



L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte ?

Farinaz FASSA¹ (Professeure assistante à l'Université de Lausanne, Suisse)

Cet article tente de comprendre pourquoi la question de l'éducation à l'égalité entre les sexes a perdu de sa vivacité dans le contexte scolaire romand.

Partant de la littérature sur les questions socialement vives en éducation, il suggère que la perte de vivacité de la question de l'égalité entre les sexes peut notamment s'expliquer par un désengagement du politique, permettant que de fausses évidences s'installent qui font perdre toute saillance à cette thématique. L'analyse des entretiens effectués avec des décideurs et décideuses du domaine scolaire et de la formation des enseignants.e.s montre que les politiques suivies depuis 20 ans peinent à intégrer la dimension de genre dans l'éducation et qu'elles la diluent au contraire dans d'autres inégalités.

Mots-clés : scolarité obligatoire, éducation à l'égalité, formation des enseignants.e.s, genre, question vive

Introduction : l'égalité entre les sexes une question pour l'éducation ?

Un bref bilan de l'égalité entre les sexes en Suisse a été récemment fait par l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2013). L'éducation et la formation forment le versant positif de ce bilan puisque, selon le communiqué de l'OFS du 4 mars 2013, les femmes ont «largement rattrapé leur retard» dans ce domaine : la proportion de femmes ayant obtenu un diplôme dans une Haute école a passé de 9.0% à 21.7% entre 1999 et 2011. Ce constat va dans le même sens que les résultats des études PISA, qui constatent la plus grande réussite des filles : leurs résultats sont en moyenne supérieurs à ceux des garçons, notamment du fait de leurs plus grandes compétences dans la compréhension de l'écrit (OCDE, 2011a) et dans le développement de meilleures stratégies d'apprentissage (OCDE, 2011b).

Au passif du bilan fourni par l'OFS se trouve la situation des femmes dans les mondes professionnels : les choix professionnels des jeunes des deux sexes restent très stéréotypés ; la participation des femmes au monde du travail a augmenté mais elle est souvent le résultat d'un travail à temps partiel. Qui plus est, leur activité professionnelle ne les conduit que rarement à occuper des positions de direction.

1. Contact : Farinaz.FassaRecrosio@unil.ch



Ces quelques informations posent le cadre du paradoxe auquel les femmes font actuellement face en Suisse : plus compétentes et mieux formées que par le passé selon les indicateurs statistiques de la formation, leurs progrès en termes de formation ne se traduisent ni par de plus grands avantages dans les mondes professionnels, ni par la diversification massive de leurs choix professionnels, ni même par une modification radicale des modèles familiaux. Si l'égalité d'accès aux études s'est réalisée durant ces dernières décennies, l'égalité de succès n'est pas encore acquise et l'élargissement des possibles professionnels reste limité pour les filles comme pour les garçons.

Les différences sont donc à chercher dans les parcours antérieurs des deux sexes. Ils trouvent leur source dans une socialisation différentielle des deux sexes, socialisation qui s'effectue dans la famille (Dafflon Nouvelle, 2006) mais aussi tout au long de la scolarité obligatoire (Duru Bellat, 2008), de la formation professionnelle (Ducret & Lamamra, 2003) et de la participation à des mondes professionnels sexués (Fassa, 2013). Or, les résultats intermédiaires de la recherche que nous menons dans le cadre du PNR60² sur « Comment l'égalité entre les sexes s'enseigne-t-elle à l'école ? » montrent qu'hormis la journée « Osez tous les métiers » et « Futurs en tous genres » aucune politique d'égalité n'a été mise en place dans l'école obligatoire romande et que les professionnel.le.s de cette institution sociale sont globalement convaincu.e.s que l'école vit aujourd'hui sous un régime achevé d'égalité entre les sexes. Comment comprendre qu'un tel hiatus subsiste entre les perceptions des professionnel.le.s de l'école romande et la réalité sociale et professionnelle à propos de la question de l'égalité entre les sexes ?

C'est à cette question que nous tenterons de répondre dans cet article et nous nous appuyerons pour cela sur la notion de question socialement vive. Dit en d'autres termes, nous tenterons de comprendre pourquoi l'éducation à l'égalité entre les sexes a perdu – ou n'a jamais conquis – une vivacité suffisante pour qu'elle fasse aujourd'hui l'objet d'un traitement spécifique dans le cadre de l'éducation dispensée par l'école obligatoire romande.

Après une présentation de la méthodologie utilisée (2), nous verrons ce que sont les questions vives en éducation (3), nous examinerons ensuite dans quelle mesure l'égalité entre les sexes constitue une question vive ou inerte dans le monde scolaire romand (4), Nous nous appuyerons pour cela sur certains des résultats qualitatifs de la recherche que nous avons menée dans les sept cantons de l'espace francophone helvétique entre 2011 et 2013 (Berne – partie francophone –, Fribourg – partie francophone, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais – partie francophone – et Vaud), analysant notamment les entretiens que nous avons menés avec les responsables de

2. Cette recherche a été subsidiée par le FNS et nous le remercions. Je saisis aussi cette occasion pour exprimer mes remerciements à Valérie Rolle et à Chiara Storari qui ont respectivement analysé les données qualitatives et quantitatives de cette recherche et sans qui cette réflexion n'aurait pas été possible.



la scolarité obligatoire et de la formation des enseignant.e.s. Ces analyses nous permettront de mettre en évidence le fait que la frilosité politique dont font preuve les autorités cantonales, couplée à la dilution des inégalités de genre dans d'autres inégalités, a pour effet de transformer ce qui reste une question sociale vive en question inerte dans le monde de l'école (4). Cette contribution reviendra en conclusion sur ce qui nous paraît une nécessité pour que l'école cesse de fonctionner comme « un milieu « normal » [dans lequel] les inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) sont continûment fabriquées » (Duru-Bellat, 2008, p. 142). Inscire un enseignement qui aborde explicitement la thématique du genre dans la formation des professionnel.le.s de l'éducation nous paraît à l'heure actuelle une voie à suivre pour restaurer à cette question sa vivacité dans le monde scolaire.

