

Parier sur l'égalité



Sommaire

- 04 Égalité, équité, comment penser l'éducation?
- 05 Trois temps des discriminations à l'école secondaire
- 07 Des inégalités de départ aux inégalités d'arrivée: quelle responsabilité des systèmes filiarisés?
- 09 Cheffes d'établissement scolaire en Suisse: un plafond de verre méconnu
- 11 Comment les enseignant-es favorisent l'in/égalité au quotidien
- 13 L'égalité entre les filles et les garçons au cœur des disciplines scolaires
- 17 Un plan d'action en faveur de l'égalité et la diversité dans les HEP romandes

Égalité, équité, comment penser l'éducation?

«Ce système permet une réelle égalité des chances!», «ces mesures sont équitables» ou encore «ce système est plus égalitaire et moins discriminatoire». Tant d'expressions déjà entendues dans le milieu éducatif qui souhaitent intégrer une dimension de justice. Mais de quoi parle-t-on? À quelles dimensions renvoient ces concepts?

Dans le domaine éducatif, penser que l'ensemble de notre système est égalitaire en mobilisant l'égalité des chances ou l'égalité d'accès consisterait à occulter une importante dimension des inégalités de départ. Comme le montre Felouzis (2014), malgré une égalité d'accès à l'éducation, toutes et tous les élèves n'ont pas les mêmes chances d'obtenir un diplôme d'école supérieure à la sortie de l'école obligatoire. Demeuse et Baye (2005) mettent en lumière que soutenir un paradigme d'égalité d'accès consiste à accepter «des résultats inégaux, à condition qu'ils soient proportionnels aux aptitudes de départ» (p. 164). Si l'argumentaire de l'égalité d'accès a largement montré ses limites en termes d'émancipation de l'individu, l'égalité de traitement, quant à elle, part du postulat que l'ensemble des élèves doit recevoir le même enseignement de base sans mesure spécifique. L'égalité de réussite scolaire, qui définit le niveau supérieur de justice, prône une discrimination positive afin de réduire les inégalités de départ. Néanmoins, toujours selon ces deux auteur-es, les actrices et les acteurs du monde éducatif ne devraient-ils pas avant tout travailler à l'égalité de réalisation sociale? Cette pensée pose que les individus ont «des caractéristiques individuelles, motivationnelles et culturelles différentes, mais sans qu'il existe de hiérarchie entre celles-ci» (p. 165).

«L'égalité conçue comme civique et politique, consiste à considérer que chacun égale chacun en tant que citoyen.»

(Le Robert, 1999, p. 175).

L'égalité des chances et de traitement ne met pas en œuvre un modèle de justice permettant à toutes et tous d'accéder à la réussite scolaire. En revanche, des scénarios de discrimination positive peuvent faciliter l'accès de davantage d'élèves à des parcours ambitieux. Se pose en creux la question de l'équité. En effet, lorsqu'il est question d'équité, «il s'agit davantage d'un examen des différences qui peuvent être considérées comme justes par opposition à celles qui ne peuvent pas être qualifiées de la sorte» (Demeuse et Baye, 2005, p. 161). Aujourd'hui, constater que l'école est reproductrice de la stratification sociale et la défendre au nom d'une égalité de traitement semble être une position dépassée. Collectivement, nous gagnerons à échanger sur ces différences de départ et à interroger leur injustice; ce afin de mieux les maîtriser. Husén l'évoquait déjà en 1972: «Paradoxalement, on pourrait dire qu'il faut donner à tous des chances égales à un traitement inégal en ce qui concerne les différences sociales» (p. 43).

Des formes nouvelles de justice dans l'institution scolaire sont sans doute à inventer. Elles ont tout à gagner en se fondant sur l'idée d'équité.

Bibliographie

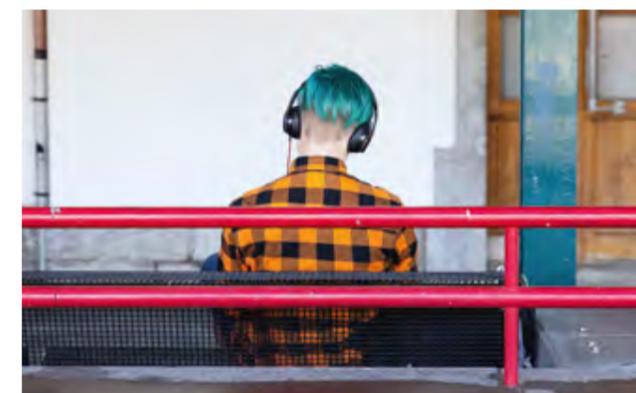
Demeuse, M., Baye, A., Straeten, M., Nicaise, J., Matoul, A. (2005). *Vers une école juste et efficace: 26 contributions sur les systèmes d'enseignement et de formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.
 Felouzis, G. (2014). *Les inégalités scolaires*. Paris: PUF.
 Husén, T. (1972). *Social background and educational career*. Paris: OCDE.
 Le Robert. (1999). *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Seuil.



Trois temps des discriminations à l'école secondaire

Les discriminations sont souvent vues comme un effet pervers de la société, que l'école aurait pour noble mission de corriger. Mais elles sont aussi un effet des politiques. Leur histoire dans l'enseignement secondaire se déroule en trois temps correspondant à trois régimes de scolarisation (Trow, 2007).

Le premier régime de scolarisation secondaire est celui de l'**élitisme**, lorsque cet enseignement s'adresse environ à 5% d'une classe d'âge. Il débute vers les années 1870 dans la plupart des pays européens industrialisés (Müller, Ringer, & Simon, 1987). On retient souvent de cette époque que les États ont fait des efforts pour développer la scolarisation primaire pour tous, mais on oublie souvent qu'ils ont parallèlement restreint fortement l'accès à l'enseignement secondaire. C'est à cette époque que les divers ordres d'enseignement sont nettement séparés et que l'enseignement secondaire devient strictement masculin et «désintéressé», c'est-à-dire qu'il décourage les familles qui recherchent des savoirs directement utiles pour occuper un emploi. Ce régime scolaire vise à assurer la reproduction de la «bourgeoisie du diplôme», cultivée, mais moyennement aisée, en pratiquant à la fois l'écologie (pour éliminer les indigent-es) et le financement public pour combler le déficit systématique (Savoie, 2013). D'une manière générale, le système éducatif reproduit tout à fait explicitement (c'est dans les discours politiques) la structure de classes des sociétés industrielles. Le second régime, celui de la **massification**, démarre vers 1960 lorsque les enseignements secondaires concernent plus de 50% d'une classe d'âge. Cette massification est avant tout une politique industrielle, engagée par les États et encouragée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, créée en 1961) pour répondre aux défis militaires et industriels de la reconstruction puis de la guerre froide. Il s'agit de mobiliser ce qu'on appelle les «réserves d'aptitudes» (Berthelot, 1983), c'est-à-dire d'aller chercher, notamment dans les classes populaires, les élèves les plus doués pour en faire des technicien-nés, des ingénieur-es ou des scientifiques. D'une manière générale, les systèmes éducatifs ont alors pour mission, non plus de reproduire les classes sociales, mais de produire la *société salariale* avec ses hiérarchies plus fines et justifiées par la méritocratie scolaire. Il n'y a plus de discrimination explicite de classe ou de genre. En revanche, on ne prétend pas mener toutes et tous les élèves à la réussite, mais simplement élargir la



