



Master

2019

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

« L'école de l'égalité » : entre renouvellement et continuité. Analyse des cadres de production d'un moyen d'enseignement promouvant l'égalité

---

Roder, Loriane

#### How to cite

RODER, Loriane. « L'école de l'égalité » : entre renouvellement et continuité. Analyse des cadres de production d'un moyen d'enseignement promouvant l'égalité. Master, 2019.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:114222>



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE

FACULTÉ DES SCIENCES  
DE LA SOCIÉTÉ

Institut des études genre

# « L'école de l'égalité » : entre renouvellement et continuité

Analyse des cadres de production d'un moyen  
d'enseignement promouvant l'égalité

Loriane Roder  
Janvier 2019

Mémoire de master en études genre sous la direction de Mmes Isabelle  
Collet et Marylène Lieber Gabbiani



## Résumé

« L'école de l'égalité », un moyen d'enseignement romand promouvant l'égalité, a été édité en 2006 en Suisse Romande. Dix ans plus tard, une mise à jour est proposée afin de réactualiser l'outil tant dans la forme que dans le contenu. Ce mémoire s'intéresse à la manière dont « L'école de l'égalité » a été revue et porte sur ses cadres de production. De quelle manière l'égalité a-t-elle été appréhendée, qui sont les acteurs et actrices ayant élaboré un tel outil ou encore comment la première version de 2006 a-t-elle été mise à jour sont autant de questions auxquelles ce travail tente de répondre. L'analyse des cadres de production permet de mettre en évidence des similarités et des divergences entre la conception de la première et de la seconde version de « L'école de l'égalité ». L'analyse montre également que les obstacles rencontrés par le moyen s'avèrent contournés de manière stratégique. Les leçons apprises de la première version permettent une meilleure anticipation des critiques éventuelles. Pour conclure, ce travail montre qu'un outil tel que « L'école de l'égalité » bénéficie d'un travail de réflexion et de préparation rigoureux et approfondi à la fois en amont et en aval de sa diffusion.

## Table des matières

Résumé.....	3
Table des matières .....	4
Introduction .....	6
Cadre théorique .....	9
<b>Le rôle de l'école dans la socialisation primaire .....</b>	<b>9</b>
<i>Allez les filles</i> .....	9
Socialisation primaire et école .....	10
La famille, un foyer de pratiques genrées.....	11
Les effets de la socialisation genrée à l'école .....	12
Une neutralité masculine.....	12
Le matériel scolaire, véhicule privilégié de représentations stéréotypées .....	14
L'orientation scolaire et le genre .....	16
Les effets du système de genre sur les filles et les garçons dans le milieu scolaire.....	17
<b>Approche théorique par la sociologie des problèmes publics .....</b>	<b>19</b>
<b><i>Framing</i> .....</b>	<b>21</b>
<b>La définition des acteurs et actrices et des ressources.....</b>	<b>23</b>
Les acteurs et actrices.....	23
Les ressources .....	25
<b>Le <i>gender mainstreaming</i> pour aider à la compréhension de « L'école de l'égalité » .....</b>	<b>27</b>
Problématique.....	29
Méthodologie .....	30
<b>1. Les méthodes qualitatives comme approche de terrain .....</b>	<b>30</b>
<b>2. L'entrée sur le terrain et la récolte des données .....</b>	<b>31</b>
La prise de contact .....	31
Déroulement des entretiens.....	32
Composition des entretiens .....	35
Réflexion épistémologique.....	36
<b>3. Démarche méthodologique d'analyse des entretiens .....</b>	<b>38</b>
Transcription des entretiens .....	38
La thématization et la catégorisation des entretiens comme approche analytique .....	40
Etat des lieux : de quoi parle-t-on ?.....	44
Le point sur la première et la seconde version de « L'école de l'égalité » .....	47
Le point sur la première version .....	47

1.1. Comment le projet a-t-il été conçu ? .....	48
1.2. Quels sont ses points forts ? .....	50
1.3. Quels sont ses points faibles ? .....	51
1.4. Un matériel peu utilisé : pour quelles raisons ? .....	53
1.5. Regards analytiques .....	54
<b>La seconde mouture des cahiers de « L'école de l'égalité » .....</b>	<b>58</b>
Mise à jour et évolution du matériel .....	58
Apports de la nouvelle mouture .....	58
Les premiers obstacles .....	59
<b>Conception de la nouvelle mouture .....</b>	<b>60</b>
<b>Les stratégies mises en place contre les éventuelles résistances.....</b>	<b>63</b>
<b>Des croyances communes tenaces .....</b>	<b>63</b>
« L'égalité est réalisée en Suisse » .....	64
« L'école est neutre ainsi les différences entre filles et garçons sont naturelles » .....	67
Le recours aux références scientifiques comme rempart aux croyances communes .....	69
<b>Les enjeux du genre cristallisés par les pratiques langagières .....</b>	<b>70</b>
La famille, un sujet potentiellement délicat .....	71
La thématique des personnes transgenres : un sujet actuel et sensible .....	71
Quelles réponses stratégiques ont-elles été mises en place ? .....	72
<b>Projections et réflexions sur la diffusion et l'accompagnement du matériel....</b>	<b>78</b>
<b>Les enjeux liés à la diffusion .....</b>	<b>78</b>
Le soutien financier et le soutien politique .....	78
Un terrain favorable et un contexte rappelant l'importance de mesures comme « L'école de l'égalité » .....	80
Plan de communication .....	82
Accompagner le matériel .....	83
<b>La temporalité, révélatrice d'une certaine inertie.....</b>	<b>85</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>87</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>89</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>94</b>
<b>Annexe 1 : grille de questions des entretiens .....</b>	<b>94</b>
<b>Annexe 2 : Tableau récapitulatif des membres des groupes de travail     rencontrés.....</b>	<b>97</b>

## Introduction

Ce mémoire porte sur « L'école de l'égalité », un projet lancé en 2006 par le bureau de l'égalité vaudois. Il s'agit d'un moyen d'enseignement alternatif et complémentaire aux Moyens d'études romands proposant des activités qui promeuvent l'égalité entre les sexes. Le précédent document étant âgé de plus de 10 ans, les bureaux de l'égalité romands, réunis sous la plateforme [egalite.ch](http://egalite.ch) ont décidé de le mettre à jour. En effet, les nombreuses références ainsi que les thématiques relatives à l'égalité entre les sexes ont considérablement évolué depuis 2006 et la première version de « L'école de l'égalité » est apparue obsolète. Cette mise à jour a été le point de départ de ce mémoire. En effet, s'intéresser à la manière dont cette mise à jour allait être élaborée a constitué la problématique de mon mémoire. De nombreuses questions telles que : qui, quoi, combien, comment, etc. sont apparues et ont constitué le questionnement initial de ce travail.

Ce questionnement amène à s'intéresser à l'école en tant qu'institution socialisatrice et jouant un rôle dans la promotion et l'atteinte de l'égalité entre les sexes. En effet, si un tel moyen a été proposé en 2006 déjà, c'est qu'il partait du constat que l'école obligatoire ne menait pas à bien sa mission de promouvoir « l'égalité des chances<sup>1</sup> » pour tous et toutes. Le moyen fait d'ailleurs référence à la convention de la CIIP de 1998 qui rappelle que l'école se doit de veiller à ce qu'aucun type de discrimination ne puisse avoir lieu en son sein.

Ainsi on s'intéressera d'abord à l'école en tant que telle et à ses conséquences sur la socialisation de ses écoliers et écolières. Plusieurs-e-s auteur-e-s ont analysé ce lien depuis les années 1970-1980 dans le champ francophone. La littérature en sciences sociales abonde de références. Puis afin de comprendre comment les producteurs et productrices de « L'école de l'égalité » ont mis en place un tel moyen, le recours à la sociologie des problèmes et politiques publics sera nécessaire. En effet, pour déterminer comment l'(in)égalité à l'école est perçue et déconstruite, il convient de s'attarder sur la définition d'un cadre de production (*framing*), théorisé par nombre d'auteur-e-s. Ces deux parties constitueront le cadre méthodologique de ce mémoire.

Afin de comprendre la mise à jour de « L'école de l'égalité », plusieurs entretiens ont été menés auprès des personnes ayant participé à la première et à la seconde mouture du projet. Ces entretiens ont été analysés et interprétés en suivant un plan en trois parties. Premièrement un bilan de la première mouture de « L'école de l'égalité » sera présenté. La façon dont le projet a été conçu sera exposée et ses points forts et ses points faibles seront recensés. Comment l'égalité a-t-elle été problématisée et quels moyens ont-ils été apportés afin de rétablir l'égalité entre les filles et les garçons ? Ce premier point s'attarde également sur la nouvelle mouture

---

<sup>1</sup> L'expression « égalité des chances » n'est pas la plus adéquate lorsque l'on parle d'égalité entre les sexes. En effet, le terme « chance » renvoie au hasard alors que l'apprentissage et les opportunités de carrière n'ont rien avoir avec le hasard, comme l'ont démontré de nombreuses études. Néanmoins, cette expression est encore largement répandue dans le milieu éducatif.

<sup>2</sup> L'expression « cahiers de l'égalité » remplacera parfois l'expression « L'école de l'égalité », plus 6

et sur les éventuelles différences et nouveautés notables. Ainsi cette première partie sera principalement concentrée sur une description des deux moutures.

Le deuxième point porte sur les obstacles éventuels mais connus des politiques en faveur de l'égalité. Plusieurs croyances communes sont recensées et font l'objet d'analyses afin de montrer qu'elles sont souvent erronées. Ces croyances constituent également le socle des critiques que peuvent recevoir les outils comme « L'école de l'égalité ». Etant connues des membres des comités de la nouvelle version de « L'école de l'égalité », certaines stratégies seront présentées. En effet, les entretiens ont révélé des adaptations de vocabulaire ou encore des manœuvres dite de « camouflage » afin de contrer les critiques émanant des croyances communes évoquées.

La troisième partie s'intéressera à la temporalité du nouveau projet. En effet, le temps prévu à la mise jour du matériel de « L'école de l'égalité » s'est considérablement allongé. Par ailleurs, ces allongements sont intervenus vers la fin du processus de mise à jour du matériel. Plusieurs questions ont donc émergé à propos de cet allongement. Enfin, en conclusion de ce mémoire, j'ai tenté de répondre à ma problématique qui cherche à comprendre comment la nouvelle mouture de « L'école de l'égalité » a été conçue.

Toutefois, afin de proposer une analyse claire et cohérente, voici une définition du genre. En effet, comme nous le verrons au cours de ce travail, les cahiers de « L'école de l'égalité » abordent les questions égalitaires à l'aune du genre. La définition suivante devrait permettre de comprendre pourquoi il s'agit bien de genre dont il est question dans ce moyen. En effet, il s'agit d'un concept – et non pas d'une théorie – permettant de produire une analyse sur des rapports de pouvoir caractérisés par une différence des sexes. Le genre a été conceptualisé dans de multiples champs scientifiques : en anthropologie, en histoire, en sociologie, en psychologie, etc. Ces conceptualisations ont toutes montré que le genre signifie un rapport social basé sur le sexe.

Néanmoins c'est la définition de Joan Scott (1988) qui sera utilisée ici : « Le genre est un élément constitutif des rapports sociaux fondés sur des différences perçues entre les sexes, et le genre est une façon première de signifier des rapports de pouvoir. » (p.143). Elle permet en effet de mettre en lumière les inégalités basées sur le sexe. Ainsi le genre n'est pas un synonyme ou un substitut du terme sexe. Il définit les pratiques et les représentations qui se créent sur la base du sexe et qui constituent le système de genre. Selon Parini (2006), ce système de genre comprend la définition des différences entre les sexes (à la fois biologiques et physiologiques), le positionnement hiérarchisé des individus dans la société en fonction de leur sexe, la création d'espaces réservés respectivement définis en fonction du sexe, et leur légitimation institutionnelle et enfin les conditions permettant la perpétuation de cette bi-catégorisation basée sur l'inégalité. En outre, le système de genre se retrouve partout, des objets les plus banals comme les jouets aux violences sexuelles et sexistes.

C'est ainsi que le genre, en tant qu'outil, permet de révéler les situations inégalitaires basées sur le sexe. En effet, le genre permet de visibiliser la bi-catégorisation, mais permet aussi de révéler sa dimension hiérarchisante. Cette définition s'inscrit dans le courant constructiviste selon lequel le fait d'être une femme ou un homme n'est pas inné mais bien acquis. Ceci fait référence à la célèbre phrase de Simone de Beauvoir prononcée en 1949: « on ne naît pas femme, on le devient ». Selon ce courant, les aptitudes attribuées à un sexe ou à l'autre sont des constructions sociales et ne sont donc pas des caractéristiques biologiques ou naturelles. En résumé, le genre est un outil qui permet de déceler le système social qui divise et hiérarchise de manière bi-catégorielle les hommes des femmes et vice-versa en leur attribuant des rôles et comportements sociaux.

C'est dans cette optique que les cahiers<sup>2</sup> de « L'école de l'égalité » ont été construits puisqu'ils montrent en quoi c'est à l'école que les élèves apprennent et consolident des aptitudes genrées. C'est également dans cette optique que s'inscrit ce mémoire. En effet, l'idée que les filles sont naturellement mauvaises en math et meilleures en littérature et à l'inverse pour les garçons est, selon moi et de nombreuses autres auteur-e-s fautive. En outre, ces croyances essentialistes justifient des comportements inégalitaires à l'égard des femmes. Dans l'exemple cité, le fait que les garçons soient vus comme meilleurs en math les amènent en général – après un processus bien rôdé et alimenté de plusieurs parts (famille, pairs, publicité, médias, etc.) – vers les filières les plus prometteuses en terme de réussite sociale et agissent de façon inverse pour les filles. Enfin rappelons que le genre fait partie d'un ensemble de critères permettant de définir socialement les individus. Ainsi il n'est pas le seul rapport social à prendre en compte. Les rapports de classe ou de « race » sont également à analyser lorsque l'on veut travailler sur les inégalités.

Le genre est ainsi utilisé comme outil ayant pour but de déceler les inégalités mais aussi de les combattre. C'est dans cette voie que les cahiers de « L'école de l'égalité » ont été produits et nous allons voir comment les membres des comités de travail s'y sont pris-e-s pour mettre en place un tel projet.

---

<sup>2</sup> L'expression « cahiers de l'égalité » remplacera parfois l'expression « L'école de l'égalité », plus longue et plus formelle. C'est en effet durant les entretiens que l'expression « cahiers de l'égalité » s'est avérée être un synonyme plus court et plus coutumier.

## Cadre théorique

### Le rôle de l'école dans la socialisation primaire

#### *Allez les filles*<sup>3</sup>

Comment justifier le fait qu'aujourd'hui et depuis plus de 20 ans le sexe dominant à l'école est le sexe dominé dans la vie ? (Duru-Bellat, 2008, p.147). Ce constat est celui de la première version de « L'école de l'égalité », que l'on retrouve dans le document introductif. Il s'agit également du constat qu'ont fait Christian Baudelot et Roger Establet au début des années 1990 dans un ouvrage qui marquera les études pédagogiques. Ils déroulent en effet l'entrée discrète mais massive des filles qu'ils qualifient de « révolution silencieuse » aux niveaux primaires et surtout secondaires. Révolution silencieuse en effet, car elle n'a que peu intéressé les historien-ne-s et n'a pas fait l'objet d'analyses proportionnelles à son ampleur. Notons que la variable sexe l'emporte sur celle de classe puisque les filles des classes inférieures réussissent elles aussi mieux que les garçons en général. Cette révolution a même incité divers auteurs comme Jean-Louis Auduc (2009) à s'inquiéter de l'échec des garçons<sup>4</sup>. Et pourtant, malgré ce tournant, la réussite scolaire des filles n'a pas eu les répercussions espérées dans le monde du travail. L'analyse de Baudelot et Establet a été effectuée à la fin des années 1980 et montre la percée des filles à l'école. Les données utilisées datent quelque peu mais elles marquent un tournant dans le XXIème siècle. L'année « fatidique » est 1971, date à laquelle les bachelières étaient aussi nombreuses que les bacheliers. Cela fait donc bientôt un demi-siècle que les filles réussissent aussi bien à l'école que les garçons et que les femmes sont presque toujours autant discriminées sur le marché du travail. Ceci montre l'actualité de cet ouvrage, âgé de presque 25 ans, soit une génération de filles de plus qui n'a pas eu les moyens d'optimiser ses études.

Quel est le rôle de l'école dans ce processus a priori favorable aux filles ? Comme le font remarquer Baudelot et Establet (2006), l'école a permis de révéler le succès des filles. Intéressons nous à la manière dont l'école agit sur la réussite des filles, mais également sur les limites qu'elle peut parfois leur poser. Comment cela se traduit-il ?

---

<sup>3</sup> Ceci fait référence au titre de l'ouvrage de Baudelot et Establet paru initialement en 1992. Pour le travail présent, il s'agit d'une édition mise à jour et enrichie en notes de 2006.

<sup>4</sup> L'ouvrage « Sauvons les garçons » (2009) de Jean-Louis Auduc est un exemple emblématique du souci de la dimension genrée de l'échec scolaire à l'égard des garçons. Son texte a été vivement critiqué pour son manque de rigueur méthodologique.

## Socialisation primaire et école

Les individus forment et parfois transforment leur identité dès leur naissance. La sociologie a défini cette construction identitaire comme la socialisation. Voici l'une des définitions, donnée par Muriel Darmon (2010) : la socialisation est « la façon dont la société forme et transforme les individus ». C'est l'idée d'une construction sociale de l'identité qui ne se définit pas seulement par les caractéristiques biologiques des individus. Elle a été théorisée par un grand nombre d'auteur-e-s en sciences sociales et on distingue deux moments à la socialisation. La socialisation primaire et la socialisation secondaire. Or c'est la première socialisation qui nous intéressera ici car selon la définition donnée par Darmon (2010) : « (...) la socialisation primaire étant celle qui a lieu lors de l'enfance et de l'adolescence, la socialisation secondaire se produisant à l'âge adulte (...) » (p.10). Dans son ouvrage, Darmon (2010) montre l'importance des instances de la socialisation primaire dont l'école fait partie.

La première socialisation s'effectue donc à partir de la naissance (et même peut-être avant selon certain-e-s auteur-e-s<sup>5</sup>) jusqu'à la fin de l'adolescence environ. Ce premier moment est fondamental dans la constitution identitaire des individus. La socialisation primaire fera partie intégrante de l'identité jusqu'à la fin de leur vie. Elle les construit dans leur manière d'agir, de se comporter, de se mouvoir, de s'exprimer et le corps en est l'expression privilégiée. On retrouve aussi cette idée d'une manière d'être immuable et non consciente chez Bourdieu avec le concept d'habitus (1980) que Darmon (2010) cite. En effet, l'habitus est ce qui, par nos origines sociales, nous fait agir d'une manière propre à notre appartenance de classe. Selon les mots de Bourdieu, il s'agit d'un « système de dispositions transposables et durables » (cité par Darmon, 2010, p.20). L'habitus est ce qui nous définit en tant qu'individu (ayant des goûts propres, des dispositions, une ou plusieurs orientation-s sexuelle-s, etc.). Pour que cet habitus se constitue, il faut un cadre préétabli définissant les normes et les règles à respecter. Ces normes et ces règles se logent dans tout un dispositif qui comprend la famille, l'entourage social, les possessions matérielles, etc.

Selon Darmon (2010) trois instances forment le socle de la socialisation primaire: la famille, les pairs et l'école. Les médias ou la publicité influent également mais dans une moindre mesure en comparaison des trois instances citées. L'école a donc une grande responsabilité dans la construction identitaire. En effet, un individu passe environ une quinzaine d'années sur les bancs de l'école à ce moment fondamental. On imagine donc son impact sur « l'après » de cette socialisation primaire (orientation professionnelle, formation, études, etc.). Plusieurs auteur-e-s montrent son impact considérable sur les choix professionnels en conciliation avec la vie familiale. La famille, autre instance de la socialisation primaire, joue parfois de concert avec l'école. En ce qui concerne la dernière instance de socialisation

---

<sup>5</sup> Elena Gianini Belotti montre dans son ouvrage *Du côté des petites filles* (1974) qu'avant même la naissance des enfants, durant la grossesse et sans connaître le sexe du bébé il existe déjà des manières de favoriser les garçons des filles. Par exemple, elle cite des techniques populaires pour connaître le sexe. Pour savoir si un garçon est attendu, on prendra une poignée de grain de blé, si le nombre de grains de blés est impair, ce sera un garçon, s'il est pair, ce sera une fille. Il y a donc l'idée d'une valeur ajoutée pour les garçons. D'autres exemples viennent confirmer cette idée (p.20).

évoquée par Darmon (2010), les pairs, il n'en sera pas question dans ce travail. Néanmoins, son rôle n'est pas négligeable. Il est évident qu'elle agit également dans la socialisation genrée des individus en actant en particulier sur les goûts des filles et des garçons (Darmon, 2010). D'autant que les pairs se rencontrent souvent dans le milieu scolaire. Ainsi les trois instances de la socialisation primaire s'avèrent être fortement liées. Voyons le lien entre l'instance de la famille et celle de l'école afin de comprendre ses imbrications sur la socialisation de genre.

### La famille, un foyer de pratiques genrées

Nous l'avons vu avec la définition de Darmon (2010), la famille joue un rôle essentiel dans la formation des individus. Comme le souligne Duru-Bellat (2004), la famille est le premier environnement dans lequel l'enfant évolue. Ainsi notre socialisation familiale nous imprègne de manière durable et impérissable. Toutefois, cette socialisation familiale n'est pas dénuée d'attentes genre-stéréotypées comme dans toutes les instances de socialisation. Elena Gianini Belotti (1974) a montré de façon pionnière l'effet des attentes des parents mais également du corps enseignant sur les enfants en terme de genre. Belotti (1974) ne parle pas de genre en tant que tel et pourtant il s'agit bien de comportements, de rôles et d'attentes *par rapport* au sexe attribué. En effet, Belotti écrit au début des années 1970, époque où l'on ne parlait pas encore de genre (sauf en psychologie chez quelques auteurs spécifiques) mais plutôt de rapports sociaux de sexe. On attend des petites filles qu'elles soient sages, joliment vêtues, calmes et silencieuses parce qu'elles ne sont pas dotées d'un sexe masculin. A l'inverse si un garçon n'est pas agité, s'il ne s'intéresse pas aux jeux « masculins », s'il ne court pas, il risque de poser souci à ses parents et à l'institution scolaire<sup>6</sup>. Nicolas Murcier (2007) montre que les professionnel-le-s de la petite enfance ont tendance à (re) diriger les enfants vers les activités qui correspondent à leur genre, sous peine de transgresser les normes.

Ainsi les attentes changent en fonction du sexe de l'enfant (afin de lui attribuer le genre correspondant) mais les attitudes changent également. Rouyer et Zaouche-Gaudron (2006) font un état de la littérature qui montre que les parents et l'entourage proche se comportent de manière différenciée avec les garçons et les filles. Dès la naissance, la décoration, l'achat des jouets et autres vêtements se décide en fonction du sexe du bébé. Le puissant marketing aide également à faire des achats de manière sexuée. Même si l'on note des évolutions dans les magazines de jouets

---

<sup>6</sup> Belotti (1974) donne l'exemple d'un petit garçon voulant jouer à la dinette avec des petites filles, vite remis en place et par la maitresse et par les petites filles occupant déjà la dinette. Belotti décrit l'enfant comme honteux et les pommettes en feu après cette humiliation publique. L'enfant justifie son envie de jouer à la dinette en déclarant vouloir être le fournisseur. Mais il est trop tard, le petit garçon a bien compris qu'il était anormal de jouer avec les filles (p.178-179). Même si l'exemple est daté, on retrouve toujours cette crainte de voir les garçons jouer avec des jouets considérés comme féminins. Alors qu'elle n'existe peu ou pas pour les filles jouant avec des jouets « masculins » (Collet, 2014).

(avec des filles *et* des garçons s’amusant avec une poussette ou des garçons *et* des filles jouant sur un établi<sup>7</sup>).

Les comportements se modifient aussi. La communication n’est pas la même lorsqu’un adulte interagit avec un petit garçon ou avec une petite fille. Pour les garçons, les parents auront tendance à être moins doux qu’avec les filles. Tandis que les filles reçoivent plus de communication verbale. En outre, alors que les capacités cognitives se développent en fonction de ce qui est exercé (rappelons que le cerveau est très plastique, ce qui signifie qu’il peut être modulable en fonction de ce qui est entraîné (Vidal, 2012)), les parents pensent reconnaître des comportements « naturellement » attribués aux garçons ou aux filles. Ainsi le processus se renforce mutuellement (Collet, 2014). La famille, premier environnement social des enfants, constitue donc un foyer d’ « accumulation de petites différences » selon Duru-Bellat (2004) qui bâtissent en partie la socialisation de genre. Toutefois, plusieurs institutions se répartissent le rôle d’agent socialisateur. Voyons comment l’école en particulier agit sur la socialisation de genre et comment cela se manifeste.

## Les effets de la socialisation genrée à l’école

### Une neutralité masculine

Marie Duru-Bellat (2004) montre que l’institution scolaire est vectrice de représentations, qui à défaut d’être genrées ne sont pas neutres du point de vue de l’égalité entre les sexes. Ceci implique une assignation genrée des rôles des filles et des garçons. Duru-Bellat évoque le « curriculum caché » que l’école transmet. Il s’agit, entre autres, d’aptitudes genrées attribuées au « bon sexe » que l’école légitime. On peut prendre pour exemple le nettoyage des salles de classe après une activité de bricolage réservé aux filles alors que le rangement est imputé aux garçons. L’idée commune qui est véhiculée étant que les filles sont plus à même de nettoyer que les garçons. Et ceci est légitimé par le corps enseignant. Toutes ces dispositions renforcées par l’école font que les filles et les garçons projettent leur vie d’adulte dans des rôles stéréotypés et hiérarchisés : les femmes à l’entretien du ménage, les hommes au travail (de manière simplifiée). En outre, ceci impacte sur les choix professionnels : les filles ont tendance à choisir d’elles-mêmes des métiers dont elles savent qu’il est possible d’articuler vie privée et vie professionnelle. Ce à quoi les garçons ne pensent en faisant le choix de leur futur métier. Duru-Bellat (2004) parle de « choix raisonnés » des filles.

De plus, Duru-Bellat et d’autres (Mosconi (1989), citée par Duru-Bellat (2004)) évoquent le « masculin neutre », référence dans les classes mixtes. Le corps enseignant, mais également « l’élève type » est vu comme un être asexué, ni complètement homme ni complètement femme mais qui tend tout de même vers l’être masculin. Pour le corps enseignant, le fait d’être représenté plutôt comme un homme (même lorsque l’on est une femme) sert à mieux « tenir » une classe.

---

<sup>7</sup> Vu dans *Le Nouvel Observateur* : <http://leplus.nouvelobs.com/contribution/964003-catalogue-de-noel-bravo-super-u-d-horripiler-le-printemps-francais-et-les-autres-reacs.html>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

Comme le dit Mosconi (1989), les enseignantes subissent l'image d'une personne n'ayant pas d'autorité, elles doivent donc combler ce « manque » en représentant un professeur et non une professeure auprès des élèves.

En ce qui concerne les élèves, au nom de la neutralité revendiquée de l'institution scolaire, Mosconi (1989) montre la tendance à définir l'élève type comme un être qui représente chaque élève. Or cet être a des caractéristiques masculines. Et c'est dans un contexte de mixité des classes que se révèle ce « masculin neutre ». Les filles et les garçons étant réunis, il a fallu créer un programme scolaire « neutre » de référence. Or la neutralité du point de vue des sexes a très souvent été pensée selon un modèle masculin (comme pour le concept d'égalité). De plus, dans le contexte mixte, Mosconi (1989) relève que les rôles de genre s'accroissent de façon à se différencier distinctement de l'autre sexe en exagérant des rôles et des comportements dits masculins ou féminins. Dans l'étude d'un lycée mixte, Mosconi (1989) va plus loin en comparant ce « masculin neutre » au mythe de la création d'Adam et Eve. Adam est créé avant Eve et il représente le genre humain. Eve arrive en second et représente l'autre sexe, le sexe féminin. Elle est donc un être différent d'Adam mais celui-ci peut aussi bien représenter l'homme qu'il incarne que les femmes. Ce dont Eve n'est pas capable puisque qu'elle est *différente* du modèle original. Ceci peut être mis en lien avec l'individu abstrait et universel qui est à l'origine de la *Déclaration des droits de l'homme* et qui incarne en réalité un homme, blanc et chrétien de préférence.

Concrètement ceci peut s'illustrer par la règle grammaticale du masculin qui l'emporte sur le féminin lors des accords (même si on peut noter des évolutions quant à cette règle<sup>8</sup>). Rappelons également que l'accès à l'éducation a été semé d'embûches pour les filles ; leur entrée massive mais discrète aux études secondaires a en effet marqué un tournant au 20<sup>ème</sup> siècle (Baudelot et Establet, 2006), ce qui peut expliquer un programme scolaire défini pour des élèves masculins (étant donné que les élèves féminins n'existaient pas). Le temps de parole distribué aux élèves est un autre exemple emblématique de cette idée du « masculin neutre ». Plusieurs études (citées par Duru-Bellat, 2004) datant des années 1970 et 1980 montrent que le corps enseignant accorde environ deux tiers du temps de parole aux garçons contre un tiers pour les filles. Or lorsque les enseignant-e-s sont rendu-e-s conscient-e-s de cette inégalité et qu'ils/elles essayent de la rétablir, ils et elles ont souvent le sentiment d'avoir favorisé les filles (alors que l'augmentation du temps de parole des filles était passée d'un tiers (environ 30%) à 45%, ce qui n'est toujours pas totalement égal (Mosconi, 1994, citée par Ney, 2009). Ces données datant un peu, d'autres études ont été menées depuis. Annette Jarlégan (2016) a comparé deux études qu'elle a menées d'abord en 1999 puis en 2011 dans des écoles primaires françaises. Les résultats montrent que l'on retrouve des similitudes entre la

---

<sup>8</sup> En novembre 2017, plus de 300 enseignant-e-s ont signé une charte annonçant qu'ils/elles n'enseigneraient plus cette règle au profit de la règle de proximité (« les arbres et les feuilles sont vertes », l'adjectif « vertes » valant pour les fleurs et les arbres). Cette règle n'étant pas nouvelle puisqu'elle était déjà effective au 17<sup>ème</sup> siècle. Source : *Huffingtonpost.fr*, en ligne, consulté le 5 janvier 2019 : [http://www.huffingtonpost.fr/2017/11/07/ecriture-inclusive-plus-de-300-professeurs-refusent-denseigner-que-le-masculin-l'emporte-sur-le-feminin\\_a\\_23269294/?ncid=fbcklnkfrhpmg0000001](http://www.huffingtonpost.fr/2017/11/07/ecriture-inclusive-plus-de-300-professeurs-refusent-denseigner-que-le-masculin-l'emporte-sur-le-feminin_a_23269294/?ncid=fbcklnkfrhpmg0000001)

première et la seconde étude. On retrouve une constante de l'appropriation de l'espace sonore pour les garçons mais de façon moins prononcée que lorsque la règle des deux tiers (pour les garçons) – un tiers (pour les filles) a été édictée. Le ratio de la répartition du temps de parole se situerait plutôt autour de 55% pour les garçons contre 45% pour les filles (Younger et Warrington, (2002), cités par Jarlégan 2016). Toutefois, comme le rappelle Jarlégan (2016) ces résultats doivent être pris dans leur contexte, c'est à dire en France à l'école primaire. En effet, dans le secondaire, on retrouve des résultats plus proches de la règle deux tiers, un tiers. Collet (2016) a notamment montré cette tendance dans les écoles genevoises du secondaire. Ainsi, bien que certaines tendances inégalitaires tendent parfois vers l'égalité, il s'avère que les vieux démons discriminants n'aient pas dit leur dernier mot en terme de répartition de la parole.

En outre, il s'agit ici de résultats d'ordre quantitatifs. Ainsi on cherche à calculer la répartition des interactions entre élèves et enseignants et non la qualité de ces interactions. Et dans ce domaine, les résultats diffèrent aussi d'un sexe à l'autre. Les études menées dans les années 1980-1990 tendent à montrer que les garçons reçoivent plus de remarques qu'elles soient encourageantes ou critiquées sur leur travail tandis que les filles reçoivent plus de remarques sur leur comportement (Chaponnière, 2006). Jarlégan *et al.* (2011) ont montré plus récemment dans une étude menée en France à l'école primaire que les enseignant-e-s n'étaient pas influencé-e-s par le sexe de l'élève ou de la discipline. L'étude montre (à nouveau) en parallèle que les garçons ont tendance à primer sur l'espace sonore en prenant la parole spontanément, ce que les filles osent moins. Ainsi, bien que l'on remarque une évolution des pratiques genrées (par rapport aux résultats des années 1980-1990), on observe une constance dans certaines pratiques.

Toutefois, ceci est intéressant à mettre en lien avec un autre résultat : Duru-Bellat (2004) rappelle que les filles parlent environ trois fois moins que les garçons à l'école mais qu'à cause de la représentation des femmes comme étant bavardes, les filles parlent toujours trop. Les garçons sont donc la référence dans l'imaginaire collectif comme étant ceux qui ne bavardent pas. Ainsi le sexe masculin était favorisé sans que cela ne soit fait de manière consciente, ce qui produit une inégalité invisible à l'égard des filles. Marro (2012) montre grâce à l'outil conceptuel de DIG (Dépendance-Indépendance à l'égard du Genre) que lorsque l'on croit à LA différence naturelle des sexes, cela entraîne une invisibilisation des inégalités de sexe. En effet, les inégalités de sexe sont renvoyées à la dichotomie sexuelle biologique et ignore de fait les différences produites socialement entre les sexes.

### [Le matériel scolaire, véhicule privilégié de représentations stéréotypées](#)

Les manuels scolaires ont fait l'objet d'analyses qui révèlent leur caractère stéréotypé et binaire. Comme le rappelle Duru-Bellat (1995), dans les manuels d'histoire, les femmes qui ont joué un rôle historique sont invisibilisées, à quelques exceptions près. Dans d'autres champs comme l'informatique, la construction même de la matière a évincé les femmes de son évolution. En outre, la littérature enfantine

a également été passée au peigne fin et révèle des disparités quantitatives et qualitatives entre les personnages masculins et féminins. Dans le contexte francophone, Dafflon-Novelle (2006) a montré à travers plusieurs études (depuis les années 1970) que la représentation des personnages masculins est supérieure à celle des personnages féminins. Les personnages féminins sont également cantonnés aux rôles reproductifs et assignés aux rôles de maternage. Tandis que les personnages masculins travaillent et rentrent le soir afin de s'installer sur le fauteuil familial. Ainsi la séparation privée/public est toujours vue comme étant inhérente à chaque sexe ; aux femmes la sphère privée, aux hommes la sphère publique.