Le plan de cet article montre que notre communication ne fait pas preuve de la neutralité dont il est d'ordinaire conseillé de se parer dans le cadre scientifique. Cette position est assumée de notre part et elle s'inscrit dans la lignée des travaux qui prônent l'adoption d'une « position située » (*standpoint epistemology*) pour analyser le social et construire la recherche – cf. Haraway (1991) et Harding (1995) pour le monde anglophone et de ceux de Guillaumin (1992) pour le monde francophone. Selon eux, la neutralité axiologique dont Weber (2003) a fait un des piliers de l'activité scientifique en sciences sociales n'est jamais réalisée puisque le politique est présent tant dans les objets de recherche que dans les méthodes et instruments utilisés.

Méthodologie

Les données présentées ici proviennent d'une recherche menée dans le cadre du PNR60. Dotée d'une dimension de recherche-action, cette recherche vise à comprendre si et comment les enseignant.e.s romand.e.s se sont appropriés le matériel pédagogique produit par la Conférence romande de l'égalité en 2006 pour sensibiliser les élèves à cette thématique. Constitué de quatre brochures destinées aux différents âges de l'école obligatoire,

Le projet *L'école de l'égalité* devrait constituer un outil stimulant mais facultatif pour les enseignant.e.s qui souhaiteraient intervenir de façon plus accentuée sur les questions d'égalité, sans pour autant porter atteinte au programme obligatoire. À la différence des autres activités déjà proposées par les bureaux de l'égalité [...], ce projet a la particularité de se réaliser au cœur de la classe et de pouvoir être mis en œuvre par les enseignant.e.s mêmes soit de façon ponctuelle soit de façon plus suivie. (Durrer, 2006, p. 6)

Sa conception intègre de ce fait les résultats de la recherche en éducation, tant sur la socialisation différenciée qui se fait à l'école (Duru-Bellat, 2004 ; Mosconi, 2009) que sur le curriculum caché (Baudoux & Noircent, 2005) qui émerge des transpositions didactiques effectuées par les enseignant.e.s (Paun, 2006) mais aussi du maintien de certains stéréotypes sexués dans les manuels scolaires (voir par exemple Salle & Gallot, 2013).



L'hypothèse qui a guidé notre travail consiste à considérer que les modes d'appropriation de ce matériel par les enseignant.e.s sont le résultat d'une interaction entre la trajectoire individuelle de vie et de formation des personnes et les cadres qui définissent leurs actions professionnelles. Nous avons utilisé une méthodologie mixte pour mener cette enquête (analyse documentaire, entretiens avec des décideurs et décideuses en matière d'égalité et avec des enseignant.e.s et questionnaires aux directions d'établissement et à un échantillon représentatif –établi selon la méthode des quotas- du corps enseignant des sept cantons étudiés), ce choix méthodologique ayant été dicté par la nécessité de connaître et comprendre l'action des enseignant.e.s en tenant compte tout à la fois des cadres dans lesquels elle s'organise (cantons et établissements scolaires) et des déclinaisons individuelles qui lui sont données par les enseignant.e.s en raison de leurs insertions sociales et de leurs représentations des relations entre les femmes et les hommes et de l'égalité. Cette procédure de recherche n'a en ce sens pas visé à contrôler les résultats obtenus qualitativement par l'enquête quantitative ou vice versa (cette triangulation est critiquée Cupchik -2001- qui en montre les limites théoriques) mais à utiliser les spécificités de chacune des approches pour enrichir la connaissance et améliorer l'interprétation des données construites (Collins, Onwuegbuzie & Sutton, 2006). Comme le relève Brannen, une des difficultés inhérentes à l'usage des *mixed methods* est liée à la publication des résultats puisque l'usage de ce type de *design* de recherche «may require rather a lot of space to justify their validity and credibility (2005, p. 26). Elle suggère aussi, pour pallier cet obstacle, de publier séparément les résultats de l'enquête quantitative et ceux de l'enquête qualitative. Forte de ce conseil, et au vu des limites fixées à un article, nous avons décidé d'opter ici pour une présentation axée sur les résultats obtenus à partir des analyses documentaires et des entretiens que nous avons effectués.

Nous avons constitué deux corpus pour comprendre quel degré de vivacité la question de l'égalité entre les sexes a atteint dans les sept systèmes scolaires étudiés.

Le premier regroupe les documents de politiques scolaires et il intègre des documents produits au niveau national et régional: les recommandations et Déclarations de la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) en premier lieu et les textes officiels émanant de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) en second lieu. Ces textes ont été consultés sur les sites de la CDIP (<http://www.cdip.ch/dyn/14970.php>) et de la CIIP (<http://www.ciip.ch>) et ils ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique, des copies d'écran montrant que des changements sont intervenus entre notre première recherche exploratoire en 2011 et les vérifications que nous avons faites au printemps 2013. L'ensemble des déclarations et recommandations de la CDIP (N=85), le concordat HarmoS (CDIP, 2007) et les textes traitant des standards nationaux de formation³ ont ainsi été analysés, de même que

3. www.cdip.ch/dyn/16766.php



le Plan d'études romand (PER- CIIP, 2010) et les documents officiels qui figurent sur le site de la CIIP.

Le second corpus est constitué par les retranscriptions des entretiens que nous avons effectués dans chacun des cantons avec les décideurs et décideuses des politiques scolaires et les responsables de la formation des enseignant.e.s⁴. Toutes les personnes rencontrées dans les départements de l'éducation (N=8) et les recteurs et rectrices des institutions de formation des enseignant.e.s (N=6) ont un statut de cadre supérieur et sont habilité.e.s à prendre des décisions en ce domaine et à les expliquer. On peut de ce fait considérer que ce corpus rend compte des traductions effectives données aux politiques régionales et nationales, la compétence en matière scolaire étant de la compétence des cantons. Le guide des entretiens menés avec ces groupes de décideurs et décideuses visait à savoir quelle place elles et ils donnaient à la question de l'égalité entre les sexes dans l'école obligatoire et qui, selon elles et eux, devrait se charger d'y sensibiliser le cas échéant les enseignant.e.s et les élèves.