base sociale de la sélection scolaire. Les années 1960 sont en fait les années d'inauguration d'un «échec scolaire» à la fois déploré et produit systématiquement par l'école. La contradiction entre l'ouverture sociale plus grande de l'enseignement secondaire et la production d'un échec de masse se fait plus forte lorsque le choc pétrolier (1973) vient mettre fin aux illusions de la croissance infinie. Dès lors, les gouvernements s'effraient de leur «générosité» des années 60. Ils cherchent à ralentir la croissance des effectifs en recourant à une plus forte sélection et en créant des voies de relégation, afin de ne pas surproduire des diplômé-es. Démographes, historiens (Prost, 1986) et sociologues commencent à montrer alors que cette sélection sur critère purement académique produit de fait une discrimination essentiellement sociale, même si elle n'est plus explicite comme lors du régime précédent. Enfin, le régime actuel, est celui de l'**universalisation de la scolarisation secondaire**. Il débute vers 1990, avec ce qu'on a appelé la mondialisation, et son corollaire, l'économie de la connaissance, qui indexe la richesse des pays sur le niveau des acquisitions cognitives de leurs habitant-es. La «culture de l'évaluation», promue, là encore par l'OCDE (via le PISA), hiérarchise désormais les systèmes éducatifs en fonction de leur capacité à élever la moyenne des acquisitions cognitives de leurs élèves (Mons, 2007). Nous sommes entré-es dans la société en-

trepreneuriale, dans laquelle les États se déchargent de la responsabilité de planifier la formation en fonction des emplois disponibles. Les individus sont censés développer leur propre projet d'insertion, notamment en créant des entreprises. La mission des États se réduit à fournir à chacun-e le bagage intellectuel maximal pour se réaliser. Les établissements scolaires, selon les nouvelles politiques dites «d'inclusion», doivent désormais non seulement accueillir la quasi-totalité des élèves, mais aussi les garder jusqu'à la certification. De ce fait, leur sensibilité au contexte territorial est plus grande: les écoles situées en milieu difficile ne pouvant comme auparavant exclure les élèves en difficultés, elles sont plus tributaires de la situation sociale de leur district.

Or, dans le même mouvement, la ségrégation socio-urbaine ne cesse d'augmenter, la plupart des familles aisées recherchant de plus en plus l'entre-soi. Les deux phénomènes ne sont pas étrangers l'un à l'autre puisque les stratégies de scolarisation sont un des premiers critères des choix de localisation de la part des familles de classes moyennes. Dans cette situation de mise en «marché scolaire», les établissements cherchent à attirer les familles les plus ambitieuses en se distinguant par les diverses ressources mises à leur disposition selon les pays (classes spéciales: arts, sports, classes européennes, projets, etc.). Dans les pays du centre européen tels que la Suisse, par ailleurs, l'enseignement secondaire reste organisé en filières discriminatoires sur critères académiques (Losego, 2018). Ces derniers produisent une discrimination dans la mesure où plus ils sont drastiques, plus ils sont associés statistiquement à des propriétés sociales telles que le genre, l'origine nationale ou la catégorie sociale (Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011). Enfin, les politiques d'inclusion génèrent elles-mêmes des catégorisations d'élèves dit-es «à besoins particuliers» de plus en plus fortement mobilisées sur la base de diagnostics médicaux, psychologiques, logopédiques ou tout simplement pédagogiques pour individualiser les parcours, sous la forme notamment de «programmes personnalisés» (Bélangier & Kahn, 2019; Garcia, 2019). Alors que l'enseignement spécialisé conduisait depuis les années 1960 à placer les élèves en difficultés sur des voies de rélegation, certains diagnostics aujourd'hui (par exemple:

le «haut potentiel intellectuel») peuvent être utilisés de manière stratégique par les familles, les enseignant-es ou les directions d'école pour obtenir des avantages dans la compétition scolaire, à tel point qu'on a pu dire que la dyslexie était une «maladie de classe moyenne» (Garcia, 2013).

Ainsi, même si on ne peut mettre en doute une certaine volonté de corriger les inégalités de la part des actrices et des acteurs des systèmes éducatifs et si l'éducation reste le facteur le plus efficace de correction des inégalités économiques sur le long terme (Piketty, 2013), l'enseignement secondaire, construit dès le départ pour séparer les élèves, continue à produire lui-même des discriminations, notamment en interaction avec le reste des institutions sociales: la famille, la ville, l'entreprise ou la politique publique.

Références

- Bélangier, N., & Kahn, S. (2019). Les dispositifs individualisés d'aide aux élèves: Lieux de renormalisation. Comparaison entre l'Ontario et la Belgique. *Recherches en Éducation*, 35.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris: PUF.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: L'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue Suisse de Sociologie*, 37(1).
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques: Naturaliser ou combattre l'échec scolaire?* La Découverte.
- Garcia, S. (2019). Intensification du travail enseignant et bureaucratisation: L'exemple des PPRE. *Revue Suisse de Sociologie*, 45(3).
- Losego, P. (2018). L'école moyenne en Suisse: Le cas du canton de Vaud. In F. Baluteau, V. Dupriez, & M. Verhoeven (Éd.), *Entre tronc commun et filières, quelle école moyenne? Étude comparative*. (pp. 55-83). Louvain-la-Neuve: Académia-L'Harmattan.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: PUF.
- Müller, D. K., Ringer, F. K., & Simon, B. (Éd.). (1987). *The Rise of The Modern Educational System: Structural change and social reproduction. 1870-1920*. Cambridge/Paris: Cambridge University Press/Éditions de la maison des sciences de l'Homme.
- Piketty, T. (2013). *Le capital au XXIe siècle*. Seuil.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé? Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF.
- Savoie, P. (2013). *La construction de l'enseignement secondaire (1802-1914)*. Consulté à l'adresse <https://lectures.revues.org/13171>
- Trow, M. (2007). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In J. J. F. Forest & D. P. G. Altbach (Éd.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Springer Netherlands.

Les études PISA 2012 pour la Suisse démontrent qu'en mathématiques, 11,3% des élèves de 16 ans disposent de compétences en dessous du minimum attendu. Les disparités cantonales se révèlent fortes: dans les cantons du Valais ou de Fribourg, environ 5% des élèves sont concernés par ces très mauvais

résultats. Vaud, Neuchâtel et Jura ont deux fois plus d'élèves en grande difficulté en mathématiques, Genève trois fois plus.

Source: www.socialchangeswitzerland.ch/wp-content/uploads/2017/04/Felouzis_Charmillot_Inegalites_scolaires_5avril2017_DO.pdf

Des inégalités de départ aux inégalités d'arrivée:

quelle responsabilité des systèmes filiarisés¹?

Proposer un système éducatif juste qui permettrait de limiter les inégalités de départ entre élèves est aujourd'hui une volonté largement répandue à l'échelle internationale. Elle est exprimée par tout un ensemble d'actrices et d'acteurs: enseignant-es, directrices et directeurs d'établissement, politicien-nes et autres individus soucieux de l'éducation. La recherche signale toutefois que certains modèles éducatifs contribuent à accroître ces inégalités. Ici, nous concentrons notre propos sur les systèmes filiarisés¹.

La qualité d'un système éducatif peut se définir par la manière dont il traite les élèves qui rencontrent les plus grandes difficultés (Felouzis, 2015). Les solutions sont nombreuses. Quelques exemples tirés de l'enseignement secondaire obligatoire en Suisse romande (aussi appelé secondaire I) permettent de rendre compte de cette variabilité. Alors que Fribourg et Genève s'en remettent à des systèmes filiarisés depuis de nombreuses années, Valais et Neuchâtel ont récemment remplacé leur système filiarisé pour des classes hétérogènes avec deux niveaux dans certaines disciplines. Quant au canton de Vaud, il a, depuis peu, opté pour un système hybride caractérisé par la présence de deux filières au sein desquelles les élèves sont regroupés dans des classes hétérogènes. Cette diversité soulève la question des effets de la structure des systèmes éducatifs sur les parcours des élèves les plus faibles².

