les locaux et même par les intellectuels qui habitent en ville. Elle apparaît comme un modèle de succès, voire de féminisme, car elle a fait des études de management, parle plusieurs dialectes tibétains, le chinois et l'anglais et elle consacre actuellement son temps à la sauvegarde du patrimoine culturel. Cette photo symbolise la femme dans le Tibet d'aujourd'hui, avec au cœur de cette histoire récente les modalités de l'éducation contemporaine qui a contribué à

améliorer la condition féminine, sans nécessairement gommer l'importance du statut social d'origine.

I - Définir les termes: mixité et égalité des sexes

1 - Coéducation et mixité

Coéducation et mixité sont souvent rapprochées du terme d'égalité des sexes, comme si les deux premières n'étaient qu'une condition de l'autre. Dans le cadre français, la coéducation en place après 1945 était perçue comme un moyen d'apprentissage de la mixité et de l'égalité entre les filles et les garçons. Des études actuelles (Williams, 2016) sur le rapport entre la mixité (ou la coéducation) et l'égalité des sexes tendraient à prouver l'inverse: la coéducation peut renforcer la hiérarchie des valeurs féminines et masculines. L'article de Narwana Kamlesh et Rathee Sharmila met précisément en lumière ces contradictions qui irriguent l'ensemble des politiques éducatives. Les auteures y montrent le rôle que l'école peut jouer en tant qu'agent de transformations est affirmé par l'institution elle-même, mais ne semble pouvoir se manifester que lorsqu'une dynamique favorable à l'égalité des sexes est déjà à l'œuvre hors de l'école. Elles estiment qu'il faut prendre garde à toutes formes de généralisation quant au rôle de ces différents types de scolarisation sur les relations de genre et elles soulignent davantage l'importance des relations sociales et familiales dans la construction des rapports de genre entre pairs au sein de l'école.

D'autres modèles, qui au contraire prônent la ségrégation des sexes, se sont développés en parallèle d'un système éducatif la plupart du temps mixte. C'est par exemple le cas des universités féminines au Japon et en Corée qui représentent une part non négligeable des établissements de l'enseignement supérieur, même s'ils demeurent ouverts aux garçons depuis les années 1950. Les rapports entre religion et scolarisation restent ténus lorsque la première impose une ségrégation lors des cultes. L'article de Nicola Schneider et celui de Souvanxay Phetchanpheng mettent en perspective les relations complexes entre le bouddhisme et l'éducation. L'article de Souvanxay Phetchanpheng considère la place du monastère dans la société laotienne actuelle et comment le bouddhisme est différemment enseigné aux femmes et aux filles. Celui de Nicola Schneider montre le développement récent du monachisme dans différentes parties de l'aire culturelle tibétaine indienne et notamment au Spiti. Contrairement aux moines, les nonnes ne sont que depuis peu regroupées dans des monastères. Leur entrée implique alors de longues années d'études

d'un curriculum centré sur le bouddhisme et la culture tibétaine devient un moyen pour les femmes d'accéder à l'éducation. Deux systèmes, l'un mixte et l'autre non mixte, peuvent coexister comme dans les cas cambodgien et vietnamien : l'école monastique demeure réservée aux garçons tandis que sous le protectorat (1863-1953) émerge un système d'éducation mixte. Cette école laïque, publique et mixte, définie à travers le modèle français, était principalement réservée aux élites urbaines et ne concernait pas les enfants résidant dans les zones rurales qui constituaient 80 % de la population. Cet accès différencié à l'éducation entre les filles et les garçons peut persister : l'éducation des filles majoritairement assurée par le secteur public peut à certains moments être prise en charge par le religieux. L'enseignement monastique revêt différentes formes selon le contexte : la lecture des articles de Nicola Schneider (sur le Spiti), de Souvanxay Phetchanpheng (sur le Laos), de Steven Prigent (sur le Cambodge) donne un aperçu de leur diversité. Cette question est notamment importante pour les spécialistes d'Asie du Sud et Sud-Est, étant donné les évolutions rapides de l'enseignement monastique (Tibet, Inde, Laos, Cambodge, Thaïlande). Les travaux du professeur Justin McDaniel (professeur en études religieuses, Université de Pennsylvanie) et par ailleurs ceux du groupe de recherche Thailand, Laos, Cambodia Studies Association soulignent l'intérêt de ces questions (Collins, McDaniel, 2010). L'enjeu de l'ordination des femmes se retrouve dans ces pays, mais à des degrés très différents, ce que nous montre la comparaison entre les travaux de Nicola Schneider et l'article de Souvanxay Phetchanpheng.

Lorsqu'une partie ou la totalité de la scolarité est mixte, les réactions varient selon le contexte et la chronologie du pays considéré. L'entretien avec François Dubet permet de saisir les débats qui ont été (et continuent de l'être) à l'œuvre dans le système scolaire français : la mixité n'a pas été un projet éducatif porté par le ministère, mais répondait essentiellement à une pression démographique et à des aménagements mis en place dans les années 1950 et 1960. L'école française, en généralisant à tous les degrés de l'enseignement la mixité (loi Haby de 1975 et ses décrets d'application), était persuadée de remplir sa mission d'égalité dans une société qui y semblait favorable après l'obtention du vote des femmes, de leur entrée massive sur le marché du travail et les lois libéralisant le divorce, l'avortement et la contraception entre autres (Raibaud, 2006 : 3). Toutefois, en considérant les élèves comme des êtres asexués et sans genre, l'ensemble des problèmes posés par la mixité a été laissé aux soins des seuls enseignant-e-s et éducateurs.trices. L'imposition soudaine d'un système obligatoire et mixte ne peut pas résoudre de façon drastique les différences d'accès à l'éducation, que ce soit pour l'inégalité entre les sexes ou entre les classes sociales. Dans le cas français, les îlots de non-mixité persistent largement dans les espaces scolaires, notamment la cour

de récréation, ce que rappelle François Dubet et ce qu'analysent finement les travaux de Julie Delalande de Sophie Ruel, ainsi que les travaux de géographes qui modélisent les rapports spatiaux de sexe (Delalande, 2001 ; Ruel, 2009 et 2010 ; Maruéjols-Benoit, 2014). La situation est particulièrement marquée lors des activités périscolaires, temps de repas, dans l'accueil périscolaire, le centre de loisirs sans hébergement et dans l'offre de loisir (Raibaud, 2006 : 3).