Les questions socialement vives (QSV) en éducation et l'égalité entre les sexes dans l'école romande

Les questions socialement vives en éducation

Comme le notent Cardoso et al. (2008), la notion de QSV provient du monde scolaire anglo-saxon et elle apparaît, dans les années 1970-1980, sous les termes « *controversial issue* » ou « *controversial topics* ». La littérature qui est consacrée à ces issues controversées montre que dans un premier temps ces objets ont surtout été de type socio-technique et ont permis de sensibiliser les élèves aux sciences de la nature. Aborder les Organismes génétiquement modifiés (OGM) dans cette perspective permettait de susciter l'intérêt des élèves pour la génétique et de leur permettre de faire sens de la construction de savoirs scientifiques en les mettant en relation avec l'actualité. Ce n'est que plus récemment que le monde francophone de l'éducation s'est clairement intéressé aux sujets sociaux qui font débat dans la société et à leur place dans le monde de l'éducation. Les issues controversées dans le domaine socio-technique ont migré à cette occasion dans le domaine socio-économique et les enjeux de l'étude des controverses en éducation s'en sont trouvés fortement complexifiés, comme le montrent les publications qui traitent de ces objets dans le cadre de l'enseignement de l'histoire ou des SES (Sciences économiques et sociales) en France ou en Suisse (Audigier, 2010). Alpe et Legardez (1999) donnent une définition des QSV en éducation qui met l'accent sur les différents niveaux où se produit le débat. Ainsi ces auteurs nomment « question socialement vive » une question qui possède les caractéristiques suivantes :

4. L'ensemble des entretiens a été analysé indépendamment par deux chercheuses afin de maximiser la pertinence des interprétations.



1. elle est vive dans la société si elle interpelle sur les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution scolaire) ; elle renvoie aux représentations de ces acteurs ; elle est considérée par la société (globalement ou dans une de ses composantes) comme importante pour la société ; elle fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont, même sommairement, connaissance.
2. elle est vive dans les savoirs de référence, s'il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires concernés. (1999 : p.2).

L'égalité entre les sexes: état d'une question sociale

La définition donnée par Alpe et Legardez (1999) nous paraît permettre d'aborder la question de l'égalité entre les sexes dans le monde scolaire. Y réfléchir en termes de vivacité et d'inertie permet de cibler ce que sont les caractéristiques qui l'avivent et celles qui tendent à en effacer la saillance. Conformément à cette définition, l'égalité entre les sexes constitue une question qui est considérée «comme importante par la société»: en témoignent la création de bureaux de l'égalité au niveau fédéral, dans tous les cantons et les universités (Commission fédérale pour les affaires féminines, 2009) mais aussi la multiplicité des champs couverts par les différentes recherches qu'articule le Programme national de recherche sur l'égalité (<http://www.pnr60.ch/F/PROJETS/Pages/default.aspx>). Elle fait par ailleurs «l'objet d'un traitement médiatique», les articles consacrés à cette question étant innombrables, même s'ils sont souvent limités au champ professionnel et paraissent à l'occasion de journées mémorielles comme le 8 mars ou le 14 juin. Elle est aussi «vive dans les savoirs de références», les débats sur la/les façons d'aborder cette question faisant florès dans les études genre. Cette question est en effet au cœur des réflexions intersectionnelles (Bilge, 2009), de celles qui portent sur la diversité (Laufer, 2009) ou la parité (Lépinard, 2007) mais aussi de celles qui s'intéressent à la mise en œuvre des plans destinés à favoriser des trajectoires de vie similaires entre les femmes et les hommes (Boussarguet et Jacquot, 2009).

On peut ajouter que les récents débats sur l'introduction du genre dans les cursus des écoliers français montrent que l'éducation à la question de l'égalité entre les sexes a conquis une place, même controversée (Collet, 2012), dans le monde scolaire. Qu'en est-il dans l'école romande ?

L'école romande et l'égalité entre les sexes

Les documents de politiques scolaires au niveaux national et régional : de l'affirmation au silence

L'analyse des documents produits par la CDIP permet de constater qu'elle a accordé une attention particulière à ce sujet à trois occasions, en 1972, en 1981 et en 1993. Elle a émis à chacune de ces trois occasions une *Recommandation* qui touchait à la place des filles et des garçons dans l'école obligatoire.



La première de ces *Recommandations (Principes relatifs à la formation des jeunes filles*, 2 novembre 1972 (CDIP, 1995, pp.11-12) établit l'accès égal des filles et des garçons à toutes les filières de l'école obligatoire. Elle suit immédiatement l'introduction du droit de vote des femmes en 1971. La seconde *Recommandation* date de 1982 (*Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons*, 30 octobre 1981 – CDIP, 1995, pp. 84-85) et elle répond également à un changement législatif majeur en ce qui concerne les rapports entre les femmes et les hommes puisqu'elle intervient un an après l'introduction de l'article constitutionnel (article 8) sur l'égalité entre les sexes. La troisième intervention de la CDIP semble elle aussi s'inscrire dans la chronologie plus large de la construction de l'égalité entre les sexes en Suisse. Datant de 1993, elle intervient dans un contexte de forte mobilisation féministe puisque la grève de femmes du 14 juin 1991 avait mobilisé plus d'un demi-million de femmes et que le Parlement fédéral avait, après d'intenses protestations des mouvements de femmes, dû revenir sur sa décision de privilégier une candidature masculine au Conseil fédéral en mars 1993. Cette *Recommandation (Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation*, 28 octobre 1993) fixe, selon les termes de Muller, une véritable politique « de genre, parce que [son] objet est d'intervenir, sinon explicitement, du moins directement, sur les relations de genre » (2008, p. 300) et mérite, du fait de sa centralité pour notre propos, que l'on s'y arrête plus longuement.