Des filières peu propices aux apprentissages de toutes et tous

Les systèmes filiarisés sont souvent plébiscités pour l'homogénéité des classes qu'ils offrent en apparence. Bien que les classes ne soient jamais parfaitement homogènes du fait des particularités de chaque élève, ces systèmes octroient l'impression à l'enseignant-e de devoir gérer une palette de niveaux moins importante (Felouzis, 2015). Néanmoins, la recherche en éducation montre que les systèmes filiarisés ne permettent pas aux élèves les plus faibles de progresser selon leur plein potentiel (Felouzis & Charmillot, 2012; Gamoran & Mare, 1989; Thrupp & Lupton, 2006). Plusieurs facteurs en sont la cause. On peut évoquer par exemple l'effet-classe et l'effet Matthieu.

Bianco et Bressoux (2009) définissent l'effet-classe comme «les caractéristiques morphologiques de la classe



et les caractéristiques du public accueilli pouvant exercer une influence sur les acquisitions des élèves» (p. 36). En d'autres termes, l'analyse de l'effet-classe met en lumière le fait qu'un-e élève évolue différemment en fonction des pair-es côtoyés. Ainsi, un-e élève n'atteint pas le même niveau de connaissance, intégré-e dans une classe à exigences basses ou mis-e dans une classe à exigences élevées. Or, dans une classe à exigences basses, les élèves faibles bénéficient moins des apprentissages horizontaux – qui résultent des échanges avec leurs pair-es. À contrario, les élèves des classes à exigences élevées en profitent davantage et progressent plus rapidement. Dès lors, en

¹ Par systèmes filiarisés, nous comprenons les systèmes d'enseignement secondaire I dont la structure repose sur une séparation des élèves fondée sur leur niveau scolaire en fin de primaire. En Suisse romande, nous parlons souvent de filières, sections et voies.

² Nous définissons les élèves les plus faibles comme: «les élèves les plus défavorisés par le niveau socioéconomique de leurs parents et par leur parcours migratoire» (Felouzis, 2015, p.21).



étant séparées, les deux catégories d'élèves voient l'écart entre leurs performances se creuser.

Les élèves faibles sont également pénalisés à travers ce que l'on nomme *l'effet Matthieu*, qui consiste à donner un enseignement de meilleure qualité aux élèves plus favorisés. Par exemple, les enseignant-es les mieux diplômé-es sont souvent attribués aux classes qui regroupent les meilleur-es élèves (Crahay, 2013). Dans les classes à exigences basses, les enseignant-es tendent à se préoccuper davantage de questions relatives à la gestion de classe plutôt que de nourrir des ambitions pédagogiques importantes avec leurs élèves. En conséquence, les élèves faibles ne bénéficient pas de tous les apports pédagogiques nécessaires pour progresser. La recherche va plus loin. Elle montre que les élèves qui ont les résultats scolaires les plus élevés sont souvent issu-es des milieux les plus favorisés (Felouzis, 2015). Autrement dit, dans les systèmes filiarisés, les élèves ne sont pas seulement séparés sur la base de leur niveau scolaire, mais également selon leur origine sociale.

Risques de stigmatisation

C'est ce que Felouzis (2015) observe en Suisse. En comparant les systèmes cantonaux, il montre que «plus la ségrégation sociale des filières est forte, plus les inégalités sociales sont elles aussi fortes» (p. 38). La ségrégation est comprise au sens d'une séparation des élèves (justifiée par des caractéristiques individuelles) qui entraîne

des conséquences négatives pour certain-es. En d'autres termes, les inégalités sociales entre élèves sont plus fortes et se développent davantage dans les systèmes qui séparent les élèves scolairement (et socialement). Partant de *l'effet classe* et de *l'effet Matthieu*, cela signifie que les élèves issu-es des milieux défavorisés – qui sont généralement plus faibles scolairement – ont moins de chances de progresser.

La ségrégation opérée par la séparation des élèves en filières est, par ailleurs, souvent accompagnée de processus de stigmatisation. Étant regroupé-es selon leur niveau scolaire, les élèves d'une classe se voient catégorisé-es comme «fort-es» ou «faibles» selon leur filière. Or, la catégorisation et la stigmatisation impliquent le risque que les élèves faibles intègrent l'image que leurs pair-es et leurs enseignant-es leur renvoient et réduisent, *de facto*, leurs ambitions.

L'exemple des systèmes éducatifs filiarisés montre, en définitive, que le choix de la structure soulève des enjeux décisifs liés non seulement aux apprentissages des élèves mais également à leur formation et à leur future insertion socioprofessionnelle.

Bibliographie

- Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Chapitre 2. Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension?. Dans: Xavier Dumay éd., *L'efficacité dans l'enseignement: Promesses et zones d'ombre* (pp. 35-54). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace?* Paris: De Boeck.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris: PUF.
- Felouzis, G. (2015). Ce que l'école fait aux plus faibles: une analyse comparative des 13 cantons suisses. In G. Felouzis & G. Goastellec (Eds.), *Les inégalités scolaires en Suisse: école, société et politiques éducatives* (pp. 17-43). Berne: Peter Lang.
- Felouzis, G. & Charmillot, S. (2012). School tracking and educational inequality: a comparison of 12 education systems in Switzerland. *Comparative Education*, 49(2), 181-205.
- Gamoran, A. & Mare, R.D. (1989). Secondary School Tracking and Educational Inequality: Compensation, Reinforcement, or Neutrality? *The American Journal of Sociology*, 94(5), 1146-1183.
- Thrupp, M. & Lupton, R. (2006). Taking School Contexts More Seriously: The Social Justice Challenge. *British Journal of Sociology of Education*, 54(3), 308-328.

En fin de 8P à Genève, 16% des élèves de milieu modeste ou défavorisé ont au moins une année de retard contre 6% des enfants de cadres supérieurs. 53% des élèves de milieu modeste ou défavorisé sont orientés au niveau scolaire le plus élevé à la fin du primaire à Genève contre 75% des enfants d'em-

ployés et 81% des enfants de cadres supérieurs. 77% des francophones accèdent à ce niveau contre 57% des allophones.

Source : www.ge.ch/dossier/analyser-education/reperes-indicateurs-statistiques

Cheffes d'établissement scolaire en Suisse: un plafond de verre méconnu

Les femmes en Suisse restent sous-représentées aux postes de directrices d'établissement scolaire. La recherche en sciences de l'éducation peine à s'y intéresser. Mieux comprendre ce phénomène est à l'origine de l'une des rares recherches (Siné, 2017)¹ qui mettent en évidence cette forme d'inégalité.

Tout comme dans le secteur privé ou dans les administrations, les femmes ne sont encore que faiblement représentées aux postes de cadres supérieurs dans le monde de l'éducation. Cet état de fait est d'autant plus étonnant que, dans de nombreux pays, le personnel enseignant est majoritairement constitué de femmes, ce qui, logiquement, devrait favoriser leur mobilité verticale dans une plus grande proportion que les hommes. Or, quel que soit le pays, ce n'est pas ce qui est observé (Siniscalco, 2002).

La Suisse ne fait pas exception à cet état des lieux international. Selon les dernières statistiques nationales, publiées par l'Office fédéral de la statistique (2017-2018), dans l'enseignement primaire, le pourcentage d'enseignantes se situe autour de 90%, alors que celui des directrices n'atteint que 69%. Pour ce qui est du secondaire I, les enseignantes représentent près de 57% du personnel enseignant, tandis que le pourcentage de femmes directrices atteint, à peine, les 39%. Ces valeurs montrent l'existence, en Suisse, d'une sous-représentation des femmes aux postes de direction d'établissement scolaire. Or, ni dans les médias, ni dans les publications scientifiques helvétiques, cette forme d'inégalité ne fait l'objet d'un débat public.

Comprendre

Différentes recherches, menées notamment dans les pays anglo-saxons et en France, permettent d'affirmer que cette sous-représentation des directrices ne doit plus uniquement être comprise comme la conséquence d'un désintérêt des femmes pour la fonction, d'un manque d'ambition féminine ou d'un «retard historique». En réalité, l'une des raisons actuelles qui affecte le plus la mobilité verticale des enseignantes vers un poste de directrice consiste tout simplement dans le fait qu'elles sont femmes. Ainsi, le genre, compris comme une construction sociale et culturelle, impacte négativement l'accès des

(...) l'une des raisons actuelles qui affecte le plus la mobilité verticale des enseignantes vers un poste de directrice consiste tout simplement dans le fait qu'elles sont femmes.

enseignantes aux postes de cheffe d'établissement scolaire.

