

Inspection générale
de l'éducation nationale

L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements

Rapport à

Monsieur le ministre de l'Éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements

Mai 2013

Michel LEROY
Catherine BIAGGI
Valérie DEBUCHY
Françoise DUCHÊNE
Christine GAUBERT-MACON
Aziz JELLAB
Laurence LOEFFEL
Dominique RÉMY-GRANGER

*Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale*

Avertissement

Les rapporteurs ont opté pour la féminisation des titres, grades et fonctions dès lors que le titulaire identifié en est une femme. Ils ont choisi d'utiliser la forme générique au masculin, employé comme neutre, pour la fonction ou la collectivité de ceux qui l'exercent. Sauf citation, ils n'ont donc pas recouru par exemple à la forme charg-é-es de mission, dont la répétition rendrait peu lisible la chaîne de caractères. On trouvera donc infirmiers, assistants sociaux, au même titre que professeurs, même si les femmes y sont majoritaires, et en revanche déléguées régionales aux droits des femmes et à l'égalité, dans la mesure où la fonction est partout exercée par des femmes.

SOMMAIRE

Introduction	1
1. Le contexte : un monde professionnel inégalitaire	3
1.1. L'insertion professionnelle.....	3
1.2. L'activité et l'emploi	4
1.2.1. Des formes d'emploi différentes.....	4
1.2.2. Des emplois et des salaires différents	5
1.2.3. Des fonctions différentes.....	6
1.3. Les personnels de l'enseignement : un clivage vertical et horizontal	6
2. La mixité de l'école : une conquête inachevée	8
2.1. Un enseignement séparé pour les filles et les garçons	8
2.2. Une mixité non préméditée	10
2.3. Les filles et les garçons : une même école, des parcours distincts.....	12
2.3.1. Les compétences de base : des acquis différents.....	12
2.3.2. Filles et garçons n'ont pas les mêmes parcours	13
2.3.3. L'orientation sous le regard de la recherche scientifique.....	16
2.3.4. Les inégalités entre filles et garçons dans et par l'école : l'éclairage de la recherche.....	18
3. Une action pour l'égalité engagée depuis trente ans : des progrès limités.....	22
3.1. Une politique inscrite dans les lois d'orientation	22
3.2. Une politique interministérielle.....	23
3.3. Une réglementation abondante.....	26
3.4. Les contenus d'enseignement.....	28
3.5. L'éducation à la sexualité.....	30
3.6. L'éducation à l'orientation	32
3.7. Dans les établissements, des dispositifs contre les violences et au service de l'égalité.....	33
3.7.1. Les violences sexistes : un phénomène en expansion ?.....	33
3.7.2. Des instances mobilisables au service de l'égalité	37
3.8. Des données statistiques nationales bien documentées.....	38
3.9. Les limites des actions engagées	39

3.9.1.	<i>La faiblesse du pilotage national</i>	40
3.9.2.	<i>La faiblesse de la formation initiale et continue des personnels</i>	41
3.9.3.	<i>La tentation de la périphérie et de l'externalisation</i>	42
3.9.4.	<i>Les politiques d'orientation : des progrès lents ; peu d'actions vers les garçons</i>	43
3.9.5.	<i>La persistance des stéréotypes : l'exemple des manuels scolaires</i>	45
4.	Dans les académies : une mobilisation inégale, une organisation cloisonnée, un manque de relais	49
4.1.	Quelle place dans le projet académique ?	49
4.2.	Quelle organisation en académie ?.....	51
4.2.1.	<i>Les missions égalité filles-garçons</i>	51
4.2.2.	<i>Les acteurs académiques</i>	52
4.2.3.	<i>L'implication des conseillers techniques sociaux et de santé</i>	53
4.2.4.	<i>L'implication du CARDIE</i>	53
4.2.5.	<i>L'implication du conseil académique de la vie lycéenne</i>	54
4.3.	Le champ pédagogique : encore peu investi	54
4.4.	Des actions nombreuses, mais des efforts dispersés	56
4.5.	Des conventions de nature très diverse	56
4.6.	Le rôle des associations	59
5.	Dans les écoles et les établissements : beaucoup d'actions, peu de vision d'ensemble.	61
5.1.	Le projet d'école et d'établissement.....	62
5.2.	Des référents égalité dans certains établissements	63
5.3.	Des données sexuées disponibles mais inégalement exploitées.....	64
5.4.	Des comités à la santé et à la citoyenneté diversement mobilisés	65
5.5.	Des conseils de la vie lycéenne peu concernés	65
5.6.	Des parents peu associés	66
5.7.	Quelle place dans l'organisation et les contenus d'enseignement ?.....	67
5.7.1.	<i>L'éducation à la sexualité</i>	67
5.7.2.	<i>La prise en compte de la thématique égalité filles garçons dans le PDMF</i>	69
5.7.3.	<i>La prise en compte de la mixité dans les enseignements</i>	70
5.8.	L'organisation de la vie et de l'espace scolaires : au service de la mixité ?	71
5.8.1.	<i>Les cours de récréation</i>	71

5.8.2. <i>Les internats</i>	71
5.8.3. <i>L'adaptation des sanitaires</i>	72
5.9. Dans les lycées professionnels : une mixité qui reste à construire.....	72
5.9.1. <i>L'accueil des élèves minoritaires de genre</i>	73
5.9.2. <i>La prise en compte de la thématique de l'égalité entre filles et garçons dans les périodes de formation en milieu professionnel</i>	73
5.9.3. <i>Les espaces de travail dans les lycées professionnels</i>	74
Conclusion	75
Principales recommandations	76
À l'attention du ministère	76
À l'attention des académies	79
À l'attention des écoles et établissements	80
Annexes	83

Introduction

Voici près de quarante ans que la mixité a été rendue obligatoire à tous les niveaux d'enseignement ; plus de trente ans que sont parus les premiers textes incitant à diversifier l'orientation des filles et des garçons et à lutter contre les discriminations sexistes ; trois décennies que des conventions interministérielles se succèdent pour passer de la mixité à l'égalité entre les femmes et les hommes.

Une nouvelle étape est annoncée : 2013 doit être l'année de mobilisation « *pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école* » ; une expérimentation est lancée à la rentrée dans dix académies, les « ABCD de l'égalité » qui s'adresseront à l'ensemble des élèves de la grande section de maternelle au CM2 et à leurs enseignants, visant à déconstruire des stéréotypes de genre ; une nouvelle convention a été signée le 7 février 2013, dont les objectifs s'inscrivent dans les mêmes exigences que les précédentes :

- 1. acquérir et transmettre une culture de l'égalité entre les sexes ;
- 2. renforcer l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes ;
- 3. s'engager pour une plus grande mixité des filières de formation et à tous les niveaux d'étude¹.

Or il faut admettre que jusqu'ici les divers textes publiés, les nombreuses actions qu'ils ont enclenchées, les multiples dispositifs engagés, ont eu une portée limitée. En témoignent les divergences de résultats scolaires entre filles et garçons, la persistance d'orientations différenciées, la fréquence de comportements voire de violences sexistes. Cet écart entre les volontés initiales et les avancées concrètes justifie qu'une nouvelle convention ait mobilisé les ministères concernés, en particulier l'éducation nationale. Il impose que les causes en soient analysées pour que les nouvelles mesures annoncées remplissent au mieux les objectifs visés. Il oblige à identifier les variables et les axes par lesquels l'institution scolaire doit pouvoir transformer les intentions en actions intégrées aux actes d'enseignement et d'éducation.

Tel est l'objet du présent rapport. Il trace le tableau de la situation actuelle de l'égalité – et des inégalités – entre filles et garçons dans les écoles et établissements ; il décrit le contexte où agit l'école en ce domaine ; il dresse un bilan des textes publiés et des actions engagées ; il appelle l'attention sur les freins et blocages, sur les effets pervers (notamment le risque de penser séparément l'expérience des filles et des garçons) ; il désigne les possibles leviers d'une politique d'égalité entre filles et garçons.

La mission s'est appuyée sur des entretiens avec des chercheurs, des responsables de l'éducation nationale, de collectivités, d'associations, de services de l'État, sur les réponses des trente académies à un questionnaire, sur des visites dans six académies (Besançon,

¹ « *Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018* », BOEN n° 6 du 7 février 2013.

Bordeaux, Créteil, Lyon, Rouen, Strasbourg), associées à des visites d'écoles et d'établissements.

Le thème de l'égalité entre filles et garçons recouvre des problématiques et des objectifs très divers, associant une multiplicité d'acteurs, ce qui rend difficile une perspective et une politique globales visant une éducation à l'égalité. Dans son ambition affichée, ce principe ne semble plus, au moins dans l'école de la République, faire débat. Mais le consensus de surface se fissure, dès que l'on aborde la notion de genre², la portée des stéréotypes³, la question de la discrimination positive, celle des rapports entre égalité et différences. Si l'égalité comme valeur est un fondement de la République, la tradition française tend à ne connaître que des individus abstraits, sans prendre en compte leur singularité liée à leurs diverses appartenances y compris de genre.

Pour les rapporteurs, la question de l'égalité entre filles et garçons a été trop souvent considérée comme secondaire par rapport à d'autres formes d'inégalités, alors que les inégalités liées au genre se cumulent avec d'autres formes d'inégalités liées aux appartenances sociales et culturelles ; trop souvent traitée à la périphérie du système éducatif et non au cœur de la classe ; traitée tardivement, au moment des choix d'orientation, alors que les préjugés déjà ancrés déterminent les parcours ; trop souvent confiée à des acteurs extérieurs ou laissée à des initiatives militantes, d'ailleurs le plus souvent de bon aloi, mais sans que la cohérence, la continuité et l'efficacité en soient garanties et sans qu'elles soient évaluées.

Ni au niveau national, ni au niveau académique, le pilotage ne peut être considéré comme satisfaisant, en dépit d'impulsions fortes et d'actions souvent pertinentes. Aucune vision d'ensemble sur les politiques conduites et leurs effets n'émerge sur cette question. De plus, les moyens d'agir sont de plus en plus contraints, quand les exigences s'accroissent, ce qui ne contribue pas à l'efficacité du pilotage ni à la clarté du message.

À partir de ces constats, c'est un changement de regard qui paraît s'imposer, afin qu'au plus tôt dans le parcours scolaire, les stéréotypes de genre soient déconstruits et mis à distance : condition majeure pour assurer une qualité des relations entre les élèves, et des enseignants avec les élèves ; pour ouvrir l'espace des choix scolaires, puis professionnels ; pour apprendre à vivre ensemble, à travailler ensemble, et d'abord à apprendre ensemble.

C'est une action coordonnée qui est nécessaire, mobilisant au niveau national et académique, de l'école et de l'établissement, l'ensemble des personnels et des partenaires. La formation obligatoire sur cette thématique, telle qu'elle est prévue dans les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, est une condition nécessaire mais non suffisante : les personnels doivent pouvoir en inscrire les apports dans le quotidien de leurs pratiques et dans la mise en œuvre des programmes ; ils doivent avoir une conscience précise des enjeux : celui d'une

² La notion de **genre** renvoie à la construction sociale de l'identité sexuée et sexuelle. Elle fait l'objet d'approches diverses dans les sciences sociales qui s'accordent à y voir la manière dont une société « produit » les différences entre hommes et femmes selon des processus formels et informels.

³ Les **stéréotypes**, également appelés « clichés » ou « préjugés », sont les « schémas sociaux » ou les « croyances personnelles » associés à un groupe ou à un individu (définition extraite du glossaire du Défenseur des droits).

meilleure réussite de tous, et d'une égalité réelle entre les filles et les garçons, entre les femmes et les hommes. Une égalité qui reste à conquérir, au regard de la situation inégalitaire des hommes et des femmes dans la société, et singulièrement dans le monde professionnel.

De cette situation inégalitaire, l'école ne porte pas seule la responsabilité : il faut évoquer le fonctionnement propre au monde du travail, celui de la famille, l'exploitation des stéréotypes par les industries du divertissement et les stratégies de la mercatique, qui forment un système d'influences peu perceptibles mais efficaces. L'école ne serait pas fidèle à sa mission si elle ne contribuait pas à prévenir les inégalités qui marquent la société. Mais elle doit aussi mieux connaître et combattre celles qu'elle produit, à travers ses propres pratiques, lorsqu'elle contribue malgré elle à la construction de modèles genrés inégaux.

1. Le contexte : un monde professionnel inégalitaire

L'objectif d'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes fait l'objet de politiques constantes au niveau européen et en France depuis la loi du 13 juillet 1983 (dite loi Roudy). De nombreux rapports et études font pourtant état d'une persistance des inégalités professionnelles entre les femmes et les hommes, phénomène qui n'est pas propre à la France. Ils décrivent le paradoxe d'une meilleure réussite scolaire et universitaire des filles et des femmes, suivie d'une insertion et d'une situation professionnelles globalement moins favorables.

1.1. L'insertion professionnelle⁴

En moyenne, parmi les sortants de formation initiale de 2007 à 2009, 48 % des femmes et 35 % des hommes sont diplômés de l'enseignement supérieur. Le niveau de formation plus élevé des jeunes femmes explique leur léger avantage sur les jeunes hommes au moment d'entrer sur le marché du travail : depuis 2007, en début de carrière, le taux de chômage des femmes est plus bas que celui des hommes⁵. Toutefois, les jeunes femmes sont plus nombreuses à exercer à temps partiel et à être en situation de sous-emploi.

Mais à niveau de formation identique, les jeunes hommes s'insèrent souvent mieux, car ils choisissent les spécialités porteuses (production et sciences exactes) qui conduisent en général à une meilleure insertion professionnelle, tandis que les jeunes femmes privilégient les spécialités des services et des sciences humaines et sociales. Par conséquent, à niveau de diplôme identique, le taux de chômage des femmes est plus élevé et leurs salaires sont inférieurs à ceux des hommes. Trois ans après l'entrée sur le marché de l'emploi, à l'exception des diplômés de bac + 2 et bac + 4, le taux de chômage des femmes est plus élevé que celui des hommes ; mais sur l'ensemble des sortants l'écart est à peine d'un point⁶.

⁴ Source : *Chiffres-clés 2012, l'égalité entre les femmes et les hommes*, ministère des droits des femmes, mars 2013.

⁵ Alice Mainguené et Daniel Martinelli, « *Les femmes commencent à tirer profit de leur réussite scolaire* » ; INSEE Première n° 1284, février 2010.

⁶ « *Quand l'école est finie, premiers pas dans la vie active d'une génération* », enquête 2010, Céreq, 2012.

D'après l'enquête IVA⁷, dans les sept mois qui suivent la fin des études, les filles ont plus de difficultés à trouver un emploi avec une formation dans la production que dans les services, quel que soit le diplôme ; pour les garçons, l'emploi est plus facile dans les services qu'en production avec un BEP, mais c'est l'inverse avec un BTS.

Le choix de professions différenciées selon le sexe est une caractéristique de nombreux pays. La question de l'orientation des étudiantes et des étudiants admet un statut « planétaire » pour reprendre l'expression de Christian Baudelot et Roger Establet : selon eux, « *les pays qui orienteraient les garçons vers les lettres et les filles vers les formations d'ingénieurs sont à inventer* »⁸. Les comparaisons internationales effectuées par l'UNESCO en 2008 montrent en effet des tendances assez convergentes dans le choix des filières d'études. Les femmes ne représentent la majorité des diplômés en sciences que dans deux régions du monde sur six : l'Asie centrale (53 %) et les États arabes (51 %). C'est en Amérique du Nord et en Europe occidentale qu'elle est la plus faible (40 %). Dans toutes les régions, les femmes sont fortement présentes dans le domaine des sciences de la vie, mais elles manifestent relativement peu d'intérêt pour l'informatique (21 % de femmes diplômées en Amérique du Nord et en Europe occidentale). La proportion de femmes diplômées est bien plus élevée en sciences sociales, en commerce et en droit, où les femmes représentent la majorité des diplômés dans toutes les régions, sauf en Asie centrale⁹.

Tout se passe comme si l'image des métiers était encore dominée par une ancienne répartition des fonctions, entre la sphère de la production, appartenant aux hommes, et la sphère de la reproduction, apanage des femmes ; comme si les fonctions domestiques traditionnellement assumées par les femmes dans l'aire familiale étaient aujourd'hui transférées dans le monde salarié.

1.2. L'activité et l'emploi

En 2011¹⁰, les femmes représentaient près de la moitié de la population active (47,7 %). L'emploi féminin a augmenté d'un quart ces vingt dernières années. Cette montée en puissance des femmes sur le marché du travail a été plus marquée en haut et en bas de l'échelle des postes. Les comportements féminins et masculins se sont nettement rapprochés depuis une trentaine d'années : le taux d'activité des femmes s'est accru tandis que celui des hommes a diminué. L'écart entre les taux d'activité des femmes et des hommes est ainsi passé de 27,6 % en 1978 à 9,7 % en 2011.

1.2.1. Des formes d'emploi différentes

Salariées pour la plupart (92,2 % des femmes, et 84,9 % des hommes), les femmes exercent plus fréquemment que les hommes dans le secteur public. Tous secteurs confondus, les

⁷ Enquête IVA insertion dans la vie active, menée en février 2009, 2010 et 2011, auprès des sortants de lycée.

⁸ Christian Baudelot, Roger Establet, « *La scolarité des filles à l'échelle mondiale* », in Blöss T. (dir.), « *La dialectique des rapports hommes-femmes* », Paris, PUF, 2001, p.109.

⁹ « *Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation* », Éditions UNESCO, 2012, p. 81. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002155/215582f.pdf>

¹⁰ Source : Chiffres-clés 2012, op.cit.

femmes salariées sont plus nombreuses que les hommes à occuper des contrats à durée déterminée. Cependant l'intérim et l'apprentissage sont des formes d'emploi salarié très majoritairement masculines.

De 1980 à 2010, parmi les femmes ayant un emploi, la part de celles qui travaillent à temps partiel a doublé, passant de 15 % à 30,1 %¹¹. Sur cette période, elle est passée pour les hommes de 2 % à 6,7 %. La surreprésentation des femmes dans l'emploi à temps partiel vient notamment de ce qu'elles sont beaucoup plus soumises aux contraintes dues à la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle. Elle est aussi liée aux types d'emplois qu'elles occupent : le recours au temps partiel est fréquent dans les métiers peu qualifiés des services (le temps partiel imposé est très répandu dans le secteur de la grande distribution). Le sous-emploi touche plus souvent les femmes que les hommes (respectivement 7,9 % des femmes et 2,6 % des hommes en emploi).

1.2.2. Des emplois et des salaires différents

Tout comme les élèves et les étudiants ne s'orientent pas vers les mêmes filières d'études selon leur sexe, les hommes et les femmes ne se dirigent pas vers les mêmes familles professionnelles. Près de la moitié des femmes actives ayant un emploi (47,5 %) sont employées, moins de 10 % sont ouvrières (8,7 % en 2011), tandis que plus d'un tiers des hommes sont ouvriers (33,7 %).

La structure de l'emploi non qualifié, qui regroupe un salarié sur cinq, a changé : de plus en plus dans le secteur des services, cet emploi est plus féminin qu'il y a vingt ans. Il est aujourd'hui occupé à 62 % par des femmes, contre 56 % en 1990.

La concentration des femmes est importante dans certains métiers des services (aides à domicile, aides ménagères, assistantes maternelles), de l'éducation et de l'action sanitaire et sociale. La moitié des emplois occupés par les femmes sont concentrés dans 12 des 87 familles professionnelles. La mixité progresse dans certaines professions qualifiées (notamment dans les domaines de la santé et de la justice). La polarisation des métiers entre les hommes et les femmes s'accroît du côté des emplois moins qualifiés.

Les métiers mixtes sont rares. Seuls trois métiers peuvent être considérés comme « paritaires » (avec 48 à 52 % de femmes) : professionnels du droit ; cadres des services administratifs, comptables et financiers ; médecins et assimilés. Ils regroupent 4,1 % des emplois. Dans les fonctions publiques territoriale et hospitalière, les femmes sont davantage représentées dans la catégorie B et moins dans la catégorie A. C'est l'inverse dans la fonction publique de l'État, où la catégorie A compte relativement plus de femmes que la catégorie B.

Les écarts de salaire entre les femmes et les hommes reflètent les inégalités sur le marché du travail entre les deux sexes. En matière de revenu salarial, l'écart entre hommes et femmes

¹¹ 1968-2008 : « évolution et prospective de la situation des femmes dans la société française », rapport du Conseil économique, social et environnemental, 2009.

s'est un peu réduit, passant de 29 % en 1991 à 25 % en 2009, contrairement aux évolutions constatées dans nombre de pays développés¹².

En comptant seulement les salaires des travailleurs à temps complet, le salaire net mensuel moyen d'une femme est dans le secteur privé ou semi-public inférieur de 19,7 % à celui d'un homme en 2010. Dans la fonction publique de l'État (FPÉ) et la fonction publique territoriale (FPT), les écarts sont un peu plus faibles (respectivement 13,9 % et 10,6 %). C'est dans le secteur hospitalier public que l'écart est le plus important avec un salaire inférieur en moyenne de 21,5 % à celui des hommes.

Cependant, quel que soit le secteur d'activité, c'est parmi les cadres que l'écart est le plus important entre les femmes et les hommes. Les femmes cadres gagnent 22,3 % de moins que les hommes dans le secteur privé ou semi-public, 21,9 % de moins dans le secteur public hospitalier, 15,2 % de moins dans la FPÉ et 16 % de moins dans la FPT.

En Europe comme en France, les femmes présentent un taux de chômage supérieur à celui des hommes. L'écart est de 0,9 % en France. La tendance au rapprochement entre les taux de chômage des femmes et des hommes liée la crise (les hommes sont en moyenne moins diplômés et travaillent dans les secteurs plus touchés) semble interrompue. Quels que soient le diplôme obtenu et l'ancienneté, le risque est toujours plus grand pour les femmes de se trouver hors de l'emploi, sauf pour celles qui ont une qualification d'un niveau supérieur à bac + 2.

1.2.3. Des fonctions différentes

La féminisation des postes de cadre augmente pour tous les secteurs, dans la mesure où les femmes sont de plus en plus qualifiées. Si elles représentent aujourd'hui 39 % des cadres (contre 30 % il y a vingt ans), les femmes sont encore sous-représentées parmi les dirigeants salariés d'entreprise (17,6 %). Cette proportion varie selon le secteur d'activité, de 7,6 % dans la construction à 23,5 % dans les services. Elle diminue avec l'augmentation de la taille ou du chiffre d'affaires des entreprises.

1.3. Les personnels de l'enseignement : un clivage vertical et horizontal

La fonction publique est fortement investie par les femmes qui y voient le moyen de mieux rentabiliser leurs diplômes. En particulier, les métiers de l'éducation connaissent un taux croissant de féminisation¹³. Toutefois, la répartition entre hommes et femmes est très inégale selon les niveaux d'enseignement et selon les fonctions exercées.

¹² Valérie Albouy, Zohor Djider, Alice Mainguené « *Activité, emploi, salaires et retraites : la convergence des situations entre hommes et femmes s'opère, mais parfois bien lentement* », Regards sur la parité, INSEE, 2012. Pauline Charnoz, Élise Coudin, Mathilde Gaini, « *Une diminution des disparités salariales en France entre 1967 et 2009* », Emploi et salaires - Insee Références, 2013.

¹³ Il serait à cet égard souhaitable que tous les documents émanant du ministère de l'éducation nationale appliquent la circulaire du Premier ministre en date du 21 février 2012, « *relative à la suppression de certains termes sur les formulaires et les correspondances des administrations* » : cet usage n'est pas généralisé en 2013.

En janvier 2012¹⁴, les femmes représentaient 67,6 % des personnels de l'enseignement scolaire et supérieur, tous personnels confondus. Cette situation est identique dans les pays de l'OCDE. En moyenne, dans ces pays, les femmes représentent les deux tiers des enseignants, mais leur pourcentage diminue avec l'élévation du niveau d'enseignement : elles constituent 97 % du corps enseignant dans l'enseignement préprimaire, 82 % dans l'enseignement primaire, 68 % dans le premier cycle de l'enseignement secondaire, 56 % dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire et enfin 41 % dans l'enseignement dit tertiaire (ou supérieur)¹⁵.

En France, les femmes sont plus nombreuses en proportion dans le secteur privé sous contrat (73,9 %) que dans le secteur public (66,7 %). Dans le premier degré, 81,6 % des enseignants sont des femmes, 57,8 % dans le second degré, mais 36,8 % seulement dans l'enseignement supérieur. Dans le secteur public, la proportion de femmes est plus importante dans les collèges (63,3 %) que dans les lycées d'enseignement général et technologique (53 %) et que dans les lycées professionnels (48,8 %). Elles ne représentent que 31,6 % des professeurs de chaire supérieure. Dans le premier degré, plus jeunes, les femmes sont proportionnellement trois fois plus nombreuses que les hommes à exercer à temps partiel, et leur indice moyen de rémunération¹⁶ est plus faible (93,3 %) ; l'écart est plus réduit dans le second degré (96,6 %). Elles sont encore minoritaires parmi les personnels de direction d'établissement (45,9 %), les IEN (45,3 %), les IA-IPR (41,1 %), les inspecteurs généraux (25,8 %), les recteurs (25 %)¹⁷.

La répartition des disciplines d'enseignement entre les hommes et les femmes est aussi déséquilibrée. Ainsi, dans l'enseignement secondaire public, où les femmes représentent 57,8 % des enseignants, elles sont 38 % en philosophie, 45,4 % en mathématiques, 45,8 % en éducation physique et sportive (EPS) ; elles constituent 22,6 % des professeurs dans le domaine de la production, tous types d'établissements publics confondus, et 67,6 % dans celui des services (mais 5,9 % en informatique, télématique).

Cette distribution des rôles et des fonctions au sein de l'école reflète en large partie celle qui opère dans la société. Elle la reproduit, mais aussi la favorise dans un phénomène de rétroaction par les modèles qu'elle présente. L'école n'est pas seule comptable d'une situation inégalitaire qui traverse tout l'espace social, économique et politique. On pourrait penser que la mixité scolaire tend à corriger ou du moins atténuer cette situation inégalitaire. Mais telle qu'elle est mise en œuvre depuis quarante ans, elle occulte des phénomènes de discriminations et d'inégalités. Il est vrai que cette mixité n'a été ni préméditée ni réfléchie.

¹⁴ Source : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, RERS 2012.

¹⁵ « *Regards sur l'éducation* », OCDE 2012, p. 500.

¹⁶ Calculé à partir des effectifs du fichier de paye.

¹⁷ En janvier 2012. Source RERS 2012.

2. La mixité de l'école : une conquête inachevée

Le principe de la mixité scolaire s'impose aujourd'hui comme une évidence. Elle est pourtant récente dans la longue histoire de l'école¹⁸. Tous ses effets n'ont pas été prévus ni anticipés. Et elle reste inachevée. Les défauts observés tiennent en partie aux conditions dans lesquelles la mixité a été construite, fruit des circonstances plus que d'un choix politique.

2.1. Un enseignement séparé pour les filles et les garçons

La scolarisation des filles, longtemps confiée aux écoles congréganistes, a d'abord été une scolarisation séparée dans des écoles spéciales et avec des programmes particuliers. Victor Duruy, par la loi du 10 avril 1867, avait organisé des écoles primaires de filles et, par une circulaire du 30 octobre 1867, créé les prémices d'un enseignement secondaire féminin, dans des cours laissés aux initiatives locales et privées. Limité dans le temps et dans l'espace, cet enseignement, en tout ou partie, n'aura bénéficié au total qu'à un peu plus de 2 000 filles¹⁹.

À la suite de la loi Paul Bert du 9 août 1879, une école normale de jeunes filles est ouverte dans chaque département. La loi Camille Sée du 21 décembre 1880 crée des lycées et des collèges féminins, et en 1881 est ouverte l'École normale supérieure de Sèvres, rattachée à l'enseignement secondaire, et non supérieur comme l'École de la rue d'Ulm qui accueille les jeunes gens. Si les programmes de l'enseignement primaire sont unifiés par Jules Ferry, il n'en va pas de même pour l'enseignement secondaire. Ni les établissements, ni les programmes, ni les horaires, ni les professeurs, ni les objectifs éducatifs ne sont identiques : c'est un enseignement « moderne » qui est dispensé aux filles, sans latin, avec du français, une langue vivante, une initiation aux sciences, de l'histoire et des travaux manuels : « *l'économie domestique, les travaux d'aiguille, le dessin, la musique et la gymnastique* ». La morale se substituait à la philosophie, apanage des garçons. Encore ces enseignements spécifiques ne seront-ils guère assurés, faute de professeurs. Vidée de sa substance, la loi Camille Sée tombe rapidement en désuétude et perd ce qui faisait sa singularité. L'enseignement secondaire féminin demeure restrictif, puisque selon Françoise Mayeur, en 1914 il concerne moitié moins de filles que de garçons, une proportion à peine améliorée en 1930²⁰.

Il s'agit de préparer les filles à leurs devoirs d'épouse et de mère, les garçons à leur avenir de citoyen et de producteur, dans une répartition très explicite des rôles et des aptitudes supposées. En 1879, Camille Sée expose ainsi les principes d'un enseignement qui ne doit plus être de la seule responsabilité de l'Église : « *La France n'est pas un couvent, la femme n'est pas dans ce monde pour être religieuse. Elle est née pour être épouse, elle est née pour être mère* »²¹. En 1882, Jules Ferry définit les missions de l'école, dans une annexe des

¹⁸ Michelle Perrot, « *La mixité scolaire : une expérience récente* », in *Quelle mixité pour l'école ?* Albin Michel, Scéren/CNDP, 2004.

¹⁹ Françoise Mayeur, « *L'Éducation des filles en France au XIXe siècle* », Hachette, 1979, p. 130.

²⁰ Françoise Mayeur, « *Histoire de l'enseignement et de l'éducation 1789-1930* », T. 3, Nouvelle Librairie de France 1981, Édition Perrin, 2004, p.158.

²¹ *Ibidem*, p. 185.

programmes des écoles primaires publiques consacrée à l'éducation physique et à la préparation à l'éducation professionnelle : « *L'école primaire peut et doit faire aux exercices du corps une part suffisante pour préparer et prédisposer en quelque sorte les garçons aux futurs travaux de l'ouvrier et du soldat, les filles aux soins du ménage et aux ouvrages de femme.* » Distinct du travail manuel des garçons, qui est fondé sur l'acquisition de la dextérité, de la rapidité et préparant au dessin industriel, celui des filles est ainsi décrit :

« *Le travail manuel des filles, outre les ouvrages de couture et de coupe, comporte un certain nombre de conseils, d'exercices au moyen desquels la maîtresse se proposera, non pas de faire un cours régulier d'économie domestique, mais d'inspirer aux jeunes filles, par un grand nombre d'exemples pratiques, l'amour de l'ordre, de leur faire acquérir les qualités sérieuses de la femme de ménage et de les mettre en garde contre les goûts frivoles ou dangereux* »²².

En 1911, le *Nouveau dictionnaire pédagogique* de Ferdinand Buisson consacre un long article à la « coéducation des sexes », exposant les expériences plus avancées des pays anglo-saxons et germaniques et, en contraste, la situation de la France :

« *En France, on la trouve, chose remarquable, aux deux extrémités de la hiérarchie scolaire : en effet, outre les écoles maternelles, il y a dans nos campagnes quelques milliers d'écoles primaires mixtes, et d'autre part les femmes sont admises à suivre les cours de facultés de médecine et de droit, de la Sorbonne et du collège de France. Mais c'est, dans l'un et l'autre cas, la nécessité seule qui rend la chose admissible, parce qu'il est impossible de créer des établissements particuliers pour chaque sexe.* »²³.

La Première Guerre mondiale donne une place nouvelle aux femmes dans la société, dans l'économie et dans l'instruction. Le décret de Léon Bérard du 25 mars 1924 unifie les programmes pour les garçons et les filles, et permet à celles-ci de se présenter au baccalauréat dans les mêmes conditions que les garçons. En 1930, les programmes, les horaires, les dénominations, les diplômes sont identiques. Mais les enseignements demeurent séparés. L'enseignement secondaire féminin, empilement de textes et d'usages, manque d'unité et de cohérence : « *la réglementation, de plus en plus compliquée, a voulu répondre au plus pressé, plutôt que de s'inspirer d'une sereine vue d'ensemble.* »²⁴.

C'est dans les petites classes que cette « coéducation » est d'abord pratiquée. Dans les écoles maternelles qui succèdent aux salles d'asile, une mixité de fait s'est imposée pour faire face au grand nombre d'enfants accueillis. Dès 1915, la règle de non-mixité a connu des exceptions : l'entrée des filles est autorisée dans les classes primaires des établissements de garçons, et réciproquement ; cette mesure est étendue par une circulaire du 1^{er} janvier 1924 aux classes élémentaires (8^{ème} et 7^{ème}) quand il n'existe pas de collège ou de lycée de filles ; en 1922, une circulaire ouvre aux filles les classes de mathématiques et de philosophie des lycées de garçons « *quand leur nombre n'est pas suffisant pour justifier la création de cours*

²² Arrêté réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques, 27 juillet 1882, Bulletin administratif du 5 août 1882.

²³ « *Nouveau dictionnaire de la pédagogie et d'instruction primaire* », Librairie Hachette, 1911, p.289.

²⁴ Françoise Mayeur, « *L'Enseignement des jeunes filles sous la Troisième République* », Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques de Paris, 1977, p. 441.

particuliers », mesure qui est élargie en 1926 à toutes les classes pour des collèges de moins de 150 élèves.

2.2. Une mixité non préméditée

Dans les années soixante, la mixité s'est développée puis imposée pour des facilités de gestion, plus que pour des raisons de principe, pour faire face à la croissance des effectifs liée à la démocratisation de l'enseignement, plus que pour assurer l'égalité et l'harmonie entre les sexes, pour des raisons matérielles plus que pédagogiques. On peut parler de cohabitation plus que d'une véritable mixité.

Cette mixité a été d'autant moins interrogée dans ses principes et ses effets que la vision républicaine et universaliste propre à l'école française tend à occulter les différences, qu'elles soient liées à l'appartenance sociale, culturelle ou sexuelle. Aujourd'hui, l'élève est considéré non pas dans son identité de genre, comme être féminin ou masculin, mais dans une neutralité qu'a favorisée la neutralisation du corps dans l'espace scolaire. Selon l'expression de Nicole Mosconi, « *le monde de la classe, où règne l'esprit, est un monde neutre (masculin)* »²⁵.

C'est une simple circulaire du 3 juillet 1957 qui introduit la mixité comme un choix pragmatique justifié par les expériences passées, imposé par la pénurie de locaux et d'enseignants : « *Cette crise de croissance de notre enseignement du second degré, qu'aggravent dès la rentrée prochaine les effets de la forte natalité d'après guerre, nous projette dans une expérience que nous ne conduisons pas au nom de principes, d'ailleurs passionnément discutés, mais pour servir les familles au lieu le plus proche de leur domicile ou dans les meilleures conditions pédagogiques* ». Pour réduire « *les inconvénients* » de la coéducation, la circulaire recommande une répartition équilibrée des sexes dans la composition et l'encadrement des classes. Elle en espère une « *formation en commun des caractères qui peut rendre les jeunes filles plus simples, plus objectives, les jeunes gens plus discrets, plus policés, tous plus compréhensifs et plus généreux.* »²⁶.