Recommandation de 1993

Après avoir rappelé les principes auxquels doit se plier l'école en ce qui concerne l'accès et la mixité (points 1 – «Principes» – et 2 – «Coéducation»), ce texte prend implicitement acte du rôle que les enseignant.e.s jouent en termes de socialisation différenciée, puisqu'il insiste sur leur formation au point 4 et précise que «L'égalité des sexes un thème qui doit obligatoirement figurer dans le programme de formation des enseignants. Les enseignantes et les enseignants doivent être amenés à reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable à ce principe, et à y remédier.» («Formation initiale et perfectionnement des enseignants»). Les points 5. «Orientation scolaire et professionnelle» et 6. «Organisation scolaire» permettent ensuite d'évoquer la responsabilité des stéréotypes dans le choix des métiers et l'importance des infrastructures sociales dans la perpétuation des inégalités. Le point 7 («Développement de l'école et recherche») conclut logiquement ce programme de politique de genre par l'école par la nécessité pour les cantons de «promouvoir les études et projets qui contribuent à assurer l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation». L'objectif est donc ambitieux puisqu'il s'agit de construire une égalité réelle entre les femmes et les hommes dans et par l'école, la formation des enseignant.e.s étant la garante de sa mise en œuvre réussie

Aucune intervention officielle de cet organisme qui coordonne et vise à harmoniser la scolarité obligatoire au niveau fédéral n'a eu lieu depuis cette



date. Selon Grossenbacher « [d]e grandes lacunes restent donc à combler dans les domaines de la recherche et du développement de l'école [en ce qui concerne l'équité] » (2006, p. 73). Il semble donc bien que l'on se trouve tout au moins au niveau fédéral, et pour ce touche les textes de politiques scolaires, face à un affadissement de la question vive que constituait l'égalité entre les sexes en 1993. Si des progrès ont été réalisés, ils sont aujourd'hui surtout articulés par la question de l'insertion professionnelle et par la pérennisation de la Journée *Osez tous les métiers et Futurs en tous genres*, journées qui ont été mises en place par la Conférence suisse des déléguées à l'égalité dans le cadre des arrêtés sur les places d'apprentissage. (APA1 et APA1 – cf. Naef 2013 pour l'historique).

Les lacunes mises en évidence par Grossenbacher ne semblent pas avoir été prises en compte par les récentes transformations de la scolarité romande, le PER n'attirant guère l'attention des enseignant.e.s sur le fait qu'ils doivent « reconnaître tout ce qui peut être préjudiciable [au principe d'égalité entre les sexes], et à y remédier » (point 4 de la circulaire de 1993 – CDIP 1995 : 247). L'analyse que nous avons faite de ce document de plus de 500 pages montre que la CIIP a fait une place extrêmement congrue à cette question. Le terme « égalité » n'apparaît qu'à deux reprises dans le PER, celui de « genre » à trois occasions. Force est donc de constater que la politique de genre esquissée par la CDIP il y a vingt ans est partiellement restée lettre morte, peut-être du fait de l'insuffisance d'une demande sociale, manifestée par le passé par les revendications et manifestations féministes.

Les choix de politiques scolaires cantonaux

Les entretiens que nous avons menés avec les décideurs et décideuses de politiques scolaire montrent que cette question ne semble guère interpellier les chef.fe.s des DIP :

Les femmes sont majoritaires à la conférence des chefs de département de la Suisse Romande, elles étaient et sont majoritaires autour du PER. Je n'ai pas le souvenir, une fois, d'avoir entendu une des conseillères d'Etat manifester quelque chose de spécifique sur cette thématique, je les ai entendues de manière très précise et pointues et légitimes sur beaucoup d'autres choses y compris dans le domaine de la citoyenneté et de la préparation des jeunes garçons et filles à assumer et à développer un regard critique et à assumer leur future responsabilité de citoyens mais pas d'abord à travers la préoccupation égalitaire garçon/fille [...]

Mais de manière générale, moi j'ai l'impression que ce n'est pas du tout perçu comme une thématique prioritaire si ce n'est au moment de l'orientation scolaire. Mais sinon, j'ai l'impression que ce n'est pas du tout une préoccupation par rapport à un enseignant qui a un élève de huit ans, l'égalité garçon/fille. (6_C_2.1H⁵)

5. Le premier chiffre indique un canton, la lettre le type d'interlocuteur/trice rencontré.e puis les chiffres et la lettre finaux le nombre d'interlocuteurs durant l'entretien, la personne elle-même et son sexe.



Ce point de vue est d'autant plus vif que la responsabilité de la reproduction des inégalités de sexe, qui se révèlent en particulier au moment de l'orientation professionnelle (Guilley et al. 2012) est attribuée à d'autres acteurs collectifs, qu'il s'agisse des familles ou du monde professionnel : « (...) *L'école peut bien porter un message pour essayer d'éduquer les jeunes, mais il y a tout autour!* » (3_C_1Fb).

À l'exception de Genève⁶, les décideurs et décideuses scolaires rencontrés.e.s présentent l'égalité entre les sexes comme non prioritaire au regard d'autres inégalités qui leur apparaissent plus criantes et plus urgentes :

Là, on a ces deux grosses questions-là, [socio-économiques, et puis en lien avec les phénomènes migratoires] qui viennent un petit peu masquer la question du genre. Si vous voulez, ce n'est pas que ce soit moins important pour nous, mais on a tellement d'éléments, de variables particulières contre lesquelles on essaye de lutter pour faire en sorte d'aller vers cette égalité des chances [...] que pour l'instant, la question du genre, elle vient presque après. Elle vient presque après, parce que peut-être, que politiquement elle est moins urgente, elle apparaît comme moins urgente. Il n'empêche qu'elle est présente. En tant que responsable pédagogique, je suis plus intéressé par l'effet genre à l'école, que par de l'éducation à..., de l'enseignement vers..., qui sont des dimensions qui ne sont pas inintéressantes en soi, mais qui sont secondaires[...] On aurait plutôt tendance à dire aujourd'hui que c'est en défaveur des garçons et à se demander ce qu'il faut faire pour revaloriser les garçons. (7_C_2.1H).