La métaphore la plus utilisée pour parler des effets du genre sur les carrières des femmes est celle du plafond de verre, qui désigne l'ensemble des pratiques sociales et politiques freinant, voire barrant, la progression des femmes vers le sommet des hiérarchies professionnelles et organisationnelles.

De nombreux travaux, portant notamment sur les organisations, ont permis de mettre en évidence trois formes d'obstacles qui expliquent le plafond de verre affectant la carrière des femmes.

1. Des barrières liées à la société: dès l'enfance, à travers l'école ou la famille, l'individu acquiert des normes sociales, des croyances, voire des stéréotypes, qui impactent tant son attitude que son parcours. Malgré les grandes avancées dans la lutte contre les stéréotypes et notamment ceux de genre, certaines études récentes (Chicha et Charest, 2009) montrent la persistance de ceux-ci dans la société et dans le monde du travail.

¹ Cette recherche romande a été menée dans le cadre d'un travail ayant reçu le prix du meilleur mémoire de Master en Sciences et pratiques de l'éducation 2018 (décerné par l'UNIL et la HEP Vaud), mais non publié afin d'assurer aux directrices interrogées des conditions optimales d'anonymat.



2. Des barrières au niveau des organisations: les entreprises, mais aussi les écoles, ne sont pas des lieux neutres du point de vue du genre. Au sein de ces structures règnent des normes dominantes, ainsi que des modèles managériaux fondés sur des références au masculin (Laufer, 2004). Ainsi, la mise en avant de certaines valeurs, comme l'investissement professionnel, la performance ou la disponibilité, prérègle clairement les femmes. De même, au sein des organisations existent des réseaux, des sponsors/mentors qui accompagnent bien souvent l'accès à la sphère de la direction. Les femmes n'arrivent pas aussi bien que les hommes à développer ou à entretenir ces appuis interpersonnels et «politiques».

3. Des barrières liées à l'individu: la situation familiale des femmes, associée à une vision de division sexuelle du travail, représentent pour le sexe féminin un frein dans l'accès à des postes à hautes responsabilités. En effet, malgré une société consciente des inégalités de genre, la sphère du privé (les tâches ménagères ou la gestion des enfants) reste l'apanage des femmes (Mainguené, 2011). Le choix de baisser son pourcentage de travail, qui est l'une des solutions la plus fréquemment privilégiée par les femmes pour réguler cette tension, s'avère bien souvent représenter un frein, voire un arrêt, dans une mobilité verticale de carrière.

Dépasser le plafond de verre

En adoptant une perspective genre et en s'intéressant au cas particulier des enseignantes qui sont devenues directrices, il devient possible de dévoiler les stratégies mises en place afin de franchir cet épais plafond de verre.

L'étude compréhensive menée en 2017 auprès de plusieurs directrices romandes a ainsi pu mettre en évidence quatre leviers qui ont permis à ces enseignantes de favoriser leur accès à la fonction de cheffe d'un établissement scolaire.

D'abord, les directrices ont, durant leur carrière, toujours travaillé à 100%, ce qui les a aidées à minimiser les effets négatifs du genre féminin. Ensuite, elles ont attendu le bon timing pour postuler à la direction d'un établissement. Ce moment n'a pas été le même pour toutes, mais il a correspondu, pour chacune, à l'âge idéal auquel leurs

enfants pouvaient ne pas être trop péjorés par leur investissement professionnel de directrice. Et, finalement, l'existence de modèles féminins inspirants, ainsi que l'aide de mentors, souvent des hommes d'ailleurs, sont des éléments qui ont contribué à aider ces enseignantes à dépasser ce fameux plafond de verre.

Vers une égalité des chances

À l'heure actuelle, le rôle des instances politiques semble essentiel pour lutter contre cette sous-représentation des femmes directrices d'école. Certes, l'emploi d'un langage égalitaire ou d'un commentaire incitant les candidatures féminines dans les annonces de poste de cheffe d'établissement scolaire constituent des mesures encourageantes; cependant, elles ne peuvent suffire à donner une vraie égalité des chances.

Un travail plus en profondeur sur le plan des organisations paraît donc nécessaire. Une première piste serait d'encourager et de soutenir spécifiquement le développement professionnel des enseignantes, en proposant des formations certifiantes pointues et de qualité, compatibles avec la réalité de leur vie familiale et professionnelle. Une seconde piste serait d'ouvrir des formations, comme celle des cadres de l'éducation (la FORDIF), à un plus large public que les doyen-nes, afin que toute enseignante motivée puisse accéder à ce tremplin de carrière qui serait alors basé sur les compétences et non plus sur le réseautage ou le sponsoring, souvent à l'origine des mobilités horizontales au sein des établissements scolaires. Finalement, il faudrait, aussi, oser repenser certaines conditions liées à la fonction même de cheffe d'établissement scolaire, en proposant des possibilités de *job sharing* pour les personnes qui souhaitent s'investir dans leur vie professionnelle et familiale, sans culpabiliser ou devoir renoncer à l'une des deux.

Nul doute que le chemin sera encore long pour arriver à briser le plafond de verre dans l'éducation en Suisse. Encourager et soutenir la recherche nationale apparaît, dès lors, comme essentiel afin, non seulement, d'offrir une plus grande visibilité au problème, mais aussi de contribuer à une meilleure compréhension du phénomène.

Références

- Chicha, M. T. & Charest, É. (2009). Accès à l'égalité et gestion de la diversité: une jonction indispensable. *Gestion*, 34(3), 66-73.
- Laufer, J. (2004). Femmes et carrières: la question du plafond de verre. *Revue française de gestion*, 151, 117-127.
- Mainguené, A. (2011). Couple, famille, parentalité, travail des femmes. *Insee première*, 1339(4).
- Siné, C. (2017). *On ne naît pas directrice, on le devient. Une enquête suisse romande sur les parcours d'accès de femmes enseignantes à la fonction de directrice d'établissement scolaire*. Mémoire de Master en sciences et pratiques de l'éducation non publié, Université de Lausanne & Haute école pédagogique Vaud, Lausanne, Suisse.
- Siniscalco, M. T. (2002). *Un profil statistique de la profession d'enseignant*. Genève; Paris: Bureau international du travail; UNESCO.

Comment les enseignant·es favorisent l'in/égalité au quotidien

En Suisse, l'Article 8 de la Constitution fédérale mentionne l'égalité de droit et de fait entre femmes et hommes dans la formation et au travail. Cependant, cette égalité n'a pas encore été atteinte et les inégalités entre les sexes persistent à plusieurs niveaux – éducatif (les femmes choisissent souvent des filières d'études moins rémunérées), économique (2% d'écart de salaire entre les femmes et les hommes dans le secteur public et dans le privé), professionnel (31,6% des femmes occupent des fonctions de cadres dans les entreprises contre 68,4% des hommes) (OFS, 2019). Comment l'école peut-elle combler le fossé de ces inégalités?

Comme précisé par Caroline Dayer (voir en p.14), l'école est certainement «un vecteur incontournable» pour favoriser l'égalité entre les sexes (Nanjoud & Ducret, 2018, p. 5). En effet, l'école, au même titre que la famille, est un lieu privilégié de socialisation des enfants. Toutefois, cette socialisation est loin d'être neutre puisque c'est à travers ce processus que les enfants intériorisent les normes de la masculinité et de la féminité et apprennent l'existence d'une «hiérarchisation entre la valeur sociale du masculin et du féminin» (Duru-Bellat, 2006, p. 178). Dans cette hiérarchisation, le féminin est toujours inférieurisé, peu importe qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon.