Photo 1 - Porte-parapluie dans une école japonaise : bleu pour les garçons, rose pour les filles (école T dans la métropole de Tôkyô, février 2014, cliché Aline Henninger)

Sans nier une possible coéducation, une mixité moins visible dans une partie des établissements peut dans certains cas être le reflet d'opportunités de genre différenciées. En Inde, par exemple, la variable du genre influe sur le type de structures choisi par les parents. Dans une même famille, les garçons indiens seront envoyés dans la meilleure école privée possible même pour les plus modestes, tandis que les filles de cette même famille iront plus fréquemment dans les écoles gérées par les associations caritatives et les institutions religieuses (Ponceaud Goreau, 2015). Dans ces écoles, la promotion des « bonnes pratiques » auprès des populations « défavorisées » est centrale. Un certain nombre d'ONG misent d'elles-mêmes sur la scolarisation des fillettes tandis que les valeurs jugées « féminines » liées à l'obéissance, la probité et la retenue restent des qualités encore particulièrement recherchées par la suite lors des unions matrimoniales arrangées. La socialisation par l'école participe ainsi à un processus surdéterminant par lequel l'individu prend conscience des comportements dits « féminins » ou « masculins », et par lequel il perçoit et intériorise les stéréotypes sexuels. Le port de l'uniforme dans un grand nombre de pays asiatiques y participe. En Inde, il est dit à l'« anglaise » et les attributs masculins/féminins typiques deviennent plus

visibles: jupes et chemisiers pour les fillettes, short et chemisettes pour les garçonnets. La coupe semble être restée la même depuis les années 1950 et pur héritage de la période coloniale britannique. Le Japon est emblématique de cette division sexuée visible au premier regard, notamment dans le cadre du lycée: l'uniforme masculin, un complet noir, s'oppose à l'uniforme féminin, une jupe et une veste, vêtements qui trouvent leurs origines aux débuts de la mise en place d'un nouveau système scolaire sous l'ère Meiji (1868-1912).

Si la représentation des parents vis-à-vis de l'ensemble du système éducatif est généralement favorable, pour les filles comme pour les garçons, à une participation accrue au circuit scolaire la mixité réelle n'est pas toujours observable.



**Photo 2 - Dans cette école de l'État du Tamil Nadu, les enfants prennent chaque matin un verre de lait, mélangé à des céréales grillées, des pois chiches, du sucre et des vitamines, qui est appelé sathu maavu. Ils portent l'uniforme de leur école, seuls sont exemptés ceux qui fêtent leur anniversaire
(Inde, 2013, cliché Émilie Ponceaud Goreau)**

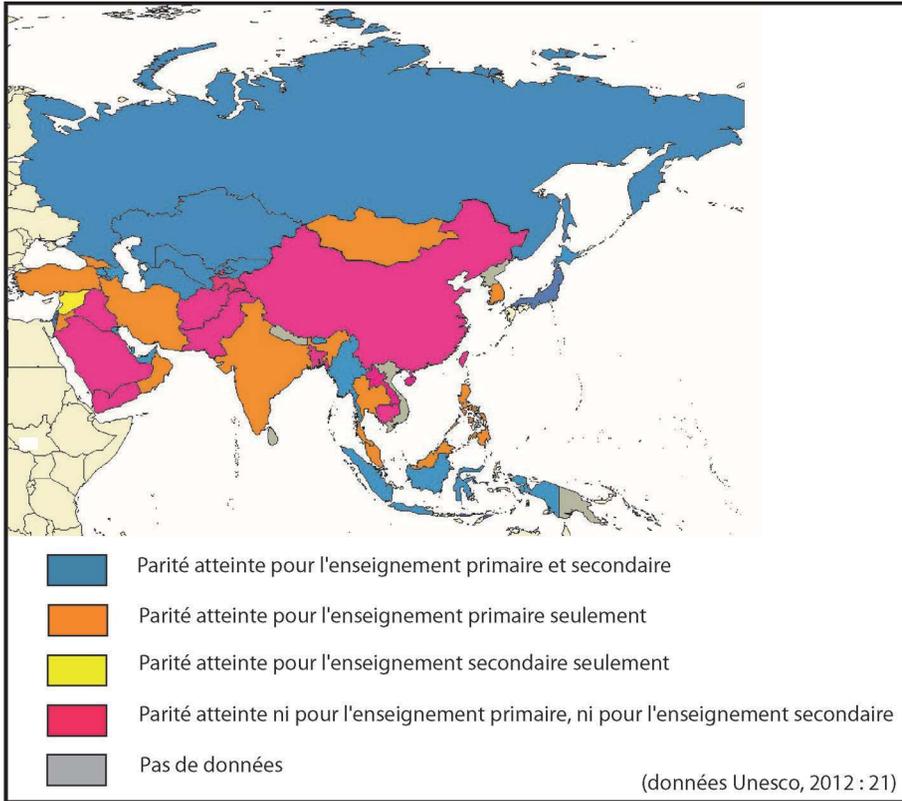


**Photo 3 - Uniformes japonais du lycée Izuo depuis 2003 à Ôsaka, Japon
(Fukuhen 2009, Japon, autorisation Creative Commons)**

2 - Mixité et participation, mesure de l'indice IPS

Le taux de participation scolaire des filles et des garçons s'accroît dans une majorité de pays, la scolarisation progressant au rythme de la croissance démographique et l'espérance de vie scolaire² semble corrélée au niveau de richesse des pays (UNESCO, 2012 : 13). Des pays appartenant à la même tranche économique présentent parfois des espérances de vie scolaire très différentes: le Pakistan et la Mongolie sont deux pays à revenu moyen inférieur, mais le premier présente une espérance de vie scolaire inférieure à huit ans quand elle est de quatorze années dans le second, semblable à celle du Japon. Une espérance de vie scolaire réduite est directement préjudiciable aux fillettes. Le travail des enfants, très peu rémunéré, reste une réalité, en particulier dans l'agriculture qui emploie totalement ou temporairement les enfants, sans oublier par le poids des tâches domestiques assumées par les fillettes, notamment la garde des plus jeunes.

