

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 40 (2014)

Heft: 2

Artikel: Politiques de l'égalité à l'école obligatoire : des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe

Autor: Fassa, Farinaz / Rolle, Valérie / Sorari, Chiara C.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-815096>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 10.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Politiques de l'égalité à l'école obligatoire. Des ambivalences qui diluent les rapports sociaux de sexe

Farinaz Fassa*, Valérie Rolle* et Chiara C. Storari*

1 Problématique de recherche

Il y a vingt ans, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) émettait des *Recommandations* concernant l'égalité entre les sexes dans l'école obligatoire (CDIP 1995, 247–248). Intitulé *Recommandations en vue de l'égalité de l'homme et de la femme dans le domaine de l'enseignement et de l'éducation, du 28 octobre 1993*, ce texte fixait des objectifs ambitieux aux politiques scolaires cantonales. Il reprenait certaines des *Recommandations* émises antérieurement par la CDIP à propos de l'éducation et de la formation des filles et des garçons, mais il allait résolument plus loin que les textes précédents qui traitaient principalement de l'accès des filles aux diverses filières. La structure de cette circulaire et son contenu se démarquent de ce point de vue des *Recommandations* antérieures (1972 et 1981) qui ne se préoccupaient que d'une égalité de droit. Il attribue en effet un rôle à l'école et à ses professionnel·le·s dans la lutte contre les stéréotypes liés au genre et dans la construction de l'égalité considérée ici en tant qu'égalité de traitement et *d'opportunités*. Il trace ainsi les axes d'une véritable politique d'égalité entre les sexes *par et dans* l'école, qu'il recommande aux cantons. Mais il est aussi novateur car il intègre les résultats des principales lignes de recherche qui se développeront ultérieurement : sur la socialisation différenciée (Duru-Bellat 2004 ; Baudelot et Establet 2007 ; Mosconi 2009), sur le curriculum caché (Paun 2006) et sa responsabilité dans l'orientation scolaire et professionnelle (Vouillot 2007 ; Guilley et al. 2012) mais aussi sur ce que Connell (2009) appelle les « régimes de genre », qui participent à la reproduction de « statuts-mâtres sexués » (Krüger et Levy 2008).

On peut à ce titre considérer que ce texte tentait de construire une véritable politique du genre *par* l'éducation scolaire au sens que lui donnent Engeli et al. (2008). Selon Muller (2008, 300), l'on « peut prendre comme hypothèse de travail que certaines politiques publiques peuvent être qualifiées de politiques de genre, parce que leur objet est d'intervenir, sinon explicitement, du moins directement, sur les relations de genre ». Il s'agit de savoir ce qu'il en est vingt ans plus tard dans l'école obligatoire romande. Nous y répondrons en examinant les traductions que lui donnent les acteurs des politiques scolaires des sept cantons que nous avons étu-

* LabEduc, Université de Lausanne, CH-1015 Lausanne, farinaz.fassarecrosio@unil.ch, valerie.rolle@unil.ch et chiarasto@gmail.com.

diés (Berne, Fribourg et Valais – parties francophones – Genève, Jura, Neuchâtel et Vaud, soit les sept cantons partiellement ou entièrement francophones formant l'aire d'influence des organisations romandes de la formation, et que nous qualifierons donc par la suite de cantons romands). Cet examen ne peut ignorer les changements qui se sont produits dans les politiques de l'égalité ni ceux qui ont affecté les systèmes d'éducation/formation. Selon notre hypothèse, les traductions données à ces *Recommandations* par les responsables politiques de l'école obligatoire révèlent des ambivalences qui peuvent être attribuées à une transformation des approches de l'égalité entre les sexes liées, dans le monde de l'Ecole publique de la Suisse romande, à une attention de plus en plus marquée donnée à l'élève, considéré comme un sujet auquel l'instruction et l'éducation va permettre de réaliser ses propres apprentissages.

Cette contribution se focalisera, par conséquent, sur les politiques scolaires et elle examinera comment les *Recommandations* de 1993 ont été mises en œuvre par les autorités cantonales à qui elles s'adressaient. Nous tenterons de saisir les modes actuels de problématisation de l'égalité entre les sexes au travers des constructions discursives (Bacchi 2008) et des différents cadrages (Mazur 2009, 332–334) qui fixent leurs traits spécifiques. Mazur (2009, 333) insiste en effet sur « les liens entre la définition ou le cadrage des problèmes, d'une part, et les acteurs autorisés à entrer dans l'arène politique et les contenus des résultats politiques, d'autre part ». Cette démarche est d'autant plus nécessaire que les acteurs et actrices de l'action publique (Lascoumes et Le Galès 2007 ; Sawicki 2012) liée à l'égalité dans la scolarité obligatoire sont variés, les cadres¹ (discursif, institutionnel et pratique) des interventions des spécialistes de l'égalité et celui des autorités scolaires étant fort différents. Il convient dès lors d'examiner l'action publique qui se mène en direction de l'égalité entre les sexes à l'école et de préciser comment elle organise le champ des interventions enseignantes en ce qui concerne l'égalité entre les sexes². Même si les politiques scolaires sont de la compétence des cantons, on ne peut aujourd'hui les étudier sans les situer dans des cadres plus larges, tant il est vrai qu'elles sont de plus en plus tributaires des choix faits aux niveaux régional (régions linguistiques) et fédéral, comme l'analyse de nos entretiens nous en a convaincues. L'action des

1 Nous utiliserons le terme « cadre » pour nous référer aux relations effectives qui existent entre les différentes institutions qui ont à s'occuper de l'égalité dans l'école obligatoire et réserverons le terme « cadrage » à la dimension cognitive de la définition de cette question. Cette distinction a une vertu heuristique, étant bien entendu que les cadrages s'adaptent aux cadres et aux contextes mais qu'ils peuvent agir et modifier le cadre politique dominant.

2 Bien que nous ne traitions pas ici des représentations et pratiques des enseignant-e-s romand-e-s, il faut garder en mémoire le fait que les politiques fixent uniquement des jalons à l'« agir enseignant » qui se distingue, comme le montre Payet et al. (2011, 25), par un empilement des doctrines de références qui « s'inscrivent dans une histoire des conceptions et représentations qui ont guidé les acteurs de l'école et fondé leurs idéaux mais dont les flottements actuels sont à la source de dilemmes. Elles concernent autant le sujet qui apprend, les figures de l'égalité ou le rapport de l'école au savoir et à la transmission ».