La mixité s'instaure ainsi progressivement, sans véritable débat et sans finalité éducative clairement énoncée. En 1959, les nouveaux lycées sont mixtes. Par le décret du 3 août 1963, la mixité devient le régime normal des nouveaux collèges d'enseignement secondaire. La circulaire du 15 juin 1965 instaure la mixité pour les établissements d'enseignement élémentaire nouvellement créés. Le 10 octobre 1966, les filles sont admises dans les sections industrielles des collèges et des lycées techniques.

La circulaire du 17 juin 1969 délègue aux recteurs le pouvoir de décision en matière de mixité, appelée « *gémiation* » : « *il apparaît aujourd'hui, du fait de l'évolution des conceptions sociales, que, dans la plupart des cas, les familles ne s'alarment plus de voir admettre garçons et filles sur les mêmes bancs d'école. Sauf rare exception, la gémiation ne semble guère rencontrer non plus d'opposition dans les assemblées élues et le personnel enseignant.* ». Enfin, la loi Haby du 11 juillet 1975 et ses décrets d'application

²⁵ Nicole Mosconi, « *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?* », PUF, 1989, p. 226.

²⁶ « *Fonctionnement des établissements mixtes* », circulaire aux recteurs du 3 juillet 1957, BOEN n°28 du 11 juillet 1957.

du 28 décembre 1976 rendent la mixité obligatoire à tous les niveaux de l'enseignement : *« Les classes maternelles et primaires sont mixtes ; les collèges sont ouverts indifféremment aux élèves des deux sexes ; tout enseignement et toute spécialité professionnelle d'un lycée, sous réserve des dispositions du code du travail, sont accessibles aux élèves des deux sexes. »*

Les grandes écoles s'ouvrent aux filles : l'École Polytechnique en 1972, HEC en 1973 ; les ENS de Fontenay et de Saint-Cloud fusionnent en 1981, celles d'Ulm et de Sèvres en 1986. L'ENA est mixte depuis sa fondation.

Cette évolution est une véritable révolution. Elle oppose l'école de notre temps à celle de tous les siècles précédents. Or, pour reprendre les termes d'Antoine Prost, *« la mixité s'est imposée, sans grands débats ni résistance, d'une façon si naturelle qu'il est difficile de dater cette évolution, l'une des plus importantes pourtant dans le domaine des attitudes et des pratiques éducatives. »*²⁷.

Ce mouvement d'ampleur mondiale est lié à la croissance économique et à l'enrichissement des nations. Il est admis comme un fait, et un bienfait. Mais on ne saurait oublier que cette mixité n'a pas été vraiment préparée ni réfléchiée dans ses multiples dimensions culturelles, pédagogiques, psychologiques et sociologiques. La mixité scolaire n'a jamais été *« pensée (préalablement à son installation). Impensable au XIX^{ème} siècle, elle est aujourd'hui intouchable, quoique souvent introuvable concrètement. »*²⁸.

Il faut attendre la loi d'orientation du 10 juillet 1989 pour que la mission de l'école au service de l'égalité entre hommes et femmes soit inscrite dans la loi, et celle du 23 avril 2005 pour que l'égalité soit associée au principe de mixité, promue d'abord par circulaires et décrets.

C'est dans les années quatre-vingt que les insuffisantes avancées de la mixité apparaissent, et que des textes officiels tentent d'y remédier ; dans les années quatre-vingt-dix, que les lacunes et paradoxes de la mixité sont mis en évidence et étudiés par les chercheurs. Ainsi, en 1978, Marie-Claude Hurtig, à l'occasion d'une enquête auprès d'élèves de CE2 invités à décrire le caractère de l'autre sexe, s'interroge :

*« Pourquoi dans "l'univers de socialisation" commun qu'est l'école mixte l'opposition entre les sexes est-elle aussi fortement affirmée alors même que les relations quotidiennes ne semblent pas spécialement difficiles ? Y a-t-il sur la représentation de chacun des sexes un effet spécifique de la mixité scolaire et quel est-il ? Quelle est, dans cet univers commun et en principe égalitaire, la place des garçons et des filles ? »*²⁹.

Dès lors qu'elle est généralisée, la mixité devient objet de débat et de recherches. Sans doute parce qu'elle est restée une réalité impensée et peu inscrite dans un projet éducatif explicite :

« ... les inégalités de sexe qui perdurent dans notre système scolaire sont surtout la conséquence d'une absence de réflexion, de conception de la mixité, et partant,

²⁷ Antoine Prost, *« Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930 »*, T. 4, Nouvelle Librairie de France, 1981, p. 45.

²⁸ Michel Fize, *« Les pièges de la mixité scolaire »*, Presses de la Renaissance, 2003, p. 20.

²⁹ Marie-Claude Hurtig, *« Du sexisme ordinaire chez des enfants de 8-9 ans »*, Enfance, n° 2-3, 1978, p. 83.

d'une formation des acteurs et actrices à une coéducation, formation souvent proche du degré zéro »

pour reprendre les propos récents de Nicole Mosconi lors d'un entretien accordé au journal Le Monde (janvier 2003). Comme le souligne Marie Duru-Bellat, « *on est sexiste par négligence quand on fait passer l'instruction avant une éducation que personne ne prend en charge, l'éducation à la mixité et à l'égalité.* »³⁰.

La mixité, réduite à une éducation dispensée sur les mêmes bancs et dans les mêmes murs, ne suffit pas à assurer l'égalité entre les sexes. L'égalité de traitement entre les sexes, telle qu'elle est promue par les textes sans être toujours appliquée dans les pratiques, ne suffit pas à garantir une égalité des résultats. Le principe formel d'un droit égal à l'éducation pour les deux sexes n'épuise pas l'exigence d'une éducation à l'égalité entre eux.

2.3. Les filles et les garçons : une même école, des parcours distincts

Les données sur les résultats scolaires et les parcours respectifs des garçons et des filles, en France, en Europe, dans les pays de l'OCDE et au-delà, sont largement documentées et convergentes.

Les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons, qui payent le plus lourd tribut à l'échec et au décrochage. Dès l'école primaire, elles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons, notamment en français. Elles redoublent moins, leur taux de réussite est plus élevé au diplôme national du brevet (+ 5,8 %), aux CAP (+ 4,1 %), aux BEP (+ 0,8 %) et aux baccalauréats (+ 3,6 %)³¹. Mais elles ne rentabilisent pas toujours ces succès scolaires sur le marché du travail. Et leur réussite statistique ne saurait masquer les difficultés scolaires de nombreuses filles, ni le prix payé pour cette réussite.

2.3.1. Les compétences de base : des acquis différents

En français, au CM2, les filles sont plus nombreuses (90,3 %) à maîtriser les compétences de base que les garçons (85,6 %). La différence est encore accentuée en fin de collège : 72,4 % des garçons et 83,2 % des filles.

Cet écart est aussi observé lors des tests réalisés pendant la journée défense et citoyenneté, parmi les jeunes Français de 17 ans ou plus : les garçons réussissent moins bien les tests de compréhension et se caractérisent davantage par un déficit des mécanismes de base de traitement du langage.

³⁰ Cendrine Marro, Françoise Vouillot, « *Quelques concepts clés pour penser et former à la mixité* », Carrefours de l'éducation, 1, n° 17, 2004, p.5.

³¹ Source : Repères et références statistiques, édition 2012. « *Synthèse dans Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur* », mars 2013, http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/69/7/DEPP-filles-garcons-2013_243697.pdf

Les résultats de l'enquête PIRLS 2011³² visant à mesurer, dans 54 pays ou provinces, les performances de lecture en fin de quatrième année de scolarité obligatoire (CM1 en France) révèlent que les filles obtiennent des résultats significativement supérieurs à ceux des garçons dans tous les pays, sauf en Colombie, en Israël, en Espagne, en Italie. En France, la différence (522 pour les filles, 518 pour les garçons) n'est plus significative : les filles ont perdu neuf points en dix ans, et les garçons « seulement » deux points.

En mathématiques, les différences, cette fois en faveur des garçons, sont moins sensibles : 91 % des garçons maîtrisent les compétences de base en CM2, et 89,4 % des filles ; en fin de collège, 89,1 % des garçons, et 87,8 % des filles.

Ces mêmes écarts ont été mesurés dans les pays avancés de l'OCDE³³, avec de semblables effets sur les parcours scolaires : avantage des filles en lecture dans tous les pays considérés, et goût plus accentué pour la lecture, quels que soient l'âge, la période d'enquête et les programmes d'études, avec un écart qui se creuse entre les enquêtes³⁴. En mathématiques, on observe une situation similaire en quatrième et huitième années d'études, puis un avantage aux garçons dans les dernières années d'études. En sciences, les résultats sont similaires mais, avec une motivation identique pour les sciences, les filles ont tendance à avoir moins confiance en elles que les garçons³⁵.

Les évaluations internationales encore plus larges publiées par l'UNESCO font le même constat global, en montrant que les filles réussissent mieux que les garçons en lecture dans le primaire et le secondaire et que l'écart se creuse ; que les garçons sont meilleurs en mathématiques dans la plupart des pays, même si l'écart tendrait à se réduire. Dans les sciences, le constat est plus nuancé : dans treize pays, les garçons ont obtenu de meilleurs résultats que les filles, dans 34, on n'a pas relevé d'écart significatif et dans 27, les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons³⁶.

2.3.2. Filles et garçons n'ont pas les mêmes parcours

Les différences de résultats scolaires ne déterminent qu'en partie les choix d'orientation vers le lycée, puis vers les études supérieures. Les stratégies des élèves sont largement influencées par leur appartenance de genre. Le poids des stéréotypes est particulièrement prégnant dans les formations professionnelles.

³² PIRLS 2011-Étude internationale sur la lecture en CM1. Évolution des performances à dix ans, Note d'information DEPP n° 12-21, décembre 2012.

³³ Rapport sur l'initiative de l'OCDE pour la parité : « *l'égalité entre hommes et femmes en matière d'éducation, d'emploi et d'entrepreneuriat* », mai 2011 : <http://www.oecd.org/fr/rcm/48111217.pdf>

³⁴ Entre l'enquête PISA 2000 et celle de 2009. Dans les pays de l'OCDE, 24 % des garçons ont un niveau inférieur au niveau 2 contre 12 % des filles. La proportion de filles ayant des résultats inférieurs à ce niveau a diminué de deux points de pourcentage entre 2000 et 2009, alors que la proportion de garçons ayant des résultats médiocres n'a pas changé au cours de cette période.

³⁵ « *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe* », rapport Eurydice, Commission européenne, 2010.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120FR_HI.pdf

³⁶ « *Rapport mondial de suivi de l'éducation pour tous* », UNESCO, 2012, p. 121 sqq.

▪ 2.3.2.1. Dans l'enseignement scolaire

Les filles redoublent moins souvent et sont donc plus fréquemment « à l'heure »³⁷, ce qui conforte leur orientation en lycée d'enseignement général et technologique (LEGT). 88 % des filles, soit 6 % de plus que les garçons, atteignent la troisième sans avoir redoublé. À la fin du collège, quels que soient leur milieu social d'origine ou leur réussite scolaire, les filles s'orientent plus vers l'enseignement général et technologique (53,7 %) que professionnel. Au lycée, leur parcours continue d'être plus fluide : 52 % d'entre elles, et 40 % des garçons, parviennent en terminale GT sans avoir redoublé dans l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement général et technologique, elles choisissent moins les filières scientifiques et techniques : elles sont 44,9 % en première scientifique (S) et 11,3 % en sciences et technologies industrielles (STI) ; mais 79 % dans la série littéraire (L), 54,7 % en sciences et technologies de la gestion (STG), 55,3 % en sciences et technologies de laboratoire (STL), 91,4 % en sciences et technologies de la santé et du social (ST2S). Toutefois, en raison de l'importance des effectifs de la série S qui représente plus d'un tiers des effectifs de lycéens, les filles y sont plus nombreuses qu'en série L : on peut dire que cette dernière est plus délaissée par les garçons qu'elle n'est surinvestie par les filles. Quand il se juge très bon en français, un garçon sur dix seulement va en série L, mais trois filles sur dix. Quand ils se jugent très bons en mathématiques, huit garçons sur dix vont en S, mais seulement six filles sur dix. Si les résultats scolaires jouent leur rôle dans l'orientation, l'appréciation subjective de ces mêmes résultats est aussi facteur de choix.

Elles choisissent aussi des options différentes des garçons. Dans la palette des enseignements d'exploration mis en place à la rentrée de 2010 avec la nouvelle seconde, le profil économie et gestion, fondé sur l'association sciences économiques et sociales (SES) et principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG), est choisi par 7,1 % des élèves, à part égale entre garçons et filles ; le profil lettres, langues et arts est choisi à 70,7 % par des filles, et le profil scientifique et technologique à 54,8 % par des garçons. À l'issue de la seconde, pour un même profil d'enseignement d'exploration, les choix de la première sont différenciés : pour le profil économie et gestion, 11 % des garçons choisissent la série S et 7 % des filles ; pour le profil scientifique et technologique, 45,9 % des garçons choisissent la série S et 45,2 % des filles ; pour le profil lettres, langues et arts, 15,3 % des filles choisissent la série S et 23,7 % des garçons.

Dans les enseignements de spécialité en terminale, les filles de la série S seront majoritaires dans la dominante SVT (sciences de la vie et de la Terre) ; dans la série économique et sociale, elles choisissent plutôt langue vivante renforcée que SES ou mathématiques ; dans la série L, langue vivante 3 avant mathématiques et langue vivante renforcée.

Quand elles choisissent l'enseignement professionnel, les filles vont rarement dans les sections industrielles : elles comptent pour 11,1 % dans l'ensemble des spécialités de la production, mais 93,8 % en habillement. Les garçons sont surreprésentés dans les CAP en

³⁷ Selon l'étude de Jean-Paul Caille, « *Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire* », plus de 7 garçons sur 10, et plus de 6 filles sur 10, avaient connu au moins un redoublement du CP à la terminale, sur la cohorte entrée en sixième en 1989, Éducation & formations - n° 69 - juillet 2004.

deux ans et dans les préparations au baccalauréat professionnel (58,7 %). Inversement, les filles sont surreprésentées dans le secteur privé, qui forme majoritairement à des métiers du secteur des services, plus souvent au niveau CAP. Les filles sont minoritaires dans les formations en apprentissage (31 % des effectifs) ; mais leur proportion est plus forte au niveau III (40 %) et surtout au niveau II (46 %) ; elles sont majoritaires dans les domaines des services.

▪ 2.3.2.2. Dans l'enseignement supérieur

Depuis 1980, les filles sont majoritaires dans les études post-baccalauréat. En effet, elles choisissent plus souvent les séries générales et technologiques qui préparent aux études longues ; elles accèdent plus souvent au niveau IV, bien que la réforme de la voie professionnelle depuis 2010 ait de ce point de vue réduit l'écart entre garçons et filles ; elles ont de meilleurs succès aux baccalauréats dans les trois voies, professionnelle (+ 3,9 %), générale (+ 2,9 %) et technologique (+ 3,1 %). L'écart est particulièrement sensible en série L (+ 4,2 %) mais aussi en STI (+ 7,2 %). L'écart entre filles et garçons s'amplifie d'une session à l'autre.

Cependant les choix d'études entre bacheliers et bachelières restent dissemblables : *« L'orientation en classe préparatoire aux grandes écoles, filière la plus "rentable", est ainsi très discriminante ; la plus faible demande des filles est systématique, quels que soient leur origine sociale, le niveau de diplôme atteint par leurs parents ou leurs performances scolaires. Mais si les filles qui ont décroché un bac S sans redoubler privilégient toujours l'université, c'est près d'une fois sur deux pour s'inscrire en premier cycle d'études médicales. Ce choix traduit l'importance qu'elles accordent au projet professionnel »*³⁸.

En 2011, elles constituent 58,7 % de la population universitaire. Dans les classes préparatoires aux grandes écoles, les filles représentent 74,2 % des élèves des classes littéraires et 29,5 % des élèves des classes scientifiques. Seulement 27,8 % des diplômés d'ingénieurs sont dispensés à des femmes, dont la proportion augmente très légèrement (+ 0,3 % de 2009 à 2010). Encore faut-il distinguer entre les écoles, puisque celles relevant du ministère de l'agriculture accueillent deux tiers de femmes, et celles du ministère de la santé plus des trois quarts.

Dans les formations technologiques de niveau III, les clivages de l'enseignement scolaire se poursuivent. En section de techniciens supérieurs, dans les spécialités de production, même si leur part augmente, les femmes restent minoritaires (15,2 %), alors qu'elles sont très représentées dans les secteurs des services, où cependant leur part diminue (70 % en 1999 ; 64,2 % en 2011). Toutes spécialités confondues, les femmes sont majoritaires parmi les admis (53,1 %) et, dans presque toutes les spécialités, leur taux de réussite est supérieur à celui des hommes. Parmi les titulaires du diplôme universitaire de technologie également, la part des femmes reste minoritaire dans le secteur de la production (26,5 %), où elle augmente (+ 3,9 %

³⁸ Fabienne Rosenwald, « *Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans* », Éducation, formation, INSEE, Données sociales, édition 2006.

depuis 2007), et majoritaire dans le secteur des services (54,8 %), où elle recommence à augmenter (+ 1,7 % depuis 2008).

En cursus licence et master, les femmes sont en proportion plus nombreuses parmi les lauréats de 2010. Minoritaires parmi les diplômés en STAPS (sciences et techniques des activités physiques et sportives) et en sciences, elles sont majoritaires dans les autres disciplines, particulièrement en lettres, langues et sciences humaines, en médecine, pharmacie, odontologie. En revanche, elles sont encore minoritaires parmi les titulaires de thèse (43 %), ce qui situe la France trois points en dessous de la moyenne de l'OCDE (en 2009) ; minoritaires aussi en habilitation à diriger les recherches (31,7 %) ³⁹.

Ces caractéristiques sont communes aux pays de l'OCDE : en moyenne, les plus grandes différences entre jeunes filles et jeunes hommes concernent le choix de la filière dans l'enseignement supérieur. Dans tous les pays de l'OCDE, les hommes obtiennent la majorité des diplômes de mathématiques et d'informatique, alors que les femmes diplômées en lettres sont les plus nombreuses. Si le déséquilibre entre les taux d'hommes et de femmes diplômés en mathématiques et en informatique est important dans tous les pays, il est particulièrement prononcé (au dessus de 80 %) aux Pays-Bas, en Suisse, en Slovénie, en Islande et en Belgique. Ces différences au niveau des diplômes de mathématiques et d'informatique sont bien plus grandes (64 % en moyenne dans l'OCDE) que les écarts de résultats en mathématiques entre garçons et filles à l'âge de 15 ans (2 % en moyenne) ⁴⁰.

Filles et garçons intériorisent les stéréotypes et continuent à se conformer à ce qui est reconnu comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socioprofessionnels. La persistance des choix sexués est autant le fait des garçons que des filles : ils anticipent des rôles adultes en fonction de représentations stéréotypées. Ces stéréotypes ne sont pas moins répandus chez les enseignants, hommes ou femmes, que chez les parents. Leur mode de production et de diffusion fait l'objet de recherches qui mériteraient d'être mieux connues des personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation.

2.3.3. *L'orientation sous le regard de la recherche scientifique*

Les stéréotypes associent souvent les femmes à des métiers dévalorisés socialement et prolongeant en quelque sorte les activités domestiques (travail social, éducatif...). Cela pèse non seulement sur le maintien des inégalités entre hommes et femmes sur le marché du travail, mais aussi sur les projets d'avenir des adolescentes, ainsi que des adolescents réticents à envisager des métiers traditionnellement considérés comme féminins. Les stéréotypes « *contribuent à maintenir les deux sexes dans deux cultures différentes et hiérarchisées tout au long de la vie de l'individu. L'orientation professionnelle n'y échappe pas. Comment parler de choix professionnels en fonction de ses goûts, de ses talents et de ses compétences dans ces conditions ?* », interroge Céline Pétrovic ⁴¹.

³⁹ Source : chiffres clés de la parité dans l'enseignement supérieur et la recherche, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013.

⁴⁰ Rapport OCDE, op.cit., p. 17.

⁴¹ Céline Pétrovic, « *Filles et garçons en éducation : les recherches récentes* », Carrefours de l'éducation, 1, 2004, n° 17, p. 94.

On dispose de nombreuses recherches sur les choix d'orientation chez les élèves et les jeunes⁴². Cendrine Marro⁴³ a montré comment les élèves de seconde de lycée ont des projets professionnels assez clivés selon qu'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Les filles placent en première position de leurs projets les métiers de la santé et de l'enseignement, tandis que les garçons convoitent des métiers tels qu'ingénieur ou informaticien. Mais le système scolaire, avec ses filières auxquelles sont associés des domaines de savoir (les lettres donnent une place prépondérante aux langues ; les sciences économiques et sociales aux mathématiques appliquées ; les sciences, aux mathématiques abstraites...), contribue à façonner les représentations des élèves et leur avenir professionnel anticipé. Comme l'a souligné Jean Guichard⁴⁴, c'est une combinaison entre l'institution scolaire, la hiérarchie des filières et le genre qui conduit les élèves à élaborer des projets d'avenir. Dans une perspective plus psychologique, Nicole Mosconi note :

« Choisir de s'approprier tel savoir ou d'embrasser telle filière implique que ce désir et l'activité qu'il inspire soient en accord avec une certaine représentation de soi, une certaine image de soi, un Moi et un idéal du Moi que l'on s'est forgés, tout au long de son histoire psychique. Mais cette construction ne se fait pas dans une solitude nomadique. Elle se fait en lien avec les attentes parentales puis professorales »⁴⁵.

Les choix d'orientation combinent aussi des rôles sociaux et sexués anticipés, et notamment la conciliation entre la vie professionnelle (le marché du travail et ses exigences) et la vie familiale. *« Dans leurs projets de vie, les jeunes pensent de manière indissociable avenir professionnel et avenir familial, avec néanmoins des différences importantes selon les sexes. Si tous les jeunes lycéens, garçons et filles, se projettent dans une vie professionnelle, les filles évoquent pratiquement toujours leur future vie familiale, alors que plus de 60 % des garçons n'en parlent pas. »⁴⁶.*

En dépit d'une certaine reproduction sociale et sexuée des choix d'orientation, des évolutions sensibles sont observées notamment chez les filles issues de milieu populaire qui ne souhaitent pas connaître le même destin que leurs mères et optent pour un investissement plus marqué des études longues en vue de s'émanciper de leur condition sociale⁴⁷. Pour autant, elles restent plus soucieuses de concilier leur vie familiale avec leur activité professionnelle, ce dont témoigne leur souhait de disposer, comparées aux garçons, et en tant que femmes actives, d'un temps libre plus important.

Il existe au moins deux manières de concevoir l'orientation des filles vers les filières scientifiques et techniques. La première réfère à la diversification de leurs choix qui assurerait une égalité des chances, voire une égalité des possibles, mais aussi une émancipation sociale,

⁴² Entretien avec Françoise Vouillot, maîtresse de conférences en psychologie au CNAM-Inetop.

⁴³ Cendrine Marro, « Les projets scolaires et professionnels d'élèves de seconde envisageant une Première scientifique », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 18, vol. 3, 1989.

⁴⁴ Jean Guichard, « L'école et les représentations d'avenir des adolescents », Paris, PUF, 1993.

⁴⁵ Nicole Mosconi, « Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs », L'Harmattan, 1994.

⁴⁶ Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », *Revue française de pédagogie*, 1995, n° 110, p. 96.

⁴⁷ Olivier Galland, « Sociologie de la jeunesse », Paris, Armand Colin, 2007.

car les emplois dans les secteurs exigeant des compétences scientifiques et techniques sont plus stables et plus reconnus ; ils assurent ainsi une plus grande capacité pour les filles à disposer de leur autonomie. La deuxième manière consiste à soutenir qu'une orientation vers les sciences est plus « pragmatique », dans la mesure où des secteurs professionnels peinent à attirer une main-d'œuvre qualifiée (bâtiment, sciences appliquées...). Ainsi, la promotion d'une orientation plus mixte n'apparaît pas comme contradictoire avec le fait que les filles puissent, tout en accédant à ces nouveaux domaines professionnels, concilier leur emploi avec la vie domestique. Dans les deux cas, l'orientation des filles vers les sciences constitue un objectif qui doit être travaillé et traduit en actions.

2.3.4. *Les inégalités entre filles et garçons dans et par l'école : l'éclairage de la recherche*

Même s'il est difficile de le reconnaître et le faire admettre dans une école pétrie de valeurs d'égalité, celle-ci produit ou conforte des inégalités, et notamment entre les sexes. De nombreuses recherches, d'abord anglo-saxonnes, ont analysé les relations entre professeurs et élèves et en particulier « le curriculum caché », c'est-à-dire la partie de l'apprentissage déterminée par les attitudes et les comportements qui ont des effets sur le développement affectif et cognitif des élèves. Toutes les enquêtes font apparaître que, le plus souvent inconsciemment, les enseignants comme les enseignantes, traitent garçons et filles de manière différente et plus exactement traitent les garçons de manière préférentielle tout en étant convaincus d'être parfaitement équitables⁴⁸.

Êtres sociaux partageant à leur tour les mêmes représentations et présupposés, les enseignants ont aussi intériorisé des conceptions et des stéréotypes du masculin et du féminin : « ... *les maîtres tendent à considérer comme « naturels » certains comportements : les filles étant "naturellement" responsables et prêtes à rendre service, on n'hésitera pas à leur confier des responsabilités, par exemple, "garder" la classe quand le maître a à s'absenter, ou encore, on sera particulièrement déconcertés quand elles s'écartent de ce schéma de conformisme coopératif et osent "tenir tête" à l'enseignant* »⁴⁹. Les représentations des enseignants sont liées au fait qu'ils ne conçoivent pas leur métier indépendamment d'une image de ce que doit être l'autorité professorale. Or celle-ci est liée au genre car les élèves réagissent différemment selon le sexe de l'enseignant. Georges Felouzis⁵⁰ a montré comment les collégiens ont tendance à davantage chahuter une enseignante qu'un enseignant. Mais la perception du genre par les enseignants, bien qu'ils se défendent de faire de la différence, est aussi marquée par les contenus curriculaires. L'enseignement de l'histoire laisse peu de place aux femmes, et

⁴⁸ Une synthèse de ces travaux a été publiée par le service de veille scientifique et technologique de l'Institut français de l'éducation, par Hélène Marguerite, « *Genre et éducation* », Dossier d'actualité n°37, septembre 2008.

⁴⁹ Marie Duru-Bellat, « *Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales* », Revue française de pédagogie, n° 110, 1995, p. 86.

⁵⁰ Georges Felouzis, « *Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons* », Revue française de sociologie, vol. XXXIV, 1993.

comme l'a montré N. Mosconi⁵¹, la philosophie et la littérature proposent des visions « sexistes » ; seuls les « grands hommes » peuplent l'histoire, la littérature et les sciences⁵².

Les différences entre filles et garçons à l'école tiennent aussi aux modalités d'évaluation qui donnent des résultats différents pour une même activité disciplinaire : « ainsi, en mathématiques, les filles réussissent mieux (et les garçons légèrement moins bien) quand les maîtres favorisent les situations de coopération entre élèves que quand ils favorisent les situations de compétition. »⁵³. Les appréciations des enseignants sont indirectement influencées par l'appartenance de genre⁵⁴.

La plupart des enseignants et des personnels d'éducation sont convaincus qu'ils manifestent une neutralité pédagogique quel que soit le sexe des élèves. Comme l'écrivent Claudine Baudoux et Albert Noircent : « ... dans la très grande majorité des cas, le personnel enseignant, généralement sensible aux questions d'équité en éducation, ne soupçonne même pas qu'il traite différemment étudiants et étudiantes dans ses classes, et par conséquent, encore moins de quelle façon ces différences peuvent émerger à l'occasion des interactions qui s'y produisent. »⁵⁵. Pourtant, les enquêtes de terrain montrent que les enseignants agissent différemment selon qu'ils ont affaire à des filles ou des garçons, ces derniers étant davantage sollicités et faisant plus souvent l'objet de l'attention professorale. De nombreuses recherches ont étudié les interactions entre professeurs et élèves, interactions qui produisent des implicites éducatifs et qui ont des conséquences sur le développement affectif et cognitif des élèves.

Les garçons sont mieux considérés, et perçus comme ayant davantage de capacités et de compétences que les filles. « Nos résultats confirment que les filles reçoivent, de la part du personnel enseignant considéré globalement, un traitement moins favorable que celui qui est réservé aux garçons. Les étudiantes reçoivent plus de questions fermées mais moins de questions ouvertes ; de plus, leurs réponses sont moins scrutées afin d'y déceler d'éventuelles difficultés d'apprentissage ; elles sont plus nombreuses que les garçons à ne pas recevoir de réponses à leurs questions. Elles semblent constituer un groupe indifférencié plutôt que de véritables personnalités individuelles : le personnel enseignant les appelle moins par leur nom et leur prénom, comme si en ce début de session, elles avaient été moins rapidement identifiées »⁵⁶.

Les études menées par ces chercheurs montrent aussi que les attentes des enseignants à l'égard des filles sont plus faibles et que celles-ci se voient moins souvent encouragées ou

⁵¹ Nicole Mosconi, « La femme savante, figure de l'idéologie sexiste dans l'histoire de l'éducation », Revue française de pédagogie, n° 93, 1990.

⁵² Nicole Mosconi, « Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs », L'Harmattan, 1994.

⁵³ Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales », Revue française de pédagogie, n° 110, p. 91.

⁵⁴ Céline Daniel, Hugues Demoulin, « Notation, appréciations scolaires et intentions d'orientation au prisme du genre », étude soumise à publication scientifique, portant sur plus de 1 500 bulletins scolaires de seconde, en français et en mathématiques, dans l'académie de Rouen.

⁵⁵ Claudine Baudoux, Albert Noircent, « Culture mixte des classes et stratégies des filles », Revue française de pédagogie, n° 110, p. 5.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 6.

félicitées que les garçons. Christine Fontanini a remarqué, lors de sa recherche doctorale, que les pratiques pédagogiques des enseignants renforcent la « moindre confiance » des filles en leurs capacités. Leur faible sollicitation par les professeurs conduit à ce qu'elles défendent moins leurs idées. « *Sur le plan psychologique, l'interaction avec l'enseignant(e) est interprétée par l'élève comme une marque d'intérêt et la marque d'intérêt comme un indice de sa propre valeur* »⁵⁷.

Le rôle de l'école dans la production des inégalités de genre a également trait aux interactions entre filles et garçons, et notamment lors des apprentissages. Ces interactions et leurs appréciations respectives portent la marque des dispositions des adultes : « *En ce qui a trait aux relations entre élèves, notre recherche montre que les filles félicitent plus les garçons que les garçons ne félicitent les filles. Il en va de même de la désapprobation : les filles désapprouvent moins les garçons que les garçons ne désapprouvent les filles. Les filles présentent donc davantage un comportement maternel ou de relation d'aide, voire de subordonnée, vis-à-vis des garçons plutôt que l'inverse* », observent Claudine Baudoux et Albert Noircent⁵⁸.

Ces observations interrogent les pratiques pédagogiques, qui véhiculent des significations et ont des effets sur les postures des élèves, au plan de la vie scolaire mais aussi sociale et professionnelle. C'est ainsi que les propos les plus anodins énoncés par les enseignants à l'égard des élèves contribuent à forger des stéréotypes. N. Browne et P. France⁵⁹ ont ainsi montré que les enseignants avaient tendance à se prononcer sur la manière de s'habiller des filles, ce qui souligne la place que celles-ci sont supposées accorder à leur tenue vestimentaire. Il ne s'agit pas seulement de différences instituées par les enseignants et conduisant à un regard binaire, distinguant garçons et filles, en vue de gérer la classe ; il s'agit aussi d'inégalités induites par ces différences puisque les garçons, selon différentes recherches empiriques, bénéficient davantage d'attention que les filles, reçoivent un enseignement plus personnalisé là où les filles restent identifiées à un groupe. Et si l'évaluation des performances scolaires combine l'implication intellectuelle et le comportement comme attitude ou posture acceptable, les garçons semblent davantage évalués sur leur mobilisation cognitive alors que les filles le sont surtout pour leur « attitude positive. »⁶⁰.

Les interactions maîtres-élèves portent aussi l'influence de la discipline enseignée. Lors des activités mathématiques, les filles obtiennent moins d'encouragements de la part des enseignants et moins de remarques d'ordre cognitif⁶¹. Les mathématiques restent ainsi largement associées aux garçons, comme s'il s'agissait d'une discipline spécifiquement masculine.

⁵⁷ Christine Fontanini, « *Les filles face aux classes de mathématiques supérieures et spéciales : analyse des déterminants des choix d'une filière considérée comme atypique à leur sexe* », Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, université de Dijon, 1999, p. 46.

⁵⁸ Op. cit., p. 7.

⁵⁹ « *Only Cissies Wear Dresses : A look at Sexist Talk in the Nursery* », in G. Weiner, *Just a Bunch of Girls*, London, The Open University Press, 1985.

⁶⁰ Duru-Bellat, 1995, op.cit.

⁶¹ G.C. Leder, 1987, « *Teacher Student Interaction : A Case Study* », *Educational Research*, vol.67, n° 8.

Dans la mesure où les garçons font davantage que les filles l'expérience d'appréciations négatives, celles-ci finissent par avoir moins d'impact sur leur estime d'eux-mêmes. Tel n'est pas le cas des filles : faisant moins l'objet de remarques négatives récurrentes, lorsque les enseignants énoncent des critiques à leur égard, elles ont une portée plus forte car elles sont identifiées à « *des messages perçus comme informatifs quant à leur niveau de compétence.* »⁶².

La mixité de genre en elle-même n'est pas sans effets sur les acquisitions et les performances scolaires des élèves. Dans les années soixante et soixante-dix, comme le souligne H. W. Marsh⁶³, des recherches anglaises ont montré que les garçons bénéficiaient de la mixité alors que les filles n'en pâtissaient pas (les acquisitions académiques des garçons sont meilleures dans un contexte de mixité et celles des filles n'en sont pas diminuées). Il semble néanmoins que les classes non mixtes favorisent la réussite des filles mais aussi leur plus grande ouverture vers les sciences, puisqu'elles sont moins soumises à l'effet de stéréotypes induit par les garçons et leurs choix d'orientation.