Ce qui est présenté comme un arbitrage à faire entre la correction des différentes inégalités ne signifie cependant pas que la question de l'égalité entre les sexes soit totalement évacuée des problématiques dont l'école doit s'occuper, mais elle y apparaît au mieux comme une préoccupation qui devrait rester vive, mais pas trop, au pire comme un sujet qui peine à trouver une place dans le quotidien de l'école.

Des réticences se manifestent par ailleurs lorsqu'il s'agit d'organiser des activités visant à sensibiliser les élèves ou à former les enseignant.e.s et l'on constate à cette occasion que la marge d'action revendiquée par les décideurs et décideuses des politiques scolaires est faible.

Moi je bouge tout lentement, parce que je n'ai pas envie que [le.la chef.fe du Département] vienne me dire : «Moi je ne veux pas de ce cirque-là à l'école, parce que nous, c'est des objectifs, des individus qui ont un certain âge, qui sont dans un certain cycle, degré, qui réussissent tous le mieux possible, quel que soit leur genre et leur origine sociale, mais il n'y a pas à faire du remous particulier autour de cette question-là». C'est quand même assez sensible dans le canton [canton cité], je ne sais pas ailleurs, mais en tout cas dans le canton, c'est assez sensible. (7_C_2.1H)

6. Cette exception peut en partie s'expliquer par l'ampleur des réseaux tissés autour des mouvements féministes, qui sont même parvenus à obtenir la création d'une chaire genre dans le cadre de la formation des enseignant.e.s (Decarro & Zimmerman, 2010).



Ils et elles se décrivent comme devant éviter de heurter les franges les plus traditionnalistes de l'électorat d'une part et devant respecter la liberté d'action des directions d'établissement d'autre part. «*Il y a même des partis politiques maintenant qui disent : «Il faut séparer filles garçons, parce qu'on a trop favorisé les filles et puis pas assez les garçons», Bon, juste pour vous dire où on en est.»* (2_C_4.2F).

Former les enseignant.e.s pour raviver la question ?

Lors des entretiens, les recteurs et rectrices des institutions de formation des enseignant.e.s (IFE) conviennent tous et toutes de la nécessité de sensibiliser les futurs enseignant.e.s à cette dimension.

Au niveau des institutions de formation il n'y a pas spécifiquement des cours ou un module intitulé, ..., j'entends, égalité hommes femmes, ou, j'entends, problématique des genres. Par contre, alors ça c'est une évidence on va y arriver tout à l'heure, cette problématique de l'égalité elle est forcément abordée durant la formation dans le cadre des sciences de l'éducation, ça c'est évident. [...]

J'ai regardé nos programmes, nos contenus de cours et tout, égalité hommes femmes, je ne peux pas dire qu'on n'en parle pas mais ce n'est pas ciblé, ce n'est pas un moment donné sous une thématique donnée par une personne XY... (4_B_H).

La question des ressources à disposition et des arbitrages à effectuer entre les différents savoirs dont les IFE doivent se faire les passeuses est également évoquée et les personnes rencontrées se divisent sur les cadres dans lesquels cette thématique doit être traitée. L'option prise le plus fréquemment pour répondre à ces contraintes est d'inscrire les inégalités entre les sexes au nombre des différences dont les enseignant.e.s doivent prendre conscience :

Non, il n'y a pas de cours genre et éducation ni au Bachelor, ni au Master, mais nous avons des cours qui concernent l'éducation à la différence, l'un porte le nom d'éducation interculturelle, ... [...] Alors là bien sûr ça donne l'impression qu'on n'en fait pas une priorité, mais pour l'heure en tout cas nous avons opté pour l'idée de traiter les différences en général dont la différence de genre au même titre que les différences raciales, les différences culturelles et ainsi de suite... (...) Pour l'heure c'était notre parti pris, disons au niveau des cours proprement dit. (2_B_H).

Deux des recteurs.trices précisent toutefois qu'une sensibilisation réussie au genre devrait passer par la mise en place d'une unité de recherche qui traite explicitement de cette thématique puisque «*si on veut ancrer la formation à des questions d'égalité, il faut une personne qui soit la référence et puis qui soit payée pour faire de la recherche là dedans*» (3_B_H).

Les difficultés liées à l'introduction du genre dans la formation enseignante sont par ailleurs mises en exergue et présentées comme autant de raisons de ne pas l'imposer mais de convaincre de son bien-fondé, ce qui peut



surprendre, les contenus de la formation n'étant en général pas négociés sur la base de la sensibilité des étudiant.e.s mais sur celle des savoirs nécessaires à une bonne gestion des élèves, des classes et des programmes.

Donc on a cette espèce de double travail qui n'est pas seulement de donner une didactique de l'égalité qui serait au fond des fiches flottantes, des activités qu'on doit faire, comme on fait de la prévention du tabagisme, ou des morsures de chien, ou je ne sais quoi, mais un travail de fond sur des manières de se positionner dans un tissu social, et dieu sait que les enseignants sont des acteurs importants. Mais on se trouve devant une situation assez rigolote quand on la vit, c'est qu'en parlant à ces étudiants qui ont entre 21 et 26 ans, c'est déjà des jeunes adultes, ils ne voient pas où est le problème. C'est que la plupart du temps, ils disent (Mais enfin, maintenant c'est bon, on a le congé maternité, le droit de vote, et quoi encore ? ça va, moi je suis égale à tout le monde) dit une fille, et un garçon aussi.» (2_B_2.2F).