2. Cet indicateur estime le nombre d'années qu'un enfant est amené à passer dans le système scolaire et universitaire, les années de redoublement comprises (<http://uis.unesco.org/fr/glossary-term/esperance-de-vie-scolaire>).



Carte 1 - L'Indice de Parité des Sexes en Asie (données UNESCO, 2012 : 21)

La parité entre les sexes, mesurée par l'Indice de Parité entre les Sexes (IPS)³, apparaît comme une première étape vers l'égalité des genres. Elle sous-tend le droit d'accès et de participation à l'éducation, mais aussi le droit de bénéficier d'environnements éducatifs adaptés aux questions de genre et favorisant leur participation à la vie en société. La participation des filles au circuit scolaire répond à plusieurs enjeux. L'augmentation significative des résultats scolaires des filles, mesurés par l'espérance de vie scolaire, les taux de redoublement, les taux de passage dans l'enseignement secondaire et les taux de réussite aux diplômes, peut refléter un changement de valeurs et d'attitudes quant au rôle et aux aspirations des femmes dans la société. Leur absence dénote un système scolaire défaillant comme au Pakistan où 3 millions de fillettes sont non scolarisées ou lorsque leur absence de l'enseignement

3. Il se définit comme la valeur d'un indicateur donné pour les filles, divisée par cette valeur pour les garçons : une valeur d'IPS de 1 signifie qu'il n'y a pas de différence entre les indicateurs correspondant aux filles et aux garçons, lorsque l'IPS est inférieur à 1 cela indique que la valeur de l'indicateur est plus élevée pour les garçons que pour les filles, la réciproque étant vraie lorsque l'IPS est supérieur à 1.

secondaire ne permet pas l'acquisition des compétences professionnelles. Le taux de scolarisation brut des filles dans le primaire par rapport à celui des garçons est de 95 % au Cambodge (85 % pour le secondaire), de 100 % en Inde (92 % dans le secondaire) ou encore de 94 % au Vietnam. Le contexte politique peut également jouer de façon défavorable : le prix Nobel décerné en 2014 à la militante pakistanaise Malala Yousafzai a par exemple mis en évidence la façon dont la situation au nord-ouest du Pakistan s'est dégradée dès 2007 à cause des violentes luttes entre l'armée et les talibans pakistanais, notamment en ce qui concerne l'éducation des filles.

Plus que les stéréotypes de genre, ce sont de véritables normes inscrites dans les relations familiales et sociétales qui influencent la participation et l'assiduité des fillettes au système scolaire. Les observations des interactions entre les filles et les garçons au sein de la cour de récréation et de la classe révèlent également l'influence que le groupe peut exercer sur la conformité des comportements des filles et des garçons, notamment à travers l'élaboration d'une culture enfantine commune marquée par les normes de genre et l'appropriation d'une identité genrée (Rouyer et Mieyaa, 2013). L'attache aux savoirs familiaux, imités et transmis de génération en génération, semble parfois justifier les inégalités de traitement des filles et des garçons. Dans de nombreux pays, alors que l'arrivée d'un garçon renforce le statut de la mère, la rendant très attentive aux soins du bébé mâle, celui-ci comprend vite que ses sœurs assistent la mère et ne bénéficieront pas des mêmes loisirs que lui (Kumar, 2010). Les pratiques des enseignant-e-s tendent elles-mêmes à reproduire une certaine division sexuée basée sur un système de croyances et de préjugés que les programmes en faveur de l'éducation pour tous peinent à contrebalancer.

II - Favoriser l'accès et réduire les inégalités

1 - Un consensus mondial à l'agenda et des contraintes persistantes

À travers les études de terrain présentées, l'accès à l'éducation pour les garçons et les filles apparaît comme un enjeu essentiel dans tous les pays d'Asie, sous-tendu par la mise en place de politiques éducatives idoines, aux agendas nationaux et internationaux. La conférence mondiale sur l'éducation pour tous (Jomtien, Thaïlande, 1990) indique clairement que « l'Éducation pour tous supposait de dispenser une éducation tant aux filles qu'aux garçons, et qu'assurer une égalité de traitement aux deux sexes – tout en réduisant ainsi l'“écart entre les sexes” – était une question de justice et d'égalité »

(UNESCO, 2012 : 21), réaffirmée par l'adoption des Objectifs du Millénaire pour le Développement en 2000 et plus précisément l'Objectif 3 qui promeut l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes⁴ puis par le cinquième Objectif de Développement Durable (ODD) essentiellement axé sur le genre. Dans les pays où la scolarisation des filles est encore récente, nombre de difficultés marquent leur entrée dans l'enseignement secondaire.