C'est pour cela que nous pouvons dire que l'école est une arme à double tranchant: d'un côté, elle a au cœur de sa mission la promotion de l'égalité pour toutes et tous les élèves et de l'autre, elle est l'endroit par excellence où se poursuit la socialisation différenciée commencée en famille même avant la naissance de l'enfant (Collet, 2017). Souvent à l'insu de tous et toutes, l'école favorise en réalité la reproduction des stéréotypes fondés sur le sexe. Les représentations sociales du féminin et du masculin ont un impact significatif sur la vie future des enfants car elles influencent leurs choix d'orientations scolaire et professionnelle. De plus, la socialisation différenciée et les stéréotypes fondés sur le sexe régulent les rapports entre filles et garçons en établissant implicitement des normes que chaque groupe est censé suivre au quotidien (Duru-Bellat, 2010). Transgresser ces normes mène à l'exclusion du groupe et expose à des actes discriminatoires. C'est pour cette raison que l'école – par les biais de ses espaces, ses programmes et ses actrices et acteurs – doit s'engager à garantir et à promouvoir l'égalité au quoti-

dien afin de permettre aux filles et aux garçons de réussir dans leurs parcours scolaires, professionnels et, plus généralement, dans la vie.

Agir en enseignant·e égalitaire

Pour atteindre cet objectif, les enseignant·es sont des protagonistes primordiaux. Mais que signifie être un·e enseignant·e égalitaire? Collet et Ghibaudo (2018) concluent qu'il ne s'agit pas d'assumer un nouveau rôle pour l'enseignant·e, mais plutôt de «mettre au cœur de son activité une des missions fondamentales de l'école, l'égalité de tous les élèves dans l'accès au savoirs» (p. 54). Les enseignant·es doivent alors être sensibilisé·es aux questions concernant la socialisation différenciée et les stéréotypes de sexe, pour pouvoir en prendre conscience et se confronter à leurs propres préjugés.

En effet, plusieurs activités quotidiennes comportent des biais importants: l'attention donnée aux filles ou aux garçons (Duru-Bellat, 2010), la gestion du temps de parole (Jarlégan, 2016), la rédaction des consignes, l'évaluation des performances des élèves (Régner & Huguet, 2011). Par exemple, Nanjoud & Ducret (2018), en observant différentes classes du primaire en Suisse romande, ont constaté que les enseignant·es donnent moins la parole aux filles qui, contrairement aux garçons, lèvent la main pour pouvoir parler et s'expriment d'une façon plus discrète. Elles ont aussi remarqué que les garçons sont plus agités que les filles et que les enseignant·es passent beaucoup de temps à faire de la discipline. Ces faits conduisent les enseignant·es à développer des attentes stéréotypées selon lesquelles les garçons sont perçus comme agités, immatures, agressifs et les filles comme meilleures élèves, plus autonomes, calmes et respectueuses des règles. Par conséquent, les enseignant·es donnent tendanciellement moins d'attention aux filles, même si quelques-unes éprouvent des difficultés d'apprentissage. Les résultats des observations de Nanjoud et Ducret (2018) font écho à ceux d'autres études qui montrent que généralement les enseignant·es consacrent plus de temps aux garçons et ont avec eux des interactions pédagogiques plus formatrices qu'avec les filles (Mosconi, 2001; Duru-Bellat, 2010). À cause de ces traitements asymétriques, les inégalités persistent et influent sur le processus d'apprentissage, ainsi que le rapport au savoir des élèves (Mosconi, 2001).

Cela a un impact sur les choix d'orientation futurs des filles. Des études réalisées récemment en Suisse montrent qu'au collège, même les filles avec des dispositions et de l'intérêt pour la physique et les mathématiques, sont régulièrement sous-évaluées par leurs enseignant-es et s'orientent moins fréquemment que les garçons vers cette option spécifique (CSRE, 2018).

L'école de l'égalité

Pour aider les enseignant-es à avoir une posture égalitaire en classe, les Bureaux de l'égalité romands ont développé *L'école de l'égalité*, un outil complémentaire aux moyens d'enseignement romands mis à disposition des enseignant-es romand-es – du cycle 1 au cycle 3 – pour leur permettre d'intégrer «une pédagogie égalitaire dans le cadre des activités ordinaires d'une classe» (égalité.ch, 2019, p. 7). Les activités proposées ont pour but d'aborder la question de l'égalité en classe; favoriser des rapports harmonieux entre filles et garçons; travailler les stéréotypes de genre; et repenser aux choix d'orientation scolaire et professionnelle (égalité.ch, 2019).

Cet outil devient donc très important autant pour les enseignant-es que pour les élèves. D'un côté, les enseignant-es sont équipés d'un instrument leur permettant de traiter différentes dimensions de l'égalité à l'intérieur de leurs pratiques pédagogiques et en relation directe avec le PER. De l'autre, les réflexions menées dans ces pratiques pédagogiques permettent aux élèves de reconnaître, travailler et comprendre les enjeux de l'égalité afin de réduire et de prévenir tout comportement stéréotypé responsable, par exemple, de l'adhésion aux normes de la masculinité toxique chez les garçons.

Cependant, il ne faut pas oublier que pour avoir un véritable impact sur les parcours de vie des filles et des garçons, l'égalité entre les sexes doit devenir une véritable pédagogie quotidienne, inscrite dans les pratiques enseignantes et gestes professionnels, plutôt qu'une énième «éducation à...» (Collet, 2017).

Bibliographie

- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). (2018). *L'éducation en Suisse – rapport 2018*. Aarau: CSRE.
- Collet, I. (2017). Comprendre l'éducation au prisme du genre: Théories, questionnements, débats. *Carnets des sciences de l'éducation* (3e éd.). Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Collet, I., & Ghibaudo, M. (2018). *Que signifie: être un-e enseignant-e égalitaire?* Educateur, 53-54.
- Duru-Bellat, M. (2006). Dafflon Nouvelle Anne (dir.). Filles-garçons: socialisation différenciée? *Revue française de pédagogie*, 156, 177-178.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 197-212.
- égalité.ch. (2019). *L'école de l'égalité: Répertoire d'activités pour une pédagogie égalitaire entre filles et garçons: cycle 1, 1re-4e années*. Lausanne: egalite.ch.
- Jarlégan, A. (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*, 193(2), 77-86.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes? *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 97-109.
- Nanjoud, B. & Ducret, V. (2018). *Le Ballon de Manon & la Corde à Sauter de Noé*. Genève: le 2e Observatoire.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2019). *Égalité entre les femmes et les hommes*. Repéré à: www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-femmes-hommes.html
- Régner, I. & Huguet, P. (2011). Effets différentiels de l'évaluation en fonction du genre. In F. Butera (Ed.), *L'évaluation, une menace* (pp. 127-134). Paris: PUF.

Le 10% des travailleurs les plus pauvres du monde gagnent 266 francs par an selon un rapport de l'Organisation Internationale du Travail (OIT) publié en juillet 2019. Au total 783 millions de personnes vivent avec moins de 1,90 francs par jour, c'est-à-dire en dessous du seuil de pauvreté.

Le taux d'accès à internet le plus élevé au monde est de 98,87% à Andorre. Le plus bas se situe en Érythrée à 1,31%.

Le score d'accès à une vie démocratique classe les pays du monde de 0 à 100. La Syrie est à 0, la Norvège à 100. La Chine se situe à 11.

L'Islande est la championne de l'égalité entre hommes et femmes, le Yémen est en dernière position.

Les États-Unis hébergent plus de deux millions de prisonnières et prisonniers dans leurs prisons. Ils ont le taux de population incarcérée le plus haut

au monde avec 655 prisonniers pour 100'000 habitants, contre 82 en Suisse ou 104 en France.

Le Tchad a l'accès à l'eau potable le plus limité de la planète, seulement 39% de la population dispose d'un accès basique à l'eau.