Bureaux cantonaux de l'égalité, majoritairement inexistants en 1993³, doit elle aussi s'inscrire dans ces différents cadres, leurs organes de coordination au niveau régional et fédéral, l'existence du Bureau fédéral de l'égalité jouant « son rôle quand on s'adresse au politique » selon le mot d'une des cheffes des Bureaux de l'égalité que nous avons rencontrées (3_A_2.1F)⁴.

Nous abordons, de ce fait, l'école obligatoire romande comme un dispositif (Foucault 2001) résolument hétérogène, faisant coexister du dit et du non-dit, des pratiques et des théories des pratiques. Nous considérons les politiques scolaires comme « instrumentally rational, goal-oriented statements, but also as expressive statements » (Yanow 1996, 22). Cette approche met l'accent sur le fait que les traductions occasionnées par la mise en œuvre de politiques publiques reflètent des principes de justice sous-jacents (Dubet 2009) qui peuvent entrer en concurrence avec ceux qui inspirent les politiques publiques et produire des ambivalences contribuant à leur dilution.

2 Méthodologie

Notre hypothèse nous a menées à nous intéresser aux constructions discursives de telles politiques et à constituer deux types de corpus documentaires pour l'analyse. Le premier est constitué des retranscriptions des entretiens que nous avons réalisés avec les acteurs et actrices des politiques cantonales de l'égalité et de l'éducation dans chacun des cantons étudiés, et le second des textes liés aux politiques scolaires romandes et nationales.

2.1 Les entretiens avec les acteurs et actrices politiques de l'égalité et de l'éducation

Vingt-et-un entretiens semi-directifs de soixante à nonante minutes ont été réalisés entre le printemps et l'été 2011 par deux chercheuses avec des responsables des choix pédagogiques pour la scolarité obligatoire (N = 8), des Bureaux de l'égalité (N = 7) et des Institutions de Formation des Enseignant·e·s (IFE, N = 6)⁵ dans les sept

3 La plupart des cantons se sont dotés de tels bureaux au cours des années 1990, mais leurs mandats, ainsi que leurs noms, diffèrent et ils doivent agir dans de nombreux domaines qui vont de la violence domestique au harcèlement sur le lieu de travail. La multiplicité de leurs missions, couplée à la générale faiblesse de leurs ressources humaines et financières, a pour effet que le domaine de l'éducation et de la formation ne constitue qu'un axe de leur travail. Une exception est à noter : le Bureau de l'égalité du canton de Genève peut, grâce au *Programme de législature de son gouvernement* (Conseil d'Etat de la République et du canton de Genève 2010), amplifier son action et assurer le suivi de la « promotion de l'égalité entre les sexes » dans et par l'école.

4 Le premier chiffre indique un canton, la lettre le type d'interlocuteur·trice rencontré·e (A = décideuses égalité ; B = recteurs·rectrices de IFE ; C = décideurs·euses scolaires), puis les chiffres et la lettre finaux regroupent le nombre d'interlocuteurs durant l'entretien, la personne citée elle-même et son sexe. Voir le point 2.1 pour plus d'information sur les entretiens menés.

5 Nous ne traiterons pas ici de la question de la formation des enseignant·e·s, trop éloignée de la problématique qui nous intéresse dans cet article. Nous tenons toutefois à relever que les propos

cantons francophones qui nous occupent. Dans tous les cas, un guide d'entretien a été rédigé; il visait à comprendre quelle place l'éducation à l'égalité entre les sexes occupait dans l'école obligatoire de chacun des cantons mais aussi quelle importance ces différents types de décideurs-euses lui accordaient, notamment en comparaison avec d'autres cantons, qu'ils appartiennent à l'espace romand ou non. Nous leur demandions également de préciser qui devrait, de leur point de vue, prendre en charge cette question dans le cadre de la scolarité obligatoire et de nous informer des liens qu'ils et elles entretenaient avec les autres intervenant-e-s intéressé-e-s par cette question. Ces axes des entretiens leur avaient auparavant été communiqués par courriel lors de notre demande de rendez-vous. Cette correspondance précisait aussi que ce travail se faisait dans le cadre du projet intitulé « Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école? » du PNR 60, dont le résumé, tel qu'il figure sur le site du programme (FNS – PNR 60, 2013), leur était envoyé en annexe.

En ce qui concerne les décideurs et décideuses scolaires, les personnes rencontrées avaient toutes des statuts soit de chef-fe-s de service, responsables de la scolarité obligatoire, soit d'adjoint-e-s direct-e-s au chef-fe de service, ou encore, dans un cas, de chef-fe de Département. Dans trois cantons, les personnes contactées ont souhaité que les entretiens soient collectifs et ils-elles ont associé à l'entretien certain-e-s de leurs collaborateurs-trices spécialisé-e-s ou particulièrement intéressé-e-s par cette question. Il est à noter que deux des personnes rencontrées doivent, selon leur cahier des charges respectif, consacrer une partie de leurs activités à la question de l'égalité entre les sexes. Leur statut n'est toutefois pas le même et elles bénéficient de marges d'autonomie et d'action bien différentes.

Pour les Bureaux de l'égalité, nous nous sommes entretenues avec les cheffes de ces offices, certaines d'entre elles étant parfois accompagnées de la personne responsable du « dossier formation ». Enfin, et pour ce qui touche les IFE, ce sont leurs recteurs et rectrices qui nous ont reçues.

Les analyses de la transcription de ces entretiens se sont effectuées de deux manières complémentaires par deux chercheuses de l'équipe. Nous avons, d'une part, compté les occurrences d'un certain nombre de termes dans leurs propos⁶ et, d'autre part, effectué un regroupement thématique sur la base d'une analyse de contenu et de structure qui respecte les principes de l'analyse critique de discours (Rogers et al. 2005). Comme pour le corpus des documents analysés, aucun logiciel d'analyse textuelle n'a été utilisé. A notre connaissance, si ces derniers (Alceste par exemple) permettent de dessiner une proximité entre certains termes, ils sont en revanche peu adéquats pour mettre en lumière des éléments de contexte qui participent à la construction du sens.

des recteurs et rectrices des IFE mettent en évidence qu'en général la question de l'égalité entre les sexes a été intégrée aux cours sur le multiculturalisme.

6 Même si ces comptages qui visaient à établir des typologies ne se sont pas révélés très probants pour cet objectif, ils ont montré que les deux seules femmes interrogées parmi les décideurs-euses scolaires faisaient beaucoup plus souvent référence à l'égalité que leurs collègues masculins.