La représentation par les animaux n'enlève en rien le caractère sexiste des personnages. En effet, les personnages animaux sont vus comme étant neutres du point de vue du sexe, or leurs caractéristiques physiques permettent de leur attribuer un sexe très facilement. En outre, de part leur déshumanisation, les personnages animaux ont tendance à être représentés de manière excessivement stéréotypée (Cromer et Turin, 1997 citées par Dafflon-Novelle, (2006)). De plus, les représentations ne prennent guère en compte la réalité des familles où certains pères s'engagent dans l'éducation des enfants et dans l'entretien du ménage ou encore les situations des mères célibataires. Les livres pour enfant véhiculent une image idéalisée et parfois irréaliste des familles contemporaines. En outre, Dafflon-Novelle (2006) montre que le choix des lectures à voix haute des enseignant-e-s tend à avantager les livres donnant la part belle aux personnages masculins, ce dont les enseignant-e-s ne sont pas toujours conscient-e-s. En effet, les enseignant-e-s ont tendance à croire qu'un livre parlant de personnages masculins plaira aux filles et aux garçons alors qu'un livre parlant de personnages féminins ne plaira qu'aux filles. Ceci a été prouvé faux puisque les enfants préfèrent des livres où les personnages correspondent à leur sexe. Ceci renforce encore l'idée du « masculin neutre » comme étant la norme scolaire. Emily Martin (1991) a montré dans un autre registre comment l'explication de la reproduction dans les manuels de médecine aux Etats-Unis dans les années 1980 était semblable à un conte de fée. Alors que l'ovule semblait jouer le rôle de la belle au bois dormant, dans une passivité remarquable, les spermatozoïdes, combattifs arrivaient pour mener une bataille qui leur délivrerait la princesse-ovule. On voit bien comment à travers différents canaux et de manière subtile les stéréotypes de genre sont véhiculés.

Une prise de conscience a eu lieu et c'est dans les années 2000 que les ouvrages « anti-sexistes » ont fait leur arrivée dans le champ francophone. Or comme le montrent Manuelian *et al.* (2016), ces ouvrages (qu'ils soient du programme officiel de l'école ou de maisons d'éditions destinées à la jeunesse) se révèlent porteurs de pratiques traditionnelles du point de vue du genre. Ils attribuent encore des rôles stéréotypés aux femmes et aux hommes (surtout lorsqu'il s'agit des personnages de second plan et dont on ne questionne pas ou peu leurs caractéristiques sexuées). En outre, les personnages masculins sont souvent supérieurs aux personnages féminins, même si selon Manuelian *et al.* (2016) on peut y voir la trace de la pression économique qui cherche à attirer un public masculin.

En conclusion, l'idée du curriculum caché qui veut que l'école n'enseigne pas seulement les matières scolaires mais également tout un dispositif genré d'aptitudes et de rôles sexués a été mis en évidence à travers de nombreux exemples.

### L'orientation scolaire et le genre

L'orientation professionnelle se met en place durant les années scolaires obligatoires afin de guider les élèves dans leurs formations futures. Or on constate à travers de multiples exemples de socialisation que l'institution scolaire, parfois de manière inconsciente, pousse les élèves vers les filières traditionnellement attribuées à leur sexe. En effet, les filles sont moins dirigées par les conseillers/ères d'orientations vers les filières scientifiques (mathématique, biologique, physique, chimie, etc.), même lorsque leurs résultats sont équivalents à ceux des garçons. Cela s'ajoute à la censure sociale (Blanchard, Orange et Pierrel, 2017) des filles qui ne choisissent pas les filières scientifiques (bac scientifique) alors que les résultats scolaires le permettent (Duru-Bellat, 2008). Le « masculin neutre » de l'école réapparaît sous forme de discrimination envers les filles et de perpétuation des stéréotypes. Néanmoins, le corps enseignant tient à l'idée de neutralité dans la manière d'enseigner bien qu'elle ait été mise à mal dans de nombreuses études.

Pour les filles, cela va encore plus loin, car l'institution scolaire ne les pousse pas vers les filières « rentables » et parfois même les ramène à leur potentiel rôle de mère. En effet, les filles n'osent pas se lancer dans les domaines compétitifs où les comportements raisonnés qu'elles ont acquis et qui ont été légitimés par l'institution scolaire ne constituent pas les caractéristiques nécessaires dans ces champs.

Duru-Bellat (2004) montre à quel point les filles font des choix raisonnés pour leur future carrière (en accord avec leur potentiel futur rôle de mère, déjà consolidé dans la famille), tandis que les garçons sont poussés vers les filières les plus prometteuses en terme de réussite sociale et professionnelle. Ceci converge avec les propositions des orientateurs/trices professionnel-le-s. Néanmoins, Duru-Bellat (2004) rappelle le changement notable quant au fait que les parents espèrent des hautes études pour leurs filles également. Ce qui n'était significativement pas le cas à la fin des années 1960. Cela étant dit, on note toujours en France un écart entre le pourcentage de parents souhaitant que leur fils fasse un Bac S (scientifique) (45% contre 28% pour leur filles). En outre, les métiers tertiaires pour les filles sont perçus comment satisfaisants (permettant de gagner suffisamment sa vie et n'empiétant pas un éventuel mariage) (Duru-Bellat, 2004). L'adhérence des filles au métier d'élève et aux attitudes qui le composent est en relation étroite avec la socialisation familiale qui attend également des filles une attitude irréprochable en terme de présentation de soi, de calme, etc. Ainsi il s'avère que deux des instances de socialisation (la famille et l'école) marchent parfois de concert et renforcent ainsi les stéréotypes de genre.

En Suisse, les études récentes montrent que les stéréotypes de genre sont toujours efficaces lorsque les élèves doivent s'orienter professionnellement. En juillet 2017 à

Genève, une étude<sup>9</sup> sur les aspirations des élèves pour les matières scientifiques a montré que les filles en particulier ne se représentaient pas dans les filières scientifiques. Sauf pour la biologie lorsque celle-ci est en lien avec le domaine de la santé. Ces résultats sont intéressants lorsqu'ils sont comparés avec l'étude menée par Gianettoni *et al.* (2010).

Gianettoni *et al.* (2010) ont montré que bien que la proportion de filles souhaitant se former aux métiers traditionnellement attribués au sexe masculin soit en augmentation, leur entrée réelle dans ces métiers ne se concrétise pas. Selon les auteur-e-s, le souhait des filles d'accéder aux métiers dits masculins peut s'expliquer par le fait qu'elles sont conscientes des meilleures opportunités et des meilleures carrières que ces métiers représentent. En outre, les garçons sont plus frileux et aspirent moins volontiers aux métiers « féminins ». Autre résultat intéressant, les garçons bien que moins intéressés par les métiers « féminins » sont plus nombreux proportionnellement dans ces métiers que les filles dans les métiers masculins. Gianettoni *et al.* (2010) suggèrent qu'il est donc plus difficile pour les filles de pénétrer les sphères professionnelles que l'on considère comme masculines. Tandis que pour les garçons, ceci se fait de manière simplifiée, et en prime ils accèdent plus facilement aux postes à responsabilité. C'est une double peine donc pour les filles qui souhaitent « transgresser les normes » en exerçant un métier soit disant réservé aux hommes puisque d'une part, elles y ont difficilement accès. D'autre part, dans les métiers « en accord avec leur sexe », elles auront moins de chances d'accéder aux postes à responsabilité si elles sont en concurrence avec un garçon.

### Les effets du système de genre sur les filles et les garçons dans le milieu scolaire

L'école mixte existe depuis le 20<sup>ème</sup> siècle environ et c'est dans ce cadre que les élèves reçoivent leur enseignement mais aussi que le système de genre peut s'exercer. Néanmoins comme le rappelle Mosconi (1989) cette mixité n'est que peu questionnée alors qu'elle constitue un changement paradigmatique important. En outre, plusieurs auteurs ont montré que la mixité des classes était plus souvent due à des questions économiques et pratiques qu'idéologiques (Pezeu (2011), citée par Couchot-Schiex et Deriaz (2013)). Enfin, Mosconi (1989) montre que la mixité a des effets sur l'attitude des élèves entre eux/elles et entre le corps enseignant et les élèves. Il ne s'agit pas de faire ici une critique de la mixité à l'école mais bien de montrer qu'elle peut être remise en question et d'analyser ses effets, comme le fait Mosconi (2004) puisque c'est dans ces conditions (entre autres) que le système de genre est efficace. Quels sont ses effets et quelles sont les répercussions sur les filles et les garçons ?

Entre les élèves, cela engendre une moindre confiance en soi des filles lors des cours de matières scientifiques (mathématiques, physique, chimie, etc.) mais également et surtout une réaffirmation des rôles stéréotypés des élèves (Mosconi, 1989). En effet, de par la présence des filles, les garçons se sentent légitimes à

---

<sup>9</sup> Lien vers [https://edudoc.ch/record/127935/files/attitudes\\_msn.pdf](https://edudoc.ch/record/127935/files/attitudes_msn.pdf), en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

prendre la parole spontanément, à la couper, en bref à prendre de la place dans l'espace sonore. A l'inverse les filles sont contraintes de rester discrètes et ainsi de légitimer une attitude « passive » et silencieuse. Les enseignant-e-s jouent donc un rôle essentiel dans la construction sexuée des élèves. En effet, ils/elles ont des représentations parfois stéréotypées entre les sexes (ayant eux/elles aussi été socialisés à des époques encore moins égalitaires que les élèves d'aujourd'hui), ils/elles voient les élèves selon un double standard ; les filles seraient naturellement plus calmes, disciplinées et silencieuses tandis que les garçons seraient naturellement agités, bruyants et indisciplinés. Ce qui est vu comme positif pour les filles, puisque de fait elles exercent mieux le « métier d'élève » et ont de meilleurs résultats. Ceci justifie donc les comportements inégalitaires du corps enseignant, ce qui n'est pas conscientisé et donc pas considéré comme une inégalité (comme nous l'avons vu avec Marro (2012) et le concept de DIG Dépendance-Indépendance à l'égard du Genre). La mixité contraint à sur-jouer les rôles « typiques » du masculin et du féminin. Le système de genre est donc à son apogée dans les classes mixtes.

Or les garçons aussi sont victimes de ce système de genre dans le milieu scolaire. Maybe-Elle (2011) enseignante en France, raconte dans *Les Cahiers pédagogiques* qu'un garçon de sa classe aime se déguiser en princesse. Elle comprend qu'elle commet une « bourde » lorsqu'elle dit au père du garçon qu'il aime se déguiser en princesse. Dès le lendemain, le garçon, l'air triste, ne veut plus se déguiser et lorsque l'enseignante l'interroge, il lui répond violemment que « c'est pour les filles ». Comme le souligne Braeuner (2014), la réaction habituelle face à un garçon dont les goûts et les activités ne convergent pas vers ce qui est traditionnellement admis amène à le considérer soit comme ayant un problème relationnel avec une figure maternelle soit comme étant potentiellement homosexuel (et de fait problématique). Tin (2010) a montré que la norme hétérosexuelle n'ayant pas été, voire jamais questionnée, celle de l'homosexualité, en revanche a été construite comme déviante. En outre, l'hétérosexualité permet de définir un homme et une femme (Tin, 2010). Ainsi, voir un petit garçon déviant des normes sexuées, se voit être remis en question dans son orientation sexuelle, même lorsqu'il est en bas âge.

Le système de genre n'est donc bénéfique pour personne. Les filles, comme les garçons peuvent être victimes d'un système qui banalise la violence à plusieurs égards. Les garçons n'étant pas « conformes » à leur genre sont également victimes de violences qui vont des railleries et moqueries au harcèlement moral (voire sexuel). Petrovic (2014) rappelle également que l'expressivité de la violence est couplée avec le masculin. Dès lors, lorsque les garçons sont violents, cette violence s'exprime entre eux et que plus les faits sont graves, plus les garçons sont représentés. Face à ces constats, la mixité de la scolarité obligatoire est amenée à être questionnée, accompagnée et mise en œuvre de façon plus efficace.

## Approche théorique par la sociologie des problèmes publics

Afin de comprendre comment les cahiers de « L'école de l'égalité » ont été écrits, l'analyse de leur cadre de production permettra de saisir les enjeux et objectifs des brochures de « L'école de l'égalité ». En sociologie des problèmes et politiques publiques, le concept de *framing* permet de définir l'encadrement du problème ou de la politique publique. Carol Lee Bacchi est l'une des auteur-e-s à avoir théorisé ce concept. Elle nomme son approche WPR (*What's the Problem Represented to be ?*) (1999). Pour cela elle propose de répondre à quelques questions essentielles qui permettent de situer la position du problème public :

- quelles sont les représentations du problème dans le débat public ?
- quels sont les présupposés sous-jacents ?
- quels sont les effets des représentations du problème ?
- qu'est-ce qui est considéré comme non problématique ?
- quelles autres réponses auraient pu être proposées ?

Voici les cinq questions développées par Lee Bacchi (1999). Elles permettent également de rendre compte des acteurs et actrices du problème en question.

Cette approche est utile dans notre cas car elle permet de saisir pourquoi les cahiers de l'égalité ont été mis en place. C'est à dire que l'approche de Lee Bacchi est utilisée en aval, la politique publique étant déjà effective. Ainsi, la chronologie habituelle n'est pas respectée puisque selon le WPR, la politique publique doit déboucher après avoir circonscrit le problème. Néanmoins, cela peut permettre de fournir des informations intéressantes dans la mesure où les premiers cahiers ont été édités il y a plus de dix ans. En outre, les entretiens menés auprès des acteurs et actrices de la mise à jour des cahiers permettront, grâce à l'approche WPR, de confronter ou au contraire de consolider le cadrage de la première version.

Toutefois, l'approche de Lee Bacchi montre quelques limites dans notre cas. En effet, les cahiers de « L'école de l'égalité » constituent déjà une problématisation du phénomène et dépassent l'objet d'analyse de l'approche WPR. Les cahiers de l'égalité font partie d'un ensemble de mesures visant à rétablir l'égalité entre les sexes à l'école. Ainsi il s'agit d'analyser en profondeur ce que les cahiers ont cherché à résoudre et surtout quelle a été la procédure. Une analyse des politiques publiques et non plus des problèmes publics s'avère ici nécessaire. L'ouvrage de Pierre Lascoumes et de Patrick Le Galès *Sociologie de l'action publique* (2007) apporte une définition possible d'une politique publique.

Selon Lascoumes et Le Galès (2007), « l'action publique contribue au changement social, à la résolution de conflits, aux ajustements entre différents groupes et intérêts, mais elle vise également à répartir des ressources, à créer ou compenser des inégalités. L'interaction entre autorités publiques et acteurs sociaux plus ou moins bien organisés est donc centrale pour les politiques publiques. » (p.17). Une politique publique est donc l'action d'un gouvernement qui prend la forme d'un processus particulier. Elle véhicule des contenus, propose des services et devrait avoir des

effets (Thoening, cité par Lascoumes et Le Galès, 2007, p.11). En outre, une politique publique doit circonscrire son objet de travail afin d'agir efficacement.

Les politiques publiques exigent des acteurs et actrices et des relations entre diverses instances (gouvernement, groupes collectifs ou individuels, etc.). C'est un processus qui agit dans le temps et qui peut être en mouvement en fonction des interrelations des acteurs/trices et du contexte<sup>10</sup>. Les auteurs rappellent que les politiques publiques ont été marquées par une rupture avec les dynamiques hiérarchiques et étatiques. Toutefois, il ne faut pas selon eux « faire l'impasse sur la question politique » (p.17). L'idéal étant d'analyser ce qui est pris en compte par les politiques publiques et ce qui ne l'est pas. Une approche déjà proposée par Carol Lee Bacchi avec le WPR (1999).

Les cahiers de « L'école de l'égalité » s'inscrivent dans une politique visant à l'égalité en faveur des filles puisque ces dernières réussissent mieux à l'école mais sont ensuite discriminées sur le marché du travail. Il s'agit d'un outil qui permet surtout d'encourager les filles à aller vers les filières les plus prometteuses socialement. Selon la définition de Lascoumes et Le Galès (2007) les cahiers de « L'école de l'égalité » permettent d'apporter un changement social (à long terme) et de compenser une inégalité. Afin de proposer une politique publique efficace, le problème public doit être cadré par une institution. Celle-ci permet de fixer les règles et de représenter les enjeux du problème public en question. Dans notre cas, ce sont les Bureaux de l'égalité romands en collaboration avec les départements cantonaux de l'instruction publique qui ont élaboré les brochures de l'égalité. Ces deux approches permettront de comprendre en quoi les acteurs et actrices impliqué-e-s dans le projet de « L'école de l'égalité » se sont saisis de la question de l'égalité entre les sexes à l'école. Mais également de quelle manière ils et elles ont décidé de l'appliquer.

Afin de comprendre comment « L'école de l'égalité » été conçue, son analyse suivra la structure suivante en trois points. Premièrement, nous commencerons par définir quel est problème et comment il a été problématisé par les acteurs et actrices concernées (*framing*). Nous allons d'abord voir la définition du problème de la première version, puis nous la mettrons en parallèle avec celle de la nouvelle version. Cette mise en parallèle se fera dans la partie analytique lorsque les données auront été analysées. Après avoir circonscrit le problème, nous nous intéresserons à la façon dont sont impliqué-e-s les acteurs et actrices du problème en question. Ceci permettra de définir qui ils/elles sont et de voir les liens entre eux/elles (s'agit-il d'individus, d'organismes, d'institutions, etc. ? Comment fonctionnent-ils/elles, quels sont leurs liens, etc. ?). Enfin nous nous arrêterons sur la manière dont les cahiers de l'égalité ont été créés. Comment mettre en place une telle mesure, sur quoi

---

<sup>10</sup> Le phénomène *#balancetonporc* qui a éclaté sur les réseaux sociaux en octobre 2017 (et qui dénonçait les agressions sexuelles subies par les femmes) est tombé à point nommé pour la Secrétaire d'Etat chargée de l'égalité entre femmes et hommes en France, Marlène Schiappa. En effet, le 10 octobre 2017, elle a annoncé son projet de loi contre les violences sexistes et sexuelles pour le début de l'année 2018. [https://www.la-croix.com/France/Marlene-Schiappa-Je-vais-deposer-projet-loi-contre-violences-sexuelles-2017-10-16-1200884545?from\\_univers=lacroix](https://www.la-croix.com/France/Marlene-Schiappa-Je-vais-deposer-projet-loi-contre-violences-sexuelles-2017-10-16-1200884545?from_univers=lacroix), en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

s'appuyer ? Quelles sont les ressources nécessaires ? Autant de questions qui permettront de saisir comment « L'école de l'égalité » a été pensée.

## *Framing*

La première étape constitue donc la définition du problème social et sa mise à l'agenda politique, ce qui en fait un problème public. Les cahiers de « L'école de l'égalité » s'avéraient être une réponse face au constat d'une institution scolaire non neutre vis à vis des questions de genre par plusieurs auteurs-trices. Premièrement, la situation problématique doit être reconnue comme telle. Puis les solutions peuvent être pensées. Gusfield (1981) a montré que tous les problèmes sociaux ne font pas l'objet d'une politique publique, faisant ainsi une distinction entre les problèmes sociaux et les problèmes publics. Les seconds se différenciant par une action menée ultérieurement afin de régler le problème public en question. L'inégalité entre les sexes est considérée comme un problème public puisque l'égalité entre les hommes et les femmes fait partie de la Constitution Suisse depuis 1981.

Selon une définition plus précise donnée par Garraud (1990) citée par Knoppel *et al.* (p.165) un problème public émerge lorsque ces trois conditions sont réunies :

- une revendication est apportée par un ou des groupes sociaux particuliers
- un débat public est lancé
- les groupes sociaux concernés sont en conflit avec leur gouvernement

Et l'on peut affirmer que ces trois conditions ont été réunies pour ériger l'inégalité entre les sexes comme un problème public en Suisse. Ce qui a mené à inscrire l'égalité entre les sexes dans la Constitution Suisse en 1981. Toutefois, près de 40 ans après cette inscription, l'égalité réelle entre les sexes n'est pas accomplie. Ainsi comme le notent Bachrach et Baratz (1970) cités par Knoppel *et al.* (p.166), le pouvoir politique s'exerce aussi lorsqu'il ne soutient pas certaines politiques publiques en les écartant de la mise à l'agenda.

Dans notre cas, le document descriptif qui accompagne la première mouture des cahiers de « L'école de l'égalité » expose l'inégalité dont sont victimes les filles :

« Ce processus remarquable demeure malheureusement inachevé dans la mesure où, en particulier, la «réussite» scolaire des filles ne se traduit pas par une amélioration équivalente de leur position sur le marché du travail. Il y a beaucoup d'explications à ce moins bon positionnement des femmes. Mais l'une d'entre elles réside dans le fait que les parcours de vie et les choix professionnels des jeunes sont encore trop largement déterminés par les stéréotypes de sexe aux dépens de leurs aspirations personnelles et de leurs compétences réelles. En outre, les filles se projettent peu dans des carrières professionnelles ou politiques ambitieuses alors même que leur réussite scolaire pourrait les y encourager. »

Selon la méthode WPR de Lee Bacchi, les effets du problème représenté (l'inégalité liée au sexe) concernent en premier lieu les discriminations auxquelles les filles devront faire face une fois sur le marché du travail. En parallèle, ce qui n'est pas mentionné dans cet extrait (et n'apparaît pas dans l'introduction des cahiers) est le fait que tous les jeunes peuvent être concernés par le problème d'une mauvaise orientation. Or ce sont les filles en majorité qui pâtiront d'une orientation professionnelle inadaptée. Ainsi, il n'est pas considéré comme un problème le fait que les garçons soient mal orientés (pour des résultats insuffisants dans certaines branches et donc l'échec scolaire des garçons n'est pas non plus considéré comme un problème) et souffrent plus tard d'une discrimination salariale par exemple. En effet, cela ne s'observe pas ou peu pour les garçons et ne constitue donc pas un problème.

Plus loin dans la conclusion du document descriptif des cahiers de l'égalité, on retrouve une définition du problème et des pistes afin de parvenir à solutionner le problème en question :

« En guise de conclusion, rappelons une dernière fois que la prise en compte systématique de la perspective de genre dans l'éducation et la formation est nécessaire si l'on veut aboutir à une société plus égale, ce qui signifie pour les élèves :

respecter les différences, s'épanouir en tant qu'individu, développer la totalité de sa personne, être libre de choisir son orientation professionnelle. Il s'agit là de valeurs éducatives essentielles pour l'école publique, inscrites dans la Déclaration des Droits de l'Enfant<sup>11</sup> comme dans la déclaration du 18 novembre 1999 de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)<sup>12</sup>.

Le programme *L'école de l'égalité* a pour objectif de contribuer à la réalisation d'une de ses lignes d'action à savoir :

**veiller à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer. »**

Ainsi la problématique est circonscrite et définie : aucun-e élève faisant sa scolarité obligatoire en Suisse Romande et au Tessin ne doit subir aucune sorte de discriminations. Elle est également soutenue par les institutions qui encadrent l'école obligatoire de Suisse Romande et du Tessin. Ainsi, comme nous l'avons vu, il ne s'agit pas de la structure habituelle où le problème est défini en fonction des représentations sociales puis circonscrit afin de le prendre en main. Dans ce cas, l'inégalité a déjà été observée et revendiquée dans l'institution scolaire. Les cahiers de l'égalité rappellent le problème qu'ils cherchent à enrayer et se proposent comme l'une des solutions possibles afin d'enrayer le problème. Cette définition du problème

---

<sup>11</sup>Lien copié collé des cahiers « L'école de l'égalité »

[http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/25\\_fr.htm](http://www.unhchr.ch/french/html/menu3/b/25_fr.htm) .

<sup>12</sup> Lien vers la page des déclarations politique de la CIIP, voire déclaration du 18.11.1999 :

<http://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

est celle de la première mouture proposée dans le document descriptif. Nous verrons plus tard comment le problème est circonscrit pour la nouvelle mouture. Intéressons nous désormais aux deuxième et troisième points de l'analyse des cahiers de l'égalité : les acteurs et actrices du projet et ses ressources.

## La définition des acteurs et actrices et des ressources

Après avoir circonscrit le problème, l'ouvrage de Knoppel *et al.* (2015) servira de marche à suivre pour l'analyse des cahiers de « L'école de l'égalité ». Cet ouvrage s'attache à donner les clés qui permettent de comprendre la construction d'une politique publique. L'objet de ce travail n'étant pas une politique publique au sens strict du terme<sup>13</sup>, il s'agit d'utiliser les méthodes d'analyse données par Knoppel *et al.* proportionnellement à la portée des cahiers étudiés. En effet, cet ouvrage éclaire de diverses façons la manière dont les cahiers ont été produits et donne des clés de compréhension pertinentes. La définition des étapes d'opérationnalisation de la politique publique constitue l'un des points développés par Knoppel *et al.*. Ce point s'attache à comprendre comment la solution au problème public est envisagée. De quelle(s) manière(s) les actrices et acteurs vont-ils s'y prendre ? Plus précisément : comment faire disparaître les inégalités liées au genre dans l'institution scolaire ? L'analyse des entretiens aura pour but de comprendre comment les cahiers de « L'école de l'égalité » ont été pensés et cela permettra d'établir l'opérationnalisation que requiert l'analyse d'un tel outil ayant un but et cherchant à combler une lacune.

## Les acteurs et actrices

Dans les écoles romandes, la question de l'égalité entre les sexes a déjà été saisie. En effet, plusieurs mesures visant à rétablir l'inégalité qui incombe aux filles ont vu le jour en Suisse Romande. Comme « la journée des filles » apparue en 2001 et transformée depuis en « Futur en tous genre » ou « Osez tous les métiers ».

On peut également évoquer le projet « Mosaïque Lecture » en place depuis 2017 dans les cantons de Vaud et de Genève. Il s'agit d'une sélection de livres abordant la diversité sous plusieurs angles : le handicap, l'égalité, l'altérité, etc. L'atelier est destiné aux élèves du premier cycle (de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>ème</sup> primaire). On pourrait citer de nombreux autres projets liés aux questions du genre dont une partie est regroupée dans un fascicule<sup>14</sup>. Or « L'école de l'égalité » a la particularité d'avoir bénéficié d'une mise à jour et donc d'avoir défini l'égalité entre les sexes à deux reprises, à des moments différents. Ainsi son analyse permettra de saisir comment les acteurs

---

<sup>13</sup> Les auteurs-trices ont recensé plusieurs définitions qui tendent toutes à mettre en évidence les acteurs et actrices concerné-e-s, le problème défini comme tel à résoudre ainsi que l'implication d'un Etat. Or les cahiers de « L'école de l'égalité » ne sont pas directement régis par les Etats romands, et nous verrons que le problème (inégalités liées au genre) auquel ils-elles font face n'est pas toujours considéré comme un réel problème publique.

<sup>14</sup> Source du fascicule regroupant les projets promouvant l'égalité dans les écoles romandes : [http://www.federationlgbt-geneve.ch/wp-content/uploads/2017/08/doc\\_17mai\\_GEseul-web.pdf](http://www.federationlgbt-geneve.ch/wp-content/uploads/2017/08/doc_17mai_GEseul-web.pdf), en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

et actrices (ayant, pour la plupart, changé entre les deux versions) empoignent la question de l'égalité entre les sexes à l'école.

Voyons désormais qui sont les acteurs et actrices de « L'école de l'égalité » qui s'impliquent dans le champ de l'égalité à l'école et comment le champ des politiques publiques les définissent. En effet, certain-e-s d'entre eux/elles sont également impliqué-e-s dans certains des projets cités plus haut.

Selon Knoppel *et al.* (2015), les actrices et acteurs se définissent par « tout individu ou groupe social » impliqué de près ou de loin dans la politique publique et ayant une influence pouvant varier d'un(e) acteur-trice à l'autre et dans le temps. Cette définition large intègre toutes les personnes agissant seule ou en groupe face à un problème public. Cette définition permet de rendre compte des actrices et acteurs dont l'implication varie. En effet, toutes et tous n'agissent pas de façon égale à chaque étape de la mise en œuvre d'une politique publique. Cela dit, selon les auteur-e-s, tous les acteurs/trices jouissent « toujours d'une marge d'appréciation et de manœuvre, plus ou moins grande selon la situation. » (p. 63).

En ce qui concerne les acteurs et actrices des brochures de l'égalité, ils et elles font partie des institutions telles que le Département de l'Instruction Publique (DIP), les bureaux de l'égalité ou encore les Hautes Ecoles Pédagogiques (HEP). Or ces institutions existent dans chaque canton de Suisse romande et leurs tâches se divisent donc par région. Le bureau de l'égalité de Genève fera l'objet d'une plus grande attention car c'est dans ce bureau que j'ai pu avoir un entretien avec l'une de ses représentantes. En outre, la taille de ce travail ne permet pas de s'intéresser à tous les bureaux de l'égalité des cantons romands. Afin de déterminer en quoi « L'école de l'égalité » constitue une mesure sans pour autant constituer une politique publique, des entretiens ont été menés avec plusieurs actrices ayant participé de diverses façons au projet.

Les actrices interviewées dans ce travail font toutes partie des personnes ayant participé à la production des cahiers de l'égalité. Il n'y a pas d'opposition nette entre les acteurs et actrices comme on pourrait en retrouver dans une « vraie » politique publique. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'il faut s'attendre à un avis unique et consensuel.

Les acteurs et actrices sont décrits comme ayant un lien quelconque avec la politique publique concernée. Cela concerne aussi bien les groupes sociaux ayant lancé le débat sur un problème social que les personnes qui s'attèlent à proposer une politique publique visant à enrayer le problème en question. Ainsi il s'agit de définir les acteurs-trices publics-ques qui prennent part à la construction de l'outil. C'est à dire, les personnes étant sous l'égide d'un département, d'une institution, d'un Etat, etc. Ces points étant définis, ils nous seront utiles pour comprendre comment s'est organisée la mise à jour des cahiers de « L'école de l'égalité ». Nous verrons plus en détails *qui* a participé à cette mise à jour et dans quels cercles elles et ils s'inscrivent. Les ressources nécessaires à la mise à jour des cahiers sont indispensables à son élaboration. Knoppel *et al.* (2015) proposent une typologie intéressante dans notre analyse.

## Les ressources

Comme le notent Knoppel *et al.* (2015), les ressources influencent dès le départ le « chantier » d'une politique publique (p.86). Ces ressources peuvent être contraignantes et participent ainsi à façonner la construction de la politique publique. Ce mécanisme se retrouve également dans la préparation de la nouvelle mouture et la typologie des ressources proposée par Knoppel *et al.* permet de comprendre quelles ressources sont mobilisées et comment elles le sont. Dix types de ressources sont énumérés par les auteur-e-s. Cette typologie est intéressante car elle prend en compte des moyens parfois invisibles mais tout aussi importants et nécessaires que l'argent et le droit. Néanmoins, toutes ne sont pas pertinentes dans notre cas et deux ressources ont été écartées : la force (ressource coercitive) et l'infrastructure (ressources patrimoniale). La typologie énoncée ici est résumée aux points qui nous intéressent.

### 1. La ressource juridique

Cette ressource est importante car c'est celle qui donne de la légitimité aux acteurs et actrices. Elle constitue une sécurité sur laquelle s'appuyer en cas de contestation. Selon Knoppel *et al.* (2015), le droit est l'une des ressources principales d'une politique publique car c'est sur celui-ci que se constitue la nouvelle mesure. C'est d'après la législation que les définitions seront données et que seront constituées les autres ressources. C'est aussi le droit qui détermine le fait qu'une situation est problématique puisque cela signifie qu'il n'est pas respecté ou contourné. Ainsi la politique publique sert à ajuster le manquement législatif.

### 2. La ressource humaine

Knoppel *et al.* (2015) s'attachent à présenter la ressource humaine comme des personnes étant spécialisées dans l'élaboration de politiques publiques. C'est à dire qu'elles ont bien souvent suivi des études spécifiques dans la gestion des problèmes publics, via les hautes écoles notamment. On retrouve par exemple l'ENA (Ecole Nationale d'Administration) en France ou les école polytechniques fédérales en Suisse. Celles-ci proposent des cursus faits pour mener des politiques publiques en ingénierie chimique, aux sciences de l'environnement, etc. Néanmoins, dans notre cas les acteurs et actrices ne sont pas toutes et tous spécialisé-e-s dans la mise en place d'une politique publique ou d'un outil tel que celui étudié. Certaines personnes impliquées sont spécialisées dans le champ de l'éducation et du genre, quand d'autres sont spécialisées dans les politiques publiques visant l'égalité.

### 3. La ressource monétaire

Cette ressource semble la plus évidente et la plus polémique. En effet, sa transparence s'avère être un enjeu primordial définissant nombre de paramètres d'une politique publique. Il s'agit donc de définir son origine et sa répartition. Ainsi comme le soulèvent Knoppel *et al.* (2015), c'est la ressource la plus facilement traçable dans le sens où elle peut se mesurer et se calculer. En revanche, elle est aussi la plus inégalitaire des ressources en termes de redistribution. Il s'agira donc de définir d'où vient l'argent et comment il a été utilisé.

#### 4. La ressource cognitive

Il s'agit des connaissances inhérentes des politiques publiques. Selon Knoppel *et al.* (2015), elle est « (...) l'un des fondements de la capacité d'intervention des acteurs publics et privés » (p.98). En effet, les informations concernant la problématique sociale impactent toutes les étapes du processus des problèmes sociaux, de leur définition à la mise en place de la politique publique et de l'évaluation de ses effets. L'information permet d'influencer sur le processus décisionnel ce qui en fait une ressource particulièrement importante. Néanmoins, la production et le maintien de l'information est difficile car chers. En outre, l'information est une donnée difficile à contrôler. Les informations peuvent être altérées ou déformées comme pour la « théorie du genre » qui a amené à de nombreuses polémiques en France en 2014<sup>15</sup>. Ainsi les informations sont des données précieuses qui peuvent permettre de faire avancer une mesure mais peuvent aussi faire capoter un projet en cours.

