

N° 645

# SÉNAT

SESSION ORDINAIRE DE 2013-2014

---

---

Enregistré à la Présidence du Sénat le 19 juin 2014

## RAPPORT D'INFORMATION

FAIT

*au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes (1) sur les **stéréotypes masculins et féminins** dans les manuels scolaires,*

Par M. Roland COURTEAU,

Sénateur.

---

(1) Cette délégation est composée de : Mme Brigitte Gonthier-Maurin, *présidente*, M. Roland Courteau, Mmes Christiane Demontès, Joëlle Garriaud-Maylam, M. Alain Gournac, Mmes Sylvie Goy-Chavent, Chantal Jouanno, Françoise Laborde, Gisèle Printz, *vice-présidents* ; Mmes Caroline Cayeux, Danielle Michel, *secrétaires* ; Mmes Maryvonne Blondin, Nicole Bonnefoy, Corinne Bouchoux, M. Christian Bourquin, Mmes Bernadette Bourzai, Marie-Thérèse Bruguière, Françoise Cartron, Laurence Cohen, MM. Gérard Cornu, Daniel Dubois, Mmes Marie-Annick Duchêne, Jacqueline Farreyrol, M. Alain Fouché, Mmes Catherine Genisson, Colette Giudicelli, MM. Jean-Pierre Godefroy, Jean-François Husson, Mmes Christiane Kammermann, Claudine Lepage, Valérie Létard, Michelle Meunier, Sophie Primas, Esther Sittler et Catherine Troendlé.



## SOMMAIRE

	<u>Pages</u>
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	5
<b>I. LES MANUELS SCOLAIRES EXERCENT UNE INFLUENCE DÉTERMINANTE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES HOMMES ET DES FEMMES ET L'EXISTENCE DE STÉRÉOTYPES SEXISTES</b> .....	7
<b>A. LE CONSTAT : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE TRÈS PERFECTIBLE SUR LE PLAN DE L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ</b> .....	9
1. <i>D'une manière générale, les conséquences d'une éducation stéréotypée peuvent handicaper le développement des filles et des garçons</i> .....	9
2. <i>Un outil pédagogique fondamental confié entièrement à des éditeurs privés</i> .....	11
3. <i>Des manuels encore loin d'être exemplaires en terme de stéréotypes et de préjugés</i> .....	12
4. <i>Mais des évolutions incontestables</i> ... ..	17
5. <i>... qui pourraient être encouragées par l'établissement d'un palmarès</i> .....	19
<b>B. UN IMPÉRATIF : ACCOMPAGNER LES ÉDITEURS DANS LEUR VOLONTÉ DE RENOUVELER LES MANUELS EXISTANTS À LA LUMIÈRE DE L'EXIGENCE D'ÉGALITÉ</b> .....	19
1. <i>Les éditeurs se disent sensibles à la question de la lutte contre les stéréotypes, mais enfermés dans une chaîne de contraintes fortes</i> .....	20
2. <i>Deux facteurs inconditionnels : le temps et l'accès à des ressources larges</i> .....	24
3. <i>Les maisons d'édition dont les procédures sont exemplaires doivent être encouragées</i> .....	27
4. <i>L'éditeur public doit donner l'exemple : responsable de la production numérique, le réseau CANOPÉ doit fournir des contenus pédagogiques exemplaires</i> .....	28
<b>II. L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DOIT ÊTRE MOBILISÉE AU SERVICE DE LA TRANSMISSION D'UNE ÉCOLE DE L'ÉGALITÉ</b> .....	31
<b>A. FORMER LES ENSEIGNANTS À COMBATTRE LES STÉRÉOTYPES SEXISTES EST UNE DÉMARCHE DÉLICATE ET DIFFICILE</b> .....	32
1. <i>Les stéréotypes de genre sont fortement ancrés en chacun de nous : transmettre les valeurs d'égalité suppose une prise de conscience qui ne génère ni stigmatisation ni culpabilisation et demande du temps</i> .....	33
2. <i>Les heures de formation à l'égalité, dont le volume varie d'une ESPE à l'autre, ont, semble-t-il, fortement régressé</i> .....	34
3. <i>La valeur « égalité » doit intégrer tous les concours de recrutement de l'Éducation nationale</i> .....	38
<b>B. LA MOBILISATION DE L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE SUR LA BASE DES ABCD DE L'ÉGALITÉ DOIT DONNER À L'ÉCOLE LES MOYENS DE REDEVENIR LE CREuset D'UNE CULTURE DE L'ÉGALITÉ</b> .....	39
1. <i>Mobiliser l'ensemble de la communauté éducative</i> .....	40
2. <i>Intervenir dès le plus jeune âge</i> .....	41
3. <i>Une transversale : intégrer la transmission des valeurs d'égalité dans toutes les disciplines</i> .....	43
4. <i>Une base : les ABCD de l'égalité</i> .....	44

RECOMMANDATIONS ADOPTÉES PAR LA DÉLÉGATION .....	47
EXAMEN EN DÉLÉGATION.....	51
ANNEXES .....	65

---

## AVANT-PROPOS

Ce n'est qu'en 1924 que les programmes scolaires sont devenus identiques pour les filles et les garçons, et il a fallu attendre 1975<sup>1</sup> pour que la mixité soit rendue obligatoire dans tous les établissements scolaires (écoles, collèges et lycées).

Le défi de l'égalité entre filles et garçons à l'école et la prise de conscience de ses enjeux est donc relativement récent : en 1989, Nicole Mosconi<sup>2</sup>, auteure de « *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?* » dénonçait l'absence d'évolution des pratiques pédagogiques, qu'exigeait pourtant la généralisation de la mixité à l'école. Depuis, deux conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons et les femmes et les hommes dans le système éducatif, dont la dernière a été signée en 2013<sup>3</sup> ont poursuivi l'ambition de mettre en œuvre une politique d'égalité commune à plusieurs ministères.

Dans le cadre de ces conventions, de nombreux outils pédagogiques ont été élaborés et l'objectif d'égalité entre les filles et les garçons inscrit comme obligation légale et mission fondamentale pour l'éducation nationale.

**En prenant pour objet d'étude le manuel scolaire, la délégation souhaitait prendre la mesure de l'évolution des représentations sexuées transmises aujourd'hui à l'école.**

C'est en effet dès l'enfance que s'ancrent les représentations du monde, dont découle la possibilité de s'épanouir dans une société égalitaire. Pour notre délégation, l'égalité des filles et des garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'École doit garantir aux élèves.

Or, ce que la délégation a entendu au cours de nos auditions et déplacements nous a pour le moins inquiétés : la plupart des professionnels constatent une permanence dans la reproduction des stéréotypes de genre et des préjugés, tant dans les outils que dans les méthodes pédagogiques.

Loin de nous l'idée de vouloir pointer du doigt ou de chercher des responsables.

---

<sup>1</sup> Loi du 11 juillet 1975 du ministre René Haby.

<sup>2</sup> Nicole Mosconi, professeure émérite de l'université Paris X, spécialiste de sciences de l'éducation, membre du Centre de recherche éducation et formation (CREF), équipe "Genre, savoir, éducation".

<sup>3</sup> Signée pour la période 2013-2018, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, engage les parties signataires à renforcer leur action en faveur de la promotion de l'égalité entre les sexes.

Comme le rappelait Sylvie Cromer, sociologue, chercheuse à l'Université de Lille 2 et à l'INED, les manuels ne sont jamais le reflet du monde dans lequel on vit, mais toujours une projection imaginaire d'un ordre social sexué qui ne correspond pas nécessairement à la réalité. Ils montrent les représentations stéréotypées dans lesquelles nous baignons tous et que nous reproduisons, même de façon inconsciente.

Pourtant, si l'une des missions essentielles de l'école réside bien dans la transmission des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, c'est de l'ensemble de la communauté éducative que dépend la réussite de ce projet. C'est à elle de relever ce défi.