2.2 Les documents de politiques scolaires

Un deuxième corpus a été construit en prenant en compte trois niveaux des politiques publiques : national, régional et cantonal. Il s'est établi sur la base des analyses des sites internet de la CDIP (www.edk.ch), de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP – www.ciip.ch), du Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes de la Confédération (www.ebg.admin.ch), de la Commission fédérale des affaires féminines (www.ekf.admin.ch), et de la Conférence romande de l'égalité (www.egalite.ch).

L'analyse des pages internet concernées par le domaine scolaire a principalement été prise en compte pour cette contribution. Le corpus ainsi constitué regroupe l'ensemble des textes publics émanant de la CDIP – ceux-ci dessinent à grands traits les lignes que les politiques scolaires cantonales devraient respecter – et la documentation qui figure sur les sites des sept départements de l'instruction publique (dernière consultation effectuée en février 2013)⁷.

Le site internet de la CDIP (dernière consultation datant de mai 2013) nous a permis de constater l'importance donnée tant au Concordat HarmoS (accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire – CDIP 2007) qu'à la question des Standards nationaux de formation (CDIP s. d. a). Le corpus sur lequel reposent nos analyses est finalement constitué des 48 *Recommandations et déclarations* de la CDIP émaillant la période de 1972 à 1995 (CDIP 1995), des 24 *Déclarations politiques de la CDIP* qui figurent sur son site (CDIP s. d. b) et des 13 *Recommandations* émises par la CDIP entre 1996 et 2011 (CDIP s. d. c). L'ensemble de ces textes a fait l'objet d'une analyse de contenu, de même que le concordat HarmoS et les documents qui tiennent aux standards de formation. Le rapport publié par la CDIP (1992), *Filles – Femmes – Formation. Vers l'égalité des droits*, celui que sa Commission pédagogique a signé en 1996 (CDIP 1996) et le rapport de tendance de la CSRE⁸ (Grossenbacher 2006) ont en outre été pris en considération.

Le site de la CIIP a été analysé de la même manière durant les mois de février et mars 2013, mais nous nous sommes particulièrement intéressées dans ce cas au Plan d'études romand (PER) (CIIP 2010a; CIIP 2010b), ce dernier reprenant nombre des documents qui figurent ailleurs sur le site de la CIIP. L'importance des références à ce document durant les entretiens avec les responsables politiques de l'école a par ailleurs été à la source de cette analyse détaillée. Comme les entretiens et les sites des différents DIP, le PER, dans sa version informatique (www.plandetudes.ch), a fait l'objet d'une double analyse : recherche d'occurrences et analyse de contenu (état au 15.03.2013).

7 Les sites de la CDIP, de la CIIP, du PER et de Egalite.ch sont des sites qui évoluent sans cesse. Les versions qui font foi pour nos analyses sont celles des dates de consultation signalées dans le texte et la bibliographie.

8 La CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation) est l'organisme de recherche en éducation qui est associé à la CDIP et c'est à ce titre que ce texte a été intégré dans ce groupe de documents.

3 Une évolution des acteurs clés de l'égalité à l'école

Nos analyses montrent que les acteurs de l'égalité à et par l'école se sont modifiés depuis 1993. Les *Recommandations*⁹ qui étaient promulguées par la CDIP, «aux fins de développer l'école et d'harmoniser [les] législations cantonales respectives» se sont faites plus rares en ce qui concerne l'école obligatoire. Les *Déclarations et Recommandations* de la CDIP insistent de plus en plus fréquemment sur la nécessité pour le système helvétique de tenir compte des changements qui se produisent à l'échelle européenne ou mondiale, en intégrant un pilotage par les grandes enquêtes internationales. Ainsi, sept des vingt-quatre déclarations répertoriées par le site internet de la CDIP depuis 1994 traitent de ces questions alors que deux seulement les évoquaient parmi les quarante-huit *Recommandations et Déclarations* réunies en 1995 et qui reprennent les textes importants depuis 1971.

En ce qui concerne le champ des politiques éducatives proprement dites, le centre de gravité s'est déplacé des cantons vers les régions linguistiques. En effet si les diverses tentatives faites pour coordonner les vingt-six systèmes scolaires cantonaux ont longtemps été sanctionnées par des échecs (Forster 2008), le concordat HarmoS (CDIP 2007), qui a abouti en août 2009, a constitué un tournant puisqu'il «harmonise pour la première fois au niveau suisse la durée des degrés d'enseignement, leurs principaux objectifs et le passage de l'un à l'autre». (CDIP 2010). Du point de vue de l'égalité, il répond à l'une des Recommandations de 1993 puisqu'il stipule que «les cantons sont tenus de proposer une offre en structures de jour qui réponde aux besoins [d'encadrement des enfants]». (CDIP 2011b, 97) afin de permettre aux mères de poursuivre des activités professionnelles.

La portée de l'accord HarmoS est considérable car, en instaurant un monitoring de l'éducation et en fixant des cadres communs, il modifie le paysage des politiques éducatives en Suisse, donnant un poids très considérable aux conférences régionales chargées de fixer un programme commun à chacune des régions linguistiques. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) forme aujourd'hui le creuset d'une réorganisation de la scolarité obligatoire à l'échelle régionale et elle a élaboré un Plan d'études romand. Le PER, qui tient «compte du contexte international» (CIIP 2010a, 19), fixe les objectifs de la scolarité obligatoire, le contenu et la progression des apprentissages à effectuer, de même que les moyens pédagogiques de référence. Il se présente aujourd'hui comme un élément nodal des politiques cantonales.

L'existence du PER modifie ainsi les cadres d'action des acteurs et actrices de l'école. En ce qui concerne les DIP, tous leurs sites y font référence et donnent des indications sur les manières dont il est mis en œuvre au niveau cantonal. Ces indications ne sont toutefois pas unifiées et leur degré de précision varie notable-

9 Elles n'entraînent pas d'obligations pour les cantons contrairement aux Concordats (HarmoS par exemple) par lesquels ils se lient.

ment. La place que nos interlocuteurs et interlocutrices lui accordent est également différente mais toutes et tous y ont fait référence à au moins cinq reprises durant les entretiens – il a été cité à trente occasions dans un des cantons examinés.