#### 5. La ressource interactive

L'organisation est une ressource primordiale pour que la mise en place d'une politique publique se déroule le plus efficacement possible. Knoppel *et al.* (2015) soulignent que l'organisation ne peut être analysable empiriquement, elle n'existe pas en tant que telle. Elle se constitue d'interactions de toutes sortes entre les acteurs et actrices. Comme relevé plus haut, les acteurs et actrices proviennent souvent de différentes institutions, ce qui complexifie encore le jeu organisationnel. Elle dépend donc fortement de la ressource humaine. En revanche si cette ressource est bien gérée, elle peut permettre d'économiser sur d'autres ressources (comme le temps) ou au contraire en augmenter (l'information par exemple). Elle se caractérise par une échelle permettant d'identifier chaque poste. Ainsi on retrouve une personne en charge du projet qui pilote le reste du groupe, lui même divisé en plusieurs sous-groupes. Chaque sous-groupe doit être le plus responsable et autonome possible afin d'être efficace.

#### 6. La ressource consensuelle

Cette ressource recouvre la confiance entre les acteurs et actrices, celle qui permet d'éviter des conflits ou débats. En effet, si le consensus n'est pas respecté, il y a risque que la politique publique soit modifiée ou ajustée, voire qu'elle ne voit pas le jour. C'est donc une ressource fragile. Knoppel *et al.* (2015) mettent l'accent sur le consensus entre tous et toutes les acteurs-trices de la chaîne de la politique publique, y compris ses bénéficiaires. Néanmoins, nous ne nous intéresserons qu'au consensus liant les personnes ayant participé à la construction de l'outil étudié. Le consensus permet également de donner une autre forme de légitimité au groupe, tout en se différenciant de la légitimité législative. En effet, la ressource juridique fixe le cadre du même nom, tandis que le consensus fixe les règles informelles entre les acteurs-trices.

---

<sup>15</sup> Source : Le HuffPost France sur la théorie du genre dans les écoles françaises : [https://www.huffingtonpost.fr/2014/01/28/theorie-du-genre-ecole\\_n\\_4679898.html?utm\\_hp\\_ref=france](https://www.huffingtonpost.fr/2014/01/28/theorie-du-genre-ecole_n_4679898.html?utm_hp_ref=france) (article daté du 28 janvier 2014, mis à jour le 5 octobre 2016). En ligne, consulté le 5 janvier 2019.

## 7. La ressource temporelle

Le temps ou la temporalité constitue une ressource majeure pourtant peu étudiée. Cette ressource est souvent associée à un manque. En effet, les acteurs et actrices semblent ne jamais avoir assez de temps pour mener à bien une politique publique. De plus comme les autres ressources, elle peut être mal répartie. Elle peut aussi mettre en lumière des problèmes de communication interne. Dans le cas des cahiers de « L'école de l'égalité », la ressource temporelle sera traitée d'une manière différente encore. En effet, la ressource temporelle peut aussi être trop longue, car la mise en place demande plus de temps que prévu (tandis que les autres ressources ne sont pas augmentées). Il est ainsi intéressant de constater comme une ressource peut avoir des effets complètement différents de ce que l'on aurait pu imaginer.

## 8. La ressource majoritaire

Le soutien politique constitue cette ressource. Ainsi une politique publique doit avoir un fondement légal confirmé par un parlement. Cette ressource est, elle aussi, extrêmement volatile. Elle doit être attribuée dès le début du processus de mise en place d'une politique publique, c'est à dire après que le problème ait été légitimé comme un problème social. Néanmoins, dans notre cas, il n'y a pas eu besoin d'un soutien politique au début puisqu'il ne s'agit pas d'une politique publique stricte. Le soutien politique devrait arriver, pour que la mesure puisse être menée à bien, lors du lancement de la brochure. Un point qui sera analysé grâce aux entretiens menés.

## Le *gender mainstreaming* pour aider à la compréhension de « L'école de l'égalité »

Pour terminer, le concept de *gender mainstreaming* sera emprunté afin de comprendre les choix de la mise en place de « L'école de l'égalité ». Depuis la fin des années 1990, le genre est incorporé dans les politiques publiques grâce au concept de *gender mainstreaming*. Ce concept considère que l'égalité entre les sexes est le but en soi et le genre doit servir d'outil pour parvenir à ce but. Cette définition est par ailleurs contingente à la définition donnée par Scott (1988) dans l'introduction de ce mémoire. Et dont le bureau fédéral de l'égalité a adopté les préceptes dès les années 1990 (Giraud et Lucas, 2009).

En effet, le concept de *gender mainstreaming* que l'on peut traduire comme « intégration paritaire » (Jacquot, 2008, p.66) se veut un outil qui agit sur les structures sociales plutôt que sur les résultats des politiques publiques déjà en action. L'idée étant d'agir en amont plutôt qu'en aval et de fait devoir corriger des défauts d'égalité. Ainsi il ne s'agira plus aux femmes de s'adapter et de s'intégrer mais aux hommes et aux femmes de prévenir plutôt que de guérir un écart discriminant. Il s'agit d'une approche transversale qui devrait être appliquée dans tous les niveaux et tous les domaines du processus de production d'une politique publique. Ainsi cette approche considère l'Etat comme le pourvoyeur d'une vision égalitaire et se construit « par le haut » pour arriver jusqu'aux individus.

Voici la définition de Jacquot (2008) du *gender mainstreaming* : « il s'agit d'un principe de politique qui a été institutionnalisé comme instrument d'action publique transectoriel et non contraignant visant à prendre systématiquement en considération les effets des politiques publiques sur les femmes et sur les hommes, respectivement. » (p.79).

Ce « concept-méthode » n'a toutefois pas fait l'unanimité et n'a pas eu les effets escomptés. Sandrine Dauphin (2008) a montré que la « malléabilité » du concept, expliquée par Sophie Jacquot (2006), citée par Dauphin et Sénac Slawinski (2008), en fait « (...) un instrument bâti sur l'ambiguïté et la polysémie, capable de recevoir et de porter des conceptions et des intérêts différents. C'est bien cette malléabilité qui lui a permis d'être introduit en tant que nouvel instrument transectoriel. » Or cette malléabilité a, selon Dauphin (2008) dilué les enjeux de l'égalité entre les sexes en ajoutant d'autres inégalités liées au genre. Ainsi, le *gendermainstreaming* traitait à la fois de tout et de rien. Et n'a pas permis selon Dauphin (2008) de faire de réelles avancées dans le champ de l'égalité des sexes. On peut y voir une forme de désintérêt de cette question, considérée comme un problème public mais dont les actions ne sont que peu, voire pas efficaces.

Dans le cas de l'institution scolaire, le problème défini est le suivant : l'école n'est pas une institution neutre du point de vue du genre. En effet, nous avons vu divers constats depuis les années 1990 qui montrent que la neutralité à l'école est un mythe et qu'il existe au contraire une reproduction des inégalités de genre (sur lesquelles nous reviendrons) mais également de classe<sup>16</sup>. Partant de ce constat, plusieurs mesures ont été prises afin de rééquilibrer ces inégalités. En Suisse, les cahiers de « L'école de l'égalité » lancés à la rentrée scolaire de 2006, en font partie. Une mise à jour étant en cours depuis 2016, ce travail s'attache à comprendre comment et par qui est faite cette mise à jour. En sachant que le problème d'une neutralité à l'école n'est pas résolu, une nouvelle mouture s'avère encore nécessaire.

La manière dont ont été pensés les premiers cahiers de « L'école de l'égalité » rappelle la méthode proposée par le *gendermainstreaming*. En effet, les fiches proposées concernent tous les degrés et toutes les disciplines de la scolarité obligatoire jusqu'au cycle d'orientation. En outre, elles s'attachent à aborder toutes les matières enseignées (mathématiques, français, géographie, histoire, etc.). De plus, les premiers cahiers se voulaient faciles d'utilisation et facultatifs. Une vision non contraignante tout comme le concept de *gender mainstreaming* le préconise. Comme l'ouvrage de Knoppel *et al.* (2015), le concept de *gendermainstreaming* permet d'appréhender de manière théorique les cahiers étudiés à leur échelle.

---

<sup>16</sup> Pour une analyse approfondie des rapports de classe exercés à l'école, voir Bourdieu et Passeron (1964), *Les Héritiers*, Les éditions de Minuit, Paris

## Problématique

L'école fait donc partie des institutions légitimant et participant à la construction du système de genre. Les nombreuses études citées dans le cadre théorique de ce mémoire le montrent : l'école n'est pas toujours neutre du point de vue du genre. Parfois même, elle participe à la construction de stéréotypes et de discriminations liées au genre. Néanmoins, l'école peut aussi s'avérer être un lieu idéal pour déconstruire ces stéréotypes et lutter contre ces discriminations. Ainsi, mon intérêt pour le projet de « L'école de l'égalité » portait sur cette capacité de l'école à pouvoir participer à la création d'une société plus égale. Mon point de départ pour ce travail a donc été de comprendre pourquoi les cahiers de « L'école de l'égalité » ont fait l'objet d'une mise à jour. C'est la raison pour laquelle le champ de la sociologie des politiques publiques s'est avéré nécessaire. Comprendre comment un outil peut participer à la construction d'une société plus égale n'est pas un exercice sans difficulté. Ainsi, poser un cadre de recherche pertinent et clair a constitué la seconde étape du travail théorique.

En sachant également que certain-e-s des acteurs/trices étaient les mêmes pour la première et la seconde version des cahiers, il semblait d'autant plus pertinent de comprendre pourquoi une nouvelle réflexion avait été nécessaire. Ma problématique porte sur les cadres de production (contexte, temporalité, acteurs et actrices, etc.) de ces deux versions des cahiers de « L'école de l'égalité ». Et après avoir premièrement constaté les effets du système de genre dans l'institution scolaire, et deuxièmement réuni les ressources nécessaires pour comprendre la production d'un outil comme « L'école de l'égalité », ma question de recherche est clairement apparue : quel est le cadre de production (*framing*) propre à chacune des deux versions des cahiers de « L'école de l'égalité » et en quoi cela révèle des enjeux inhérents à une telle démarche ?

## Méthodologie

Dans cette section, nous allons nous intéresser à la manière dont je me suis prise pour d'abord récolter mes données et ensuite les analyser. Il s'agit de comprendre quelle a été la « cuisine interne » ayant permis d'aller sur le terrain, puis en sortir pour comprendre les enjeux inhérents aux cahiers de « L'école de l'égalité ». Bien que des cours théoriques de méthodologie ont été dispensés durant mon cursus, la réalité du terrain apporte toujours son lot de surprises et d'inattendus. Ainsi, cette section explore le chemin parcouru amenant aux précieuses données.

### 1. Les méthodes qualitatives comme approche de terrain

Afin de répondre à ma problématique, les méthodes qualitatives sont apparues comme la voie logique à suivre. Par « méthodes qualitatives », je veux dire que je me suis dirigée vers la récolte de données par entretiens. En effet, je me suis intéressée au processus de production des cahiers de l'égalité. Une enquête statistique ne s'avérait pas appropriée dans mon analyse. De plus, n'ayant jamais été très à l'aise avec les méthodes quantitatives, l'approche qualitative me correspondait mieux. J'ai donc mené des entretiens avec plusieurs des personnes ayant participé aux deux moutures de « L'école de l'égalité ». Cette manière de procéder était la plus simple et la plus adaptée afin de comprendre en quoi les cahiers étudiés ont fait l'objet d'une mise à jour. Mon terrain étant un groupe de travail dont les membres ont des occupations diverses, il n'était pas possible de les voir toutes en même temps. L'entretien était une façon de les rencontrer personnellement et de pouvoir leur poser des questions précises tout en me familiarisant avec mon objet de travail : les cahiers de « L'école de l'égalité ».

La plupart des ouvrages théoriques recommandent de combiner observation et entretiens ethnographiques (Beaud et Weber, 2010). Néanmoins, cela ne s'est pas fait pour deux raisons. D'une part, les séances de travail durant lesquelles se réunissaient mes interviewées avaient commencé avant que cette enquête ne débute. Quelques séances ont eu lieu ensuite mais de façon plus dispersée et tous les membres n'étaient pas toujours présents. D'autre part, le moment d'observation intéressant pour moi aurait été le lancement des cahiers. Or ce lancement a été à plusieurs reprises retardé et se fera finalement après la restitution de ce mémoire. L'agenda des nouveaux cahiers n'a pas correspondu à l'agenda de ce travail. Cela a permis de s'intéresser à d'autres enjeux et d'émettre de nouvelles hypothèses en cours d'analyse.

## 2. L'entrée sur le terrain et la récolte des données

Mon entrée sur le terrain a été facilitée par l'appui de Mme Isabelle Collet, co-responsable de ce mémoire. En effet, elle fait partie du comité de rédaction des cahiers de « L'école de l'égalité ». C'est donc par son biais que j'ai pu contacter quelques-unes des personnes ayant participé à ce projet. Presque toutes ont répondu positivement. Certaines n'ont pas pu m'accorder d'entretiens. Au fur et à mesure des entretiens, j'ai pu avoir les contacts d'autres participant-e-s à la première et à la deuxième version des cahiers de « L'école de l'égalité ». C'est ainsi que j'ai mené entre février et juin 2018 dix entretiens. Je précise que tous mes entretiens ont été menés auprès de femmes. En effet, aucune personne de sexe masculin n'a été interviewée.

### La prise de contact

En octobre 2017, Mme Collet a prévenu son groupe de travail de mon objet de mémoire en précisant que je les contacterai. Ainsi mon premier contact était établi. Il me fallait ensuite les approcher personnellement afin de pouvoir les rencontrer. Ainsi à la fin janvier 2018, j'ai écrit mes premiers courriels à huit personnes membres du projet de « L'école de l'égalité ». Dans ce premier envoi, j'ai à la fois contacté des personnes ayant intervenu dans la première version des cahiers et/ou dans la deuxième. Dans la liste concernant la première version, j'ai pu rencontrer des personnes ayant participé aux deux moutures et des personnes n'ayant participé qu'à la première. J'ai appris au fil des entretiens que certaines personnes de la première version étaient parties à la retraite ou dans d'autres directions. Ainsi, je me suis concentrée sur les personnes qui me semblaient les plus simples à atteindre.

J'ai contacté toutes les personnes dont Mme Collet m'avait donné les adresses, ainsi qu'une personne n'ayant participé qu'à la première version, ce qui a fait un total de huit courriels. Après ce premier envoi, j'ai reçu sept réponses positives. Quant au dernier, il s'agissait d'un courriel jamais reçu, l'adresse n'étant pas conforme. J'ai fini par réussir à contacter cette personne au mois de mars. Malheureusement après de nombreuses relances et des réponses sporadiques, je n'ai pas réussi à obtenir d'entretien.

Seul un envoi n'a pas donné lieu à un entretien, la personne en question étant très occupée et ne se sentant pas à même de pouvoir répondre à toutes les questions. Elle a préféré que je lui envoie les questions par courriel. Elle a ensuite répondu de manière brève et la plupart des questions n'avaient pas été répondues. Néanmoins, ses réponses ayant été écrites, elles étaient plus claires et réfléchies. Ainsi en mettant en commun les données des autres interviewées, j'ai constaté une grande cohérence avec les écrits de cette personne. J'avais des données précises et claires qui résumaient ce que les interviewées m'avaient dit par oral.

Au mois de février j'ai mené mes premiers entretiens. Durant ceux-ci j'ai pu prendre connaissance du fonctionnement du projet et de son processus de production. Notamment lorsque j'ai rencontré la cheffe de projet de cette nouvelle mouture. J'ai

pu poser des questions plus « logistiques » m'expliquant par exemple comment fonctionnaient les différents groupes de travail, quels étaient leurs rôles, comment étaient-ils composés, etc. Lors des entretiens avec les membres des groupes de travail, j'ai cherché à comprendre pourquoi ces personnes avaient été choisies et quelle était leur fonction propre.

Aux mois de mars et avril, j'ai envoyé une seconde vague de courriels à huit personnes à nouveau. Cette seconde pêche a été moins miraculeuse. En effet, j'ai essuyé plusieurs refus ou non-réponses (malgré les relances). Ainsi, seules quatre personnes ont répondu positivement. Dans les quatre autres cas, deux m'ont renvoyée à d'autres personnes censées être plus à même de me répondre. Or, l'une des nouvelles personnes me renvoyait à la première. Dans le second cas, on me renvoyait vers la cheffe de projet que j'avais déjà rencontrée. Le troisième refus est celui de la graphiste de la première mouture qui a refusé en raison d'une charge de travail trop importante. Enfin la dernière personne était le seul homme contacté (mais pas le seul impliqué). Il a accepté de répondre à mes questions une fois qu'il aurait le matériel sous les yeux ; bien que je lui aie dit qu'il n'en aurait pas besoin puisqu'il s'agissait de questions en rapport avec le contexte de production et non avec le contenu. Il a jugé important d'avoir le matériel et m'a proposé de me recontacter une fois le matériel reçu. Il n'a pas repris contact avec moi, et j'ai appris par la suite qu'il était parti en retraite.

J'ai toujours reçu des réponses chaleureuses et investies. Toutes les personnes contactées ont répondu (à un moment ou à un autre) et ont tenté d'apporter leur aide. Il m'est arrivé de recevoir un courriel me remerciant et m'encourageant après l'un des entretiens. Ce fut une surprise à laquelle je ne m'attendais pas. Ce courriel a été encourageant et m'a sincèrement touchée.

## Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés au printemps 2018, entre février et juin. La plupart des entretiens se sont déroulés sur les lieux de travail des interviewées. Quelques uns se sont déroulés dans des cafés ou des restaurants lorsque les intervenantes habitaient et/ou travaillaient loin de Genève. Les entretiens m'ont fait voyagé : je me suis rendue à Lausanne, à Delémont, à Berne et dans le canton de Genève. Le fait de me déplacer m'a rappelée la composition des groupes de travail et l'ambition première du projet « L'école de l'égalité » : celui d'être inter-cantonal en Suisse Romande. Cette réunion des forces et des connaissances apporte au projet une complémentarité intéressante.

Les entretiens ont duré entre une heure et une heure et demie. Cela peut sembler peu – quand on parle d'entretiens sociologiques, on pense plutôt à deux ou trois heures d'entretien – mais les personnes qui sont intervenues participent toutes (à l'exception de la cheffe de projet) à ce projet de façon adjointe à leur fonction principale. En d'autres termes, elles travaillent souvent à temps plein et contribuent à « L'école de l'égalité » en tant que bénévoles. Ainsi, lorsqu'elles m'ont consacré une heure de leur temps, j'ai été très reconnaissante. Lors d'un entretien, les pensées

concluantes amenaient à de nouvelles réflexions. Cet entretien a ainsi duré plus d'une heure trente, bien qu'il aurait pu s'arrêter plutôt.

Tous les entretiens ont été enregistrés. A chaque début, j'ai demandé aux intervenantes si elles étaient d'accord que j'enregistre notre conversation, ce à quoi je n'ai jamais eu de refus. J'ai expliqué que les entretiens seraient ensuite anonymisés. Certaines des enquêtées ont répondu que peu leur en importait que l'entretien soit anonyme ou non, d'autres ont demandé à pouvoir relire les passages choisis des entretiens (surtout lorsqu'elles travaillaient dans le domaine public). L'enregistrement a permis d'être plus présente en face de mes interlocutrices. Je pouvais montrer que j'écoutais, réagir aux propos en temps réel et ne pas faire répéter ce que l'on me disait. Les aléas de l'enregistrement se sont manifestés lorsque les entretiens s'étaient tenus dans des lieux publics. Il est arrivé que certains mots échappent à l'enregistreur ou qu'un véhicule passant devant l'établissement brouille certaines paroles.

A chaque entretien, j'ai été reçue chaleureusement. Bien que comme je l'ai précisé, toutes les intervenantes étaient occupées, chacune a pris le temps de répondre à mes questions. Parfois on me proposait le tutoiement, mais la majeure partie du temps, les entretiens se sont cantonnés au vouvoiement. Les lieux amenaient à des entretiens plus ou moins formels. Lorsque nous étions dans le bureau des intervenantes, le cadre était plus propice à un échange sérieux et académique. Tandis que dans les restaurants ou cafés, le cadre apportait une ambiance plus détendue.

Petit à petit, la grille d'entretien (en annexe, n°1) s'est avérée de moins en moins nécessaire et de plus en plus superflue. J'avais mes questions en tête et les interviewées ont mené le sens de la discussion en amenant des sujets, des souvenirs ou des remarques que j'ai relancés. Les questions venaient plus facilement et variaient en fonction de ce que les interviewées apportaient comme informations. L'apport des entretiens a permis de poser de nouvelles questions aux entretiens suivants. La grille de questions m'a été utile lors d'un entretien où l'intervenante répondait brièvement. Je devais toujours avoir une question en tête car je savais que sa réponse serait courte. Je m'en suis également servie afin de m'assurer que tous les sujets que je souhaitais traiter l'avaient été.

Avec le recul et la relecture des entretiens, j'ai constaté que certaines questions tirées de mes propres hypothèses étaient trop longues car elles manquaient de clarté. Une question en particulier à propos d'une phrase tirée du document descriptif de la première version des cahiers de l'égalité manquait de compréhension. Plusieurs fois j'ai dû réexpliquer là où je voulais en venir, malgré une question déjà plus longue que les autres. Ceci m'a fait réaliser qu'il est parfois difficile pour moi d'aller au bout de mon raisonnement sans faire de détours inutiles. Néanmoins, il me semble que toutes mes interlocutrices ont finalement compris là où je voulais en venir avec cette question<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Je souhaitais savoir si dans la première version de « L'école de l'égalité », il n'y avait pas eu une forme de vigilance à cause du sujet traité. Je prenais pour exemple une phrase tirée du descriptif qui

Chaque entretien a eu son « style » et plusieurs m'ont marquée dans des sens différents. Le premier entretien a fait office d'entretien exploratoire. Après ré-écoute, il m'a semblé très scolaire et formel. Les questions s'enchaînaient de manière rythmée et ne laissaient que peu de place à l'improvisation. L'interviewée a facilité le déroulement de la rencontre car elle a été « bavarde », selon ses propres termes. Ainsi bien que la forme ait été plutôt formelle, elle a réussi à me détendre afin que je me rende compte qu'elle avait beaucoup de choses à dire. Ce qui a permis de rendre l'entretien moins formel au fur et à mesure que le temps passait. Durant cet entretien, mon interviewée était accompagnée de sa stagiaire qui a participé à la discussion et a exprimé son opinion de temps à autre. Ceci ne m'a pas dérangée, d'autant que cette stagiaire était dans la même tranche d'âge que moi, ce qui a eu un effet rassurant, sans doute inconsciemment.

Lors du troisième entretien, j'ai senti au fil des questions que le ton de la conversation s'était détendu. Alors que les premières réponses étaient très réfléchies et plutôt courtes (j'avais envoyé à cette personne, sur sa demande, la grille d'entretien avant notre rencontre), les réponses en fin d'entretien contenaient des anecdotes ou des souvenirs. Ce fut un sentiment agréable de sentir le voile tomber petit à petit.

Lors du cinquième entretien, les réponses ont été plus courtes. En effet, j'ai souvent du « meubler » la conversation. Les relances n'étaient pas toujours très adaptées. N'ayant pas de fil conducteur à cet entretien, j'essayais de préparer les questions avant que l'interviewée ne finisse de parler. Parfois, l'interviewée me donnait l'impression qu'elle répétait ce que je disais, de sorte que je me suis demandée à la re-écoute si je n'avais pas influencé ses réponses en posant les questions et en utilisant certains termes. Par exemple, lorsque je demande si la nouvelle version des cahiers de l'égalité est plus « assumée », elle répond : « oui, assumé c'est le mot ». Néanmoins, cet entretien a permis de donner des réponses courtes mais précises. On peut dire qu'il s'agissait d'un entretien « efficace ».

Le septième entretien a été mené auprès d'une personne travaillant au DIP genevois. La discussion a largement viré sur les affaires de harcèlement sexuel qui secouaient alors le DIP de Genève. En effet, cet entretien a eu lieu en avril 2018 et c'était un moment charnière dans ces affaires puisque des révélations venaient de se faire dans le paysage médiatique genevois. Or cet entretien a rappelé à quel point des mesures telle que « L'école de l'égalité » devaient être mises en place et la proportion qu'ont prise ces affaires au sein du DIP genevois. Comme le soulignent Beaud et Weber (2010), dans ce genre d'entretien, la grille de questions s'est avérée inutile et n'a été que très peu consultée. Dans ce cas là, c'est bien l'enquêtée qui a mené la direction de l'entretien et a fait apparaître de nouveaux enjeux dans mon enquête.

Lors du huitième entretien, j'ai senti une forme de ressentiment quant à l'ensemble du système patriarcal. Pour exemple, cette personne m'expliquait qu'elle avait

---

parlait de la réussite scolaire des filles qui ne se concrétisait pas une fois sur le marché du travail. Or la réussite des filles à l'école se trouvait être écrite entre guillemets. Ce qui laissait suggérer, selon moi, une sorte de minimisation de cette réussite.

souhaité se désabonner de certains journaux, n'interviewant que des hommes. Comme si, selon elle, il n'y avait pas de femmes pouvant s'exprimer sur ces sujets. Mais aussi, elle semblait déçue de ne pas avoir eu de retour quant à la deuxième mouture des cahiers de l'égalité. Elle faisait partie des instigatrices de la première version. Toutefois, elle a ouvert la discussion sur d'autres sujets comme la littérature, ce qui a permis d'explorer d'autres domaines marqués par les questions de genre.

Enfin le dernier entretien m'ayant marquée est celui que j'ai mené avec l'illustratrice de la première version. Comme cette personne n'était pas intervenue sur le contenu propre ou sur la production des cahiers, mes questions n'étaient pas toujours pertinentes. Ainsi j'ai dû « meubler » quelque peu la discussion afin de pouvoir mener l'entretien. Néanmoins durant cet entretien, j'ai appris une information très importante quant à la couleur des premiers cahiers de l'égalité. Une information que personne d'autre ayant participé à cette version ne m'avait donnée. Ceci sans doute en raison du fait que chacun-e des intervenant-e-s avait un rôle propre et toutes les décisions ne se prenaient pas toujours de concert avec tous les membres. Il est donc possible que les autres interviewées n'aient pas été au courant de cette information. Enfin c'est après cet entretien que j'ai reçu un courriel me remerciant et m'encourageant dans mon travail. Un courriel bienvenu et inattendu.

### Composition des entretiens

Dix entretiens ont eu lieu avec des enquêtées ayant participé aux deux versions, seulement à la première ou seulement à la seconde. Voici les trois cas de figure qui se sont révélés. Le premier concerne les personnes n'ayant participé qu'à la première version. Dans le deuxième, il s'agit des personnes ayant participé aux deux versions et enfin dans le troisième cas, j'ai rencontré des personnes n'ayant participé qu'à la deuxième version des cahiers. Trois personnes n'ont participé qu'à la première version, quatre n'ont participé qu'à la deuxième et enfin trois interviewées ont participé aux deux moutures des cahiers de l'égalité. Les apports de chacune des interviewées ont donc été complémentaires et variés. Un tableau récapitulatif des entretiens se trouve en annexe (annexe n°2).

Les cahiers se caractérisent par un apport théorique et de connaissances diverses provenant de plusieurs domaines. Ainsi, j'ai pu interviewer à la fois des chargées de l'égalité ainsi que des enseignantes ou encore une illustratrice. Les représentantes de l'éducation étaient plus nombreuses dans la liste des entretiens. On retrouve en effet cinq représentantes de l'éducation (travaillant au DIP, dans les hautes écoles pédagogiques ou encore enseignant) des cantons de Genève, Vaud, Valais et de la région Berne-Jura-Neuchâtel (BEJUNE). Les chargées de l'égalité représentent deux entretiens (l'une des chargées de l'égalité du canton de Genève et la chargée de l'égalité fédérale). J'ai pu m'entretenir avec la cheffe de projet de la nouvelle version, elle aussi étant active à la fois dans le domaine pédagogique et dans la promotion de l'égalité à l'école. L'un des entretiens a eu lieu avec une personne dont le statut diffère des autres enquêtées, puisqu'elle est rémunérée pour sa contribution. Cette enquêtée a été chargée de rédiger l'introduction et de solidifier les apports

théoriques. Enfin, l'un des entretiens s'est fait avec l'illustratrice en charge de réaliser les dessins de la première version de « L'école de l'égalité ».

La diversité des compétences en action dans la première et la seconde version témoigne de l'ampleur et du sérieux de la démarche. Bien que les membres en charge de la première version n'étaient pas aussi nombreux (une quinzaine contre une vingtaine sur le projet actuel), les apports de connaissances étaient tout aussi variés que pour la seconde version. Avec la différence que depuis 2006, les études genre sont mieux représentées y compris dans les études pédagogiques. Cette diversité est l'une des forces du projet « L'école de l'égalité ». Chacune des intervenantes a ainsi apporté ses connaissances en fonction de ce qui était nécessaire. Pour exemple, l'une des intervenantes a été choisie pour participer au projet, selon elle, grâce à ses connaissances dans le Plan d'Etudes Romand (PER). En effet, elle a récemment participé à son renouvellement et connaît ainsi parfaitement son cahier des charges et son mode de fonctionnement. Elle peut répondre de ses exigences tout en rendant les fiches de « L'école de l'égalité » le plus adaptées possibles. Quant aux chargées de l'égalité interviewées, elles répondent des exigences politiques : comment obtenir le soutien d'un-e magistrat-e pour ce projet, comment obtenir plus de soutien financier, etc. Le projet réunit des représentant-e-s des différents DIP (dont des enseignant-e-s), des chargé-e-s de l'égalité, des illustrateurs/trices, des représentant-e-s de hautes écoles pédagogiques ou d'universités, etc. Et on ne comptabilise pas les personnes gravitant autour du projet qui apportent elles aussi leur précieuse aide.

Mon corpus d'entretiens a réussi à survoler les différents maillons du processus de production. En effet, j'ai pu m'entretenir avec la cheffe de projet actuelle et la cheffe de projet de la précédente version. Mais également j'ai eu la chance de m'entretenir avec la déléguée fédérale de l'égalité, qui a participé à la première version des cahiers de l'égalité. J'ai rencontré des représentantes des hautes écoles pédagogiques et une représentante du DIP de Genève qui n'est pas directement impliquée dans la seconde version mais qui faisait partie du groupe de travail de la première. Ainsi j'estime avoir eu la chance d'approcher différents échelons ayant tous une implication différente et nécessaire.

### Réflexion épistémologique

La position épistémologique empruntée tient de l'épistémologie féministe. En effet, me considérant moi-même comme féministe, le processus de recherche s'en retrouve marqué par le sceau féministe. Afin d'être guidée dans ce processus, ce travail s'inspire grandement de la position proposée par Isabelle Clair (2016), lorsque l'on souhaite « faire du terrain en féministe ». En effet, ce texte a éclairé de nombreuses manières les différentes étapes de production de ce mémoire. Sur le terrain, diverses situations vécues sont décrites de façon lumineuse par l'auteure féministe. Ainsi, je considère ce texte comme une sorte de manuel d'explications mais aussi de clés pouvant débriefer certaines situations.

Pour ce terrain, toutes les interviewées étaient sensibilisées aux questions de genre, étant donné leur implication dans le projet étudié. Ainsi mon entrée sur le terrain a été simplifiée puisque je n'ai pas été confrontée à des opinions opposées aux miennes en tant que chercheuse féministe. Même si parfois, certains propos ne s'accordaient pas avec mes propres opinions<sup>18</sup>, je n'ai jamais rencontré d'oppositions fortes. Et mieux encore, je n'ai pas eu à expliquer ce que sont « les études genre ». Ceci m'a évité un cas de conscience dans le cas où j'aurais été témoin d'une situation injuste pour des raisons liées au genre, ou encore cela m'a évité de devoir expliquer ma position quant aux questions dites féministes. J'ai également pu comprendre plus vite lorsqu'on m'expliquait des situations sexistes. Ainsi nos positions situées se rejoignaient et cela a facilité ma présence sur le terrain. J'ai ressenti une forme de solidarité et d'entente.

Cette position peut s'avérer problématique si l'on s'en tient au principe fondateur d'une bonne recherche scientifique : adhérer à une neutralité axiologique. Néanmoins, comme l'ont révélé les premières recherches féministes dès les années 1960-70 (Clair, 2016), l'idée d'une position totalement neutre en sciences sociales n'est tout simplement pas réalisable. Et comme le souligne Elias (1993) cité par Fassin (2000), les chercheur-se-s ne peuvent pas s'extraire de leur domaine de recherche de telle façon à ce que leurs connaissances préalables et leurs jugements sur ce domaine n'interfèrent pas avec la production d'un savoir nouveau. Dans le champ des études genre, on retrouve évidemment cette idée chez Harding avec le *feminist standpoint*. Ainsi Elias propose d'abolir la distinction irréconciliable entre engagement et distanciation. A l'inverse, il propose de les penser conjointement. Didier Fassin ajoute à cette proposition une typologie permettant à la fois de réconcilier engagement et distanciation et de penser plus loin cette réconciliation. Cette typologie est spécifique aux recherches anthropologiques, sociologiques et biologiques menées sur le SIDA en Afrique à partir des années 1980. Un champ complètement différent de celui qui est traité ici. Néanmoins, certains apports sont bons à prendre. Grâce à la combinaison des notions d'engagement dans la recherche appliquée et de distanciation dans la recherche fondamentale, il est désormais possible de ne plus culpabiliser lorsque l'on se rend compte de son adhérence aux opinions de son terrain. En effet par cette approche, il est possible de se dédouaner des critiques visant à rappeler la neutralité axiologique.

Comme Fassin (2000) l'explique, les chercheurs et chercheuses sur le Sida, étant en contact régulier avec les malades ne peuvent pas ne pas développer de compassion ou d'entente avec les patient-e-s. Dans mon cas, je n'étais pas dans une situation de compassion avec des malades ou des victimes, mais j'étais au contact de personne luttant contre des phénomènes que je considère également comme problématiques. Ainsi, il ne m'était pas possible de ne pas me sentir en accord avec mes interviewées. Comme le souligne Clair (2016), c'est de ce genre de situation de départ qu'une recherche féministe peut commencer. Car, l'analyse d'une situation

---

<sup>18</sup> Je pense à un entretien où l'une des interviewées pensait que le féminisme avait parfois tendance à tomber dans « l'émotionnel », ce qui amènerait au militantisme. Et donc, on perdrait en crédibilité dans ces cas-là. Je ne suis personnellement pas de cet avis, mais je me suis contentée de le garder pour moi.

problématique pour un-e chercheur-se amène à une recherche scientifique. Or admettre que la situation est problématique pour le/la chercheur-se signifie laisser tomber le voile de la neutralité axiologique et reconnaître son positionnement. Cette proximité avec mon terrain ne doit pas pour autant empiéter sur ma capacité analytique. Ici entre en jeu l'idée que l'on peut se distancier du terrain lorsque la recherche fondamentale commence. Et c'est de cette façon que je souhaite procéder.