On peut donc constater que, comme en ce qui concerne les autorités scolaires, la responsabilité est ainsi reportée sur d'autres acteurs et actrices, ce qui dédouane l'IFE elle-même. Ce report se fait par ailleurs encore plus net lorsqu'il s'agit de la formation continue et il renvoie la responsabilité non seulement aux destinataires des cours éventuels (les enseignant.e.s) mais aussi aux autorités cantonales qui, dans certains cantons, sont seules habilitées à donner mandat aux IFE d'organiser tel ou tel cours de formation continue.

Une question vive éteinte par des politiques et des choix ad minima

Les analyses effectuées montrent que la vivacité de la question de l'égalité entre les filles et les garçons et entre les hommes et les femmes reste intacte dans la société helvétique puisque comme nous l'avons signalé en introduction, les chances des filles et des garçons ne sont pas les mêmes au sortir de l'école obligatoire (OFS, 2013) et si les résultats scolaires des filles sont meilleurs en moyenne que ceux de leurs condisciples masculins, cela ne se traduit pas en général par un avantage sur le marché du travail ou sur celui des places d'apprentissages (Amos, 2007). L'on pourrait ajouter que la persistance en Suisse de ce que Krüger et Lévy (2008) nomment des «statuts maîtres sexués», soit d'un centrément sur la sphère domestique pour les femmes et la sphère professionnelle pour les hommes, a également pour effet de rendre la situation des femmes moins enviable que celles des hommes en termes d'assurances sociales (OFAS 2010) ou de partage du travail non rémunéré⁷. La nécessité d'aborder cette question lors de l'éducation scolaire obligatoire semble donc cruciale si l'objectif est de construire l'égalité entre les femmes et les hommes dans la société helvétique et de suivre la politique de genre esquissée par la *Recommandation* que la CDIP a émise en 1993.

7. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/regionen/thematische_karten/gleichstellungsatlas/unbezahlte_arbeit.html



Nous avons par contre constaté que les choix faits dans la construction des nouveaux programmes scolaires romands ont eu pour effet d'atténuer sa saillance dans l'espace scolaire romand. L'élève (seul le singulier est utilisé dans le PER) vers lequel les efforts d'instruction et d'éducation doivent converger dans l'école romande est dénué de sexe, si ce n'est de culture ou d'origine sociale. En ce qui concerne le genre, et hormis lorsqu'il s'agit du projet professionnel (FG 33 - http://www.plandetudes.ch/web/guest/FG_33/), il est finalement considéré selon les termes de Payet comme un « être sans » (2011).

Les frilosités politiques qui apparaissent au niveau des cantons peuvent peut-être expliquer que l'accord se soit fait ad minima lors de la mise en place du PER, les politiques scolaires faisant très souvent l'objet d'un débat public intense dans lequel des tensions partisans trouvent matière à s'alimenter. En ce qui concerne la question de l'égalité, les positions sont complexes de ce point de vue : si nul ne défend une éducation différente pour les filles et les garçons, les rapports sociaux de sexes, et la hiérarchie qui les sous-tend, posent un problème bien plus délicat. Insister sur les meilleurs résultats des filles permet dans ce contexte de masquer le fait que la persistance de différences entre les filles et les garçons en ce qui concerne leurs destins sociaux « bouscule sensiblement l'idéologie méritocratique, puisque ce ne sont pas les inégalités scolaires qui sont à même de légitimer les inégalités hommes/femmes. » (Duru-Bellat 2008, p. 148).

Cette tension et sa portée idéologique et politique expliquent que la question du genre ne doit/peut pas être totalement négligée par les politiques scolaires, mais aussi qu'elle est présentée comme un aspect très secondaire en ce qui concerne les savoirs qu'il s'agit de transmettre aux élèves. S'en saisir effectivement revient à questionner la répartition genrée du pouvoir dans le monde social et est susceptible de ce fait de compromettre un système de rapports sociaux de sexe fondamentalement inégalitaire mais qui ne peut être avoué comme tel :

Mais c'est vrai qu'on n'a pas une position romande forte pour dire : « L'égalité des sexes, c'est une priorité... ». Enfin, je pense que tout le monde... aucun Conseiller d'Etat va vous dire « Ça ne fait pas partie de mes priorités ». Mais comme vous le relevez très justement, c'est comme si c'était implicite. Et puis c'est tellement implicite qu'on n'en parle pas. Donc ce n'est pas présent, après. (4_C_1F).

L'ensemble de ces éléments contribue finalement à dessiner l'éducation à l'égalité entre les sexes comme un problème si sensible d'un point de vue politique et social (soit comme une question vive selon le premier point de Alpe et Legardez 1999) que les décideurs et décideuses scolaires évitent de prendre position à son propos.

L'absence d'intervention des mouvements féministes dans ces débats et leur relatif silence ont par ailleurs probablement contribué à accréditer l'idée que la question de l'égalité était résolue dans l'école. La question de l'égalité entre les sexes dans le monde scolaire a ainsi été entourée



d'un silence assourdissant dans l'ensemble des cantons romands, à l'exception du canton de Genève. Dans ce dernier, l'égalité entre les filles et les garçons est présentée comme l'une des treize priorités qui doit guider l'action de l'école obligatoire (DIP 2005) et le site du Département de l'Instruction publique en fait état. Les ressources qui sont à disposition du Bureau de l'égalité genevois paraissent par ailleurs bien supérieures à celles dont disposent les offices de promotion de l'égalité dans les autres cantons. Il semble donc que l'on pourrait considérer que la frilosité des autorités des autres cantons équivaut à une forme de démobilisation, voire d'éteignoir, qui laisse les enseignant.e.s décider de la manière dont ils et elles aborderont (ou non) les questions liées à l'égalité : *« C'est au quotidien que les choses se vivent, et là, moi je me sens assez incapable de dire dans quelle mesure, dans le terrain, réellement, ce sont des choses, ou travaillées ou mises de côté à l'inverse. »* (2_C_4.1H).