Espérance de vie la plus longue: 84,7 ans à Hong Kong; la moins longue: 52,2 ans en Sierra Leone (Afrique).

À Cuba, il y a un médecin pour 122 habitants, alors qu'il y en a un en Somalie pour 50'000 habitant-es.

7% de la population éthiopienne dispose de services sanitaires dans son logement. Dans le monde, 500'000 enfants meurent chaque année des conséquences de ce manque sanitaire.

En Angleterre, la moitié du territoire est détenue par seulement 1% de la population, soit 25'000 personnes.

Source: Atlas des inégalités, hors-série du Courrier international, août-septembre-octobre 2019.

L'égalité entre les filles et les garçons au cœur des disciplines scolaires

L'école de l'égalité permet aux enseignant-es d'intégrer une réflexion sur les genres dans leur pratique quotidienne

Le projet *L'école de l'égalité* trouve son origine dans le constat de socialisation différenciée des filles et des garçons. Dès la naissance, les enfants évoluent dans des univers où les stéréotypes de genre sont nombreux. Des couleurs aux vêtements, des loisirs aux jouets, en passant par les livres pour enfants ou les dessins animés, des messages proposant des représentations du féminin et du masculin sont véhiculés. L'école, tant dans les interactions entre élèves que dans les espaces ou les supports utilisés, participe à ce phénomène, comme le montre notamment le guide *Le ballon de Manon & la corde à sauter de Noé* du 2e Observatoire¹. Alors que les adultes ont pour la plupart l'impression d'éduquer les enfants de la même manière, les comportements qu'elles et ils valorisent, souvent inconsciemment, ne sont pas les mêmes selon le sexe. Ces impulsions et ces attentes différenciées ont pour effet une limitation des possibilités et des horizons des filles comme des garçons, à commencer par les choix de formation et d'orientation professionnelle. Ces limitations ont un impact sur le développement des compétences des élèves.

Activités clé en mains

Face à ces constats, issus des recherches, un enseignement tenant explicitement compte de la question de l'égalité entre les filles et les garçons s'avère nécessaire. Permettre aux enseignant-es d'intégrer l'égalité dans leur enseignement, de développer des relations harmonieuses entre élèves et de sensibiliser aux stéréotypes de genre, pour apprendre à les identifier et s'en affranchir: c'est ce que propose le matériel pédagogique *L'école de l'égalité*. Réalisé par égalite.ch, la Conférence romande des Bureaux de l'égalité, et développé par le Bureau de l'égalité entre les femmes et les hommes du canton de Vaud, *L'école de l'égalité* propose de nombreuses activités pédagogiques clé en mains, illustrées et ludiques, en lien avec le Plan d'études romand (PER) et les disciplines scolaires. Déclinée en quatre brochures s'adressant aux classes de la 1re à la 11e année, la première, destinée aux élèves du cycle 1 (degrés 1-4) est sortie en février 2019. Les deux brochures pour le cycle 2 (5-6 et 7-8e) sont parues fin janvier 2020. Celle pour le cycle 3 est en cours de finalisation.



L'égalité se décline dans tous les contenus

À travers *L'école de l'égalité*, au fil des années scolaires et des disciplines, les élèves sont amenés à réfléchir, débattre et analyser des contenus sous l'angle du genre, à découvrir des personnalités féminines ayant marqué l'histoire ou à travailler avec des supports dénués de stéréotypes. En réalisant une activité de géographie sur leur propre cour d'école, les élèves du cycle 1 pourront débattre de leurs constats sur l'utilisation genrée de leur espace de jeux ou effectuer une recherche sur les livres présents dans la bibliothèque de classe; les élèves du cycle 2 pourront réfléchir aux injures, découvrir des inventrices oubliées, jouer à un jeu de l'oie coopératif ou proposer la constitution des équipes en éducation physique, et les élèves du cycle 3 pourront analyser des statistiques sur la représentation des femmes en politique ou débattre du harcèlement de rue.

Pour se renseigner sur le projet, discuter d'une présentation du matériel dans votre école ou obtenir les brochures de *L'école de l'égalité*: www.egalite.ch ou en prenant contact avec le Bureau de l'égalité de votre canton.

¹ *Le ballon de Manon et la corde à sauter de Noé, Guide pour prévenir les discriminations et les violences de genre*, Le 2e Observatoire, Genève, 2018.

Incarner une posture enseignante égalitaire: des pistes pour prendre en compte l'égalité dans son enseignement

Le chapitre «Éclairages théoriques et implications pratiques» propose des idées concrètes permettant de favoriser un enseignement qui tient compte du genre. Il importe par exemple de:

- Veiller aux exemples, aux supports et à la communication visuelle. Quels types d'images sont présentés? Qui sont les personnes représentées ou invisibilisées? Quelles sortes d'activités pratiquent-elles? Une telle démarche permet de rendre visible et de découvrir une diversité de modèles.
- Porter attention aux interactions en classe, qu'elles soient entre élèves ou entre enseignant-e et élèves, afin de favoriser une prise de parole et un investissement équitable pour chacun-e. Une grille d'observation des interactions est mise à disposition dans le matériel.
- Utiliser un langage épïcène, à l'oral comme à l'écrit, dans les consignes et les textes permet de transmettre des messages égalitaires, sans même entrer dans des éléments de contenus.

Vers une pédagogie non discriminante

Caroline Dayer a rédigé l'éclairage théorique de *L'école de l'égalité*. Elle est docteure et chercheuse, formatrice et consultante, experte des questions de genre et de la prévention des violences et des discriminations. Entretien.



Pourquoi un matériel tel que *L'école de l'égalité* vous semble-t-il nécessaire à l'heure actuelle pour les classes de Suisse romande?

Caroline Dayer: Ce matériel se montre nécessaire car il permet de favoriser des conditions d'apprentissage non discriminantes et de traiter des questions d'égalité dans

les pratiques quotidiennes. Il répond à des demandes récurrentes de directions et du corps enseignant quant à la façon d'intégrer cette thématique de manière cohérente et concrète au cœur des enseignements. Il permet ainsi d'articuler les dimensions individuelles et collectives de la mission éducative pour l'ensemble des degrés scolaires de l'école obligatoire.

Il ne s'agit pas seulement d'aborder les enjeux liés à l'égalité en contexte scolaire ou d'utiliser un matériel non stéréotypé, mais surtout de pratiques éducatives et pédagogiques qui deviennent égalitaires.

Quelle est la particularité de ce matériel?

L'originalité de ce matériel réside notamment dans l'articulation entre apports scientifiques et activités pédagogiques, dans l'indication des objectifs du PER qui sont travaillés dans la séquence didactique, dans la démarche pluridisciplinaire qui est développée, dans la diversité des entrées possibles (disciplines, thématiques, période de l'année scolaire) et des modalités de travail (en individuel, en petit groupe, en collectif), dans le détail du déroulé de la séquence, dans la richesse des ressources et des pistes d'approfondissement proposées, dans l'expli-

citation des visées égalitaires. Le fait que les séquences fonctionnent de manière autonome et la facilité de les aménager en fonction du contexte et des besoins rend cet outil particulièrement adaptable.

Vous parlez d'incarner une posture enseignante égalitaire. Qu'est-ce que cela veut dire selon vous?

La concrétisation d'une pédagogie non discriminante ne consiste pas uniquement à travailler les contenus, mais aussi à faire preuve de réflexivité sur ses propres représentations et gestes pédagogiques, à porter attention aux interactions et à la dynamique des élèves (notamment l'occupation genrée de l'espace sonore et les effets de groupe), à intervenir en cas de dénigrement et de violences. Par exemple, l'utilisation d'un langage inclusif et d'exemples diversifiés renforce le sentiment d'appartenance à l'école et l'accrochage scolaire. Une telle posture permet d'éviter de produire de l'exclusion, de reconduire des stéréotypes et d'effectuer des inégalités de traitement. Ce passage des discours aux actions est bénéfique pour les élèves et les adultes dans la consolidation d'une culture scolaire égalitaire et durable.