Les premiers résultats du programme des ABCD de l'égalité sont prometteurs. Ils montrent aussi que le combat contre les préjugés sexistes est une démarche délicate et difficile, qui peut être facilement détournée, qu'il faut donc soutenir et accompagner.

C'est l'objet de ce rapport d'information.

Après avoir entendu les représentantes du Centre Hubertine Auclert, ainsi que Sylvie Cromer, spécialisée dans les sciences de l'éducation, le 30 janvier 2014, la délégation a procédé à trois table-rondes qui ont réuni des représentants institutionnels, des professionnels de l'éducation et de l'édition (cf. comptes rendus en annexe) afin :

- d'établir un diagnostic partagé et tracer des pistes de réflexion ;
- de délimiter les responsabilités entre les concepteurs et les éditeurs de programmes scolaires ;
- de réfléchir à la formation des enseignants à la transmission de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école.

A l'issue de ces auditions, la délégation estime que :

- les manuels scolaires exercent une influence déterminante sur les représentations des hommes et des femmes et l'existence de stéréotypes sexistes (I) ;

- l'ensemble de la communauté éducative doit être mobilisée pour redonner à l'école son rôle de creuset de l'égalité (II).

---

## I. LES MANUELS SCOLAIRES EXERCENT UNE INFLUENCE DÉTERMINANTE SUR LES REPRÉSENTATIONS DES HOMMES ET DES FEMMES ET L'EXISTENCE DE STÉRÉOTYPES SEXISTES

En prenant pour objet d'étude le manuel scolaire, la délégation souhaitait approfondir sa réflexion sur les moyens de lutter contre les stéréotypes sexués en examinant plus particulièrement les représentations des hommes et des femmes dans les outils pédagogiques utilisés à l'école.

Considérant, en effet, que l'enfance, et tout particulièrement la période scolaire, constitue un moment-clé dans la construction des représentations, la délégation a toujours considéré que c'est dès le plus jeune âge que les stéréotypes doivent être appréhendés et déconstruits.

Évidemment, nous nous sommes dès le début de nos travaux interrogés sur la pertinence de notre choix. Face à la numérisation des documents, qui permet une profusion de sources de connaissances disponible, le manuel scolaire garde-t-il toujours sa valeur de référence ?

Selon Jean-Marie Panazol, directeur de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN)<sup>1</sup>, les enseignants se servent aujourd'hui du manuel comme fil conducteur du plan de cours, mais vont chercher la documentation ailleurs, dans toutes les ressources pédagogiques mises à leur disposition, notamment par le réseau public CNDP-CANOPE, réseau de création et d'accompagnement pédagogiques.

### **Le réseau public CNDP-CANOPE**

Le Centre national de documentation pédagogique ou CNDP est un établissement public à caractère administratif français placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

En tant qu'éditeur de l'Éducation nationale, il accomplit une mission d'édition, de production et de diffusion de ressources pédagogiques et administratives destinées aux professionnels de l'enseignement.

Il contribue au développement des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) ainsi qu'à l'éducation artistique et culturelle.

En février 2014, le nom du réseau a changé. Ce nouveau nom - CANOPE - crée une identité unique, faisant disparaître l'ensemble des

---

<sup>1</sup> Auditionné le 6 mai 2014 par M. Roland Courteau, rapporteur.

acronymes existants - un nom évoquant un lieu foisonnant et stimulant d'expérimentation et d'échanges.

Nouveaux outils pédagogiques, nouvelles approches, nouveaux supports, nouvelles attentes des enseignants, des parents et des élèves... La canopée symbolise la richesse, la création, le foisonnement, l'acceptation de nouvelles voies pour arriver à une solution.

Mais nous nous sommes vite aperçus que les avis divergeaient radicalement sur le sujet. Ainsi, dans un article récent, intitulé « *Former les jeunes enseignantes et enseignants à la mixité : une nécessité* », Virginie Houadec, conseillère pédagogique auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale (IEN) Toulouse rive-gauche et chargée de formation dans les ABCD de l'égalité, qui a participé à la table ronde du 15 mai 2014, estime que les manuels sont utilisés par les enseignants débutants comme une « bible », suivie aveuglément. Elle va même jusqu'à relever des aberrations, car, selon elle, certains enseignants les considèrent comme plus fiables que les programmes officiels.

Interrogée à ce sujet, Sylvie Cromer<sup>1</sup>, sociologue, qui a notamment été responsable scientifique du programme de recherche européen « *Attention Album !* » sur les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés de 1996 à 1999, a conforté cette appréciation par une observation de terrain : « *Dans une matière comme les mathématiques, les enseignants s'appuient en effet encore essentiellement sur le manuel, notamment pour les exercices* ».

Dans le même sens, un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de février 2003 portant sur la formation initiale et continue des maîtres, souligne que : « [...] *il a souvent été observé que le matériel d'enseignement, édité par l'industrie privée et qui ne se trouve entre les mains des maîtres que parce qu'ils l'ont acheté, joue un rôle capital, parfois excessif, [...] dans la modélisation des pratiques du maître* ».

Finalement, cette controverse a vite été dépassée. Comme l'a rappelé Sylvie Cromer, même concurrencé par une profusion d'autres documents et ressources, le manuel scolaire reste un « totem<sup>2</sup> ».

En effet, au-delà de sa fonction d'organisation des connaissances à un moment donné, **le manuel est aussi un lieu symbolique de construction et d'expression des valeurs d'une société**. C'est la raison pour laquelle, partout dans le monde, les manuels scolaires font l'objet de controverses et suscitent des polémiques - même entre les pays - bien au-delà de la seule sphère éducative.

<sup>1</sup> Auditionnée le 30 janvier 2014 par la délégation.

<sup>2</sup> Sylvie Cromer emploie cette expression pour désigner la valeur symbolique du manuel, au-delà de sa fonction de transmission de connaissances.

---

Citons, à titre d'exemple, le guide méthodologique à l'attention des acteurs et des actrices de la chaîne du manuel scolaire, rédigé sous l'égide de l'UNESCO, intitulé *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ?* ou encore l'ouvrage *Sexes et manuels*, édité en 2012 par la Fédération de Wallonie-Bruxelles.

Le manuel scolaire est, par ailleurs, **un outil de transmission entre l'école et les familles**. Parfois unique livre à entrer dans le foyer, en particulier dans les familles culturellement les plus défavorisées, **il constitue un puissant levier de changement social**.

C'est en ce sens qu'il peut être un vecteur non négligeable de **promotion de l'égalité entre les sexes**.

#### **A. LE CONSTAT : UN OUTIL PÉDAGOGIQUE TRÈS PERFECTIBLE SUR LE PLAN DE L'ÉDUCATION À L'ÉGALITÉ**

Rappelons tout d'abord que le manuel scolaire répond à une définition légale, telle qu'elle résulte de la loi du 10 août 1981 relative au prix du livre.

Ainsi, le décret n° 2004-922 du 31 août 2004 précise que « *sont considérés comme livres scolaires, au sens de l'alinéa 4 de l'article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés* ».

Cette définition englobe un ensemble de supports, comprenant notamment le matériel d'aide pédagogique aux enseignants. C'est sur l'ensemble de ces documents qu'a porté cette étude.

##### **1. D'une manière générale, les conséquences d'une éducation stéréotypée peuvent handicaper le développement des filles et des garçons**

Des études ont montré que, pour les filles, le peu de diversité et la faible valorisation des modèles d'identification proposés, tant dans les médias que dans les manuels scolaires, ont des conséquences en termes d'estime de soi.

Cette faible confiance en soi nuit à leur potentiel et les amène, inconsciemment, à s'identifier aux rôles limités qui leur sont traditionnellement attribués.

Il en résulte :

- un faible engagement des filles pour des métiers scientifiques ou à responsabilité ;
- des choix professionnels stéréotypés ;
- une association permanente entre le féminin, la maternité, l'éducation et les soins aux enfants, les activités ménagères.

**Du côté des garçons**, ces mêmes études montrent que la valorisation de certains comportements (se montrer fort, ne pas pleurer, ne pas se plaindre) et l'absence de certaines représentations (métiers du social et de la sollicitude, relation père/enfant, activités domestiques, etc.) vont **forger une « nature » masculine figée**.