Le paradoxe réside dans l'ambivalence suscitée par la thématique de la mixité entre filles et garçons, qui favorise l'apprentissage du vivre-ensemble et du respect mutuel, mais qui générerait aussi des effets négatifs sur l'ambition scolaire des filles et participerait de la « reproduction » des inégalités de genre. Ce paradoxe est ainsi résumé par Marie Duru-Bellat :

« Il ne semble guère y avoir de chemin tout tracé pour dépasser ce qui apparaît bien comme les paradoxes de la mixité scolaire. D'un côté, il semble de prime abord évident que cette mixité qui met en présence les garçons et les filles leur donne l'opportunité de se découvrir ; c'est même là l'argument essentiel des promoteurs de ce qu'on appelle en général (mais plus rarement en France) la co-éducation. On peut aussi faire l'hypothèse que cette co-éducation est susceptible de permettre aux jeunes des deux sexes de remettre en cause les stéréotypes du masculin et du féminin et à terme peut-être de les dissoudre derrière une identité plus authentique. D'un autre côté, on convient aisément que la mixité n'est pas en elle-même source d'égalité ; qu'il s'agisse d'ailleurs de la mixité sociale ou de la mixité sexuée, elle engendre des tensions entre les groupes mis en présence, et semble même durcir les stéréotypes. »⁶⁴.

Ainsi, Emer Smyth⁶⁵ montre que, toutes choses égales par ailleurs, les filles et les élèves les plus faibles scolairement ont de meilleures acquisitions dans les classes non-mixtes. Cela atteste aussi du fait que les catégorisations stéréotypées des études et des choix d'orientation sont fortement agissantes en cas de mixité scolaire, les filles convoitant davantage les filières littéraires, quand les garçons les rejettent pour leur caractère « féminin ». Elles sont davantage conduites à sous-estimer leurs compétences en sciences en présence des garçons, et leurs

⁶² Duru-Bellat, op. cit., 1995, p. 77.

⁶³ Marsh, H. W., « *Effects of Attending Single-Sex and Coeducational High Schools on Achievement* », Educational Psychology, col. 81, n° 1, 1989.

⁶⁴ Marie Duru-Bellat, « *La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts* », Revue française de pédagogie, n° 171, 2010, p. 9.

⁶⁵ Emer Smyth, « *Single-sex Education: What Does Research Tell Us ?* », Revue française de pédagogie, n° 171, 2010.

performances peuvent s'en ressentir, comme le montrent aussi les travaux de Pascal Huguet en psychologie sociale⁶⁶.

Mais si l'école favorise les inégalités entre filles et garçons – qu'elles tiennent aux pratiques pédagogiques, aux modes d'encouragement ou non des uns et des autres, aux possibilités que l'école laisse espérer ou non, notamment pour ce qui est de l'orientation vers des filières sélectives et offrant davantage d'opportunités d'insertion –, elle y contribue aussi de manière passive. En effet, la faible place accordée à la question du genre au sein des écoles et des établissements, condamne le plus souvent à taire cette réalité, même lorsqu'elle interpelle les enseignants.

Le poids et la complexité des facteurs internes et externes qui influencent les rapports de genre et sont susceptibles de créer, maintenir ou renforcer des inégalités, sont de telle ampleur que les politiques conduites avec ténacité depuis plusieurs décennies parviennent bien difficilement à faire bouger les lignes.

3. Une action pour l'égalité engagée depuis trente ans : des progrès limités

La promotion de l'égalité entre les filles et les garçons dans et par l'école est inscrite dans la loi depuis 1989. Celle-ci a été précédée au début des années quatre-vingt par un grand nombre de circulaires, insistant d'abord sur une orientation plus équilibrée des filles, puis prônant une véritable éducation à l'égalité. Elle a fait une entrée encore restreinte dans les programmes. Elle fait partie des exigences du socle commun de connaissances et de compétences.

3.1. Une politique inscrite dans les lois d'orientation

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 indique que les écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur, contribuent à favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes, formulation complétée par la mention de la mixité dans la loi d'orientation du 23 avril 2005.

Le code de l'éducation confie ainsi aux écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur, entre autres missions, celle de « *favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation* »⁶⁷. Depuis le vote de la loi du 9 juillet 2010, relative aux violences faites spécifiquement aux femmes, aux violences au sein des couples et aux incidences sur les enfants, le code de l'éducation intègre la mission de dispenser, à tous les niveaux de la scolarité, « *une information consacrée à l'égalité entre les hommes et les femmes, à la lutte contre les préjugés sexistes et à la lutte contre les violences*

⁶⁶ Ces travaux ont été présentés lors de la journée organisée par la DGESCO au Collège de France, le 20 novembre 2012, « *Sciences cognitives et éducation* », http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-16h15.htm#|q=../stanislas-dehaene/symposium-2012-2013.htm|p=../stanislas-dehaene/p1353581815169_content.htm].

⁶⁷ Article L. 121-1.

faites aux femmes et les violences commises au sein du couple. »⁶⁸. Il est prévu d'intégrer à la formation des enseignants « *des actions de sensibilisation à la lutte contre les discriminations, aux enjeux de l'égalité entre les femmes et les hommes, aux violences faites aux femmes et aux violences commises au sein du couple.* »⁶⁹.

On notera l'insistance sur les questions d'orientation ; la mention, pour les élèves, d'une information, et non d'une éducation ni d'un enseignement, et, pour les enseignants, d'une sensibilisation, non d'une formation, du reste non obligatoire ; l'omission des personnels d'encadrement.

3.2. Une politique interministérielle

L'action du ministère en ce domaine s'est exercée depuis 1982 dans le cadre de comités interministériels, à périodicité et composition variables.

Un **comité interministériel chargé des droits de la femme**, créé par le décret n° 82-215 du **2 mars 1982**, associait le ministre de l'Éducation nationale aux seize ministres et deux secrétaires d'État qui le composaient. Présidé par le ministre délégué auprès du Premier ministre, ministre des droits de la femme, il était chargé d'assurer la coordination des politiques mises en œuvre en ce domaine. C'est par décision du comité interministériel du 19 décembre 1983, que le ministère de l'éducation nationale a mis en place dans une dizaine d'académies, avec l'appui des déléguées régionales aux droits des femmes, des stages de formation sur l'analyse du sexisme. Des commissions de relecture des manuels scolaires en usage dans les classes élémentaires ont été chargées de vérifier si ces manuels ne véhiculaient pas d'images sexistes. Dans la formation des maîtres étaient intégrés des modules de 18 heures sur l'analyse des causes et conséquences des préjugés liés au sexe.

Ce comité interministériel qui ne s'était plus réuni depuis 2000 a été réactivé en 2012 : « *Il adapte l'appellation du comité et ses missions, pour couvrir les grands enjeux de la politique d'égalité entre les femmes et les hommes : faire respecter les droits des femmes, faire disparaître les stéréotypes, discriminations et violences à leur égard et accroître les garanties d'égalité dans les domaines politique, économique, professionnel, éducatif, social, sanitaire et culturel. L'ensemble des ministres participeront au comité interministériel, les autres membres du Gouvernement pouvant y participer en fonction des questions à l'ordre du jour. Le comité interministériel adoptera les mesures permettant d'assurer la promotion des droits des femmes dans tous les champs de l'action gouvernementale ; il arrêtera un plan d'action interministériel en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes et un plan interministériel de lutte contre les violences faites aux femmes, et en suivra la mise en œuvre. Le comité interministériel se réunira au moins deux fois par an.* »⁷⁰.

⁶⁸ Article L. 312-17-1.

⁶⁹ Article L. 721-1.

⁷⁰ Décret n° 2012-1097 du 28 septembre 2012. Le premier comité interministériel s'est réuni le 30 novembre 2012.

Plusieurs conventions ont permis de formaliser et d'harmoniser les actions interministérielles, engageant au premier chef l'éducation nationale. D'abord exclusivement fondées sur les questions d'orientation, elles se sont élargies à une vision plus globale de l'égalité.

- **Une première convention a été signée le 20 décembre 1984** entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des droits de la femme, visant à diversifier l'orientation des filles qui se dirigent en grand nombre « *vers des formations littéraires ou tertiaires, dont les débouchés sont généralement plus aléatoires que ceux des formations techniques et scientifiques, suivies en majorité par les garçons et préparant aux métiers d'avenir.* » En direction des filles et de leurs parents, la convention prévoyait des actions d'information et de sensibilisation ; l'accès des filles aux formations scientifiques et techniques devait être encouragé et favorisé, en fixant des objectifs chiffrés : un taux de 30 % de filles devait être atteint dans les formations scientifiques et techniques de lycées où elles étaient minoritaires, et de 40 % en série C. En direction des personnels de l'éducation nationale, un enseignement devait être dispensé sur l'analyse des préjugés liés au sexe dans la formation initiale des enseignants ; les formateurs, chargés de la formation initiale et continue des enseignants, devaient être « *sensibilisés à l'analyse des problèmes posés par les préjugés et les comportements sexistes et aux moyens d'y remédier.* » En direction des établissements scolaires, on encourageait les mesures visant à augmenter les capacités d'accueil dans les formations scientifiques et techniques (aménagement d'internats, création de classes passerelles, information des filles sur les formations nouvellement ouvertes). Pour suivre l'application de la convention, était créé dans chaque académie un poste de responsable de l'égalité entre filles et garçons et un bilan académique annuel rendait compte de la situation et des avancées en matière d'affectation des filles, tout en formulant des propositions pour faire avancer l'égalité.
- **Une convention a été signée le 14 septembre 1989** entre le secrétariat d'État chargé de l'enseignement technique et le secrétariat d'État chargé des droits des femmes afin de favoriser au sein du système éducatif une diversification des choix d'orientation des filles vers les formations dites industrielles, au motif que « *le pays manque d'ingénieurs et de techniciens* ».
- **Une convention interministérielle a été signée le 25 février 2000⁷¹** entre le ministre de l'emploi et de la solidarité, le ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, le ministre de l'agriculture et de la pêche. Elle soulignait les progrès mais aussi les lenteurs : « *Ces évolutions masquent un accès inégalitaire des femmes et des hommes au marché du travail. De nombreuses filières professionnelles restent de fait peu ouvertes aux filles, puisque 60 % des femmes exercent des métiers qui ne représentent que 30 % des emplois. Le taux de chômage des femmes est de 12,5 % contre 9 % pour les hommes (décembre 1999). Elles occupent, pour 60 % d'entre elles, des postes d'ouvrières ou d'employées et représentent 80 % des emplois à temps partiel et à bas salaire. Cette inégalité de carrière est soulignée par un écart moyen de rémunération entre hommes et femmes d'environ 25 %. Leur accès aux postes de responsabilité reste limité dans les secteurs de l'économie, de la recherche, de la culture et de la politique.* »

⁷¹ BOEN n° 10 du 9 mars 2000.

Trois axes sont alors définis, où l'accent est mis sur l'orientation, mais aussi sur la promotion de l'égalité et du respect entre filles et garçons :

- améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de formation initiale aux perspectives d'emploi ;
- promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes : il est notamment prévu de « *produire des informations et des statistiques sexuées sur les violences sexuelles en milieu scolaire à destination des élèves et des parents* » ;
- renforcer les outils de promotion de l'égalité et la formation des acteurs : en particulier dans la formation assurée en IUFM et dans la formation continue. Il est aussi prescrit de « *tenir compte des différences entre filles et garçons concernant le rapport au savoir, en particulier dans les travaux pluridisciplinaires encadrés* ».

Un bilan devait être publié, suivi par un comité national de pilotage, relayé par des groupes interministériels dans chaque académie.

- **La convention interministérielle pour l'égalité entre filles et garçons 2006-2011**⁷² réactualise la précédente convention et réaffirme la nécessité de développer une approche globale dans la démarche éducative, notamment dans le cadre de l'orientation et de l'éducation à l'égalité des sexes. Huit ministères associent leurs efforts : éducation nationale, emploi, justice, transports, agriculture, culture, cohésion sociale, enseignement supérieur.

La convention dégage trois grands axes de travail :

- améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons pour une meilleure insertion dans l'emploi ;
 - assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes et mettre en œuvre des actions de prévention des comportements et violences sexistes ;
 - intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des actrices et des acteurs du système.
- **La convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif 2013-2018**⁷³ est signée par six ministres : le ministre de l'éducation nationale, la ministre des droits des femmes, porte-parole du gouvernement, le ministre du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social, la ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, le ministre de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt, la ministre déléguée chargée de la réussite éducative. C'est sans doute la plus complète et la plus ambitieuse, par les niveaux et les champs qu'elle embrasse, le nombre des mesures préconisées (23 dans la seule annexe 2012-2013), par les engagements qu'elle prend, notamment en matière de formation, d'information, de création d'outils, de modalités de pilotage et d'évaluation, de place donnée aux expérimentations. L'accent est mis aussi sur l'éducation à la sexualité. La convention innove moins qu'elle ne relance et n'élargit une

⁷² BOEN n° 5 du 1^{er} février 2007.

⁷³ BOEN n° 6 du 7 février 2013.

dynamique, qu'elle ne réactive des dispositifs existants et des textes déjà publiés, partant du constat que les progrès réalisés depuis la loi d'orientation de 1989 sont restés insuffisants et les freins importants :

« C'est bien la mission du système éducatif de faire réussir chacun et chacune, fille ou garçon, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Cette réussite implique que les valeurs humanistes d'égalité et de respect entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons, soient transmises et comprises dès le plus jeune âge. Ces valeurs sont inscrites dans la Constitution et dans les textes internationaux ratifiés par la France comme la Convention des Nations Unies sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes ».

Pourtant, les disparités entre les sexes demeurent bien réelles. La réussite et l'échec scolaire, la réussite et l'échec en matière d'insertion professionnelle restent des phénomènes relativement sexués. La manière d'interroger, de donner la parole, de noter, de sanctionner et évidemment d'orienter, révèlent des représentations profondément ancrées sur les compétences supposées des unes et des autres.

3.3. Une réglementation abondante

Les conventions interministérielles ont été accompagnées et suivies de nombreux textes, arrêtés, circulaires, notes de service, visant à atteindre les objectifs énoncés, avant même que le principe d'égalité entre filles et garçons ne soit inscrit dans la loi d'orientation.

L'orientation des filles fait l'objet d'une attention particulière dès 1982⁷⁴ :

« Bien que la liberté d'accès des deux sexes à l'ensemble des formations technologiques ait été affirmée depuis longtemps, force est de constater que certaines sections accueillent essentiellement des garçons, tandis que d'autres scolarisent surtout des jeunes filles. Il est certain que l'orientation des jeunes filles vers les formations traditionnellement considérées comme masculines et vers les formations à de nouvelles techniques se heurte à des attitudes ou à des habitudes, parfois aussi à des difficultés d'ordre matériel, telles que l'absence d'internat. ».

La circulaire définit trois axes :

- l'information des élèves de cinquième et de troisième visant à susciter l'intérêt des jeunes filles pour les métiers de l'industrie et des bâtiments ;
- des aménagements matériels ;
- une préparation de l'insertion professionnelle des filles : *« une insertion réussie dans un milieu de travail masculin aura valeur de précédent et constituera un encouragement pour les orientations futures. »*

La lutte contre les préjugés sexistes donne lieu à une série de mesures très complète pour application à la rentrée 1982⁷⁵ :

⁷⁴ Circulaire n° 82-182 du 29 avril 1982 - « Orientations des jeunes filles » (BOEN n° 18 du 6 mai 1982). La circulaire n° 85-119 du 27 mars 1985 « Diversification de l'orientation des jeunes filles » fixe des objectifs chiffrés (BOEN n° 14 du 4 avril 1985).

« Une mention particulière destinée à combattre les préjugés sexistes est ajoutée, à compter de la rentrée scolaire 1982-1983, à l'ensemble des programmes pour toutes les disciplines et activités éducatives ainsi que pour tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés. »

L'annexe de la circulaire vise à mettre au cœur du métier et des pratiques des éducateurs cette lutte contre les préjugés sexistes :

« Les éducateurs ont un rôle essentiel à jouer dans la lutte contre les préjugés sexistes, chacun dans le cadre de sa mission éducative, afin de contribuer à faire changer les mentalités et à faire disparaître toute discrimination à l'égard des femmes. Il s'agit de ce fait d'assurer la pleine égalité des chances entre les filles et les garçons.

Ils doivent relever et critiquer, dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films, cassettes, etc.) la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire des femmes. Il faut également que les éducateurs veillent à ne pas véhiculer des stéréotypes sexistes tant dans leurs propos que dans leurs comportements.

Ils favoriseront des activités, ils présenteront des documents écrits, iconographiques ou audiovisuels, des exemples historiques ou actuels, qui valorisent tous les éléments de la promotion, de l'égalité, de la dignité et de la liberté des femmes.

L'opportunité doit être saisie, dans toutes les activités, de montrer comment l'opposition, d'abord systématique et affirmée, des images et des rôles de la femme et de l'homme est illégitime, même si elle paraît s'être progressivement atténuée au fur et à mesure de l'évolution sociale.

À cet égard les éducateurs doivent saisir toutes les occasions, à partir d'exemples actuels tirés de la vie quotidienne française, pour montrer la situation inégalitaire des femmes par rapport à celle des hommes.

Ils amèneront les élèves à réfléchir sur la participation des femmes à la vie économique et sociale et sur les garanties d'égalité qui doivent être les leurs dans les domaines politique, économique, social, culturel et juridique, ainsi que sur le problème de la répartition des tâches et rôles domestiques.

Il convient bien évidemment de ne pas opérer de ségrégation entre filles et garçons, en particulier dans les disciplines ou activités, qui, dans les disciplines générales ou techniques sont le plus susceptibles d'inciter à une discrimination. On s'efforcera d'ancrer l'idée d'un droit égal des hommes et des femmes à la formation. »

Depuis 2006, toutes les circulaires de rentrée, avec des variantes, rappellent régulièrement l'exigence d'égalité, notamment en matière d'orientation, avec une insistance accrue sur la prévention des violences et discriminations à caractère sexiste. Elles évoquent la fonction que doivent remplir le projet d'école et d'établissement, le règlement intérieur, le CESC, comme le prescrit la circulaire de 2012 :

« L'action menée en matière d'orientation ne peut porter ses fruits que si, en amont, et tout au long de leur scolarité, les jeunes développent une vraie culture

⁷⁵ Arrêté du 12 juillet 1982 - « Action éducative contre les préjugés sexistes » (BOEN n° 29 du 22 juillet 1982). Complété par la note de service n° 83-454 du 10 novembre 1983 - « Lutttes contre toutes les discriminations à l'égard des femmes dans les communautés éducatives » (BOEN n° 45 du 15 décembre 1983).

de l'égalité entre les sexes. Cet apprentissage de l'égalité, basé sur le respect de l'autre sexe, s'inscrit dans l'une des compétences civiques et sociales définies par le pilier 6 du socle commun. Il implique notamment la mise en œuvre d'actions de prévention des comportements et violences sexistes, et ce dès le plus jeune âge. Objectif transversal de l'action éducative aussi bien individuelle que collective, l'apprentissage de l'égalité entre les sexes est un thème fédérateur auquel les projets d'établissement doivent faire toute sa place, en liaison avec le programme d'action des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté. »⁷⁶.

Plus sobrement, la circulaire de 2013⁷⁷ identifie trois priorités dans le combat contre les discriminations : « *la lutte contre le racisme et l'antisémitisme, la lutte contre l'homophobie et la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons* ». Elle mentionne particulièrement l'éducation à la sexualité.

Dès 1983, la formation des personnels doit prévoir une sensibilisation à la lutte contre les discriminations envers les femmes. Conformément à ce que préconisait la convention interministérielle de 2000, la formation des enseignants depuis 2002 intègre des modules et outils destinés à promouvoir l'égalité entre les sexes. La circulaire⁷⁸ sur la deuxième année de formation dans les IUFM introduit dans les contenus d'enseignement la « *prise en compte de la diversité des élèves, la différenciation pédagogique* ». Parmi les axes prioritaires pour former à la prise en charge de la dimension éducative du métier, étaient mentionnées :

- « *les représentations sociales, familiales, professionnelles de la femme et ses conséquences (choix des parcours, métiers) ;*
- *la gestion de la mixité scolaire* ».

Dans les dix compétences que les enseignants doivent acquérir au cours de leur formation, la prise en compte de la diversité des élèves⁷⁹ implique de mettre en œuvre « *les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves* », d'amener « *chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines* ». Parmi les connaissances mobilisées à cette fin par l'enseignant, sont cités « *les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures* » : la diversité liée au genre peut y trouver place.

3.4. Les contenus d'enseignement

La question de l'égalité entre les femmes et les hommes occupe une place encore modeste dans les programmes et référentiels. Intégrée dans la problématique plus vaste de l'égalité, elle est rarement évoquée en tant que telle, dans ses spécificités, au risque de passer inaperçue ou d'être jugée secondaire. Néanmoins, il est parfaitement possible de tirer parti des programmes pour mettre en évidence la situation respective des femmes et des hommes, en

⁷⁶ Circulaire n° 2007-011 du 9 janvier 2007.

⁷⁷ Circulaire n° 2013-060 du 10 avril 2013.

⁷⁸ Circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002.

⁷⁹ Compétence six. « *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier* », arrêté du 12 mai 2010 (BOEN n° 29 du 22 juillet 2010).

France et dans le monde, dans l'histoire et l'actualité. Celle-ci peut donner lieu, au service des objectifs fixés par les programmes, à l'exploitation pédagogique de supports multiples, textuels, iconographiques, statistiques ; elle permet de travailler et d'illustrer concrètement des notions abstraites comme l'égalité, la différence ou la discrimination⁸⁰.

En sus des contenus spécifiques liés à certaines disciplines, en SVT ou en économie, on notera que :

- dans le socle commun de connaissances et de compétences⁸¹, le pilier 6, compétences sociales et civiques, comporte :
 - « *le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes),*
 - *le respect de l'autre sexe.* » ;
- dans les programmes :
 - en primaire, le programme d'instruction civique et morale du cycle des approfondissements mentionne le refus des discriminations de toute nature ;
 - au collège, l'éducation civique aborde la problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le programme intitulé « la diversité et l'égalité ». Dans les programmes d'histoire de quatrième, l'étude proposée sur « La Révolution et les femmes » permet de comprendre « Les fondations d'une France nouvelle » ;
 - les programmes d'instruction civique et morale au primaire, d'éducation civique au collège, et d'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) au lycée, donnent l'occasion d'étudier cette thématique. Les programmes des classes préparatoires au CAP de 2010⁸² et des différentes classes préparant aux baccalauréats professionnels de 2009⁸³ proposent en éducation civique, parmi quatre thèmes, « Égalité, différences, discriminations » à partir d'exemples d'exclusion liée entre autres au sexisme ou aux différences de salaire entre les femmes et les hommes ;
 - les nouveaux programmes d'histoire en lycée⁸⁴ ou le nouveau programme d'enseignement de spécialité de droit et grands enjeux du monde contemporain, abordent la problématique de l'égalité, sous différents angles. L'introduction au programme d'histoire de seconde générale est explicite : « *Comme le programme de géographie, celui d'histoire place clairement au*

⁸⁰ Un certain nombre d'exemples sont présentés dans le dossier « *Filles et garçons à l'école* » des Cahiers pédagogiques n° 487, février 2011.

⁸¹ Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

⁸² BOEN n° 8 du 25 février 2010.

⁸³ BOEN spécial n° 2 du 19 février 2009.

⁸⁴ BOEN spécial n° 8 du 13 octobre 2011.

cœur des problématiques les femmes et les hommes qui constituent les sociétés et y agissent. Le libre choix laissé entre plusieurs études doit permettre en particulier de montrer la place des femmes dans l'histoire de ces sociétés »⁸⁵. Le programme de la classe de première de préparation au baccalauréat professionnel intègre un sujet d'étude intitulé « Les femmes dans la société française de la Belle Époque à nos jours ».

Un important document pédagogique a été publié en date du 24 octobre 2000⁸⁶, sous le titre « *De la mixité à l'égalité, à l'école, au collège et au lycée* », traduisant l'engagement du ministre et sa volonté d'apporter une aide concrète aux enseignants, dans le champ de la vie scolaire mais aussi de la classe et dans le contexte des enseignements :

« Du côté des programmes, l'éducation civique doit prendre en compte la question de l'égalité des sexes et du sexisme. Mais ce n'est pas suffisant : l'ensemble des disciplines qui font l'objet d'un enseignement doivent s'interroger sur la place qui est faite aux femmes dans les savoirs qui sont transmis. »

« Dans tous les cas, l'attention doit être portée à la vie scolaire : c'est en effet au quotidien, patiemment et sans relâche, que nous donnerons corps à l'égalité. Il s'agira en particulier de prévenir les formes de violence verbale ou physique, sexiste ou sexuelle qui peuvent apparaître dans un établissement et qui représentent autant de menaces pour l'équilibre des élèves. »

La note propose des pistes de travail autour de situations puisées dans la réalité quotidienne des écoles, des collèges et des lycées, où peuvent se manifester des comportements stéréotypés et discriminatoires à l'encontre des filles et des garçons, de la part des élèves eux-mêmes ou des adultes de la communauté éducative. Il est destiné à être utilisé comme support de débat et de travail avec des élèves pendant l'heure de vie de classe, dans le cadre de l'éducation civique, de l'éducation à l'orientation ou de l'éducation à la santé. Il doit conduire les enseignants à s'interroger sur leurs pratiques, sur les interactions qui jouent en classe, sur le travail en groupe et sur l'évaluation. Dans les différents domaines évoqués, il propose des situations-type, des scénarios, des textes de référence, une bibliographie, des données statistiques sur l'orientation des filles.

Ce document remarquable est un guide pratique qui n'a rien perdu de sa pertinence et qui a le mérite de viser le cœur de métier des enseignants, en suscitant des questionnements à partir de situations courantes, en stimulant la réflexion et en formulant des recommandations.

3.5. L'éducation à la sexualité

Mises en place depuis quarante ans, l'information et l'éducation sexuelles se sont inscrites dans le contexte de l'accès progressif à la contraception (depuis la loi Neuwirth du 28 décembre 1967), celui de la prévention du sida dans les années quatre-vingt-dix, de l'accès des mineurs à la contraception d'urgence gratuite (loi du 4 juillet 2001), de la prévention et de la répression des infractions sexuelles et de la protection des mineurs (loi du 17 janvier 1998). Il est frappant de constater que cette éducation a été placée d'emblée

⁸⁵ BOEN n° 4 du 29 avril 2010.

⁸⁶ BOEN hors série n° 10 du 2 novembre 2000.

sous le signe des risques (grossesses non désirées, maladies sexuellement transmissibles, maltraitance...), ce qui a justifié d'en confier la responsabilité effective aux personnels sociaux et de santé, bien que les textes aient eu une ambition éducative plus grande et réclamé une mobilisation plus large des compétences.

La première circulaire⁸⁷ du 23 juillet 1973 sur l'information et l'éducation sexuelles prévoit :

- une information « *scientifique et progressive* » sur la sexualité dans le cadre des programmes de biologie et d'économie familiale et sociale,
- des réunions qui peuvent être organisées en dehors de l'emploi du temps obligatoire, sous la responsabilité du chef d'établissement, en consultant les familles, « *en répartissant les élèves de façon souple, selon leur niveau d'âge et de maturité* ». On fait appel à des équipes : « *éducateurs, médecins, psychologues, assistantes sociales, représentants des mouvements spécialisés, représentants des parents ou d'association familiale, ayant tous reçu une formation spécialisée.* »,
- les enseignants devront répondre aux questions personnelles, sociales, morales liées aux divers aspects de la sexualité « *avec franchise et simplicité, mais aussi avec tact et prudence* », en invitant les élèves à chercher auprès des parents « *les conseils les plus personnalisés et les plus adaptés* ».

Ce texte n'a pas eu les effets attendus, comme le reconnaît la circulaire de 1998 : « *les enseignements dispensés n'ont pas toujours pu avoir la portée éducative nécessaire. Par ailleurs, l'organisation d'actions complémentaires se heurtant à l'insuffisance de modalités spécifiques et de formation appropriée n'a été que rarement mise en œuvre. De multiples actions ont été encouragées sur la sensibilisation et la prévention des risques liés au sida. Axées pour l'essentiel sur l'information et reposant sur la libre initiative, elles n'ont pas été généralisées.* »

La circulaire de 1998⁸⁸ rend donc obligatoires ces séquences dans le temps scolaire :

« *À raison de deux heures au minimum dans l'année scolaire, ces séquences doivent être inscrites dans l'horaire global annuel des élèves et s'intégrer aux rencontres éducatives sur la santé. Organisées de préférence en petits groupes de dix à quinze élèves, ces séquences offrent un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion. Elles permettent en outre à chacun de relier les différents apports des enseignements concourant à l'éducation à la sexualité et de les compléter, notamment dans des domaines affectifs, psychologiques et sociaux qui ne figurent pas aux programmes des disciplines, et conformément aux objectifs définis ci-après.* »

« *Les séquences sont prises en charge dans l'établissement par une équipe de personnes volontaires, constituée avec un souci de pluralité, associant autant que possible enseignants et personnels d'éducation, sociaux et de santé, de préférence du collège, formés à cet effet.* »

⁸⁷ Circulaire n° 73-299 du 23 juillet 1973 (BOEN du 26 juillet 1973) « *Information et éducation sexuelles* ».

⁸⁸ Circulaire n° 98-234 du 19 novembre 1998 (BOEN n° 46 du 10 décembre 1998) « *Éducation à la sexualité et prévention du sida* ».

« La planification des séquences est assurée, sous la responsabilité du professeur principal, par l'équipe pédagogique de la classe, élargie à des membres de l'équipe ci-dessus. »

« Des intervenants extérieurs qualifiés pourront intervenir, à la demande et sous la responsabilité du chef d'établissement, dans le respect des procédures d'agrément en vigueur (décret n° 92-100 du 6 novembre 1992). Ces interventions s'inséreront dans le cadre de la programmation et de la progression définies par l'équipe éducative en charge des séquences, et viendront en complément des interventions des membres de celle-ci. »

« Parmi les objectifs, il est prévu de "développer l'esprit critique à l'égard des stéréotypes en matière de sexualité, en amenant notamment les élèves à travailler sur les représentations idéalisées, irrationnelles et sexistes". »

La circulaire de 2003⁸⁹ de portée plus vaste entend mobiliser l'ensemble de la communauté éducative, intégrer l'éducation à la sexualité aux enseignements et l'inscrire dans les projets d'école et d'établissement :

« Au sein des écoles et des établissements scolaires, tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents. [...] il est nécessaire d'organiser un travail pluridisciplinaire s'appuyant sur les compétences complémentaires des divers personnels, inscrit dans le projet d'école et le projet d'établissement, voire inséré dans une politique d'établissement. »

Conformément aux dispositions de l'article 22 de la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001 relative à l'interruption volontaire de grossesse et à la contraception, un article vient compléter le chapitre II du titre I du livre III du code de l'éducation par un article L. 312-16 aux termes duquel *« une information et une éducation à la sexualité sont dispensées dans les écoles, les collèges et les lycées à raison d'au moins trois séances annuelles et par groupes d'âge homogène »*.

3.6. L'éducation à l'orientation

Compte tenu des enjeux de l'orientation, des différences observées entre les choix des filles et ceux des garçons, du poids des stéréotypes dans les représentations des métiers et des parcours qui y conduisent, l'éducation à l'orientation doit prendre en compte ces facteurs. Les textes officiels y invitent, des dispositifs le permettent, des outils le facilitent.

La circulaire qui met en place depuis 2008 le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF), de la cinquième au lycée, veut en faire un moyen de *« mieux contribuer au respect du principe d'égalité des chances, non seulement entre milieux sociaux d'origine, mais aussi entre jeunes gens et jeunes filles »*⁹⁰. Visites d'établissements d'éducation et de formation, séquences d'observation en milieu professionnel, actions éducatives comme la Semaine école-entreprise, Semaine de la science ou Semaine de la presse, rencontres avec les professionnels, option de découverte professionnelle en collège : ce sont autant de possibilités

⁸⁹ Circulaire n° 2003-027 du 17 février 2003 (BOEN n° 9 du 27 février 2003) : *« L'éducation à la sexualité dans les écoles, les collèges et les lycées »*.

⁹⁰ Circulaire n° 2008-092 du 11 juillet 2008, BOEN n° 29 du 17 juillet 2008.

de faire travailler les élèves sur les représentations des métiers et de confronter ces représentations aux réalités professionnelles, notamment à la place qui est, ou pourrait être donnée, aux femmes et aux hommes dans la variété des parcours, des métiers et des professions. L'accompagnement personnalisé au lycée, en son volet orientation, peut aussi être exploité dans cette même logique : c'est l'occasion de lutter contre les stéréotypes liés aux métiers dits féminins et dits masculins pour que les filles comme les garçons puissent accéder à une formation sans préjugé de genre.

Les nombreuses conventions-cadres passées avec les branches professionnelles contiennent toutes l'engagement de participer « *à des actions corrigeant toutes les formes de discriminations dans la représentation sociale des métiers, qu'elles soient liées au sexe, à l'origine des jeunes ou à des situations de handicap* ».

L'ONISEP, qui est représentée au comité de suivi de la convention interministérielle, offre sous forme imprimée ou numérique, de nombreux outils et publications qui intègrent de plus en plus systématiquement la dimension de l'égalité des chances entre filles et garçons et déconstruisent les stéréotypes de genre sur les métiers et professions. C'est ainsi que le « webclasser » utilisé par 2 300 établissements dans le cadre du PDMF propose aux équipes éducatives des ressources spécifiques consacrées à l'égalité entre filles et garçons. Le site de l'ONISEP, *Sur le chemin de la mixité* devenu en février 2013 *Objectif égalité*⁹¹, offre des informations et des témoignages, permettant de contrecarrer les stéréotypes, montrant des métiers « féminins » exercés par des hommes et des métiers « masculins » exercés par des femmes. Ces productions sont attentives à l'équilibre des illustrations et des témoignages, ainsi qu'à la féminisation des noms de métiers.

3.7. Dans les établissements, des dispositifs contre les violences et au service de l'égalité

Les politiques d'égalité, d'abord centrées sur les questions d'orientation, se préoccupent de plus en plus des discriminations et violences sexistes, et donc du rôle de l'école pour les prévenir et les combattre d'abord en son sein⁹². Ce phénomène est encore mal cerné, faute d'outil statistique permettant de le mesurer à tous les niveaux et d'en suivre les évolutions. Pour le prévenir et y remédier, un certain nombre d'instances ont été mobilisées au sein des établissements.

3.7.1. Les violences sexistes : un phénomène en expansion ?

Le problème des brimades et violences sexistes, s'il est évoqué avec de plus en plus d'insistance, reste imparfaitement connu. Un certain nombre de facteurs sont parfois mis en avant. Ainsi, la pression du quartier sur les filles des cités tendrait à s'exacerber en période de crise économique et de repli identitaire. La banalisation de la pornographie chez les très jeunes collégiens, facilement accessible par les appareils numériques, contribuerait à dégrader

⁹¹ <http://objectifegalite.onisep.fr/>

⁹² Un guide ressources a été réalisé en 2010 par la DGESCO et la direction générale de la cohésion sociale, « *Comportements sexistes et violences sexuelles : prévenir repérer, agir* », Scéren/CNDP. Il est en ligne sur le site Eduscol.

l'image des femmes et détériorer le rapport à l'autre. La généralisation des outils numériques faciliterait la cyberviolence.