Mais le PER modifie également les cadres d'action pour les responsables de l'égalité: dès 2012, la présentation de la mallette *Balayons les clichés* (Golay et Dupenloup 2010) sur le site de la Conférence romande de l'égalité intègre le PER et signale que ce « produit (...) permet d'exercer les cinq capacités transversales du plan d'étude romand PER » (Egalite.ch, s. d.).

4 Entre politique du genre et actions ponctuelles en faveur de l'intégration des individus

4.1 Le niveau national: des politiques du genre qui s'infléchissent vers l'équité

Les *Recommandations* formulées à plusieurs reprises par la CDIP à propos de la construction de l'égalité entre les sexes à et *par* l'école ont suivi l'actualité politique nationale concernant la place des femmes et des hommes dans la société.

Les premières *Recommandations* de la CDIP sur l'égalité entre les sexes, *Principes relatifs à la formation des jeunes filles*, 2 novembre 1972 (CDIP 1995, 11–12), font suite à l'obtention du droit de vote par les femmes. Elles incitent les cantons à éviter toute discrimination envers « les jeunes filles » en leur offrant « les mêmes possibilités d'accès aux écoles secondaires qu'aux garçons ». Cette première intervention œuvre à la mise en place d'un enseignement identique pour les filles et les garçons et elle vise à établir une égalité de droits. Elle ne suffit pas à transformer la réalité scolaire helvétique et une deuxième intervention de la CDIP s'avère nécessaire en 1981 (*Mêmes chances de formation pour jeunes filles et garçons*, 30 octobre 1981 – CDIP 1995, 84–85). Celle-ci fait suite à l'introduction d'un article dans la Constitution fédérale (article 8) garantissant l'égalité entre femmes et hommes, notamment dans l'éducation.

Les *Recommandations* de 1981 tracent les grands axes d'une nouvelle intervention en 1993, elle aussi inextricablement liée au contexte national en ce qui concerne les rapports sociaux entre les sexes. Des mobilisations féministes d'une ampleur inconnue jusque-là marquent le début des années 1990: le 14 juin 1991, un demi-million de femmes participent à *la grève des femmes* pour rappeler l'urgence d'appliquer l'article constitutionnel de 1981. En mars 1993, la non-élection de Christiane Brunner au Conseil fédéral occasionne un tel tollé que l'Assemblée fédérale ne peut, une semaine plus tard, qu'élire Ruth Dreifuss, moins marquée à gauche mais femme tout de même.

Les *Recommandations* de 1993 font suite à un rapport publié par la CDIP sur la situation de l'égalité entre les sexes dans l'ensemble des cantons suisses (CDIP 1992). Il constate que tous les cantons n'offrent pas encore une formation identique

aux filles et aux garçons (CDIP 1992, 29–48) et attire l'attention sur la question du curriculum caché (CDIP 1992, 50–84), discutant des avantages et inconvénients de la mixité (CDIP 1992, 13–22). Ses axes de réflexion fixent les lignes des *Recommandations* de 1993. Depuis lors, la CDIP n'a émis aucune *Recommandation* ni *Déclaration* à propos de l'égalité entre les sexes et ceci en dépit d'un rapport signé conjointement par sa Commission pédagogique et sa Commission Formation des enseignants en septembre 1996 (CDIP 1996) qui propose des mesures concrètes pour que les enseignant·e·s reçoivent une formation dans le domaine de l'égalité entre les sexes.

Ces interventions de la CDIP (1972, 1981, 1993) s'inscrivent ainsi dans la chronologie plus large de l'égalité entre les sexes et montrent l'évolution qui s'est faite autour des questions liées au genre, faisant passer les revendications d'une égalité de droits (accès à toutes les filières de formation) à une égalité réelle (chances et traitement). Le titre du rapport de Grossenbacher (2006) montre cependant que la question s'est infléchie en direction d'un traitement individualisé de la question puisqu'il s'agit ici d'évaluer ce que font les cantons en termes d'*équité*. Ce travail de recherche conclut sur le fait que :

De grandes lacunes restent donc à combler dans les domaines de la recherche et du développement de l'école. L'équité occupera une place importante dans le système de suivi (« monitoring ») qui doit être mis en place dans le système éducatif suisse. Or il ne suffit pas d'observer et de constater (des handicaps) ; il importe aussi d'étudier leurs causes, de proposer des adaptations fondées sur des résultats scientifiques, puis d'évaluer leur application et leur impact. (Grossenbacher 2006, 73)

Ce rapport n'a donné lieu à aucune intervention publique de la CDIP, mais il permet de noter un « changement des référentiels normatifs en fonction desquels les politiques se formulent » (Doray et Maroy 2008, 16 ; voir aussi Gomolla 2013) puisqu'il rattache directement « l'équité » au « monitoring » mis en place et qui vise selon Laval et al. (2011) à évaluer les politiques scolaires en fonction de leurs performances, donnant parfois lieu à des dérives bien décrites par Félouzis et Hanhardt (2011). Présentant l'équité comme un équivalent de l'égalité, il l'articule en outre avec un impératif d'efficacité, impératif qui traverse aussi les *Recommandations* et *Déclarations* récentes de la CDIP, notamment à propos des enquêtes PISA (CDIP 2011a).

4.2 Le niveau régional : l'équité pour des élèves asexués

Le site de la CIIP se présente avant tout comme un recueil de documents organisationnels et politiques. Il fait une large place à la réorganisation scolaire en cours et fournit un lien vers le PER, qui constitue un des quatre onglets de son menu. Aucune page n'y figure qui concerne l'égalité, qu'elle soit conjuguée sous l'angle de *l'égalité des chances*, *celles des opportunités*, voire même celle formelle de *l'accès*.

Le PER n'est guère plus prolixe en ce domaine. Nous y avons recherché les termes « citoyenneté », « différence/différen* », « discrimination/discrimin* », « diversité », « égalité/égal* », « équité/équit* », « femme », « fille », « genre », « profession », « sexe », « stéréotype/stéréotyp* » et « violence/violen* »¹⁰. Ces recherches ont montré que le thème de l'égalité est loin d'être central dans ce plan d'études. Le terme lui-même ne figure qu'à quatre reprises dans le PER : a) à propos des finalités et objectifs de l'école publique ; b) au chapitre « Des missions d'éducation et de transmission des valeurs sociales » qui précise que « L'école publique (...) assure la promotion (...) de la correction des inégalités de chances ou de réussite » (CIIP 2010a, 13) ; c) dans les « Thèmes proposés par l'UNESCO », tels qu'ils figurent dans la Formation Générale « Égalité entre hommes et femmes » (CIIP 2010b, 31, 33) ; et d) dans le lexique de la Formation générale qui précise les relations entre « égalité » et « équité » (*cf. infra*).