Parmi les **conséquences**, on peut relever :

- une association entre la masculinité et les comportements perturbateurs, voire violents ;
- des « incompétences émotionnelles » (se manifestant par des difficultés à exprimer et reconnaître ses sentiments). Un lien entre ces incompétences et le taux de suicide chez les adolescents masculins aurait été mise en évidence par plusieurs études récentes<sup>1</sup> ;
- une absence de perception de la nécessité de concilier vie personnelle (voire familiale) et vie professionnelle.

Même s'il ne constitue pas le seul média de socialisation, le manuel scolaire est néanmoins un outil pédagogique fondamental. Lorsque les manuels véhiculent des représentations stéréotypées ou des stéréotypes sexistes, ces derniers concourent, via un apprentissage implicite, à l'intégration par les jeunes des stéréotypes présentés.

**C'est la répétition** de ces mêmes « représentations »<sup>2</sup> qui contribue à la reproduction et l'intériorisation de normes de genre. Ceci peut avoir pour effet que l'élève intègre l'idée que, **selon que l'on soit une fille ou un garçon**, la société attend de lui ou d'elle des comportements différents, qu'il est naturel qu'on ait des centres d'intérêts, des préoccupations, bref une **destinée différente**.

**De la même manière que des manuels qui véhiculent des stéréotypes contribuent à l'intériorisation des normes de genre, il est**

---

<sup>1</sup> Plusieurs études américaines montrent que les hommes sont moins enclins que les femmes à exprimer leurs émotions particulièrement celles associées à la vulnérabilité, telles que la tristesse, l'amour et la peur. Correspondre au « rôle masculin » impliquerait une dimension de « restriction de l'émotionnalité » et « d'inhibition de l'affection » (King et Emmons, 1990 ; McConatha, Marshall et Armstrong, 1977 ; Snell, Miller et Belk, 1988). Houle Janie, dans sa thèse de doctorat sur le suicide des hommes (2005) énonce « En désapprouvant l'expression des émotions, le rôle masculin contribue possiblement à accroître la détresse psychologique des hommes en les privant des effets bénéfiques associés à ce comportement ».

<sup>2</sup> Par « représentations », on entend ici tant les illustrations que les textes.

---

**évident que diversifier les modèles** d'hommes et de femmes, de filles et de garçons, encourage les enfants et les jeunes à faire des choix basés sur leurs goûts et leurs aptitudes et leur laisse une plus grande liberté.

En résumé, les limites que crée l'intériorisation de l'assignation de genre sont un frein à un plein épanouissement des filles et des garçons, les confinent chacun de « son » côté et ce dès le plus jeune âge et, finalement, les empêchent de « vivre-ensemble » dans une société égalitaire.

Traquer les stéréotypes de genre à l'école participe donc à la construction d'un projet d'émancipation. Sylvie Cromer le rappelait lors de l'audition du 30 janvier 2014 : L'enjeu d'une éducation non stéréotypée, c'est de transmettre plus de bonheur...

## **2. Un outil pédagogique fondamental confié entièrement à des éditeurs privés**

La spécificité du manuel scolaire réside dans le fait que, support pédagogique obligatoire, sa réalisation relève pourtant entièrement d'éditeurs privés, qui se doivent de composer avec des exigences concurrentielles complexes.

Ainsi, le « marché » du manuel scolaire, évalué à environ 350 millions d'euros<sup>1</sup>, est partagé entre quelques grandes maisons d'édition (Hatier, Bordas, Nathan, Belin...), dont nous avons reçu des représentantes au cours d'une table-ronde organisée le 29 avril 2014.

Notre délégation s'est interrogée sur la cohérence de ce modèle : est-il normal, et même souhaitable, qu'un document pédagogique aussi essentiel à la construction individuelle et citoyenne des enfants soit entièrement laissé à l'initiative privée ?

Au cours de la table-ronde du 29 avril 2014, qui a permis aux éditeurs de manuels et aux concepteurs des programmes de dialoguer, le chef de service à la Direction générale de l'enseignement scolaire au ministère de l'Éducation nationale (DGESCO) a expliqué que toute la chaîne du manuel scolaire reposait sur un équilibre de liberté et de responsabilité qui devait garantir des mécanismes d'autorégulation vertueux.

**Ce mécanisme d'autorégulation repose sur :**

**- la liberté et l'indépendance totale du Conseil supérieur des programmes (CSP) tout d'abord, ainsi qu'en dispose la loi ;**

**- mais aussi la liberté et responsabilité des éditeurs qui ont la charge de concevoir les manuels, d'en choisir les auteurs, d'en vérifier la rédaction, toutes tâches qui sont de leur seul ressort ;**

---

<sup>1</sup> Ce chiffre a été communiqué par le Directeur du réseau CANOPÉ.

**- la liberté, enfin, dans le choix des manuels par les enseignants.**

Certes, on pourrait considérer que ce principe de liberté et de responsabilité pour la conception des programmes et des manuels pourrait concourir à la réduction des stéréotypes, l'autorégulation pouvant provenir :

- du jeu du marché dans l'offre éditoriale ;
- de la diversité de cette offre qui induit un traitement différencié des manuels proposés ;

- mais aussi de la liberté de choix des enseignants, qui peut elle-même avoir des vertus de régulation puisqu'ils peuvent ne pas sélectionner les manuels qui comporteraient des stéréotypes sexistes.

Pourtant, les professionnels qui se sont emparés du sujet, et en particulier, le Centre Hubertine Auclert<sup>1</sup> qui passe au crible chaque année les manuels scolaires d'un niveau dans une matière donnée, ont démontré que ces mécanismes n'avaient encore guère porté leurs fruits.

**3. Des manuels encore loin d'être exemplaires en terme de stéréotypes et de préjugés**

De nombreux chercheurs, conscients de l'enjeu de l'impact des représentations sur les enfants, ont consacré des travaux à l'analyse des supports éducatifs : on peut notamment citer, parmi les recherches récentes, l'étude rendue à la Haute autorité de lutte contre la discrimination et pour l'égalité (HALDE) en 2009<sup>2</sup>, dont nous avons entendu le coordinateur, Pascal Tisserand, ou encore les travaux de Sylvie Cromer et Carole Brugeilles portant sur l'arithmétique au masculin<sup>3</sup>.

La première, commandée par la HALDE et réalisée par l'Université Paul Verlaine - Metz, repose sur trois approches : juridique, cognitive et socio-psychologique, visant au repérage d'éventuels stéréotypes pouvant se glisser dans les manuels du secondaire. Chaque méthode a été appliquée à la place des femmes, des minorités visibles, des personnes en situation de

---

<sup>1</sup> Le Centre Hubertine Auclert a été créé en 2009 à l'initiative de la région Ile-de-France et d'associations féministes. Il regroupe plus de 80 associations, syndicats et collectivités territoriales désireux de promouvoir une culture de l'égalité femmes-hommes. Il centralise des ressources, outils et documents destinés aux porteurs de projets en faveur de l'égalité. Il accompagne ces acteurs et actrices dans le cadre d'un appui personnalisé ou d'échanges collectifs. Il réalise un travail d'éducation à l'égalité auprès des établissements scolaires, des enseignants et des acteurs de l'éducation. Il accueille également depuis juillet 2013 un observatoire régional des violences faites aux femmes.

<sup>2</sup> Étude sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation et à l'âge dans les manuels scolaires du secondaire.

<sup>3</sup> L'arithmétique au masculin. Les élèves qui apprennent à compter assimilent en même temps une vision biaisée des rapports entre hommes et femmes. Exemple en Afrique francophone, par Carole Brugeilles et Sylvie Cromer, septembre 2013.

---

handicap, des personnes homosexuelles et des seniors, dans les manuels scolaires.