	Au moins enseignement primaire complété (%)	Au moins 1 ^{er} cycle du secondaire complété (%)	Au moins 2 ^e cycle du secondaire complété (%°)
Bahreïn	63,2	57,18	46,75
Bangladesh	51,65	36,92	23,89
Cambodge		43,52	29,44
Chine, région administrative spéciale de Macao	87,8	71,37	50,88
Indonésie	76,55	40,23	29,78
Iran		67,35	48,89
Malaisie	91,88	72,2	58,61
Pakistan	36,34	26,75	20,73
Qatar	88,62	73,48	58,73
République de Corée	92,82	80,35	70,38
Singapour	83,04	76,27	67,83
Sri Lanka		81,65	63,02
Thaïlande	62,1	42,6	31,9
Turquie	75,73	44,31	28,52

Source : Institut de statistiques de l'UNESCO, chiffres de 2015 et 2016

Tableau 1 - Niveau d'éducation atteint pour les femmes, de vingt-cinq ans et plus

Par exemple, les structures et les enseignements peuvent paraître mal adaptés et nombreux sont les parents qui craignent l'encadrement trop

4. Les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement forment un programme qui coordonne les actions de l'ONU, des gouvernements, des sociétés civiles et des grandes institutions du développement. Les objectifs, adoptés en 2000 par les 193 États membres de l'ONU et au moins 23 organisations internationales, sont : 1. Éliminer l'extrême pauvreté et la faim, 2. Assurer l'éducation primaire pour tous, 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, 4. Réduire la mortalité infantile, 5. Améliorer la santé maternelle, 6. Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et autres maladies, 7. Préserver l'environnement, 8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement. Les Objectifs de Développement Durable leur font suite en 2015.

masculin et le risque de harcèlement sexuel à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école. Par ailleurs, les frais financiers supplémentaires et les cours particuliers, les risques liés aux trajets quotidiens ou au logement à l'extérieur du domicile parental ou encore l'existence de pratiques et de préjugés genrés à l'intérieur des structures d'enseignement secondaire professionnel et technologique sont autant de freins à la progression de la scolarité féminine. La Chine, la Mongolie et la Thaïlande apparaissent statistiquement comme des pays où le taux de participation à l'enseignement secondaire des filles est particulièrement favorisé (UNESCO, 2012 : 64). L'augmentation de l'accès des femmes à l'université peut être relativement récente, quels que soient les pays. Le Japon, par exemple, se classe parmi les pays les plus riches, mais n'a un IPS à l'enseignement supérieur que de 0,88 (UNESCO, 2012 : 80). Les femmes diplômées le sont davantage en sciences sociales et dans la majorité des pays, les hommes dominent les emplois de professeur du supérieur.

2 - Arbitrage et poids des politiques publiques

Quels que soient les stades de développement, tous les pays doivent remédier aux disparités entre les sexes qui déterminent des parcours scolaires différenciés pour les filles et les garçons. Différents leviers existent, s'appliquant aux filles comme aux garçons ou spécifiquement aux fillettes comme les lois relatives à l'enseignement obligatoire qui offrent un fondement juridique à l'éducation de tous. De telles législations n'existent néanmoins pas ou partiellement au Bhoutan et au Cambodge, ou bien prennent en compte uniquement une durée de scolarité primaire obligatoire : cinq ans au Myanmar, au Bangladesh, au Pakistan, dans la République islamique d'Iran, et six ans en Malaisie, au Timor-Leste ou au Népal. L'importance de la part des dépenses publiques qui y est consacrée permet d'une certaine façon de contrebalancer des inégalités de genre particulières aux pays où l'accès aux ressources familiales, soins et nourriture est plus faible pour les fillettes. Afin de combattre les taux élevés de malnutrition, le gouvernement indien a par exemple entamé un programme de distribution universelle de repas à midi, qui commença dès 1957 dans la ville de Madras (aujourd'hui Chennai au Tamil Nadu) sous le mandat de la maire Tara Cherian. La préscolarisation participe également à une meilleure participation et espérance de vie scolaire des filles en les intégrant précocement comme c'est le cas dès les années 1970 au Tamil Nadu sous la forme de centres sociaux intégrant différentes dimensions (nutrition, suivi de santé, vaccination et enseignement des premiers apprentissages) et depuis 2006, dans les écoles publiques primaires du territoire de Pondichéry.

En fournissant des biens, des services et du personnel, les politiques publiques offrent différents panoramas expliquant la promotion de la

participation scolaire des fillettes et de tous. Les États sud-indiens du Tamil Nadu et du Kerala s'illustrent dès le lendemain de l'indépendance du pays. Dans un contexte social progressiste, le Kerala, État où l'indicateur de développement humain est particulièrement élevé par rapport à son niveau de développement économique, propose un modèle d'éducation des classes populaires, reposant sur un projet de modernisation de l'État par les colons, l'essor ancien de la presse et des traductions en langue vernaculaire d'un grand nombre d'ouvrages ainsi que l'ouverture de l'enseignement des écoles primaires, notamment envers les femmes grâce à l'action décisive des missions chrétiennes (Buisson, 2009 : 92; Drèze et Sen, 1995 : 52). Dans l'État voisin du Tamil Nadu, des efforts notables ont été faits dans les deux décennies précédentes pour favoriser la scolarisation des jeunes filles. Dès les années 1990, des incitations financières étaient versées aux directeurs d'écoles qui avaient les plus forts taux de scolarisation féminine. Des latrines fermées ont été construites dans les établissements⁵ et les jeunes filles qui entraient dans le secondaire recevaient l'emblématique vélo rose, parfois mauve. Cela pourrait paraître anecdotique pourtant ce fut une réponse efficace aux familles qui craignaient de possibles agressions (notamment à caractère sexuel) contre leurs filles lorsqu'elles se déplaçaient à pied ou dans les transports en commun, mesures reprises depuis dans d'autres États. La mixité au sein du personnel scolaire a aussi soulagé les craintes des parents et offre également un bon exemple de réussite aux filles qui fréquentent l'école en suggérant que ce métier est tout à fait convenable et accessible. Pourtant, en Inde comme ailleurs, rares sont les femmes qui occupent des postes de direction dans l'enseignement secondaire et supérieur : au Japon, seuls 6 % des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire sont des femmes (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2018 : 25).