L'absence de relation directe des termes « genre » et « égalité » avec la « citoyenneté » ou le « développement durable », qui apparaissent comme deux des innovations majeures du PER au vu de la place qui leur est conférée (CIIP 2010a, 21–23), montre que le sujet dont l'école romande doit favoriser les apprentissages est au mieux neutre.

La première occurrence du terme « égalité », qui se trouve dans la déclaration de la CIIP relative aux Finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003 reprise en introduction par le PER, établit pourtant « le principe de *l'égalité et de l'équité*, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins » (texte en italique souligné par nos soins) comme l'un des quatre principes fondateurs de l'école romande (CIIP 2010a, 14). Le PER définit ces principes comme suit : « Contrairement à l'égalité (dans son acception la plus large) qui tend à considérer que toute loi est valable pour tous indépendamment de ses caractéristiques, le principe d'équité permet de corriger les inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés. *Dans le cadre scolaire, c'est par les situations d'iniquité repérées dans les interactions des élèves qu'un travail sur l'équité se doit d'être entrepris, notamment lié au genre.* » (CIIP 2010b, 55 ; texte en italique souligné par nos soins).

La faible importance numérique et le statut de ces éléments dans le PER (ces précisions figurent dans le lexique concernant la Formation Générale qui n'est disponible qu'en ligne) révèle la place très secondaire que les acteurs politiques de la CIIP donnent au genre puisqu'il s'agit d'une des seules occurrences où ce terme renvoie à des rapports sociaux. La désignation des élèves comme acteurs et actrices prioritaires des iniquités suggère en outre que les relations entre les enseignant·e·s et les élèves sont neutres et dénuées de tout rapport de genre.

Le terme « genre » figure aussi dans les objectifs de la formation générale des 3^e et 4^e années qui incitent à ce que chaque élève se forme de manière à ce qu'il puisse se « situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes »

10 Le choix de ces termes s'est effectué sur la base de l'analyse exploratoire des entretiens menés avec les responsables des politiques scolaires.

en étant sensible «au respect des différences (genre, handicap, culture, autre)» (CIIP 2010b, 48). La question du genre réémerge une autre fois à l'occasion de la construction des «projets personnels à visée scolaire et/ou et professionnelle» qui doivent permettre à l'élève de faire «la distinction des stéréotypes par rapport aux professions et leurs implications dans la vie quotidienne, ainsi que par rapport aux genres» (Objectif 33 de la Formation Générale; CIIP 2010b, 49) – et l'on peut ajouter que c'est l'unique occurrence du terme «stéréotype». Cet aveuglement au genre se confirme en outre dans le flou qui entoure la notion de «différence». Ici, le genre est présenté comme une composante identitaire qui appelle un traitement pédagogique individualisé intégrant le fait que «l'École publique: (...) différencie ses démarches pédagogiques selon les dispositions intellectuelles et affectives des élèves» (CIIP 2010a, 14).

Ces éléments épars et bien rares témoignent clairement de la perspective individualisante qui est adoptée par le PER. Elle va de pair avec l'absence d'inscription claire des questions liées au genre dans des rapports sociaux inégaux et hiérarchisés. L'on se trouve bien loin du discours de l'UNESCO sur la nécessaire volonté des systèmes éducatifs et de formation de fournir à toutes et à tous les moyens qui font que «les femmes comme les hommes seront dans la même position en ce qui concerne la répartition du pouvoir et du savoir et qu'ils auront les mêmes opportunités, droits et obligations» (UNESCO 2008, 1).

4.3 Le niveau cantonal : entre l'évidence de l'égalité et les choix professionnels socio-sexués

4.3.1 Les décideurs et décideuses scolaires

L'analyse des entretiens montre que si l'égalité entre les sexes semble avoir une place variable selon les cantons, de manière générale elle reste souvent très congrue dans l'école obligatoire suisse romande. Il était toutefois délicat pour nos interlocuteurs. trices de le dire aussi explicitement. Les actions menées en faveur de l'égalité sont de ce fait valorisées et présentées comme autant de preuves de la volonté des autorités scolaires de tenir compte de cette question, nos interrogations amenant parfois les décideurs et décideuses scolaires à réaliser leur rareté :

[Je me disais en préparant cet entretien] qu'est-ce que je vais pouvoir raconter par rapport à l'institutionnel, à part la JOM [journée «Osez tous les métiers»], à part le plan d'études romand, à part l'éducation au choix, (...) qui vise aussi à se préparer vers la sortie de l'école, mais pour... ça concerne les deux sexes évidemment. Mais ce n'est pas un domaine très développé. (5_C_1H)

L'arbitrage que les autorités scolaires doivent réaliser entre les activités d'instruction et les activités éducationnelles a peu de chance d'être tranché au profit de l'égalité

entre les sexes puisqu'elle semble si peu problématique dans le monde de l'école obligatoire qu'elle en serait oubliée ou négligée :

Quand on parle de, comment dire, de protection totale contre toute discrimination, c'est évident que la question de l'égalité des sexes est comprise dans cette thématique. Mais c'est tellement évident que je pense que personne n'y pense [rires]. (4_C_1F)

Pour la majorité des décideurs et décideuses scolaires, l'égalité entre les sexes se présente finalement comme un allant de soi dans un système où la mixité et l'égalité d'accès aboutiraient inévitablement à une « égalité des chances », l'« égalité de traitement » semblant garantie du fait de la professionnalité des enseignant·e·s. La répartition équilibrée des filles et des garçons dans les classes, l'harmonisation de leurs grilles horaires (avec des cours d'économie familiale pour les garçons et de travaux manuels pour les filles) et la division alternée des tâches en classe (essuyer le tableau, par exemple) paraissent garantir une certaine « équité ».

Une forme de dilution du genre, soit des rapports sociaux de sexe, n'échappe d'ailleurs pas à une minorité des responsables politiques rencontré·e·s qui estiment que l'attention portée aux inégalités entre filles et garçons n'atteint jamais celle qui est portée aux propos racistes ou à toute discrimination à l'encontre de communautés étrangères.