D'après cette étude, si la lutte contre les inégalités en raison du genre, de l'origine et, dans une moindre mesure, du handicap est prise en compte, des asymétries subsistent :

- les femmes sont moins présentes dans la sphère professionnelle ou reléguées à des postes subalternes ;

- les minorités visibles et plus encore les personnes en situation de handicap et les personnes homosexuelles n'apparaissent qu'à un niveau collectif, en tant qu'objet de débat plutôt qu'en tant que sujet à part entière ;

- les seniors sont, quant à eux, associés à l'inactivité.

La seconde, qui repose sur l'exemple de l'Afrique francophone, tend à démontrer que les élèves qui apprennent à compter assimilent en même temps une vision biaisée des rapports entre hommes et femmes.

Les travaux du Centre Hubertine Auclert nous ont semblé les plus pertinents pour le champ de notre étude.

➤ Du point de vue de la **méthode**, d'une part, qui repose sur la méthodologie exposée par Sylvie Cromer et Carole Brugeilles.

Une discipline et un corpus de manuels nouvellement parus destinés aux séries générales et professionnelles sont sélectionnés, et font l'objet d'une étude quantitative et qualitative.

Comme le soulignait Amandine Berton-Schmitt, chargée de mission éducation au sein de ce centre, l'analyse quantitative fait la force de cette méthode : « *il est fondamental de disposer d'un décompte précis des données que nous extrayons du corpus et qui représentent des stéréotypes* ».

➤ Du point de vue du **panel des manuels analysés**<sup>2</sup> : les manuels d'histoire, de mathématiques et de français dans différents niveaux ont été successivement analysés en 2010, 2011 et 2012.

C'est pourquoi nous avons choisi d'illustrer notre propos par ces analyses, tout en les confrontant aux résultats des études précitées.

Il ressort de ces trois études annuelles :

- d'une part, une sous-représentation très importante des femmes, qui résulte à la fois d'un déséquilibre numérique et de procédés « d'invisibilisation » ;

- d'autre part, la persistance des stéréotypes sexués.

---

**Considérant la sous-représentation des femmes**, les manuels d'histoire sont les plus caractéristiques<sup>1</sup> : le Centre Hubertine Auclert en veut pour preuve l'absence quasi-totale des femmes dans les développements relatifs à la production économique de l'Antiquité à 1848, notamment au Moyen-Âge, dans les manuels d'histoire de CAP et de seconde générale.

Ce procédé d'« invisibilisation » est décrit, dans certains cas, comme particulièrement choquant quand il conduit à occulter des travaux majeurs : un exemple topique est donné par un manuel qui consacre une double page à la diffusion de la pensée de Newton par Voltaire. Le rôle d'Émilie du Chatelet, qui a traduit les ouvrages du savant anglais et qui a donc directement permis leur diffusion en France, est tout simplement oublié.

De même, **les arts et les sciences** demeurent des domaines masculins : dans l'ensemble des manuels étudiés, les œuvres des femmes sont 25 fois moins nombreuses que celles des hommes ; une seule femme peintre – Barbara Krafft<sup>2</sup>, portraitiste de Mozart – est présente, et encore est-elle relativement méconnue, comme l'a souligné Amandine Berton-Schmitt.

Parallèlement, les femmes sont absentes des notices biographiques : sur 339 biographies proposées, 11 seulement sont consacrées à des femmes, soit 3,2 %.

L'exemple d'un manuel qui, se terminant par plusieurs pages de notices biographiques, rassemblées par ordre alphabétique – de l'empereur Auguste à l'empereur Yongle<sup>3</sup> – ne cite aucune femme, est, pour Amandine Berton-Schmitt, particulièrement éloquent !

Enfin, sur 1 537 documents proposés à l'étude dans les manuels – textes, articles de presse, images, photos – 65 seulement sont réalisés par des femmes, soit 4,2 %.

Selon Amandine Berton-Schmitt, quand les manuels d'histoire traitent de l'histoire des femmes, c'est en annexe : par exemple, des dossiers thématiques ponctuels ou des encadrés sont consacrés à la place des femmes dans la Révolution ou à leur exclusion de la citoyenneté athénienne. Mais il s'agit de « doubles pages », pas véritablement intégrées au cours dans lequel elles s'insèrent, de telle sorte que les femmes n'apparaissent pas de manière régulière dans le texte enseigné.

---

<sup>2</sup> Barbara Krafft, née Steiner, le 1<sup>er</sup> avril 1764, morte le 28 septembre 1825 : peintre autrichienne essentiellement connue pour le portrait posthume de Wolfgang Amadeus Mozart.

<sup>3</sup> L'empereur Yongle est le troisième empereur chinois de la dynastie des Ming (« Joie éternelle », 1363-1424). Il opère le transfert de sa capitale de Nankin à Pékin, plus au nord, ceci afin de pouvoir mieux contrôler les mouvements des Mongols. Tenant d'une politique centralisatrice et expansionniste, C'est lui qui fit construire la Cité interdite, palais d'un luxe démesuré et d'une ampleur rarement égalée (75 ha) en plein cœur de la Cité impériale de Pékin, dont l'immense chantier se poursuivait de 1407 à 1420

---

Selon l'heureuse expression de l'historienne Annie Rouquier<sup>1</sup>, « *les femmes sont reléguées dans les marges du récit historique* ».

Comme on a pu l'entendre, notamment lors de la table-ronde réunissant les éditeurs de manuels scolaires<sup>2</sup>, la surreprésentation des hommes dans les manuels d'histoire est parfois attribuée au primat de l'histoire politique et militaire dans l'enseignement de cette discipline, domaine dans lequel les hommes se sont majoritairement illustrés.

Donner une place majoritaire aux hommes reviendrait donc à respecter la réalité historique.

Le Centre Hubertine Auclert réfute cette logique, arguant du fait qu'un domaine scientifique comme celui des mathématiques ne devrait pas permettre une approche aussi biaisée.

Pour Amandine Berton-Schmitt, **l'étude des nouveaux manuels de mathématiques de Terminale S et de Terminale Bac pro parus en 2010 et en 2011** prouve le contraire, puisque la sous-représentation numérique des femmes se retrouve dans ces ouvrages : sur 348 personnes sexuées mentionnées, 67 seulement sont des femmes, soit une femme pour cinq hommes ! Et la proportion de femmes parmi les personnages historiques cités est rigoureusement la même que dans les manuels d'histoire, soit 3,2 % !

« L'invisibilisation » des femmes est donc également à l'œuvre dans ces manuels scientifiques. Amandine Berton-Schmitt cite, à titre d'exemple, Marie Curie, toujours associée aux travaux de son mari... Par ailleurs, certains noms de femmes ne sont employés qu'en épithètes : les manuels évoquent la courbe d'Agnesi<sup>3</sup> sans présenter cette savante, alors que l'explication du théorème de Pythagore s'accompagne d'une notice biographique du mathématicien grec. D'autres femmes disparaissent purement et simplement : Ada Lovelace<sup>4</sup>, par exemple, précurseure de la programmation informatique, et dont le prénom fut donné à l'un des tout premiers langages de programmation, n'est pas mentionnée....

---

<sup>1</sup> Annie Rouquier est historienne et membre de l'Association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre ([www.mnemosyne.asso.fr](http://www.mnemosyne.asso.fr)). Elle a coécrit le manuel sur « La place des femmes dans l'histoire, une histoire mixte » aux Éditions Belin et association Mnemosyne, Paris, 2010, 416 p.

<sup>2</sup> Table ronde du 29 avril 2014.

<sup>3</sup> Maria Gaetana Agnesi, née et morte à Milan (16 mai 1718 - 9 janvier 1799), est une mathématicienne italienne. Elle a écrit un traité d'analyse mathématique renommé pour sa clarté et l'unité de sa méthode. Nommée à l'université de Bologne par le pape Benoît XIV, elle n'y a jamais enseigné.

<sup>4</sup> Ada Lovelace, de son nom complet Augusta Ada King, comtesse de Lovelace, née Ada Byron le 10 décembre 1815 à Londres et morte le 27 novembre 1852 à Marylebone dans la même ville, fille de lord Byron, est principalement connue pour avoir traduit et annoté une description de la machine analytique de Charles Babbage, un ancêtre de l'ordinateur.