En outre, cette question de l'accès pour tous à l'éducation se pose également en termes de politiques publiques et d'arbitrage entre la part publique et privée dédiée à l'éducation. Ce sont des questions qui sont aujourd'hui au cœur des débats politiques d'Europe de l'Ouest mais aussi ailleurs dans le monde, lorsque l'État s'interroge quant à la possibilité de déléguer une partie du système éducatif au secteur privé, notamment pour l'éducation supérieure. Les modalités de la privatisation (partielle ou totale) de l'université n'ont jamais autant évolué depuis le processus d'harmonisation des universités européennes, communément appelé « processus de Bologne » et amorcé à partir de l'année 1998. Le cas japonais est assez révélateur des tentations de privatisation d'un gouvernement néolibéral impliqué dans

5. L'absence de toilettes fermées, séparées des garçons et pourvues d'eau, de savon et de poubelle, ont un effet néfaste sur l'assiduité des filles pendant leurs règles (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2018 : 55).



**Photo 4 - Jeunes filles du Tamil Nadu se rendant à l'école
(Inde, 2014, cliché Émilie Ponceaud Goreau)**

la réforme du secteur éducatif. En effet, une révision du texte premier de l'éducation, directement lié à la Constitution japonaise, la *Loi Fondamentale sur l'Éducation*, a eu lieu dans les années 2000 au Japon, s'inscrivant ainsi dans l'ensemble des mesures néolibérales que défend Koizumi Jun'ichirô, Premier ministre d'avril 2001 à septembre 2006 (Galan, 2013). L'article 5, qui garantit la coéducation et le respect mutuel entre les deux sexes a également été modifié, malgré les protestations de groupes d'enseignant-e-s, d'associations féministes et de délégations japonaises aux Nations unies. Le ministère de l'Éducation a justifié de façon détaillée les raisons de la suppression de l'article 5, en expliquant que la coéducation était désormais effective dans le pays. Sans faire de mauvais esprit, on peut se demander dans ce cas pourquoi les institutions japonaises non mixtes sur leurs statuts ou dans les faits, notamment les universités à cycle court, continuent d'orienter et de marquer une ségrégation entre les deux sexes, mais aussi si le gouvernement n'imagine pas, pour une population ciblée ou pour des raisons économiques, de ne plus proposer une scolarité similaire aux filles et aux garçons.

3 - Discours et processus normatif

Cette ouverture aux acteurs privés correspond plus largement à une phase de mondialisation qui touche l'école, caractérisée par la domination d'un nouveau modèle d'éducation inspiré par une logique économique de type libéral et par la construction d'un « nouvel ordre éducatif mondial » encourageant un certain modèle scolaire conforme aux règles du libre commerce et prônant la rationalité universelle (Laval, Weber, 2002 : 3). Cela profite aussi d'un discours favorable de la part des bailleurs de fonds au partenariat et à la responsabilité sociale engageant la participation de tous les acteurs nationaux et exigeant l'engagement international des organismes de coopération (Lange, 2002 ; Lange et Henaff, 2015 : 13 ; Ponceaud Goreau, 2017). À cet effet, certains n'ont pas hésité à modifier leur mode d'action ; comme la Banque mondiale qui propose de mettre en œuvre des procédures pour atténuer les effets sociaux des réformes dans les pays où elle intervient et contrebalancer ainsi les inégalités de genre (Lewandowski, 2015). Les formes de partenariats avec les différents types d'établissements publics et privés, les différents services de l'État ou encore les associations promeuvent la représentation d'éducateurs plus variés. Ils agissent dans de nouveaux espaces éducatifs multilocalisés censés prendre en compte la diversité des situations et favoriser ceux que l'on entend le moins.

Les pays des Suds sont largement tributaires des discours inclusifs de programmes internationaux tels que « Child Friendly School » (UNICEF) qui incluent une dimension genre importante. Ces recherches ont permis aux institutions internationales et aux programmes d'aides internationaux d'identifier trois niveaux d'actions pour une meilleure égalité des relations de genre : transformer les structures pour l'égalité des genres dans la société, changer les processus pour l'égalité des genres dans l'éducation et enfin y réaliser la parité des genres (Rapport mondial de suivi de l'éducation, 2018 : 39). Cependant, comment les souhaits et les réticences des familles (parents et élèves) et des enseignant-e-s peuvent-ils réellement être pris en considération ? K. Anderson-Levitt (2002) propose de considérer la notion des « cultures d'enseignement » (teaching cultures) qui sont au croisement d'une culture nationale et d'une culture professionnelle, en partie partagée par les habitants qui ont fréquenté l'école et/ou la fréquentent comme parents à travers leurs enfants, mais comportant des éléments transnationaux qui vont varier selon les cultures partagées (Rayna et Brougère, 2010 : 16). Ainsi s'affirme une différence entre la prescription relevant d'un consensus international et l'application réelle. La multiplicité des acteurs aujourd'hui engagés dans le champ scolaire rend difficile l'analyse de la mise en place du processus normatif. Les termes d'autonomisation et de responsabilisation véhiculés par les discours doivent encourager les individus à s'insérer dans ces nouveaux mécanismes tandis que les inégalités liées au genre

pourraient devenir acceptables, car conditionnées de plus en plus aux décisions individuelles. Un poids important semble peser sur les décisions de chaque famille.

La promotion du discours consensuel en faveur de l'égalité filles-garçon est affirmée par l'émergence des mouvements sociaux qui ne souhaitent plus vivre au milieu des disparités, par l'activisme de certaines associations, par les investissements consentis par les familles et par les parcours menés par les individus eux-mêmes comme le montre l'article de Nicola Schneider. L'éducation, dans et hors de l'école, entre ainsi dans le champ des capacités⁶, représentées par les possibilités effectives où peut se mettre en place une réelle égalité des sexes. S'il n'existe pas de liste exhaustive des capacités de base, Jean Drèze et Amartya Sen mettent en exergue le rôle de l'éducation, participant au changement dans la façon dont le public perçoit la portée des droits des hommes et des femmes, de la compréhension et de l'usage des droits légaux et humains, donnant plus de poids à la voix des femmes et accroissant leur pouvoir dans les décisions familiales (Drèze et Sen, 2014 : 127).