Les bons résultats des filles autorisent, quant à eux et à l'occasion, l'émergence d'un discours masculiniste. L'un de nos interlocuteurs exprime cette position sans ambages : « ces filles, elles se marient puis elles laissent la place à leur mari pour qu'il puisse faire carrière ». Peu importe, du coup, qu'elles « continuent à larguer un peu les mathématiques » (7_C_2.1H), d'autant plus que leurs résultats scolaires globaux assurent leur présence dans les filières de la formation obligatoire dites « prestigieuses » et permettant d'accéder à un baccalauréat, sésame pour n'importe quelle formation supérieure.

Cette égalité des résultats scolaires justifie ainsi la clôture de l'école à la question de l'inégalité entre les femmes et les hommes. Elle permet à la question de l'égalité entre les sexes d'être cantonnée à l'enjeu du choix professionnel.

4.3.2 Les responsables de l'égalité

Dans la grande majorité des cantons, les entretiens avec les responsables des bureaux de l'égalité montrent que les actions menées dans le cadre scolaire en faveur de l'égalité sont souvent ponctuelles et résultent systématiquement de leur initiative. Le manque de moyens financiers et en personnel est souvent évoqué pour expliquer l'absence de suivi dans certaines initiatives, de même que la nécessité de s'adapter aux cadres d'intervention dessinés par les autres intervenant·e·s politiques. Dans certains cantons, la collaboration est favorisée par la structure organisationnelle (le bureau de l'égalité appartient par exemple au DIP ou a délégué une personne

à cette question) et par les moyens alloués, alors que dans d'autres elle ne s'établit qu'une fois l'an à l'occasion de la préparation de la journée « Osez tous les métiers » ou « Futurs en tous genre ».

La majorité des responsables de l'égalité remarque, comme les décideurs et décideuses scolaires, que la difficulté majeure tient à cette (fausse) évidence : l'égalité serait réalisée dans le monde de l'école :

Pour la plupart du monde, mais je ne parle pas seulement dans le monde scolaire, l'égalité est une évidence, il n'y a plus de problème, si on interroge de façon globale les gens, le fait qu'il y ait une égalité dans le droit est souvent confondu avec l'égalité dans les faits. (2_A_1F)

D'autres pensent que le problème réside dans « les capacités de travailler avec la dimension genre [qui] n'ont pas augmenté [alors] que la sensibilisation envers la question de genre a augmenté » (1_A_1F). De ces constats pour le moins contrastés émergent des approches et des stratégies divergentes pour la construction de l'égalité à et par l'école obligatoire. D'un côté, le travail en réseau et la proximité sont privilégiés, le mainstreaming étant considéré comme une opportunité d'obtenir une « carrure » au niveau politique (3_A_2.1F), alors que de l'autre l'intégration est désignée comme la meilleure voie à suivre, quitte à accepter que « quand il y a un manque de volonté politique, on ne peut rien faire », la meilleure des stratégies étant encore de convaincre lorsqu'il y a « des postulats d'émotions sur l'orientation professionnelle, par exemple, (...) que cette ségrégation a une conséquence économique ». Et la même interlocutrice de conclure :

Et là, je pense qu'il manque cet esprit que l'égalité pourrait vraiment apporter tellement beaucoup à une société, que vraiment cette diversité et cette égalité, cette vision égalitaire pourraient attribuer énormément beaucoup. Parce que les..., plus de capacités, plus de diversité, etc. (1_A_1F)¹¹

4.3.3 La journée « Osez tous les métiers » et « Futurs en tous genres »

Cette journée, consacrée à l'orientation professionnelle, mérite que l'on s'y arrête car elle est citée par l'ensemble de nos interlocuteurs et interlocutrices comme le moment-phare de l'égalité entre les sexes dans l'école obligatoire romande. Or, elle résulte d'une volonté fédérale et elle répond avant tout à des besoins économiques puisqu'elle s'est mise en place, en 2002, sous l'influence de la nouvelle législation sur la formation professionnelle. Face à la pénurie de filles dans les formations techniques, cette journée a initialement été pensée pour élargir leurs horizons professionnels en

11 L'univers linguistique de référence n'est certainement pas étranger à cette manière de poser les problèmes mais nous ne pouvons être plus affirmatives sur ce point. Une des personnes rencontrées relève toutefois, à propos de l'équité, que « En allemand, on ne l'utilise pas. (...) C'est plutôt un concept... c'est un concept qui n'est pas entré dans la pratique ».

leur faisant découvrir la profession de leur père pendant que les garçons bénéficiaient en classe d'activités les sensibilisant au problème.

Exclusivement destinées aux filles dans ses premières versions et fortement critiquée pour cette raison, elle s'est rapidement ouverte aux deux sexes afin de leur permettre de découvrir conjointement des métiers atypiques. Comme le souligne Naef (2013), si ce changement provient des réticences de certaines des responsables de l'égalité quant à la reproduction sociale sur laquelle repose l'appariement entre un père et sa fille, il répond aussi, comme nous l'ont signalé nos interviewé·e·s, aux demandes faites tant par des parlementaires que par des parents ou des enseignant·e·s qui trouvaient injuste de faire rester les garçons à l'école alors que les filles bénéficiaient d'une mesure que l'on peut apparenter à de la discrimination positive :

Assez tôt les enseignants nous ont dit: « si vous persistez dans l'idée de ne faire quelque chose que pour les filles (...) on va dire... mais quoi, c'est une journée de congé pour les filles et une journée de punition pour les garçons ».
(6_C_2.1H)

Bien que les journées « Osez tous les métiers » et « Futurs en tous genre » soient aujourd'hui unanimement décrites comme un succès, le temps passé à cette activité est parfois considéré comme trop lourd face aux exigences normales de l'école. Ainsi un de nos interlocuteurs·trices faisait remarquer que « on a essayé de centrer sur la cinquième année, comme ça, ça ne se passe qu'une fois (...) pour qu[e ces actions] répondent vraiment à l'objectif et puis qu'[elles] s'insèrent au niveau scolaire » (4_C_1H).

5 De l'égalité à l'équité : la dilution des rapports sociaux de sexe dans les différences

Comme le montrent les données de notre corpus, l'action publique en matière d'égalité entre les sexes dans la scolarité obligatoire doit être analysée dans un contexte large en termes cognitifs et étroit (les cantons) en ce qui concerne les modes de mise en œuvre, les articulations avec les politiques scolaires, voire les politiques sociales et de la famille. Elle est, du coup, susceptible de diverger d'un espace cantonal à l'autre.