---

**L'analyse du Centre Hubertine Auclert sur les manuels de français** aboutit aux mêmes conclusions : sur 13 192 noms mentionnés en histoire littéraire et artistique, 6,1 % appartiennent à des femmes. Les femmes représentent 3,7 % des auteurs cités, 6,7 % des artistes et 0,7 % des philosophes. Sur 254 biographies recensées, 11 seulement sont consacrées à des femmes, comme dans les manuels d'histoire.

Comme dans les manuels de mathématiques, ceux de français minimisent le rôle des femmes dans la production littéraire : 5 % des textes littéraires étudiés sont l'œuvre de femmes, sans que cette exclusion des femmes du champ littéraire ne soit questionnée. Sur l'ensemble du corpus artistique présenté, 93,3 % des auteurs sont des hommes.

Plus étonnant encore que la sous-représentation numérique, **la permanence de certains clichés et stéréotypes ont étonné notre délégation.**

Si certains peuvent passer pour une méconnaissance historique – l'exemple de Louise Collet<sup>1</sup> est frappant : décrite comme la confidente de Flaubert, mais jamais comme la poétesse qu'elle est aussi – d'autres démontrent la puissance des assignations de genre.

Ainsi, dans les manuels d'histoire de seconde générale et de CAP, les personnages féminins sont le plus souvent représentés au travers du seul prisme du désir masculin : la femme du Moyen-Âge n'est représentée que par trois figures stéréotypées : la pécheresse tentatrice, la Vierge, ou la dame de l'amour courtois.

Même si les clichés « risibles » ont quasiment disparu (à titre d'exemple, l'étude n'a mis au jour qu'un seul manuel montrant une femme debout à côté d'une machine à laver et un homme assis au volant d'une camionnette), d'autres, plus sournois, persistent.

Amandine Berton-Schmitt a ainsi cité l'exemple d'un manuel de CAP à l'industrie textile dans lequel il est indiqué, au-dessus d'une photographie montrant des femmes debout dans une usine, que cette industrie a été la première à employer des femmes et souligne que les machines « *ne demandent pas de force musculaire mais de l'habileté et de la concentration* ». Comme elle l'a souligné, le cliché de la « petite main » n'est pas loin... En effet, l'auteur omet de rappeler que pour rester debout douze heures dans la chaleur et le bruit de ces ateliers, il fallait en réalité une certaine force physique !

**Cet exemple démontre à quel point les stéréotypes se nichent dans l'iconographie.**

---

<sup>1</sup> Louise Collet, née Révoil de Servannes à Aix-en-Provence le 15 août 1810 et morte à Paris le 8 mars 1876, est une poétesse française, auteure de, notamment, *Fleurs du Midi* (1836) et de *La jeunesse de Goethe* (1839).

---

De manière unanime, tant les représentantes du Centre Hubertine Auclert que les éditeurs eux-mêmes ont reconnu la difficulté à faire évoluer les images.

Un des extraits choisis par Amandine Berton-Schmidt à l'appui de ce constat nous a particulièrement choqués. Ainsi, dans un manuel de mathématiques de Terminale S, la seule représentation féminine figure sur la double page consacrée aux nombres complexes : l'image d'une jeune fille, face à son miroir, prononce ces mots : « *ils disent tous que j'ai un complexe mais je le vois bien, j'ai encore grossi !* ».

Quand on sait l'impact et l'importance relative des images par rapport aux textes dans un manuel, on ne peut que s'inquiéter de trouver un tel cliché, si lourd de conséquences, dans un manuel pourtant récent !

#### **4. Mais des évolutions incontestables ...**

Pourtant, de manière unanime, il a été relevé que, pour reprendre les mots de la sociologue Sylvie Cromer<sup>1</sup>, « *les représentations de sexe dans nos manuels scolaires ne sont pas aujourd'hui les mêmes que dans les années 1960* ».

Les représentants des éditeurs, réunis lors de la table-ronde du 29 avril 2014, ont beaucoup insisté sur l'évolution favorable de la représentation dans les manuels scolaires de la parité entre les hommes et les femmes, en lien avec l'évolution de la société.

Pour Françoise Fougeron<sup>2</sup>, « *La plupart du temps, les manuels qui sont montrés du doigt comme étant porteurs de stéréotypes sont des manuels anciens, soit que les programmes n'aient pas encore évolué, soit que des questions de financement dans les écoles n'aient pas permis de les renouveler* ».

Les manuels destinés aux filières professionnelles semblent, d'ailleurs, avoir fait l'objet d'une attention particulière.

Le Centre Hubertine Auclert a confirmé qu'y figuraient des pages entières sur des thématiques qu'on ne trouve pas systématiquement dans les manuels des filières générales. Ainsi y sont abordés des thèmes tels que l'éducation des filles, les mariages forcés, les femmes sportives, l'image des femmes dans la publicité..., qui ne sont pas traités dans les manuels de seconde générale.

Les représentantes du Centre Hubertine Auclert ont confirmé avoir noté de réelles évolutions.

---

<sup>1</sup> Auditionnée le 30 janvier 2014 par la délégation.

<sup>2</sup> Directrice générale des Éditions Nathan.

Parmi les évolutions positives, on peut relever :

- l'**apparition de figures féminines « oubliées » dans les livres d'histoire** : Hildegarde de Bingen<sup>1</sup>, Émilie du Chatelet<sup>2</sup> ou Jeanne Deroin<sup>3</sup> ont, par exemple, fait leur apparition dans les livres d'histoire. De même, Roxelane, la favorite de Soliman le magnifique, figure désormais dans une notice biographique (même si cet exemple n'est pas un modèle en terme d'émancipation...);

- la **place nouvelle donnée aux thématiques « féministes »**, notamment celles traitant de l'exclusion des femmes de la citoyenneté athénienne ou romaine ; un manuel de mathématiques invite par ailleurs à aborder l'étude des inégalités hommes/femmes au travers d'un chapitre sur les probabilités et statistiques et propose des exercices de calcul sur la parité dans les assemblées parlementaires ;

- la **disparition des clichés les plus grossiers, même s'ils ont laissé place à des présentations plus sournoises.**

À cet égard, reprenant les mots de la sociologue Sylvie Cromer<sup>4</sup>, on peut dire que ce qu'on voit apparaître dans la société future que montrent les manuels scolaires, c'est **l'émergence d'un masculin neutre, à l'image de l'évolution des rapports de sexe dans le reste de la société.**

Ainsi, si les personnages de sexe masculin continuent à être majoritaires (de l'ordre de 60 % selon Sylvie Cromer), parallèlement, le personnage masculin étend son domaine de compétences dans tous les domaines sociaux. Déjà omniprésent dans la sphère publique, il étend son domaine d'action dans la sphère privée : «*On voit de plus en plus d'hommes s'occupant de leurs enfants, par exemple*»<sup>5</sup>.

On ne peut donc que regretter que l'inversion des rôles assignés aux femmes et aux hommes n'ait pas aussi profité aux femmes dans les domaines de compétences traditionnellement réservés aux hommes, voire que l'image de la femme investie dans un secteur dit « masculin » soit caricaturée.

---

<sup>1</sup> Hildegarde de Bingen (en allemand Hildegard von Bingen), née le 16 septembre 1098 à Bermersheim vor der Höhe près de Alzey (Hesse rhénane) et morte le 17 septembre 1179 à Rupertsberg (près de Bingen), est une religieuse bénédictine mystique, compositrice et femme de lettres franconienne du XII<sup>ème</sup> siècle.

<sup>2</sup> Gabrielle Émilie Le Tonnelier de Breteuil, marquise du Châtelet, communément appelée Émilie du Châtelet, née à Paris le 17 décembre 1706 et morte à Lunéville le 10 septembre 1749, est une mathématicienne et physicienne française. Elle est aussi restée célèbre pour être l'auteure de la traduction française des *Principia Mathematica* de Newton qui fait toujours autorité aujourd'hui, et également pour avoir été la maîtresse de Voltaire.