En 2001, le rapport de la rectrice de Toulouse, Nicole Belloubet-Frier, qui formulait trente propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires, mettait en exergue un contexte plus propice à l'expression de ces violences : « *Les multiples phénomènes de violence qui bouleversent les clivages sociaux et touchent surtout les filles apparaissent inquiétants. Celles-ci ont parfois, dans certains quartiers, à subir des violences dans leur propre famille qui peut les briser ou les étouffer par peur du déshonneur ; elles subissent aussi le diktat d'aînées qui leur imposent des règles ou des codes écrasants ; elles subissent enfin le mépris, l'autorité et la violence des garçons qui portent sur elles un regard "utilitaire".* »⁹³.

C'est aussi le rapport à l'école et non seulement le contexte social qui est parfois invoqué comme facteur explicatif des violences dont l'école est le théâtre, notamment celles dont les filles sont victimes. L'échec scolaire qui caractérise plus souvent les garçons, les sanctions qui les frappent beaucoup plus que les filles, peuvent être mis en rapport. La sanction qui frappe le garçon incriminé vaudrait ainsi « médaille de virilité »⁹⁴. La construction de l'identité virile des garçons tendrait à se forger dans la transgression de la norme et des valeurs scolaires, le cas échéant au détriment des filles qui s'y conforment davantage, l'école étant alors perçue comme une « affaire de filles ». Sont valorisés la compétition, la force et le pouvoir, plus que l'entraide, le travail plus que les études. D'autant plus qu'une forme de culture urbaine promue par les médias et souvent soutenue par la politique de la ville, tend à développer une vision stéréotypée et inégalitaire des genres⁹⁵.

Même si ces phénomènes restent marginaux, la gravité des atteintes pour les élèves qui en sont victimes, au motif de leur genre ou de leur orientation sexuelle, ne saurait être sous-estimée : comment continuer à suivre un cours et à apprendre, quand on est, de manière répétée, victime de quolibets, de harcèlement, d'injures ou d'actes plus graves encore ?

Il n'apparaît pas toutefois que dans les EPLE les filles soient plus victimes que les garçons eux-mêmes. Les études disponibles montrent que les garçons sont à la fois plus souvent agresseurs et victimes⁹⁶. Par ailleurs, il n'est pas certain non plus que l'école soit le lieu où les filles seraient plus vulnérables. Les informations recueillies et les études disponibles montrent que l'école est un lieu jugé plus protecteur que le quartier ou la famille⁹⁷. Si les filles sont victimes de ces microviolences répétées qui sont mal repérées et mal prises en considération par l'institution, elles ne le sont pas plus que les garçons et en sont parfois auteures. Enfin, les

⁹³ Nicole Belloubet-Frier, « 30 propositions pour lutter contre les violences sexuelles dans les établissements scolaires », p. 4.

⁹⁴ Voir Sylvie Ayrat, « *La Fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* », PUF, 2011.

⁹⁵ Yves Raibaud, « *De nouveaux modèles de virilité : musiques actuelles et cultures urbaines* », in Masculinités : État des lieux, de Daniel Welzer-Lang et Chantal Zaouche- Gaudron, Editions Eres, Toulouse, 2011.

⁹⁶ Selon une enquête de la DEPP, 76 % des incidents sont commis par des garçons, 20 % par des filles. « *Les actes de violence recensés dans les établissements publics du second degré en 2011-2012* », Note d'information 12-18, novembre 2012.

⁹⁷ Entretien avec Éric Debarbieux, professeur en sciences de l'éducation, délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire.

phénomènes de discrimination qui seraient liés au sexe des élèves, et tels qu'ils sont définis par la loi, ne sont pas identifiés au sein de l'école : ainsi, aucun dossier n'a été ouvert à ce titre par la médiatrice de l'éducation nationale, parmi les quelque 10 000 réclamations annuelles reçues⁹⁸.

Si les violences sexuelles les plus graves commises dans les établissements et parfois les écoles sont aujourd'hui recensées, il n'en va pas toujours de même des agressions verbales ou des attouchements dont les filles sont davantage victimes. Les « plaisanteries » sexistes sont considérées avec un certain fatalisme ou comme des agressions mineures, au risque d'être banalisées et de ne pas donner lieu aux suites qu'elles méritent. Le harcèlement sous ses diverses formes est probablement sous-estimé, en tout cas mal mesuré. L'évaluation des violences scolaires est relativement récente. Elle ne couvre pas tout le champ scolaire, notamment les lycées. Les enquêtes réalisées par les établissements, avec l'outil SIGNA à partir de 2001-2002 puis SIVIS à partir de 2007, ont connu divers aléas et ne permettent pas d'avoir une vue complète. Les statistiques n'étaient pas initialement sexuées.

Les changements de méthodologie interdisent une approche chronologique permettant de mesurer les évolutions. Les enquêtes n'ont recensé que les incidents les plus visibles pouvant donner lieu à une qualification pénale, à un signalement, ou ayant eu un retentissement important dans la communauté scolaire, dont la gravité est appréciée par les chefs d'établissement avec une part inévitable de subjectivité. Et si l'agresseur pratique souvent un déni de la victime, la victime peut aussi pratiquer un déni de sa propre victimation.

Quant à la nature des violences, la part des violences sexuelles recensées est comparativement faible. Elles représentent 1,8 % des actes déclarés, une proportion stable depuis 2008. La pratique du bizutage et celle du *happy slapping* (qui consiste à filmer l'agression physique d'une personne à l'aide d'un téléphone portable) apparaissent marginales, totalisant moins de 1 % des incidents recensés. Aucune hausse statistiquement significative n'est observée pour ce type d'incidents. Selon la DEPP, parmi les situations de harcèlement qui caractérisent 20 % des signalements, les actes consistent en violences à caractère sexuel dans 3,9 % des cas recensés. Les filles auteures de violences commettent proportionnellement moins de violences physiques que les garçons (29 %) mais davantage de violences verbales (51 %). Les filles victimes subissent des agressions à caractère sexuel dans 10 % des cas.

Cette étude sur les actes de violence recensés dans les EPLE a été complétée par une enquête portant pour la première fois sur le climat scolaire, réalisée auprès des élèves de collège⁹⁹. Les filles rendent compte d'un climat scolaire un peu plus positif que les garçons (94 % ont déclaré se sentir bien ou très bien dans leur collège contre 92 % des garçons). Elles déclarent de meilleures relations avec les enseignants, moins d'agressivité et pensent plus souvent que les punitions sont justes, malgré un taux non négligeable de filles ayant trouvé les punitions injustes. Les garçons sont plus fortement exposés aux violences physiques et les filles aux violences verbales. Les violences dont elles se disent victimes sont les injures (50 %), les surnoms méchants (37 %) et l'ostracisme (36 %). Les injures à caractère sexiste sont plus

⁹⁸ Entretien avec Monique Sassier, médiatrice de l'éducation nationale.

⁹⁹ « Climat scolaire et violence dans les collèges publics perçus par les filles et les garçons », Note d'information 12-20, décembre 2012.

nombreuses pour les filles. Parmi les injures dont les victimes sont pour 49 % des filles, 13 % sont de nature sexiste. Pour une fille insultée sur quatre, les injures proférées sont de nature sexiste, alors qu'elles ne concernent qu'un garçon insulté sur sept. Les filles sont significativement plus nombreuses à déclarer avoir subi des violences de nature sexuelle (7 % en moyenne contre 4 % pour les garçons). Elles sont plus souvent concernées par les attouchements sexuels (8 % pour les filles contre 3 % pour les garçons) et deux fois plus souvent victimes de baisers forcés (7 % contre 3 % pour les garçons). Le voyeurisme touche à peine plus les filles que les garçons (7 % des filles contre 5 % des garçons).

Selon la même étude, les filles se disent plus souvent que les garçons victimes de rumeurs ou d'insultes par SMS ou internet. À ce sujet, il faut noter que de nombreux interlocuteurs de la mission se sont dits préoccupés par le rôle des téléphones portables et des réseaux sociaux, qui permettent de diffuser des images et des propos dégradants, favorisant des formes nouvelles de violence et de harcèlement, visant les élèves comme les enseignants. La recherche¹⁰⁰ indique que les filles font plus souvent que les garçons usage de ces outils numériques à des fins de harcèlement, mais qu'elles sont plus souvent victimes par ce moyen de violences sexistes ; elles sont de plus en plus impliquées à la fois comme auteures et comme victimes de cyberharcèlement. Si les résultats de la recherche sont jugés inconsistants quant à l'influence du genre, ils permettent d'avancer que les filles utilisent plus les courriels et les téléphones portables alors que les garçons ont plus tendance à utiliser le *web* et les jeux. Elles sont plus victimes de sollicitations à caractère sexuel. Les filles sont globalement plus vulnérables que les garçons ; elles prennent plus de risques puisqu'elles ont une plus grande propension à diffuser des données ou des images personnelles en ligne et elles déclarent plus souvent être bouleversées par leur expérience négative en ligne que les garçons, qu'il s'agisse de victimisation à caractère sexuel ou de cyberharcèlement.

Il est d'ailleurs préoccupant que 13 % des enfants en école primaire et 37 % des enfants de 11-12 ans (secondaire) déclarent être inscrits sur les réseaux sociaux, alors que la législation du réseau social interdit l'inscription aux mineurs de moins de treize ans ; préoccupant également que seuls 47 % des enfants disent que leurs enseignants les ont guidés en matière de sécurité sur internet, soit moins que la moyenne européenne qui est de 58 %¹⁰¹.

Parmi les formes d'inégalités, celles qui sont liées à la violence sont les plus visibles, même si elles sont mal cernées. Il faut toutefois noter que la violence est plus souvent importée qu'endogène, l'école étant plutôt perçue comme protectrice. Les formes d'inégalités les plus fréquentes ne sont pas les plus visibles et elles ne sont pas seulement importées. Elles peuvent tenir aussi au fonctionnement même de l'école, ce qui l'a conduite à mettre en place des instances mobilisables au service de l'égalité.

¹⁰⁰ Entretien avec Catherine Blaya, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Nice-Sophia Antipolis.

¹⁰¹ Catherine Blaya et Seraphin Alava, « *Risques et sécurité des enfants sur internet, rapport pour la France* », résultats de l'enquête EU Kids Online menée auprès des 9-16 ans et auprès de leurs parents en France, janvier 2012.

3.7.2. *Des instances mobilisables au service de l'égalité*

Au sein des établissements, dans le cadre du projet d'établissement, des instances telles que le **comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté** (CESC), mais aussi le **conseil de la vie lycéenne** (CVL), peuvent être mises au service de l'égalité entre filles et garçons, pour un meilleur respect de l'autre. Par ailleurs, des textes règlementaires visent à prévenir et réprimer les comportements susceptibles d'y attenter. Le cadre du **règlement intérieur** des EPLE a été révisé dans ce sens.

La question de l'égalité entre filles et garçons peut entrer dans les compétences du **conseil de la vie lycéenne**, consulté notamment sur le projet d'établissement et sur l'élaboration ou la modification du règlement intérieur ; sur l'information liée à l'orientation et portant sur les études scolaires et universitaires, sur les carrières professionnelles ; ou encore sur les questions de santé, d'hygiène et de sécurité. L'élection des délégués peut donner lieu à des débats sur la représentation, et sur la notion de parité, principe qui doit être « *respecté dans l'organisation des opérations électorales* »¹⁰². Les crédits des fonds de vie lycéenne peuvent être mis au service d'actions visant à lutter contre la violence ou les discriminations, à prévenir les conduites à risques, tous sujets qui peuvent conduire à réfléchir aux relations entre filles et garçons et aux moyens de les améliorer.

Le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté a été créé par la circulaire¹⁰³ du 1^{er} juillet 1998. Sa mission est « *de permettre aux élèves d'adhérer en toute liberté à des règles de morale collective passant par une réflexion sur l'image de soi, la connaissance de l'autre et l'ouverture vers les différences. Cette approche devra leur permettre d'opérer des choix favorables à leur santé, leur bien-être et leur épanouissement mais aussi de construire le lien social nécessaire à l'apprentissage de la citoyenneté.* »

Une nouvelle circulaire¹⁰⁴ du 30 novembre 2006 intègre plus explicitement la dimension de l'égalité entre filles et garçons et du respect de l'autre : « *Le CESC permet de mettre en cohérence différents dispositifs, visant tous un même objectif : préparer les élèves à agir, à vivre ensemble, dans le respect de l'égalité entre les femmes et les hommes, à opérer des choix et à exercer leur citoyenneté [...]. Les actions éducatives visant à prévenir les atteintes à l'intégrité physique et à la dignité de la personne, qu'elles soient liées à la protection de l'enfance, aux actes à caractère raciste ou antisémite, aux comportements sexistes et homophobes, aux violences sexuelles ou encore aux pratiques de bizutage doivent y trouver toute leur place.* » Il est prévu que les indicateurs sur lesquels s'appuie le diagnostic éducatif de l'établissement comportent des données par sexe, de manière à apporter des réponses pertinentes à la situation des filles et des garçons dans l'établissement scolaire.

¹⁰² Circulaire n° 2010-128 du 28 août 2010, « *Composition et fonctionnement des instances de la vie lycéenne* » (BOEN n° 30 du 26 août 2010).

¹⁰³ Circulaire n° 98-108 du 1er juillet 1998, « *Prévention des conduites à risque et comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté* » (BOEN n° 28 du 9 juillet 1998).

¹⁰⁴ Circulaire n° 2006-197 du 30 novembre 2006 relative au comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (BOEN n° 45 du 7 décembre 2006).

Le règlement intérieur, défini par la circulaire¹⁰⁵ du 11 juillet 2000, mentionnait parmi les devoirs de l'élève, celui de n'user d'aucune violence sexuelle. Suite à la loi de 2010 relative aux violences faites aux femmes, la circulaire¹⁰⁶ du 1^{er} août 2011 est plus impérative encore : « *Le refus de tout propos ou comportement à caractère raciste, antisémite, xénophobe, sexiste et homophobe ou réduisant l'autre à une apparence physique ou à un handicap nécessite d'être explicité dans le règlement intérieur* ». Le respect des personnes implique de « *respecter et défendre le principe absolu d'égalité entre les filles et les garçons et les règles de la mixité* », comme le précise la charte annexée des règles de civilité du collégien.

Les textes règlementaires visant à **prévenir et sanctionner les violences sexuelles** s'inscrivent dans le contexte de la loi du 17 juin 1998 relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs. La circulaire¹⁰⁷ du 26 août 1997, consacrée à une instruction concernant les violences sexuelles à l'encontre des mineurs rappelle les dispositions légales et pénales en vigueur en ce domaine ; elle comprend en particulier un rappel de l'obligation de signaler les faits de maltraitance ou d'abus sexuels dont on a connaissance, sous peine de sévères sanctions pénales. La circulaire¹⁰⁸ du 2 octobre 1998, relative à la lutte contre les violences en milieu scolaire et au renforcement des partenariats contient un guide pratique décrivant les conduites à tenir en cas de violences, notamment sexuelles, commises par un élève ou un adulte. Enfin une nouvelle circulaire relative à la lutte contre les violences sexuelles a été publiée en 2001¹⁰⁹, suite à des affaires de pédophilie : elle entend s'inscrire « *dans la continuité de ce qui a été entrepris depuis 1997, et rappeler les principales dispositions en vigueur tout en précisant les mesures qu'il convient de prendre pour renforcer la protection des enfants* ».

3.8. Des données statistiques nationales bien documentées

Même si elles restent lacunaires dans le domaine des violences sexistes, les informations permettant d'éclairer acteurs et décideurs sur la situation respective des filles et des garçons ainsi que sur leurs évolutions sont abondantes.

La circulaire du 27 mars 1985 sur la diversification de l'orientation des filles prévoyait un bilan annuel des actions engagées et la mobilisation à cet effet des services de la prévision, des statistiques et de l'évaluation du ministère, ainsi que du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ). Depuis 1984, les statistiques et les études produites par la DEPP, notamment dans « *Repères et références statistiques* » (RERS), intègrent systématiquement la dimension du genre, qui est devenue un cadre structurant de ces productions. Ces dispositions sont conformes à la circulaire du 8 mars 2000 relative à l'adaptation de l'appareil statistique de l'État pour améliorer la connaissance de la situation respective des femmes et des hommes. Cette circulaire avait été produite au motif que « *les statistiques existantes sont insuffisamment exploitées au sein de chaque ministère, et font rarement l'objet de publications* » et qu'« *il n'existe pas d'exploitation interministérielle*

¹⁰⁵ Circulaire n° 2000-106 du 11 juillet 2000 (BOEN spécial n° 8 du 13 juillet 2000).

¹⁰⁶ Circulaire n° 2011-112 du 1^{er} août 2011 (BOEN spécial n° 6 du 25 août 2011).

¹⁰⁷ Circulaire n° 97-175 du 26 août 1997 (BOEN hors série n° 5 du 4 septembre 1997).

¹⁰⁸ Circulaire n° 98-194 du 2 octobre 1998 (BOEN hors série n° 11 du 15 octobre 1998).

¹⁰⁹ Circulaire n° 2001-044 du 15 mars 2001 (BOEN n° 12 du 22 mars 2001).

cohérente des statistiques par sexe dans tous les domaines, permettant d'orienter l'action de l'État en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes. »

D'abord focalisées sur l'orientation, et plus particulièrement celle des filles, ces études et statistiques englobent désormais tout le spectre quantifiable de l'éducation. Elles donnent lieu tous les ans depuis 2007 à une synthèse, publiée sous le titre « *Filles et garçons à l'école sur le chemin de l'égalité* ». Ces données sont parfois déclinées au niveau académique, comme à Montpellier ; elles le sont beaucoup plus exceptionnellement au niveau des établissements.

Mais l'abondance des textes et des informations n'implique pas leur diffusion, leur application ni leur exploitation systématiques. Il faut s'interroger sur l'écart entre les intentions affichées et les résultats, au moins ceux que l'on peut évaluer.

3.9. Les limites des actions engagées

L'ensemble des textes publiés avec abondance et régularité depuis trente ans montre que la question de l'égalité entre filles et garçons, dans ses diverses composantes, n'a été ni sous-estimée ni négligée. Pourtant, les avancées sont encore peu significatives, notamment dans le domaine de l'orientation qui a été pourtant le mieux suivi. Tout donne à penser qu'on assiste même, dans les relations quotidiennes entre les deux sexes, à des régressions.

L'environnement social de l'école est loin d'être favorable au développement des principes qu'elle veut promouvoir.

Le fonctionnement de la famille reste caractérisé par une répartition conventionnelle et inégalitaire des tâches domestiques et des responsabilités parentales. D'après l'INSEE, le temps moyen consacré aux charges domestiques a diminué depuis 1999, mais l'écart entre les femmes et les hommes, s'il s'est réduit, reste d'une heure et demie par jour¹¹⁰.

Les structures d'accueil de la petite enfance restent marquées par des pratiques qui, sous couvert de neutralité, confortent les stéréotypes et préparent à une distribution sexuée des rôles, comme le souligne un récent rapport de l'IGAS : « *La socialisation dans la petite enfance est pour les filles un apprentissage strict à la conformité et pour les garçons un apprentissage de l'autonomie* »¹¹¹.

Le fonctionnement du marché du travail produit ses propres stéréotypes et discriminations. Selon certains chercheurs¹¹², sur l'ensemble de la population active, un peu plus de la moitié de la ségrégation professionnelle observée entre hommes et femmes dans l'ensemble des emplois pourrait être reliée à la ségrégation éducative, qui se convertit dans certains cas en ségrégation professionnelle. Dans nombre de professions un nouveau processus de ségrégation prend effet sur le marché du travail. Ce qui signifie aussi que les progrès, modestes, en matière de mixité professionnelle sur le marché du travail ne seraient que

¹¹⁰ INSEE Première n° 1377, novembre 2011, <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1377/ip1377.pdf>

¹¹¹ Brigitte Grésy et Philippe Georges, « *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance* », décembre 2012, p. 54.

¹¹² Thomas Couppié, Dominique Epiphane, « *Mixité des professions et démocratisation scolaire* », Données sociales, INSEE, 2006, pp. 13-20.

partiellement dus à la démocratisation scolaire. Auraient davantage pesé l'infléchissement des pratiques de recrutement des entreprises, l'évolution des mentalités et l'élargissement des perspectives professionnelles des jeunes générations, la mobilisation des partenaires sociaux sur le thème de l'égalité et de la mixité professionnelles.

La publicité et les industries du divertissement n'exercent pas une moindre influence. La sexualisation¹¹³ accentuée des jouets et des jeux, notamment des jeux vidéo¹¹⁴, marque de son empreinte l'imaginaire des enfants comme celui des parents.

La portée des politiques scolaires demeure limitée si on ne travaille pas en même temps à l'égalité professionnelle et à un fonctionnement plus égalitaire de la famille, si la représentation politique reste déséquilibrée, si l'on ne prend pas en compte le caractère systémique des phénomènes de discrimination.

Le bilan réalisé en 2009 par l'observatoire de la parité concernant l'application par la France de la CEDAW (*Convention eliminating all forms of discrimination against women*) notait quelques progrès : les efforts de diversification des choix scolaires, la loi du 15 mars 2004 sur le port des signes religieux à l'école. Mais il pointait aussi des retards :

« Le système éducatif ne remplit pas encore pleinement sa mission fondamentale d'éducation à l'égalité entre les sexes et de prévention des violences sexistes. La politique des établissements scolaires est loin d'être systématique et rigoureuse en la matière. De la même manière, l'obligation de mettre en place des actions d'éducation à la sexualité, imposée par la loi 2001 relative à l'IVG, n'est pas respectée par tous les établissements. Les modules de formation ne sont encore organisés que sur la base du volontariat. »

« Les manuels scolaires contiennent encore des représentations stéréotypées des rôles des femmes et des hommes. Alors qu'elles disposent généralement de bonnes performances scolaires, les choix d'orientation scolaire et professionnelle demeurent influencés par des stéréotypes sexués. Les jeunes filles demeurent minoritaires dans les filières scientifiques ou industrielles, les classes préparatoires aux grandes écoles, les IUT, les écoles d'ingénieurs. »¹¹⁵.

En dépit des volontés affichées, l'école ne s'est sans doute pas donné les moyens d'une application continue et systématique, à tous les niveaux du système d'éducation, d'une politique par ailleurs clairement définie et disposant de nombreux outils.

3.9.1. La faiblesse du pilotage national

Les conventions interministérielles, en 1984, 2000, 2006, ont donné des impulsions qui se sont traduites par la publication de textes et la production d'outils, par des actions nationales et académiques, par des signatures de conventions avec des associations. Elles ont été le plus

¹¹³ Voir le rapport parlementaire de la sénatrice Chantal Jouanno, « *Contre l'hyper sexualisation, un nouveau combat pour l'égalité* », mars 2012 :

http://www.social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_hypersexualisation2012.pdf

¹¹⁴ Un colloque s'est tenu à l'IUFM de Lyon en juin 2012 sur le thème « *Genre et Jeux Vidéo* ».

¹¹⁵ Marie-Jo Zimmermann, « *Avancées et lacunes de la France concernant les applications de la convention CEDEF/CEDAW* », 15 décembre 2009 :

http://www.observatoire-parite.gouv.fr/IMG/pdf/OPFH_NS_CEDE496e.pdf

souvent déclinées au niveau régional. Le pilotage national pour le ministère de l'éducation nationale est assuré sous la responsabilité de la DGESCO, sous-direction de la vie scolaire, par la mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons », qui fait suite à la mission « égalité-parité ». La mission, d'abord essentiellement axée sur les questions d'orientation, s'est ensuite élargie aux questions de laïcité, de racisme, d'antisémitisme, d'homophobie. Son action a été très dynamique, comme en témoigne la qualité du site Eduscol dédié, régulièrement actualisé¹¹⁶, sa compétence est reconnue de ses nombreux interlocuteurs.

Mais il n'est pas sûr que son positionnement administratif ait autorisé la mission à se déployer sur l'ensemble du champ éducatif, notamment celui de la pédagogie et des programmes. Par ailleurs, le manque de moyens disponibles n'a pas permis à la mission d'animer le réseau des chargés de mission et des déléguées régionales depuis les cinq journées interréseaux organisées entre mars 2009 et mai 2010.

Du fait de la faiblesse de ses moyens, elle n'a pas une vision précise des politiques académiques, d'autant plus, comme on le verra, que les académies elles-mêmes ne disposent pas de cette vision dans leur propre ressort.

De plus, le suivi des actions au niveau national et académique est malaisé, faute d'indicateurs : les seuls indicateurs de performance genrés retenus dans les budgets opérationnels de programmes (BOP 141) sont des indicateurs de suivi de l'orientation des filles vers les séries scientifiques et techniques et vers l'enseignement supérieur. Les remontées académiques laissent d'ailleurs penser que ces indicateurs ne sont que rarement évoqués en dialogue de gestion.

3.9.2. *La faiblesse de la formation initiale et continue des personnels*

Dès la convention de février 2000 visant à promouvoir l'égalité, une formation des enseignants a été prévue dans le cadre des IUFM, celui de Lyon jouant un rôle moteur. Mais cette formation n'a été que très imparfaitement mise en place, les modules prévus n'étant pas obligatoires et les futurs enseignants retenant d'autres priorités de formation au moment d'entrer dans le métier. En 2003, presque la moitié des IUFM intégraient des enseignements sur la mixité et le genre, selon des modalités variées et face à des publics différents. Le rapport d'activité de la délégation aux droits des femmes, en 2008¹¹⁷, après enquête auprès des IUFM, observait que ces formations à l'égalité entre filles et garçons n'étaient ni systématiques ni généralisées ; lorsque les modules sont facultatifs, ils n'attirent que peu, voire pas du tout de stagiaires, et seulement ceux qui sont déjà convaincus ; les formateurs eux-mêmes ont sur cette question un engagement variable ; il a paru difficile d'intégrer ces modules dans des emplois du temps très contraints. Enfin, les professeurs stagiaires se sentent questionnés dans leur propre identité d'individu sexué et ils ont du mal à considérer la

¹¹⁶ <http://eduscol.education.fr/cid46856/egalite-filles-garcons.html>

¹¹⁷ Marie-Jo Zimmermann, Rapport d'information n° 125, Délégation aux droits des femmes, « *L'égalité filles-garçons s'apprend dès l'école* », décembre 2008, p.53.

question du genre et des stéréotypes comme un problème professionnel¹¹⁸. Cet enseignement peut même susciter de fortes résistances et des réactions très négatives¹¹⁹.

La formation continue, qui est par ailleurs soumise à de fortes contraintes budgétaires et doit faire face à de nombreuses priorités, ne retient que rarement ce thème. Lorsqu'il est proposé par des académies, il ne suscite que peu d'intérêt, au moins chez les enseignants. On a signalé à la mission plusieurs cas d'annulations de formations prévues, faute de candidatures, surtout quand elles relèvent d'un intitulé jugé trop général et éloigné des préoccupations pédagogiques.

On notera l'initiative de la DGESCO et de l'École supérieure de l'éducation nationale pour sensibiliser les personnels d'encadrement lors d'un séminaire en mars 2008 réunissant notamment des chercheurs et des responsables d'associations. Les actes en sont disponibles sur le site Eduscol¹²⁰. Ce séminaire a permis de préparer les journées interréseaux. Mais il est malaisé d'en mesurer l'impact et la diffusion.

3.9.3. La tentation de la périphérie et de l'externalisation

La focalisation initialement portée sur l'orientation, et principalement celle des filles, a durablement marqué les politiques d'égalité entre filles et garçons. Elle a paru d'abord affaire de spécialistes (les conseillers d'orientation psychologues), de structures spécialisées (les centres d'information et d'orientation), de manifestations ponctuelles (journées portes ouvertes, forums des métiers, salons...). Or, la formation des conseillers d'orientation psychologues ne les a pas toujours préparés à prendre en compte cette différenciation entre les sexes, à les lire en terme de reflets des inégalités de sexe¹²¹. L'orientation n'a commencé d'être prise en charge par les enseignants que tardivement et difficilement. Les dispositifs pédagogiques qui permettent la formation des élèves à l'orientation (heure de vie de classe, PDMF, accompagnement personnalisé) ont une légitimité et un positionnement encore mal assurés ou ne concernent qu'une minorité d'élèves (option de découverte professionnelle en troisième).

Si l'éducation à l'égalité des femmes et des hommes peut trouver place dans les programmes, parfois explicitement, le plus souvent implicitement, elle est soumise aux contraintes du calendrier et aux arbitrages des enseignants qui peuvent lui donner plus ou moins de place. Elle peut se trouver confiée aux seuls dispositifs tels que l'instruction civique et morale ou l'ECJS en lycée.

¹¹⁸ Michelle Zancharini-Fournel, « *L'enseignement du genre en IUFM* », in *Quelle mixité pour l'école ?*, Les débats du CNP, Albin-Michel/Scéren-CNDP, 2004, pp.117-121. Un colloque avait été organisé par le conseil national des programmes le 6 avril 2004, sur le thème « *L'enseignement est-il mixte ?* » Michelle Zancharini-Fournel était chargée de mission nationale pour les IUFM.

¹¹⁹ Céline Petrovic, « *Quand ça ne va pas de soi pour les enseignants* », Cahiers pédagogiques, op.cit., p. 32-33.

¹²⁰ <http://eduscol.education.fr/cid47788/-egalite-filles-garcons-a-l-ecole-realites-et-perspectives-actes.html>

¹²¹ Vouillot, F., Mezza, J., Steinbruckner, Théniot, L. (sous la direction de), « *Orientation scolaire et discrimination. Quand les différences de sexe masquent les inégalités* », La Documentation française, 2011, p. 25-26.

Le statut du socle commun en ses compétences civiques et sociales est de ce point de vue significatif. On connaît l'importance de ces compétences pour préparer à la vie civique et professionnelle, pour mieux assurer le vivre-ensemble, notamment entre filles et garçons, à l'école et dans la société. Or, ces compétences sont également celles qui sont le plus malaisément prises en compte dans l'enseignement, le plus difficilement évaluées. Elles sont souvent placées sous l'égide de la vie scolaire. Mais c'est bien dans la vie même de la classe que ces compétences pourraient être développées, par le travail coopératif, dans une logique de projet laissant place à l'autonomie des élèves, au partage des tâches. C'est là que les élèves peuvent travailler ensemble, mieux se connaître à travers la mise en œuvre de leurs compétences au service d'un projet. Rappelons cette évidence : ces compétences ne peuvent être enseignées et évaluées que dans des situations pédagogiques le permettant, hors mais surtout dans la classe, ce qui reste l'exception.

L'éducation à la sexualité offre un autre exemple de cette mise en périphérie. Les textes prévoient dès l'origine de faire appel aux enseignants, non exclusivement de SVT, aux personnels d'éducation, sociaux et de santé. La circulaire de février 2003 rappelle que « *tous les personnels, membres de la communauté éducative, participent explicitement ou non, à la construction individuelle, sociale et sexuée des enfants et adolescents* ». De fait, les enseignants, non formés à cet effet et peu à l'aise sur ces questions, ne se sentent guère en mesure d'assurer cette éducation ; les médecins scolaires peu nombreux sont absorbés par d'autres missions ; les infirmiers scolaires en assument donc la responsabilité essentielle, dans la mesure où leur nombre le permet et plutôt dans une optique de santé publique. Le recours à des intervenants extérieurs est fréquent.

Le recours à des associations agréées est de règle, qu'il s'agisse d'orientation des filles, de lutte contre les violences et discriminations sexistes, d'éducation à la sexualité. Elle permet de mobiliser des compétences, des expériences et des dévouements, et de bénéficier souvent de moyens dont les écoles et EPLE ne disposent pas, notamment par le biais de conventions passées entre ces associations et les collectivités. Mais c'est au risque d'une certaine dispersion des actions, d'une possible discordance avec les projets pédagogiques et pour tout dire d'une certaine dépossession des personnels de l'éducation.

3.9.4. Les politiques d'orientation : des progrès lents ; peu d'actions vers les garçons

L'effort le plus précoce, le plus visible, le plus cohérent, a porté sur la diversification des choix d'orientation. Cet effort a rencontré ses limites, en intervenant assez tard dans le processus d'orientation, en fin de collège, au moment où les représentations stéréotypées sur les métiers et les formations qui y conduisent sont déjà construites ; enfin il a ciblé prioritairement les filles, envoyant ainsi un message ambigu. Est-il plus dérangeant que les filles n'aillent pas assez en série scientifique, ou que les garçons évitent la série littéraire ? Que les filles désertent les séries industrielles, ou les garçons, les séries des services ? Qu'il n'y ait pas assez d'ingénieures, ou de puériculteurs ?

Du reste, si les questions d'orientation ont donné lieu à beaucoup de rapports (51 rapports publics entre 1984 et 2009), près de la moitié n'évoquent pas du tout la question des choix sexuels. Selon la recherche effectuée sous la direction de Françoise Vouillot, après une analyse exhaustive des études et publications officielles, la question de l'influence du sexe sur les

choix d'orientation et sur les parcours scolaires n'apparaît pas centrale dans les préoccupations des acteurs du système éducatif et de l'orientation¹²².

Les procédures d'orientation, tenant compte des choix exprimés par les élèves et de leurs résultats scolaires sous forme de notes, tendent plus à conforter qu'à infléchir les choix des élèves largement dictés par des stéréotypes de genre. Elles sont influencées par des supports et des pratiques qui ne sont pas exempts de stéréotypes. Ces derniers peuvent être renforcés par les attentes différenciées des enseignants concernant les filles et les garçons. Les choix d'orientation participent de la construction identitaire des filles et des garçons, de la féminité et de la masculinité, et correspondent à des attentes différenciées en termes d'avenir professionnel.

Même les choix d'orientation considérés comme transgressifs vers des formations où les élèves sont minoritaires en genre ne sont pas exempts de stéréotypes, et les déterminations sociales et familiales y sont fortes. Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte observent que les filles choisissant des filières traditionnellement masculines (BTP, énergétique, mécanique...) aspirent surtout à éviter des contextes professionnels féminins, même si elles évoquent l'intérêt pour des activités techniques. Par ailleurs, on relève que leur socialisation familiale les prédispose à ces choix (être la seule fille au sein d'une fratrie, avoir des parents ouvriers...). De fait, un tel choix ne semble s'effectuer qu'au prix du reniement de leur groupe de pairs du point de vue du genre : *« Ainsi il semble bien que ce soit à la fois les métiers auxquels ces filières préparent, mais aussi le caractère réputé masculin de ces métiers et la présence d'une majorité de garçons dans ces sections qui motivent avant tout ces filles dans leur choix. Mais, en même temps, cette motivation se paie d'une dévalorisation de leur groupe de sexe et d'une rupture de la solidarité avec celui-ci. Tout se passe comme si elles adoptaient le même point de vue stéréotypé sur les filles que les garçons de leurs classes. »*¹²³.