De par ma présence, bien qu'elle fut courte et non invasive – je n'ai approché le terrain que 6 mois durant à coup d'une heure à une heure et demie d'entretiens – il faut reconnaître qu'elle n'est pas passée inaperçue. En effet, comme me l'a dit une interviewée d'une façon positive, « (...) ton propre travail, c'est une manière aussi de penser l'accompagnement et la diffusion de cet outil en fait. » (Entretien 9, p.23). A nouveau, les écrits de Clair (2016) expliquent que la bonne position à adopter est de reconnaître sa position en tant que chercheur-se et d'admettre le rapport de pouvoir qui s'inscrit entre le/la chercheur-se et son terrain. Car, même si les opinions sont partagées et même s'il existe une entente entre le/la chercheur-se et le terrain, les informations collectées constituent des données à analyser qui appartiennent désormais à une communauté scientifique. Ainsi, bien que j'ai « simplement » voulu récolter des données, j'ai moi-même influencé mon terrain par mes questions, par mes remarques, par mon approche, etc.

Et au retour du terrain, je reviens avec des données collectées – avec l'accord de mes interviewées – qui doivent faire l'objet d'une analyse. En témoignage de ce rapport le fait que plusieurs interviewées m'ont demandé de pouvoir lire mon mémoire avant qu'il ne soit publié (pour diverses raisons, mais surtout lorsqu'il s'agissait de personnes travaillant dans les institutions publiques). Néanmoins, la théorie féministe donne la possibilité et le devoir de remettre en question ce rapport. L'analyse et sa restitution constituent le devoir de tout-e chercheur-se. En effet, par le pouvoir qui nous a été donné de récolter ces données et le temps accordé par les interviewées, il est de notre responsabilité de les restituer de manière fidèle et rigoureuse.

### 3. Démarche méthodologique d'analyse des entretiens

Après la récolte des données est venu le temps d'analyser ce matériau brut. Le choix de la démarche analytique s'est naturellement imposé après avoir transcrit et lu pour la première fois mes entretiens. En effet, les entretiens ont dévoilé, au fil de leur lecture, des thèmes saillants. Ainsi j'ai procédé par analyse de contenu thématique sur laquelle nous allons revenir. Mais avant de pouvoir analyser les entretiens, j'ai transcrit les enregistrements, non sans une certaine rigueur.

#### Transcription des entretiens

La transcription des entretiens s'est faite au fur et à mesure que les entretiens se tenaient. Ainsi j'ai commencé à retranscrire au mois de février et j'ai terminé au mois de juin. Tous les entretiens ont été intégralement retranscrits. Toutefois, ayant déjà de

l'expérience dans la retranscription, je savais le travail requis pour mes dix entretiens. Et après avoir fait de nombreuses retranscriptions de manière puriste, en notant scrupuleusement tous les « euh », « ben » et autres balbutiements, j'ai décidé cette fois de m'en tenir aux trois points de suspension lorsque mes intervenantes hésitaient ou ne finissaient pas une phrase. Ainsi, une fois retranscrits, mes entretiens étaient plus agréables à lire que lorsque la lecture est sans cesse interrompue par des interjections. Beaud et Weber (2010) recommandent également une retranscription non intégrale qui n'inclue pas les balbutiements pour deux raisons : la première étant que le texte devient beaucoup plus difficile à lire, la seconde car on y passe trop de temps alors qu'on pourrait l'utiliser à l'analyse. De plus, lors de la réécoute des entretiens, j'ai réalisé que mes enquêtées n'avaient pas tant usé de ces interjections. Leurs phrases étaient claires, réfléchies et calmement dites. Ceci peut être lié au fait que les enquêtées étaient toutes des femmes ayant l'habitude de parler devant des enfants, des étudiants, des adultes, des spécialistes, etc. Les prises de parole sont habituelles pour la plupart (si ce n'est pour toutes) des enquêtées et cela s'est ressenti dans leurs propos.

En outre, elles ont parlé d'un objet auquel elles avaient participé/participent, il leur fallait donc me raconter ce qu'elles en avaient pensé, ressenti, jugé. Il ne s'agissait pas d'une présentation. Ainsi, parler d'un sujet qu'elles connaissent si bien devait leur permettre d'être à l'aise. Toutefois, cela n'a pas empêché de marquer les intonations, d'accentuer certains termes ou d'hésiter. En bref d'être touchée lorsqu'elles évoquaient certains sujets. Ces moments se ressentent lorsque l'on est assis-e en face de son interlocuteur/trice mais disparaissent une fois couchés sur le papier. C'est pourquoi j'ai écrit en majuscule les mots qui étaient prononcés à voix plus haute qu'à l'habitude ou que j'ai noté « PAUSE » lorsque les enquêtées marquaient une pause significative selon moi (plus de 5 secondes). J'ai également noté lorsque, en tant qu'enquêtrice, j'acquiesçais afin de montrer que j'écoutais bien ce que l'on m'expliquait. Dans mes retranscriptions, cela s'est traduit par « (*J'acquiesce*) ». Toujours écrit entre parenthèses afin d'être distingué des propos tenus par mes intervenantes. J'ai également pris note des rires qu'ils soient partagés avec mon intervenante ou non, qu'ils soient cyniques ou non. Il est arrivé que l'entretien soit interrompu par des visites inattendues que j'ai notées également afin de me souvenir pourquoi une question n'avait pas complétée par exemple.

Lors de la retranscription, certains passages enregistrés ont du être réécoutés plusieurs fois, afin d'entendre exactement ce que me disaient mes enquêtées. Il est arrivé parfois que certains termes ne puissent pas être retranscrits à cause d'un bruit extérieur. Malgré les nombreuses réécoutes, il se peut que des erreurs de frappe subsistent dans les retranscriptions.

Concernant l'anonymat des entretiens, j'ai décidé d'anonymiser les noms de toutes les interviewées. Les noms qui n'ont pas été anonymisés sont ceux de mes directrices de mémoire, avec leur accord, ainsi que les noms de personnalité publique (comme des politicien-ne-s ou encore des auteur-e-s connu-e-s). Les noms ont été anonymisés de façon plus ou moins créative. D'un entretien à l'autre, les pseudonymes ont été gardés par souci de cohérence. Ainsi si l'intervenante de

l'entretien numéro 1 est appelée Sophie, elle garde ce pseudonyme si son nom est cité dans un autre entretien. En effet, les interviewées se connaissant, il est parfois arrivé que l'on discute de leur collègue de travail.

Enfin par convention, j'ai noté mes interventions en italique, et celles de mes intervenantes en non-italique. Par ailleurs, j'ai fait le choix de ne pas corriger à l'écrit les fautes de français mineures de mes interviewées ou de moi-même. Comme par exemple, lorsque la négation des phrases ne s'était pas faite à l'oral, j'ai laissé tel quel à l'écrit. Certaines fautes ont d'ailleurs été révélatrices comme les lapsus pouvant dire quelque chose d'autre. Les retranscriptions ont parfois été allégées afin de rendre leur lecture plus agréable. Par exemple lorsqu'une question finissait par des petits blancs afin de laisser à l'interviewée le temps de comprendre la question, les points de suspension ont été supprimés et directement remplacés par un point d'interrogation. Ou encore certains bégaiements du type « euh » ont été supprimés, sauf lorsqu'ils témoignaient d'une hésitation importante sur le choix d'un mot par exemple. Rendre la lecture des entretiens plus facile et légère semblait rendre ses lettres de noblesse au travail fastidieux et parfois un peu mal vu que demande la transcription (Beaud et Weber, 2010).

### La thématisation et la catégorisation des entretiens comme approche analytique

La démarche de ce travail peut être qualifiée à la fois d'inductive et de déductive. Inductive car j'ai mené des entretiens sur la période de février à juin 2018. Avant cette période j'avais déjà un panel de ressources théoriques large qui m'a permise de poser des questions plus précises et sur des sujets auxquels je n'avais pas pensé. En outre, j'avais également pris connaissance des fiches de la première version, dont quelques-unes ont été étudiées de manière plus approfondie par mes soins. Les documents d'accompagnement ont fait l'objet d'une relecture plus attentive car ils permettaient d'appréhender le projet de « L'école de l'égalité » et donc de diriger les questions. Ils ont aussi permis de tirer des remarques quant à la manière de présenter le projet. Par exemple, la phrase citée plus haut à propos de la réussite scolaire des filles et écrite entre guillemets dans le document descriptif. Ainsi lors de la relecture des entretiens, j'ai extrait les données du terrain. Durant la période d'entretiens, les retours aux articles académiques concernant mon sujet ont été fréquents. On peut donc dire que j'ai emprunté la démarche de la théorisation ancrée ou *grounded theory*, analysée par Pallié (1994). Mon travail de recherche académique n'a pas été linéaire. C'est à dire que je n'ai pas arrêté de lire des articles scientifiques, des ouvrages de littérature pédagogique après avoir écrit mon cadre théorique.

Déductive, car il s'agit d'un travail d'extraction mais également d'interprétation puisque comme on le sait, lorsque les individus s'expriment, les pauses, les non-dits et autres suggestions laissent entrevoir des informations nouvelles que celles données par la parole (Beaud et Weber, 2010). C'est ainsi que pour certains entretiens, j'ai du faire quelques déductions, parfois induites au moment de la

rencontre, parfois (ré) apparues à la relecture de l'entretien. Lorsque cela est arrivé pendant la conversation avec une enquêtée, j'ai noté juste après l'entretien mes impressions afin de ne pas oublier le ton et l'ambiance de l'entretien. A vrai dire il n'y a qu'un entretien qui était vraiment sur la forme d'un double-discours. A la fois critique (en réécoutant et me remémorant la scène) et désillusionné. C'est surtout dans ce matériau que j'ai du faire des déductions et essayer de comprendre ce que souhaitait dire mon interviewée. L'ambiance lors de la rencontre a joué un rôle primordial pour cette interprétation. En effet, lors de la discussion avec l'interviewée, les expressions sur son visage, les regards lancés, ou encore le ton de sa voix ont beaucoup joué sur le sens qu'elle donnait à ses propos.

Même si cet entretien m'a marquée dans l'interprétation du sens, il faut rappeler que les autres entretiens, bien que semblant limpides au moment de leur déroulement, peuvent aussi révéler de nouvelles informations à la relecture. C'est pourquoi j'ai retranscrit, puis relus et annotés plusieurs fois les entretiens afin de les connaître au mieux et de révéler ce qu'ils avaient à dire. C'est ainsi que des thématiques ont émergé mettant en exergue des sujets qui se recoupaient d'un entretien à l'autre. J'avais procédé sans m'en rendre compte à une analyse de contenu thématique. Néanmoins, il ne s'agit pas de produire un résumé grâce aux thèmes relevés mais bien de produire une analyse à partir des thèmes (Pallié et Mucchielli, 2012). Ainsi l'analyse des données pour ce travail a cherché à réunir des thèmes pour ensuite faire émerger des catégories comme les « stratégies de production » ou encore les « obstacles ».

Après avoir fait l'exercice de la relecture des entretiens plusieurs fois, l'occurrence de certaines expressions ou de certains termes est apparue évidente et trop importante pour ne pas le citer. Ainsi, j'ai également procédé à des comptages élémentaires avec des surligneurs afin de mettre en évidence par exemple l'expression « clé en main » (apparue 15 fois en tout). En effet, cette analyse quantitative basique a permis de mettre en évidence et/ou de confirmer certaines thématiques. Comme le recommandent de nombreux-ses chercheur-se-s, l'examen du matériau brut doit pouvoir profiter des apports des nombreuses méthodes d'analyse. Ainsi, le comptage des occurrences s'est avéré être une analyse complémentaire à l'analyse par thématique et ne constitue pas en soi l'analyse des entretiens.

L'analyse des données se caractérise premièrement par une phase descriptive puis par une phase analytique. C'est à dire que j'ai d'abord procédé à de nombreuses relectures et réécoutes de mes entretiens, durant lesquelles j'ai noté des thématiques qui apparaissent ou non dans plusieurs entretiens. Ces annotations ont été faites manuellement sans l'utilisation d'un logiciel particulier. En effet, le nombre d'entretiens (dix) n'étant pas très élevé, l'utilisation d'un logiciel m'a semblée abusive. D'autant que la technique des surligneurs et des annotations me convenait très bien. Les fonctions de repérages et de documentation énoncées par Pallié et Mucchielli (2012) ont constitué la première étape de l'analyse thématique de mes données.

Tout au long des relectures, les thèmes ont été affinés, revus, corrigés. Ainsi j'ai procédé à une thématisation en continu (Pallié et Mucchielli, 2012). Après les repérages en inséré, c'est à dire dans le texte et non sur une fiche à part, les

thématiques sont apparues plus claires. Ainsi, je pouvais parler par exemple de la première brochure sous la thématique du « bilan ». Ou encore je pouvais parler de la diffusion de la première brochure. Plusieurs thèmes ont pu être subdivisés et former un petit arbre thématique. Par exemple, le bilan sur la première brochure s'est divisé en une première partie descriptive avec des informations pratiques (qui, quand, quoi, comment, etc.). Puis une partie également descriptive mais formulant déjà des hypothèses explicatives sur l'échec de la diffusion des premières brochures.

Mais très vite, les thèmes se sont révélés trop descriptifs. En effet, pour parler de la diffusion des brochures, je devais aussi parler de « l'enjeu » de cette diffusion. Or définir ce thème comme un enjeu faisait déjà partie d'une réflexion plus poussée que « simplement » nommer le thème de la diffusion. Le recours à l'analyse par catégories s'est avéré nécessaire. Et la définition de la catégorie donnée par Pallié et Mucchielli (2012) a répondu, en deuxième temps, de manière plus ajustée à mon analyse que la thématisation : « La catégorie se situe, dans son essence, bien au-delà de la simple annotation descriptive ou de la rubrique dénominative. Elle est l'analyse, la conceptualisation mise en forme, la théorisation en progression. » (p.315). Ainsi la catégorie se doit de donner du sens, d'expliquer un phénomène en quelques mots.

Plusieurs catégories ont émergé lors de la lecture des entretiens : les obstacles non effectifs (non nommés par les interviewées), les stratégies de production, les enjeux liés à la diffusion. Ces catégories se distinguent des thématiques relevées. En effet, comme le soulignent Pallié et Mucchielli (2012), il s'agit bien de deux façons différentes de travailler le matériau. L'analyse thématique relève les thèmes importants, sans procéder à une analyse et ne cherchent pas à donner du sens. Il s'agit d'un travail linéaire de description résumant les points importants. L'analyse par catégorisation cherche, elle à rassembler des éléments (qui ont pu être mis en évidence par l'analyse thématique) et à leur donner une explication souvent sustentée au texte, qui n'est pas explicitement donnée.

Comme cela a déjà été relevé, les entretiens se sont étalés sur environ 6 mois. D'un entretien à l'autre, certains thèmes réapparaissaient, mais également l'esquisse des catégories se profilait. Ainsi, ayant en tête les informations des autres entretiens, il m'a été possible de confirmer ou à l'inverse de confronter les catégories naissantes. Il s'agit là d'aller-retour propre à la grounded theory, déjà citée. Après la récolte des données, les catégories se sont affinées et ont pu être comblées. Ce temps de « maturation » est propre à la création de catégories (Pallié et Mucchielli, 2012)

Pour être valides, les catégories doivent être homogènes et concentrer des informations liées entre elles. C'est pourquoi, elles sont faites de particularités qui délimitent leur définition. Ainsi pour la catégorie des obstacles, j'ai d'abord du définir les obstacles parfois clairement énoncés comme tels dans les entretiens, parfois pas. Les problèmes rencontrés et cités, que j'ai moi-même définis comme obstacles, n'ont pas toujours été nommés par mes interviewées. C'est moi qui ai les considérés comme des obstacles, j'ai donc donné du sens aux propos récoltés et créé une catégorie. Les particularités de la catégorie « obstacle » sont premièrement qu'ils ne sont pas énoncés comme tels. Les interviewées parlent de « résistances » ou encore

de « contre-arguments » à l'encontre des questions de genre. Ainsi, ils ne sont pas vus comme des obstacles « traditionnels » comme un blocage financier. Ils sont considérés comme des résistances abstraites et plus ou moins facilement contournables. Ces résistances concernaient des thématiques sensibles (les transgenres, par exemple) et les problèmes liés au vocabulaire (parler de genre auprès d'enseignant-e-s peut être confus). Ceci amène à leur seconde caractéristique : ces obstacles sont anticipés. Les interviewées sont conscientes du fait que « L'école de l'égalité » peut amener à certaines réactions négatives qu'elles ont déjà expérimentées. En effet, travaillant toutes les questions de genre depuis plusieurs années, elles savent à quoi elles peuvent s'attendre avec un tel projet. Contrairement aux obstacles effectifs imprévisibles, elles savent de manière presque certaine ce qu'on va leur répondre à : « les filles sont meilleures que les garçons à l'école, alors quel est le problème ? ». Ce qui amène à la seconde catégorie : les stratégies de production.

La catégorie des stratégies de productions a émergé après avoir entendu les ajustements mis en place sur les questions de vocabulaire. En effet, plusieurs entretiens ont d'abord mis en évidence les problèmes liés à la dénomination de certaines thématiques. Mais également les ajustements pensés pour contourner ces problèmes. Puis, l'adaptation aux problèmes d'identification des thématiques (les transgenres souvent cités comme un éventuel problème de « blocage ») a été mise en avant. Ainsi, plusieurs entretiens ont insisté sur le fait de trouver un bon équilibre entre lier les thématiques, car provenant toutes du même système, et les identifier afin de ne pas les diluer dans un nœud de discriminations inextricable. Ceci est vite apparu comme une manière de contourner les éventuels freins et donc d'une adaptation stratégique. Les caractéristiques des stratégies de production sont donc qu'elles interviennent presque en même temps que les obstacles cités. Mais également qu'elles apparaissent comme plutôt simples à mettre en place. Selon plusieurs interviewées, il « suffit » de faire quelques ajustements, de bien justifier son argumentaire pour que les obstacles n'en deviennent plus. D'autant que les interviewées savent pertinemment que leur travail est fondé, elles se savent donc armées.

## Etat des lieux : de quoi parle-t-on ?

« L'école de l'égalité » est un projet porté par des personnes provenant d'horizons larges et variés. Il s'agit de l'une des forces de ce projet puisque cette diversité de contributions apporte des éclairages qui se complètent. Les contributions sont non seulement diverses du point de vue des compétences mais également du point de vue géographique. En effet, il s'agit d'un projet inter-cantonal romand. Ceci semble important à rappeler puisque, bien que l'instruction obligatoire est soumise au même plan d'étude, le PER (Plan d'Etude Romand), chaque canton a ses propres spécificités. Ainsi, les personnes impliquées dans le projet étudié sont au courant de la situation de leur canton et permettent d'agir en conséquence.

L'organisation de la création des fiches pour « L'école de l'égalité » se répartit sur plusieurs niveaux et plusieurs organismes. Il est porté par [egalite.ch](http://egalite.ch), qui représente la réunion de tous les bureaux cantonaux de l'égalité entre les femmes et les hommes de Suisse Romande. La révision des cahiers a été lancée depuis cette plateforme. C'est également [egalite.ch](http://egalite.ch) qui finance la majeure partie du projet.

Les Départements de l'Instruction Publique (DIP) romands constituent l'un des relais sur lesquels les brochures vont s'appuyer. En effet, elles doivent obtenir l'approbation de divers organismes (la CIIP<sup>19</sup>, la CDIP<sup>20</sup>, etc.) de l'instruction publique. Les DIP devraient, en outre, participer au financement des brochures en payant l'impression. Les Hautes Ecoles Pédagogiques romandes, ainsi que l'institut universitaire de formation des enseignants de l'Université de Genève (IUFE) constituent le deuxième relais. En effet, par les cours donnés aux futur-e-s enseignant-e-s sur les questions de genre, « L'école de l'égalité » devrait être présentée comme l'un des moyens d'aborder ces questions en classe. Toutefois, parmi ces deux relais se trouvent certain-e-s membres des comités de travail de la nouvelle version des cahiers. Cela ne signifie pas pour autant que la légitimation du matériel en sera facilitée.

« L'école de l'égalité » a également besoin d'un soutien politique. En effet, les DIP sont rattachés aux gouvernements de chaque canton. Si les gouvernements ne soutiennent pas le projet, il risque de ne pas être retransmis dans les écoles romandes. Le niveau politique est intéressant à analyser car il diffère d'un canton à l'autre. Le (non) soutien politique est considéré soit comme un obstacle soit comme un levier. La ressource majoritaire qui constitue le soutien politique est défini comme volatile et cela se confirme dans les entretiens.

Comme le souligne l'une des interviewées :

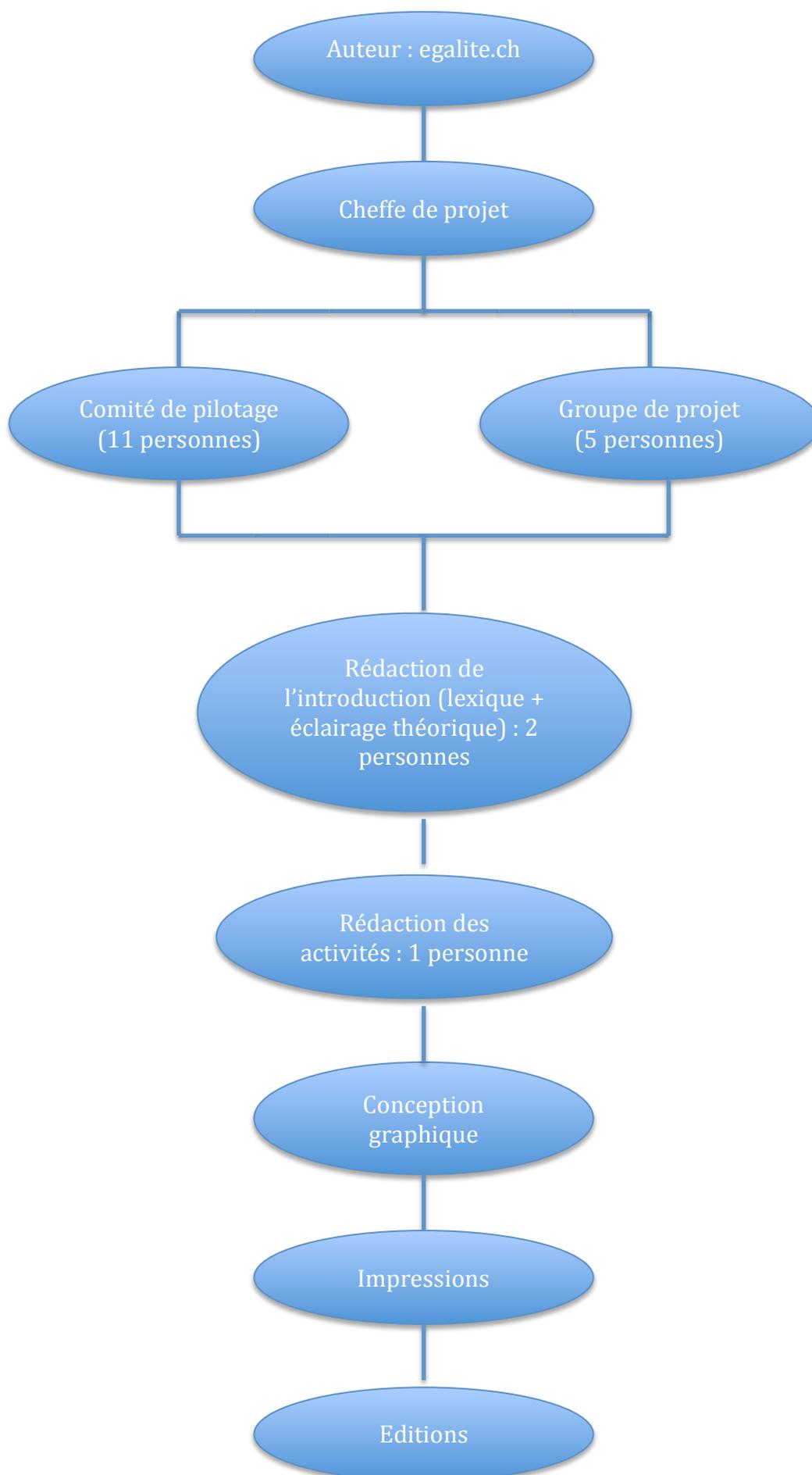
**Ce qui était peut-être pas gagné avant les dernières élections valaisannes. A l'époque (...), je pense qu'on aurait eu du souci à se faire. (Entretien 5, p.3).**

---

<sup>19</sup> CIIP : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique

<sup>20</sup> CDIP : Conférence des Directions de l'Instruction Publique

Afin de mieux comprendre comment se répartit l'organisation de « L'école de l'égalité », voici un schéma des personnes impliquées pour la seconde mouture :



Ce schéma permet de rendre compte de la ressource interactive. En effet, il permet de visualiser comment se répartissent les tâches et le nombre de personnes investies par « étage ». On compte donc une vingtaine de personnes impliquées, de différentes manières dans cette seconde mouture des cahiers de l'égalité. Le comité de pilotage comprend des représentantes et représentants des bureaux romand de l'égalité ainsi que des représentantes et représentants des départements de l'instruction publique. Le groupe de projet comprend des représentant-e-s des hautes écoles pédagogiques romandes.

En outre, les interviewées ont également mis à contribution les connaissances de leur champ de recherche propre. Le genre à l'école est un sujet d'étude large et comprend de nombreuses branches (mixité scolaire, socialisation, prévention du harcèlement, de l'homophobie, de la transphobie, etc.). Les intervenantes ont donc des connaissances dans ces différentes branches et s'allient afin de proposer une brochure complète. La connaissance du plan d'étude romand est également importante en vue de faire coïncider les exercices avec les objectifs du PER. Ainsi on constate que la ressource humaine est solide et étoffée.

Lors des entretiens, il s'est avéré que d'autres personnes en dehors de l'organigramme « officiel » avaient apporté leur aide et leurs connaissances au projet. Par exemple, des relectures ont été faites par des connaisseur-euse-s des départements de l'instruction publique, ou encore certain-e-s ont aidé à plaider en faveur d'une introduction facilitée de la nouvelle mouture (financements, publicité, etc.). Ainsi, la vingtaine de personnes identifiée ne constitue pas l'ensemble des intervenant-e-s réellement participant à la préparation de la nouvelle mouture.

Les cahiers de « L'école de l'égalité » ont été murement réfléchis par toute une équipe dont les ressources étaient larges. Néanmoins, il faut rappeler qu'il s'agit d'un travail bénévole de la part des intervenant-e-s mais également d'une activité qui s'ajoute à leur cahier des charges habituel. Dans la majorité des cas, les intervenant-e-s n'ont pas bénéficié d'un allègement de leur temps de travail pour participer à la mise à jour de la nouvelle mouture. De plus, nous le verrons plus en détail, le temps alloué à ce projet s'est considérablement allongé.

Enfin l'un des points importants à mettre en évidence est le fait que les intervenantes dans ce travail étaient toutes des femmes. L'occasion de rencontrer l'un des hommes du projet s'était présentée mais n'a finalement pas donné lieu à un entretien. Lors de la conception de la première version, un seul homme faisait partie du comité de travail. On peut se demander s'il est étonnant que l'on retrouve majoritairement des femmes dans ce genre de projet. D'autant plus dans le domaine scolaire où les femmes sont souvent considérées comme « plus à même » d'exercer le métier de « maitresse » en raison de leurs supposées qualités maternelles. On peut néanmoins se réjouir du fait que plusieurs hommes ont participé à la nouvelle mouture.

## Le point sur la première et la seconde version de « L'école de l'égalité »

Dans cette première partie majoritairement descriptive des cahiers de « L'école de l'égalité », les expressions « questions de genre, thématique du genre, etc. » et « questions de l'égalité entre les hommes et les femmes, thématique de l'égalité, etc. » seront utilisées comme des synonymes. En effet, à l'époque de la création de « L'école de l'égalité » (2006) le champ du genre n'était pas aussi développé qu'aujourd'hui et l'on parlait beaucoup plus « d'(in)égalité entre les femmes et les hommes ». En effet, selon l'une des interviewées :

**Mais là on était plus sur l'égalité filles-garçons et non on a pas du tout abordé les questions de genre. (Entretien 3, p.14).**

Dans le projet analysé ici, pour atteindre l'égalité femme-homme, le parti pris a été de créer des fiches qui parlent implicitement de cette égalité. Or de nombreuses fiches abordent aussi les discriminations liées à l'orientation sexuelle, aux familles monoparentales, ou encore à l'orientation professionnelle des élèves.

Ainsi, ces fiches abordent l'égalité mais abordent aussi et surtout le genre. L'orientation sexuelle est une thématique importante dans les études genre. Les familles monoparentales font partie des questions de genre puisqu'on relève plus de femmes vivant seule avec une famille<sup>21</sup>. En outre, les familles monoparentales vont à l'encontre du schéma traditionnel de la famille promu comme le modèle familial normal. Enfin l'orientation professionnelle relève aussi du genre puisque comme le rappelle une interviewée, les filles représentent 6,2% du total des inscrit-e-s en sciences techniques en fin de parcours scolaire. Un pourcentage si faible ne peut s'expliquer, selon elle, par une soit disant moindre compétence naturelle des filles pour les sciences techniques.

### Le point sur la première version

Une première version des cahiers de « L'école de l'égalité » est proposée aux écoles romandes à la rentrée 2006. Ces cahiers ont été pensés sur le modèle d'une autre brochure provenant possiblement du Canada (selon les souvenirs des interviewées). « L'école de l'égalité » se veut un outil complémentaire et alternatif qui questionne les représentations traditionnelles et stéréotypées que l'on retrouve dans la plupart des manuels scolaires. Les brochures proposent des exercices dans toutes les disciplines de l'enseignement obligatoire jusqu'au cycle d'orientation. L'ambition de « L'école de l'égalité » est claire : proposer un moyen d'enseignement alternatif qui pense et donne à penser les questions liées à l'égalité entre les hommes et les femmes. Comment les participantes (interviewées) à la première mouture ont-elles conçu le projet ? Comment ont-elles perçu les inégalités scolaires et comment s'en sont-elles emparées dans le but des les éradiquer ? En d'autres termes comment la

---

<sup>21</sup> Selon la Fédération Suisse des Familles Monoparentales, 83% des enfants de parents séparés vivent chez leur mère, contre 17% chez leur père. <https://svamv.ch/fr/fsfm/familles-mono/chiffres-et-faits/>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

question de l'égalité a-t-elle été problématisée par les acteurs et actrices en question ? Les points 1.1 à 1.4 traitent de ces façons de concevoir l'(in)égalité liée au genre à l'école basées sur les données extraites des entretiens. Le point 1.5 traite quant à lui des remarques et autres hypothèses faites aux interviewées après une brève analyse de la première mouture. Cette section réunit à la fois des données extraites du terrain et des réflexions nées de mon regard sur les premières brochures.

### 1.1. Comment le projet a-t-il été conçu ?

Ce premier projet a été mis en place par une quinzaine de personnes. A l'époque, c'était le Bureau de l'Égalité vaudois qui l'avait lancé. De nombreuses personnes du canton de Vaud étaient impliquées dans le projet. Ainsi d'après le souvenir de l'une des interviewées, c'est principalement le bureau vaudois de l'égalité qui a financé cette première brochure, avec le soutien du DIP pour une partie du financement et de la diffusion. On y retrouvait des enseignant-e-s, une linguiste de formation, une graphiste, des représentant-e-s des bureaux de l'égalité, etc. Il n'y avait pas à proprement parler de spécialiste dans les études genre. Néanmoins, plusieurs des participant-e-s avaient des connaissances dans le champ de l'égalité et portaient ces questions parmi leurs intérêts. Le projet était d'une plus petite ampleur que la nouvelle version prévue. En effet, moins de niveaux scolaires étaient inclus et certains champs n'étaient pas abordés.

Pourquoi un tel projet a-t-il été mis en place ? Le constat d'une école non neutre vis à vis du genre était un constat partagé et sous-jacent aux réponses des interviewées. En effet, plusieurs entretiens ont évoqué l'ensemble des mécanismes produits par la société dans laquelle nous vivons et dont l'école fait partie comme étant responsable des discriminations envers les femmes (disparités salariales, temps partiel imposé, plafond de verre, faible représentation des femmes dans les métiers techniques, etc.). Mais également, plusieurs interviewées ont relevé le fait que ces mécanismes proviennent tous d'un même système, le système patriarcal et qu'il agit également sur d'autres discriminations (homophobie, transphobie, etc.). Néanmoins, cet accent est apparu lors de la discussion de la mise à jour de la nouvelle mouture sur laquelle nous reviendrons. Ainsi l'idée originale de cette première mouture était de corriger le tir dès les années scolaires par un moyen complémentaire et alternatif. Les interviewées avaient intégré le fait que l'école n'est pas toujours neutre envers ses écolières et écoliers. Plusieurs sujets ayant fait l'objet de recherche abordés dans le cadre théorique ont été mentionnés (le temps de parole accordé aux élèves (plus élevé en faveur des garçons), l'aide à l'orientation professionnelle qui n'encourage pas ou peu les filles vers les filières techniques, le matériel scolaire souvent très stéréotypé, etc.). Les interviewées ne se sont pas contentées d'exprimer des reproches à l'institution scolaire, elles ont également apporté des solutions qui peuvent contourner ces problèmes d'ordre inégalitaire. Ainsi l'égalité est conçue comme non atteinte à l'école et comme une injustice à l'égard des filles principalement. Néanmoins elle n'est pas perçue comme une utopie impossible à

réaliser. Il suffirait de proposer des manières d'atteindre l'égalité réelle et pas seulement formelle. Et lorsque les interlocuteurs/trices ont compris les enjeux du genre, l'action peut se faire très vite. Deux interviewées ont rappelé qu'il s'agit d'un positionnement et que lorsque celui-ci est partagé, il est difficile d'en faire l'économie.

**Mais moi je suis pas sûre qu'il faut toujours en faire beaucoup. Parfois y'a des domaines où une fois qu'on a compris, ça peut aller très vite. (Entretien 3, p.18)**

Une autre interviewée a évoqué la métaphore qu'elle utilise pour expliquer la vision qu'elle défend : celle des lunettes. Les lunettes du genre s'emploient pour ajuster la perception de la société, détectent et éventuellement corrigent les inégalités liées au genre. Si les lunettes sont chaussées, il est impossible de les nier « ou alors on choisit de l'ignorer, ce qui est autre chose » (entretien 8, p.6), me dit-elle.