<sup>3</sup> Jeanne Deroin, née à Paris le 31 décembre 1805, morte à Londres le 2 avril 1894, est une féministe et socialiste française.

<sup>4</sup> Lors de son audition du 30 janvier 2014.

<sup>5</sup> Lors de l'audition précitée.

---

## 5. ... qui pourraient être encouragées par l'établissement d'un palmarès

Afin d'encourager les maisons d'édition les plus innovantes et les plus impliquées, notre délégation souhaite que puisse être établi un palmarès des manuels exemplaires en terme d'égalité entre les filles et les garçons.

Mélanie Gratacos, directrice du Centre Hubertine Auclert, a indiqué que l'organisme dont elle est responsable aurait souhaité décerner chaque année un prix d'excellence à un manuel exemplaire en matière d'égalité : faute de candidat irréprochable dans le domaine, il a fallu y renoncer...

Finalement, ce prix a été transformé en prix d'encouragement, destiné à valoriser les bonnes initiatives et à créer un cercle vertueux auprès des éditeurs.

Notre délégation adhère à cette procédure souple et initiatrice, et reprend l'idée suggérée par l'adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, en charge des ABCD de l'égalité<sup>1</sup> au ministère de droits des femmes, d'un palmarès, dont nous souhaiterions qu'il soit établi de manière concertée par les deux ministères en charge de l'Éducation nationale et de l'égalité.

Nous formulerons donc une recommandation en ce sens.

### ***B. UN IMPÉRATIF : ACCOMPAGNER LES ÉDITEURS DANS LEUR VOLONTÉ DE RENOUVELER LES MANUELS EXISTANTS À LA LUMIÈRE DE L'EXIGENCE D'ÉGALITÉ***

La délégation a réunis le 29 avril 2014 les principaux représentants de l'édition scolaire : Pascale Gélébart, chargée de mission éducation du Syndicat national de l'édition et directrice générale de « Savoir Livre », Sylvie Milochevitch, directrice éditoriale du secteur scolaire primaire des Éditions Hatier, Elina Cuaz, responsable de département aux Éditions Bordas, ainsi que Françoise Fougeron, directrice générale des Éditions Nathan.

Notons que les directeurs de ces maisons d'édition sont, en l'occurrence, des directrices : ce sont donc des femmes qui sont, aujourd'hui, responsables de l'édition des manuels scolaires.

Mais surtout nous avons entendu une volonté réelle et partagée de faire évoluer les contenus des manuels à l'aune de l'objectif d'égalité.

---

<sup>1</sup> Auditionnée le 20 février 2014 par la délégation.

---

« Je peux vous assurer que la question de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes n'est pas un sujet que les Éditions Nathan prennent à la légère », a ainsi assuré Françoise Fougeron, directrice générale des Éditions Nathan, en ajoutant que « En tant que directrice générale de cette maison, j'œuvre auprès des auteurs avec lesquels nous collaborons comme auprès de toute l'équipe pour que cette question devienne une priorité et que la vigilance ne fléchisse pas sur le sujet ».

Le témoignage de Sophie Le Callenec<sup>1</sup>, auteure, a particulièrement touché les membres de la délégation : elle a rappelé que sa sensibilité à la question de l'égalité tenait principalement au fait de sa conscience de participer à la formation et à la construction de futurs citoyens.

Toutes nous ont assuré de l'intérêt qu'elles avaient à travailler en étroite collaboration avec les instituts de recherche, notamment le Centre Hubertine Auclert, qui les aident à faire évoluer les contenus des manuels, en déjouant les pièges de tous les stéréotypes porteurs d'exclusion - qu'ils soient de sexe, d'âge, de handicap ou de couleur.

Toutefois, toutes ont également insisté sur le fait que les facteurs de blocage leur paraissent aujourd'hui extérieurs à leurs organisations : les manuels appliquent, en effet, scrupuleusement, les programmes scolaires - l'amont dans la chaîne -, premier critère de choix des enseignants dont elles ont rappelé qu'en tant que prescripteurs, ils étaient les premiers à « sanctionner » leur choix (en aval).

### **1. Les éditeurs se disent sensibles à la question de la lutte contre les stéréotypes, mais enfermés dans une chaîne de contraintes fortes.**

Puisque les manuels appliquent les programmes scolaires, la délégation a cherché à savoir comment, dans un premier temps, les programmes, publiés sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale, pourraient eux-mêmes être porteurs de stéréotypes de genre.

Le récent rapport sur *La lutte contre les stéréotypes filles-garçons*, remis à la ministre des droits des femmes en janvier 2014 par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective, est, à cet égard, sévère. On peut y lire que « malgré une évolution qui, ces dernières années, va dans le sens de l'égalité et qui a été rendue possible par plusieurs travaux de recherche et par la mobilisation de certains acteurs associatifs et politiques, les livres, les manuels mais aussi les programmes scolaires restent fortement prisonniers des stéréotypes de genre ».

---

<sup>1</sup> Auditionnée le 29 avril 2014 par la délégation dans le cadre de la table ronde réunissant les concepteurs et éditeurs de programmes scolaires.

*a) La définition des programmes demeure fondamentale pour guider la conception des manuels scolaires*

Sur ce point, tous ont été unanimes : même si le ministère de l'Éducation nationale travaille de concert avec les éditeurs lors de l'élaboration des manuels, le contenu de ceux-ci pourra changer si les programmes scolaires sont clairement définis et comportent des exemples illustrant les bonnes pratiques.

Les trois sénateurs<sup>1</sup> membres du nouveau Conseil supérieur des programmes (CSP), entendus par la délégation le 29 avril 2014 avec le secrétaire général adjoint de ce nouvel organisme, récemment mis en place dans le cadre de la refondation de l'école, ont été très encourageants et nous ont donné des garanties sur la prise en considération de l'objectif d'égalité dans le travail en cours sur la refondation des programmes scolaires.

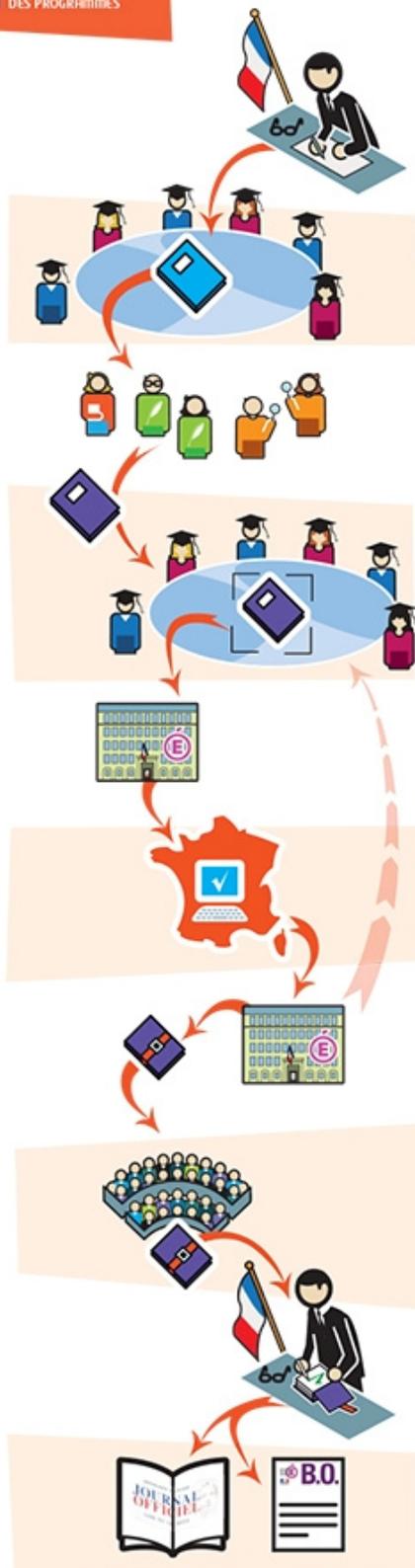
Ils ont tout d'abord rappelé le cadre dans lequel ce travail s'organise, selon le schéma reproduit ci-après :

---

<sup>1</sup> Marie-Christine Blandin, sénatrice du Nord, Jacques Legendre, sénateur du Nord, et Jacques-Bernard Magner, sénateur du Puy-de-Dôme.