Les responsables des bureaux de l'égalité ont des avis différents sur les stratégies à adopter pour parvenir à construire plus d'égalité à et *par* l'école et les responsables scolaires cantonaux soutiennent avec des convictions fort diverses des actions qui diffèrent tant en nombre qu'en nature. Le débat qui émerge autour de la question de la diversité au sein des organismes responsables de la mise en application de la loi sur l'égalité participe à ce qu'un flou autour de la notion même d'égalité persiste. Il contribue de ce fait à ce que la confusion existant entre *égalité des chances*, *égalité entre les sexes*, *parité* et *équité* aux niveaux cantonal, intercantonal et national des

politiques scolaires ne soit pas pensée comme la source de politiques divergentes en matière d'égalité. Il empêche également la question du genre d'être reconnue comme telle et la dilue dans la potion des différences susceptibles d'engendrer des inégalités et des politiques compensatoires pour restaurer *l'égalité des chances* et non *l'égalité des sexes*.

Ce glissement est d'autant plus aisé que le texte de référence de l'école romande, le PER, effectue une équivalence entre égalité et équité et que la pédagogie qu'il valorise repose sur « le passage d'un modèle unique de savoir à l'idée d'une diversification aussi individualisée que possible des processus d'apprentissage et des « compétences » » (Sénac 2000, 24). Aborder les élèves avant tout comme des individus porteurs de multiples différences et responsables *in fine* de leurs apprentissages permet la transformation de la thématique du traitement des inégalités en celle de l'évitement de l'exclusion (Van Haecht 1998). Et lorsque l'équité est comprise comme un respect de la singularité des élèves, ceux-ci n'apparaissent plus comme des êtres sexués, mais comme des êtres dotés de chances de départ relativement égales – l'équité commandant en outre que des actions soient entreprises lorsque les écarts individuels ont pour effet des inégalités trop flagrantes. Ainsi quand des disparités de résultats scolaires sont évoquées, c'est soit pour relever les bons résultats des filles et exhiber la preuve qu'elles ne sont pas discriminées à et *par* l'école, soit pour décrire comme très problématique la situation des garçons allophones issus de l'immigration qui risquent l'exclusion scolaire et sociale.

Dans le contexte d'une pédagogie qui aborde l'enfant comme un « « être avec » [ses différences et sa culture et] dont l'école a la mission (et l'enseignant le mandat) de révéler ses potentialités propres, de l'accompagner vers la réalisation de soi, de le transformer en « être pour » – lui-même » (Payet et al. 2011, 26), la référence implicite au risque d'exclusion de certains garçons participe à ce que les inégalités liées à des catégories spécifiques soient prioritairement abordées en termes de différences individuelles. Le débat scolaire concernant l'égalité entre les sexes et l'école s'est ainsi déplacé de l'égalité d'accès à la formation à l'égalité des chances et des résultats (Dubet 2009), voire à celui de l'équité. Or la référence à l'équité rend moins aisée la définition des cas semblables nécessaire à la mise en œuvre des principes de justice. Elle facilite en revanche opportunément l'articulation entre lutte contre les discriminations et logique de performance, puisque la méritocratie reste la référence ultime une fois que « les inégalités que subissent des personnes ou des groupes défavorisés » (CIIP 2010b, 54) ont été corrigées. Cette transformation se fait d'autant plus facilement que, comme nous l'avons vu à propos des politiques de la CDIP, nous sommes « à tout le moins face à un changement des référentiels normatifs en fonction desquels les politiques se formulent » (Doray et Maroy 2008, 16). Si le recours à des finalités telles la laïcité ou l'égalité et l'équité est loin d'avoir disparu, comme le montrent les intentions signalées dans le PER (CIIP 2010a), l'efficacité et l'amélioration des performances deviennent des objectifs des politiques scolaires, et non des moindres.

Un tel déplacement n'est pas anodin et il induit des politiques scolaires différentes de celles qui avaient cours dans l'« école unique », les acteurs et les arènes des politiques scolaires étant redéfinis à cette occasion, de même que les principes de justice qui les sous-tendent. Van Haecht (1998, 22) précise bien les conséquences de ce changement en ce qui concerne l'égalité :

Le principe d'égalité qui exige un même traitement pour tous s'exprime par la standardisation : dans le cas de l'enseignement, c'est l'école « unique » (...). Ce modèle fut dénoncé dès les années soixante-dix comme un outil de démocratisation illusoire (...). Dès lors, avec le chômage grandissant, c'est sans doute trop rapidement que l'on a séparé le traitement de l'inégalité de celui de l'exclusion, oubliant le premier au profit du second.

Ce mouvement correspond à ce que Jenson (2008, 59) dépeint comme « l'incorporation » des femmes parmi d'autres minorités ainsi [que] leur effacement au profit d'autres catégories ».

La désignation des individus comme centres des politiques participe dès lors au remodelage des discours de l'égalité et contribue à dissoudre l'égalité entre les sexes dans d'autres inégalités. Cette dilution n'est pas anodine et « il y a là une question dont la dimension idéologique est essentielle (...). Car l'ensemble des constats [les différences entre les filles et les garçons devant l'éducation scolaire mais aussi l'inégalité des destinées] bouscule sensiblement l'idéologie méritocratique, puisque ce ne sont pas les inégalités scolaires qui sont à même de légitimer les inégalités hommes/femmes » (Duru-Bellat 2008, 148).

6 Références bibliographiques

- Bacchi, Carol. 2008. *Women, Policy and Politics*. Londres : Sage.
- Baudelot, Christian et Roger Establet. 2007. *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). s. d. a. Objectifs nationaux de formation. Berne : CDIP, <http://www.cdip.ch/dyn/15415.php> (12.05.2013).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). s. d. b. Déclarations politiques de la CDIP. Berne : CDIP, <http://www.cdip.ch/dyn/14964.php> (12.05.2013).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). s. d. c. Recommandations de la CDIP. Berne : CDIP, <http://www.cdip.ch/dyn/14962.php> (12.05.2013).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 1992. *Filles – Femmes – Formation. Vers l'égalité des droits. Dossier 22B*. Berne : CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 1995. *Recommandations et décisions de la CDIP 1972–1995*. Berne : CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 1996. *Egalité des chances à l'école. Formation des enseignantes et enseignants*. Berne : CDIP.

- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 2007. Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS). Berne: CDIP, <http://www.edk.ch/dyn/11737.php> (12.02.2013).
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 2010. HarmoS – Harmonisation de la scolarité obligatoire. *Brève info*. Berne: CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 2011a. PISA 2009: Appréciation des résultats les plus importants et conclusions à tirer notamment pour l'encouragement de la lecture en Suisse. Déclaration de la CDIP du 17 mars 2011. Berne: CDIP.
- CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique). 2011b. *L'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire. Commentaires, genèse et perspectives, instruments*. Berne: CDIP.
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). 2010a. Présentation générale du Plan d'étude romand. Neuchâtel: CIIP, <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per> (15.03.2013).
- CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin). 2010b. Plan d'étude romand. Formation générale. Neuchâtel: CIIP, <http://www.plandetudes.ch/web/guest/per> (15.03.2013).
- Egalite.ch (Conférence romande de l'égalité). s. d. Balayons les clichés. www.egalite.ch/balayons.html (10.05.2013).
- Connell, Raewyn. 2009. *Gender*. Cambridge and Malden: Polity Press.
- Conseil d'Etat de la République et du canton de Genève. 2010. Donner un cap. Programme de législature 2010–2013 du Conseil d'Etat de la République et canton de Genève. Programme de législature. Genève: Conseil d'Etat de la République et du canton de Genève.
- Doray, Pierre et Christian Maroy. 2008. Présentation. Introduction au numéro spécial « Les nouvelles politiques d'éducation et de formation ». *Sociologie et sociétés* 40(1): 11–29.
- Dubet, François. 2009. Penser les inégalités scolaires. Pp. 17–34 in *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, édité par Marie Duru-Bellat et Agnès van Zanten. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, Marie. 2004. École de garçons et école de filles... *Diversité, ville, école, intégration* 138: 65–72.
- Duru-Bellat, Marie. 2008. La (re)production des rapports sociaux de sexe: quelle place pour l'institution scolaire? *Travail, Genre et Société* 19: 131–149.
- Engeli, Isabelle, Thanh-Huyen Ballmer-Cao et Pierre Muller (éds.). 2008. *Les politiques du genre*. Paris: L'Harmattan.
- Félouzis, Georges et Siegfried Hanhart. 2011. Politiques éducatives et évaluations: nouvelles tendances, nouveaux acteurs. Pp. 7–32 in *Gouverner l'éducation par les nombres?*, édité par Félouzis Georges et Siegfried Hanhart. Bruxelles: De Boeck.
- FNS – PNR 60. 2013. Comment l'égalité s'enseigne-t-elle à l'école? Résumé de projet. Berne: FNS, http://www.nfp60.ch/F/PROJETS/FORMATION_CARRIERE/EGALITE_ECOLE/Pages/default.aspx (20.09.2011).
- Forster, Simone. 2008. *L'école et ses réformes*. Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Foucault, Michel. 2001. *Dits et écrits, Tome II*. Paris: Gallimard.
- Golay, Muriel et Franceline Dupenloup. 2010. *Balayons tous les clichés*. Genève: SPPE et DIP.
- Gomolla, Mechthild. 2013. Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich. *Revue suisse de sociologie* 39(2): 245–265.
- Grossenbacher, Silvia. 2006. *Vers l'égalité des sexes à l'école*. Que font les cantons pour instaurer l'équité entre hommes et femmes dans le système éducatif? Aarau: CSRE.

- Guilley, Edith, Lavinia Gianettoni, Carolina Carvalho Arruda et Elisabeth Issaieva. 2012. Les parcours scolaires et les aspirations professionnelles des filles et des garçons : choix individuel ou respect des normes ? *Notes d'information du SRED* 51.
- Jenson, Jane. 2008. Genre et politiques publiques. Pp. 17–63 in *Les politiques du genre*, édité par Isabelle Engeli, Thanh-Huyen Ballmer-Cao et Pierre Muller. Paris : L'Harmattan.
- Krüger, Helga et René Levy. 2008. Linking life courses, work, and the family : theorizing a not so visible nexus between women and men. *Canadian Journal of Sociology* 26(2) : 145–166.
- Lascombes, Pierre et Pierre Le Galès. 2007. *Sociologie de l'action publique*. Paris : Armand Colin.
- Laval, Christian, Francis Vergne, Pierre Clément et Guy Dreux. 2011. *La nouvelle école capitaliste*. Paris : La Découverte.
- Mazur, Amy. 2009. Les mouvements féministes et l'élaboration des politiques dans une perspective comparative. Vers une approche genrée de la démocratie. *Revue française de science politique* 59(2) : 325–351.
- Mosconi, Nicole. 2009. L'égalité des filles et des garçons. Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ? Paris : Ministère de l'éducation nationale, <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires-comment-eduquer-a-l-egalite.html> (20.09.2012).
- Muller, Pierre. 2008. Aux frontières de l'action publique. Ce que les politiques du genre font à l'analyse des politiques publiques. Pp. 299–318 in *Les politiques du genre*, édité par Isabelle Engeli, Thanh-Huyen Ballmer-Cao et Pierre Muller. Paris : L'Harmattan.
- Naef, Céline. 2013. Vers l'égalité des sexes dans le choix de formation. Trajectoires sociohistorique de la « Journée des filles ». Mémoire de Master en Sciences Sociales, Université de Lausanne.
- Paun, Emil. 2006. Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation* 22(2) : 3–13.
- Payet, Jean-Pierre, Margarita Sanchez-Mazas, Frédérique Giuliani et Raquel Fernandez. 2011. L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Education et sociétés* 27(1) : 23–37.
- Rogers, Rebecca, Elizabeth Malancharuvil-Berkes, Melissa Mosley, Diane Hui et Joseph Glynis O'Garro. 2005. Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research* 75(3) : 365–416.
- Sawicki, François. 2012. Pour une sociologie des problématisations politiques de l'école. *Politix* 98 : 7–33.
- Sénac, Réjane. 2000. Zones d'éducation prioritaires : enjeux d'une politique. *Revue européenne des migrations internationales* 16(3) : 7–28.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture). 2008. *Priorité égalité entre les sexes. Plan d'action 2008–2013*. Paris : Unesco.
- Van Haecht, Anne. 1998. Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? *Education et sociétés* 1 : 21–46.
- Vouillot, Françoise. 2007. L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, Genre et Société* 15(2) : 87–108.
- Yanow, Dvorna. 1996. *How does a Policy Mean? Interpreting Policy and Organizational Actions*. Washington, DC : Georgetown University Press.