III - Des rôles de genre renforcés par l'institution scolaire

Ce dossier permet d'avoir un aperçu de ce qui se passe plus particulièrement à l'intérieur de l'école et au sein des classes. Alors que l'institution scolaire tend à réaffirmer l'égalité des sexes comme un de ses principes fondateurs, les classes demeurent un lieu où les stéréotypes sexués sont véhiculés et les identités de genre réaffirmées. François Dubet reprend par exemple les apports des travaux de chercheurs comme Nicole Mosconi, Irène Théry, ou bien les publications de l'équipe de Nicoletta Diasio dans le cadre du programme ANR « Enfant et Enfance » : avec la mixité, les comportements « féminins » et « masculins » sont parfois exacerbés, ce qui permet aux enfants de se démarquer du groupe de sexe opposé. Si les recherches sur ce sujet sont nombreuses, les travaux francophones ou anglophones invoquent souvent les mécanismes d'un enseignement différencié ou d'une socialisation de genre différenciée mais se contentent de citer des observations non situées ou non explicites.

6. Cela nécessite de s'interroger sur les processus, le traitement de l'équité et notamment son traitement procédural. Des individus différents n'auront pas les mêmes fonctionnements et, pour obtenir le même résultat, ils n'utiliseront pas les mêmes objets. L'hétérogénéité personnelle basée sur des caractéristiques physiques disparates et la diversité des environnements, ouvrant des différences de perspectives relationnelles et le cumul de désavantages issus de sources différentes questionnent les capacités réelles d'un individu (Sen, 2010 : 311). Elles ont tout d'abord des effets considérables sur notre qualité de vie, notre liberté de comprendre le monde, de conduire notre vie en étant bien informé, de communiquer avec autrui et d'être en prise avec ce qui se passe. Elles offrent ensuite des opportunités économiques et des perspectives d'emplois, mais aussi une aptitude à faire entendre sa voix politique et influencer sur les actions publiques.

L'intérêt de ce dossier est de décrire l'existence de situations et d'expériences au sein des espaces scolaires et d'actualiser les données nécessaires aux études portant sur le genre et l'éducation. Les articles d'Aline Henninger, de Dan Zhang ou bien ceux de Souvanxay Phetchanpheng et Steven Prigent nous amènent à l'intérieur des classes et au cœur des interactions entre enseignant-e-s et élèves et entre groupes de pairs. L'article de Dan Zhang, basé sur une observation participante dans des écoles élémentaires à Shanghai, montre que les interactions pédagogiques privilégient les élèves de sexe masculin, et qu'il existe un décalage entre le discours des enseignant-e-s (qui estiment porter la même attention aux élèves) et leur comportement lors des cours (une gestion des classes et une interprétation des résultats qui varie selon le sexe des élèves). Cet article alimente les études qui montrent qu'en l'absence d'un cadrage éducatif prenant en compte les enjeux d'égalité des sexes, les processus de domination des garçons sur les filles se rejouent dans les échanges en classe ou dans les autres espaces de l'école.

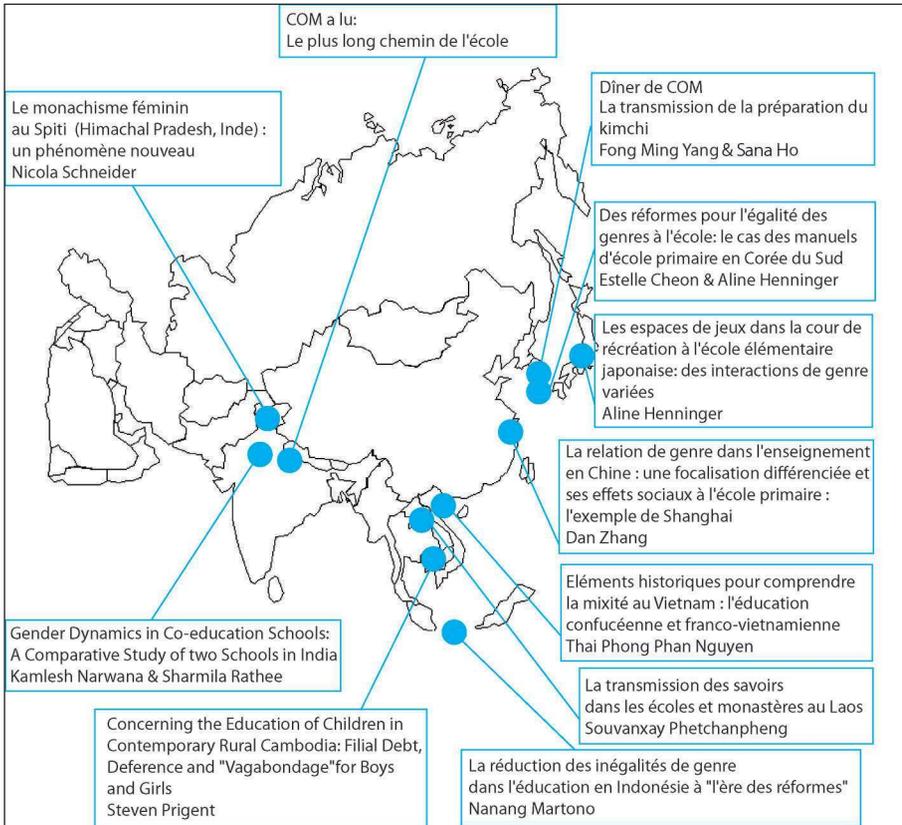
Ces articles évoquent également les outils de la sociologie ou de l'anthropologie de l'enfance, dont l'efficacité heuristique permet de développer les études menées sur le genre et l'éducation, quelle que soit la discipline considérée. Les résultats obtenus par une observation réellement participante avec les enfants semblent plus satisfaisants que par une simple observation : la familiarité acquise au fil des jours avec certains a été déterminante pour mener des entretiens, ce qui ressort des données qualitatives des articles.