Quels que soient les injonctions et les efforts, les progrès sont restés modestes. Le pourcentage de filles en série S, qui était de 42 % en 1990, est de 46,1 % en 2011, après un pic en 2007 (47,2 %). Entre 1995 et 2011, le pourcentage de filles dans les baccalauréats professionnels du secteur de la production est passé de 10 % à 11,4 % ; en STI, de 6 % en 1995 à 11,4 % en 2011 ; celui des filles en CPGE scientifiques de 29,2 à 29,5 % entre 2005 et 2011 ; celui des femmes titulaires d'un doctorat de 41 % en 2004 à 43,9 % en 2010. Sur le long terme, les femmes ont davantage bénéficié de l'élévation du niveau de diplômes :

¹²² Vouillot & al, op.cit., 2011.

¹²³ Nicole Mosconi et R. Dahl-Lanotte, « Les filles dans les sections techniques et industrielles des lycées », Travail, genre et sociétés, 1, n° 9, 2003, p.71, 75.

**France métropolitaine, 2008-2009-2010 données
provisoires**

Année de sortie des études initiales	1990-1991-1992		2005-2006-2007		2008-2009-2010	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Diplôme obtenu						
Diplôme du supérieur	32	33	37	46	35	47
Diplôme du secondaire	39	42	41	41	42	39
Pas de diplôme ou brevet des collèges	30	25	21	13	23	14

Sources : Insee enquêtes Emploi 1995-2011 ; calculs MEN-MESR-DEPP

L'environnement de l'école et son fonctionnement interne ne contribuent pas suffisamment à réduire les déterminismes qui pèsent sur les choix d'orientation. La volonté des décideurs et la bonne foi des acteurs ne sont pas en cause. S'exercent des phénomènes complexes et subtils d'influence dont les familles, les élèves, les personnels n'ont pas toujours une claire conscience. L'exemple des manuels scolaires en offre une récurrente illustration.

3.9.5. La persistance des stéréotypes : l'exemple des manuels scolaires

Les manuels participent à l'instruction, à l'éducation et à la socialisation des élèves ; ils contribuent à la construction des normes et à la formation des opinions. Leur statut au sein de l'institution scolaire leur confère une indéniable autorité, même si, juridiquement parlant, le manuel n'a pas de caractère officiel et ne reçoit aucun label¹²⁴. Il est souvent le support des premières lectures et il est parfois le seul livre détenu au domicile. Or, malgré les rappels réguliers visant à éliminer les stéréotypes dans les manuels, au niveau international comme dans les textes officiels émanant du ministère, les rapports et études successifs montrent des progrès insuffisants.

La vigilance concernant les stéréotypes liés au sexe dans les manuels scolaires est inscrite dans la convention des Nations Unies de 1979, signée par la France en 1983¹²⁵. Elle s'est fondée en France sur l'arrêté du 12 juillet 1982¹²⁶ appelant les éducateurs à « *relever et critiquer, dans l'ensemble des outils pédagogiques (manuels scolaires, fiches, diapositives, films, cassettes, etc.), la persistance éventuelle de stéréotypes sexistes qui perpétuent une image inégalitaire des femmes* » ; sur la note de service n° 83-105, concernant les préjugés sexistes, en date du 24 février 1983, incitant à la vigilance devant la persistance de « *stéréotypes pouvant exister dans les manuels utilisés actuellement* », et sur la note de service n° 83-454 du 10 novembre 1983¹²⁷ sur la « *lutte contre toute discrimination à l'égard des femmes dans les communautés éducatives* ». La note de service n° 86-133

¹²⁴ Les manuels scolaires : situation et perspectives, rapport IGEN n°2012-036, mars 2012.

¹²⁵ La convention de l'UNESCO sur l'élimination de toute forme de discrimination à l'égard des femmes demande « *l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles de l'homme et de la femme à tous les niveaux et dans toutes les formes d'enseignement en encourageant l'éducation mixte et d'autres types d'éducation qui aideront à réaliser cet objectif et, en particulier, en révisant les livres et programmes scolaires et en adaptant les méthodes pédagogiques* ». Article 10.c, Résolution 30/180, adoptée le 18 décembre 1979.

¹²⁶ BOEN n° 29 du 22 juillet 1982.

¹²⁷ BOEN n° 45 du 15 décembre 1983.

du 14 mars 1986 relative aux manuels scolaires de collège indiquait parmi les critères de choix effectués par les enseignants « *l'absence des préjugés sexistes ou racistes* ».

Depuis le livre d'Annie Decroux-Masson, *Papa lit et maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose* (1979), les études effectuées sur la présence de stéréotypes dans les manuels, concernant notamment le genre¹²⁸, montrent certains progrès : les stéréotypes les plus flagrants ont été gommés ; les programmes donnent plus de place aux femmes, dans l'histoire et dans la société ; ils mettent plus en exergue les droits des femmes et la lutte contre les discriminations. Mais persiste une représentation déséquilibrée, dans l'image et la place que les manuels donnent aux deux sexes.

Un rapport parlementaire¹²⁹ sur *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, faisait en 1997 le bilan des actions entreprises :

« En France, malgré les mesures prises il y a une dizaine d'années, des stéréotypes sexistes existent toujours dans les manuels scolaires. »

« À la suite des actions de la période 1980-1985 [...] les stéréotypes les plus criants ont été effectivement éliminés. Malheureusement se sont mis en place des mécanismes de substitution tout aussi préoccupants pour l'exclusion des filles et des femmes de la réalité sociale. »

« L'attitude peu offensive des enseignants sur ce sujet explique pourquoi en France, malgré les textes en vigueur, la lutte contre les stéréotypes constitue un problème rémanent dans notre société, en dépit de la bonne volonté de tous les acteurs concernés. »

Le rapport pointait le déséquilibre numérique dans les représentations des hommes et des femmes ; lorsque les femmes sont présentes, leur action n'est pas valorisée ; la place de la femme dans la société est souvent restreinte à son rôle d'épouse et de mère ; les modèles d'identification proposés aux filles sont peu nombreux et stéréotypés ; le modèle valorisé et dominant reste le modèle masculin. Les rapporteurs expliquaient que les stéréotypes les plus criants ayant disparu, ceux qui persistent peuvent apparaître « naturels » ; de plus, l'attention portée au contenu pédagogique et à l'iconographie détourne de la perception des stéréotypes : *« c'est l'invisibilité des stéréotypes qui en rend l'éradication mal aisée. Repérer les stéréotypes sexistes dans les ouvrages scolaires et le matériel pédagogique ne va pas de soi et se heurte à notre incapacité de les percevoir pour un esprit non averti. Cela implique une formation et un changement de mentalité qui ne se décident pas par la loi, même si la législation est importante pour accélérer les évolutions souhaitables. »*

Une étude du Conseil économique et social en 2004 notait aussi que les stéréotypes les plus criants avaient disparu, mais que les femmes occupaient encore une place infime dans les manuels d'histoire, malgré les progrès de la recherche en ce domaine¹³⁰.

¹²⁸ Un point sur la recherche en ce domaine a été publié par Nicole Lucas, « *Les femmes dans les ouvrages scolaires du second degré* », in *Manuels scolaires, regards croisés*, sous la direction d'Eric Bruillard, Scéren-CRDP de Basse-Normandie, 2005, pp. 141-154.

¹²⁹ Simone Rignault, Philippe Richert, rapport au Premier ministre, « *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires* », Paris, La Documentation française, 1997.

¹³⁰ Avis et rapport du Conseil économique et social, « *Quelle place pour les femmes dans l'histoire enseignée ?* » - étude présentée par Mme Annette Wieworka, mars 2004.

Toujours en histoire, l'étude réalisée en 2005 sur 37 manuels par Amandine Berton-Schmitt pour l'observatoire de la parité concluait ainsi : « *Les nouveaux programmes du cycle terminal des lycées généraux invitent, pour la première fois, à « choisir quelques thèmes clés pour étudier les rôles et le statut des femmes, tant en France, que dans le reste du monde » (B.O. hors-série n° 7, 2002). Les manuels d'histoire restent à l'image de cette mince invitation : si les femmes apparaissent bien dans les manuels d'histoire, elles restent sous-représentées et sont évoquées, le plus souvent, de manière marginale.* »¹³¹.

Une étude de 2007 sur les sept manuels de lecture parmi les plus utilisés en CP montrait que « *les enfants de CP, à travers ces manuels, ont des modèles d'identification conformes aux stéréotypes de sexe, notamment par rapport à la présentation des héros et des héroïnes, de leurs activités et tâches mais aussi celles des personnages secondaires* ». Le père y est souvent absent, et peu concerné par les tâches familiales, tandis que la vie professionnelle des mères n'est guère évoquée¹³².

En 2008, la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) se fondait sur une nouvelle étude de chercheurs à propos des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires¹³³. Il en ressort que « *l'image des femmes et des hommes continue de connaître un traitement différencié : les hommes sont plus souvent représentés que les femmes. Sur l'ensemble des illustrations étudiées qui incarnent le milieu professionnel, 1 046 présentent des hommes, 341 des femmes. La place des femmes est encore fortement marquée dans la sphère domestique où leur rôle est réduit à celui de mère et d'épouse. Elles sont peu représentées dans les sphères économique et politique.* »

Les manuels d'histoire de 2010 sont à leur tour l'objet de semblables critiques, en dépit des progrès constatés et des perspectives nouvelles qu'offrent en ce domaine les nouveaux programmes¹³⁴ : « *les nouveaux manuels d'histoire ne vont pas assez loin dans la représentation des femmes comme réelles actrices de l'Histoire et dans l'étude des rapports de domination entre les sexes, qui n'est jamais convoquée dans l'analyse des mutations sociales au sens large. Si certains points comme la question du droit de vote et du suffrage universel ou l'exclusion des femmes de la citoyenneté athénienne, sont bien traités et si l'on note que l'omniprésence de LA femme dans les manuels des années 2000 est largement atténuée dans les manuels sortis l'année dernière, les femmes demeurent très insuffisamment présentes, qu'elles soient figures historiques, auteures de documents ou citoyennes lambda. L'importante propension des auteur-e-s de manuel à proposer des dossiers qui traitent de certains aspects de l'Histoire des femmes, témoigne de la marginalisation des femmes du récit*

¹³¹ Amandine Berton-Schmitt, « *La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire* », Observatoire de la parité, IEP de Grenoble, janvier 2005.

¹³² Christine Fontanini, « *Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes ?* », Actualité de la recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg, 2007.

¹³³ « *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires* », Rapport final réalisé pour le compte de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité, sous la direction de Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner, université Paul-Verlaine-Metz, novembre 2008.

¹³⁴ Amandine Berton-Schmitt et Margaux Reygrobelle, Étude sur la représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP en 2010 : « *Histoire et égalité femmes-hommes : peut mieux faire !* », Centre Hubertine Auclert, centre francilien de ressources pour l'égalité femmes-hommes, septembre 2011.

historique. Enfin, la persistance de nombreuses représentations stéréotypées ne permet pas non plus de dire qu'une page a été tournée. »

Illustrant aussi les nouveaux programmes de lycée, les manuels de mathématiques qui traitent de domaines plus abstraits ne sont pas épargnés par les stéréotypes de genre. Il s'agit là pourtant d'un enseignement dont les enjeux en termes de représentation sexuée sont importants : les mathématiques passent pour une discipline masculine ; c'est un enseignement où les filles obtiennent de moins bons résultats en début de scolarité et où elles ont tendance à se sous-estimer. Or l'étude réalisée sur un corpus de 29 manuels de mathématiques de terminale générale et professionnelle provenant de neuf maisons d'édition montre la permanence de représentations inégalitaires et stéréotypées, qui ne sont pas liées aux programmes mais à leur mise en scène pédagogique. Ainsi, parmi les personnages sexués comptabilisés, on compte une femme pour cinq hommes ; elles sont moins présentes dans l'iconographie ; les femmes ne dominent aucune des activités socioéconomiques représentées : dans le domaine économique, on compte une femme pour cinq hommes et elles sont surreprésentées dans les professions auxquelles elles sont traditionnellement associées ; quand des femmes scientifiques sont évoquées, c'est surtout par référence aux travaux de leur mari. On note toutefois quelques efforts pour citer des femmes mathématiciennes comme Sophie Germain, ou pour utiliser, dans des exercices, des statistiques portant sur la représentation des femmes dans la vie politique, économique et sociale, de manière à faire réfléchir les élèves sur les inégalités femmes-hommes. Ainsi, conclut l'étude : « *le chemin est encore long pour que les manuels scolaires soient l'un des vecteurs de changement des représentations des jeunes.* »¹³⁵.

Les manuels continuent d'être la projection culturelle de la société française et donc de transposer les stéréotypes tout en les atténuant. L'attention portée aux contenus explicites conduit à négliger les messages implicites, notamment dans les illustrations ou dans la part donnée à chacun des genres. La priorité donnée aux aspects pédagogiques fait négliger ou disparaître le souci de prévenir les stéréotypes, d'autant plus qu'aucune règle formelle ne s'impose aux éditeurs et que les auteurs des manuels, pas plus que les autres enseignants, n'ont été formés à l'analyse de ces stéréotypes et à l'usage d'outils permettant de les détecter.

Face à de fortes contraintes et à de multiples freins, l'incontestable volonté politique qui s'est traduite par de nombreux textes réglementaires ne pourrait avoir une traduction que par le relais des actions académiques et leur mise en œuvre dans les écoles et établissements. Or, confrontées à des urgences et priorités successives liées aux réformes, rares sont les académies qui ont placé l'égalité entre filles et garçons au rang de leurs priorités, même si toutes ou presque ont organisé leur mission, impulsé des actions, tenté de diversifier l'orientation.

Cette exigence a du mal à trouver place, tant dans le projet et dans l'organisation académiques que dans les projets d'école et d'établissements. Les académies peinent à avoir une vision globale des multiples actions qui sont conduites, souvent en partenariat, et plus de mal encore

¹³⁵ Ambre Elfhadad et Amandine Berton-Schmitt, « *Égalité femmes-hommes dans les manuels de mathématiques, une équation irrésolue ?* », Centre Hubertine Auclert, novembre 2012.

à en apprécier l'efficacité. Surtout, et c'est sa faiblesse majeure, elle reste largement en dehors du champ pédagogique, extérieure à la classe et aux enseignements.

4. Dans les académies : une mobilisation inégale, une organisation cloisonnée, un manque de relais

En dépit des enquêtes et des visites conduites en académie par la mission, il est malaisé d'avoir une vision d'ensemble des politiques académiques sur ce thème, tant les situations sont diverses, les engagements variables, les informations lacunaires notamment sur le premier degré. Le cloisonnement est de règle entre orientation, vie scolaire, pédagogie, secteur sanitaire et social et il est parfois interne à chacun de ces champs. Les chargés de mission sont en général très motivés mais manquent de temps, de moyens et de relais. Les contacts de la mission avec des déléguées régionales aux droits des femmes et à l'égalité (DRDFE) laissent à penser qu'elles partagent un certain nombre de ces difficultés et que les perspectives budgétaires annoncées seront difficilement compatibles avec les ambitions affichées de la nouvelle convention.

4.1. Quelle place dans le projet académique ?

Le projet académique définit des priorités, fixe des objectifs et arrête des indicateurs. Il est l'expression significative des spécificités et des choix académiques, il donne un horizon d'action aux personnels, notamment d'inspection et de direction, et un cadre pour le dialogue de gestion avec le ministère.

Sur les trente réponses reçues au questionnaire¹³⁶ adressé par la mission aux académies, douze formulent une réponse négative ou n'apportent pas de réponse quant à la mention explicite du thème de l'égalité entre filles et garçons dans leur projet académique.

Le thème est déclaré présent comme objectif spécifique dans les projets d'un tiers des académies. Mais l'examen de ces projets conduit à nuancer cette proportion : dans au moins deux de ces académies, il s'agit en fait d'un thème transversal, situé dans un objectif plus global, équité scolaire, réussite de tous les élèves, bien-être des élèves ou encore égalité d'accès aux filières scientifiques.

Lorsqu'elle est évoquée plus ou moins explicitement, l'égalité entre filles et garçons est placée dans la thématique plus générale de l'égalité des chances, s'agissant le plus souvent de l'orientation et plus spécifiquement encore de l'accès des filles aux filières scientifiques et techniques. Cet objectif fédérateur, évalué par les indicateurs de la loi relative organique aux lois de finances (LOLF), concentre l'attention et les actions de la quasi-totalité des académies.

Elle est moins souvent évoquée dans l'optique de la vie scolaire : le « vivre-ensemble », le climat scolaire et le bien-être, ou dans le cadre de l'éducation à la santé et à la citoyenneté. La question de la lutte contre les violences sexistes et les discriminations émerge à peine.

¹³⁶ Voir l'annexe 1.

Si la question de l'égalité entre filles et garçons ne fait pas l'objet d'un traitement particulier dans une majorité de projets, c'est qu'il s'agit d'une question dite transversale, au risque d'être transparente. Elle ne fait que rarement l'objet d'une politique systématique qui viserait de manière cohérente l'ensemble des domaines d'action.

L'orientation des filles vers les séries scientifiques et techniques est évoquée dans le dialogue de gestion avec le ministère pour un tiers des académies, notamment lorsque les indicateurs LOLF de certaines d'entre elles accusent un écart significatif par rapport à la moyenne nationale, s'agissant de l'orientation des filles vers les séries scientifiques et technologiques ou des poursuites d'études vers l'enseignement supérieur, ou lorsque les actions en ce domaine apparaissent comme un axe important de la politique académique. L'orientation des filles vers la nouvelle STI2D (sciences et technologies de l'industrie et du développement durable) a fait l'objet d'une attention plus soutenue dans ce cadre.

Conformes à la tradition scolaire française, les projets académiques tendent à ne connaître que des élèves, la seule exception portant sur l'orientation des filles, et plus rarement (dans trois académies), sur celle des garçons dans les filières qu'ils évitent traditionnellement.

Si nombre de projets soulignent l'attention qu'il convient de porter aux élèves à besoins particuliers (handicapés, malades, élèves nouvellement arrivés en France...), à la personnalisation des enseignements, la dimension du genre n'est que discrètement prise en compte.

Toutefois, nombre d'académies disent être en phase de renouvellement de leur projet et annoncent une inscription plus explicite du thème de l'égalité entre filles et garçons dans leur futur projet. Des académies qui n'abordent pas le thème dans leur projet en cours mentionnent l'existence d'une convention régionale, dont le recteur est signataire et, questionnées sur le projet académique, renvoient parfois à cette convention. Le lancement des PRSEFH (plans régionaux stratégiques pour l'égalité des femmes et des hommes) contribue à cette nouvelle dynamique académique.

Le projet académique ne recouvre pas la totalité des projets et des actions académiques. L'absence ou la présence modeste du thème ne signifient pas un désintérêt pour celui-ci, ni l'absence d'actions, de conventions, d'outils permettant notamment de suivre l'orientation des filles : beaucoup d'académies ont sur ce dernier point des tableaux de bord très complets et de plus en plus de statistiques sexuées. Le développement de ces outils statistiques reflète et approfondit une prise de conscience croissante des inégalités liées au genre, et de la faiblesse des avancées en ce domaine.

Reste une difficulté à intégrer et identifier la question du genre dans les multiples dimensions de l'action éducative, hors le domaine de l'orientation, et à tirer les enseignements d'observations à présent largement diffusées au sein et en dehors de l'éducation nationale. Reste aussi à donner plus de cohérence et de visibilité à l'ensemble de ces intentions et de ces actions, à se doter d'indicateurs pour les évaluer.

4.2. Quelle organisation en académie ?

Les académies ont presque toutes des chargés de mission à l'égalité. Mais leur profil, l'organisation des missions, leur inscription dans la politique académique, la mobilisation des acteurs et instances académiques, les modalités de partenariat, se révèlent d'une très grande diversité.

4.2.1. *Les missions égalité filles-garçons*

Il existe des chargés de mission dans toutes les académies à l'exception de la Guyane. Dans la grande majorité des cas (seize académies), la mission est exercée au SAIO (service académique à l'information et à l'orientation), héritage des objectifs qui furent fixés à ces services à l'origine. Dans une académie, la mission est rattachée à la DAAC (délégation académique à l'action culturelle), et dans une autre à la division des élèves. Ce sont des femmes qui assument la mission, à deux exceptions près ; dans deux académies, la mission est partagée entre un homme et une femme (PLP/COP, IEN-EG/IA-IPR).

Lorsque le corps d'appartenance a été identifié, à la rentrée 2012 la mission était confiée dans douze académies à des conseillers d'orientation psychologues (COP), dans cinq à des enseignantes, dans une à une conseillère principale d'éducation (CPE), dans une autre à une proviseure vie scolaire (PVS) ; dans six académies, les chargés de mission sont des inspecteurs, IEN-IO, IEN-EG ou IA-IPR (quatre IEN-IO, un IEN lettres-histoire, une IA-IPR d'économie et gestion, une IA-IPR d'espagnol).

Les chargés de mission ont des correspondants ou référents au niveau départemental dans huit académies : ce sont sept IEN-IO et un COP. Les référents d'établissement sont identifiés dans cinq académies, mais dans ces académies tous les établissements n'en ont pas.

Dans quinze académies, la mission ne s'accompagne pas de moyens supplémentaires. C'est le cas notamment lorsqu'elle est assumée par des inspecteurs ou par une PVS. Elle n'est donc pas toujours exercée à temps plein. Ainsi, elle bénéficie d'un cinquième de temps dans une académie et d'un mi-temps dans cinq autres. Elle bénéficie d'un ETP dans cinq académies, mais qui peut être partagé entre deux personnes. Ce manque de disponibilité est fortement pénalisant, en raison de la diversité des actions et du nombre important de partenaires qui ont du mal à identifier, à situer ou à joindre un interlocuteur : situation plusieurs fois soulignée par des déléguées régionales aux droits des femmes.

Pour le financement des actions, seules deux académies évoquent les moyens du fonds social européen (FSE). Il semble que les directions régionales des entreprises, de la concurrence, de la consommation, du travail et de l'emploi (DIRECCTE) ne mobilisent pas volontiers les financements du FSE sur des actions éducatives.

Quinze académies ne font pas mention d'une lettre de mission pour les chargés de mission. Dans deux autres, il est établi que la lettre de mission est la déclinaison académique de la convention régionale. Les lettres de mission qui ont été transmises par sept académies concernent des inspecteurs et des professeurs détachés. Elles s'appuient toutes sur la

convention régionale ou sur le PRSEFH lorsqu'il a été signé. Enfin, douze académies ne font pas état d'un rapport d'activité.

Nombre d'académies se sont dotées de sites web dédiés qui permettent de faire connaître manifestations et formations, de diffuser des outils et des informations. Malgré la difficulté d'actualiser et d'enrichir en permanence ces sites, l'ensemble constitue une mine remarquable de ressources, que le site Eduscol mutualise en faible partie.

L'évaluation des actions manque, faute de vision d'ensemble et d'indicateurs. Comme le dit une chargée de mission, « *on sème mais on ne sait pas ce qu'on récolte* ».

4.2.2. Les acteurs académiques

Les acteurs cités par les chargés de mission pour les accompagner sont très divers selon les académies et d'un nombre très variable, ce qui illustre la dimension protéiforme de la mission et le caractère chronophage de cette dispersion des partenariats et des tâches. Les chargés de mission disent être amenés à nouer de multiples partenariats internes ou externes à l'éducation nationale, dont la liste varie selon les académies : DASEN, rectorat (SAIO, DAFPIC, CAFOC, CESC, CAVL, assistants sociaux et infirmiers scolaires, IA-IPR, IEN-ET-EG, IEN-IO), universités, préfecture, délégation régionale et départementale aux droits des femmes et à l'égalité, conseil régional et général, associations nationales et locales, entreprises et branches professionnelles, etc. Mais l'absence fréquente de réponse à cette question des acteurs laisse aussi entendre un certain isolement du chargé de mission.

Si les interlocuteurs sont nombreux, les relations sont le plus souvent informelles et peu structurées, au gré des sollicitations et des événements.

Toutefois, au cours des derniers mois de l'année 2012, certains rectorats se sont dotés d'une organisation plus visible et plus structurée : « groupe de travail » mobilisant le CSAIO et les conseillers techniques et de santé ; « groupe de réflexion académique » réunissant inspecteurs, chefs d'établissement et professeurs ; « groupe de pilotage, avec des IA-IPR, des IEN-IO, des chefs d'établissement, l'infirmière, l'assistante sociale » ; un « cercle d'études » avec des chefs d'établissement, un IA-IPR, un ingénieur et la DRDFE ; une « cellule mixité », présidée par le recteur et réunissant différents services du rectorat (DAET, CAFOC, PVS, les conseillers du pôle social et de santé, des chefs d'établissement) ; un groupe de pilotage intitulé « Mixité, Parité, Égalité entre les filles et les garçons » ou « un conseil académique pour la parité et l'égalité des chances entre les filles et les garçons » comprenant vingt membres et embrassant l'ensemble des acteurs concernés par le sujet, à l'intérieur et à l'extérieur de l'éducation nationale (inspecteurs d'académie, inspecteurs du second degré, IEN, PVS, délégué à la culture scientifique et technique, directrice du CLEMI, personnels de direction, coordinatrice académique de la MGI, conseillère d'orientation psychologue de l'ONISEP, chargée de mission sur l'égalité, enseignants)..., ainsi que des partenaires de l'école (le directeur de l'éducation du conseil régional, un représentant du CESER, du MEDEF et de l'UIMM, et enfin la déléguée régionale aux droits des femmes).

Les services académiques tels que le CASNAV (centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage) ou le CAFOC (centre académique à la formation

continue) sont exceptionnellement évoqués par les chargés de mission : illustration moins d'un désintérêt de ces services que d'un cloisonnement qui ne permet pas d'avoir une perspective ni une action collective.

Si quelques académies signalent la participation du chargé de mission au comité de suivi de la convention ou du PRSEFH, présidé par la déléguée régionale, dans une académie c'est le conseil académique spécialisé qui joue ce rôle fédérateur : présidé non par la déléguée régionale aux droits des femmes mais par le CSAIO, il se réunit au rectorat et rend compte de ses actions non au préfet de région mais au recteur.

4.2.3. *L'implication des conseillers techniques sociaux et de santé*

À la question de savoir si les conseillers techniques sociaux et de santé sont impliqués dans les actions de la mission, cinq académies n'ont pas répondu. Dans les académies qui font état d'un groupe de pilotage ou d'un groupe de travail, le médecin, l'infirmier et l'assistant social en font systématiquement partie. Ils participent également au fonctionnement du CESC académique.

Leur mode d'intervention auprès des personnels varie d'une académie à l'autre. Leur action est souvent de l'ordre de l'impulsion et de la transmission d'informations et de ressources. Mais ils interviennent parfois directement auprès des équipes de médecins scolaires, des équipes éducatives ou des CESC dans des actions de sensibilisation et de prévention : le médecin ou l'infirmier sur le champ de l'éducation à la sexualité, l'assistant social sur celui des violences faites aux femmes, du harcèlement, des discriminations.

La difficulté est de cerner la thématique de l'égalité entre filles et garçons dans les actions collectives, où elle est quelquefois sous-jacente ou associée à d'autres (respect de soi et de l'autre, droit à la différence, influences entre pairs, etc.). Étant partout, la question de l'égalité entre filles et garçons risque aussi d'être nulle part.

4.2.4. *L'implication du CARDIE*

Une minorité d'académies signalent une implication du CARDIE (centre académique recherche-développement, innovation et expérimentation). Il intervient dans le financement de projets de trois académies, sans qu'en soient précisés le nombre et le contenu ; par exemple, il accompagne des projets concernant une approche transversale de la philosophie et des sciences en classe de première ; ou le harcèlement et la philosophie au collège ; ou encore, il appuie un groupe d'enseignants travaillant sur l'orientation post-bac dans le cadre de la mise en place du PDMF au lycée.

Dans l'académie de La Réunion, le soutien du CARDIE à la mission est particulièrement souligné et, fait exceptionnel, dans le champ de l'enseignement primaire. Il œuvre à la diffusion d'un outil académique dédié à l'exploitation des différentes évaluations proposées dans le premier degré. Celui-ci offre différentes potentialités dont celle de comparer les résultats en fonction du sexe au sein d'une classe, d'une école, d'une circonscription. Il doit permettre de questionner les pratiques dans le cadre des projets d'écoles et de repérer des pratiques ou des effets paradoxaux (comme une forte réussite de garçons). Les tableaux de

bord font état des résultats. Dans les projets d'écoles, des indicateurs comme « *le nombre de garçons gagnés à la lecture plaisir* » peuvent être mentionnés, ou des projets comme « *accompagner les élèves pendant l'interclasse* » ou « *influencer les garçons en leur proposant parfois des modèles de lecteurs masculins* ».

4.2.5. L'implication du conseil académique de la vie lycéenne

Dans la plupart des académies, aucune implication du conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) n'est mentionnée sur ce thème. Ni les CAVL, ni le conseil national de la vie lycéenne (CNVL) ne sont apparus comme des modèles de parité. Le CNVL comptait six filles élues sur trente ; il en compte onze depuis les élections de 2012. Certaines académies ont fait un effort tout particulier auprès des chefs d'établissement pour qu'il y ait davantage de candidates, et pour que les candidates disposent des mêmes informations et des mêmes savoir-faire que des candidats plus souvent soutenus par les organisations lycéennes, sans déroger au principe d'égalité des conditions de compétition. Ces efforts ont pu rencontrer un certain succès puisque sur vingt-huit académies, quatre CAVL présentent une stricte parité et dix ont une représentation majoritairement féminine ; sur 533 élus dans les CAVL, les filles en représentent aujourd'hui 47,3 %.

Les thèmes de travail dont les CAVL se sont saisis comportent encore rarement la question de l'égalité entre filles et garçons. On cite quelques actions qui s'en rapprochent : une formation sur la discrimination de genre, une réflexion sur l'internat, un kit à destination des établissements en cours de réalisation sur l'homophobie. Des projets sont annoncés dans les nouveaux CAVL.

4.3. Le champ pédagogique : encore peu investi

Investie dès l'origine sur le champ de l'orientation, puis sur celui de la vie scolaire à travers l'exigence de citoyenneté, la question de l'égalité entre filles et garçons reste encore largement extérieure à celui de la pédagogie.

Quand il existe un comité de pilotage, les inspecteurs de disciplines y sont généralement représentés, et dans deux académies, les IEN du premier degré. Le fait que la chargée de mission soit elle-même IA-IPR a un effet d'entraînement sur d'autres collègues : en mathématiques, lettres, SES, éducation musicale... Dans deux autres académies, les inspecteurs « *sont destinataires de l'information* » de la mission.

Une collaboration des inspecteurs sur des actions ciblées est parfois mentionnée. Sont cités : sciences physiques (trois fois), EVS (trois fois), EPS (deux fois), SVT (deux fois), mathématiques (une fois), lettres et arts (une fois), histoire-géographie (une fois). Les IEN du premier degré ne sont évoqués que dans trois académies où « *ils suivent les dossiers* » et dans une autre où ils « *ont été sensibilisés* ».

Dans huit académies, la question de l'implication des inspecteurs est restée sans réponse.

Contrairement aux personnels d'orientation, sociaux et de santé, sur leur champ spécifique, les personnels d'inspection, pas plus que de direction, ne sont particulièrement formés ni

même sensibilisés à la thématique du genre. Ils ont été requis par d'autres priorités, liées notamment à la réforme du lycée. Leur spécialité disciplinaire peut certes les conduire à y porter un intérêt plus marqué : en EPS, où la question de la mixité, des activités et de leur évaluation se pose avec évidence ; en SVT, où les nouveaux programmes inscrivent la question du genre dans les enseignements, au-delà des approches biologiques mieux maîtrisées par les enseignants ; en lettres, en histoire-géographie, en économie et gestion, où les programmes offrent plus facilement des entrées ; dans les disciplines scientifiques, dans la mesure où la proportion des filles y est plus réduite et où l'incitation est forte pour l'accroître ; parfois dans les enseignements professionnels, en raison du fort déséquilibre entre filles et garçons. Mais en général, ce sont les inclinations et les histoires personnelles, plus que l'incitation institutionnelle, qui déterminent leur éventuel engagement.

Le premier degré en particulier est l'angle mort des politiques d'égalité entre filles et garçons. Or c'est là que se font les premières socialisations, que les stéréotypes de genre se cristallisent dans le contexte de la mixité, que les attitudes et les rôles commencent à se différencier, à travers les apprentissages scolaires, les interactions au sein de la classe et plus généralement dans les activités au sein de l'école. Le choix des jeux (d'imitation ou de création), des jouets et des albums, les rôles assignés par les enseignants aux élèves, les activités et les rencontres dans la cour de récréation, où peut s'opérer une séparation spontanée des sexes, ne sont pas neutres de ce point de vue¹³⁷.

Ces enjeux ne sont pas ignorés. La mission a pu constater que des IEN s'en saisissent, que des écoles s'organisent pour en tenir compte, que des professeurs des écoles conduisent des actions éducatives très pertinentes en faveur de l'égalité, que des associations interviennent. Mais aucune vue d'ensemble ne se dégage, aucune politique cohérente ne paraît mise en œuvre, que ce soit au niveau national, académique ou départemental. Si elles existent, les enquêtes comme les investigations de la mission n'ont pas permis de les repérer. Les missions académiques égalité filles-garçons n'ont pas de vision ni de moyens d'action sur le premier degré, et celui-ci n'est impliqué que lorsqu'est mis en place un véritable pilotage académique associant tous les acteurs concernés, notamment sur le champ pédagogique. Là encore, les priorités et les urgences sont ailleurs.

Les rapports d'inspection du premier degré, au vu des échantillons examinés, ne font pas mention de ces enjeux, ni des interactions entre filles et garçons dans les classes. Pourtant, des outils existent qui permettent d'aiguiser sur ces questions le regard de l'enseignant comme celui de l'inspecteur, dans le premier comme dans le second degré, sans procéder par injonctions.

Une grille d'observation des relations de genre dans les classes de collège ou de lycée a ainsi été réalisée dans l'académie de Créteil¹³⁸. Elle invite à observer la répartition des élèves dans la classe, la distribution de la parole, des responsabilités et des consignes, les interactions entre les élèves, la prise en compte du genre dans la discipline enseignée, l'évaluation, la prise

¹³⁷ Ces phénomènes ont été mis en évidence par les travaux pionniers de Claude Zaidman, in « *La Mixité à l'école primaire* », L'Harmattan, 1996.

¹³⁸ Voir en annexe 3 et sur le site http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/IMG/pdf/Grille_observation_genres_en_classe_Creteil_septembre2012.pdf

en considération des tensions par l'équipe pédagogique. Force est de reconnaître que cet outil reste méconnu des inspecteurs dans l'académie qui l'a élaboré. Il pourrait servir de support aux formations des enseignants et des inspecteurs et être exploité dans le premier comme dans le second degré.