Cette frilosité fait écho au processus de dilution des inégalités qui que nous avons constaté dans la façon dont la plupart des Instituts de formation traitent de l'égalité entre les sexes lors de la formation initiale et continue. Aborder les inégalités entre les sexes comme l'une des différences qui caractérisent les individus nous paraît même aller dans le sens d'une double dilution de la problématique du genre. La présentation des questions de genre en termes de « différences » a d'une part pour effet de transformer un rapport social hiérarchisé entre les sexes en une des caractéristiques identitaires des individus et de masquer la portée du système de genre, dont Connell (2009) montre à quel point il structure les sociétés. Les « différences » entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, peuvent d'autre part, et ceci selon la sensibilité des formateurs et formatrices d'enseignant.e.s et/ou les urgences politiques et scolaires, devenir secondaires, voire inexistantes, dans le cursus de formation des enseignant.e.s⁸.

A l'inverse, il nous semble qu'inscrire dans la formation initiale et continue des enseignant.e.s, mais aussi de tous les professionnel.le.s de l'éducation, des enseignements spécifiques qui traitent du genre et des inégalités en raisons du sexe pourrait contribuer à ce que les « savoirs savants » s'accroissent, évitant ainsi que certaines des fausses évidences issues de « savoirs d'expériences » (Deauvieu, 2007) n'organisent les pratiques des professionnel.le.s de l'éducation et aient pour effet de renforcer les stéréotypes de sexes des enfants.

Conclusion

L'on peut donc considérer que si la volonté des autorités de construire l'égalité entre les sexes par l'école est effective, des ressources cognitives doivent être fourni.e.s aux enseignante.s et futur.e.s enseignant.e.s. En tant

8. On doit relever que ce processus de dilution vaut aussi pour les autres rapports sociaux qui organisent nos sociétés. Comme le montre Lépinard (2005) les différences deviennent alors des éléments d'une « identité présociale » qui néglige les hiérarchisations sociales, qu'elles soient liées à la classe sociale, au statut migratoire, à la « race » ou au sexe.



qu'«agents chargés de la mise en œuvre des politiques publiques[...]» elles et ils «jouent un rôle de <filtres> qui peuvent soit soutenir soit résister aux changements par les politiques publiques» (Mazur 2000; cité par Ballmer-Cao & Bonvin 2008, p. 20). Les doter de connaissances sur le système de genre à travers leurs formations initiale et continue éviterait que le filtrage que Mazur explique par une intériorisation «de l'idéologie de genre» ne fasse le lit de pratiques professionnelles inégalitaires qui, dans les interactions avec les enfants, contribueraient à *faire le genre*. En effet, selon West et Fenstermaker «la gestion locale des comportements selon les conceptions normatives des attitudes et des activités appropriées pour des catégories de sexe particulières (West & Zimmerman, 1987)» (2006, p. 117) participe à construire le genre. Initier les enseignant.e.s à ces théories et les mettre en relation avec ce qui se passe en salle de classe pourrait par exemple leur permettre de lire avec distance «comment le genre intègre des apports sociaux, comment il est plus ou moins saillant selon les contextes, comment il varie dans ses conséquences, et comment il opère pour produire et maintenir le pouvoir et l'inégalité dans la vie sociale» (West & Fenstermaker 2006, p. 117).

Un tel type de «savoir savant» est par ailleurs susceptible de développer des savoirs-faire de praticiens réflexifs permettant de faire face à d'autres inégalités, qui paraissent plus claires mais ne sont pas toujours abordées dans toute leur complexité et leurs articulations. C'est notamment le cas de la «race» et de l'origine sociale. Il permettrait de raviver la question sociale qu'est l'égalité entre les sexes et fournirait des outils à celles et ceux qui décident d'en traiter avec leurs élèves.



Références

- Alpe, Y., & Legardez, A. (1999). Questions « socialement vives », enjeux sociaux et didactiques ; la création de « l'éducation civique juridique et sociale ». *13^e congrès international : La recherche en éducation au service du développement de sociétés* (pp. 1–8). Université de Sherbrooke, Québec, Canada. [En ligne] <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ecjs/reflexions/ecjsquesvive.htm>
- Amos, J. (2007). Transitions école - emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 43–54). Neuchâtel : IRDP.
- Audigier, F. (2010). Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales ? L'exemple des « éducation à... » et autres domaines de formation. In R. Malet (Ed.), *Ecole, médiations et réformes curriculaires* (pp. 21–37). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ballmer-Cao, T.-H., & Bonvin, J.-M. (2008). Les politiques publiques du genre : transformations et perspectives. In I. Engeli, T.-H. Ballmer-Cao, & P. Muller (Eds.), *Les politiques du genre* (pp. 17–34). Paris : L'Harmattan.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (2005). L'école et le curriculum caché. In Collectif Laure-Gaudreault (Ed.), *Femmes, éducation et transformations sociales*. Canada : Editions du remue-ménage.
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenès*, 1(225), 70–88.
- Boussaguet, L., & Jacquot, S. (2009). Mobilisations féministes et mise à l'agenda de nouveaux problèmes publics. *Revue française de science politique*, 59(2), 173–181.
- Brannen, J. (2005) *Mixed Methods Research : A discussion paper*, ESRC National Centre for Research Methods, Methods Review Paper, <http://eprints.ncrm.ac.uk/89/> consulté le 15 mars 2013.
- Cardoso, A., Bride, P., & Thénard-Duvivier. (2008). L'enseignement des questions socialement vives : objet d'étude ou sujet d'actualité ? Introduction aux Actes du colloque. In F. Thénard-Duvivier (Ed.), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie. Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH*. Paris, 14–15 mars : ADAPT/SNES.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 1995. *Recommandations et décisions de la CDIP 1972-1995*. Berne : CDIP.
- CDIP. 2007. Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Berne : CDIP, <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (12.02.2013).
- CIIP. 2010. *Présentation générale du Plan d'étude romand*. <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per> (site consulté le 15.03.2013).
- Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, (70), consulté le 08 avril 2013.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A Model Incorporating the Rationale and Purpose for Conducting Mixed-Methods Research in Special Education and Beyond. *Learning Disabilities : A Contemporary Journal*, 4(1), 67–100.
- Commission européenne. (2012). *Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio- économiques* (p. COM(2012) 669 final).
- Commission fédérale pour les affaires féminines. (2009). *Femmes. Pouvoir. Histoire. Politique de l'égalité et des questions féminines en Suisse 2001 – 2009*, 1–12.
- Connell, R. (2009). *Gender. UK and USA : Polity*.
- Cupchik, G. (2001). Constructivist Realism : An Ontology That Encompasses Positivist and Constructivist Approaches to the Social Sciences. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum : Qualitative Social Research* 2(1).