Ainsi concernant l'égalité dans le domaine scolaire, le lien avec les discriminations que subissent les filles une fois sorties de l'école est intégré. Mais l'école est également considérée comme étant au mieux aveugle à ces discriminations, au pire active dans leur construction. Il a donc fallu trouver un moyen de contrer cette passivité et l'idée de proposer des activités qui intégraient le genre dans toutes les disciplines scolaires obligatoires a été retenue.

Ces cahiers devaient servir à combler le manque d'alternatives concernant l'égalité entre les femmes et les hommes à l'époque où il a été conçu. Les participantes à la première version l'ont décrit comme un ouvrage allant à contre courant de ce qui était proposé à l'époque. Aussi plusieurs d'entre elles ont relevé le caractère « contre-stéréotypé » de l'outil, quitte parfois à être dans l'exagération. Or elles ont justifié cette manière de faire comme étant le seul moyen qu'elles avaient pour se démarquer et pour accentuer la non remise en question des manuels conventionnels.

**Quand y'a des listes de vocabulaire, on allait chercher les métiers au féminin, mais c'était vraiment dans cette optique, on fait rien pour ça, il faut qu'on le fasse. (Entretien 1, p.15).**

Dans cet entretien, l'enquêtrice reprochait à la première version d'avoir trop été dans une optique contre-stéréotypée sans que la réflexion n'ait été poussée plus loin. Elle justifie néanmoins cette manière de faire en rappelant qu'il n'y avait pas d'autres moyens qui remettaient en question la thématique de l'égalité entre femmes et hommes et le groupe de travail se sentait obligé (« il faut qu'on le fasse ») de proposer autre chose.

Après avoir consulté les documents, l'idée d'un accent sur les filles amenait à penser que le matériel avait été conçu avant tout pour les filles. Or ceci peut amener à la critique idéologique. Ceci a été confirmé par certaines intervenantes mais d'autres ont largement insisté sur l'attention accordée à présenter des documents neutres. Sans être idéologique, les documents cherchent à enrayer les inégalités liées au genre. Comme le rappelle l'une des intervenantes :

**On est pas pour ou contre l'égalité. L'égalité ça fait partie de nos valeurs fondamentales, ça fait partie de la constitution que nous avons votée, donc voilà on y va ! (Entretien 3, p.5)**

Ainsi, les cahiers n'étaient pas « pour les filles », mais pour une société plus égale. En outre, cette interviewée fait appel à la ressource juridique qui légitime de manière légale un tel document. Cette légitimation nécessite d'être citée et offre un chapeautage solide. Ceci amène à se questionner sur les réponses données par les intervenantes à la question : aviez-vous peur d'avoir des bâtons dans les roues, malgré le constat d'une école inégale, ce qui va donc à l'encontre de la constitution.

Le projet devait donc permettre d'entre-ouvrir au moins une porte conduisant aux questions de genre. C'est par cette brèche que les enseignant-e-s et les élèves non initié-e-s à ces questions sont amené-e-s à se faufiler. Deux entretiens ont mis en avant le rôle que pourrait avoir l'école dans la déconstruction des stéréotypes de genre. En effet, elle pourrait être un levier puissant amenant l'égalité entre les sexes et plus largement. Ceci fait référence au rôle socialisateur de l'école qui influe grandement la construction individuelle et *de facto*, les comportements genrés. L'idée que l'on peut agir dès le plus jeune âge a été souvent mise en avant dans les entretiens. En effet, comme le souligne l'une des interviewées, on ne peut pas parler de harcèlement sexuel à l'âge de cinq ou six ans. Néanmoins, on peut déjà aborder les questions du vivre ensemble, du respect de soi et l'autre. On prévient implicitement les comportements sexistes mais aussi racistes. Ainsi par les fiches qui proposent des activités concrètes, le but était non seulement d'amener les enseignant-e-s et les élèves à réfléchir aux questions de genre, mais aussi à prévenir les discriminations en tous genres. Les brochures devaient servir à la réflexion. Et ainsi donner à la thématique du genre le moyen d'exister dans les classes.

## 1.2. Quels sont ses points forts ?

Le matériel de « L'école de l'égalité » a été conçu dans le but d'être le plus facilement et efficacement utilisable. Sur les dix entretiens menés, seuls deux ne citent pas l'expression « clé en main ». L'expression a été utilisée quinze fois pour définir les fiches. Les interviewées ont beaucoup mis en avant l'aspect « facilité d'utilisation ». Le but étant que tout-e un-e chacun-e puisse utiliser les fiches sans avoir besoin de connaissances préalables dans le champ du genre. Les participantes à la première et à la seconde version interviewées ont presque toutes rappelé que le moyen devait être accessible à toutes et tous. Ceci peut facilement se comprendre : le but étant que le matériel se diffuse. Ce point, considéré comme fort, a été énoncé à chaque fois au début de l'entretien. C'est l'une des premières choses dites à propos du moyen. On peut donc interpréter cette caractéristique des cahiers comme un point auxquelles tiennent les créatrices et créateurs de « L'école de l'égalité ». cette interviewée le rappelle :

**mais c'est de les aider à avoir du clé en main, du matériel clé en main et ça on a insisté la dessus. (Entretien 6, p.2)**

Cette approche permet de donner une forme de formation continue aux enseignant-e-s. En effet, le matériel étant aussi accessible que possible, il devait permettre aux enseignant-e-s de comprendre pourquoi un tel moyen était proposé. Ainsi les fiches présentaient des activités et étaient toujours accompagnées d'explications fondées sur des textes académiques, des études statistiques, etc. Plusieurs interviewées parlent de « coup double » car ce sont à la fois les élèves et les enseignant-e-s qui sont concerné-e-s par les fiches et leur explication. Les enseignant-e-s ayant terminé leur formation, le genre ne pourra plus être abordé dans le cadre de cours. Ainsi il s'agissait par les cahiers de l'égalité de proposer une formation postérieure, sans lui donner l'air d'en être une. Pour chaque activité, un encart développe les questions abordées et donne des pistes de réflexion mais aussi des références bibliographiques. Cet ancrage théorique est l'un des points forts souvent cités dans les entretiens. Il est vu comme une manière, d'une part de légitimer le matériel et d'autre part d'accrocher les enseignant-e-s à cette thématique.

L'un des points forts qui ressort également très souvent est le fait que le matériel s'insère par discipline. C'est à dire qu'il propose des fiches aussi bien en français, qu'en math ou en géographie. Toutes les disciplines obligatoires ont été passées au prisme du genre. Lors d'un entretien, cette entrée par discipline est décrite comme une manière plus efficace de faire rentrer la thématique du genre que lorsqu'on le propose transversalement. En effet, selon cette interviewée, avant « L'école de l'égalité », il n'y avait pas d'outil concret pour évoquer les questions d'égalité à l'école. Ces questions devaient être insérées de manière transversale. De ce fait, les enseignant-e-s se sentaient parfois moins légitimes et moins responsables de parler d'égalité car ils/elles pouvaient se dire que d'autres le feraient. Ainsi, nous retrouvons l'un des défauts du concept de *gendermainstreaming* qui propose aussi de fonctionner de manière transversale.

**(...) on met très vite de côté des aspects plus transversaux quand bien même on doit à la fois éduquer et instruire mais c'est vrai qu'on se sent peut être plus légitime avec une entrée disciplinaire. (Entretien 1, p. 6).**

Ce matériel est considéré comme comblant une lacune et comme étant innovant. Il est le premier du genre, complet et solide théoriquement. Plusieurs entretiens ont mis en avant l'aspect novateur de « L'école de l'égalité ».

### 1.3. Quels sont ses points faibles ?

Les premiers cahiers de l'égalité datent de 2006 mais ont été réfléchis bien avant 2006. Leur création remonte probablement à 2004-2005 selon les souvenirs des interviewées. Ainsi, lorsque nous avons abordé les points faibles selon elles, il s'agissait d'un exercice rétrospectif visant à analyser ce qu'elles changeraient aujourd'hui. Le contexte est donc bien différent de celui du début des années 2000 dans le champ de l'égalité. A l'époque, le matériel leur semblait tout à fait adapté dans la manière d'aborder les questions égalitaires. L'une des interviewées ayant participé à la première version a d'ailleurs fait part d'une certaine satisfaction en disant que le matériel n'était pas tant en marge de ce qui se fait aujourd'hui sur les

questions d'égalité. Les interviewées ont d'ailleurs souvent rappelé qu'il ne s'agissait pas de revoir totalement le matériel mais de l'améliorer.

D'autres participantes de la première version ont été plus critiques. L'un des points qui est revenu le plus souvent en premier est le fait que les brochures sont obsolètes. En effet, le contenu des brochures n'était plus adapté : les statistiques ne sont plus à jour, les thèmes autour de l'égalité ont changé, le vocabulaire spécifique au champ du genre s'est spécialisé, etc. Ainsi, selon les termes de plusieurs enquêtées, le matériel méritait une mise à jour. En même temps que la mise à jour, il a été proposé de le compléter et de l'améliorer avec du contenu nouveau (pour le cycle d'orientation par exemple) et de nouvelles ressources (ajout d'encarts théoriques par exemple). Le contenu était donc à revoir et le système HarmoS ayant été ratifié, les degrés scolaires ne correspondaient plus aux nouvelles dénominations. Ainsi l'ancienne 3P correspond aujourd'hui à la 5P. L'occasion de mettre à jour les fiches coïncidaient donc avec l'harmonisation du système éducatif suisse romand.

Une autre critique est apparue. Selon l'une des interviewées, les fiches pour les premiers degrés scolaires ne proposaient pas assez d'activités concrètes mais plutôt des discussions autour des questions d'égalité. Ce qui en faisait un thème plus difficilement abordable que pour les degrés suivants où il était ancré dans une discipline. Cette même interviewée énonce une autre critique à propos des fiches sur les familles qu'elle estime parfois trop hétéronormées. Selon elle, il n'est plus possible de parler des familles de la sorte où l'on retrouve un schéma familial traditionnel (un papa, une maman, deux enfants et... « le chien »). Lorsque j'ai demandé aux autres interviewées ce qu'elles en pensaient, certaines n'étaient pas choquées que les fiches avaient été construites pareillement, d'autres ont rappelé que certaines fiches abordaient aussi les familles monoparentales. Et que donc le schéma traditionnel n'était pas toujours mis en avant.

Enfin le dernier point abordé, le plus important sans doute est une critique concernant la façon dont le matériel a été pensé. Les contre-stéréotypes très présents dans la première brochure ont été abordés comme un rempart face à l'ensemble des moyens d'enseignement proposés à l'époque. Cette manière de faire, bien que reconnue comme une nécessité, a été désapprouvée dans plusieurs entretiens. En effet, ce focus sur une opposition des sexes entre filles et garçons a donné lieu à de nombreuses critiques et a été abandonnée dans la nouvelle version.

**Et puis on s'était dit en recommençant ce groupe, on s'était dit, il faudrait pas qu'on soit systématiquement dans le contre-stéréotype. C'est vrai qu'on l'était systématiquement dans la première brochure : un garçon qui danse, la fille qui joue au foot. Et puis ça peut donner cette impression que c'est exagéré, que c'est justement militant. Même si ça l'est hein dans le fond. (Entretien 5, p.6).**

L'une des questions étaient de savoir si les brochures pourraient être perçues comme féministe car elles proposent des activités qui tentaient de réajuster les inégalités auxquelles les filles font face (par exemple le temps de parole largement

investi par les garçons d'après une étude des années 1980, étude datée mais qui a contribué à révéler les pratiques discriminantes à l'école).

Une interviewée enseignante d'une HEP, a également raconté les réactions de ses étudiant-e-s lorsqu'elle avait invité l'une des représentantes du bureau de l'égalité de son canton. Ces derniers/ères auraient considéré l'intervenante comme étant « extrémiste ». Elle évoquait notamment la question des inégalités salariales et bien que l'assemblée soit d'accord sur le fait qu'il s'agit d'une inégalité sexiste, les étudiant-e-s ont décrit l'intervention comme étant exagérée. Les questions liées au genre montrent qu'il existe un clivage intéressant entre la reconnaissance d'un constat inégalitaire et une inertie, voire une certaine agressivité à réagir face à ce constat.

#### 1.4. Un matériel peu utilisé : pour quelles raisons ?

Les cahiers de l'égalité ont été très peu utilisés. C'est l'une des premières informations que j'ai apprises. En effet, beaucoup d'exemplaires se trouvent encore dans les centrales d'impression sans qu'ils n'en soient jamais sortis. La nouvelle version étant prévue prochainement, l'enjeu de sa diffusion est des plus importants. C'est pourquoi il semblait utile de revenir sur cette faiblesse. Plusieurs raisons ont été évoquées. La première raison est celle d'un manque significatif d'accompagnement. Des formations continues ont été mises en place pour assister le matériel. Toutefois, ces formations n'étaient pas obligatoires et n'ont été que peu suivies. De plus, le matériel n'a pas été amené dans les classes par ses créateurs/trices. En effet, les intervenantes ont parlé d'une conférence générale ayant eu lieu à Lausanne pour annoncer le projet. Mais par la suite, le projet ne s'est pas dispersé dans les écoles. Plusieurs intervenantes ont mis en avant le problème du manque de relais. Les directeurs et directrices (majoritairement masculins) n'ont pas manifesté d'intérêt particulier pour les brochures. Ainsi malgré une autonomie dans la production du projet, les instigateurs/trices avaient besoin de renforts pour sa diffusion. Plusieurs entretiens ont également dénoncé la passivité des institutions publiques et notamment celle du DIP. Selon plusieurs intervenantes les organismes de l'instruction publique n'auraient pas appuyé le projet en lui assurant un soutien fort. L'une des interviewées n'hésite pas à le rappeler :

**Un, on avait pas de relais, deux on avait pas de parole forte de la direction, c'est l'échec. C'est l'échec programmé même. (Entretien 7, p. 6).**

Mais également, plusieurs interviewées ont dénoncé, parfois à demi mot, parfois haut et fort, le manque de soutien financier (qui constitue « le nerf de la guerre ») de la part du DIP. Toutefois d'autres ont aussi mis en avant le problème du temps que cela demande d'accompagner un tel matériel. Un temps souvent non pris en compte lors de la création de ce genre d'outil. Or pour que les brochures soient distribuées, il faut consacrer « autant d'énergie qu'à la production » selon l'une des interviewées.

Pour autant, d'autres raisons sont apparues pour expliquer l'échec du matériel. La question du « moment » est très importante dans l'agenda scolaire. En effet, les

enseignant-e-s ont des délais à tenir pour les programmes scolaires, des directives à respecter, ou encore de l'administration à remplir en début d'année. Or c'est à la rentrée 2006 que les brochures ont été lancées. Ainsi selon plusieurs intervenantes, ce n'était tout simplement pas un bon moment pour amener un nouveau document sur lequel se pencher. Il est donc possible que « L'école de l'égalité » soit passée à la trappe parmi d'autres directives. En outre, l'une des interviewées a admis que le contexte de l'époque ne justifiait pas particulièrement qu'un tel projet soit mis en place. Les questions d'égalité existaient mais n'étaient pas autant sur le devant de la scène (médiatique entre autres) qu'aujourd'hui.

L'une des interviewées est presque persuadée que la couleur du matériel a freiné son expansion. « L'école de l'égalité » est représentée par la couleur verte, une couleur qui ne fait pas penser, de prime abord, aux questions d'égalité entre les sexes mais plutôt à l'écologie par exemple. Ceci a été confirmé par l'illustratrice en charge à l'époque. Selon elle, le vert n'était pas la couleur adaptée, notamment pour ses illustrations sur lesquelles on a parfois l'impression que les personnages sont malades. Durant ce même entretien, j'ai appris que cette couleur n'était pas celle privilégiée au départ et qu'elle a changé en cours de route, voire à la fin de la production des brochures (selon ses souvenirs). La première couleur choisie était le rose, une couleur associée aux filles. Selon l'illustratrice, la couleur rose aurait été beaucoup adaptée et beaucoup plus jolie.

Enfin, l'autre défaut pratique selon l'une des interviewées est le fait que les fiches n'aient pas été assez proposées au format papier, dans le canton de Genève du moins. En effet, un pack était disponible en ligne avec toutes les fiches, mais il était également possible de télécharger les brochures par degré. Une méthode qui ne plait pas aux enseignant-e-s qui préfèrent selon plusieurs interviewées, un contenu palpable, sur papier.

### 1.5. Regards analytiques

Lors de la consultation de la première mouture, j'ai émis plusieurs remarques et hypothèses. En effet, certains sujets et certaines formulations ainsi qu'un sentiment général m'ont amené à voir une forme de frilosité dans la conception du projet. Ainsi j'ai posé des questions à mes interviewées pour confirmer ou au contraire infirmer mes hypothèses. Les questions ont donné lieu à des réponses variées et parfois inattendues. Cette section s'intéresse aux réponses données par les interviewées et aux interprétations que j'en ai faites. Il s'agit donc d'analyser le discours des interviewées et de le confronter à mes hypothèses.

Premièrement, la question d'un rattrapage par le projet de « L'école de l'égalité » en faveur des filles a été posée. Bien que cette question ne faisait pas partie de la grille de l'entretien telle quelle, cette idée avait déjà émergé après avoir consulté les fiches de la première version. Durant les entretiens, j'ai demandé si cette forme de rattrapage ne constituait pas une étape nécessaire et donc un état momentané, destiné à ne pas durer. Cela s'est confirmé dans la manière dont les contre-stéréotypes ont largement été utilisés. Comme nous l'avons vu, les cahiers de

l'égalité apparaissent comme le seul moyen de contrer les représentations de tous les autres documents pédagogiques. Selon plusieurs interviewées, il s'agissait de combler un manque. Sandrine Dauphin (2011) a analysé les actions positives considérées comme des mesures de rattrapage. Elle éclaire de plusieurs façons la forme de rattrapage qu'ont pris les cahiers de l'égalité. En effet, comme le note Dauphin (2011), les actions positives de rattrapage ont vocation à réaliser l'égalité réelle. En se distinguant de l'égalité formelle, les actions positives cherchent à combler l'écart existant avec l'égalité réelle. En outre, elles devraient être éphémères car elles cherchent à atteindre un état légitimé par la loi (l'égalité formelle) qui ne se vérifie pas dans les faits.

« L'école de l'égalité » s'inscrit dans cette idée puisque comme le souligne la définition des actions positives : « Elles ont une dimension réparatrice ou restauratrice puisqu'il s'agit de prendre la mesure des différences de situation entre les hommes et les femmes afin de « combler » l'écart en aidant les femmes. » (p. 326). L'une des interviewées parle de ces actions positives en faveur des filles comme des sparadraps qu'on ajoute par couches. La dimension réparatrice est tout à fait palpable dans la métaphore des sparadraps.

En outre les actions positives comme « L'école de l'égalité » sont proposées après qu'un constat ait été posé : celui de l'égalité réelle non réalisée. Elles sont postérieures au constat d'une inégalité. Ces mesures cherchent à combler un manque pour qu'à l'avenir l'inégalité repérée n'en soit plus une et deviennent des outils de prévention. Du moins c'est le cas pour les cahiers de l'égalité qui cherchent à prévenir des comportements discriminatoires sur la base du genre. En effet, ils agissent de manière transversale sur toutes les matières scolaires obligatoires et visent à prévenir les inégalités liées au genre plutôt qu'à les guérir. Ainsi c'est une action qui se joue en amont. « L'école de l'égalité » peut être vue comme un croisé entre une politique cherchant à enrayer des inégalités déjà constatées tout en travaillant à prévenir des inégalités futures. Ceci rappelle fortement le concept-approche de *gendermainstreaming* sur lequel Dauphin (2011) revient aussi. Comme elle le rappelle, cette approche a aussi été critiquée pour son manque d'implication individuelle. Ainsi avec la dilution des responsabilités, étant donné que le genre est traité de manière transversale, il devient aisé de reporter la responsabilité sur quelqu'un d'autre. En outre, travailler de manière transversale peut amener à une dilution des thématiques. Vouloir enrayer les discriminations dans tous les domaines peut revenir à tout mettre dans le même sac sans identifier clairement les origines de chaque discrimination. Ce risque a été évoqué dans plusieurs entretiens. Fassa (2013) rappelle, elle aussi, que les politiques qui concernent l'égalité entre les sexes ont tendance à être diluées dans les luttes contre les inégalités, ce qui les rend inefficaces.

J'ai évoqué l'idée d'une certaine frilosité dans la conception des cahiers. Cette frilosité s'est ressentie à la consultation des fiches mais également dans le document descriptif accompagnant les cahiers de chaque degré. Or, la première pensée qui m'est venue à l'esprit était que cette frilosité avait du être réfléchi et pensée en amont des éventuelles critiques à l'encontre d'un outil comme celui-ci. Ainsi on

pourrait parler de stratégies de production : en prenant des précautions il s'agissait de ne pas se mettre volontairement des bâtons dans les roues. Nous reviendrons sur les stratégies de production et notamment sur l'utilisation et le choix des termes, révélateur d'enjeux sur les questions du genre.

Cette impression de frilosité s'est retrouvée notamment dans le document descriptif dans lequel il est expliqué que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons. Or cette réussite ne se répercute pas dans le monde du travail, discriminant ainsi les filles. Cette explication permet de justifier les cahiers de l'égalité mais également de rappeler que l'égalité n'est pas atteinte pour les filles, malgré de meilleurs résultats. Or le terme réussite est écrit entre guillemets dans ce document. Cette manière de dire a donné lieu à quelques questions. Pourquoi mettre entre guillemets le terme de réussite ? Qu'est-ce que cela signifie ? Dans la situation présente, les guillemets sur le terme réussite représentaient pour moi le fait que cette réussite ne devait pas faire grand bruit et cela semblait minimiser la réussite des filles. Dans les fiches, la vigilance était moins palpable. Lorsque j'ai posé la question aux interviewées à propos d'une forme de vigilance, l'une des interviewées a évoqué la prudence quant aux activités qui concernaient les familles. En effet, il semblerait que lors de la création de la première version, les activités liées à la famille devaient rester encadrées afin de ne pas lancer de polémiques une fois les enfants rentrés à la maison.

Lorsque j'ai questionné d'autres interviewées à propos de l'interprétation de cette frilosité, certaines m'ont reprises en parlant plutôt de prudence ou de précaution. Le terme de frilosité semblait sans doute trop connoté pour elles, impliquant l'idée qu'elles n'auraient pas été au bout de ce qu'elles voulaient faire. Toutefois l'une des interviewées confirme la « vigilance » empruntée dans la manière de concevoir les fiches. Il ne fallait pas que les cahiers de l'égalité soient perçus comme étant « pour les filles ». En d'autres termes, ne pas être taxé de militant-e-s féministes. Néanmoins, comme l'a rappelé une interviewée, il ne s'agit pas d'un débat idéologique puisque l'égalité est inscrite dans la constitution. Sachant que les manuels scolaires ne sont pour la plupart, pas neutres dans leur contenu, ces fiches ont été créées afin de proposer un document neutre.

L'une des interviewées a rappelé que cette vigilance avait été de mise car elles s'attendaient à ce qu'on leur rappelle le fait que les filles réussissent mieux à l'école et que donc l'égalité était acquise. Ainsi, comme je l'avais pressenti il s'agissait de faire attention à la formulation, aux manières de présenter les thématiques afin d'anticiper les critiques et les réfractaires à ce genre de projet. Toutefois, l'une des interviewées a donné une autre raison à l'emploi des guillemets :

**Peut être, pour ne pas avoir, parce qu'on ne le définit pas ce terme là et qu'on veut juste être prudent. Parce qu'il y a toutes sortes de réussites. (...) De nouveau il fallait aller à l'essentiel, on voulait pas forcément définir tous les termes, et puis c'était plutôt ça. C'était pas par rapport aux filles. (Entretien 3, p. 3).**

Bien que cette explication n'était pas celle attendue, l'interviewée parle bien de prudence. En effet, elle poursuit en rappelant qu'à l'époque de la création du matériel, on retrouvait souvent dans les médias l'opposition entre « la réussite des filles versus l'échec des garçons ». Ainsi il fallait être spécifique en parlant bien de « réussite scolaire » des filles. Lorsque je lui redemande ce qu'elle pense à propos d'une certaine vigilance à ne pas dire trop haut que les filles sont meilleures, elle me répond que ce n'est pas son sentiment. Et revient sur l'une des questions de la grille qui demande si le document n'est pas tout à fait neutre (car mettant l'accent sur les filles). Or selon elle, les cahiers de l'égalité sont neutres par essence puisqu'ils ont été pensés afin de pallier le manque de neutralité de l'école envers ses élèves. Ainsi elle montre que l'école n'est pas tout à fait neutre et ce document le met en exergue. C'est la raison pour laquelle la vigilance devait être de mise.

En outre, comme nous l'avons vu, les cahiers ont changé de couleur passant du rose au vert probablement à la fin de leur production. L'interviewée ayant donné cette information ne se souvenait plus de la raison du changement, même si nous avions toute deux une idée. J'ai donc demandé à d'autres participantes de la première version si elles se souvenaient de ce changement. Etrangement, certaines n'en avaient aucun souvenir, il est donc possible que cette décision n'ait pas été prise avec tout le groupe de travail. L'hypothèse que le rose était trop connoté a fini par être confirmée grâce à la réponse de l'une de participantes de la première version.

Pour conclure, bien que le terme « frilosité » était sans doute trop connoté et trop fort, la prudence a bien été de mise dans la production des cahiers. Les interviewées l'ont volontiers admis tout en la justifiant comme étant nécessaire. Dans les faits, le changement de couleur révèle aussi les enjeux inhérents aux questions de l'égalité entre les femmes et les hommes. La décision de passer du rose au vert n'a rien d'anodin et démontre une fois encore la vigilance des producteurs et productrices de « L'école de l'égalité ». Nous verrons par la suite que la vigilance est toujours en vigueur pour la révision de la nouvelle mouture.

## La seconde mouture des cahiers de « L'école de l'égalité »

Le projet de mettre à jour la version de 2006 a été lancé en 2016 (au moins). Année durant laquelle les comités de travail se sont mis en place et ont commencé la mise à jour du matériel. Il s'agit d'une évolution, comme cela a été souligné dans les entretiens et non d'une révolution. Ainsi de nombreuses fiches ont été reprises, avec de légères modifications d'ordre statistiques (mettre à jour les chiffres, etc.). De nouvelles fiches ont été créées pour développer des thèmes comme les familles arc-en-ciel ou encore les personnes transgenres. Et un nouveau fascicule a été entièrement créé pour les années du cycle d'orientation. Voyons en quoi il ressemble mais également en quoi il diffère de la première version.

### Mise à jour et évolution du matériel

Lors des entretiens, les intervenantes ont souvent rappelé que le matériel était devenu obsolète par ses ressources. Néanmoins elles ont également souligné ses avantages. Ainsi, le matériel n'a pas fait l'objet d'un renouvellement complet mais bien d'une mise à jour. Ainsi comme pour la première version, les buts restent les mêmes : faire exister la thématique du genre dans les écoles romandes en apportant des outils faciles à s'approprier et à intégrer dans le programme. Le niveau de réception est toujours double : les enseignant-e-s et les élèves sont amenés à entamer une réflexion. L'école est toujours considérée comme pouvant être un levier pour combattre les inégalités liées au genre. Et l'outil « L'école de l'égalité » comble encore une lacune selon l'une des interviewées.

L'entrée par discipline a été gardée puisqu'elle faisait partie des points forts de la première version. Et l'idée d'un « kit de base » a également été reprise. En bref, il ne s'agit donc pas d'une révolution mais bien d'une évolution du matériel. Ceci a été apprécié par l'une des premières créatrices du matériel de 2006. Bien que ne faisant pas partie des comités de la nouvelle mouture, elle relève avec plaisir que les cahiers de l'égalité aient été repris, avec quelques modifications.

### Apports de la nouvelle mouture

Toutefois la mise à jour du matériel comprenait bien quelques changements. Ils ont tous été donnés lors des entretiens. Premièrement, comme nous l'avons déjà relevé, les dénominations par degré ne correspondaient plus à cause du programme HarmoS<sup>22</sup> entré en vigueur entre 2009 et 2015. En Suisse Romande, cela a signifié la disparition de la 1<sup>ère</sup> et de la 2<sup>ème</sup> enfantines au profit de la 1<sup>ère</sup> et la 2<sup>ème</sup> primaires. Les dernières années de l'enseignement obligatoire ont donc été ajoutées pour finir en 11<sup>ème</sup> année. Deuxièmement, le Plan d'Etudes Romand (PER) a été instauré après la sortie de la première mouture. Ainsi « L'école de l'égalité » ne s'alignait pas toujours avec les objectifs énoncés dans ce nouveau plan d'étude. En effet, cette

---

<sup>22</sup> Lien vers le site de la CDIP sur le programme HarmoS : <http://www.edk.ch/dyn/11659.php> , en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

façon de lier les objectifs du PER à ceux des cahiers de l'égalité constituait l'un des points devant permettre au projet de s'insérer dans le programme plus facilement.

Une autre nouveauté concerne le cycle d'orientation. En effet, il existe dans la nouvelle mouture des fiches d'exercice destinées aux élèves du cycle. Auparavant, un fascicule sur les anciens degrés 7 à 9 (9 à 11 désormais) était adressé aux enseignant-e-s. Il s'agissait de thèmes qu'il était possible d'engager avec les élèves. Mais également des situations sexistes étaient exposées afin de promulguer des conseils aux enseignant-e-s. Désormais, des exercices sont proposés, ce qui donne des activités concrètes plus faciles à insérer. De plus, un autre changement concerne certaines activités regroupées sous des thématiques transversales comme l'injure par exemple. Les activités peuvent être de différents degrés mais traitent toutes de la question de l'injure. Ainsi on pourrait imaginer des cycles de formation sur plusieurs années. Il s'agit d'une hypothèse car l'interviewée qui a parlé des thématiques transversales n'a pas développé son fonctionnement. Néanmoins, elle a noté qu'il s'agissait bien d'un changement par rapport à la première version.

Ces nouveautés concernent donc la forme et le contenu des fiches de « L'école de l'égalité ». Nous allons voir que des changements dans la façon de concevoir le projet ont pu être mis en avant.

### Les premiers obstacles

Enfin, cette partie à majorité descriptive se termine sur les obstacles effectifs déjà rencontrés et relevés par les interviewées. Peu d'obstacles sont à relever, mais il semblait opportun d'en parler car ils interviennent avant même que les nouveaux cahiers de l'égalité ne soient lancés. Premièrement il faut rappeler que les membres des groupes de travail sont pour la majorité non payés. De plus, le soutien financier attendu de la part de certains DIP pour l'impression a déjà été refusé une fois au printemps 2018. Néanmoins, ceci ne semblait pas inquiéter les interviewées. En effet, selon certaines d'entre elles, il suffisait d'attendre d'avoir plus de contenu à présenter afin d'obtenir l'accord de l'impression. Mais aussi de revenir au meilleur moment afin de présenter efficacement le projet.

On peut également relever le fait que les cahiers ont été soumis à de nouvelles observations juste avant leur lancement prévu pour la rentrée 2018 (et déjà retardé une fois). Ces observations sont intervenues à l'été 2018 alors que l'une des interviewée me disait ceci :

**Donc c'est en relecture à l'enseignement primaire. Avec des gens vraiment top quoi, qui vont pas commencer à détricoter des contenus hein. Par contre ils vont aider à être je pense, fins, astucieux peut être sur des contenus, qui ont peut être plus de peine à passer la rampe que d'autres, ça c'est, ça elles savent parce qu'elles sont au front. (Entretien 7, p.6).**

Cette remarque a été faite au mois d'avril 2018 et l'interviewée semblait optimiste quant à la relecture des fiches. Les personnes ayant demandé une relecture trois mois plus tard ne sont peut être pas les mêmes que celles citées ici. Néanmoins, il

est légitime de se questionner sur les raisons de cette nouvelle observation qui arrive à un moment délicat pour le lancement de la nouvelle mouture. Les questions quant à ces retards resteront sans doute sans réponse mais elles méritent que l'on y porte notre attention.

## Conception de la nouvelle mouture

Les deux moutures de « L'école de l'égalité » de 2006 et 2019 sont destinées au même but : questionner les stéréotypes de genre dans le cadre scolaire. Comme l'a rappelé une interviewée, il s'agit d'une évolution entre le premier et le second projet et non pas d'une « révolution ». En effet, comme nous l'avons noté, quelques changements et apports ont été faits, toujours dans le but d'interroger les acquis sociaux en terme de genre. Toutefois, les enjeux propres au genre ont changé depuis les années 2000. Ainsi, il est important de noter que ces nouveaux enjeux ont été pris en compte dans la nouvelle mouture tout en gardant le même cap que pour la première.

Premièrement l'approche plus inclusive dans la manière de concevoir les fiches est un changement de *frame* important. En effet, les interviewées ont, à plusieurs reprises mentionné la confrontation filles-garçons qui avait été critiquée dans la première version. Pour la nouvelle version, il ne s'agit pas de faire systématiquement du contre-stéréotype mais plutôt de réfléchir à inclure les discriminations liées au genre qui touchent les filles et les garçons. Même si cela s'observe dans une moindre mesure, comme le rappelle l'une des interviewée :

**En fait on recrée, là on a des problèmes avec ça. Donc quand même moi je m'inscrirais dans une perspective véritablement de protection des minorités dans des filières pionniers, pionnières. Avec une attention particulière quand même portée sur les filles. (Entretien 6, p. 14).**

Ainsi, il a fallu aborder les thématiques du genre, dans lesquelles les discriminations touchent surtout les filles, mais aussi les garçons sans tomber dans une mesure spécifique pour les filles. Et ainsi amener des activités qui cherchent à questionner les inégalités liées au genre qui proviennent du système patriarcal et qui impactent autant les filles que les garçons (homophobie, transphobie, inégalités salariales, etc.). Ainsi, le cadre de production (*frame*) a changé, il ne s'agit plus de proposer des activités qui s'appuient sur la confrontation fille versus garçons mais d'avoir un *frame* qui soit plus inclusif. Ceci constitue un changement important puisque la conception même des fiches est différente de la première mouture. Alors que la mouture numéro une s'appuyait plutôt sur des contre-exemples afin de mettre en exergue les inégalités auxquelles les filles font face, la seconde se base sur des activités qui mettent en avant les rôles de genre attribués aussi bien aux filles qu'aux garçons. Et qui ont également des effets inégalitaires pour les filles et les garçons. Néanmoins, il semble important de le rappeler encore une fois, la première version a été conçue dans le but et l'urgence de proposer des modèles différents de ce qui était proposé à l'époque. Comme l'ont souligné les interviewées, la grande majorité des manuels

scolaires étaient complètement aveugles aux questions égalitaires (puisqu'on ne remettait pas ou peu en question les questions de genre en 2006).