De même un mémento à l'usage des chefs d'établissement, visant à « *mettre en place des actions pour favoriser l'égalité filles=garçons* », a été réalisé dans les académies d'Île-de-France, dans le cadre de la convention régionale¹³⁹. Il propose un certain nombre d'indicateurs à collecter portant sur la vie et le climat scolaires, l'orientation et la réussite scolaires, les enseignements et la vie en classe, énumérant les questions à se poser, les actions à mettre en place et les outils efficaces. Il offre des pistes pour intégrer la problématique de l'égalité entre filles et garçons dans le projet d'établissement. Il pourrait aussi servir de support aux formations des personnels d'encadrement.

La discontinuité et la dispersion des politiques ne permettent pas une action continue et cohérente qui en conditionne l'efficacité. On ne peut qu'être frappé du nombre et de la diversité des actions conduites et des acteurs impliqués à tous les niveaux, sans que cela fasse clairement sens aux yeux des élèves et souvent des personnels, et sans que ces actions soient systématiquement évaluées.

4.4. Des actions nombreuses, mais des efforts dispersés

Les conventions qui mettent en œuvre au niveau interministériel la politique d'égalité ont des traductions régionales, qui mobilisent entre autres services de l'État les autorités académiques et, dans une mesure variable, la collectivité régionale. La multiplicité des domaines où cette action doit s'exercer implique des partenariats et une politique concertée. Elle suppose aussi le recours à des associations qui ont sur ce thème des objectifs spécifiques. Elle doit pouvoir trouver des déclinaisons départementales, dans la sphère de compétence des départements.

4.5. Des conventions de nature très diverse

Au moment où la mission d'inspection générale a débuté, la convention 2006-2011 était échue sans qu'une nouvelle convention ait pris le relais. Cette circonstance peut expliquer en partie le flou des réponses venant des académies sur la question des partenariats. Mais celui-ci reflète aussi la diversité des situations, le manque fréquent de bilans dont disposeraient au moins les chargés de mission, la discontinuité des responsables qui perturbe les circuits d'information.

De nombreuses conventions sont signalées au niveau académique, mais moins au niveau départemental.

La finalité des conventions est dans la majorité des cas « *la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif* »,

¹³⁹ <http://www.centre-hubertine-auclert.fr/outil/memento-a-l-usage-des-chef-fe-s-d-etablissement-mettre-en-place-des-actions-pour-favoriser-l-e>

dont les partenaires sont alors des institutionnels. Fin 2012, sept académies signalaient une convention avec la seule préfecture de région, cinq avec la préfecture de région et le conseil régional (les académies d'Île-de-France, Grenoble et Lyon, soit deux régions), six avec le seul conseil régional. Treize académies disent également avoir des conventions avec des services déconcentrés ou des opérateurs de l'État : la DRJSCS (direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale), la DIRECCTE, la DRAAF (direction régionale de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt), l'ARS (agence régionale de santé), l'IREPS (instance régionale d'éducation et de protection de la santé), l'INSEE ou Pôle Emploi.

Les conventions signées avec les conseils régionaux, telles qu'elles sont signalées par un peu plus des deux tiers des académies, portent sur :

- l'égalité professionnelle ;
- l'apprentissage des filles dans des secteurs porteurs d'emplois, traditionnellement masculins ;
- la diversification de l'orientation ;
- l'éducation au respect et la lutte contre les stéréotypes ;
- le prix de la vocation scientifique et technique (et d'autres prix) ;
- des actions ponctuelles du type « sciences en tous genres ».

À titre d'illustration on citera un exemple de convention récente :

Dijon

« Un plan régional stratégique en faveur de l'égalité hommes-femmes est en cours d'élaboration avec la DRDFE pour 2012-2014. Il comporte quatre pistes de travail :

- garantir la production et l'analyse de données sexuées ;
- organiser un système type centre de ressources pour mettre à disposition des personnels éducatifs et scolaires, des outils et des ressources pédagogiques réutilisables ;
- intégrer la prise en compte de l'égalité entre les femmes et les hommes dans la gestion des ressources humaines (du rectorat) ;
- animer et piloter la politique régionale d'éducation ayant comme enjeu l'orientation des filles sur des filières de formation diversifiées, porteuses d'emplois et de perspectives professionnelles.

Volet orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons.

Objectifs : promouvoir les filières et métiers scientifiques et techniques auprès des filles ; définir des objectifs de progression de la part des filles apprenties dans des secteurs majoritairement masculins et porteurs d'emploi local ; veiller à intégrer l'égalité des sexes dans l'information et le conseil délivré en matière d'orientation scolaire et professionnelle.

Volet éducation des filles et garçons à l'égalité et à la sexualité.

Objectifs : développer l'échange et la réflexion sur l'égalité et le respect entre filles et garçons ; prévenir les comportements sexistes entre filles et garçons, travailler sur le respect dans la relation ; développer l'éducation à la sexualité, l'information sur la contraception et l'IVG dans les établissements. »

Un peu moins des deux tiers des académies signalent des conventions avec des conseils généraux. Ce sont des académies qui ont aussi des conventions au niveau régional. Elles portent sur :

- les droits des femmes et le respect entre filles et garçons, la prévention et la lutte contre les discriminations ;

- la prévention des violences intrafamiliales ;
- la vie affective et l'éducation à la sexualité ;
- la protection de l'enfance ;
- le soutien à la parentalité ;
- une exposition itinérante et des conférences sur l'égalité professionnelle et la « *connaissance historique et juridique du droit des femmes* ».

Deux exemples peuvent servir d'illustration :

Grenoble (département de l'Isère) :

« Action dans le Collège Sonia Delaunay de Villefontaine (38)

Prise de conscience des discriminations s'exerçant en particulier auprès des femmes.

Action sur l'année scolaire en direction d'une classe de cinquième et d'une ULIS.

Travail autour de deux expositions consacrées à la discrimination, et les stéréotypes envers les femmes.

Échanges avec des associations.

Partenariat avec la presse locale pour un projet d'écriture sur les discriminations (témoignages). »

Aix-Marseille (département des Bouches du Rhône)

« ADEJ (Accès aux Droits des Enfants et des Jeunes) : « Kiffer/Qui fait l'autre » est une bande dessinée servant de base pour aborder les relations filles/garçons à partir de plusieurs saynètes reflétant des situations quotidiennes. Le sexisme et les violences y sont abordés en relation avec leurs réponses juridiques. L'association publie chaque année un rapport sur ses actions. On constate que la demande des établissements pour cette action en particulier a fortement augmenté.

(2009-2010 : 4 établissements, 14 interventions, 296 élèves concernés : 162 garçons et 134 filles.

2010-2011 : 17 établissements, 71 interventions, 1557 élèves concernés : 786 garçons et 771 filles). »

Des conventions sont signées avec des communes sur l'égalité, la lutte contre les violences, sans qu'il soit aisé de voir en quoi les actions évoquées concernent précisément le milieu scolaire.

Il existe encore des conventions liant les académies à des associations, par exemple pour lutter contre les violences faites aux femmes (en particulier les centres départementaux d'information sur les droits des femmes et des familles, CDIDFF), pour faciliter l'accès des filles aux études scientifiques, à des entreprises ou à des branches professionnelles de tradition masculine.

Enfin, sans que cette liste soit exhaustive, des conventions concernent des entreprises désireuses de diversifier leur recrutement en direction des femmes : PSA, la SNCF à travers l'opération *Girls'day* très souvent citée, Eurocopter, Orange, Vinci, L'Oréal, Alcatel, la Société générale ; des branches professionnelles, comme le BTP, le Transport logistique, l'UIC (union des industries chimiques) ou l'UIMM (union des industries métallurgiques et minières) et des organismes professionnels comme le MEDEF ou les chambres des métiers.

L'ensemble de ces conventions ne donnent que rarement lieu à des financements. Des crédits, limités, peuvent provenir des délégations régionales aux droits des femmes et à l'égalité, consacrés le plus souvent au prix de la vocation scientifique et technique, ou de cofinancement par le FSE. Les financements émanent généralement des collectivités qui peuvent être conduites à piloter les actions.

La manifestation la plus généralisée et la mieux reconnue est le prix de la vocation scientifique et technique destiné aux lycéennes dont le parcours et le projet paraissent

exemplaires. Ce prix, à hauteur de 1 000 € pour les lauréates, est financièrement soutenu par le ministère des droits des femmes, organisé avec l'appui des rectorats, avec parfois l'aide complémentaire de collectivités ou d'entreprises. C'est une manifestation phare pour laquelle les lauréates et leur famille sont reçues à la préfecture en présence du recteur ; elle permet de médiatiser la question de l'orientation des filles et de reconnaître des parcours modélisants ; elle est généralement appréciée et permet de faciliter certaines vocations. Le bilan en est difficile à établir, le suivi des élèves récompensées est très inégal, le nombre de candidates dépend beaucoup de l'impulsion donnée par les académies et de l'engagement des lycées, très variable. Le prix devrait évoluer à partir de cette année vers plus de mixité et plus de travail collectif.

Sur l'ensemble de la politique de l'égalité filles-garçons, très peu de bilans sont évoqués même s'il est parfois indiqué qu'une réunion annuelle des comités de pilotage est consacrée à cet objet. Mais les documents cités répondent moins à la définition d'un bilan qu'à des comptes rendus d'activités ou d'enquêtes, parfois anciens.

La question de l'évaluation des actions et des critères à appliquer reste posée. Au niveau régional, ce sont en général des bilans en termes d'activités, d'établissements et de publics bénéficiaires, qui sont présentés lorsqu'il en existe.

La pluralité des acteurs, internes et externes à l'éducation nationale, rend difficile une vision d'ensemble des actions menées sur ce champ. Chacun d'eux est sans doute au service de l'égalité entre filles et garçons, mais obéit à des logiques et des objectifs différents. Seuls les financeurs ont une vision sur les actions qu'ils financent, mais la cohérence globale fait défaut¹⁴⁰.

4.6. Le rôle des associations

Très nombreuses et très diverses par leurs objectifs sont les associations qui interviennent sur le champ de l'égalité entre filles et garçons, qu'elles soient nationales, régionales, départementales, communales. Certaines sont liées par convention aux ministères chargés de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ou des droits des femmes. D'autres ont des conventions avec des collectivités en charge des écoles, des collèges ou des lycées. Certaines sont agréées au niveau ministériel¹⁴¹ ou académique, d'autres non.

La plupart concernent les femmes, qu'il s'agisse d'orientation des filles ou de lutte contre les violences faites aux femmes. Cette spécialisation, historiquement compréhensible et éventuellement adaptée à des problématiques locales, peut poser problème si leur intervention passe pour une sorte de discrimination positive en faveur des femmes ou si elle est vécue comme une mise en cause des hommes, plus spécifiquement des élèves garçons ; la mission a

¹⁴⁰ À titre d'exemple, la préfecture de région d'Île-de-France a tenté via un questionnaire envoyé aux lycées par les rectorats de faire un bilan des actions conduites dans les établissements. Seule une académie s'y est finalement employée et une dizaine de réponses seulement sont remontées des lycées.

¹⁴¹ La liste des associations est disponible à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid21129/les-associations-agreees-et-ou-subventionnees-par-l-education-nationale.html>.

pu en avoir un écho très direct dans des lycées. Elle peut aussi poser problème si ces interventions ne sont pas articulées avec le projet d'école ou d'établissement et les projets pédagogiques des enseignants, si elles sont artificiellement plaquées comme autant d'actions ou de moments ponctuels dans le temps de la classe, de l'école ou de l'établissement, les enseignants demeurant à l'écart. La mission a pu observer tout à la fois des réussites exemplaires et des effets contreproductifs auprès d'enseignants et d'élèves.

Le suivi de ces conventions au niveau national ne semble guère organisé. Ainsi une convention a-t-elle été signée en janvier 2011 par le ministère avec des associations dont l'action était déjà reconnue et qui avaient obtenu un agrément, *Femmes et mathématiques*, *Femmes et sciences*, *Femmes ingénieurs*. Une convention spécifique a été signée avec l'association *Elles bougent*, davantage tournée vers les entreprises industrielles. Ces conventions s'inscrivaient dans le cadre du plan « Sciences et technologies à l'École », en lien avec la convention interministérielle 2006-2011. Elles visaient à diversifier l'orientation des filles vers des formations et professions à dominante masculine, par des témoignages et des marrainages, par l'organisation de journées thématiques, par l'élaboration d'outils d'information et de formation. Si les représentantes des associations, bénévoles, n'ont pas ménagé leur peine, les conventions ne paraissent pas avoir été véritablement discutées ni suivies par le groupe de travail et le comité de suivi prévus, chargés de faire des bilans d'étape ; des établissements se sont proposés pour les recevoir, mais la qualité de l'accueil a été inégale, des professeurs restant en retrait, certains provisoires étant réticents face à des actions ne s'adressant qu'aux filles, le temps et l'espace faisant souvent défaut pour ces manifestations. Ces opérations, généralement appréciées du public visé, restent limitées par les faibles moyens humains et financiers (en baisse) dont disposent les associations. Leur efficacité n'est pas évaluée.

Ces associations peuvent aussi contribuer à l'organisation de prix, nombreux sur le champ de l'égalité entre filles et garçons, d'initiative variée et visant plutôt le public des filles.

Ainsi, les « Olympes de la parole » : ce concours organisé depuis 2001 par l'AFFDU (association française des femmes diplômées d'université), fait l'objet d'une convention cadre avec le ministère, renouvelée en janvier 2011. Il est aussi soutenu par le ministère de la cohésion sociale et, aujourd'hui, celui des droits des femmes. Le sujet en est défini avec la DGESCO et publié au BOEN. Le concours, bien adapté aux travaux personnels encadrés de première, voire à l'accompagnement personnalisé, est ouvert à tous les niveaux d'enseignement du cours préparatoire à la terminale, même si les élèves de l'école primaire y participent peu. Le travail est obligatoirement collectif. L'interdisciplinarité est encouragée. Ce travail collectif n'est pas sans effets positifs sur les comportements et les attitudes intellectuelles : des relations plus apaisées entre filles et garçons, la découverte du travail en équipe, plus de confiance en soi et d'ambition scolaire chez les filles, une culture de l'égalité qui s'élabore au cours des six mois que dure la production du dossier. Cependant, si le nombre des établissements participant aux « Olympes de la Parole » a été multiplié par dix en dix ans, les chiffres restent très modestes : en 2011, 48 classes s'étaient inscrites dans

quatorze académies¹⁴². La participation paraît en baisse. Il est vrai que la mobilisation repose beaucoup sur l'implication des corps d'inspection et celle du chef d'établissement qui se révèle décisif dans l'engagement des équipes. La lourdeur du travail demandé sur une longue période tend à décourager les enseignants.

La profusion des prix et concours de toute nature est peu favorable à la visibilité de telles actions quel qu'en soit l'intérêt éducatif ou pédagogique. L'arbitrage tend à se faire en faveur des programmes et plus encore de la préparation aux examens. On peut s'interroger sur le devenir de ces opérations, par ailleurs estimables, si elles ne sont pas clairement inscrites dans les projets pédagogiques, appuyées sur les programmes et le socle commun. On peut aussi se demander si les enseignants au prix d'un minimum de formation ne pourraient pas exploiter eux-mêmes certains outils et certaines approches que les associations mettent en œuvre dans leurs interventions, quand ils se révèlent pertinents.

De façon générale, et sans sous-estimer leur investissement, la place des associations dans l'espace scolaire est mal définie. Leur nombre, leur spécialisation, leurs approches spécifiques, leurs compétences pédagogiques inégales et malaisément identifiées dans les procédures d'agrément, ne facilitent pas la conciliation de leurs objectifs, si respectables soient-ils, avec ceux de l'école. Les exemples réussis, et il n'en manque pas, supposent une étroite concertation avec les équipes enseignantes, l'inscription pérenne des actions conduites dans leur projet et celui des écoles et établissements. Il existe d'excellents outils visant à préparer et cadrer les interventions en milieu scolaire, comme le guide¹⁴³ élaboré par le CNIDFF (Centre national d'information sur les droits des femmes et des familles). Il existe des chartes d'intervention des associations en milieu scolaire, comme celle réalisée dans l'académie de Créteil¹⁴⁴, qui définissent précisément le cadre et les conditions d'efficacité de ces interventions. Mais il n'est pas toujours aisé d'en obtenir le respect, surtout quand les associations sont directement financées par des collectivités qui en choisissent les modalités et les terrains d'intervention.

5. Dans les écoles et les établissements : beaucoup d'actions, peu de vision d'ensemble

Il faut d'abord souligner la difficulté, à tous les niveaux, de connaître la situation réelle de l'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements, les actions qui y sont menées et leurs résultats. Cette connaissance n'existe pas au niveau national sinon par enquêtes et sondages ; elle est très lacunaire au niveau académique. Les réponses des académies au questionnaire de la mission concernant les actions en écoles et en établissement sont le plus souvent vagues et éclectiques.

¹⁴² Le sujet proposé cette année est le suivant : « *En 2013, comment expliquez-vous que dans certaines filières et carrières scientifiques et technologiques, l'équilibre de la mixité ne soit pas complètement réalisé ? Vous proposerez des solutions pour corriger cette anomalie.* »

¹⁴³ Repères méthodologiques pour une éducation à l'égalité en milieu scolaire, décembre 2011.

¹⁴⁴ <https://rectorat.ac-creteil.fr/wordpress/wp-content/uploads/2012/11/charte-association.pdf>

Beaucoup d'actions dépendent de la perception de la problématique par les équipes et de l'engagement de minorités actives, qui peuvent être en tension avec leurs collègues sur un sujet qui implique la personnalité et les convictions de chacun, sous un consensus de surface¹⁴⁵. Ces actions ne sont pas inscrites au cœur des référentiels et programmes, mais dans l'espace plus indéterminé de la vie scolaire et aux confins de l'action éducative, impliquant des acteurs extérieurs dont la légitimité n'est pas toujours reconnue. Ces actions sont souvent conduites en réaction, par rapport à un contexte local ou à un événement survenu, sous forme de remédiation plus que d'éducation. Les dispositifs prévus pour développer des actions en faveur de l'égalité, CESC ou CVL, sont peu mobilisés sur cette problématique.

Au total, on peut avancer que l'absence de diagnostic préalable et de cohérence d'ensemble à chaque niveau de responsabilité ne permet pas de prendre la pleine mesure des enjeux ni de prendre en compte les causes des problèmes auxquels on veut remédier. La multiplicité des actions et des dispositifs en faveur de l'égalité ne suffit pas à créer une dynamique permettant des avancées plus décisives sur un terrain où les obstacles sont nombreux et les résistances fortes.

5.1. Le projet d'école et d'établissement

Dans le premier degré, les académies ont très peu de visibilité sur la prise en compte de la thématique, ou elle est très partielle à travers la connaissance d'actions particulières. La présence de la thématique apparaît parfois de manière explicite dans quelques projets d'école à travers des actions conduites autour du « devenir élève » en maternelle et autour des compétences 6 et 7 du socle commun, mais elle reste rare. Des projets sont évoqués pour certaines écoles autour de la place des filles et des garçons dans la littérature de jeunesse.

Certains départements sont en mesure d'affirmer que le thème n'est pas présent dans les projets d'école, ni d'ailleurs l'éducation à la sexualité. Une académie note que la thématique de l'égalité entre filles et garçons n'est pas présente comme objet spécifique dans les projets d'écoles, en cours de réécriture, mais qu'elle apparaît lorsque les objectifs du projet d'école sont orientés vers les compétences sociales et civiques du socle commun.

Certaines expériences sont conduites sur le thème et suivies au niveau académique.

Dans l'académie de Strasbourg, à titre expérimental en 2012 -2013, sept écoles élémentaires situées dans deux quartiers de la communauté urbaine de Strasbourg travaillent sur les questions d'égalité en collaboration avec les deux collèges implantés dans leur quartier respectif. Quatre écoles travaillent dans le cadre de la liaison inter-degré avec comme outil l'exposition « Femmes et (r) évolution » présente au collège de secteur. Les équipes pédagogiques (plus un professeur de collège) des trois autres écoles sont formées aux questions du genre, avec l'intervention du centre d'information sur les droits des femmes et des familles (CDIFF).

La participation de dix académies à l'expérimentation « ABCD de l'égalité » devrait enclencher une dynamique dans les écoles. Il sera toutefois prudent d'en évaluer les résultats avant d'en décider la généralisation.

¹⁴⁵ La place et le rôle des minorités actives sur ce sujet sont bien cernés par Nicole Guenneuguès, « *Agir pour l'égalité filles-garçons au collège, entre expérience individuelle et commande institutionnelle : une rencontre incertaine* », Questions vives, vol.8, n° 15, 2011.

Dans le second degré, la très grande majorité des projets d'établissement comporte un volet sur l'éducation à la citoyenneté : si la problématique des relations entre filles et garçons en fait partie, elle apparaît rarement de manière explicite et ce n'est pas un thème central de l'éducation à la citoyenneté dans les EPLE.

Les données sont très peu objectivées au niveau académique ou départemental. L'académie de Strasbourg est en mesure d'avancer des données chiffrées : un bilan intermédiaire effectué en décembre 2012 montre que 23 lycées dont un privé sous contrat, deux lycées agricoles, 54 collèges dont un privé sous contrat et six CIO de l'académie ont inscrit l'égalité à leur projet d'établissement ou de centre.

Il semble que cette thématique soit plus présente dans certains types d'établissements : les lycées qui ont une culture technique forte et où les filles sont minoritaires ; des collèges ÉCLAIR qui, devant faire face à différentes formes de discriminations, travaillent sur les notions de respect d'autrui et de lutte contre les discriminations ; des établissements qui ont dû affronter des événements plus ou moins graves.

La thématique est encore moins présente dans les contrats d'objectifs des établissements, ce qui permettrait pourtant de développer une culture commune et des indicateurs de suivi.

5.2. Des référents égalité dans certains établissements

Très peu d'académies ont été injonctives pour que soit désigné systématiquement un référent égalité dans chaque EPLE, comme le demandait la convention interministérielle 2006-2011. Des données précises font défaut. Certaines académies ont mis en place un réseau de correspondants « égalité des chances » (Strasbourg, Besançon, Lille, Nantes, La Réunion) pour créer une dynamique au sein des établissements. Un professeur par établissement intéressé par le sujet accepte d'impulser ou d'organiser des manifestations en faveur de l'égalité entre filles et garçons.

Ces référents sont en général suivis, voire coordonnés, par le chargé de mission académique. Des actions de formation spécifiques peuvent leur être dédiées.

La fonction de référent est le plus souvent exercée par un personnel de direction, un CPE ou un enseignant. On trouve ensuite les infirmiers scolaires et les professeurs documentalistes. On constate qu'il existe une grande diversité parmi les fonctions occupées par les correspondants ou référents. Les professeurs prenant en charge la découverte professionnelle 6 heures sont souvent investis de cette responsabilité. Même s'il y a des référents, ce sont les chefs d'établissement qui assurent le pilotage des actions. On rencontre parfois des équipes pluridisciplinaires en charge de la thématique auxquelles peuvent appartenir le chef d'établissement, l'assistant social, le documentaliste, l'infirmier, le COP,...

Dans un département de l'académie d'Orléans-Tours, un chef d'établissement est nommé référent égalité par bassin, organisation qui devrait être étendue à toute l'académie. À Nantes, les correspondants égalité filles-garçons peuvent appartenir à un réseau départemental : c'est le cas notamment de la Vendée où un groupe départemental structuré et dynamique existe

depuis de nombreuses années et développe projets et actions, en partenariat avec la délégation départementale aux droits des femmes.

Dans certains établissements, des personnes ressources sont en charge de la lutte contre les discriminations, qui traite indirectement de la thématique.

Quand il n'y a pas de référent égalité dans les établissements, certains personnels non enseignants (infirmiers et assistants sociaux, CPE) sont plus directement sensibilisés aux notions de respect de soi et d'autrui, de protection de l'adolescence, à l'éducation à la sexualité, à la lutte contre les violences de genre ou d'autres formes de discrimination.

5.3. Des données sexuées disponibles mais inégalement exploitées

Dans le premier degré, il n'existe pas pour les écoles de données sexuées en dehors de la répartition des effectifs. Le traitement des évaluations CE1 et CM2 avait l'avantage de distinguer les filles et les garçons en matière de résultats scolaires.

Dans le second degré, les académies attestent l'existence de données sexuées de plus en plus nombreuses, concernant notamment les résultats aux examens (DNB et baccalauréats) et l'orientation des élèves. Ces données académiques sont enrichies par les données nationales (DEPP) mais aussi par les services académiques statistiques alimentés par les remontées des établissements.

Le SAIO est un acteur majeur dans la production de données et d'analyses ; en effet, le SAIO ou les services départementaux d'information et d'orientation mettent à disposition des établissements des données sexuées sur l'orientation et l'affectation, diffusées sur les sites internet et sous forme imprimée. Les choix d'orientation en fin de collège font notamment l'objet de statistiques sexuées en provenance des établissements et traitées au SAIO.

Dans nombre d'académies, tous les établissements du secondaire sont destinataires d'un bilan de l'orientation et de l'affectation dans les collèges et lycées publics réalisé par le SAIO, qui comprend des données sexuées très complètes. Mais certaines académies relèvent que les établissements ne s'emparent pas de ces données pour piloter à l'interne, infléchir par exemple les décisions d'orientation vers la seconde générale ou professionnelle ou réfléchir sur l'écart entre filles et garçons au DNB.

Concernant l'impact de la réforme des lycées, deux séries technologiques (STL et surtout STI2D) ont plus particulièrement fait l'objet d'actions centrées sur l'évolution des métiers et des formations, afin de sensibiliser les enseignants de collège et de lycée, de diffuser des informations aux élèves et d'impulser un travail pédagogique dans le cadre du PDMF. Cependant, l'égalité dignité des filières ne se décrète pas et l'orientation « choisie » vers les filières technologiques reste un chantier de longue haleine, dans la mesure où cet effort de persuasion concerne autant les élèves que les enseignants et les parents. Les COP, à travers leurs séances d'information, peuvent mettre l'accent sur la progression des taux d'orientation des filles vers les filières S, SI et STI2D.

Concernant les violences sexistes ou sexuelles, les données issues de SIVIS, notamment pour les violences à caractère sexuel, n'ont pas été recensées par les missions académiques, et elles sont mal distinguées d'autres formes de violence. Cette omission est révélatrice des difficultés à décloisonner le travail sur cette thématique et à mettre en synergie les différents acteurs. Certaines académies ont pourtant mis en place des outils de recensement précis. Ainsi dans l'académie de Strasbourg, les chargés de mission prévention violence des directions des services départementaux de l'éducation nationale des deux départements possèdent les données en provenance des EPLE concernant les signalements et incidents de violences à caractère sexiste. L'académie de Paris a mis en œuvre avec les EMAS (équipes mobiles académiques de sécurité) une fiche « *signalante genrée* », afin de pouvoir bénéficier de données plus fines des cas de violence à caractère homophobe et sexiste dans l'académie.

5.4. Des comités à la santé et à la citoyenneté diversement mobilisés

Dans les CESC, qui sont loin d'être encore généralisés, la thématique de l'égalité entre filles et garçons n'est pas souvent traitée en tant que telle, mais elle est sous-jacente dans les actions consacrées majoritairement à l'éducation à la sexualité, à la lutte contre les discriminations et contre les violences à caractère sexiste. La question du genre est abordée dans des CESC, comme celles du respect, de la discrimination, du cyberharcèlement, etc. Les nombreuses actions conduites dans ce cadre sont souvent ignorées du rectorat.

Les renseignements donnés par les académies sont très lacunaires et restent allusifs. Il n'y a pas de données objectives ni de recensement des actions mises en œuvre sur ce thème dans les EPLE, alors qu'elles peuvent paraître foisonnantes. Les chargés de mission ne sont pas identifiés comme coordonnateurs.

La variété et le flou des réponses révèlent la tendance à sous-traiter cette thématique à des partenaires ou à des associations.

Ce sont les personnels de santé scolaire (infirmiers notamment) et du secteur social, ainsi que les personnels de vie scolaire qui sont majoritairement impliqués. Bien que les compétences 6 et 7 du socle commun permettent de relier l'éducatif et le pédagogique, la participation des enseignants reste limitée, celle des professeurs de SVT étant la plus fréquente. L'action des CESC peut donner lieu à un pilotage académique comme les académies de Créteil ou de Strasbourg viennent de l'entreprendre sur le thème de la citoyenneté.

5.5. Des conseils de la vie lycéenne peu concernés

Les réponses des académies sur l'action des CVL demeurent là encore vagues et incomplètes. Soit, effet d'un cloisonnement déjà souligné, les chargés de mission ne sont pas informés d'une activité qui relève des délégations académiques à la vie lycéenne (DAVL), soit les CVL ne se sont pas encore emparé de certaines problématiques, ce qui est probable compte tenu des priorités retenues par les CAVL. Pourtant, certains CVL, notamment à l'initiative du conseil régional d'Île-de-France, disposent de moyens spécifiques pour mener des projets au service de l'égalité entre filles et garçons. Le CVL est une instance qui est encore loin

d'exploiter toutes ses potentialités et qui dépend beaucoup de l'impulsion du chef d'établissement.

Il apparaît que la thématique peut être évoquée lors des interventions relatives à l'orientation, à la violence, à la sexualité. S'il n'y a pas d'actions signalées qui soient exclusivement consacrées à ce thème, de manière transversale les CVL semblent progresser sur la question ces deux dernières années.

À cette rentrée, la préoccupation essentielle consistait à obtenir la parité dans les élections des délégués élèves.

Certaines académies mentionnent des actions de sensibilisation pour les membres des CAVL, ainsi que des interventions en EPLE dans le cadre de la formation des délégués. L'académie de Strasbourg organise un partenariat entre la mission égalité et le DAVL depuis septembre 2008, qui permet la formation et la mobilisation des CVL et du CAVL. Mais la formation des délégués n'intègre guère cette problématique.

5.6. Des parents peu associés

Sur un sujet aussi sensible que l'égalité entre filles et garçons, et plus spécifiquement l'éducation à la sexualité, l'implication des parents est indispensable pour que les actions conduites reçoivent leur adhésion, au moins pour éviter des réactions négatives, au mieux pour en renforcer l'efficacité. Les fédérations de parents se disent attentives au sujet de l'égalité, notamment concernant l'orientation mais aussi les violences sexistes. Elles ont cependant peu de moyens pour élargir leur audience au-delà du cercle des convaincus¹⁴⁶. Les parents peuvent avoir sur ces questions des positions très diverses en fonction de leurs convictions. Le sujet est d'ailleurs, on l'a vu, peu évoqué dans les instances où les parents sont représentés, comme les CESC.

Les écoles et établissements qui organisent des actions en faveur de l'égalité s'efforcent de faire venir les parents lorsque des travaux sur ce thème sont produits et exposés par les élèves. Des rencontres peuvent être prévues au moment de l'orientation, dans le cadre de la diversification des choix. Des « cafés » ou « clubs » de parents peuvent être organisés, moments de rencontres informelles entre parents et équipes éducatives. Les manifestations organisées dans l'établissement (portes ouvertes, forum de l'orientation ou encore réunion parents-professeurs) sont autant de moments pour faire connaître les actions menées en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons. Un outil comme la « mallette des parents »¹⁴⁷, réalisé par la DGESCO, peut contribuer à asseoir un climat de confiance favorable pour aborder des questions relevant de l'égalité du genre : certaines fiches sont prévues à cette fin.

¹⁴⁶ On peut noter l'initiative de l'École des parents, éditée par la Fédération nationale des écoles des parents et des éducateurs, qui a publié un dossier « *Filles-garçons : égalité et différences* » dans le numéro 593 de novembre/janvier 2012.

¹⁴⁷ <http://eduscol.education.fr/pid26667/mallette-des-parents.html>

La mallette des parents : un dispositif au service des équipes pédagogiques

La mallette des parents propose du matériel d'animation de réunions avec les parents, dans un objectif de coéducation. Disponible en CP et en sixième, chaque mallette est constituée de fiches et de documents iconographiques et audiovisuels. Pour chacune d'elles, les animateurs peuvent s'emparer du thème des relations entre les filles et les garçons :

- dans le débat n° 1 de la mallette sixième, le thème de la mixité et du respect entre les filles et les garçons fait partie des suggestions ;

dans le débat n° 3 de la mallette CP, la fiche « être bien à l'école » insiste sur les rapports à l'autre et à soi et l'égalité entre les filles et les garçons : « les représentations sexuées des rôles et compétences, les relations filles/garçons dans la classe, dans la cour, le respect du corps et de l'intimité ».

Il faut admettre que l'école est assez démunie, sur ce point également, pour relayer auprès des parents l'action conduite, parfois non sans mal, auprès des élèves. Les « espaces parents » mis à leur disposition dans les locaux scolaires, tels qu'ils sont annoncés dans la circulaire de préparation de la rentrée 2013, pourraient y contribuer. Des espaces d'échanges qui seraient moins soumis au regard scolaire faciliteraient aussi le travail sur l'éducation à l'égalité.

5.7. Quelle place dans l'organisation et les contenus d'enseignement ?

Certains contenus ou certains parcours se prêtent plus particulièrement à l'éducation à l'égalité entre filles et garçons, qu'il s'agisse d'éducation à la sexualité ou d'éducation à l'orientation. Mais c'est aussi dans les enseignements disciplinaires eux-mêmes que cette égalité doit se construire.

5.7.1. L'éducation à la sexualité

Les informations fournies par un rapport de l'IGAS en 2009 et une enquête de la DEPP en 2011 ont mis en lumière l'application insuffisante des textes concernant l'éducation à la sexualité. Le rapport de l'IGAS¹⁴⁸ soulignait que cette obligation légale était mise en œuvre de façon très inégale et partielle, se heurtant à de délicats problèmes de fond, mais aussi à de réelles difficultés matérielles : « *intégration dans le programme et la vie scolaire, disponibilité des salles et créneaux horaires, financement des actions, articulation entre l'équipe éducative et les intervenants extérieurs...* ». L'enquête de la DEPP¹⁴⁹ portait sur la dimension plus générale de l'éducation à la santé dans les EPLE. Selon cette enquête, l'éducation à la sexualité est organisée surtout en classe de troisième et quatrième de collège en lien avec les programmes de SVT, et plutôt en classe de seconde de LEGT, reposant essentiellement sur les enseignants de SVT. Parmi les actions de formation auxquelles les élèves ont le plus souvent accès, le thème du sexisme et de l'homophobie est le plus rarement évoqué, avec celui des violences sexuelles, alors que sont mises en avant les formations concernant les informations sur les infections sexuellement transmissibles et la contraception. Les effets des projets d'éducation à la santé sont jugés positifs, en particulier sur les relations

¹⁴⁸ « *La prévention des grossesses non désirées : information, éducation et communication* », IGAS-RM 2009-118A, octobre 2009.

¹⁴⁹ « *L'éducation à la santé dans les établissements du second degré (2008-2009)* », Note d'information DEPP n° 11-17, décembre 2011.

entre filles et garçons, surtout en collège (63 % en moyenne, et 74 % dans l'éducation prioritaire).

