

## A l'école, l'égalité (ne) va (pas) de soi



Que fait l'école romande pour construire l'égalité entre les femmes et les hommes ? Une enquête auprès de plus de 1000 professionnel·le·s montre que l'école se considère comme un îlot de justice peu concernée par les stéréotypes de genre.

© MonkeyB / Dreamstime

---

Par **Farinaz Fassa**, sociologue, professeure assistante à la Faculté des Sciences Sociales et Politiques, Université de Lausanne

La recherche « Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école ? » a pris place dans le cadre du Programme national de recherche sur l'égalité. Au vu des nombreux travaux insistant sur la participation active, même si inconsciente, des enseignant.e.s à une socialisation différenciée entre les sexes et de la persistance des choix scolaires et professionnels très sexués en Suisse, il semblait opportun de savoir ce qui se faisait dans l'école obligatoire à propos de l'égalité entre les sexes. Cette réflexion semblait d'autant plus nécessaire que la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) a émis il y a plus de 20 ans (le 28 octobre 1993) des Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation qui visent à faire de l'école un lieu dans lequel l'égalité de traitement et d'opportunités sont bien réelles. Ce texte initiait presque une politique de genre dans la scolarité obligatoire puisqu'il approche l'école comme un lieu dans lequel et par lequel une véritable égalité entre les femmes et les hommes peut se construire. Il insiste sur le rôle actif que l'école et ses professionnel.le.s doivent jouer pour la construction d'une société plus juste et sur la nécessaire formation que les enseignant.e.s doivent recevoir pour lutter contre les stéréotypes liés au genre. Atteindre l'égalité, telle qu'elle y est présentée, est beaucoup plus exigeant que seulement homogénéiser les plans d'études et introduire la mixité.

Partant de ce document de 1993, notre travail s'est intéressé à ce qui se passe dans l'école obligatoire de sept cantons romands et bilingues (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) en matière d'éducation à l'égalité entre les sexes. Pour cela, nous avons examiné dans quelle mesure les lois et plans d'études donnaient place à l'éducation à l'égalité entre les sexes et nous avons interrogé 21 responsables romand.e.s de l'école obligatoire, de la promotion de l'égalité et de la formation des enseignant.e.s. Nous avons aussi examiné le rôle des directions d'établissement et celui de nombreux.se.s enseignant.e.s à qui des questionnaires en ligne ont été adressés. C'est sur la base de ces éléments que nous sommes parvenues à la conclusion que les Recommandations

de 1993 ne sont malheureusement toujours pas entièrement mises en œuvre.

## L'« équité » plutôt que l'« égalité » ?

Les travaux que nous avons menés (analyse des textes de politiques éducatives des sept cantons, d'un corpus de ceux de la CDIP et de la Conférence Inter-cantonale de la Suisse romande et du Tessin - CIPP ; analyse des transcriptions des entretiens et analyses statistiques des deux bases de données regroupant les réponses des directions d'établissement scolaire, N=118, et d'un échantillon des enseignant.e.s en activité dans l'espace romand, N=936) ont montré que la question de l'éducation à l'égalité entre les sexes ne constitue pas, et loin s'en faut, une priorité de l'école romande.

L'analyse du corpus documentaire et des entretiens avec les décideurs et décideuses a montré que les objectifs de l'école obligatoire se réfèrent plus volontiers à l'équité qu'à l'égalité. Le texte de référence de l'école romande, le Plan d'études romand, ou PER (CIIP 2010), ne signale par exemple les inégalités de genre que d'une manière extrêmement marginale (elles n'y sont mentionnées qu'à deux reprises) [1]. La pédagogie qui y est valorisée aborde les élèves avant tout comme des individus porteurs de multiples différences et responsables in fine de leurs apprentissages ce qui rend moins aisée la définition des cas semblables nécessaire à la mise en œuvre des grands principes de justice (Fraser 2005) [2]. Le modèle de savoir qui régissait « l'école unique » [3] y est de ce fait abandonné au profit de l'idée d'une diversification très individualisée des processus d'apprentissage et d'acquisition des compétences. Aux yeux de la majorité des décideurs et décideuses scolaires, la répartition équilibrée des filles et des garçons dans les classes, l'harmonisation de leurs grilles horaires et la division alternée des tâches en classe (essayer le tableau, par exemple) paraissent garantir une certaine « équité ». Les bons résultats des filles sont même parfois évoqués pour présenter l'égalité entre les sexes comme une question relativement obsolète dans le monde scolaire.

Dans ce cadre qui pratique l'égalité formelle d'accès aux savoirs, l'égalité entre les sexes se présente comme un allant de soi dans un système où la mixité aboutirait inévitablement à une « égalité des chances », l'« égalité de traitement » étant considérée comme tout à fait garantie par la professionnalité des enseignant.e.s. L'école est toutefois présentée comme active dans la lutte contre les inégalités devant la profession, l'organisation annuelle de la journée « Oser tous les métiers » ou « Futur en tous genres » étant systématiquement signalée lorsqu'il est question de rendre compte des actions de l'école pour l'égalité entre les sexes. Ici, l'éducation à l'égalité semble ainsi surtout être comprise dans une perspective d'intégration professionnelle future et n'est guère articulée avec un principe qui renvoie aux droits humains.