## La fabrique des programmes



1. Le **ministre** saisit le Conseil supérieur des programmes (CSP) pour l'élaboration d'un (ou plusieurs) programme(s) d'enseignement.

2. Le **CSP** instruit la commande et établit un cahier des charges.

3. Le CSP choisit un **groupe d'experts** chargé de la rédaction d'un projet de programme.

4. Le président du groupe d'experts remet son projet au CSP. Le **CSP** en débat et s'assure de sa conformité au cahier des charges. Il auditionne toute personne ou organisation qu'il juge utile.

5. Le CSP remet sa proposition de programme au **ministre**.

6. Le ministère engage une **consultation nationale** sur ce projet.

7. Le **ministère** publie une synthèse de cette consultation. Le ministre peut alors saisir à nouveau le CSP.

8. À l'issue de ces différentes étapes, le ministère arrête un projet de programme, qu'il présente au **Conseil supérieur de l'éducation (CSE)** pour avis.

9. Le **ministre** acte définitivement le projet.

10. Les **programmes** sont publiés au Journal officiel et au Bulletin officiel de l'éducation nationale.

---

Citant des extraits de la lettre de mission du ministre<sup>1</sup>, Marie-Christine Blandin a assuré que le Conseil avait toute légitimité pour travailler sur la question de la transmission des valeurs, dont celle d'égalité, et que cette question faisait partie intégrante des considérations à l'aune desquelles les membres travaillaient actuellement à la révision des programmes.

Néanmoins, elle a reconnu que réviser un programme scolaire relevait de considérations multiples et complexes, au cœur desquelles l'exigence d'égalité se doit d'être conciliée avec bon nombre d'autres exigences, parmi lesquelles la transmission des savoirs fondamentaux prime sur tous les autres.

Par conséquent, elle a suggéré que la question complexe de la « traque » des stéréotypes fasse l'objet d'une relecture spécifique des manuels avant parution, méthode qu'elle nous a dit avoir déjà pratiqué avec succès dans certains documents d'urbanisme (relecture par des associations habilitées s'agissant de l'accessibilité des locaux aux personnes en situation de handicap), en tant que présidente du Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais.

Le secrétaire général adjoint du Conseil supérieur des programmes a précisé, à cet égard, que le ministre de l'Éducation nationale avait souhaité renouveler le processus de conception des programmes, notamment en confiant à des groupes techniques de spécialistes l'élaboration des programmes des différents cycles qui seront proposés.

Pour assurer une certaine cohérence, chaque groupe technique comprend au moins un membre du CSP qui joue le rôle de référent entre le groupe technique et les dix-huit membres du conseil, ce qui permet d'avoir une vision d'ensemble pour rendre compte des débats au sein des groupes techniques.

Nous suggérons donc que des experts, spécialistes des questions d'égalité entre les hommes et les femmes, soient intégrés au sein des groupes de travail pilotés par le CSP, afin de pouvoir systématiquement procéder à une relecture spécifique des programmes.

Le déploiement des ABCD de l'égalité a révélé un vivier de personnels de l'Éducation nationale : professeurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs... investis au quotidien dans leurs académies et leurs établissements sur la question spécifique de la transmission des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons. Il existe donc un important vivier de

---

<sup>1</sup> La première lettre de commande du ministre au CSP précise que « le respect de l'égalité entre les sexes » est un élément transversal qui doit transparaître dans les travaux du CSP ; la seconde lettre de commande, en date du 4 décembre 2013, indique que l'égalité des sexes est l'un des enjeux contemporains de la société, au même titre que l'éducation au numérique, ce qui prouve qu'il fait partie intégrante des mutations à l'œuvre dans la société.

professionnels de l'Éducation nationale à qui pourraient être confiée cette mission.

*b) Le choix des manuels utilisés par les élèves relève in fine des professeurs, qui, niveau par niveau, vont établir des « listes sélectionnées » par leur soin*

Pascale Gélébart, chargée de mission « Éducation » au Syndicat national de l'édition<sup>1</sup>, nous le rappelait : ce sont plus de 3 000 manuels qui sont envoyés chaque année dans les établissements et soumis au regard critique des enseignants, qui sont, en réalité, les prescripteurs des manuels, par l'établissement de listes destinées aux familles.

Françoise Vouillot, responsable du groupe « éducation » du Haut Conseil à l'égalité femmes/hommes nous rappelait, par ailleurs, lors de la table ronde du 20 février 2014, que les acteurs qui achètent effectivement les manuels sont, dans le primaire, les communes, au collège le ministère de l'Éducation nationale via le rectorat et au lycée, les régions qui, depuis 2004, réalisent directement l'achat pour les établissements ou fournissent des chèques-livres aux familles.

Votre rapporteur s'était interrogé sur la possibilité d'inciter les collectivités publiques financeuses à responsabiliser les enseignants prescripteurs pour que les manuels soient exemplaires au regard du principe d'égalité.

Cependant, notre collègue Corinne Bouchoux a précisé, lors de la réunion du 19 juin 2014 au cours de laquelle le rapport a été adopté, que, bien que financeuses, les collectivités publiques n'avaient qu'un pouvoir de décision limité dans le choix des livres scolaires et que, par principe, leur donner ce pouvoir pourrait avoir des conséquences inverses à celles que recherche la délégation.

Votre rapporteur, sensible à cet argument, estime que, en tant que financeuses, ces collectivités doivent être vigilantes à ce que les manuels prescrits par les enseignants respectent le principe d'égalité entre les femmes et les hommes et qu'ils ne véhiculent pas de stéréotypes sexistes.

## **2. Deux facteurs inconditionnels : le temps et l'accès à des ressources larges**

Nous nous trouvons aujourd'hui à un moment-clef, puisque, comme nous l'ont dit ses membres lors de la table-ronde du 20 février 2014, le nouveau Conseil supérieur des programmes a commencé à travailler sur

---

<sup>1</sup> Auditionnée par la délégation le 29 avril 2014 dans le cadre de la table ronde sur les responsabilités entre les concepteurs et les éditeurs de programmes scolaires.

---

l'élaboration des nouveaux programmes, qui aboutiront à un renouvellement complet des contenus d'enseignement pour la scolarité obligatoire.

On peut donc considérer que le moment est opportun pour renouveler le stock de manuels et, en particulier, ceux qui comportent le plus de stéréotypes.

Nous voulons croire aux encouragements du chef de service à la DGESCO<sup>1</sup>, et, à son instar, penser que *« nous pouvons raisonnablement fonder l'espoir que la nouvelle génération de manuels, prenant appui sur de nouveaux programmes intégrant mieux l'impératif d'égalité, permettra d'atteindre les objectifs que nous nous fixons »*.

Mais cela implique qu'on laisse aux éditeurs le temps de prendre en compte les évolutions des programmes !

*a) Le respect du délai d'un an entre la publication des programmes et leur entrée en vigueur est essentiel*

Pour l'ensemble des interlocutrices présentes lors de la table ronde du 29 avril 2014, le souvenir de la refonte générale des manuels scolaires du lycée en 2010, qui les a contraintes à revoir les manuels en quelques mois, illustre toute la contradiction du système : d'un côté, la puissance publique les encourage à réaliser des manuels exemplaires, de l'autre, elle les met dans le même temps dans l'impossibilité de réaliser cette mission.

Pascale Gélébart<sup>2</sup>, chargée de mission « Éducation » au Syndicat national de l'édition, a insisté sur ce point : *« Le manque de temps, tout d'abord, est un élément que soulèvent unanimement les éditeurs de manuels scolaires. En effet, outre la compréhension et l'appropriation du programme, la recherche de documentation et d'illustrations originales demandent beaucoup de temps. C'est précisément cela qui est sacrifié lorsque les délais sont trop courts ! »*.