Toutefois, les filles sont plus impactées par les effets négatifs que produit le système de genre. Ainsi pour atteindre l'égalité, il s'agit de favoriser les mesures pour les filles, tout en proclamant les mêmes droits et opportunités que les garçons, au risque de se voir taxer de militantisme. Ceci rappelle le dilemme énoncé par Olympe de Gouge. Cette dernière a en effet catalysé un phénomène, repris et décrit par Scott (1998) dans une analyse contemporaine de la question de l'égalité entre les sexes. Il s'agit du paradoxe de l'égalité en politique. En effet, les femmes jusqu'à récemment (et parfois encore de nos jours) ont été exclues du champ politique. Or cette exclusion a des impacts matériels sur la vie des femmes et des hommes. Lorsque les femmes ont contesté cette exclusion, elles l'ont fait au nom de l'égalité, mais aussi au nom de leur différence sexuelle. C'est à dire que les femmes n'étant pas représentées, leurs intérêts ne l'étaient *de facto* pas non plus. Pour qu'ils le soient il fallait qu'il y ait des femmes en politique et ainsi l'égalité serait atteinte. Or il ne s'agit pas là d'une égalité à proprement parler puisque les femmes et les hommes n'ont, dans ce discours pas d'intérêts égaux. Ils sont à l'inverse différents d'un sexe à l'autre. On retrouve donc la contradiction entre la différence et l'égalité, comme si ces deux termes étaient opposés. Ce que Scott reprend de l'analyse d'Olympe de Gouge est l'idée que les femmes souhaitent l'égalité tout en clamant leur différence sexuelle. En effet, cette dernière avait déjà formulé cette idée dans une phrase devenue célèbre : « une femme qui n'a que des paradoxes à offrir, et non des problèmes à résoudre. » (citée par Scott (1998), p.21). Dans la nouvelle version, les participant-e-s des cahiers de l'égalité cherchent à éviter cet écueil en écartant des activités « pour les filles » car elles seraient différentes des garçons. Avec la conséquence d'un traitement différent nécessaire pour les filles et la reconnaissance de « l'égalité dans la différence » dont les limites amènent à des paradoxes épineux (Collet, 2012). Dans la nouvelle mouture, ce paradoxe est contourné en montrant que les garçons sont aussi victimes du système de genre (comme l'a montré Petrovic (2013) et qu'il est donc nécessaire de proposer des fiches qui questionnent le système de genre dans son ensemble. C'est pourquoi on peut dire que le matériel est pensé de façon inclusive.

Ce changement concorde avec la composition plus inclusive des membres des groupes de travail de la nouvelle version. Alors que pour la première version, une quinzaine de personnes étaient actives dans le projet, on en compte une vingtaine pour le projet actuel. Et parmi la vingtaine de personnes, au moins quatre hommes sont impliqués. La première mouture ne comptait qu'un seul homme. Ceci peut paraître anecdotique mais il s'agit bien d'un changement notable. D'une part, on note un intérêt grandissant pour la question du genre à l'école puisque plus de partenaires sont impliqués dans la nouvelle version de « L'école de l'égalité ». Et d'autre part, on note un changement dans la composition « sexuée » du projet puisque désormais, les hommes sont plus représentés dans les comités de travail

Un deuxième changement dans la conception est apparu après la relecture des entretiens. Il concerne la manière dont l'égalité entre les filles et les garçons est

saisie. L'égalité est toujours le but final des brochures. Néanmoins, la thématique du genre est plus explicite et l'on ne parle plus seulement d'égalité entre les filles et les garçons. Après avoir lu et relu les entretiens d'abord des personnes ayant participé à la première version puis les entretiens des personnes ayant participé à la seconde version, il est apparu évident que l'on parlait désormais de genre. Les interviewées parlent de transphobie, d'homophobie, ou encore de stéréotypes de genre. Ainsi l'égalité entre les sexes a été revue au prisme du genre et redéployée de diverses façons. Comme par exemple les fiches traitant de la répartition des tâches ménagères entre les hommes et les femmes en Suisse ou encore de l'orientation professionnelle. Deux thèmes qui embrassent le champ du genre (la première relevant des tâches remplies par les femmes car elles seraient plus à même de le faire et la seconde relevant des métiers dits féminins ou masculins). Comme le résume une interviewée, le genre « (...) permet d'être axé sur la pédagogie de l'égalité, sur les mécanismes de construction des stéréotypes de genre. » (Entretien 6, p.20).

En effet, alors que la première version s'attardait sur les questions (in)égalitaires, la nouvelle version propose des fiches sur ce qui constitue le genre d'un individu et sur les (in)égalités qu'il produit. Ainsi, cette nouvelle mouture propose de questionner le genre et ses effets. L'une des interviewées a rappelé qu'en 2006, le champ du genre n'était pas aussi développé qu'aujourd'hui et que l'on parlait d'inégalités liées au sexe. Dans la nouvelle mouture, il s'agit d'aborder toutes les conséquences de l'appartenance à un sexe et à un genre, ce qui constitue une différence notable. En effet, les fiches partent du genre des individus pour mettre en avant les effets qu'il produit. Ainsi, elles questionnent de manière plus approfondie les acquis et comportements sociaux. Sans forcément parler d'intersectionnalité, les interviewées ont pointé la capacité des fiches à questionner les rapports sociaux au prisme du genre, mais aussi de la « race », ou encore de la classe sociale. En effet, plusieurs interviewées ont mis en avant le fait que les fiches abordent le « vivre ensemble », le « respect de soi et de l'autre » et visent à anticiper les discriminations liées à l'appartenance à un sexe, à un genre, à une classe ou à une origine. Les liens entre ces différentes appartenances sont insufflés par les études genre qui ont ouvert la voie sur la question de l'intersectionnalité.

La nouvelle mouture de « L'école de l'égalité » a donc été conçue dans une optique inclusive, à la fois dans les thèmes abordés mais également dans la façon de les aborder. L'approche propose de réfléchir sur plusieurs axes en même temps afin de déconstruire les stéréotypes en tous genres. Et la réflexion est proposée aux filles et aux garçons, puisque chacun-e est socialisé-e de façon genrée, comme nous l'avons vu avec Darmon (2010). Ainsi, le but des brochures reste le même mais la façon de l'atteindre est différente.

## Les stratégies mises en place contre les éventuelles résistances

Dans la section descriptive de la première version des cahiers de « L'école de l'égalité », nous avons vu comment l'égalité entre les sexes dans le cadre scolaire avait été conçue par ses créateurs et créatrices: l'école est considérée comme participant à la construction des inégalités de genre mais aussi comme étant capable de les déconstruire. Or afin d'atteindre ce but, la prudence est de mise. Une prudence justifiée par l'anticipation de remarques comme « l'égalité est réalisée en Suisse ». Ou encore par le fait que les questions d'égalité touchent à des domaines considérés comme privés (la famille, l'identité ou encore l'orientation sexuelle, etc.). Cette prudence s'est surtout exprimée dans la manière de conceptualiser l'égalité entre les sexes et notamment dans le vocabulaire employé. Cette partie s'attache à voir quels sont les processus qui permettent d'atteindre l'égalité. Ainsi nous allons nous intéresser à ces « manières de dire » afin d'éviter les critiques mais aussi aux façons de contourner et de déconstruire des opinions répandues et souvent basées sur des idées fausses. Nous allons voir que dans le champ de l'égalité entre les femmes et les hommes, la prudence quant aux façons de s'exprimer est courante. Ainsi, dans la première version de « L'école de l'égalité », comme dans la deuxième, des stratégies de production ont été mises en place afin de contrer des opinions et des critiques. L'analyse consistera à repérer ces stratégies et à les expliquer.

### Des croyances communes tenaces

« L'école est neutre, l'égalité est acquise en Suisse : à quoi peuvent servir des projets veillant à rétablir des inégalités produites en partie à l'école ? » Ces croyances discutables ont été évoquées comme pouvant être des obstacles à « L'école de l'égalité ». Ces croyances participent sans doute à l'inertie propre à la Suisse quant aux questions d'égalité entre les hommes et les femmes (Giraud et Lucas, 2009). Murielle Salle (2014) a montré dans le contexte français que les résistances des enseignant-e-s étaient du même ordre que celles qui vont être présentées ici. Elles sont basées sur des croyances ou de la méconnaissance propre aux études genre, comme par exemple l'introduction d'une « théorie du genre ».

« La journée des filles » est un exemple emblématique des résistances que peuvent rencontrer les actions positives en faveur des filles. Fassa et Naef (2014) ont montré que malgré le succès du projet, il a été revu et a changé de public et de nom en 2010 pour devenir « Futurs en tous genre ». D'après le site du projet, des élèves de 7<sup>ème</sup> année sont invités à découvrir un métier « en s'intéressant à des filières habituellement réservées à l'autre sexe »<sup>23</sup>. Désormais, l'accent n'est plus mis sur les filles, les garçons sont aussi invités à participer. En effet, de nombreuses plaintes ont

---

<sup>23</sup> Voir le site internet de la République et du Canton de Genève :

<https://www.ge.ch/document/journee-futur-tous-genres-enfants-7e-primaire>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

mis en avant les « pauvres petits garçons » (tiré d'un entretien, 2 p.12) tenus de rester en classe. Ce qui ressemble fort à une punition pour eux (Fassa et Naef, 2014). Cette journée est passée d'une action positive visant à encourager les filles à une journée découverte du monde du travail pour les filles mais aussi pour les garçons. L'action positive a donc été abandonnée (Fassa et Naef, 2014). On peut légitimement se questionner sur ce changement de perspective lorsque l'on sait que les filles représentaient en 2011 à Genève 74% contre 26 % de garçons dans les filières « santé-social » et 12% contre 88% de garçons dans les filières « technique-artisanat-construction »<sup>24</sup>. Toutefois, d'après les photos de la dernière édition qui a eu lieu le 8 novembre 2018, les filles et les garçons ont été invités à explorer les métiers attribués au sexe opposé. Le texte commentant les photos déclare que près de 1000 élèves ont pu élargir l'horizon de leur orientation professionnelle. Néanmoins, aucune mention au genre ou au fait de découvrir un métier habituellement vu comme étant féminin ou masculin n'est faite<sup>25</sup>. L'analyse de Fassa et Naef (2014) semble encore actuelle. Sachant cela et le fait que les cahiers de l'égalité cherchent à préserver les filles d'éventuelles discriminations sexistes, il s'agit de bien préparer son entrée pour les cahiers de « L'école de l'égalité ». Ainsi, comme nous l'avons vu plus haut, les obstacles sont anticipés par les producteurs et productrices des cahiers de l'égalité. Voyons de plus près quelles sont ces croyances et pourquoi elles sont considérées comme d'éventuelles résistances.

Dans cette section, nous allons d'abord nous intéresser aux obstacles anticipés et identifiés comme tels dans les entretiens. Puis nous verrons quelles stratégies sont mises en place pour contourner ces obstacles d'ordre discursif. Ainsi il s'agira d'une analyse des données et non de la restitution des données brutes. Le recours au cadre méthodologique – en particulier les sections sur les ressources d'une politique publique et du cadrage d'un problème public – aidera à cette analyse.

### « L'égalité est réalisée en Suisse »

Revenons d'abord sur la façon dont est considérée l'école obligatoire par les initié-e-s du projet. Nous l'avons vu, ils et elles la voient comme étant à la fois passive sur les questions de genre, mais pouvant également être un tremplin pour prévenir et neutraliser les discriminations en tous genres (sexisme, racisme, homophobie, transphobie, etc.). Seema Ney (2009) montre dans le contexte suisse romand que les enseignantes interviewées n'ont que peu conscience du lien entre l'éducation et le système de genre. Ce que confirme Fassa grâce aux recherches menées dans le cadre du PNR60 plus récemment (2013). Plusieurs entretiens mentionnent cette croyance. L'un d'entre eux rappelle néanmoins que ceci n'est pas seulement de la faute des enseignants. En effet, selon cette interviewée :

---

<sup>24</sup> Source : Site internet du Bureau de l'égalité de Genève, <https://www.ge.ch/egalite/doc/statistiques/filieres-professionnelles-2005-2011.pdf>, en ligne, consulté le 4 juillet 2018.

<sup>25</sup> Site internet de « Futur en tous genres », lien vers l'édition 2018. <https://www.futurentousgenres.ch/fr/futur-en-tous-genres/edition-2018/>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

(...) parce que contrairement à ce qu'on dit, les enseignants sont pas au fond des anarchistes, entre guillemets, réfractaires à ce que dit l'autorité scolaire. C'est pas vrai. Ils sont à l'écoute. Mais si on leur parle pas, ils font pas (entretien 7, p.3).

Ainsi, selon elle, sans parole forte des directions, les enseignant-e-s ne s'intéressent pas ou peu aux thématiques marginales. Mais revenons sur les raisons de la conception de l'école comme pouvant être un levier contre les inégalités en tous genres. Dans plusieurs entretiens, les interviewées ont insisté sur le fait que plus la déconstruction des stéréotypes commence tôt, moins les mécanismes discriminatoires se mettent en place. Il serait donc du ressort de l'école, entre autres, de participer à cette déconstruction.

**Moi je crois beaucoup et c'est un des remèdes aux questions de violence. C'est à dire que si dès le départ on sensibilise et les adultes et les jeunes, à toutes ces questions, on devrait, on devrait voir des améliorations. (...) Ce matériel, le lien évident entre former, sensibiliser à l'égalité dès le plus jeune âge et puis après ça va jusqu'à la division sexuée du travail. (Entretien 6, p.5).**

On comprend donc que le lien entre l'école et les mécanismes de genre qui amènent à la division sexuée du travail, aux violences sexistes ou encore aux discriminations liées au genre est tout à fait établi parmi les initié-e-s du projet de « L'école de l'égalité ». Par extension, l'école est considérée comme l'un des lieux propices non seulement au questionnement de ce lien mais aussi à agir dessus de diverses façons. Nous l'avons vu, de nombreux projets ont été et sont encore mis en place dans les écoles romandes sur la thématique du genre (programme MINT, « Eugénie dans les écoles », « Un pont c'est tout », Mosaïque Lectures, etc.). Après avoir posé la question de savoir si mes interviewées voyaient bel et bien un lien entre l'école et les mécanismes de genre, à travers la socialisation, plusieurs d'entre elles ont répondu par la positive. Néanmoins, nombreuses sont celles qui ont souligné le fait que ce lien n'était pas aussi clair dans l'institution scolaire même, ainsi qu'en dehors. L'une des interviewées estime que c'est le travail de « L'école de l'égalité » de faire ce lien. On retrouve ainsi la ressource cognitive qui a pour rôle de contrôler les informations relatives à la problématique. Ainsi, sans ressource cognitive venant des instances dirigeantes de l'instruction, les enseignant-e-s pensent que l'égalité est atteinte :

**Je veux pas être pessimiste hein, mais je suis pas sûre que les personnes, elles fassent le lien entre ces actions, ces actes qui se commettent à l'extérieur du monde scolaire et le monde scolaire. Je suis pas persuadée. (Entretien 1, p.7)**

Néanmoins, selon certaines participantes de la seconde version, il est normal que le lien ne se fasse pas dès les premières années de l'école primaire et que l'homophobie ou le sexisme ne soient pas abordés en tant que tel. Pour autant, il n'est pas possible de faire l'économie de ces sujets. Ainsi, plusieurs interviewées proposent des activités abordant le vivre ensemble, le respect de soi ou encore le

respect des autres pour les premiers degrés scolaires. Comme l'égalité entre les femmes et les hommes est perçue comme faisant partie d'un système arborescent, les comportements racistes, homophobes, transphobes ou sexistes peuvent être devancés en apprenant le respect sous toutes ses formes. Ainsi, l'école est bien considérée comme un lieu d'apprentissage de la vie sociale et qui devrait permettre de débusquer des comportements discriminants.

Farinaz Fassa a participé au programme national de recherche (PNR60). Dans le cadre de ce PNR, elle s'est intéressée aux pratiques et représentations des enseignant-e-s sur les questions égalitaires. Les résultats de cette recherche lui ont permis de répondre à la question suivante : l'égalité est-elle une question vive ou inerte en Suisse Romande ? (Fassa, 2013). Elle a montré que seul le canton de Genève considère l'égalité comme une question vive. Autrement dit, il y a encore matière à protester et à faire modifier certaines pratiques. Or dans tous les autres cantons romands, on considère l'égalité comme atteinte et ne faisant plus partie des thématiques délicates. Un constat qui conforte les croyances évoquées. Ainsi il est difficile d'amener les questions de genre en évoquant uniquement les problèmes discriminatoires auxquels font face les filles lorsqu'elles se retrouvent sur le marché du travail. Certes, l'argument « les filles sont meilleures à l'école » est vrai, mais comme souvent lorsqu'il s'agit de statistiques, il faut s'intéresser à l'ensemble du contexte. Fassa (2013) rappelle elle aussi que les filles réussissent mieux en général leur parcours scolaire, mais que cela ne se répercute pas sur leur carrière professionnelle. Elle cite l'un de ses entretiens dans lequel il est prétendu que c'est plutôt vers les garçons qu'il faudrait se tourner car ce sont eux qui réussissent moins bien. On voit donc que les représentations à propos de l'école et de la réussite des élèves diffèrent selon les points de vue. Et lorsque l'on met cela en confrontation avec les résultats qui montrent que les femmes ne percent pas dans les postes à responsabilité et restent discriminées dans leur salaire, cela peut paraître plus injuste encore. En effet, les garçons réussissent moins bien que les filles à l'école mais obtiendront des compensations sur le marché du travail au détriment des femmes. Et c'est ce à quoi « L'école de l'égalité » amène à réfléchir. L'école est considérée par les initié-e-s de cet outil comme un levier devant permettre aux garçons *et* aux filles de saisir les mêmes opportunités une fois sorti-e-s de l'école obligatoire. Une situation qui ne s'observe pas aujourd'hui en Suisse<sup>26</sup>. Les comités de travail de la première et de la seconde mouture ont donc du trouvé des façons d'expliquer ceci aux professionnel-le-s de la scolarité obligatoire. Et ces façons d'expliquer constituent, selon moi, des stratégies.

On comprend mieux pourquoi les participant-e-s à « L'école de l'égalité » font preuve d'une certaine prudence quant aux façons de proposer un tel projet. Néanmoins, d'autres croyances sont établies au sein de l'institution scolaire comme sa prétendue neutralité. Une notion à laquelle les enseignant-e-s tiennent énormément. Et qu'il faut

---

<sup>26</sup> Lien vers le site de l'OFS, statistiques de l'année 2016 sur l'écart salarial selon le sexe en Suisse (secteurs privé et public confondus) : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/travail-remuneration/salaires-revenus-cout-travail/niveau-salaires-suisse/ecart-salarial.html>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

donc décortiquer avec des pincettes. Voyons en quoi cette croyance peut être un obstacle.

### « L'école est neutre ainsi les différences entre filles et garçons sont naturelles »

« L'école est neutre » est la seconde croyance qu'il a fallu expliquer et argumenter et le deuxième obstacle qu'il a fallu déconstruire. Un constat que nombres d'auteur-e-s ont démontré comme étant faux, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique et comme le rappelle une interviewée : « **D'abord la neutralité n'existe pas, puisqu'on sait que la parole est donnée deux fois plus aux garçons qu'aux filles.** » (Entretien 7, p.2). Pourtant, comme le rappelle Martine Chaponnière (2006), cette croyance est fortement présente dans le milieu scolaire et les enseignant-e-s y tiennent beaucoup. D'autres auteur-e-s ont également montré que cette croyance est toujours effective (Salle, 2014). En effet, les enseignant-e-s formé-e-s tout au long de leur parcours à créer un climat favorable à « l'égalité des chances » pour tous les élèves, peu importe leur origine, leur religion, leur sexe ou leur genre. C'est l'un des principes fondamentaux édités par la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin) du 18 novembre 1999 qui avait déjà été citée dans la première version des cahiers de « L'école de l'égalité » :

**Conserver et entretenir à l'école un climat d'accueil pour l'élève de toute origine et de toute provenance. Veiller à ce qu'aucune tendance discriminatoire ne puisse jamais s'y développer<sup>27</sup>.**

Néanmoins, comme l'ont montré plusieurs auteur-e-s, les pratiques des enseignant-e-s ne sont pas impartiales. Une interviewée cite l'exemple d'un étudiant, futur enseignant avec qui elle considère avoir échoué lorsqu'elle a rappelé que les enfants ne provenaient pas seulement de familles hétérosexuelles.

**Et un étudiant n'a pas pu entendre qu'on allait légitimer ce type de modèle là parce que bon sang (elle tape du poing sur la table et accentue le « bon sang »), « si on légitime ça, y'aura plus que des homosexuels, y'aura plus d'enfants. La société elle est foutue, quoi ! » Et, mais profondément bouleversé par ce qu'il venait d'entendre. (Entretien 1, p. 16).**

Cet exemple rappelle qu'il existe des futur-e-s enseignant-e-s qui ne sont pas prêts à accepter qu'un-e enfant puisse provenir d'une famille dont le modèle n'est pas considéré comme traditionnel. On peut se demander de façon légitime si les pratiques de cet étudiant seront en accord avec les principes énoncés par la CIIP.

Ainsi il a fallu amener des pistes de réflexion sans pour autant remettre en question toutes les pratiques des enseignant-e-s et expliquer que certains comportements ne sont pas neutres. Plusieurs interviewées ont insisté sur le fait que l'outil « L'école de l'égalité » ne cherchait en aucun cas à moraliser les enseignant-e-s. En effet,

---

<sup>27</sup> Lien vers le site de la CIIP : <http://www.ciip.ch/La-CIIP/Documents-officiels/Declarations-politiques>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

plusieurs ont également rappelé que les enseignant-e-s ne sont pas conscient-e-s des inégalités qui perdurent (dans les manuels, dans leurs pratiques, etc.). L'une des interviewées a plutôt avancé une marche à suivre qui cherche d'abord à savoir ce que les enseignant-e-s font déjà en lien avec les questions égalitaires. Même si elles ne sont pas nommées comme telles. En effet, certain-e-s ne réalisent pas toujours qu'ils agissent déjà en faveur de l'égalité. Il s'agit donc de montrer que les activités proposées par les cahiers de l'égalité peuvent constituer un apport pour les enseignant-e-s dans leurs pratiques. De plus la même interviewée rappelle aussi que ces cahiers sont parfois demandés. Pour certain-e-s enseignant-e-s, ils constituent une réponse à une situation à laquelle elles et ils ne savent pas toujours comment réagir.

Petrovic (2013) montre également que les réticences à parler de genre à l'école sont encore présentes. La question de l'inégalité dans l'éducation remet en cause selon Petrovic (2013) l'identité individuelle et touche donc à des questions personnelles. Les disparités salariales ou encore la discrimination sur le marché du travail sont des inégalités qui ne semblent pas atteindre directement les individus, elles sont abstraites (mais bien réelles). En ce qui concerne l'inégalité dans l'éducation cela revient à se questionner sur la sphère privée et les pratiques privées des familles (comment les parents éduquent-ils leurs enfants, comment perçoivent-ils l'éducation, les tâches sont-elles équitablement réparties, etc. ?). En outre, Petrovic (2013) signale à juste titre qu'il peut être déstabilisant et embarrassant de réaliser son rôle actif dans la perpétuation des stéréotypes de genre. Ainsi parler des inégalités entre les sexes à l'école peut agir comme un marteau sur un clou enfoncé. Comme le souligne l'une des interviewées, cela peut constituer un nouvel obstacle :

**Et puis ça touche, je dirais ça touche les personnes dans quelque chose qui est très fort. (...) Et vous remettez pas en question un savoir, vous remettez en question leur identité. Et quand on remet en question leur identité, chez tout le monde, ça fait très mal, c'est des blessures narcissiques (rires). Donc c'est difficile à entendre. (...) Ça touche profondément l'identité. Et c'est peut être pour ça que c'est compliqué aussi. (Entretien 2, p.11).**

Mosconi interrogée par Isabelle Collet (2014) confirme cette idée en rappelant que certain-e-s enseignant-e-s croient sincèrement à la soit disant complémentarité naturelle des sexes. Ainsi au nom de leur croyance et de leurs valeurs, ils et elles peuvent se sentir brimés dans leur opinion. Mais ils et elles peuvent également utiliser leurs valeurs et croyances comme argument allant à l'encontre de mesures pédagogiques égalitaires. L'essentialisation des sexes n'est plus visible comme nous l'avons vu avec Marro (2012) et son concept de DIG (Dépendance-Indépendance à l'égard de Genre). Plusieurs interviewées y font références dans les entretiens, en montrant que cela conforte l'idée que l'école est neutre.

En outre, plusieurs interviewées, ayant elles-mêmes été dans les classes (en tant qu'enseignante ou formatrice) rappellent que les garçons sont parfois plus turbulents. Leur donner la parole apparaît parfois comme un moyen de les calmer et de les impliquer. Les enseignant-e-s sont persuadés de bien faire. Là encore, les

stéréotypes et les inégalités de genre sont perpétués. Les enseignant-e-s se sentent accablés de toute part alors qu’elles et ils reçoivent des injonctions continuellement quant à la manière de pratiquer leur métier. Un point sur lequel nombre des interviewées ont insisté. Les enseignant-e-s sont sans cesse sollicité-e-s par des thématiques à traiter, par des formations continues ou encore par des enquêtes comme PISA évaluant les compétences des élèves (et donc les manières d’enseigner). Les enseignant-e-s ont très mal pris les résultats PISA et ont ressenti une forte pression à leur encontre après leur publication, selon les dires d’une interviewée. Dès lors, leur faire comprendre que leurs pratiques ne sont pas neutres alors qu’elles et ils ont déjà l’impression de faire beaucoup, risque de les brusquer. Et risque ainsi de mettre en péril la mise en application de « L’école de l’égalité ».

### Le recours aux références scientifiques comme rempart aux croyances communes

Etant au fait de ces critiques et remarques, les acteurs et actrices des cahiers de l’égalité font déjà preuve d’une manœuvre stratégique. En effet, ils et elles anticipent des réactions connues et constatées par des recherches scientifiques. Ainsi en produisant un outil comme celui-ci, il faut intégrer les éventuelles critiques et se préparer à y répondre. Les interviewées en sont tout à fait conscientes et beaucoup ont parlé de l’argumentaire à mettre en place.

**Oui, oui, il peut être même complètement démonté par certains enseignants, enseignantes. Mais on va pouvoir l’assumer. (Entretien 6, p.6)**

Quels sont les moyens concrets mis en place par les interviewées pour devancer les critiques ? Ces moyens n’ont pas été nommés comme tels par les interviewées. Il s’agit d’une analyse du discours des entretiens qui révèlent ce que j’ai nommé des stratégies de production. Il s’agit de façons de dire, de thématiser ou encore d’appliquer afin de se prémunir des critiques anticipées.

Premièrement, les interviewées ont très souvent fait référence aux encarts théoriques et aux visées égalitaires des cahiers de l’égalité. En effet, presque tous les entretiens le mentionnent au moins une fois. Soit les intervenantes en parlent d’elles-mêmes soit elles confirment cette qualité lorsqu’elle est évoquée par la grille d’entretien. Dans la première version déjà, on retrouvait ces encarts qui expliquaient de manière plus approfondie quel était le problème identifié à chaque activité. Ces encarts faisaient référence à des études scientifiquement reconnues. De nombreuses auteur-e-s sont nommé-e-s ainsi que les recherches qu’ils et elles ont mené depuis les années 1970. Les institutions reconnues comme l’OFS (Office Fédéral de la Statistique) ou les organismes comme la CIIP, la CDIP sont régulièrement cités pour soutenir les activités proposées. En effet, les interviewées ont rappelé qu’en ce qui concerne les thématiques liées au genre, les références reconnues sont toujours nécessaires afin de légitimer des mesures comme « L’école de l’égalité ». Ainsi les cahiers de l’égalité sont armés avec de solides références scientifiques. Dans le processus de production les créateurs/trices des cahiers se sont entouré-e-s d’expert-e-s spécialisé-e-s dans les études genre, permettant ainsi de consolider le

contenu. Et donc de proposer un matériel déjà passé à la loupe des spécialistes du genre.

En outre, les références aux récentes recherches qui mettent à mal les croyances évoquées sont utilisées pour montrer où en est l'école aujourd'hui sur les questions égalitaires. Ces références sont récentes et faites en Suisse majoritairement, ainsi leur pertinence est renforcée. Répondre à ces éventuelles critiques constitue donc un exercice plus simple qu'il n'y paraît. En effet, ces critiques sont faciles à anticiper et à contourner, puisque comme nous l'avons vu elles sont faites sur des constats erronés. Contredire des croyances basées sur des faits faux ou encore des croyances qui masquent une partie des faits est à portée de mains. Comme le souligne l'une des interviewées :

**(...) c'est un document qui vise vraiment l'égalité qui se base sur des fondements extrêmement solides. (Entretien 3, p.4)**

En revanche, d'autres résistances d'ordre thématique, et fortement liées aux termes employés sont apparues lors de la mise à jour des cahiers de l'égalité. Or ces résistances ont la particularité de ne pas mettre tous les membres de « L'école de l'égalité » d'accord, contrairement aux premières. En outre, ces résistances sont plus difficiles à débusquer et à anticiper car nouvelles. Voyons maintenant de quoi il s'agit.

### Les enjeux du genre cristallisés par les pratiques langagières

Les questions liées au genre relèvent aussi du champ politique. Plusieurs entretiens ont confirmé ce constat. Ainsi lorsqu'il s'agit de créer un outil qui prend pour objet ces questions, plusieurs précautions sont à prendre. Et parmi celles-ci, le langage est apparu comme l'un des enjeux les plus importants en terme de précaution. De quelles précautions s'agit-il ? En quoi le langage peut-il être un allié ou au contraire un ennemi ?

Afin de comprendre ce qui va être analysé, voici une définition des pratiques langagières selon celle de J. Boutet (2002), cité par Cambon et Légilse (2008). Les pratiques langagières se définissent par le fait qu'elles constituent des pratiques. On ne parle pas seulement de langage, mais aussi d'actes langagiers. C'est à dire que le langage est perçu comme ayant une capacité d'action. Par les pratiques langagières, des effets sont produits dans un contexte social limitant et limité. Néanmoins, ceci n'enlève en rien la capacité des pratiques langagières à avoir des conséquences. L'acte de langage fait partie des structures sociales et les constitue. Et c'est par cette capacité que les pratiques langagières se définissent. Lorsque des effets sont observés après que des mots aient été prononcés, on parle de pratiques langagières. Ainsi selon Boutet (2002) cité par Cambon et Légilse (2008) : « Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales. ». Nous allons voir que c'est exactement ce qui se produit dans le projet de « L'école de l'égalité ». Les interviewées redoutent que leurs paroles provoquent des réactions négatives et

aient des effets sur leur projet. Or elles sont conscientes de la portée de leur discours. Elles souhaitent (en majorité) à la fois exposer ces thématiques « délicates » tout en le faisant d'une manière subtile, qui ne provoquerait pas de critiques. Voyons quelles sont ces thématiques et comment elles s'y sont prises afin de trouver un équilibre délicat et stable à la fois.

### La famille, un sujet potentiellement délicat

Dans la première mouture, la question de la famille était délicate et pouvait constituer un obstacle. Il s'agissait de ne surtout pas entrer dans l'intimité des familles en amenant des questions sur la répartition des tâches par exemple. Les activités proposées qui parlaient de la famille devaient être encadrées. Beaucoup de fiches ont d'ailleurs fait recours au règne animal afin de présenter les exercices. Dans plusieurs cas, cela amenait à se questionner sur la manière dont les êtres humains se répartissent les rôles parentaux par exemple. Ainsi, les animaux étaient utilisés comme un autre modèle fonctionnant parfaitement sans une répartition des tâches sexuées. L'une des fiches explique comment les parents pingouins (mâle et femelle) s'occupent de leur progéniture dans une harmonie admirable.

Dans un autre entretien, l'interviewée qui a participé à la première et à la deuxième version des cahiers, se souvient du sujet de la famille comme étant fortement délicat.

**Tout ce qui est, on a aussi encore maintenant mais tout ce qui est demander aux enfants qui fait quoi à la maison. C'était l'idée de dire attention si ça rentre dans les familles, ça peut être... Pas une bombe... Mais ça peut, il peut y avoir beaucoup de réactions. (Entretien 5, p.6).**

Même si elle cherche ses mots « pas une bombe, mais... », le terme « bombe » est tout de même assez fort. La thématique de la famille reste épineuse car il s'agit d'une affaire considérée comme privée (Lucas et Giraud, 2009). Cette interviewée rappelle, elle aussi, le recours aux animaux comme étant un compromis intéressant. Une technique déjà utilisée dans les albums de jeunesse et les manuels scolaires comme nous l'avons vu dans le cadre théorique. Ainsi il s'agit déjà d'une forme de stratégie qui permet de contourner des sujets considérés comme délicats.

### La thématique des personnes transgenres : un sujet actuel et sensible

Pour la nouvelle brochure, une thématique pouvant constituer un obstacle a souvent été citée : les personnes transgenres. En effet, c'est un sujet souvent considéré comme étant « en vogue » (comme si les personnes transgenres n'avaient jamais existé). Or comme le rappelle une interviewée, les coming out de personnes transgenres à l'école ont fortement augmenté ces dernières années, voire ces derniers mois. Il s'agit donc bien d'un sujet actuel sans doute encouragé par le contexte propre à la libération de la parole lancé en octobre 2017 par les mouvements *#metoo* ou *#balancetonporc*. Une hypothèse à vérifier par une recherche approfondie dont ce travail n'est pas l'objet.