Conformément à ce que montre la littérature, ce glissement dans les textes de politiques éducatives et dans les propos des décideurs et décideuses scolaires permet la transformation de la thématique du traitement des inégalités en celle de l'évitement de l'exclusion. Il facilite opportunément l'articulation entre lutte contre les discriminations et logique de performance, puisque la méritocratie reste la référence ultime une fois que « les inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés » (CIIP 2010, 54) ont été corrigées. Un tel changement n'est pas anodin et il induit des politiques scolaires différentes de celles qui avaient cours dans l'« école unique », les acteurs et les arènes des politiques scolaires étant redéfinis durant ce processus, de même que les principes de justice qui les sous-tendent (cf. Fassa, Rolle et Storari, 2014). Cette transformation se fait d'autant plus facilement que les politiques de la CDIP se font l'écho d'un « changement des référentiels normatifs en fonction desquels les politiques se formulent » (Doray et Maroy 2008, 16), ce dont témoigne la place donnée aux evidence-based policies dans les textes officiels les plus récents de cet organisme fédéral. L'importance donnée à ce « gouvernement de l'éducation par les nombres » (Félouzis et Hanhardt 2011) permet que la mesure des apprentissages (au rang desquels figure l'enquête internationale PISA) devienne l'étalon premier de l'égalité à l'école.

## L'image tenace d'un système égalitaire

Les réponses des enseignant.e.s au questionnaire montrent qu'ils considèrent, à l'instar des décideur.se.s scolaires et des directions d'établissement, que l'école est un espace préservé des inégalités de genre et ceci sans que des différences significatives aient pu être observées entre les cantons et entre les personnes. Ainsi, les enseignant.e.s (tous sexes et âges confondus) considèrent le système scolaire cantonal dans lequel ils et elles travaillent comme égalitaire en termes de genre. 86.5% des directions d'établissement (Moyenne =  $6.21 \pm 1.1$ ) et 92.1% des enseignant.e.s en activité ( $M = 6.27 \pm 1.01$ ) obtiennent des scores supérieurs à 4 (sur une échelle de Likert allant de 1, pas du tout égalitaire, à 7, tout à fait égalitaire) à la question « Dans quelle mesure pensez-vous que le système scolaire de votre canton est égalitaire en termes de genre ? » Ce point de vue est surprenant lorsqu'on observe les statistiques de l'Office fédéral de la statistique concernant le personnel éducatif : elles montrent en effet que ce monde est particulièrement sexué, les femmes étant très largement majoritaires dans les classes de primaire, où les rémunérations sont plus faibles que dans le secondaire, et travaillent très souvent à des taux d'activité partiels. Elles disposent en général d'une moins longue formation que leurs collègues masculins, proportionnellement plus nombreux dans le secondaire et sont de ce fait moins payées et mettent, comme le montre notre enquête, plus de temps pour y faire des carrières de direction.

Finalement, dans l'esprit des acteurs et actrices professionnel.le.s de l'éducation, tout se passe comme si l'école était un monde clos, préservé des inégalités liées au genre, mais aussi comme un monde dans lequel une éducation aux inégalités existant dans d'autres mondes devrait prendre place. Ainsi, une partie notable des enseignant.e.s considèrent comme nécessaire de traiter des inégalités entre les femmes et les hommes dans le monde professionnel (64.2%) et dans le monde familial mais seule une minorité des répondant.e.s disent effectivement aborder régulièrement ces deux questions à l'école (26.5% pour le monde professionnel et 31.7% pour le monde familial).

Dans ces conditions, si l'on veut (encore) que l'école joue le rôle que la CDIP espérait lui faire jouer en 1993, le défi majeur est certainement de faire prendre conscience aux enseignant.e.s que l'école ne constitue pas un îlot isolé des autres institutions sociales en ce qui concerne le système de genre et qu'elle est une institution active dans la (re)production des inégalités entre les sexes, les pratiques des enseignant.e.s contribuant à un « doing gender » peu susceptible de mettre en cause les stéréotypes de sexe et ayant des conséquences ultérieures. Mais pour cela, il faudrait aussi – et c'est certainement un défi tout aussi important – que les politiques éducatives s'emparent de cette question en la considérant avec sérieux et en incitant les personnels éducatifs à faire de même. Si la volonté de construire l'égalité entre les femmes et les hommes subsiste, une nouvelle prise de position officielle de la CDIP y aiderait peut-être... Mais est-ce toujours d'actualité pour elle ?

[1] Les lois et programmes de politiques éducatives cantonales ne sont guère plus diserts à ce propos, hormis les 13 priorités qui organisaient l'école genevoises jusqu'en 2013.

### [2] Bibliographie sélective :

- Doray, P. & Maroy, C. (2008). Présentation. *Sociologie et Sociétés*. Les Nouvelles Politiques D'éducation et de Formation, 40(1), 11–29.
- Fraser, N. (2005). Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution. Paris : La découverte (textes à l'appui).
- Fassa, F., Rolle, V., & Storari, C. (2014). Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe. *Swiss Journal of Sociology*, 40(2), 37–52.
- Félouzis, G., & Hanhart, S. (2011). Gouverner l'éducation par les nombres? ? Usages débats et controverses. In G. Félouzis & S. Hanhart (Eds.), *Gouverner l'éducation par les nombres? ? Usages débats et controverses*. Bruxelles : de Boeck (Raisons éducatives).
- Sénac, R. (2000). Zones d'éducation prioritaires? : enjeux d'une politique. *Revue Européenne Des Migrations Internationales*, 16(3), 7–28.
- Van Haecht, A. (2005). Pour un renouvellement théorique ancré dans la continuité. *Education et Sociétés*, 16(2).

[3] Le traditionnel modèle républicain français.