Une enquête nationale effectuée en 2012 par l'association française de promotion de la santé scolaire et universitaire (AFPSSU) indique que dans 89 % des cas les actions sont coordonnées dans le cadre des CESC et que dans 75 % des cas elles figurent dans le projet d'établissement. Les projets concernent plus spécifiquement les collégiens, car les difficultés de gestion du temps réduisent les possibilités d'intervention en lycée. Les trois séances par classe ne sont dispensées que dans 6 % des cas. À l'école primaire, organisées en général en CM2, la moitié des actions sont intégrées dans le projet d'école. Plus d'un quart des actions y sont menées en groupes non mixtes. Ce sont les enseignants qui à 72 % mènent ces actions, et les associations à 12,5 %. Ni dans le premier ni dans le second degré il n'est signalé d'autres obstacles que techniques ou matériels¹⁵⁰.

Les réponses fournies sur ce sujet au questionnaire de la mission sont très disparates, peu étayées de données objectives ou quantitatives, sauf quelques exceptions. Elles ne permettent pas de dire que les élèves bénéficient bien des trois séances annuelles d'éducation à la sexualité. Les visites de la mission en académie confirment que l'objectif des trois séances n'est pas atteint.

Concernant le premier degré, les réponses sont peu nombreuses. En général, l'éducation à la sexualité y est dispensée par les professeurs des écoles, pour certains formés par les infirmiers en poste mixte et par des intervenants extérieurs. Les professeurs des écoles s'appuient sur les programmes scolaires au travers des divers champs disciplinaires, en suivant la progression des contenus des programmes et en exploitant des événements de l'actualité ou propres à l'école. En application des programmes de 2008, l'enseignant de la classe de CM2 évoque l'éducation à la sexualité dans le domaine des sciences expérimentales et de la technologie, concernant « *le fonctionnement du corps humain et la santé* ». Lorsque ce sont d'autres intervenants (infirmiers, intervenants extérieurs), elle est dispensée sous forme de séances spécifiques.

En cas de problème (sujet évoqué spontanément par un élève, tensions entre élèves...), c'est le psychologue scolaire qui est le plus fréquemment sollicité pour en parler avec les élèves et les enseignants concernés. Ces derniers se sentent souvent démunis. On note aussi des interventions ponctuelles en cycle 3, principalement de partenaires médicaux de proximité.

Concernant le second degré, les réponses sont plus fournies mais restent très générales et de l'ordre des intentions plus que du constat étayé. D'éventuelles difficultés ou obstacles ne sont pas mis en avant.

C'est la plupart du temps le chef d'établissement, dans le cadre du CESC, qui établit en début d'année scolaire les modalités d'organisation et la planification de ces séances. L'éducation à la sexualité doit être intégrée au projet d'établissement. Pour les lycées, le CVL peut également être saisi de cette thématique. Les modalités d'organisation des séances – durée,

¹⁵⁰ Enquête réalisée par l'Association française de promotion de la santé scolaire et universitaire, reposant sur 946 réponses de professionnels de la santé.

taille des groupes – sont adaptées à chaque niveau de scolarité. Elles doivent privilégier un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion et peuvent s'appuyer sur les dispositifs existants. Le chef d'établissement à travers le CESC veille à la cohérence et à la complémentarité entre les apports des enseignements et les apports de ces séances.

En général, dans les collèges et les lycées, l'éducation à la sexualité est menée, sous l'égide du CESC, par les personnels sociaux et de santé (médecins scolaires, assistants sociaux et infirmiers) ou une équipe composée d'infirmiers et d'un ou plusieurs membres de l'équipe éducative (souvent les enseignants de SVT, mais aussi CPE ou documentaliste).

Il est précisé que certaines animations concernant l'éducation à la sexualité peuvent être réalisées par demi-groupe de filles et demi-groupe de garçons, surtout aux niveaux sixième et cinquième où les demandes des filles et des garçons sont très différentes.

Des actions de formation sont mentionnées, notamment pour disposer d'équipes de formateurs académiques qui seront mobilisées pour former des intervenants (professeurs, CPE...) en EPLE.

Très souvent interviennent également des partenaires extérieurs : associations ayant un agrément académique (planning familial) ou des partenaires institutionnels (centres de planification et d'éducation familiale par exemple). Ils interviennent normalement en binôme avec un membre de l'équipe.

À part ceux de SVT, les enseignants, et plus encore les hommes, se sentent assez démunis pour assurer cette éducation. Il apparaît difficile de transformer un sujet apparemment intime ou relevant de la vie privée en question éducative nécessitant une approche pédagogique appropriée.

Il est à noter que l'information des parents est rarement réalisée avant ces séances et, lorsque cela se fait, il arrive que certaines familles ne mettent pas leurs enfants à l'école pour ce motif lors des journées concernées.

5.7.2. La prise en compte de la thématique égalité filles garçons dans le PDMF

Les réponses des académies ne livrent pas de données chiffrées et ne font pas état de difficulté de mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF) au cœur de la classe, comme s'il allait de soi que tous les enseignants s'en emparent. Les visites d'académie montrent que ce n'est pas encore le cas, mais que ce dispositif constituerait une excellente entrée, si les enseignants disposaient de la formation et des outils nécessaires.

L'approche pédagogique peut prendre en compte les stéréotypes de genre. Concernant le choix des stages, les élèves peuvent être sensibilisés aux possibilités qu'ils offrent pour découvrir des métiers méconnus et non choisis pour « raisons sexuées ».

La mise en place du PDMF et l'option de découverte professionnelle trois heures contribuent à une vision élargie des métiers possibles. Ce travail peut s'appuyer sur des documents tels qu'une exposition itinérante *Métiers 2 visu*, lancée par l'académie de Toulouse à l'intention des collèges et des lycées, sur les clips métiers de l'ONISEP, ou sur l'organisation de

rencontres avec les professionnels des entreprises. Des actions de découverte des organisations et des métiers sont proposées par les organisations professionnelles régionales aux équipes pédagogiques de collège et de lycée, impliquées dans le parcours de découverte des métiers et des formations.

Les stéréotypes de genre sont pris en compte dans les entretiens conduits par les COP, dans les entretiens personnalisés d'orientation, dans la préparation des visites au forum de l'orientation, l'accompagnement personnalisé... Les COP comme tous les acteurs engagés dans l'orientation veillent à présenter les métiers au féminin comme au masculin.

5.7.3. La prise en compte de la mixité dans les enseignements

Différents travaux montrent le poids des stéréotypes de genre sur l'image des disciplines, à connotation « masculine » ou « féminine », et les attentes différenciées des enseignants. Ils montrent aussi combien les interactions dans la classe, les modes d'interrogation et d'évaluation sont influencés par l'appartenance des élèves et des professeurs à un genre.

Ces dimensions ne semblent pas donner lieu à des actions spécifiques ou à des expérimentations au cœur de la classe, du moins connues et recensées au niveau académique.

L'éducation physique et sportive est seule citée comme discipline prenant en compte à différents niveaux la thématique de l'égalité entre filles et garçons¹⁵¹. La mixité y est à peu près généralisée. Les situations d'apprentissage intègrent la mixité dans les différents rôles : moteurs et sociaux (arbitrer, observer, conseiller/manager). Elle ne constitue pas un paramètre de la différenciation des apprentissages, même si une centration encore excessive sur les performances peut conduire à hiérarchiser les organisations et les contenus d'enseignement selon ce critère, et donc à reléguer de manière dominante les filles dans les niveaux moyens ou faibles et à peu les inclure dans les groupes forts. Par ailleurs, les référentiels des examens et les outils d'évaluation peuvent intégrer des barèmes séparés entre les garçons et les filles, pour la partie consistant à mesurer des performances dépendantes des ressources physiques (par exemple dans les activités athlétiques).

Des formations sont mises en œuvre. À Strasbourg, une professeure d'EPS de l'académie, formée aux questions de genre par la mission égalité, a pu devenir formatrice et intervenir auprès des classes de son collège et dans un autre collège du secteur. Ces formations portent sur le « *mal-être lié à la forme corporelle stéréotypée en cinquième* » et « *le marquage social du genre et ses conséquences sur l'orientation en troisième* ».

Des outils sont élaborés. Publiés en septembre 2012, « *Les recommandations pour l'enseignement de l'EPS dans les établissements du second degré de l'académie de Lille* »¹⁵², précisent les conditions permanentes d'organisation et de mise en œuvre de l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Il se veut un guide et un outil favorisant le travail en équipe. Une fiche de ce document alerte sur les risques de renforcer les stéréotypes sociaux et culturels liés au sexe.

¹⁵¹ Voir l'annexe 5 : l'égalité filles-garçons en éducation physique et sportive, l'exemple d'une discipline.

¹⁵² <http://eps.discipline.ac-lille.fr/lipr/recommandations-pedagogique#reco07>

Dans d'autres disciplines, des réflexions sont en cours.

À Paris, certains enseignants de SVT choisissent d'aborder la question de la puberté qui figure au programme de quatrième, en distinguant les groupes d'élèves et les approches selon le genre.

Les programmes sont aussi interrogés dans les ouvertures qu'ils offrent ou pourraient offrir à la question de l'égalité entre filles et garçons, ainsi que dans la lecture qu'en donnent ou pourraient en donner les manuels. Par exemple, en histoire-géographie, quelle visibilité donne-t-on des femmes ? Quelle place donner à l'histoire des femmes et à l'histoire du genre ? Quels modèles d'identification sont proposés aux filles ? À Créteil, au sein du groupe de réflexion académique associé à la mission, des enseignants d'histoire-géographie cherchent à intégrer cette question dans les autres sujets abordés par des propositions de supports pédagogiques.

Dans l'ensemble, les initiatives que les enseignants des diverses disciplines prennent en ce domaine restent méconnues et ne sont pas mutualisées.

5.8. L'organisation de la vie et de l'espace scolaires : au service de la mixité ?

La mixité, et ses difficultés, se vivent aussi et peut-être surtout en dehors des cours, qui se déroulent dans un espace neutre et plus étroitement contrôlé. Dans les interours, les relations entre élèves, affectueuses, agressives ou indifférentes, peuvent mettre en évidence les différences entre filles et garçons : la sphère privée y reprend ses droits, les corps s'expriment, les stéréotypes se manifestent. C'est bien dans ces temps et ces espaces-là que non seulement l'éducation, mais l'organisation matérielle doit prendre en compte la différence des sexes.

5.8.1. Les cours de récréation

Les cours de récréation sont des espaces communs à tous, où garçons et filles notamment à l'école primaire jouent le plus souvent ensemble. Cependant, on n'observe pas une attention particulière portée par les enseignants sur cette thématique dans le cadre de la vie collective. Les cours de récréation étant mixtes ne paraissent poser aucun problème. Les aménagements de cour de récréation articulent plutôt des logiques « jeux calmes et jeux plus sportifs », ce qui peut correspondre entre autres à des différences entre les filles et les garçons.

Cependant, les équipes les plus engagées dans la mise en œuvre de l'égalité entre filles et garçons, comme la mission a pu en rencontrer dans des écoles, sont particulièrement attentives à choisir les équipements de la cour de récréation, à proposer sans les imposer des activités mixtes, à faire en sorte que la cour soit un espace de coopération et non seulement de compétition, en tout cas un lieu d'apprentissage.

5.8.2. Les internats

On se souvient que les premières politiques en faveur de l'orientation des filles vers les CPGE prescrivaient la création de places à leur intention dans les internats. Même s'il est évident

que l'offre de places ne suffira pas seule à créer la demande et que les conseils régionaux tendent à suivre les demandes, il serait intéressant de dresser un bilan à ce sujet : c'est d'ailleurs la condition pour que l'on puisse « *définir des objectifs de progression de la mixité dans les internats* » ainsi que le prévoit la nouvelle convention interministérielle 2013-2018.

Selon les réponses des académies, les politiques de développement et de suivi des internats paraissent plus centrées sur les élèves méritants et/ou à besoins identifiés, sans distinction de genre. Les flux d'élèves affectés, souvent selon des critères sociaux, se font au regard des capacités d'accueil, la répartition des filles et des garçons pouvant varier d'une cohorte à l'autre.

En cas d'internats mixtes, les espaces filles et garçons sont identifiés et séparés. La parité est souhaitée et elle est un critère pour les internats d'excellence, devenus internats de proximité.

À Créteil, concernant les internats scolaires, les places sont sexuées en tenant compte des affectations, puisque l'accueil à l'internat est inhérent au parcours pédagogique. S'agissant des internats d'excellence labellisés en lycée, 54 places de filles sont accessibles pour 85 places de garçons. En Corse, un des critères d'affectation à l'internat d'excellence de Corte repose sur l'égalité entre filles et garçons. Dans les LP à dominante industrielle, les internats s'ouvrent de plus en plus à un public féminin, et des espaces (des étages) leur sont réservés.

5.8.3. *L'adaptation des sanitaires*

Cette question suscite peu d'écho, du moins chez les responsables académiques, alors que les parents y sont légitimement très attentifs surtout pour le premier degré.

Les établissements scolaires sont construits suivant des normes architecturales calquées sur celles qui sont déterminées par la législation du code du travail. Elles prennent en compte la prévention des discriminations (sanitaires adaptés pour situation notamment de handicap, même nombre de sanitaires pour les filles que pour les garçons).

Pour le premier degré, les mairies réalisent des travaux dans les sanitaires en veillant au respect de l'intimité des enfants (avec des séparations). On commence à voir en écoles maternelles un traitement différencié avec une séparation entre filles et garçons dès le plus jeune âge.

5.9. Dans les lycées professionnels : une mixité qui reste à construire

La question de l'égalité entre filles et garçons se pose dans des conditions particulières en lycée professionnel. Les processus d'orientation conduisent dans des formations fortement marquées par des représentations sexuées et où il n'est pas exceptionnel de trouver des classes entièrement composées de filles (dans les services) ou de garçons (dans la production). Les filles ou garçons minoritaires de genre se trouvent en outre confrontés aux difficultés de trouver un lieu d'accueil dans des métiers parfois peu habitués ou peu enclins à les recevoir. Ajoutons que, dans les enseignements professionnels, la mise en œuvre de gestes et de situations professionnels requérant non seulement des savoirs, mais des savoir-faire et des

savoir-être, mobilise toute la personnalité de l'élève, y compris dans sa dimension genrée. Une situation qui devrait justifier une attention toute particulière au respect de l'égalité, aux conditions matérielles et pédagogiques qu'il faudrait réunir à cette fin.

5.9.1. L'accueil des élèves minoritaires de genre

La qualité de l'accueil des élèves minoritaires en genre est posée en lycée professionnel, davantage celui des filles que des garçons comme en témoigne une recherche effectuée en Haute-Normandie. « *Lorsque les jeunes témoignent librement de difficultés d'accueil, les filles sont nettement plus nombreuses à s'exprimer à ce sujet (33,4 % contre 12,1 % des garçons) et témoignent de sexisme, de solitude, de violence physique et de difficultés d'intégration.* »¹⁵³.

Des élèves, des inspecteurs, ont dit à quel point le parcours des élèves qui ont choisi une formation considérée comme transgressive est semé d'obstacles. Quand il a fallu surmonter les réticences ou la réprobation des parents, les moqueries des amis, on peut rencontrer tantôt la condescendance protectrice des élèves, tantôt leur agressivité, puis l'indifférence plus ou moins réprobatrice d'enseignants, comme l'a dit à la mission une élève d'un lycée professionnel : « *Au début, nous, les deux filles de la classe (sur 24), nous étions un peu à part... Le prof d'atelier, il ne parlait qu'aux garçons* ». On se heurte ensuite à la difficulté de trouver une entreprise pour la période de formation en milieu professionnel (il n'y a pas de vestiaires, les salariés, ou les clients, ne vont pas l'accepter...), puis à celle de décrocher un emploi.

Cette question est délicate, dans la mesure où les élèves minoritaires ne souhaitent pas nécessairement faire l'objet d'un traitement différencié qui pourrait les isoler encore davantage. Il conviendrait cependant que les équipes soient attentives à ces possibles difficultés et que les élèves minoritaires de genre puissent disposer d'un lieu d'expression ou d'un interlocuteur référent.

5.9.2. La prise en compte de la thématique de l'égalité entre filles et garçons dans les périodes de formation en milieu professionnel

La circulaire organisant les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)¹⁵⁴ demande à l'équipe pédagogique de veiller à protéger les élèves « *d'éventuelles pratiques discriminatoires à l'entrée des périodes en entreprise* ». La préparation de ces moments de formation inclut en principe un travail préalable sur les représentations que les élèves peuvent avoir des métiers, et leur éventuelle déconstruction.

¹⁵³ On se référera ici au rapport de recherche très éclairant de Clotilde Lemarchant, maîtresse de conférences à l'université de Caen, « *Être minoritaire au lycée et au CFA : garçons et filles atypiques dans les formations techniques courtes en Haute-Normandie* », partenariat Rectorat, Conseil régional Haute-Normandie, DRDFE, DRAA, mai 2009. 384 questionnaires ont été envoyés aux élèves minoritaires de genre de 32 établissements et 166 renvoyés ; 30 entretiens semi-directifs ont été réalisés.

¹⁵⁴ Circulaire n° 2000-095 du 26 juin 2000 (BO n° 25 du 29 juin 2000) relative à l'encadrement des périodes de formation en entreprise dans les formations professionnelles des niveaux V et IV des lycées.

Même si les réponses au questionnaire de l'inspection générale ne sont pas homogènes, il semble que les PFMP puissent contribuer à conforter les stéréotypes, le besoin impérieux de « trouver un stage » étant prioritaire.

Selon le témoignage précis des IEN-ET d'une académie, qui trouve des échos dans plusieurs autres, les élèves recherchent des lieux d'accueil pour leur PFMP qui correspondent aux stéréotypes. Les professeurs qui les accompagnent dans leurs recherches ou qui réalisent les recherches ne tiennent pas compte de cet aspect. Leur premier objectif est de trouver un lieu de formation quel qu'il soit, en liaison avec les objectifs pédagogiques. Compte tenu des difficultés à placer une partie des élèves, les stéréotypes de genre ne sont pas pris en compte. Ainsi, en baccalauréat professionnel *commerce*, les filles se dirigent plus facilement vers les magasins de vêtements, les parfumeries ; les garçons privilégient les ventes d'articles de sport, de jeux vidéo... Dans d'autres baccalauréats, les stéréotypes sont déjà installés par le choix de la spécialité (par exemple en secrétariat). Toutefois, les IEN-SBSSA (sciences biologiques et sciences sociales appliquées) précisent que le secteur sanitaire et social (surtout sanitaire) est très féminisé, mais que pour autant l'accueil de garçons en PFMP ne pose pas de problèmes dans les établissements de santé ou les structures médicosociales.

Une autre académie met en cause des comportements « machistes » et parfois déplacés, qui, sans être généralisables, sont une réalité vécue lors de certaines périodes de formation en entreprise, notamment dans des très petites entreprises (TPE), avec des environnements techniques et masculins. Une présence forte des enseignants référents sur les lieux de stages permet de limiter le nombre de ces dérapages et de sensibiliser certaines de ces entreprises et de leurs personnels au dépassement des stéréotypes. La création d'une relation privilégiée entre l'établissement et la direction de l'entreprise en amont ou en aval de la PFMP aide à faire évoluer les visions stéréotypées, à la fois dans les classes et dans les entreprises. Cette thématique est également abordée lors des rencontres conviviales organisées par les EPLE pour remercier les entreprises qui ont accueilli des élèves en PFMP ou en stage.

Dans l'académie de Nice, des conventions types, dont un des points souligne et rappelle les obligations de l'employeur face à ce thème, sont mises à disposition des tuteurs. Les élèves sont informés des difficultés liées à certains emplois, pouvant montrer ou mettre en évidence la différence de traitement entre garçons et filles. Les entreprises partenaires sont également sensibilisées.

5.9.3. Les espaces de travail dans les lycées professionnels

Plus que les espaces de travail, ce sont les vestiaires et les sanitaires qui sont cités dans les réponses au questionnaire de la mission. En principe, ils devraient être conformes à la législation du travail et donc adaptés aux exigences de la mixité. La situation est jugée variable selon l'ancienneté des locaux et la mixité plus ou moins marquée des formations (les vestiaires dans les filières du bâtiment ne sont pas souvent adaptés aux filles).

À l'occasion de la rénovation de certains diplômes ou d'établissements, les espaces de travail sont repensés et réaménagés, en pensant notamment la mixité : douches pour garçons et douches pour filles, par exemple, dans les lycées professionnels.

En économie et gestion, les espaces de travail ont une organisation neutre. Toutefois, dans certaines spécialités liées notamment à la vente, cette neutralité s'estompe. Par exemple, les produits d'un laboratoire de vente mis en place par une enseignante concerneront plus facilement un univers tourné vers les bébés ou les très jeunes enfants ; si c'est un enseignant, des produits destinés à une clientèle plus masculine y seront installés.

Dans la filière sanitaire et sociale, il est rare que des vestiaires aient été prévus. Quand c'est le cas, peu d'établissements ont envisagé des vestiaires « garçons ». On peut faire la même remarque pour les ateliers du champ hygiène-alimentation-service des SEGPA.

Ce sont bien toutes les dimensions de la formation qui doivent être impliquées pour favoriser l'égalité entre filles et garçons, tous les moments et tous les lieux, mais aussi tous les personnels et l'ensemble des partenaires. Comme la mixité dans les entreprises, la mixité dans les formations professionnelles ne va pas de soi et si ses bienfaits sont avérés dans les entreprises, il faut en créer les conditions favorables¹⁵⁵. C'est ainsi que les contrats d'objectifs territoriaux signés entre pouvoirs publics (notamment rectorat et conseil régional) et branches professionnelles pourraient davantage prendre en compte l'égalité entre les femmes et les hommes, ainsi qu'y invite la nouvelle convention interministérielle. C'est ainsi également que les critères de labellisation des lycées des métiers pourraient plus systématiquement inscrire la mixité avec des objectifs chiffrés.

Conclusion

Le bilan effectué par la mission pourrait aboutir à une conclusion pessimiste. Au fil des ans, les textes publiés, les actions parfois fortes qui ont été lancées n'ont permis que des progrès limités. En outre, leur crédit ne peut être mis sur le seul compte de l'école, pas plus d'ailleurs que les résistances et les freins ne sauraient être inscrits à son seul débit.

Pourquoi et comment la nouvelle convention 2013-2018 pourra-t-elle avoir plus de succès que les précédentes ? Surtout en une période où les moyens humains et financiers sont comptés, où l'école doit faire face à de nombreuses priorités et à de préoccupantes urgences. Dans ce contexte, pourquoi, condition nécessaire sinon suffisante, les personnels de l'éducation nationale se mobiliseront-ils plus qu'avant ? Cela, alors que la tradition républicaine française peine à voir des garçons et des filles, pour ne considérer que des élèves dans une conception désincarnée de l'égalité.

C'est donc un discours qu'il faut construire, conforme aux principes d'un enseignement laïque de la morale, conforme aux intérêts d'une société en crise qui a besoin d'élever les compétences de tous, filles et garçons, femmes et hommes, qui doit assurer la cohésion de tous ses citoyens, quelle que soit leur origine ou leur appartenance.

¹⁵⁵ Les chefs de travaux en LP devraient connaître le guide de l'ANACT, « *La mixité dans l'entreprise pour améliorer conditions de travail et performance* », http://www.anact.fr/portal/page/portal/web/publications/NOTINMENU_affichage_document?p_thingIdToShow=17229564

C'est aussi une école qu'il faut refonder. L'enjeu et la difficulté sont là. Éduquer à l'égalité, ce n'est pas seulement actualiser des textes, relancer des dispositifs et les faire mieux connaître, renforcer le pilotage, mieux former les personnels. C'est surtout faire classe différemment, évaluer autrement, mettre en œuvre des compétences laissées en jachère dans et hors la classe. Promouvoir et mettre en œuvre une égalité réelle, ce n'est pas engager pour l'école une priorité de plus, c'est mieux répondre à ses missions fondamentales ; c'est apprendre à faire un usage critique de la pensée contre les fausses évidences ; c'est assurer la réussite de tous ; c'est aussi rendre l'école plus efficace et la mettre à l'heure de son siècle.

Le monde du travail lorsqu'il entend tirer parti de la mixité et promouvoir réellement l'égalité entre les femmes et les hommes, est amené à repenser son mode d'organisation et ses conditions de travail, au bénéfice de tous. Un défi du même ordre attend l'école.

Principales recommandations

Les multiples textes règlementaires qui ont traité à l'égalité entre les filles et les garçons, les nombreuses orientations qui viennent d'être arrêtées par la nouvelle convention 2013-2018, incitent à faire preuve d'ambition mais aussi de réalisme, au moment de formuler de nouvelles recommandations. La mise en œuvre de l'éducation à l'égalité au cœur de la classe, par les enseignants, avec l'appui des programmes et du socle commun, dans une pédagogie conforme à cet objectif, est aux yeux de la mission une exigence majeure. Il s'agit ici, plus que d'orientations nouvelles, de créer les conditions permettant à celles qui sont déjà tracées de mieux aboutir.

À l'attention du ministère

- **La formation initiale et continue des enseignants et des personnels d'encadrement** prévoit une formation à l'égalité entre filles et garçons. Elle sera efficace à condition de
 - **contribuer à affiner le regard**, à mieux discerner les effets liés à l'appartenance de genre et au poids des stéréotypes, à modifier les attitudes et les habitudes : un parcours de *e-formation* sur le thème de l'égalité entre les filles et les garçons permettrait de former tous les acteurs (enseignants, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, inspecteurs, COP, formateurs de formateurs...) ; cette solution numérique pourrait être mise à disposition des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation et de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche ;
 - **l'intégrer dans une dimension pédagogique** : organiser le dialogue avec et entre les élèves, faire travailler ensemble les élèves dans une pédagogie de projet, en veillant à une distribution des groupes qui ne soit pas « spontanée » ; les évaluer sur la maîtrise de compétences et non seulement sur des performances, en valorisant et en évaluant les compétences civiques et sociales du socle commun (l'utilisation des outils numériques permettant

une pédagogie moins frontale pourrait y contribuer) ; les orienter en tenant compte des biais liés à l'appartenance de genre ;

- **l'inscrire dans la réflexion didactique des disciplines** : être informé sur les représentations spécifiques à chaque discipline, notamment liées au genre, et donc sur l'épistémologie de chaque discipline ; être en mesure en s'appuyant sur les programmes, de former aussi aux valeurs d'égalité, notamment entre hommes et femmes.
- **Les concours de recrutement des enseignants** : les épreuves à visée professionnelle devraient pouvoir prendre en compte des situations où la question des rapports sociaux de genre revêt une dimension pédagogique.
- **Les concours de recrutement des personnels d'inspection et de direction** : les référentiels devraient mentionner explicitement le nécessaire engagement des personnels d'encadrement au service de l'égalité entre filles et garçons.
- **Les programmes d'enseignement** : l'annexe de la convention 2013-2018 prévoit qu'une lettre de cadrage sera adressée au conseil supérieur des programmes. Il ne convient sans doute pas d'alourdir des programmes déjà chargés par de nouveaux contenus qui porteraient sur la thématique de l'égalité entre filles et garçons, mais plutôt de :
 - **donner aux enseignants les moyens de mieux exploiter les programmes** pour mieux former à l'égalité entre filles et garçons par le choix d'activités, de supports, d'exemples, de textes, d'exercices, de statistiques, d'images fixes ou animées. La production et la diffusion de ressources pédagogiques permettant d'illustrer les programmes en matière d'égalité entre les femmes et les hommes devraient y contribuer ;
 - **donner les moyens de mieux tirer parti de dispositifs transversaux** tels que l'accompagnement personnalisé, les travaux personnels encadrés au lycée, l'enseignement d'histoire des arts, et tout particulièrement le futur « parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » ;
 - **rendre effective la formation critique des élèves** aux médias, à la lecture et à la déconstruction de l'image, environnement premier des élèves et principal vecteur des stéréotypes ; et plus généralement à une utilisation critique des différents supports, notamment le web et les réseaux sociaux.
- **Le pilotage de la politique d'égalité** implique de mieux informer et de mieux évaluer :
 - mieux informer :
 - par la mise en réseau et la mutualisation de l'ensemble des pratiques, actions et outils souvent d'excellente qualité mais mal connus, réalisés au niveau national et académique, à l'attention non seulement des chargés de mission, mais de l'ensemble des personnels en fonction de leur rôle dans l'éducation à l'égalité entre filles et garçons ;

- par la création et la diffusion de ressources bibliographiques et iconographiques faisant référence à des productions féminines pour certains enseignements (histoire des arts, culture générale et expression en STS...);
 - par l'élaboration d'un système d'information (type de données à collecter, traitements à effectuer, responsabilités des acteurs à définir et procédures à mettre en œuvre) permettant d'établir une typologie des violences en milieu scolaire incluant les violences à caractère sexiste.
- mieux évaluer :
 - par la création d'une instance telle qu'un observatoire national de l'égalité entre filles et garçons dont la mission serait d'identifier les réussites mais aussi les obstacles à la promotion de l'égalité et du respect mutuel ;
 - par l'engagement dans cette instance d'une réflexion sur le choix des indicateurs destinés à évaluer les résultats des orientations tracées en matière d'égalité entre filles et garçons : sans multiplier ni changer constamment les indicateurs, il convient de faire évoluer ceux qui sont actuellement en vigueur et portent sur la seule orientation des filles.
- **Les manuels scolaires** : tout en préservant la liberté d'édition et la liberté pédagogique qui confie aux enseignants la responsabilité de choisir les manuels, il serait possible d'intervenir à plusieurs niveaux :
 - **élaborer avec les éditeurs un guide de bonnes pratiques** aidant à éliminer les stéréotypes et à présenter un traitement équilibré entre les sexes, dans les exemples et les illustrations : des grilles d'analyse existent à cette fin¹⁵⁶ ;
 - **former les enseignants au bon usage des manuels** et les sensibiliser à l'influence des stéréotypes, pour les aider à faire les choix les plus éclairés dans les outils pédagogiques ;
 - **conforter les associations dans un rôle d'infomédiation**, afin qu'elles aident les enseignants dans le choix des manuels, par la publication d'analyses portant sur le respect, par les auteurs de manuels, des principes d'égalité et de non discrimination.
- **Les sujets d'examen** doivent éviter les stéréotypes dans les exemples et les illustrations : le cahier des charges doit attirer l'attention des rédacteurs sur ce point.

¹⁵⁶ L'UNESCO a publié en 2008 un « *Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire* », destiné à lutter contre les stéréotypes
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001588/158897f.pdf>.

À l'attention des académies

Améliorer le pilotage de la politique académique en faveur de l'égalité entre filles et garçons implique une mobilisation par le recteur de l'ensemble des cadres concernés, personnels de direction et d'inspection, orientation, vie scolaire, domaine sanitaire et social, pédagogie, premier et second degré. Le CAVL et le CESC peuvent être des leviers d'une politique rectorale affichant clairement ses objectifs en ce domaine, par les relais en EPLE : de ce point de vue la mise en œuvre de conseils de la vie collégienne serait un atout supplémentaire et un autre moyen de mettre en œuvre les compétences civiques et sociales. L'attention portée au « parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel » serait aussi un bon vecteur pédagogique. L'efficacité du pilotage académique implique de :

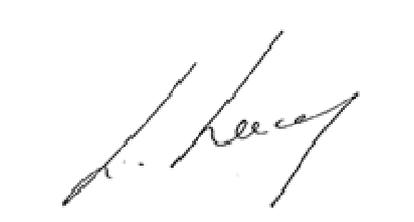
- **Renforcer l'engagement des corps d'inspection territoriaux**, IA-IPR, IEN-ET/EG, IEN-IO, IEN-CCPD, pour les amener à intégrer cette dimension dans leurs inspections : c'est une condition majeure de l'efficacité d'une politique de l'égalité qui ne soit pas restreinte à l'orientation, à la vie scolaire ou à l'éducation à la sexualité, mais qui soit aussi investie d'une dimension pédagogique. Des outils comme la grille d'observation des relations de genre de l'académie de Créteil pourraient y contribuer¹⁵⁷.
- **Cadrer, suivre et évaluer l'intervention des associations** : leur concours est nécessaire, s'agissant notamment des divers aspects de l'égalité entre filles et garçons. Il est non moins nécessaire que leur action puisse être cadrée, suivie et évaluée, en accord avec les services ou collectivités qui financent, que leur plus-value pédagogique soit garantie, que la coopération avec les équipes enseignantes soit systématique, celles-ci devant garder la maîtrise du projet. Nécessaire enfin que les autorités académiques aient une vision d'ensemble de leurs actions, que celles-ci soient coordonnées et s'inscrivent dans une politique académique clairement définie.
- **Créer, diffuser et exploiter des statistiques sexuées** : c'est le moyen de donner à l'ensemble des acteurs des outils d'information, de décision et d'évaluation indispensables à la conduite et à la continuité d'une politique. Une aide ministérielle pour concevoir et mutualiser des outils homogènes serait bienvenue. L'exploitation de ces données peut alimenter le dialogue de gestion avec le ministère et le dialogue avec les EPLE dans le cadre des contrats d'objectifs.
- **Évaluer les effets des actions** conduites par les académies : cela permettrait de donner du sens et de réguler les projets engagés, notamment ceux qui sont innovants. Ainsi, dans la mesure où certaines recherches et observations semblent mettre en évidence que les filles bénéficieraient davantage de la non-mixité en matière de réussite scolaire et d'orientation plus diversifiée, on pourrait expérimenter des temps d'enseignement spécifiquement destinés à l'un et l'autre sexe.

¹⁵⁷ Voir l'annexe 3.

À l'attention des écoles et établissements

- **Activer le CESC, le CVL et le conseil pédagogique** : ce sont des vecteurs indispensables pour associer l'ensemble de la communauté éducative à l'objectif d'égalité, pour l'inscrire dans le projet et dans la vie de l'établissement, pour mobiliser à cette fin des dispositifs pédagogiques comme l'heure de vie de classe, l'accompagnement personnalisé, le « parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel ». Participent de la même dynamique des initiatives faisant appel aux compétences civiques et sociales : maisons des lycéens, projets associatifs, junior entreprises, médiation par les pairs, etc., en veillant à une distribution paritaire des responsabilités assumées par filles et garçons.
- **Favoriser les témoignages de femmes et d'hommes exerçant une activité professionnelle atypique** du point de vue de la division sexuée du marché du travail : cette visibilité, intégrée aux actions partenariales entre les écoles, les EPLE et les entreprises, peut contribuer à lever des réticences.
- **Encourager l'acquisition d'un fonds documentaire** permettant aux élèves de travailler la question de l'égalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons ; faire connaître les ressources et les manifestations sur ce thème, par exemple via l'ENT de l'établissement.
- **Accorder une vigilance particulière en conseil de maîtres** (à l'école primaire) **et en conseil de classe** (dans le second degré) aux appréciations portées et aux performances attendues des filles et des garçons.
- **Élaborer et diffuser des statistiques sexuées** portant sur les résultats scolaires, les orientations, les redoublements, les signalements, les sanctions, les absences, la fréquentation du CDI : cela permettrait d'alimenter les ordres du jour et les discussions dans les conseils d'école et les instances des EPLE, de concevoir les politiques adaptées, d'en débattre et d'en assurer le suivi. Une aide académique et nationale serait bienvenue.