Ce sujet a amené à différentes réactions. Les interviewées n'étaient pas toutes d'accord sur la manière ou même sur la décision de thématiser les personnes trans\* au moment où les entretiens ont été menés. Cette thématique a révélé une dissension au sein du groupe de travail, la seule véritablement notable. Or cette dissension révèle également des opinions courantes. En effet, l'une des justifications données quant au fait de ne pas parler des personnes transgenres était que cette thématique n'était pas « entendable » dans certaines régions de Suisse Romande. Selon cette interviewée :

**Mais je trouverais dommage de, de venir avec des exemples dans ce sens là alors que vous avez encore des personnes qui sont encore au stade de dire « Mais pourquoi ne pas dire aux petites filles qu'elles jouent à la poupée et le petit garçon à la voiture ». Et puis si on en est encore à ce genre de représentations, je me dis (rires) si on leur amène l'histoire du transgenre, ça va euh voilà... (Entretien 2, p.7).**

Ainsi selon elle, parler de transidentité n'est pas possible car les représentations communes sont « encore » à se poser des questions sur les pratiques genrées des enfants. Il serait donc trop délicat d'amener le sujet de la transidentité. Or selon elle, il s'agit aussi de ne pas se mettre des bâtons dans les roues inutilement lorsqu'elle est au courant des représentations communes, ce qui peut paraître sensé. Néanmoins toutes ne trouvent pas suffisante la raison de la non connaissance du sujet. Il a donc fallu trouver des compromis et bien que la nouvelle version ne soit pas encore disponible, certaines interviewées ont laissé entendre qu'il n'était pas question que cette thématique n'apparaisse pas. Plusieurs interviewées ont émis des pistes afin de contenter tous les points de vue. Voyons comment elles s'y sont prises pour contourner ces désaccords.

### Quelles réponses stratégiques ont-elles été mises en place ?

Différentes stratégies se sont révélées pour trouver des compromis, s'ajuster ou s'adapter aux oppositions. Néanmoins elles n'ont pas été énoncées en tant que telles. Les interviewées parlaient de répondre à ces problématiques sans forcément utiliser le champ lexical de la stratégie. Parfois elles employaient tout de même ce registre au fur et à mesure de leur réponse. Ces stratégies ont plusieurs points communs comme nous l'avons vu dans la partie méthodologique. Elles sont énoncées en même temps que les problèmes cités. Les interviewées sont donc préparées à contre-argumenter et même à « déminer le terrain ». Ensuite, les solutions qu'elles proposent semblent faciles à mettre en place. Enfin ces stratégies peuvent déjà être pensées et insérées dans le matériel. C'est à dire qu'elles font partie de la conception même des nouvelles fiches de « L'école de l'égalité ». Voyons comment les comités de travail s'y sont pris.

La première stratégie apparue est celle de l'adaptation du vocabulaire. Comme cela a déjà été relevé dans la première version des cahiers, l'emploi de guillemets pour décrire la réussite des filles (« réussite » des filles) dans le descriptif des cahiers semblait surprenant. Les interviewées ayant participé à la première version ont été

questionnées à ce sujet afin d'expliquer la raison de cet emploi. Plusieurs réponses avaient été données mais la majorité correspondaient à l'idée de ne pas mettre trop en avant la réussite scolaire des filles. Ceci afin d'éviter des critiques du genre : « si les filles sont meilleures à l'école, où est le problème ? ». Mais aussi selon une interviewée pour faire passer le message, mieux vaut « simplement faire en sorte que l'emballage soit recevable. » (entretien 1, p.11). Et « emballer au mieux le message » n'est pas un stratagème nouveau, au contraire. D'autant plus sur les sujets à tendance polémique comme les questions égalitaires.

Laure Bereni et Eléonore Lépinard (2004) ont montré dans le contexte français de la fin des années 1990 le détournement du vocabulaire pour faire passer les quotas paritaires au gouvernement. Tout d'abord le choix du langage et des mots a été très important. Dans l'argumentation pro-parité, il n'a pas été question d'égalité entre les sexes mais de « bonne représentation » politique afin de ne pas nommer cette lutte comme une guerre des sexes, il a donc été préférable d'éviter certaines expressions comme « égalité des sexes ».

L'adéquation à l'«universalisme républicain» et la « crise de la représentation politique » ont été les wagons auxquels se sont accrochées les pro-paritaires. Premièrement, adhérer au principe républicain demandait un reflet fidèle de la population française. Or selon les défenseurs et défenseuses de la parité, un gouvernement non paritaire ne remplit pas le contrat et ne respecte pas l' « universalisme républicain ». La parité devait, dans cet argumentaire, permettre de représenter de manière symbolique les deux sexes de la République (Lépinard, 2008). Deuxièmement, la rhétorique d'une complémentarité des sexes a été utilisée afin de rétablir la « crise de la représentation politique » composée d'hommes uniquement et à laquelle la France aurait fait face jusqu'aux années 1990. Ainsi un gouvernement renouvelé et égalitaire se posait en solution après des années de crise. Mais cette rhétorique a aussi permis de défendre le projet paritaire en évacuant les tensions sous-jacentes à la représentation des femmes en politique grâce à la montée en généralités. En effet, les auteurs parlent de « montée en généralité » (p.87)<sup>28</sup> qui permet de détacher la revendication pro-paritaire des intérêts propres aux femmes et pourraient être défendus grâce aux mesures comme la parité.

On voit donc comment les questions de fond concernant l'égalité effective des sexes ont été rendues absentes du débat pro-parité. Les partisan-e-s de la parité ont du marcher sur des œufs afin de rendre leur projet crédible et convaincant. Pour pouvoir mettre en œuvre les mesures propres aux intérêts des femmes, et ce de façon efficace puisque les femmes devraient représenter (grâce à la prudence des arguments pro-parité) la moitié de l'électorat français. La stratégie visant à rendre tacite les intérêts féministes peut s'avérer gagnante dans une perspective à long terme. Lépinard (2008) évoque l'idée de « subterfuge » qui permettrait de donner de meilleures chances à des politiques publiques de genre plutôt que de clamer haut et

---

<sup>28</sup> Bereni et Lépinard (2004) citent les travaux de Boltanski et Thévenot (1991) qui montre que les montées en généralités permettent de détacher des intérêts particuliers pour être réappropriés par un vaste ensemble d'acteurs et actrices. Ainsi les revendications spécifiques peuvent devenir par ce procédé des revendications collectives.

fort les « vrais » enjeux des acteurs et actrices féministes. Et c'est là le lien avec « L'école de l'égalité ». Après avoir fait la lecture de l'article de Bereni et Lépinard (2004), on peut imaginer que les acteurs et actrices de production des cahiers de l'égalité ont également tablé sur une stratégie prudente permettant sinon de clamer haut et fort leurs intérêts, d'essayer de les atteindre. Ce genre de manœuvre est une stratégie répandue dans le courant féministe. Néanmoins, elle peut s'avérer infructueuse. En effet, en camouflant les intérêts féministes, il se peut que ceux-ci ne soient pas atteints. A trop essayer de dissimuler les « vrais » enjeux, le risque est de ne plus pouvoir identifier les revendications premières. Comme le note Muller (2008), les politiques publiques ayant pour objet les rapports sociaux de sexe sont sans doute plus nombreuses qu'il n'y paraît. Or il est difficile de les identifier comme politique publique de genre car leur définition n'est pas clairement délimitée. En effet, les politiques publiques touchant au genre se retrouvent dans d'infinis secteurs, sans pour autant qu'elles se distinguent par le prisme du genre. Par exemple, une politique publique concernant le nombre de places en crèche porte évidemment sur des questions de genre mais n'est pas forcément nommée comme telle. On risque ainsi de diluer les enjeux de genre dans d'autres domaines et passer à côté des actions ciblées.

En outre, les contextes d'élaboration des politiques publiques influent grandement sur la manière dont les revendications sont formulées. A chaque revendication, les personnes en charge de promouvoir une politique publique favorable à l'égalité entre les sexes doivent s'adapter au contexte actuel et aux dynamiques politiques efficientes. C'est ainsi qu'en France, les arguments pro-paritaires se sont focalisés sur les fondements mêmes de la République afin d'en trouver les failles et de les retourner à leur avantage (Lépinard, 2008). En ce qui concerne les cahiers de « L'école de l'égalité », le contexte amène à thématiser la transidentité dans le cadre scolaire. Et l'on retrouve des stratégies et des modes d'énonciation qui peuvent être assimilés à l'argumentation utilisée pour la parité. Dans un contexte où le genre est encore perçu comme une idéologie (Petrovic, 2013), parler d'inégalité entre les sexes s'avère être une stratégie potentiellement gagnante.

Concrètement, cela se traduit par divers moyens. Premièrement plusieurs entretiens ont mis en évidence l'importance de lier les thématiques afin de montrer qu'elles appartiennent toutes à un même système. Or il ne s'agit pas d'un exercice facile comme le rappelle cette interviewée :

**Donc tout l'art est d'arriver à continuer à nommer les problèmes. A les dissocier quand même dans l'analyse. A faire des liens quand c'est opportun de les faire. Et puis à les traiter en résonance de manière décroisée parce que les élèves aujourd'hui aiment beaucoup la vision grand angle. (Entretien 7, p.9).**

Cette même interviewée insiste sur la primauté à ne pas tout mettre dans le même sac et à lancer des plans de lutte « choucrouteux qui s'appelleraient « lutte pour le respect » ». Et c'est là le danger car comme le montrent Fassa, Rolle et Storari (2014), lorsqu'il s'agit des questions de genre, elles ont tendance à être

« naturellement » incorporées dans les politiques publiques. Tellement incorporées qu'elles ne sont pas citées en tant que telles et ne font pas l'objet de mesures concrètes, comme le note Muller (2008) cité plus haut. Ceci tient également de la croyance (fausse) – comme le rappellent Fassa, Rolle et Storari (2014) – que l'école serait égalitaire du point de vue du genre.

Une autre interviewée souligne l'importance de distinguer les thématiques, même si elle va plus loin et admet que le racisme, l'homophobie et le sexisme font partie du même système. Ainsi, les uns n'empêchent pas les autres. Une autre interviewée fait la métaphore de « l'ascenseur de l'homophobie ». C'est à dire qu'il faut selon elle, jouer des marges de manœuvre à disposition afin de faire passer des mesures traitant du même thème sans qu'il s'agisse exactement de la même problématique. Ainsi elle explique qu'elle a pu observer des politiques se mettre en place dans le milieu scolaire sous le couvert de la lutte contre l'homophobie. Les politiques en question concernaient l'égalité entre les filles et les garçons. Et désormais c'est la lutte contre la transphobie qui est amenée dans le sillage de celle contre l'homophobie. Il s'agit là d'une stratégie que l'on peut qualifier de « camouflage ». En effet, tout comme l'ont fait les partisan-e-s à la parité, les acteurs et actrices de « L'école de l'égalité » utilisent les moyens à leur disposition pour faire passer des mesures égalitaires, sans pour autant les nommer comme telles. Ainsi le vocabulaire, les pratiques langagières mais aussi les mesures déjà mises en place constituent des outils permettant d'amener de nouvelles ressources, sans quoi elles ne seraient pas admises.

Elle insiste aussi sur la pertinence à mettre en écho les thématiques tout en les distinguant. Il s'agit donc de trouver le bon équilibre entre les points communs des thématiques et leur définition en tant que discrimination à l'encontre d'une minorité ou en tant qu'inégalité en raison du genre ou de l'orientation sexuelle, etc. Ce point est apparu à de nombreuses reprises dans les entretiens comment étant fondamental afin de mieux cibler les personnes dans le besoin mais aussi et surtout les personnes pouvant agir contre ces discriminations. Ainsi dans le projet étudié, il a été décidé de « ratisser large » afin de gonfler les rangs en ressource humaine. Pour ce faire, certains ajustements ont été nécessaires, non sans quelques divergences de points de vue parmi les interviewées. La ressource consensuelle, importante afin de maintenir une voix unique s'est quelque peu affaiblie dans le choix de privilégier une expression plutôt qu'une autre.

En effet, l'une des instigatrices de la future version de « L'école de l'égalité » a insisté sur l'importance de ne pas perdre en compréhension en utilisant un vocabulaire trop spécifique. En l'occurrence, les expressions « stéréotypes de genre » et « stéréotypes de sexe » sont revenues très souvent dans les entretiens. Selon elle il vaut mieux privilégier une approche plus compréhensible du point de vue du corps enseignant, en partie encore non initié aux questions de genre. Ainsi elle estime qu'il y a un risque de confusion avec le genre grammatical, terme utilisé dans le plan d'études et concède avoir décidé avec le groupe de travail d'utiliser l'expression « stéréotypes de sexe ».

Ça c'est un choix qu'on a fait typiquement en se disant qu'il faut que ce soit compréhensible pour les enseignants et les enseignantes et les élèves. Le premier objectif, c'est ça. C'est que ce soit compris par les personnes qui vont devoir l'utiliser. En se disant que du moment que c'est correct dans les choix qu'on a fait, tant pis si des personnes se disent qu'on aurait du utiliser tel autre terme que là, etc. pour être plus juste conceptuellement. On a plus privilégié le côté pratique que conceptuel. (Entretien 4, p. 15).

Et elle n'est pas la seule des interviewées à penser de cette façon. D'autres interviewées ont parlé « d'arrondir un peu », « d'arrondir les angles » afin de ne pas rencontrer d'obstacles évitables selon elles. Toutefois, ce point de vue n'a pas été unanime. En effet, deux des interviewées ont soulevé l'importance de distinguer les stéréotypes de genre des stéréotypes de sexe. L'une des deux interviewées est contre l'utilisation de « stéréotypes de sexe » comme synonyme de « stéréotypes de genre », car ce sont deux expressions qui ne signifient pas la même chose. En outre elle rappelle que les cahiers de l'égalité portent sur les stéréotypes de genre et il n'est donc pas possible de faire une économie aussi importante dans les termes sous prétexte qu'elle sera moins entendue. Derrière cette attention particulière au langage, il y a l'idée d'un « clivage générationnel » (tiré de l'entretien, 7, p.4). En effet, certaines interviewées, en désaccord avec la synonymisation des deux expressions rappellent que certain-e-s enseignant-e-s (souvent plus jeunes) sont sensibilisé-e-s aux questions de genre (par leur formation, par l'actualité, par leur intérêts). Et qu'il ne faut donc pas délaissier ces enseignant-e-s au profit des non-initié-e-s. Toutefois, comme le rappellent Collet et Grin (2013), ce n'est que depuis 2008 à Genève que les futur-e-s enseignant-e-s du secondaire ont une formation obligatoire sur le genre. Ce qui s'avère être un changement radical puisqu'en effet, dans les années 1990 les enseignements étaient encore différents pour les garçons et les filles (dans plus de la moitié des cantons suisses, mais dont Genève ne faisait pas partie). Il s'agit donc d'une transformation de la vision égalitaire assez récente. On peut donc imaginer que parler de genre à l'école n'est pas encore une évidence ni même un souhait de la part des enseignant-e-s actuel-le-s.

Une autre interviewée ayant le même point de vue, a toutefois une position moins catégorique. Elle aussi pense que les deux expressions ne sont pas synonymes et préféreraient les distinguer dans le lexique accompagnant les fiches. Néanmoins, elle entend (comme la première interviewée) qu'une expression puisse être un obstacle de compréhension et qu'il faille ainsi aplanir le discours et revenir à des termes plus communs. Son compromis est donc de discuter en amont avec les membres des groupes de travail et définir clairement qu'est-ce que le sexe et qu'est-ce que le genre. Et s'en tenir ensuite à ces définitions. L'important selon elle, est de rester cohérent-e par rapport aux définitions données. Et dans cette optique, il devrait être plus aisé de parler de « stéréotypes de genre » et de « stéréotypes de sexe » sans confusion.

Cette interviewée met le doigt sur un autre équilibre à trouver, surtout lorsqu'il s'agit des questions de genre : être exigeante et pertinente à la fois. En effet, lorsqu'elle

explique comment manipuler les deux expressions citées, elle rappelle l'importance de la précision et de l'expertise mais également de la flexibilité :

(...) je suis très exigeante mais je suis très flexible en même temps. Donc l'exigence, je vais l'avoir dans le fait d'être en accord et puis après de garder la même ligne et de savoir pourquoi on prend cette ligne. A partir du moment où on peut argumenter notre position, eh ben voilà. Et puis aussi de dire, mais en fait on parle de quoi là ? C'est des stéréotypes de sexe ou de genre ? Et c'est ça le plus important pour moi. Ne pas utiliser les mots à mauvais escient. (Entretien 9, p. 12).

Il s'agit donc de faire front commun et de parler d'une même voix, sans quoi des failles pourraient être détectées. Et cette voix se doit à la fois d'être exigeante et indulgente. Ceci afin d'englober le plus possible de nouveaux-nouvelles défenseurs et défenseuses de l'égalité à l'école.

En conclusion, les stratégies mises en place par les acteurs et actrices de « L'école de l'égalité » reposent sur différents instruments. D'une part, le vocabulaire a été privilégié pour « tasser le terrain » afin d'anticiper les écueils dans la première et la seconde versions. Les sujets ont différé d'une version à l'autre, mais il existe toujours des thèmes sensibles et de nouveaux apparaissent. Des ajustements sont nécessaires afin de parler au plus grand nombre, pas toujours initié aux questions de genre. On retrouve ici l'idée d'un équilibre à trouver, énoncé par l'une des interviewées. Comme nous l'avons vu avec la définition des pratiques langagières, les interviewées sont conscientes de l'impact que peut avoir leur discours. Ainsi, l'usage de guillemets, les tournures de phrase ou de vocabulaire ont été privilégiés afin de contourner les obstacles pressentis. D'autre part, le recours aux références scientifiques récentes et locales a été largement utilisé afin de justifier la nécessité d'un tel outil. Ces références permettent également de déconstruire des croyances répandues mais erronées. Enfin, des stratégies dites de camouflage ont été usitées afin de faire passer certaines thématiques, comme la délicate question de la transidentité.

## Projections et réflexions sur la diffusion et l'accompagnement du matériel

Comment la diffusion et l'accompagnement sont-ils prévus ? Quel est/sont le(s) plan(s) d'action ? Cette partie s'intéresse d'abord aux pistes de réflexion quant à la diffusion et l'accompagnement du matériel. La première version n'ayant pas été beaucoup utilisée, l'enjeu est de taille pour cette nouvelle version. La deuxième partie s'intéresse à la temporalité du projet. En effet, nous avons vu parmi les ressources d'une politique publique que le temps pouvait être limité, or dans le cas de « L'école de l'égalité » des retards ont amené le projet à être repoussé de nombreuses fois. Nous verrons si ces retards peuvent être expliqués. Mais concentrons nous d'abord sur les enjeux et les lignes directrices de la diffusion.

### Les enjeux liés à la diffusion

La diffusion du matériel est une étape cruciale dans le projet. Elle doit être pensée en amont et faire l'objet de plans d'action aussi conséquents que pour la production des et la mise à jour des fiches. D'autant plus qu'il s'agit d'un projet inter cantonal. Chaque canton a donc la responsabilité de diffuser le projet selon son agenda, ses ressources, etc. Les leçons apprises de la première version donnent à la nouvelle mouture des conseils avisés. Premièrement, comme l'a rappelé une interviewée n'ayant participé qu'à la première version, la diffusion et la communication qui entourent le projet demandent presque autant de préparation que la production. Ainsi après plusieurs mois, voire années passées sur un matériel, les producteurs et productrices des cahiers de l'égalité n'ont peut être pas eu le temps et les ressources nécessaire pour mener à bien la diffusion.

### Le soutien financier et le soutien politique

Pour cette seconde version, les soutiens sont de plusieurs ordres et ont déjà été sollicités. Premièrement, le soutien financier est celui qui paraît le plus évident. En effet, pour mettre à jour les fiches, cela demande des moyens conséquents. Ces moyens sont fournis en partie par egalite.ch, l'organisme qui réunit tous les bureaux cantonaux d'égalité romands. Or ces moyens, on l'a vu, ne servent pas à rémunérer les membres des groupes de travail (à l'exception de quelque-un-e-s). L'impression des brochures ne devrait pas revenir à egalite.ch mais aux DIP cantonaux. Cela dit, lors de la période des entretiens, les négociations quant au financement de l'impression étaient en cours. Et un premier refus avait déjà été essuyé à Genève. La ressource monétaire peut donc être utilisée comme menace : si les DIP ne participent pas aux frais d'impression, cela pourrait mettre en péril la diffusion des brochures. Néanmoins la personne en charge de mener ces négociations semblait confiante et a parlé d'un plan B « au cas où le plan A ne fonctionnerait pas » (entretien 7, p.18).

Là aussi on peut parler de stratégie puisque cette même interviewée explique par exemple que pour les grandes décisions comme celle du financement des brochures, il faut aller vite et ne pas exposer le projet trop longtemps. Comme elle le souligne, les directions sont débordées et pour obtenir un aval, une réunion ne doit pas durer plus d'un quart d'heure. Cet entretien a été mené au mois d'avril 2018 alors que les fiches n'étaient pas encore totalement finalisées, ainsi l'interviewée rappelle aussi qu'il faut les présenter une fois qu'elles sont concrètement prêtes et finalisées. Cette interviewée fait preuve d'une grande expérience pour mener à bien des mesures d'égalité. Ainsi elle connaît parfaitement les rouages politiques et institutionnels qui permettent ou non de faire passer une nouvelle mesure. Et forte de ses succès avec les projets contre l'homophobie par exemple, elle semble confiante pour « L'école de l'égalité ».

Le soutien financier et institutionnel des DIP cantonaux est primordial pour mener à bien le projet de « L'école de l'égalité ». Le DIP doit donner une parole forte afin de promouvoir ce projet. Et l'optimisme des interviewées du canton de Genève est palpable. Les deux personnes en charge de mener des politiques publiques et participant aux cahiers de l'égalité sont confiantes quant à cette parole. Connaissant bien les responsables en charge du dossier, elles pensent être soutenues dans leur démarche. En outre, un autre organisme devrait soutenir le projet, la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin). En effet, l'une des interviewées rappelle que la CIIP devrait donner validation au projet comment étant approprié et nécessaire et ainsi chapeauter le projet.

Néanmoins, le soutien du DIP dépend également des aspirations politiques des cantons. Le DIP étant rattaché aux conseils d'état cantonaux, le soutien devient politique. La ressource majoritaire qui constitue le soutien politique est elle aussi volatile, ce qui se confirme dans les entretiens. Ainsi l'une des interviewées a rappelé que le sort de « L'école de l'égalité » dépendrait également des élections du conseil d'état du printemps 2018. A Genève, la conseillère en charge du DIP semble favorable aux questions égalitaires (d'après son site internet<sup>29</sup>). Or dans les autres cantons, cela peut être moins fiable. En effet, le soutien politique qui constitue la ressource majoritaire selon la typologie de Knoppel et al. (2015) est l'une des ressources les plus volatiles. Ce point est revenu avec l'une des interviewées qui a rappelé que le soutien n'aurait sans doute pas été le même sous l'ancien gouvernement valaisan. En effet, le département de l'instruction publique était dirigé par une figure politique suisse non connue pour ses engagements en faveur de l'égalité entre les sexes. Aujourd'hui ce n'est plus le cas et l'interviewée en question confie que la diffusion en sera sans doute facilitée.

D'autres interviewées évoquent les difficultés de certains cantons romands à vouloir promouvoir une telle mesure. Et la raison qui explique ce manque de volonté est souvent dirigée vers la religion des cantons. En effet, plusieurs interviewées ont rappelé que certains cantons romands ont un héritage religieux important et que cela pourrait amener quelques difficultés lors de la diffusion des brochures. Les

---

<sup>29</sup>Site internet : <https://www.emery-torracinta.ch/mes-valeurs/vivre-ensemble/egalite-et-diversite/>, en ligne, consulté le 5 janvier 2019.

interviewées n'explicitent pas pourquoi la religion des cantons pourrait constituer un frein. Or connaissant les points de vue de l'église chrétienne sur l'homosexualité ou encore la transidentité, on comprend de quel ordre peuvent être les obstacles. En outre, c'est dans certains de ces mêmes cantons que les politiciens et politiciennes ont pris position sur la soi-disant « théorie du genre ». En effet, l'une des interviewées cite un politicien ayant fermement rejeté l'introduction cette « théorie » dans les écoles. Or comme elle le souligne, le genre n'est pas une théorie et il n'est pas question qu'elle soit introduite dans les écoles primaires. Ainsi, ce genre d'affirmations peut nuire à une mesure telle que « L'école de l'égalité » car l'information qui circule est fautive et incomplète. La ressource cognitive qui constitue les informations relatives à la problématique peut s'avérer volatile et difficile à contrôler<sup>30</sup>.

### Un terrain favorable et un contexte rappelant l'importance de mesures comme « L'école de l'égalité »

Plusieurs interviewées ont montré un grand enthousiasme quant à la nouvelle version des cahiers de l'égalité. En effet, selon l'une d'elles le terrain est très favorable, voir même « excellent ». Et elle n'est pas la seule à le penser. Comme l'a souligné l'une des interviewées de la première version, il faut un « momentum » pour qu'une mesure comme « L'école de l'égalité » puisse avoir du succès. Or si ce n'était pas le cas pour la première version selon elle, l'enthousiasme et l'optimisme sont palpables pour cette seconde version. Une autre raison invoquée par deux interviewées au « terrain excellent » (tiré de l'un de ces entretiens) est le fait que selon elles, il y a de très bonnes dispositions au DIP notamment avec les personnes en charge de décider du sort de « L'école de l'égalité ». C'est en effet l'une des questions de la grille d'entretien : est-ce que le contexte est plus favorable de nos jours qu'en 2006 ? Avec un lien sur la bien nommée « libération de la parole des femmes » depuis l'automne 2017. A cette question plusieurs réponses ont été données. Les interviewées estimaient parfois que le lien ne serait pas fait entre les violences sexistes, le harcèlement sexuel, etc. et l'éducation à l'école. D'autres fois, c'est plutôt l'inverse qui était dit. Or deux entretiens menés en avril 2018 ont rappelé les affaires de harcèlement sexuel qui ont mis à mal le DIP genevois et ont utilisé cette affaire pour montrer à quel point des mesures telles que « L'école de l'égalité » sont nécessaires.

Pour rappel, à l'automne 2017, en pleine tourmente des affaires Weinstein et *#metoo*, des témoignages de harcèlement sexuel dans le milieu scolaire surgissent à Genève. Deux femmes se livrent sur le harcèlement sexuel dont elles ont été victimes de la part de l'un de leur professeur, lorsqu'elles étaient au collège. En mars

---

<sup>30</sup> Comme par exemple en France lorsque des parents d'élèves se sont élevés contre cette « théorie » [https://www.huffingtonpost.fr/2014/01/28/theorie-du-genre-ecole\\_n\\_4679898.html?utm\\_hp\\_ref=france](https://www.huffingtonpost.fr/2014/01/28/theorie-du-genre-ecole_n_4679898.html?utm_hp_ref=france), (article daté du 28 janvier 2014, mis à jour le 5 octobre 2016). En ligne, consulté le 5 janvier 2019.

2018, l'émission Mise au point<sup>31</sup> de la RTS revient sur cette affaire et révèle qu'un enseignant a été suspendu en décembre 2017 et qu'une enquête venait d'être lancée sur des faits remontant jusqu'à l'année 2015 au moins. On y apprend qu'au moins cinq jeunes femmes ont également accusé le professeur en question de harcèlement sexuel. Et qu'une professeure avait été mise au courant, sans toutefois qu'une intervention n'ait eu lieu. Le conflit d'intérêt auquel le DIP a été confronté est rappelé : la secrétaire générale du département de l'instruction publique est l'une des anciennes directrices du collège en question. Et c'est à elle que revenait la tâche de sélectionner les témoins et les documents utilisés dans la procédure de l'enquête administrative. La secrétaire en question a été suspendue mais selon Maître Robert Assaël, interviewé dans le reportage, cette mesure n'est pas suffisante. Le DIP devrait, selon ce dernier, se retirer de la procédure. Anne Emery-Torracinta est également interviewée et cet entretien relance la polémique quant à la manière de traiter les nombreux cas signalés de harcèlement sexuel. La Tribune de Genève<sup>32</sup> avait en effet révélé les témoignages d'anciennes élèves victimes d'harcèlement sexuel par un autre professeur dans le même collège que le professeur dénoncé à l'automne 2017. Les faits remonteraient aux années 1984 à 2004.

L'enquête administrative est finalement arrivée à la conclusion que le professeur accusé avait eu un comportement à caractère sexuel sans toutefois reconnaître la notion de harcèlement sexuel. Cette conclusion a mené à de nombreuses interrogations, et ce jusque dans le parlement genevois. En effet, plusieurs témoins, dont des témoins clés n'ont pas été entendus durant la procédure. En outre, l'un des témoignages fournis est celui d'une professeure du collège, devant servir à réaffirmer les qualités du professeur accusé. Or cette professeure est également la présidente de la commission d'égalité du niveau secondaire. Un nouveau conflit d'intérêt est soupçonné. Cette affaire a montré de nombreuses lacunes (conflits d'intérêts, passivité de la part de professeurs, soupçons d'enquête bâclée, etc.)<sup>33</sup> et a abouti à une sanction jugée légère pour les victimes. Ainsi lors de mon enquête de terrain menée au printemps 2018, les tensions dues à ces affaires de harcèlement sexuel étaient à leur apogée.

Ainsi comme l'ont souligné plusieurs interviewées, des mesures auraient dû être prises bien plus tôt et « L'école de l'égalité » apparaît selon elles comme l'une d'elles pouvant prévenir ce genre de comportement. Plusieurs interviewées ont rappelé que l'on retrouve souvent l'idée qu'il faut éduquer les garçons. Or si l'on ne peut pas instaurer de politiques éducatives égalitaires dans les familles, cela est possible à l'école, puisqu'il s'agit d'une institution publique censée promouvoir les valeurs

---

<sup>31</sup> Source : émission Mise au point du 18 mars 2018 <https://www.rts.ch/info/regions/geneve/9418976-temoignages-d-eleves-harceles-par-un-prof-du-college-de-saussure-a-geneve.html>, en ligne, consultée le 13 janvier 2019.

<sup>32</sup> Lien vers l'article de la Tribune de Genève du 3 novembre 2017 : <https://www.tdg.ch/geneve/actu-genevoise/geneve-professeur-tariq-ramadan-seduisait-eleves-mineures/story/25742018>, en ligne, consulté le 13 janvier 2019.

<sup>33</sup> Lien vers le reportage de la RTS <https://www.rts.ch/play/radio/la-matinale/audio/letat-de-geneve-pointe-du-doigt-pour-sa-gestion-des-enquetes-sur-le-harcelement-sexuel?id=9666605&station=a9e7621504c6959e35c3ecbe7f6bed0446cdf8da>, en ligne, consulté le 13 janvier 2019.

fondamentales (telles que l'égalité en tous genres, le respect de soi et des autres, etc.) et qui participe à la socialisation primaire.

Les enjeux liés à la diffusion dépendent donc beaucoup des soutiens obtenus ou non. Ces soutiens sont principalement d'ordre financier, politique et institutionnel. Ainsi, le projet de « L'école de l'égalité » en dépend fortement et doit proposer un argumentaire solide afin de les obtenir. Voyons quels sont les plans imaginés pour cette nouvelle version.

### Plan de communication

Afin de promouvoir le projet de « L'école de l'égalité », des plans de communication ont été réfléchis et mis en place. Les représentant-e-s des bureaux cantonaux de l'égalité ont été en charge de ces plans de communication, puisque c'est leur tâche quotidienne que de promouvoir des projets égalitaires. Néanmoins, on retrouve aussi des appuis en dehors des bureaux de l'égalité et notamment au DIP. Du moins, ceci concerne le canton de Genève. Cette étape est fondamentale comme nous l'avons vu. Il s'agit donc d'y mettre autant de préparation qu'à la production des fiches. Le plan de communication doit être unanime et cohérent, et ne porter qu'une seule voix. Selon plusieurs interviewées, ceci est un point important afin d'être préparé-e-s aux éventuelles critiques. Ce plan de communication devrait être constitué (d'après les données recueillies au printemps 2018) d'un communiqué de presse qui sera repris par les cantons. Même si chaque canton aura la responsabilité de diffuser le projet, il faut que « l'ossature commune » (tiré d'un entretien, 6, p.17) soit maintenue.

Lors de deux entretiens en particulier, les plans de communication ont été abordés. En effet, le premier entretien était mené auprès de l'une des représentantes du bureau de l'égalité genevois et le second auprès d'une représentante du DIP genevois chargée des projets égalitaires. Il s'agit donc de leur travail quotidien. L'attachement à préparer ces plans était grand pour ces deux interviewées. Fortes de leur expérience, elles connaissent les rouages du DIP, des organismes pédagogiques et du système politique cantonal. Mais surtout elles connaissent des personnes relais importantes dans la promotion d'un outil tel que « L'école de l'égalité ». Ainsi leur réseau social professionnel jouera un rôle important lors de la préparation de la diffusion des brochures mais également durant la diffusion. En effet, ce réseau social est constitué de personnes relais sur lesquelles les deux interviewées comptent. La ressource interactive s'avère ici être un allié important dans la diffusion des brochures.

Afin de construire ce plan, les interviewées empruntent le registre du marketing. En effet, les expressions « argument de com' », « argument marketing » sont apparus plusieurs fois dans divers entretiens. Les arguments considérés comme marketing constituent surtout les avantages cités plus hauts. Ils sont donc devenus des arguments « économiques » dans le sens où les brochures doivent être « vendues » au corps enseignant romand. Les arguments marketing cités sont premièrement que matériel est clé en main, deuxièmement qu'il s'insère par discipline, et troisièmement qu'il devrait être validé par la CIIP. Ainsi ces arguments doivent permettre de

« vendre » ce matériel. En effet, il est possible de parler en termes économiques, puisque la ressource financière est l'un des enjeux du projet. De plus comme le rappelle l'une des interviewées, la promotion de la nouvelle version est plus délicate, puisque selon elle, le projet part « non pas de zéro mais de moins zéro » (entretien 7, p18), étant donné son échec lors de la première diffusion. Ainsi il faut réussir à convaincre les directions cantonales de l'enseignement public d'investir dans un projet qui avait échoué la première fois. Néanmoins, les interviewées pourraient utiliser cet argument à leur avantage. En effet, si l'outil n'a pas eu de succès, c'est parce qu'il n'a pas obtenu les moyens nécessaires. Ainsi, il s'agit d'une seconde chance à saisir.

Toutefois, les interviewées sont confiantes en raison du contexte actuel et des personnes aux têtes des départements de l'instruction publique (à nouveau, dans le canton de Genève). Elles pensent être capables de démontrer que cet outil est une nécessité et que l'école romande en a besoin. Pour mieux diffuser le matériel, la question de son accompagnement a été repensée. Voyons de quelle manière.