- Dafflon Nouvelle, A. (Ed.) (2006). *Filles-garçons. Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49 (49), 100–118. doi:10.1016/j.socotra.2006.12.002
- Decarro, M. & Zimmerman, A. (2010). Le collectif du 14 juin, *Nouvelles questions féministes*, (29), 138-142.
- DIP (Département de l'instruction publique de la République et du Canton de Genève). 2005. *13 priorités pour l'instruction publique genevoise*. Genève : DIP.
- Ducet, V. & Lamamra, N. (2003). Sur les traces de parcours professionnels inattendus. Quand l'esthéticienne est un homme et le garagiste une femme. Lausanne : ISPPF.
- Dürer, S. (2006). *Se réaliser dans l'égalité. Document à l'usage des enseignant-e-s de Suisse romande. Degrés 7 à 9*. Lausanne : Conférence romande de l'égalité.
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles : quelles formations pour quels rôles sociaux*. Paris : L'Harmattan (2^e éd revue et actualisée).
- Duru-Bellat, M. (2008). *La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?* Travail, Genre et Sociétés, (19), 131–149.
- EC (European Commission). (2004). *Gender and Excellence in the Making* (pp. 35–39). Brussels : Office for Official Publications of the European Communities. [En ligne] europa.eu.int/comm/research/science-society/pdf/bias_brochure_final_en.pdf.
- Fassa, F. (2013). Choix professionnels, orientations temporelles et scripts sexués des professions. In Gianettoni L. & N. Le Feuvre (Eds) LIVES Working Paper. Edition spéciale : *Genre et orientation scolaire et professionnelle*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.12682/lives.2296-1658.2013.20.5> ISSN 2296-1658 (consulté le 20 mai 2013).
- Grossenbacher, S. (2006). *Vers l'égalité des sexes à l'école. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif ? Rapport de tendances no 10*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE)
- Guillaumin, C. (1992). *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*. Paris : Côté-femme.
- Guilley, E., Gianettoni, L., Carvalho Arruda, C. & Issaieva, E. (2012). Les parcours scolaires et les aspirations professionnelles des filles et des garçons : choix individuel ou respect des normes ? *Notes d'information du SRED* (51).
- Haraway, D. J. (1991). Situated Knowledges : The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In Routledge (Ed.), (p. pp 183–201). New-York.
- Harding, S. (1995). "Strong Objectivity" : A Response to the New Objectivity Question. *Synthese. Feminism and Science*, 104(3), 331–349.
- Kruger, H. & Levy, R. (2008). Linking Life Courses, Work, and the Family : Theorizing a not so Visible Nexus between Women and Men. *Canadian Journal of Sociology*, 26(2), 145–166.
- Laufer, J. (2009). L'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes est-elle soluble dans la diversité ? *Travail, Genre et Société*, No 21(21), 29–54.
- Lépinard, É. (2005) «Malaise dans le concept» Différence, identité et théorie féministe. *Cahiers du Genre* 2(39), 107-135.
- Lépinard, É. (2007), L'égalité introuvable. La parité, les féministes et la République, Paris, Presses de Science po.
- Mosconi, N. (2009). L'égalité des filles et des garçons. Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? [En ligne] <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires-comment-eduquer-a-l-egalite.html> (consulté le 10 novembre 2011).
- Muller, P. (2008). Aux frontières de l'action publique. Ce que les politiques du genre font à l'analyse des politiques publiques. I. Engeli, T.-H. Ballmer-Cao, & P. Muller (Eds.), *Les politiques du genre* (pp. 299–318). Paris : L'Harmattan.



- Naef, C. (2013). Vers l'égalité des sexes dans le choix de formation. Trajectoires sociohistorique de la « Journée des filles ». Mémoire de Master en Sciences Sociales, Université de Lausanne, CH. Non publié.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). (2011a). *Résultats du PISA 2009: Tendances dans l'apprentissage: L'évolution de la performance des élèves depuis 2000 (Volume V)* (Vol. V). PISA, Éditions OCDE. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091603-fr>
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). (2011b). *Résultats du PISA 2009: Apprendre à apprendre: Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)* (Vol. III). PISA, Éditions OCDE. [En ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr>
- OFAS (Office fédéral des assurances sociales). (2010). *Sécurité Sociale. CHSS*, (6), 301–334.
- OFS (Office fédéral de la statistique). (2013). *Communiqué de presse: Egalité entre femmes et hommes Evolutions positives et progrès potentiels*.
- Paun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3–13. doi:10.3917/cdle.022.0003
- Payet, J.-P., M. Sanchez-Mazas, F. Giuliani & R. Fernandez. 2011. L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés* 27(1): 23-37.
- Salle, M. & Gallot, F. (2013). Femmes? Genre? Mixité? Quelles nouvelles perspectives pour l'enseignement de l'histoire. In C. Morin-Messabel & M. Salle (Eds.). *A l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris: L'Harmattan (Série Genre et Education).
- Weber, M. (2003). La profession et la vocation de savant. In *Le savant et le politique*. Paris: La Découverte.
- West, C. & Fenstermaker, S. (2006). «Faire» la différence. (Traduction de Laure de Verdalle et Anne Revillard), *Terrains et travaux*, (10), 103–136.
- West, C. & Zimmermann, D. (1987). "Doing gender". *Gender and Society*, 1(2), 125–145