«Cette formation a mis en évidence nos mécanismes stéréotypés»

Une formation continue au sujet du matériel pédagogique *L'école de l'égalité* est proposée au catalogue de formations de plusieurs hautes écoles pédagogiques. Elle permet de découvrir ce matériel ainsi que les visées égalitaires qui le portent. Anne-Catherine, Carine et Alyssa, trois enseignantes de 1-2P ayant suivi la formation proposée à la Haute école pédagogique du canton de Vaud, en donnent leur appréciation. La formation a eu lieu dans leur établissement scolaire, sous forme de formation négociée.

Pourquoi vous êtes-vous inscrites à cette formation et que vous a-t-elle apporté?

Anne-Catherine et Carine: La thématique de l'égalité homme-femme nous tient à cœur et nous touche beaucoup. Pour améliorer notre sensibilité à cette question ainsi que nos compétences, nous avons besoin de comprendre notre fonctionnement inconscient dans notre enseignement au quotidien. Et nous étions curieuses d'apprendre à penser et à agir égalité avec nos élèves. Cette formation a vraiment répondu à notre demande et nous a permis de réaliser et de mettre en évidence certains de nos mécanismes stéréotypés, que nous ne pensions pas avoir! Comme

nos élèves ont entre 4 et 6 ans, nous sommes persuadées que nous pouvons élargir leur cadre de référence. Nous étions très surprises de découvrir combien nos élèves de cette volée-là étaient ouvert-es à la question de l'égalité. La formation nous a permis d'affiner et d'affuter notre regard sur la publicité et la manipulation de celle-ci dès avant le berceau, par exemple.

Alyssa: L'égalité est un sujet qui m'intéresse depuis le début de ma formation à la HEP. J'ai d'ailleurs fait mon mémoire sur les stéréotypes de genre et cela m'avait confortée dans le fait que nous pouvons élargir le champ des possibles pour nos élèves. J'ai pu découvrir

dans cette formation des outils ainsi que des pistes intéressantes que nous pouvons facilement mettre en place dans nos classes afin de traiter de cette thématique. Les discussions étaient également nourries.

Que pensez-vous du matériel pédagogique *L'école de l'égalité* et avez-vous des exemples ou anecdotes au sujet de son utilisation avec vos élèves?

Anne-Catherine et Carine: Nous pensons que c'est un outil indispensable de l'éducation de nos élèves. Nous pouvons partager l'ambiance paisible et respectueuse que nous avons vécue toutes et tous ensemble. Il y a eu beaucoup d'échanges très positifs entre eux.

Alyssa: Je trouve que ce matériel est facile au niveau de l'utilisation. Cela est bien d'avoir tout à disposition pour mener des séances sur la thématique de l'égalité. Lors de l'activité La chambre de Sasha, il était intéressant d'observer les diverses opinions des élèves. Chacun-e voulait absolument savoir si cet enfant était une fille ou un garçon. Il était captivant de discuter de cette thématique avec mes élèves. Les échanges étaient riches et cela les intéressait également. J'ai pu constater que pour des élèves, certains stéréotypes étaient fixés en eux, en elles, alors que d'autres, en discutant toutes et tous ensemble, changeaient d'avis et ouvraient leur regard à d'autres opinions.

Gros plan sur la séquence: Être femme en Égypte et en Grèce dans l'Antiquité

L'école est un milieu dans lequel les stéréotypes de genre et la répartition genrée des rôles sociaux sont renforcés, mais c'est aussi un milieu privilégié pour agir en vue d'une société égalitaire entre les genres. C'est ce que nous apprennent l'introduction de *L'école de l'égalité* ainsi que les nombreux discours qui ont accompagné la Grève des femmes le 14 juin 2019. C'est pourquoi, dans le cadre de notre mémoire de bachelor à la HEP Vaud, nous avons souhaité tester une des séquences d'histoire proposées dans *L'école de l'égalité*. Notre objectif était de voir de quelle manière il est possible de travailler sur ces problématiques avec des élèves du 2e cycle primaire.

Nos premières impressions sur ce matériel sont qu'il est bien construit et bien documenté, résolument transdisciplinaire et qu'il bénéficie d'une bonne intégration du PER. Ce matériel comporte une première partie théorique claire et accessible qui donne les outils nécessaires pour mettre en œuvre les séquences qui suivent. Le lexique à la fin est bienvenu.

Nous avons choisi la séquence *Être femme en Égypte et en Grèce dans l'Antiquité* [*L'école de l'égalité*, Cycle 2 – 5-6e] qui permet d'aborder les concepts de droits des femmes et des discriminations selon le genre. Nous l'avons réalisée dans la classe de stage d'Iréna, avec des élèves de 6e année.



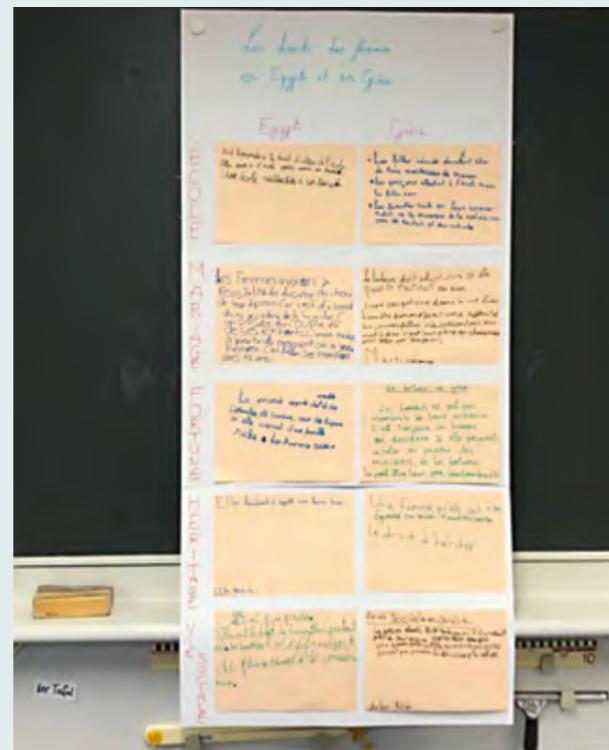
Exemple de matériel proposé dans le moyen, que nous avons adapté pour travailler sur les droits des femmes dans l'Antiquité.

En préparant la séquence, nous avons trouvé que le moyen d'enseignement mettait à disposition les informations et les documents nécessaires, tout en nous laissant une agréable liberté et en suggérant des pistes pour aller plus loin.

Nous avons par exemple construit une activité sur le droit de vote des femmes en Suisse autour d'une vidéo proposée dans le moyen. Nous avons adapté la séquence pour nos élèves, le niveau de langue des textes mis à disposition étant élevé.

Nous avons remarqué que les élèves, qui ont d'abord travaillé en individuel puis en groupes, ont intégré la nécessité de se sentir inclus-es dans les formulations utilisées pour s'adresser aux élèves. Ainsi, après la séquence d'histoire, lors d'un cours de français, Iréna leur a distribué un «dossier de lecteur» en leur demandant s'il n'y avait pas quelque chose à corriger. Plusieurs ont immédiatement levé la main: «Maitresse, il faudrait pas plutôt mettre "dossier de lecture"?»

Comme quoi, changer les choses, c'est possible et ça peut aller vite!



Le panneau de synthèse des deux premières périodes sur les droits des femmes dans l'Antiquité.