### Accompagner le matériel

Seema Ney (2009) a travaillé sur la réception de « L'école de l'égalité » après sa sortie en 2006 auprès des enseignant-e-s. Dans son mémoire de licence, elle a interviewé de nombreuses enseignantes (uniquement des femmes) et elle a montré que lorsque le matériel avait été accompagné, les enseignantes lui consacraient plus de temps et de peine. En effet, les enseignant-e-s, étant surchargé-e-s, ont parfois besoin d'être aiguillés avec du matériel non officiel. Au risque de laisser passer l'outil à la trappe. A l'époque de la première version, certaines interviewées se rappellent de formations continues, mais facultatives proposées pour les enseignant-e-s. Il semblerait qu'aucune formation continue n'a été dispensée à l'époque. Une autre interviewée, n'ayant participé qu'à la première version de « L'école de l'égalité » a regretté ne pas avoir eu l'occasion de jouer le rôle de relais. En effet, étant l'une des instigatrices du projet, elle aurait été à même de se charger de l'accompagnement de l'outil. Or sans doute par manque de ressource financière mais également temporelle, cela n'a pas été fait. En ce qui concerne la nouvelle version, l'idée d'une personne ressource a fait son chemin mais sa mise en œuvre semble des moins sûrs (d'après les dires de l'une des interviewées).

De plus une interviewée se rappelle que la brochure avait été lancée dans le canton de Vaud, dans la Haute Ecole Pédagogique où tous-toutes les directeurs-directrices avaient été réuni-e-s. Or elle regrette que cela n'ait pas été fait de manière plus conséquente afin de mieux diffuser « L'école de l'égalité ». En effet, selon elle les brochures n'ont pas été assez insérées. Etant donné que la surface du canton de Vaud est largement plus grande que celle du canton de Genève, elle estime que la diffusion n'a pas été proportionnelle. En outre, les brochures comptent un nouveau degré, au cycle d'orientation. Ainsi, il s'agira de fragmenter les séances par bloc (cycle I, cycle II et secondaire I).

La diffusion de la nouvelle mouture devrait donc être échelonnée, afin de réunir toutes les directeurs-directrices du canton vaudois. Rappelons que la diffusion se fera selon les cantons, il n'existe donc pas de ligne directrice quant à la manière de diffuser les brochures. Mais l'argumentaire doit être le même pour tous les cantons. Pour des raisons logistiques, le lancement de la nouvelle mouture se fera au gré des agendas cantonaux. Pour le canton de Vaud, il s'agira de ne pas répéter la même erreur et de fractionner les séances de lancement. Pour les autres cantons, cela dépendra, comme nous l'avons vu, des soutiens obtenus. Ainsi, il est possible que la diffusion ne se passe pas de la même manière dans tous les cantons.

En outre, l'une des interviewées a rappelé « l'étage supplémentaire » que constituent les formateurs et formatrices des HEP. En effet, de part leur présence dans les écoles pédagogiques, les formateurs et formatrices vont pouvoir amener l'outil auprès des étudiant-e-s avant qu'ils-elles ne commencent à pratiquer. De plus, parmi les membres des comités de travail, se trouve une formatrice pour adultes. Elle aussi compte promouvoir l'outil durant ses formations. Elle raconte avoir déjà évoqué « L'école de l'égalité » lors de ses formations. Elle propose l'outil comme une solution, après avoir débattu d'une problématique que les enseignant-e-s ont rencontré. Ainsi « L'école de l'égalité » est présenté comme une solution, parmi d'autres, à utiliser afin de les aider dans leurs démarches. La diffusion se fera donc également de « l'intérieur ».

De plus il existe également des relais intéressants au sein des institutions pédagogiques. Au DIP genevois, des groupes de promotion à l'égalité mettent déjà en place des projets comme par exemple le programme MINT qui promeut l'orientation vers les disciplines scientifiques auprès des élèves. Et selon l'une des interviewées, ces groupes ont beaucoup de succès auprès du corps enseignant qui leur accorde sa confiance. Leur bonne réputation constitue un appui et un gage de qualité quant aux projets qu'ils soutiennent. Ainsi, lors du lancement d'un nouveau projet, cette interviewée est optimiste grâce à ces groupes. Or ces relais sont également nouveaux comme elle le souligne:

**Donc maintenant on a une construction, au fond une sorte d'organigramme, mais une construction dans la diffusion et l'accompagnement qui est vraiment top quoi. Donc ça c'est récent. C'est deux ans. (Entretien 7, p. 15).**

Dans ce mouvement vers un nouvel organigramme, la notion de temporalité est notable. En effet, comme le dit cette citation, cette nouvelle composition au DIP genevois est récente. Ainsi, on peut imaginer que « L'école de l'égalité » arrive à un moment opportun. Voyons à présent comment la ressource temporelle peut être analysée et révéler des enjeux propres à la diffusion de « L'école de l'égalité ».

## La temporalité, révélatrice d'une certaine inertie

Lors de l'entretien réalisé auprès de l'une des instigatrices de la première version de « L'école de l'égalité », la notion de « momentum » est apparue à plusieurs reprises. En effet, selon elle, le contexte de diffusion de la première version ne justifiait pas un tel outil. Néanmoins, la question était latente et était devenue à un moment donné, la priorité d'un bureau de l'égalité. Toujours selon cette interviewée, le contexte est aujourd'hui plus favorable et le momentum pourrait être arrivé.

**Je pense que y'a une évolution, que y'a un momentum quand même sur ces questions là. Que ce soit avec #metoo, ou avec d'autres choses on se rend compte que l'égalité n'est pas atteinte. Donc y'a peut être des éléments ici qui sont favorables. (Entretien 3, p. 7).**

Elle revient également sur l'engagement des directions à soutenir les questions d'égalité et rappelle donc qu'une mesure comme « L'école de l'égalité » dépend de beaucoup d'aspects. Un écho que l'on retrouve aussi dans un autre entretien où la question posée était de savoir si le contexte était plus propice pour cette nouvelle version. L'interviewée répond qu'en effet, les mouvements sociaux ont (re)mis sur le devant de la scène médiatique et politique les questions d'égalité entre hommes et femmes. Or, cela n'est pas suffisant selon elle pour que le lien entre éducation à l'école et discriminations de genre soit établi. D'autres interviewées pensent plutôt que l'on retrouve tout de même des impulsions à revoir l'éducation, et notamment à l'école. Plusieurs d'entre elles citent les commentaires sur les réseaux sociaux ou les remarques lors de débats télévisés allant dans le sens d'une meilleure éducation des garçons entre autres.

Une interviewée met en garde également sur le fait de fâcher les enseignant-e-s si l'on pousse trop le lien entre socialisation et école (bien qu'il ait été démontré). En effet, selon cette interviewée, les enseignant-e-s font une nette distinction entre éducation et enseignement. Ils et elles enseignent les savoirs fondamentaux aux élèves mais ne les éduquent pas. Ainsi, tout le travail est de montrer que « L'école de l'égalité » est un outil nécessaire, permettant de déjouer des stéréotypes et d'éventuelles discriminations de genre qui se mettent en place dans le milieu scolaire. Et si cela s'opère à un moment où ces mêmes stéréotypes et discriminations sont dénoncés, le projet devrait en bénéficier.

Le contexte actuel montrant des signes d'un intérêt plus marqué des questions égalitaires, revenons sur la temporalité de la mise à jour des fiches. Depuis quand le projet est-il en cours ? Quand les fiches devraient-elles être lancées ? Autant de questions qui amènent à réfléchir à ses enjeux. En effet, le projet est une mise à jour, avec des améliorations et quelques ajouts. L'équipe est plus nombreuse et les tâches plus diversifiées. Toutefois, il ne s'agit pas d'un travail de production comme cela était en partie le cas pour la première version des fiches. La mise à jour de la nouvelle mouture a débuté en 2016. Deux années sont donc passées et le lancement n'est, semble-t-il, pas prévu pour tout de suite.

Au début de ce travail, le lancement devait être prévu pour le 8 mars 2018, date symbolique. Or au fur et à mesure des entretiens – menés entre février et juin 2018

– j’ai appris que le lancement serait certainement reporté pour la rentrée scolaire de 2018. Depuis, les fiches sont toujours entre les mains des comités de travail et leur diffusion n’est pas encore tout à fait décidée. Au mieux, semblerait-il, devraient-elles être proposées au corps enseignant au printemps 2019, voire à la rentrée scolaire 2019. Pourquoi de tels ajournements ont-ils été émis ? Qu’est-ce qui justifie le report de ces fiches d’une année au mieux ?

Lors de la période de récoltes de données, les fiches semblaient être au bout du processus de mise à jour. Même si comme nous l’avons vu, le lancement des brochures devait être échelonné en commençant par le cycle I, les fiches étaient prêtes. Un travail de relecture était en cours au mois d’avril 2018, d’après les propos de l’une des interviewées. Est-ce cette relecture des fiches qui a retardé le lancement ? Bien que l’une des interviewées déclarait que les personnes en charge de la relecture ne « détricoteraient pas les contenus ». Il est bien entendu impossible de savoir si la relecture dont parle cette interviewée est menée par les mêmes organismes et les mêmes personnes que celles citées ici.

La ressource temporelle est souvent citée comme étant trop courte. Les acteurs et actrices des politiques publiques manquent souvent de temps pour mener à bien leur projet. Or dans notre cas, c’est plutôt l’inverse qui se produit. Les membres des comités de travail ont trop de temps à leur disposition. Le matériel est prêt, prêt à distribuer, prêt à être employé, prêt à entrer dans les classes et prêt à être critiqué. Il a également fait l’objet d’une commission de consultation de la CIIP au moins une fois, puisque c’est lors des entretiens que l’une des interviewées a confirmé que celle-ci validerait le projet. Ainsi, l’hypothèse légitime qui se pose est que le matériel préoccupe les instances dirigeantes. Le contenu est-il en cause ? La manière de traiter les questions de genre est-elle en cause ? La démarche est-elle en cause ? L’agenda de ce mémoire et celui de la diffusion des cahiers ne correspondant pas, les réponses à ces questions ne sauraient être données. Toutefois, il est important de se questionner sur les raisons de tels retards. D’autant qu’il s’agit d’un matériel complémentaire et donc non obligatoire. En effet, il est possible d’imaginer que ces retards soient dus au fait que les cahiers de l’égalité pointent du doigt l’inaction des institutions de l’instruction publique sur les questions de genre. Fassa (2013) rappelle que les mentions aux termes « égalité » et « genre » sont extrêmement rares dans le PER, respectivement deux et trois fois. Ainsi, comme le souligne une interviewée, « L’école de l’égalité » comble une lacune. Le soutien des institutions publiques peut donc être vu comme sensible pour cette nouvelle mouture.

## Conclusion

Ce travail s'est intéressé aux cadres de production de « L'école de l'égalité », un projet éducatif de 2006 et revu pour une diffusion prévue dans les mois prochains. Le but de ce travail était de chercher à comprendre comment ce projet avait été conçu et mené, mais également de voir s'il y avait matière à comparaison entre la première et la seconde mouture. Et en effet, il s'est avéré qu'entre les deux moutures, certaines différences sont apparues. D'abord, nous l'avons vu, la composition des membres de travail a changé. Seule une minorité de personnes ayant participé à la première version ont également contribué à la seconde version, tandis que le reste des membres a changé. Ensuite, le *frame* des deux versions a changé. Alors que la première version se voulait être un document alternatif mais nécessaire (et donc parfois considéré comme exagéré par les interviewées dans la manière de présenter les différences femme-homme), la seconde version se veut plus inclusive et moins fondée sur les contre-stéréotypes. Enfin une mise à jour des ressources, mais aussi des thématiques a été opérée afin de proposer un matériel actuel qui traite des sujets relatifs au genre aujourd'hui.

Néanmoins, certaines similarités ont également émergé. Bien que les deux moutures n'ont pas pu être comparées jusqu'au bout du processus, la seconde mouture n'ayant pas encore été diffusée, on peut relever des points communs entre les obstacles notamment. Le soutien institutionnel n'est pas aussi solide qu'espéré. Pour la première version de « L'école de l'égalité », la diffusion a été considérée comme un échec. D'après les interviewées ayant participé à la première version, c'est bien le manque de soutien institutionnel qui est en cause. Or la thématique de l'égalité n'est pas un sujet qui porte si l'on est pas convaincu-e de ses enjeux. Les croyances communes qui ont été exposées montrent qu'en effet, le milieu scolaire est plutôt passif face aux questions d'égalité entre les filles et les garçons. Le sentiment général est que l'égalité est atteinte, avec pour preuve que les filles sont meilleures en général que les garçons. Ainsi, le manque d'intérêt pour cette thématique est généralisé et les institutions reflètent sans doute cette opinion.

Pour la seconde version, les obstacles ont été anticipés. Fort-e-s de l'expérience de la première version de « L'école de l'égalité », les membres des comités de travail se sont attelés à réfléchir aux obstacles potentiels et à les contourner. C'est ainsi que des « stratégies de production » ont été énumérées. Premièrement, le vocabulaire a été l'un des moyens le plus évident et accessible de contourner ces obstacles. Une façon de faire dont les interviewées ont témoigné comme étant leur tâche quotidienne lorsqu'il s'agit de questions égalitaires. Les façons de dire et les termes employés ont tous été passés à la loupe, réfléchis, pesés et pensés afin de contenter tout le monde. Ces façons de faire ne sont pas exceptionnelles dans ce champ de recherche. Nous l'avons vu avec Bereni et Lépinard (2004) dans un autre contexte, politique cette fois-ci avec la question de la parité. Ces attentions particulières au langage révèlent des blocages face aux questions de genre. Comme nous l'avons vu avec la thématique des personnes transgenres. En effet, tandis que certaines interviewées ne voyaient pas d'autres façons de faire que d'aborder la transidentité, d'autres préféreraient ne pas prendre ce parti en raison de la connaissance des

opinions communes concernant ces sujets « délicats ». Ceci a constitué la seule dissension remarquable au sein des membres des comités de travail. Les obstacles repérés se basent donc sur les représentations des enseignant-e-s.

Et nous l'avons vu, le corps enseignant n'est pas assez conscientisé et/ou ne souhaite pas l'être aux enjeux du genre. Parfois même et c'est plus délicat, les enseignant-e-s ne voient tout simplement pas les inégalités liées au sexe en raison de leur intégration si forte qu'elle en devient naturelle (Marro, 2012). Toutefois, comme l'ont rappelé plusieurs interviewées, il existe aussi une partie des enseignant-e-s qui souhaite que l'école soit plus active dans la remise en question des rôles de genre. Enfin, nous avons vu que la temporalité de la seconde version n'était pas tout à fait habituelle. Elle a été rallongée à plusieurs reprises, sans que les raisons en soient claires. Ainsi, la diffusion des nouveaux cahiers de « L'école de l'égalité » n'est pas encore décidée, bien que leur mise à jour dure depuis près de deux ans et qu'ils sont quasiment prêts. Bruno et Mangenot (2016) ont montré dans le contexte français que les brochures de l'« ABCD de l'Égalité » (un programme pédagogique mis en place en 2013 par Najat Vallaud-Belkacem, ministre des droits des femmes à l'époque et dont le but était comparable à « L'école de l'égalité ») avaient été remaniées, de façon à ce que les termes mais également les thématiques polysémiques (comme le terme « genre » ou le thème de l'homosexualité) soient évacués. On constate donc que les obstacles auxquels ont fait et font face « L'école de l'égalité » ne sont pas uniques, et constituent, si j'ose dire un cas d'école.

Ce que ce travail a permis de montrer est que « L'école de l'égalité » est un projet pertinent et très bien pensé. Or l'analyse des cadres de production montre également que ce genre de projet, malgré toutes ses bonnes intentions, n'est jamais acquis et requiert des efforts faramineux afin d'être mené à bien. On peut se demander à juste titre si les sujets relatifs au genre ne sont pas parfois victimes de discrimination. Comme nous l'avons également relevé, les critiques renvoient souvent les questions égalitaires à un débat idéologique et militant. Or, ces mêmes questions montrent qu'en effet, notre société n'est pas égale du point de vue des sexes et qu'il faut encore se battre. Mais comme l'a rappelé une interviewée, l'égalité entre les sexes est inscrite dans la constitution, alors si des projets comme « L'école de l'égalité » sont considérés comme militants, ne pouvons-nous pas considérer ses détracteurs comme des hors la loi ?

## Bibliographie

1. Baudelot Christian et Establet Roger (2006, édition mise à jour), *Allez les filles ! Une révolution silencieuse*, Editions du Seuil, Paris.
2. Beaud Stéphane et Weber Florence (2010, quatrième édition augmentée), *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, Paris.
3. Bereni Laure et Lépinard Eléonore (2004), « Les femmes ne sont pas une catégorie » les stratégies de légitimation de la parité en France, *Revue française de science politique*, vol. 54, pp.71-98.
4. Blanchard Marianne et Pierrel Arnaud (2017), Filles et garçons en classes préparatoires scientifiques : les métamorphoses du « double handicap » au fil des trajectoires scolaires, in : Hélène Buisson-Fenet (dir.) *Ecole des filles, écoles des femmes L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*, De Boeck Supérieur, Louvain-la-Neuve, pp. 57-72.  
<https://books.google.ch/books?hl=fr&lr=&id=hboDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP2&dq=Blanchard+M.,+et+Arnaud+Pierrel,+2017,+%C2%AB+Filles+et+gar%C3%A7ons+en+classes+pr%C3%A9paratoires+scientifiques+:+les+m%C3%A9tamorphoses+du+%C2%AB+double+handicap+%C2%BB+au+fil+des+trajectoires+scolaires+%C2%BB,+in+%7BEcole+des+filles,+%C3%A9coles+des+femmes.+L%E2%80%99institution+scolaire+face&ots=mmB4aKtnDY&sig=C8WuC2buOLd9quCnyVWnCS0bCAw#v=onepage&q=blanchard&f=false> en ligne, consulté le 13 janvier 2019.
5. Braeuner Joëlle (2014), Egalité, genre et différences sexuées, in Francine Hauwelle, Marie-Nicole Rubio et Sylvia Rayna (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, ères éditions, Toulouse, pp.49-66.
6. Bruno Pierre et Mongenot Christine (2016), Objectifs, démarches et supports pour réfléchir sur le genre : quelles ressources pour les enseignants ?, *Le français aujourd'hui*, n°193, pp.63-76.
7. Cambon Emmanuelle et Léglise Isabelle (2008), Pratiques langagières et registres discursifs, *Langage et société*, n°124 (2), pp.15-38.
8. Chaponnière Martine (2006), Mixité, débats d'hier et d'aujourd'hui in : Dafflon Nouvelle Anne (dir.) *Filles-garçons Socialisation différenciée ?*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, pp. 127-144.
9. Clair Isabelle (2016), Faire du terrain en féministe, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°123, pp. 66-83.
10. Collet Isabelle (2012), Faux-semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation, *Recherche et formation*, vol. 70, pp. 121-134.

11. Collet Isabelle (2014), *Comprendre l'éducation au prisme du genre Théories, questionnements, débats*, 2<sup>ème</sup> édition, Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
12. Collet Isabelle (2015), Faire vite et surtout le faire savoir. Les interactions verbales en classes sous l'influence du genre, *Revue internationale d'ethnographie*, n°4, p. 6-22.
13. Collet Isabelle et Grin Isabelle (2013), L'introduction du genre dans la formation initiale des enseignant.e.s : un combat emblématique fait de convictions militantes et de volonté politique, *Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*, n°16, pp. 31-47.
14. Couchot-Schiex Sigolène et Deriax Daniel (2013), Egalité en classes mixtes en Education Physique : quels arrangements pour les enseignant-e-s ? in *Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*, n°13, pp. 111-127.
15. Dafflon Nouvelle Anne (2006), Littérature enfantine : entre images et sexisme in : Dafflon Nouvelle Anne (dir.) *Filles-garçons Socialisation différenciée ?*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, pp. 303-324.
16. Darmon Muriel (2010), *La socialisation*, 2<sup>ème</sup> édition, Armand Colin, Paris
17. Dauphin Sandrine (2008), Promotion de l'égalité des sexes en France : continuité et rupture, *Cahiers du Genre*, n°44, pp.139-164.
18. Dauphin Sandrine (2011), Chapitre 12. Action publique et rapports de genre, in : Françoise Milewski *et al.* *Les discriminations entre les femmes et les hommes*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P) « Académique », pp.313-341.
19. Dauphin Sandrine et Sénac-Slawinski Réjane (2008), *Gender Mainstreaming : analyse des enjeux d'un « concept-méthode »*. Introduction, *Cahiers du Genre*, n°44, pp-5-16.
20. Duru-Bellat Marie (1995), Note de synthèse [Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales], *Revue française de pédagogie*, vol. 110, pp.75-109.
21. Duru-Bellat Marie (2004), *L'école des filles Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, 2<sup>ème</sup> édition, L'Harmattan, Paris.
22. Duru-Bellat Marie (2008), La reproduction des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution scolaire ?, *Travail, genre et société*, n°19, pp. 131-149.
23. Dutrévis Marion, Soussi Anne, Genoud Philippe A. (2017), Les attitudes et aspirations scientifiques des filles et des garçons à Genève, *Enquête auprès des élèves du primaire et du cycle d'orientation*, DIP, République et Canton de Genève et Service de la recherche en éducation (SRED).

24. Fassa Farinaz (2013), L'éducation à l'égalité entre les sexes dans l'école romande, une question vive ou inerte ?, *Formation à la profession enseignante : des savoirs en tout genre*, n° 16, pp. 13-31.
25. Fassa Farinaz et Céline Naef (2014), De la « Journée des filles » à « Futurs en tous genres » : parcours et détours d'une campagne égalitaire, *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 33 (1), pp. 96-104.
26. Fassa Farinaz, Rolle Valérie, Storari Chiara (2014), Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe, *Swiss Journal of Sociology*, n°40 (2), pp.197-213.
27. Fassin Didier (2000), L'anthropologie entre engagement et distanciation Essai de sociologie des recherches en sciences sociales sur le sida en Afrique, in : *Vivre et penser le sida en Afrique*, pp.41-66.
28. Gianettoni Lavinia, Simon-Vermont Pierre et Gauthier Jacques-Antoine (2010), Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires, *Revue Française de Pédagogie*, n°173 pp. 41-50.
29. Gianini Belotti Elena (1974), *Du côté des petites filles*, des femmes-Antoinette Fouque, Paris.
30. Giraud Olivier et Lucas Barbara (2009), Le renouveau des régimes de genre en Allemagne et en Suisse : bonjour « néo maternalisme » ?, *Cahiers du genre*, n°46 (1), pp.17-46.
31. Gusfield Joseph (2006), La culture des problèmes publics L'alcool au volant : la production d'un ordre symbolique, publié avec le concours de l'Institut national de recherches et d'études sur les transports et leur sécurité (INRETS), Introduction et traduction par Daniel Cefai, Editions Economica. (Ouvrage original paru en 1981).
32. Jacquot Sophie (2008), Genrer les politiques publiques ? Le *gender mainstreaming* : lecture d'une norme d'action publique : in Engeli Isabelle, Ballmer Thanh-Huyen, Muller Pierre (eds.) *Les politiques du genre*, L'Harmattan, Paris, pp.65-82.
33. Jarlégan Annette (2016), Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole, *Le français aujourd'hui*, n°193, pp. 77-86.
34. Jarlégan Annette, Tazouti Youssef et Flieller André (2011), L'hétérogénéité sexuée en classe : effets de genre sur les attentes des enseignant(e)s et les interactions verbales enseignant(e)-élève, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°26, pp. 33-50.
35. Knoepfel Peter, Larrue Corinne, Varone Frédéric, Savard Jean François (2015), La mise à l'agenda politique, chapitre 7 in : *Analyses et pilotages de politiques publiques France Suisse Canada*, Presses de l'Université du Québec, Québec.

36. Knoepfel Peter, Larrue Corinne, Varone Frédéric, Savard Jean François (2015), Les acteurs des politiques publiques, chapitre 3 in : *Analyses et pilotages de politiques publiques France Suisse Canada*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
37. Knoepfel Peter, Larrue Corinne, Varone Frédéric, Savard Jean François (2015), Les ressources, chapitre 4, in : *Analyses et pilotages de politiques publiques France Suisse Canada*, Presses de l'Université du Québec, Québec.
38. Lascombes Pierre et Le Galès Patrick (2007), *Sociologies de l'action publique*, Armand Colin, Paris.
39. Lee Bacchi Carol (1999), Introduction : in *Women, Policy and Politics The construction of policy problems*, Londres, SAGE Publications.
40. Lépinard Eléonore (2008), Une politique *publique* de l'égalité : la parité à l'épreuve de l'arène législative, in : Engeli Isabelle, Ballmer Thanh-Huyen, Muller Pierre (eds.) *Les politiques du genre*, L'Harmattan, Paris, pp. 123-140.
41. Manuelian Marie *et al.* (2016), La littérature pour la jeunesse et le genre : un corpus face à ses contradictions ?, *Le français aujourd'hui*, N°193, pp.45-62.
42. Marro Cendrine (2012), Dépendance-indépendance à l'égard du genre, *Recherche et formation*, n°69, pp. 69-80.
43. Martin Emily (1991), The Egg and the Sperm : How Science has constructed a Romance Based on Stereotypical Male-Female Roles, *Signs*, Vol. 16, n°3, pp. 485-501.
44. Maybe-Elle (2011), Savoir se taire, *Les Cahiers pédagogiques*, 487, 38.
45. Mosconi Nicole (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, Paris.
46. Mosconi Nicole (2004), Effets et limites de la mixité scolaire, *Travail, genre et sociétés*, n°11, pp. 165-174.
47. Muller Pierre (2008), Aux frontières de l'action publique. Ce que les politiques du genre font de l'analyse des politiques publiques. , in : Engeli Isabelle, Ballmer Thanh-Huyen, Muller Pierre (eds.) *Les politiques du genre*, L'Harmattan, Paris, pp. 299-316.
48. Murcier Nicolas (2007), La réalité de l'égalité entre les sexes à l'épreuve de la garde des jeunes enfants, *Mouvements*, n°49, pp.53-62.
49. Ney Seema (2009), *L'école de l'égalité : regards d'enseignantes Une réflexion sur la notion de genre dans le système éducatif vaudois (Mémoire de licence)*, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation, Genève.
50. Pallié Pierre et Mucchielli Alex (2012) Chapitre 11 – L'analyse thématique in : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.

51. Pallié Pierre et Muchielli Alex (2012), Chapitre 12 – L'analyse à l'aide des catégories conceptualisantes in : *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, Paris.
52. Pallier Pierre (1994), L'analyse par théorisation ancrée, *Cahiers de recherches sociologiques*, n°23, 147-181.
53. Parini Lorena, (2006), Sexe et genre : du biologique et du social ?, in *Le système de genre. Introduction aux concepts et théories*, Zurich, Seismo, p. 21-34.
54. Petrovic Céline (2013), La formation des enseignant-es et le genre : quelles résistances ? *Formation à la profession enseignantes : des savoirs en tout genre*, n°16, pp. 47-63.
55. Petrovic Céline (2014), Le développement de l'identité sexuée au sein du système de genre, in Francine Hauwelle, Marie-Nicole Rubio et Sylvia Rayna (dir.), *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*, érès éditions, Toulouse, pp.31-48.
56. Rouyer Véronique et Zaouche-Gaudron Chantal (2006), La socialisation des filles et des garçons de la famille : enjeux pour le développement, in : Dafflon Nouvelle Anne (dir.) *Filles-garçons Socialisation différenciée ?*, Presse Universitaire de Grenoble, Grenoble, pp. 27-54.
57. Salle Murielle (2014), Formation des enseignants : les résistances au genre, *Travail, genre et sociétés*, n°31, pp. 69-84.
58. Scott Joan (1988), Genre : une catégorie utile d'analyse historique, *Les Cahiers du GRIF*, n°1, vol. 37, pp. 125-153.
59. Scott Joan (1998), *La citoyenne paradoxale Les féministes français et les droits de l'homme*, Chapitre 1, Albin Michel, Paris.
60. Tin Louis George (2010), Comment peut-on être hétérosexuel ?, *Cités*, n°44, pp.41-105.
61. Vidal Catherine (2012), Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/4, pp. 495-505.

# Annexes

## Annexe 1 : grille de questions des entretiens

### Origines

- 1) Comment en être arrivé.e à vouloir faire une telle brochure ?
- 2) D'où vient l'idée ?
- 3) A-t-elle été commanditée, si oui par qui ?
- 4) Y'a t-il une « orientation politique » avec des objectifs précis à atteindre, etc. ?
- 5) Avez-vous eu un budget ?
- 6) La brochure est gratuite, est-elle financée ?
- 7) Qui sont les personnes ayant participé à cette première version ?

### But de la brochure

- 8) Comment définissez-vous cette brochure ? (Outil de travail, dispositif nécessaire, une option facultative, etc.)
- 9) Pensez-vous qu'une telle brochure est nécessaire ?
- 10) Quel est le but de ces brochures ?
- 11) Peut-on dire que la brochure a une portée politique ? (dans le sens où elle est censée répondre à des attentes des citoyen.nes dans l'atteinte de l'égalité F/H, dans le sens où elle n'est pas « neutre », elle cherche à faire changer quelque, elle est positionnée)

### Contenu

- 12) Comment définissez vous la brochure en termes de contenu ?
- 13) A qui est-elle destinée in fine et à quoi ?
- 14) Comment ont-elles été pensées ?
- 15) Quel est le paradigme qui a encadré la première/la seconde ou les deux brochures ?
- 16) Quels sont les principes qui régissent les brochures (s'il y en a) ?

### Diffusion et « efficacité »

- 17) Comment ont-elles été reçues ?
- 18) Comment ont-elles été diffusées ?
- 19) La diffusion a-t-elle été suffisante selon vous ?
- 20) Qui en a bénéficié ?
- 21) Ces brochures sont-elles efficaces ?
- 22) Et suffisantes pour pallier les inégalités auxquelles font face les filles ?
- 23) Savez-vous si les brochures ont été utilisées par le corps enseignant ? Et dans quelle mesure ?

### Mon avis

- 24) Dans cette première brochure, j'ai eu le sentiment que les concerné.es étaient surtout les filles qui devaient combler l'écart existant entre leur réussite

scolaire et la rupture de cette réussite en milieu professionnel. Toutefois, dès le descriptif on ressent une sorte de frilosité à admettre cette rupture, est-ce justifié ? Et si oui, est-ce afin de ne pas « froisser » certaines sensibilités et donc de pouvoir diffuser la brochure au mieux ?

- 25) Le fascicule des degrés 3 et 4 semble dirigé en grande partie vers les « oubliées » en sciences naturelles, en histoire, en français, etc. Peut-on dire que cette première version cherche à combler un vide entourant les personnalités féminines et donc à mettre en avant surtout des femmes ?
- 26) Dans une perspective de genre, ne faut-il pas aussi inclure des personnalités masculines ayant joué des rôles peu communs en fonction de leur genre ? ou ayant défendu les droits des femmes (Nicolas de Condorcet, Poulain de la Barre, etc.) Même si il est clair que les femmes ont largement été invisibilisées au cours de l'histoire dans toutes les disciplines et qu'il faut dès lors procéder à une sorte de rattrapage.

Pour les personnes ayant participé aux deux brochures ou uniquement à la seconde

### **But de la nouvelle brochure**

- 27) Pourquoi en faire une nouvelle version ?
- 28) Qui sont les personnes ayant participé à cette nouvelle brochure ? (par qui j'entends également des personnes spécialisées dans les études genre, dans l'enseignement, etc. : diversité)
- 29) Ont-elle changé ? Si oui pourquoi ?
- 30) Peut-on dire que la brochure a une portée politique ? (dans le sens où elle est censée répondre à des attentes des citoyen.nes dans l'atteinte de l'égalité F/H, dans le sens où elle n'est pas « neutre », elle cherche à faire changer quelque, elle est positionnée)

### **Contenu**

- 31) Qu'est-ce qui change de la première version ?
- 32) Qu'est-ce qui ne change pas ?
- 33) Y'a-t-il eu un changement de paradigme pour cette seconde brochure ?
- 34) Est-elle pensée différemment ?
- 35) Y'a-t-il une partie consacrée aux professeur.es ?

### **Diffusion**

- 36) Est-elle destinée au même public ?
- 37) Comment la diffusion est-elle prévue ? Cf, lorsque j'ai voulu télécharger la première version, j'ai beaucoup de peine et lorsque j'ai enfin trouvé tous les fascicules, le téléchargement n'était pas très instinctif et facile à poursuivre (une dizaine de documents séparés à télécharger, manque de praticité).
- 38) Et comment doit se dérouler la présentation de cette nouvelle brochure ? (Conférences, distribution dans chaque école romande, email, y'a-t-il un dispositif de prévu, accompagnée ? etc.).

## Mon avis

39) J'ai eu l'opportunité de consulter la nouvelle version de L'école de l'égalité et j'ai eu le sentiment que l'empreinte féministe était plus « assumée », plus affichée que dans la première brochure (fiches sur les noms de métiers qui montrent de façon claire l'inégalité pour les femmes, fiches de maths avec les graphiques sur l'égalité formelle, « *seulement* depuis 1981 que l'égalité est inscrite dans la constitution » ou encore la fiche sur la conciliation entre vie professionnelle et vie privée avec la Suède en exemple dont on sait les mesures favorisant un partage égal des tâches domestiques, fiche sur le nom des rues où les femmes sont majoritairement absentes, etc.). Est-ce justifié ou est-ce une surinterprétation de ma part ?

## Annexe 2 : Tableau récapitulatif des membres des groupes de travail rencontrés

Activité professionnelle	Compétence	Rôle dans les brochures	Fonction	A participé à la 1 <sup>ère</sup> version	A participé à la 2 <sup>ème</sup> version	A participé à la 1 <sup>ère</sup> & 2 <sup>ème</sup> version
Formatrice	Enseignante + experte en genre	Groupe de projet	Connaissances sur le genre			X
Formatrice	PER	Groupe de projet	Apports connaissances du PER		X	
Déléguée à l'égalité	Promotion de l'égalité	Consolidation théorique	Apports théoriques	X		
Chargée à l'égalité	Enseignante	Cheffe de projet	Consolidation théorique		X	
Formatrice	Enseignante + experte en genre	Groupe de projet	Connaissances sur le genre			X
Chargée de l'égalité	Promotion de l'égalité	Groupe de projet	Promotion de l'outil		X	
Chargée de l'égalité	Promotion de l'égalité		Promotion de l'outil à l'interne			X
Enseignante	Enseignante	Cheffe de projet	Connaissances sur le genre	X		
Chercheuse	Formation d'adultes	Consolidation théorique	Connaissances sur le genre		X	
Illustratrice	Intérêt pour les questions de genre	Illustrations	Illustratrice	X		