Par ailleurs, les articles font référence à une idée présentée comme « traditionnelle » des rôles de genre, où les femmes demeurent cantonnées au foyer et les hommes au travail, idée que l'institution scolaire continue d'entretenir. L'article de Steven Prigent permet de retracer les idées relatives à l'éducation des jeunes filles au Cambodge, et la place que la morale donne aux femmes dans la société cambodgienne. Un aperçu de l'histoire des textes et idées clés concernant les règles de comportement du sexe féminin dévoile l'idéal khmer de la « femme vertueuse ». Il correspond à un certain nombre de normes éducatives contraignant les jeunes femmes : elles doivent s'asseoir de façon respectueuse, ne pas parler fort, se cacher les dents avec leurs mains quand elles rient, ne pas laisser entendre le bruissement de leurs jupes et ne pas faire craquer les planches de la maison en marchant, adopter des attitudes de retraite, être douces et discrètes, éviter les sorties hors de la maison familiale, autrement dit, ne pas « vagabonder », ce qui est réservé aux garçons. On retrouve également sous la forme des manuels scolaires l'idéal masculin et féminin en vigueur en Corée du Sud : ces matériels pédagogiques représentent des rôles de sexe séparés et hiérarchisés. Les représentations différenciées sont imputables au déséquilibre numérique entre personnages

enfantins masculins et féminins mais également aux portraits des adultes. Les hommes sont représentés dans des métiers valorisés alors que les femmes demeurent cantonnées à l'espace domestique et aux activités de soin. Les mesures éducatives en faveur de l'égalité des sexes ont toutefois abouti à réviser plusieurs manuels et modifier des illustrations. Néanmoins, les représentations et contenus à caractère sexiste dans les manuels, peu visibles, sont rarement remis en cause par les enseignant-e-s qui n'y sont pas sensibilisés. Enfin, la rubrique « dîner de COM » permet d'appréhender cette vision hiérarchisée des rôles de genre en Corée à travers l'analyse de la préparation du kimchi, un accompagnement indispensable des tables coréennes, comparable au pain français. L'auteur principal, Fong Ming Yang, est un chercheur qui travaille sur la sociabilité à l'œuvre dans l'anthropologie de la nourriture (2012, 2016). Avec Sana Ho, il montre que la transmission des recettes s'effectue presque exclusivement entre femmes : c'est entre la fille et la mère, soit entre la bru et la famille alliée, qu'a lieu le kimjang (la préparation et le partage du kimchi). Cette transmission est encore largement ressentie comme la réussite d'une transmission générationnelle et familiale, qui repose sur le rôle idéalisé de la fille/bru (future belle-mère) qui se doit d'être docile et dévouée et devient ainsi le pilier sur lequel repose la famille.

Ce dossier permet également de donner un aperçu des espaces scolaires hors de la classe : l'analyse des jeux, que ce soit dans la cour de récréation au Japon ou au Cambodge, est révélatrice de la ségrégation filles-garçons qui se marque au fur et à mesure que grandissent les enfants, même si les jeux mixtes demeurent nombreux. On peut ici considérer le jeu comme un « opérateur » de genre qui marque la hiérarchie des sexes (Ayril et Raibaud, 2009 ; Ayril, 2013) pour reprendre le concept de Bruno Latour (cité dans les travaux d'Ayril, 2009, 2011 et 2013). Ces études de cas appellent à la comparaison avec les écoles européennes et nord-américaines où ont été réalisées la plupart des études et qui présentent la particularité d'être très souvent occupées par un sport masculin dominant, le football, ce qui n'est pas un marqueur clair pour les pays asiatiques. Ainsi, ce dossier thématique nous rappelle que le concept de genre permet d'appréhender de façon plus complexe les relations et structures en place à l'école. Si les enfants apprennent effectivement à se comporter, à sentir et à penser selon les formes socialement associées à leur sexe, ils peuvent intégrer ou non des normes masculines et/ou féminines, mais surtout, toute la gamme intermédiaire, et ainsi les mettre en jeu à un moment donné, dans un contexte particulier. En outre, enfants et enseignant-e-s apprennent et mettent en scène également une vision sexuée et hiérarchisée du monde, à savoir le régime de genre qui donne sens à toutes les normes qu'il édicte. Les recherches dans les différents champs de la géographie ont pu le mettre en évidence et révéler les rapports entre le féminin et le masculin en tant que rapport spatial, hiérarchisé,

variable, s'exprimant dans des espaces, territoires, temps et échelles différentes. Plus récemment, des travaux comme ceux de Marianne Blidon ou Rachele Borghi interrogent l'expression géographique des sexualités et le rapport entre l'espace et les normes hétérosexuelles. La diversité et la dynamique initiée par ces thèmes de recherche s'incarnent désormais en France dans la biennale genre et géographie dont la première édition a eu lieu en 2010 à l'Université Bordeaux Montaigne (Marius et Raibaud, 2013 ; Raibaud, 2012), 2e édition à Grenoble (2012), puis à Angers (2014) et Paris (2017). Il y a fort à parier que ces travaux permettront d'atteindre les objectifs poursuivis : développer une dynamique collective sur les apports, les usages et les pratiques féministes en géographie. Avec ce dossier thématique, les auteur-e-s de ce numéro espèrent ainsi y contribuer en proposant un regard critique et décentré sur l'Asie.



Carte 2 - Les différentes contributions de ce numéro

Bibliographie

Anderson-Levitt K., 2002 - *Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*. Cresskill (NJ): Hampton Press, 352 p.

Ayral S., 2013 - « La punition au collège. Un opérateur hiérarchique de genre ». In: C. Morin-Messabel, *Filles/garçons. Questions de genre*. Lyon: PUL, p. 165-186.

Ayral S., 2011 - *La fabrique des garçons. Sanction et genre au collège*. Paris: Presses universitaires de France, coll. « Partage du savoir », 2011, 204 p.