Iréna Pandazis & Mélanie Perrod,
étudiantes à la HEP Vaud

Un plan d'action en faveur de l'égalité et la diversité dans les HEP romandes

Un projet ambitieux

Les quatre Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande (HEP Berne Jura Neuchâtel, HEP Fribourg, HEP Valais et HEP Vaud) ont décidé d'unir leurs forces dans le cadre du programme fédéral «P-7 Égalité des chances et développement des hautes écoles 2017-2020» de swiss-universities. Le projet pour lequel elles coopèrent est placé sous la direction de la HEP-BEJUNE et vise le développement d'une culture et d'une politique de l'égalité des chances dans les HEP. Il comprend trois volets:

1. La publication d'un monitoring de l'égalité et de la diversité présentant une photographie de la répartition femmes-hommes dans les quatre institutions, tant du côté des personnels académique, administratif et technique que de celui des étudiant-es. Ce monitoring, intitulé *L'égalité des chances et de la diversité sous la loupe dans quatre HEP de Suisse romande*, a été publié en 2019; les tendances qui s'en dégagent seront présentées ci-dessous.
2. L'élaboration d'un guide de mesures en faveur de l'égalité et la diversité. Ce document intitulé *Vers un plan d'action de l'égalité des chances et de la diversité. Guide à l'intention des Hautes écoles pédagogiques* a été publié en 2020. Il propose un certain nombre d'objectifs à atteindre et de mesures à déployer dans différents domaines d'action.
3. La mise en œuvre de mesures dans les HEP. Ce dernier volet du projet se déroule au cours de l'année 2020 durant laquelle quelques mesures communes à toutes les institutions concernées seront mises en place et évaluées.

À travers ce projet, les HEP romandes marquent leur volonté de s'engager en faveur de l'égalité et la diversité dans leurs rangs.

Quels constats dans les HEP romandes?

Le premier monitoring publié en 2019 visait à développer des indicateurs statistiques communs aux quatre HEP et à mettre en évidence des données permettant de dresser un portrait chiffré en matière d'égalité et de diversité dans ces institutions. Quelles sont les grandes tendances mises en exergue pour les quatre HEP concernées durant l'année académique 2017-2018?

Un premier constat réside dans les lacunes que le monitoring a permis de relever: peu de données sont actuellement à disposition pour tracer les contours précis de la situation de chacune des institutions. Au sujet de la population estudiantine, l'outil rend compte d'une dissymé-

trie persistante entre les sexes quant à l'accès à certaines filières de formation et à certaines disciplines d'enseignement. Pour ce qui est de l'orientation dans le choix des études, les étudiantes sont surreprésentées, toutes HEP confondues, en Bachelor primaire. Pour ce qui est des disciplines d'enseignement, l'éducation physique et, dans une moindre mesure, la géographie et les sciences exercent une force d'attraction sur les étudiants en filières secondaires I et II, alors que les étudiantes optent plutôt pour l'enseignement des langues.

Du côté du personnel académique, les postes de professeur sont tendanciellement occupés par des hommes, bien que, de manière globale, les femmes soient majoritaires dans le domaine de la formation de ces institutions. Le même constat peut être dressé à l'échelle du personnel administratif et technique: les femmes sont plus nombreuses dans ce secteur, mais ce sont les hommes qui occupent les postes d'encadrement. En outre, il est à observer un différentiel salarial annuel moyen entre les femmes et les hommes, de manière plus marquée dans les fonctions administratives et techniques. Ce fait observé autorise à supposer qu'une forme de ségrégation professionnelle horizontale et verticale persiste: les fonctions administratives, occupées massivement par des femmes, sont moins valorisées socialement et du point de vue de la rémunération, que des professions techniques occupées plutôt par des hommes. De tels écarts salariaux apparaissent en conséquence plus comme la résultante de discriminations indirectes que de discriminations directes.

Concernant la question de la diversité, bien que peu documentée pour l'instant, le monitoring met en évidence que, tant du côté de la population estudiantine que du côté de la population salariée, la diversité des origines culturelles semble faible.

Même lacunaire, ce premier état des lieux contribue à démontrer qu'il est nécessaire de se mobiliser en faveur de ces enjeux.

Vers un plan d'action de l'égalité des chances et de la diversité

Grâce à ce projet, les HEP disposent depuis 2020 d'un guide proposant trois domaines d'actions qui se déclinent en neuf objectifs et une soixantaine de mesures ancrant l'égalité des chances et la diversité dans le pilotage institutionnel, dans la promotion de la relève et le déroulement de carrières, dans le choix des études et des professions et enfin dans la formation et la recherche.

Tableau des domaines et des objectifs

Pilotage stratégique

Objectif 1

Promouvoir et inscrire une culture de l'égalité des chances et de la diversité au cœur de la stratégie institutionnelle

Objectif 2

Mesurer l'égalité des chances et de la diversité

Objectif 3

Réaliser l'égalité salariale entre les femmes et les hommes

Promotion de la relève, déroulement de carrière et choix des études/professions

Objectif 4

Favoriser l'articulation vie professionnelle ou formation et vie privée

Objectif 5

Gérer le déroulement de carrière et le développement professionnel en garantissant l'égalité des chances et de la diversité

Objectif 6

Prévenir toute pratique discriminatoire dans les groupes cibles et/ou les corps constitués

Formation et recherche

Objectif 7

Intégrer dans le cursus de formation une perspective égalitaire et inclusive

Objectif 8

Promouvoir des projets de recherche qui intègrent la question de l'égalité des chances et de la diversité

Objectif 9

Viser une mixité sociale et de genre dans les filières de formation et prévenir une pénurie de personnel enseignant

Chaque HEP concernée peut ainsi élaborer son propre plan d'action à partir du guide et ainsi définir quels sont les objectifs qu'elle souhaite atteindre à court, moyen et long terme et quelles sont les mesures à activer pour y parvenir.

L'élaboration de ces plans d'action constitue assurément un pas important vers davantage d'égalité et de diversité au sein des HEP romandes.

Des mesures déjà en 2020

Parallèlement à cela, le projet prévoit de déployer quelques mesures communes aux quatre institutions durant l'année 2020. La première mesure consistera à élaborer et valider une grille d'indicateurs permettant de documenter de façon plus précise la situation de chaque institution. La deuxième mesure consistera à créer un outil en matière de procédure de sélection, de recrutement, de développement de carrière et de relève favorisant le

respect de l'égalité des chances et de la diversité. Ces démarches seront développées, puis évaluées en fin d'année.

Cette troisième étape de travail permettra ainsi au groupe de projet de poursuivre avec intérêt sa fructueuse collaboration au service de l'égalité des chances entre femmes et hommes et de la diversité dans les HEP romandes.

Références

Henchoz, M. (avec la collaboration de L. Ballif, M. Guyaz, N. Jacquemet, F. Pasche Gossin) (2019). *L'égalité des chances et la diversité sous la loupe dans quatre HEP de Suisse romande. Monitoring pour l'année académique 2017-2018*. Delémont: HEP-BEJUNE.

Henchoz, M. (avec la collaboration de L. Ballif, M. Guyaz, N. Jacquemet, F. Pasche Gossin) (2020). *Vers un plan d'action en faveur de l'égalité des chances et de la diversité. Guide à l'intention des Hautes écoles pédagogiques*. Delémont: HEP-BEJUNE.

Un cadre prescrit

Le projet s'aligne sur l'article 8 Égalité (al.1-4) de la Constitution fédérale de la Confédération suisse, du 18 avril 1999, sur la Loi fédérale sur l'égalité entre femmes et hommes (LEg) et sur la Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand).

Le projet s'inscrit également dans le cadre de la Loi fédérale du 30 septembre 2011 sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (LEHE, Art. 30) et de l'Or-

donnance du Conseil des hautes écoles pour l'accréditation dans le domaine des hautes écoles (al. 5, standard 2.5).

Un groupe de projet

Prof. Dre Françoise Pasche Gossin, HEP Berne Jura Neuchâtel, membre du Copil et direction du projet.

Monique Henchoz, HEP Berne Jura Neuchâtel, chargée de mission.

Loyse Ballif, HEP Fribourg, membre du Copil.

Nicole Jacquemet, HEP Valais, membre du Copil.

Muriel Guyaz, HEP Vaud, membre du Copil.