- **Exploiter le *memento* à l'usage des chefs d'établissements** des académies franciliennes, qui est une bonne base d'actions au service de l'égalité entre filles et garçons. Un guide similaire pourrait être conçu à l'intention des écoles : l'expérimentation « ABCD de l'égalité » pourrait y contribuer.



Michel LEROY



Valérie DEBUCHY



Christine GAUBERT-MACON



Laurence LOEFFEL



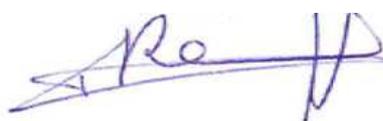
Catherine BIAGGI



Françoise DUCHÊNE



Aziz JELLAB



Dominique RÉMY-GRANGER

Annexes

Annexe 1 : Méthodologie d'enquête auprès des académies	85
Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées et des établissements visités	89
Annexe 3 : Grille d'observation des relations de genre dans les classes de collège ou lycée	91
Annexe 4 : Mise en lumière de quelques actions locales dans l'académie de Lyon	94
Annexe 5 : L'égalité filles-garçons en éducation physique et sportive, l'exemple d'une discipline	99

Méthodologie d'enquête auprès des académies

L'objectif était de faire un bilan des dispositions prises par chaque académie pour faire appliquer, dans les écoles et les établissements scolaires, l'ensemble des textes régissant la promotion de l'égalité entre filles et garçons (en particulier la convention interministérielle 2006-2011 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif).

Les réponses au questionnaire ci-dessous ont été accompagnées par les académies de documents et d'exemples permettant de les compléter et de les expliciter.

Ces réponses ont servi de support aux entretiens organisés dans six académies, Besançon, Bordeaux, Créteil, Lyon, Rouen et Strasbourg, choisies pour assurer une suffisante diversité de taille, de situation géographique, de profil et de politique scolaires.

Questionnaire diffusé aux académies

1) La thématique de l'égalité entre filles et garçons dans le projet académique (joindre les données et les documents jugés essentiels) :

- 1-1 L'égalité entre filles et garçons y est-elle explicitement inscrite ?
- 1-2 Avec quels objectifs (autres que ceux du programme annuel de performance) ?
- 1-3 Avec quels types d'indicateurs (autres que ceux du programme annuel de performance) ?
- 1-4 Cette thématique est-elle évoquée dans le dialogue de gestion avec le ministère ?
- 1-5 Quels résultats observés ? Quelles évolutions ?
 - 1.5.1. concernant les performances scolaires,
 - 1.5.2. concernant l'orientation,
 - 1.5.3. concernant les comportements et violences sexistes,
 - 1.5.4. autres.

2) La thématique de l'égalité entre filles et garçons dans l'organisation académique :

- 2.1. Comment la mission académique égalité F/G est-elle structurée dans l'académie ? dans les départements ?
- 2.2. Avec quels moyens (crédits, ETP) ?
- 2.3. Avec quels acteurs ?
- 2.4. Lettre de mission du chargé de mission ? (à joindre)
- 2.5. Rapport d'activités du chargé de mission ? (à joindre)

- 2.6. Quelle implication des conseillers techniques sociaux et de santé ?
- 2.7. Quelle implication des corps d’inspection ?
- 2.8. Quelle implication de la mission innovation (CARDIE) ?
- 2.9. Quelle implication du conseil académique de la vie lycéenne ?
- 2.10. Autres ? (CASNAV, CAFOC...)

3) La thématique de l’égalité entre filles et garçons dans l’action académique

- 3.1. La formation des enseignants et des cadres : modules et outils spécifiques ?
- 3.2. L’orientation :
 - 3.2.1. quelles actions vers les élèves ?
 - 3.2.2. quelles actions vers les enseignants ?
 - 3.2.3. quelles actions vers les parents ? Avec quels enjeux ?
 - 3.2.4. quelles actions vers les entreprises ?
 - 3.2.5. quels sont les résultats attendus de la politique d’orientation en faveur de l’égalité entre filles et garçons ?
- 3.3. Quels outils d’information et de sensibilisation ?
 - 3.3.1. réunions, forums, journées dédiées,
 - 3.3.2. publications, matériels pédagogiques,
 - 3.3.3. concours, prix,
 - 3.3.4. autres.

4) Quels partenariats au service de l’égalité ?

- 4.1. Des conventions ont-elles été signées ? (à joindre)
 - 4.1.1. au niveau académique et/ou départemental ?
 - 4.1.2. à quelle date et pour quelle durée ?
 - 4.1.3. avec quels partenaires ?
 - 4.1.4. avec quels financements ?
 - 4.1.5. des bilans ont-ils été publiés ? (à joindre)
- 4.2. Quelle implication des collectivités, en lien avec l’éducation nationale ?
 - 4.2.1. Conseil régional (dans le cadre du programme régional de formation...),
 - 4.2.2. Conseils généraux (dans le cadre de la protection de l’enfance...),
 - 4.2.3. communes : actions spécifiques ?
- 4.3. Quelle implication des autres services de l’État (groupe interministériel régional, agence régionale de santé, DIRECCTE...) ?

- 4.4. Quelle implication du monde professionnel ?

5) La thématique de l'égalité entre filles et garçons dans les écoles et établissements scolaires

- 5.1. Présence du thème dans les projets d'école ?
- 5.2. Présence du thème dans les projets d'établissements ?
- 5.3. Présence du thème dans les rapports annuels des établissements ?
- 5.4. Présence du thème dans les contrats d'objectifs entre académie et établissements ?
- 5.5. Présence de référents égalité dans les établissements ? Sinon, quel pilotage interne ?
- 5.6. Des données sexuées sont-elles effectivement disponibles dans les écoles, dans les établissements, concernant :
 - 5.6.1. les résultats scolaires filles-garçons ?
 - 5.6.2. les choix et les décisions d'orientation filles-garçons?
 - 5.6.3. l'impact de la réforme des lycées : de la diversification des nouvelles séries STI ; des enseignements d'exploration en seconde ?
 - 5.6.4. les violences à caractère sexiste ?
 - 5.6.5. autres.
- 5.7. Quel rôle et quelle mobilisation des CESC sur le thème ?
- 5.8. Quel rôle et quelle mobilisation des conseils de la vie lycéenne sur le thème ?
- 5.9. Quelle place dans l'organisation et les contenus d'enseignement ?
 - 5.9.1. L'éducation à la sexualité (circulaire du 17 février 2003) : est-elle dispensée ? comment ? par qui ?
 - 5.9.1.1. Dans les écoles
 - 5.9.1.2. Dans les collèges
 - 5.9.1.3. Dans les lycées
 - 5.9.2. les parcours de découverte des métiers et formations, la découverte professionnelle en 3^{ème} : quelle prise en compte des stéréotypes de genre ?
 - 5.9.3. les périodes de formation en entreprise : quelle prise en compte des stéréotypes de genre?
 - 5.9.4. l'académie a-t-elle des exemples de diversification des approches pédagogiques selon le genre ?
 - 5.9.5. des exemples de prise en compte de la mixité dans la constitution de regroupements pédagogiques (travaux personnels encadrés, autres) ?
 - 5.9.6. des exemples de prise en compte de la mixité dans certains enseignements généraux (éducation physique et sportive, langues vivantes,

autres...) ou professionnels : gestion de la classe, questionnement des élèves, pratiques évaluatives, supports pédagogiques ?

- 5.9.7. existe-t-il des actions de sensibilisation aux questions liées au genre menées par des professionnels autres que les enseignants (assistant social, infirmier, intervenants extérieurs... ?)
- 5.10. L'organisation de la vie et de l'espace scolaires facilitent-ils la mixité, concernant :
 - 5.10.1. les cours de récréation à l'école primaire ?
 - 5.10.2. la capacité d'accueil des internats ?
 - 5.10.3. l'adaptation des sanitaires ?
 - 5.10.4. les espaces de travail professionnels dans les LP ?
 - 5.10.5. autres.
- 5.11. Quelles actions particulièrement signalées en faveur de l'égalité dans les écoles et les établissements ?
 - 5.11.1. en cours de réalisation,
 - 5.11.2. disposant d'un bilan,
 - 5.11.3. diffusées dans l'académie/au niveau national ?

6) Remarques générales sur :

- 6.1. Les évolutions observées dans l'académie sur le thème : climat général ; obstacles repérés ; tendances de fond ; mobilisation des différents acteurs et partenaires ;
- 6.2. Les initiatives à développer pour favoriser l'égalité entre filles et garçons dans le système éducatif ;
- 6.3. Les outils ou démarches qui permettraient d'évaluer la prise en compte de cette thématique par les acteurs de l'école.

Liste des personnes rencontrées et des établissements visités

La mission a demandé à rencontrer dans les académies de Besançon, Bordeaux, Créteil, Lyon, Rouen et Strasbourg :

- les recteurs, les chargés de mission académique à l'égalité ; les proviseurs vie scolaire ; les conseillers techniques sociaux et de santé ; les CSAIO ; les intervenants éventuellement mobilisés sur ce thème, y compris les inspections pédagogiques ;
- les déléguées régionales aux droits des femmes ;
- les responsables de collectivités et d'associations signataires de conventions.

En fonction des informations recueillies auprès des rectorats, la mission a visité des écoles et établissements montrant des réalisations significatives et des réussites transférables.

La mission a également souhaité rencontrer un certain nombre de personnalités et de responsables, dans ou hors l'éducation nationale, susceptibles d'enrichir son information et d'éclairer sa réflexion. Elle a aussi bénéficié de la réflexion collective d'une commission du conseil scientifique de la DGESCO, consacrée à l'égalité entre filles et garçons, en participant à ses travaux.

Ministère de l'éducation nationale

Cabinet du ministre de l'éducation nationale : Johanna Barasz et Chantal Levy, conseillères techniques

Cabinet de la ministre déléguée à la réussite éducative : Laura Ortusi, conseillère technique

DGESCO B3, sous-direction de la vie scolaire : Roger Vrand, sous-directeur ; Anne Rebeyrol et Judith Klein, mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons » ; Saïd Benmouffok, délégué national à la vie lycéenne ; Anne Lavagne, chef de bureau DGESCO B3-3 ; Christine Morrison, chargée de mission « mallette des parents »

Pascal Charvet, directeur de l'ONISEP

Éric Debarbieux, délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire

Michel Quéré, directeur de la DEPP

Florence Robine, rectrice, coprésidente du comité national de pilotage de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif

Monique Sassier, médiatrice de l'éducation nationale

Personnalités consultées

Catherine Blaya, professeure en sciences de l'éducation à l'université de Nice-Sophia-Antipolis

Danielle Bousquet, présidente du Haut conseil de l'égalité entre les femmes et les hommes

Brigitte Grézy, inspectrice générale des affaires sociales

Marie Cécile Naves, chargée de mission au Centre d'analyse stratégique, département des questions sociales

Jérôme Teillard, directeur adjoint du cabinet, ministère des droits des femmes

Nathalie Tournyol du Clos, cheffe du service des droits des femmes et de l'égalité entre les femmes et les hommes

Françoise Vouillot, maîtresse de conférences en psychologie à l'INETOP-CNAM

Henriette Zoughebi, vice-présidente du conseil régional d'Île-de-France

Responsables d'associations

Jean-Jacques Hazan, président de la FCPE

Valérie Marty, présidente de la PEEP

Christophe Abraham, délégué aux relations extérieures de l'APEL

Evelyne d'Auzac, présidente, Association française des femmes diplômées d'université

Véronique Ezratty, présidente, Claudine Hermann, présidente d'honneur, « Femmes et sciences »

Véronique Chauveau, vice-présidente, « Femmes et mathématiques »

Suzanne Mathieu, vice-présidente, « Femmes ingénieurs »

Marie-Sophie Pawlak, présidente, Michèle Larchez, déléguée générale, « Elles bougent »

Claude Bravard, présidente, Association française de promotion de la santé scolaire et universitaire

Chahla Chafiq, directrice, Agence de développement des relations interculturelles pour la citoyenneté

Violaine Dutrop-Voutsinos, présidente, association EGALIGONE

Annie Guilberteaud, directrice générale, Centre national d'information sur les droits des femmes et des familles

Écoles et établissements visités

École Paul Langevin, Strasbourg (67)

École Paul Langevin, Saint-Ouen (93)

Collège Diderot, Besançon (25)

Lycée Jules Haag, Besançon (25)

Lycée J.-B. Decrétot, Louviers (27)

Lycée Les Iris, Lormont (33)

Lycée Marc Bloch, Bischheim (67)

Lycée La Martinière, Lyon (69)

Lycée Flaubert, Rouen (76)

Lycée Galilée, Franqueville-Saint-Pierre (76)

Lycée Louis Auguste Blanqui, Saint-Ouen (93)

Grille d'observation des relations de genre dans les classes de collège ou lycée

L'attention portée à la variable du genre n'est pas spontanée et cette dimension passe souvent inaperçue au sein de l'école.

Diverses études sociologiques ont néanmoins montré que les prises de parole, le choix des places, le positionnement scolaire des élèves sont en partie influencés par leur sexe d'appartenance.

De même, il est maintenant largement admis que l'enseignement dispensé par tout-e professeur-e, par ailleurs soucieux-se du respect de l'égalité entre les sexes, n'est cependant pas neutre. Les représentations familiales, les habitus linguistiques, comportementaux, institutionnels et bien sûr pédagogiques expliquent que garçons et filles ne reçoivent pas un enseignement similaire et ne font pas l'objet des mêmes attentes pédagogiques (cf notion de curriculum caché¹⁵⁸).

Afin d'aider chacun-e à se familiariser et à lutter contre des effets indésirables d'une différenciation involontaire, nous vous proposons un questionnaire que vous pourrez vous approprier progressivement, enrichir, modifier...

*Son objectif est **d'aider à une auto-observation permettant de repérer le fonctionnement spontané de sa classe et ses propres habitudes pédagogiques.***

Par ailleurs, il constitue un point d'appui pour modifier le cas échéant sa pratique professionnelle quotidienne en y intégrant une attention au genre.

Éléments à observer	Commentaires
<p>Plan de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment filles et des garçons se repartissent-ils dans la classe ? - Y-a-t-il des positions privilégiées selon les sexes (plutôt au fond, plutôt devant, plutôt près de la fenêtre...) ? 	<p>On observe fréquemment des regroupements sexués qui participent à des renforcements de rapports de pouvoir genrés.</p>
<p>Distribution de la parole</p> <ul style="list-style-type: none"> - La répartition de la prise de parole entre filles et de garçons est-elle équitable ? - Combien de filles, combien de garçons s'expriment spontanément ? Combien s'expriment après sollicitation de l'enseignant-e ? - Si des élèves coupent la parole ou anticipent mon questionnement, s'agit-il plutôt de filles ou de garçons ? 	<p>Des études sociologiques concordantes ont montré que l'espace de la parole était majoritairement occupé par les garçons (les 2/3 du temps) qui osent davantage se manifester, et font l'objet de plus d'adresses de la part de l'enseignant. Les filles ont tendance à prendre la parole lorsqu'elles s'y sentent autorisées et leurs transgressions sont moins visibles.</p>

¹⁵⁸ Le curriculum caché constitue la part des apprentissages qui n'apparaît pas programmée par l'institution scolaire, du moins pas explicitement (définition proposée par Philippe Perrenoud).

<p>Adresses pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Est-ce que je confie les mêmes responsabilités indifféremment aux élèves des deux sexes (effacer le tableau, distribuer des documents, etc.) ? - Est-ce que je fais venir au tableau indifféremment les filles et les garçons ? Et pour les mêmes exercices ? - Dans l'organisation des travaux de groupe, est-ce que je veille au respect de la mixité et au partage équilibré des tâches ? - Ai-je les mêmes exigences pédagogiques envers les filles et les garçons ? 	<p>Les mêmes études ont montré que la distribution des responsabilités est elle aussi genrée : les tâches requérant de la minutie et du soin sont davantage confiées aux filles, celles faisant appel à des compétences physiques sont dévolues aux garçons. Sur le plan cognitif, on fait davantage appel aux garçons pour les opérations de raisonnement et aux filles pour celles de reformulation, de restitution et de synthèse.</p>
<p>Interactions entre les élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quels types de propos sont échangés entre les filles et les garçons ? Quelles attitudes adoptent-ils ? - Est-ce que je relève les plaisanteries sexistes et homophobes des élèves, les stéréotypes auxquels ils se réfèrent ? 	<p>Les rapports de pouvoir genrés entre filles et garçons ou entre élèves de même sexe sont souvent considérés comme des agressions mineures ou perçues de façon fataliste.</p>
<p>La prise en compte du genre dans la discipline enseignée</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ai-je le souci d'insister sur la neutralité des savoirs, leur égale accessibilité aux filles et aux garçons ? - Lorsque je conçois mes séances, est-ce que j'ai le souci de varier mes exemples afin d'éviter tout stéréotype ? - Est-ce que l'absence de représentations sexistes est un critère de choix des manuels et autres documents pédagogiques que j'utilise ? Si je suis contraint d'utiliser un document tendancieux, est-ce que je le signale aux élèves ? - Est-ce que je me tiens informé-e des études de genre qui concernent ma discipline ? 	<p>Les livres et les savoirs scolaires véhiculent souvent des stéréotypes qui acquièrent force d'autorité. Une approche critique s'impose pour éviter que ne soient reconduites des conceptions éculées. Pour s'aider, on pourra se référer aux résultats des études sur le genre qui désormais concernent toutes les disciplines enseignées.</p> <p>À ce propos, voir la bibliographie disponible sur le site académique : http://www.egalite-filles-garcons.ac-creteil.fr/spip.php?article152</p>

<p>Évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mes annotations sont-elles les mêmes lorsqu'elles s'adressent aux filles et aux garçons? Est-ce que je donne le même type de conseils ? - En classe, dans le cadre de l'évaluation formative, est-ce que mes étayages sont de même nature ? - En matière de comportement, est-ce que je punis de la même manière filles et garçons ? Est-ce que je demande le cas échéant le même type de sanctions pour les mêmes faits ? 	<p>Diverses études montrent que la connaissance du sexe de l'élève influe sur le type de remarques écrites ou orales et même sur les évaluations chiffrées.</p>
<p>Prise en charge par l'équipe pédagogique</p> <ul style="list-style-type: none"> - En cas de tensions liées au genre, le problème est-il pris en charge par l'équipe pédagogique ? Un travail autour des questions de la mixité est-il initié ? - Les relations garçons/filles sont-elles travaillées en classe ou prises en charge uniquement par la vie scolaire ou l'infirmière ? 	<p>L'éducation à la mixité est souvent assimilée à l'éducation à la sexualité et confiée à des personnels jugés compétents. Or il est avéré que la diminution des conflits dépend de la synergie de l'équipe éducative.</p>

Grille recueillie dans l'académie de Créteil

Mission de promotion de l'égalité des filles et des garçons et de lutte contre l'homophobie

Mise en lumière de quelques actions locales dans l'académie de Lyon

Action « sensibilisation à l'égalité » du lycée Albert Camus (Rillieux-La-Pape- Rhône)
<u>Pilotage :</u> Professeur d'éducation civique
Origine du projet <ul style="list-style-type: none"> – Sensibiliser les élèves à la question de l'égalité ; – Donner un aspect concret aux séquences de l'éducation civique – Filières du lycée très sexuées
<u>Objectifs :</u> <ul style="list-style-type: none"> – Sensibiliser les élèves à la question de l'égalité femmes-hommes dans le cadre du programme et sans séance supplémentaire.
<u>Ce qui a été mis en place :</u> Participation depuis deux ans au concours scolaire national des Olympes de la parole organisé par l'association française des femmes diplômées des Universités pour les 1 ^{ère} ES. <u>Contenu :</u> <ul style="list-style-type: none"> – Préparation sur ½ année du concours : répondre à la problématique posée par la constitution d'un dossier et d'une présentation théâtrale de 10 minutes jouée par 10 élèves maximum ; – Les élèves réalisent le dossier, écrivent et jouent la pièce – Compétences travaillées en lien avec le professeur de français et la documentaliste : expression écrite, orale, recherche, autonomie – Sélection régionale et finale nationale au ministère de l'éducation nationale. Le jury pose des questions sur ce qui a été appris sur l'égalité. – En conséquence de ce concours, la deuxième partie de l'année est consacrée à des séances d'orientation.
<u>Éléments de bilan de l'action</u> <ul style="list-style-type: none"> – Unanimité des élèves pour le constat des différences mais pour l'action ultérieure : les filles sont militantes, cela est moins vrai pour les garçons ; – Les collègues ne sont pas contre cette action mais pas initiateurs non plus ; – Pas possible pour le moment de le faire avec les filières sexuées.
Ouverture : action d'ouverture vers la danse pour les garçons des classes de STI (beaucoup de réticences) en lien avec le centre chorégraphique nationale implanté à Rillieux-la-Pape dirigé par Yuval Pick (qui a succédé à Maguy Marin).

Action « lutte contre les stéréotypes » du lycée Honoré d'Urfé (Saint Etienne-Loire)

Pilotage :

Assistante sociale et CPE du lycée.

Origine du projet

- Essoufflement des séances d'éducation à la sexualité et à la vie affective telles qu'elles étaient construites depuis plusieurs années pour les classes de seconde ;
- Envie d'ouvrir à d'autres thèmes, d'élargir ;
- Parallèlement, la mise en place de la journée de la jupe et du respect a donné envie de travailler avec les élèves sur les stéréotypes de genre qui intègrent la sexualité et le rapport à l'autre

Objectifs :

- Agir sur les comportements pour aller vers plus d'égalité
- Favoriser le comportement respectueux dans les relations filles/garçons

Ce qui a été mis en place :

4 séances annuelles d'une heure pour toutes les classes de seconde, animées en binôme (AS, infirmières et CPE)

Contenu :

- Aborder la question des stéréotypes à partir de support : à partir d'un CDROM « média typé », ainsi qu'exploration des messages sexistes, de genre, dans les médias et la publicité
- Élève en situation d'acteur-trice, séances interactives
- 1 : décoder la publicité, son message explicite, implicite
- 2 : inviter les élèves à la transposer à l'autre sexe en s'aidant de dessins, d'affiches

Éléments de bilan de l'action

- Mobilisation, et implication, forte des élèves qui échangent, s'emparent de la question, argumentent (qualité des débats) ;
- Manifestation de leur capacité à repérer et nommer les représentations, stéréotypes (les élèves ont beaucoup recours à l'humour au cours des séances).
- La journée de la jupe et du respect mobilise l'ensemble du lycée et l'équipe éducative s'investit dans l'action
- Soutien fort du chef d'établissement et de ses adjoints

En réflexion, associer les équipes éducatives pour que la question du genre soit transversale aux activités et enseignements dispensés

Action « prévention des violences sexistes » du collège Honoré de Balzac (Vénissieux-Rhône)

Pilotage :

Action menée dans le cadre du CESC – commission citoyenneté

Origine du projet

- Montée des insultes sexistes, dégradation des relations entre les filles et les garçons ;
- Mesurer le sens de la violence chez les filles et les garçons, leur expression, et niveau d'acceptation : enquête par questionnaire auprès de classes de ;
- Conclusion : les insultes ne sont pas qualifiées de violences verbales, banalisation de la violence.

Objectifs :

- Sensibiliser l'ensemble de la communauté scolaire à la question de la violence entre les sexes

Ce qui a été mis en place :

Des actions ciblées à destination : des élèves, des enseignants et équipes éducatives des parents

Contenu :

- intervenante extérieure sur la question des représentations autour du genre, sur la mixité, la coéducation (enseignants, équipe éducative) ;
- projection d'un film et débat (élèves) classe par classe
- conférence débat (parents)

Éléments de bilan de l'action

- Apaisement des relations, diminution des phénomènes d'agressions verbales, tendance à l'entraide entre élèves
- Enseignants : meilleure perception déclarée de la problématique, vigilance plus grande dans les classes
- Soutien du chef d'établissement

Action « orientation scolaire » du lycée La Martinière - Diderot (Lyon- Rhône)

Pilotage :

COP du lycée

Origine du projet

- Présentation de la réalité du métier d'ingénieur ;
- Élargir les choix des jeunes garçons et des jeunes filles ;
- Intervention de l'association OPE (objectif pour l'emploi) qui a obtenu le prix Irène Joliot-Curie en 2005 pour la meilleure action pédagogique.

Objectifs :

- Donner une vision concrète du métier, des évolutions de carrières, de sa compatibilité avec une vie de famille ;
- Présenter le métier par une femme pour montrer que ce sont des métiers qui se conjuguent au féminin

Ce qui a été mis en place :

Les classes entières de 1ère scientifique (garçons et filles) bénéficient du module de présentation chaque année depuis deux ans.

Contenu :

- En amont, préparation de la classe à partir de supports fournis par l'association par le professeur en charge de la matière et/ou le COP ;
- Présentation des filières d'ingénieur (notamment au-delà des filières biologie-chimie très investies par les filles) par une ingénieure en exercice (en milieu de carrière, pour une présentation également des mobilités possibles) et par deux étudiantes (en IUT et/ou en école d'ingénieur pour la proximité du discours) ;
- Éléments :
 - 1 : que fait-on dans le métier ?
 - 2 : parcours d'orientation à l'origine (notamment si l'intervenante n'avait pas ce projet au départ : montrer les chemins possibles) ;
 - 3 : quelles sont les évolutions possibles de carrière ?
 - 4 : organisation vie professionnelle - vie personnelle

Éléments de bilan de l'action

- L'incidence sur les choix d'orientation d'une telle session est difficilement mesurable, néanmoins les élèves expriment leur satisfaction car ils et elles en retirent une vision concrète du métier ;
- Montrer aux garçons que le métier se conjugue au féminin, c'est les préparer à accepter, à accueillir des femmes dans les métiers techniques sans remettre en cause leurs compétences ;

- Les garçons ne comprennent pas l'intérêt du passage sur la conciliation des temps de vie ;
- Certains professeurs ne voient pas la plus-value d'une intervention par des femmes.
- Les plus : les parcours non linéaires des intervenantes qui ouvrent des possibles aux élèves (ex : étudiante en école d'ingénieur en alternance)

Action individuelle en français

Initiative individuelle :

Professeure de français, histoire et géographie en lycée professionnel (filières majoritairement féminines).

Fonctionnement des cours :

- Féminisation du pluriel si les filles sont majoritaires dans la classe (exemple, « vous serez toutes évaluées le xxxx »). Argumentation : la majorité l'emporte en démocratie. Réactions : surprises, acceptation amusée des garçons.
- Insultes sexiste, raciste ou homophobes : sanction et rappel à la loi immédiat. Pas de débat à chaud mais retour lors d'une autre séance.

Travail pédagogique :

- Pas de séquence construite spécifiquement autour d'œuvres de femmes pour les femmes
- Proposer autant de créatrices que de créateurs, avec des supports qui permettent de multiples entrées mais dont le fond cultive un contexte égalitaire.

Par exemple pour les écrivaines antérieures au XIXème siècle : Louise Labé, Olympe de Gouges, Marie de France qui permettent l'étude de la poésie ou de l'argumentation.

La pièce de Marivaux, *La Colonie* (thème l'égalité des droits politiques entre les femmes et les hommes) écrite par un homme de l'Ancien Régime permet de se questionner sur l'obligation d'appartenir à un groupe pour en défendre les intérêts.

Œuvres contemporaines, par exemple la bande dessinée de Marjane Satrapi, *Persepolis*.

Au cinéma, Tout ce qui brille : séquence pédagogique possible autour des codes sociaux qui étaient ou non intégrés par les personnages, ce qui conditionnaient leur évolution (fond : jeunes femmes libres qui sortent la nuit avec l'appui de leurs parents, font des rencontres, y ont une sexualité).

L'égalité filles-garçons en éducation physique et sportive, l'exemple d'une discipline

Les premiers travaux et articles de Volondati (1979, 1987) et Davisse (1986, 1987) inspecteurs pédagogiques régionaux, dans les années quatre-vingt, ont alerté sur l'échec des filles ainsi que sur le retard pris concernant la mixité dans la discipline. Une double problématique émergeait alors. Comment permettre la réussite des filles en EPS ? Comment faire pour que les cours d'EPS soient tous mixtes (après la réforme Haby) ? La question de l'égalité était donc regardée au filtre de la mise en place de la mixité comme première condition de l'égalité d'accès à une culture commune.

Dans les années 2000, l'évaluation lors des épreuves du baccalauréat a été révélatrice d'inégalités persistantes (Cleuziou, 2000; Vigneron, 2004) en faveur des garçons. A alors été pointé du doigt le choix des activités et des menus qui n'avantagent pas les filles. Mais à y regarder de plus près, c'est tout un curriculum caché qui est à l'origine des inégalités de réussite entre les filles et les garçons en EPS(cf. le rapport de la commission nationale des examens en EPS).

Couchot-Schiex et Trottin (2005) ont ainsi démontré que le nombre d'interactions lors des séances d'EPS est bien en faveur des garçons. Si les filles et les garçons bénéficient d'autant de rétroactions permettant la transmission des informations, les garçons reçoivent davantage de consignes leur permettant de structurer la situation d'apprentissage, d'organiser leur travail.

Plusieurs enquêtes qualitatives (Beyria & Guérandel, 2010 ; Vigneron, 2004) attestent que les comportements des garçons sont l'étalon à partir duquel les enseignants, hommes ou femmes, gèrent les séances. Les formes de mixité peuvent être induites par ce que l'on peut appeler « la loi des garçons » qu'il s'agit de ne pas frustrer.

Cogérino et Lechelard (2003) se sont attachées à caractériser les dimensions qui déterminent l'attribution de l'attention de l'enseignant d'EPS à certains élèves plus qu'à d'autres. Il ressort que les enseignants sont sensibles à certains critères, conformes aux stéréotypes sexués. Selon qu'ils sont garçons ou filles, les élèves ne sont pas remarqués pour les mêmes caractéristiques. Les filles sont davantage citées pour les caractéristiques négatives de leurs prestations ou ressources et pour les caractéristiques positives de leurs comportements. Les garçons sont remarqués pour les caractéristiques positives de leurs prestations et les caractéristiques négatives de leurs comportements. Cette vision stéréotypée des élèves qu'ont les enseignants d'EPS est confirmée par les résultats de l'enquête réalisée par la DEPP en 2005-2006 (Benhaïm-Grosse, 2007) : les problématiques des capacités physiques et de la motivation sont clairement posées pour justifier les différences de réussite.

Les stéréotypes de sexe ne s'expriment pas qu'au travers d'activités masculines. Coltice (2005) montre qu'une situation dansée, même si elle offre au départ des ouvertures vers des positionnements masculins et féminins, n'implique pas de façon magique ces expériences

variées. Cette conformité aux stéréotypes de sexe est également constatée dans les cours de cirque de lycée dans une cité de la périphérie urbaine de Lyon (Garcia, 2007). Les pratiques sont décrites comme très sexuées en liaison avec les modèles dominants de la masculinité et de la féminité (la prouesse pour les garçons; la souplesse et la composition chorégraphique pour les filles). Les garçons accaparent le matériel permettant les prouesses d'équilibre. Leurs performances physiques lors de leur passage sur scène sont valorisées, alors que les filles tiennent souvent des rôles de faire-valoir des exploits de leurs camarades garçons. Les enseignants d'EPS interrogés justifient leurs choix par l'« égalité dans la différence » entre filles et garçons et la « complémentarité des sexes » qui favoriseraient l'activité des élèves.

L'approche didactique des inégalités montre également dans le détail comment l'implication des élèves dans les tâches semble liée au type de savoir enseigné et au type de direction d'étude réalisée par l'enseignant (Verscheure, 2009).

Le groupe de réflexion sur « les filles, les garçons, la mixité » de l'académie d'Amiens a également observé que les rôles sociaux (Guélou, 2010), et les fiches de travail (en acrosport) renforçaient les stéréotypes (Josseaux, Patinet et Winckels, 2007). L'ensemble de ces travaux scientifiques et professionnels démontrent comment professeurs et élèves contribuent à l'intériorisation ou à l'émancipation de rôles sociaux conventionnellement attribués à leur sexe respectif et définissent ainsi un contexte d'enseignement favorisant ou non l'égalité des sexes.

Catherine Patinet, professeure agrégée d'EPS et docteure en STAPS (*Équité sexuée et centrations attentionnelles des enseignants d'Éducation Physique et Sportive en contexte mixte*, thèse, Université d'Amiens), fait porter ses recherches sur la subjectivité des enseignants lors d'expériences professionnelles de mixité. L'approche psychophénoménologique permet de décrire ainsi les différentes centrations attentionnelles des enseignants d'EPS et d'apprécier leur niveau de conscience envers l'équité sexuée.

L'égalité garçon-fille en EPS, un problème professionnel peu perceptible pour la profession ?

Lors de stages de formation continue ou lors de colloques ou séminaires en EPS, les enseignants d'EPS interpellés sur la question de l'égalité garçons-filles, font de façon récurrente les remarques suivantes :

« La mixité, ce n'est pas un problème! » ; « Pourquoi parler des filles en EPS ? Est-ce que les profs de français parlent des garçons? » ; « Il y a aussi des garçons en grande difficulté en EPS ! On n'en fait pas toute une histoire » ; « Moi dans ma classe de..., c'est une fille qui a la meilleure note, alors ? » ; « De toute façon, il y a trop de différences pour que les filles réussissent au niveau des garçons » ; « Les filles ? Elles ne sont pas motivées! » ; « Tout ça, ce n'est qu'une question de gestion de l'hétérogénéité » ; « Il suffit de faire une bonne programmation » .

On peut s'interroger sur la faible prise de conscience des enseignants d'EPS concernant cette problématique de l'égalité. Divers obstacles rendent probablement celle-ci difficile.

Un lien étroit entre type de mixité et égalité des sexes ?

La perception subjective du contexte oriente l'enseignant vers des intentions différentes de mixité propre à l'expérience vécue. Chaque enseignant pratique ainsi une forme de mixité singulière en lien avec chaque contexte rencontré. Quatre formes typiques ont été identifiées : une mixité « ensemble-séparée » ; une mixité « banalisée » ; une mixité « recherchée » ; une mixité « réfléchie ». Chacune d'entre elles porte des logiques intrinsèques et favorise des formes différentes d'égalité des sexes.

Trois axes de travail pour la formation des enseignants

- * Passer de la gestion de la mixité à une culture professionnelle de l'égalité (ou arrêter de croire que la mixité, c'est l'égalité).
- * Passer d'un jugement stéréotypé des élèves à une véritable lecture de l'activité adaptative des élèves (ou arrêter de penser que si les filles ne s'engagent pas, c'est parce qu'elles ne sont pas motivées !).
- * S'interroger sur son rapport à l'autre (ou prendre conscience de ce qui se joue d'un point de vue émotionnel avec certaines filles non sportives).