Ayral S. et Raibaud Y., 2009 - « Les garçons, la mixité et l'animation », *Agora débats/jeunesse*, vol. 1, n° 51, p. 43-58.

Buisson A., 2009 - *Alphabétisation et éducation en Inde, l'exemple du Kerala*. Paris: L'Harmattan, 193 p.

Collins S. et Mc Daniel J., 2010 - « Buddhist “nuns” (mae chi) and the teaching of Pali in contemporary Thailand », *Modern Asian Studies*, vol. 11, n° 6, p. 1373-1408.

Delalande J., 2001 - *La Cour de récréation. Contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 278 p.

Diasio N. et Vinel V., 2017 - *Corps et préadolescence: intime, privé, public*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, coll. « Le sens social », 2017, 218 p.

Di Méo G., 2011 - *Les murs invisibles*. Paris: Armand Colin, 346 p.

Drèze J. et Sen A., 2014 - *Splendeur de l'Inde ? Développement, démocratie et inégalités*. Paris: Flammarion, 400 p.

Drèze J. et Sen A., 1995 - *India: Economic development and social opportunity*. Delhi: Oxford University Press, 306 p.

Dubet F., 2010 - *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Paris: Seuil, coll. « La République des idées », 120 p.

Galan C., 2013 - « La réforme de la Loi fondamentale de l'éducation de 2006: quelle réponse à la “crise” du système éducatif japonais ? », *Japon pluriel 9, Actes du neuvième colloque de la Société française des études japonaises*. Arles: Philippe Picquier, p. 497-506.

Kumar S. S., 2010 - *School Education in India: Quality Improvement Technics*. New Delhi: New Century Publications, 342 p.

Lange M.-F. et Henaff N., 2015 - « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation », *Revue Tiers Monde*, vol. 3, n° 223.

Lange M.-F., 2002 - « Politiques publiques d'éducation ». In: M. Lévy (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités: pour une méthodologie des politiques publiques*. Paris: Karthala-IRD, p. 37-59.

Laval C. et Weber L., 2002 - *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne*. Paris: Syllepse, 143 p.

Lewandowski S., 2015 - « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation. Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie », *Revue Tiers Monde*, vol. 3, n° 223, p. 67-90.

Marius K. et Raibaud Y., 2013 - *Genre et construction de la géographie*. Pessac : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 238 p.

Maruéjols-Benoit E., 2014 - *Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe*. Thèse de Géographie, sous la direction de Guy Di Méo. Université Michel de Montaigne, Bordeaux III.

Mosconi N., 2017 - *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris : L'Harmattan, coll. « Pédagogie : crises, mémoires », 210 p.

Mosconi N., 1989 - *La mixité dans l'enseignement secondaire, un fauxsemblant ?* Paris : PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui », 281 p.

Ponceaud Goreau É., 2015 - « Relations de genre dans l'enseignement préprimaire en Inde du Sud ». In : D. Gay-Sylvestre et M. Estripeaut-Bourjac (dir.), *Mixité et éducation. Pratiques sociales et dimensions culturelles*. Limoges : Presses Universitaire de Limoges, p. 99-110.

Ponceaud Goreau É., 2017 - « Les partenaires éducatifs de la préscolarisation en Inde du Sud dans un espace de concurrence ». In : H. Charton, P. Jarroux et M. Fatou Sene (coord.), *L'école en mouvements : dynamiques locales de changements et de réformes aux Suds, Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les savoirs*, Paris : ARES, p. 25-48.

Raibaud Y., 2012 - « Introduction : Géographie du genre : ouvertures et digressions », *L'information géographique*, vol. 76, n° 2, p. 7-15.

Rayna S. et Brougère G. (dir.), 2010 - *Jeu et cultures préscolaires*. Lyon : INRP, 227 p.

Rouyer V. et Mieyaa Y., 2013 - *La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle*. Observatoire des inégalités.

Ruel S., 2010 - « Filles et garçons. Loisirs culturels et différenciation de genre dans l'enfance », *Enfances et cultures, Actes du colloque international, ministère de la Culture et de la Communication – Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9e Journées de sociologie de l'enfance*, Paris, p. 1-12. Document PDF disponible sous http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/stfons/IMG/pdf/loisirs_filles_garcons.pdf (consulté le 18 septembre 2018).

Ruel S., 2009 - « La construction culturelle des sexes du point de vue des enfants. L'enfant, sujet actif dans le processus de socialisation et de formation des identités de genre ». *Thèse en sciences de l'éducation*, sous la direction d'Alain Vergnion, soutenue à l'Université de Caen, 399 p. (et annexes).

Stromquist N., 2006 - « Gender, education and the possibility of transformative knowledge », *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 36, 2006, p. 145-161.

Théry I., 2007 - *La distinction de sexe : une nouvelle approche de l'égalité*. Paris : Odile Jacob, 676 p.

UNESCO, *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : résumé sur l'égalité des genres (2018)*, dirigé par Manos Antonini, 62 p. Document PDF disponible en français ou en anglais sous : <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002615/261593E.pdf> (consulté le 9 novembre 2018).

UNESCO, 2012 - *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris : Éditions UNESCO, 94 p.

UNESCO, 2018 - *Rapport mondial de suivi de l'éducation, Résumé sur l'égalité des genres. Tenir nos engagements en faveur de l'égalité des genres dans l'éducation*. Paris, Éditions UNESCO, 62 p.

Williams J. A., 2016 - *The separate solution?: single sex education and the new politics of gender equality*. Oakland : University of California Press, 237 p.

Yang F.-M., 2012 - « L'intégration à l'aune du repas familial », *La Vie des idées*. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/L-integration-jaugee-a-l-aulne-du.html>

Yang F.-M., 2016 - *Accommodements et bricolages alimentaires : le jeu entre deux univers dans une population sino-asiatique en Île-de-France*. Thèse de Sociologie, sous la direction de Claude Fischler. Paris : EHESS.

Zaidman C., 1996 - *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan, 238 p.