En réponse à cette requête, le chef de service à la Direction générale de l'enseignement scolaire, lors de la table ronde du 29 avril 2014, a indiqué que le ministre, conscient de ce problème, s'engageait à respecter le délai prescrit par le code de l'éducation (article D. 311-5), en vertu duquel un an minimum doit s'écouler entre la publication des programmes et leur entrée en vigueur.

Notre délégation estime que **ce délai doit être incompressible et veillera à ce que le ministère respecte cet engagement, à l'occasion de l'entrée en vigueur des nouveaux programmes en cours de révision.**

---

<sup>1</sup> Auditionné le 29 avril 2014 par la délégation dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>2</sup> Auditionnée le 29 avril 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

b) *L'accès des auteur-e-s des manuels à un corpus large de ressources contribue à l'écriture de manuels non stéréotypés*

Sophie Le Callenec, auteure de la maison Hatier<sup>1</sup>, nous indiquait que l'écriture d'un manuel était rarement une entreprise individuelle : « *Les auteurs écrivent souvent collectivement, ou se répartissent certains chapitres en fonction de l'origine de leur discipline et, dans tous les cas, effectuent des relectures combinées de leurs parties respectives* ».

Mais, dans tous les cas, la richesse d'un manuel dépend de la richesse des ressources documentaires qui servent de base à son récit.

C'est la raison pour laquelle la sociologue Sylvie Cromer<sup>2</sup>, notamment, a insisté sur l'importance pour les auteurs de manuels d'avoir accès à un corpus de recherche dense et varié, qui leur permettra, par exemple dans les manuels d'histoire, de mettre en lumière telle ou telle auteure méconnue, mais qui aurait fait l'objet d'une recherche universitaire spécifique.

« *Il est important de rappeler que notre métier d'éditeur scolaire nous amène à collaborer avec ces chercheurs* », a indiqué Pascale Gélébart<sup>3</sup>, chargée de mission « Éducation » au Syndicat national de l'édition. « *En effet, il est vital pour nous d'accéder à des corpus de recherche qui éclairent nos démarches et il n'est pas rare que nous fassions appel, pour tel ou tel aspect du programme, à un universitaire ou à un chercheur spécialisé* ».

Sophie Le Callenec<sup>4</sup>, auteure de la maison Hatier, parlant au nom des auteurs lors de nos auditions, appuyée par les représentants de l'édition scolaire, a estimé qu'avec la numérisation croissante des documents et l'élargissement de la diffusion des travaux universitaires, les auteur-e-s qui voulaient élargir leurs sources d'informations pour enrichir l'écriture de leurs manuels avaient largement les moyens de le faire.

En revanche, elle a pointé du doigt une lacune qu'elle a estimé lourde de conséquences : la difficulté d'avoir accès à des ressources iconographiques non stéréotypées.

De l'avis unanime des professionnels de l'édition, la photo est la plus accessible voie d'entrée dans un manuel scolaire.

Comme l'a rappelé Elina Cuaz<sup>5</sup>, responsable de département aux Éditions Bordas, « *on sait bien que la première chose que l'on regarde quand on ouvre un manuel, en général, ce sont les photos* ».

Or, c'est précisément là que se nichent les stéréotypes et les clichés les plus flagrants.

---

<sup>1</sup> Auditionnée le 29 avril 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>2</sup> Auditionnée par la délégation le 30 janvier 2014.

<sup>3</sup> Auditionnée le 29 avril 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>4</sup> Auditionnée le 29 avril 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>5</sup> Auditionnée le 29 avril 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

---

Indiquant que, travaillant pour les écoles élémentaires, elle recherchait des photos plutôt simples, la représentante des Éditions Bordas a regretté que, « *dans les banques d'images dont nous disposons, on retrouve toujours les mêmes photos stéréotypées, du type le docteur (homme) et l'infirmière (femme). Quand un auteur cherche une image de femme pour illustrer par exemple une scène de pompiers, il n'en trouve pas !* ».

Il semble donc que, dans la volonté des éditeurs de dépasser les images stéréotypées, le principal obstacle soit l'inexistence de la ressource !

Sophie Le Callenec, auteure chez Hatier, a bien expliqué le processus d'illustration du manuel. Une fois les textes rédigés, les auteurs établissent une liste de photos nécessaires à l'illustration, celles-ci devant être recherchées soit dans les banques de photos mises à disposition de la maison d'édition par des prestataires privés, soit « commandées » à un photographe rémunéré directement pour la prise à cet effet, ce qui est générateur d'un surcoût important.

A la contrainte temporelle s'ajoute donc une contrainte financière.

De notre point de vue, l'importance stratégique du choix des photos dans un manuel scolaire justifierait que **le ministère de l'Éducation nationale mette à la disposition des éditeurs privés une banque de ressources iconographiques publiques dans laquelle ils pourraient puiser, afin de s'éloigner de l'uniformisation des illustrations disponibles dans les banques de ressources privées.**

Notre délégation formulera donc une recommandation en ce sens, en **suggérant de confier l'élaboration de cette banque ressource à l'éditeur public du ministère de l'Éducation nationale : le réseau CANOPÉ, dont le directeur nous a indiqué qu'il était en train de revoir l'ensemble de l'offre, notamment pour « faire rentrer l'école dans l'ère du numérique ».**

Une fois ces deux contraintes dépassées, il revient à chaque maison d'édition la responsabilité de mettre en place des procédures qui permettent la meilleure prise en considération de l'objectif d'élimination des images et des textes stéréotypés.

### **3. Les maisons d'édition dont les procédures sont exemplaires doivent être encouragées**

Nous l'avons beaucoup entendu : il est difficile de chercher à faire fabriquer un manuel exemplaire.

Et même, n'est-il pas plus utile de s'appuyer sur les clichés, comme outil de réflexion sur la question de l'égalité, par le regard critique qu'il suscite ?

Pour autant, il n'est pas question de se satisfaire de l'état des lieux mitigé que nous avons dressé : les maisons d'édition qui mettent en place

---

des procédures spécifiques pour améliorer les manuels doivent être encouragées.

Comme l'a suggéré notre collègue Marie-Christine Blandin, présidente de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication et membre du CSP, nous estimons qu'une relecture globale par un regard aiguisé à la question permettrait de déjouer les pièges les plus grossiers et permettrait un dialogue, peut-être plus vertueux venant d'une personne extérieure à la maison, avec le/la responsable d'édition.

La délégation demandera au ministère de l'Éducation nationale d'attribuer un label reconnaissant la démarche des maisons d'édition exemplaires, qui valoriserait les éléments de méthode et d'organisation mis en place par les éditeurs - par exemple, des comités de relecture - pour aboutir progressivement à une amélioration de la qualité des manuels du point de vue du genre.

#### **4. L'éditeur public doit donner l'exemple : responsable de la production numérique, le réseau CANOPÉ doit fournir des contenus pédagogiques exemplaires**

Notre collègue Marie-Christine Blandin l'a rappelé lors de la table-ronde du 29 avril 2014 : aujourd'hui la loi confère à l'État la responsabilité des supports pédagogiques numériques, c'est donc à ce niveau que devra se faire la surveillance de la lutte contre les discriminations dans les supports numériques.

Rappelons tout d'abord que le réseau CANOPÉ (ancien Centre national de la documentation pédagogique, CNDP) n'a pas vocation à produire des manuels scolaires : comme nous l'indiquait son directeur, en tant qu'éditeur de l'Éducation nationale, le réseau, qui subit actuellement une profonde réforme<sup>1</sup>, accomplit une mission d'édition, de production et de diffusion de ressources pédagogiques et administratives destinées aux professionnels de l'enseignement.

Les supports élaborés par cet établissement public sont donc destinés aux enseignants exclusivement.

Ils fournissent des éclairages, des approfondissements ou des outils pour agir, pour tous les niveaux et dans toutes les disciplines.

---

<sup>1</sup> Dans son rapport annuel 2014, la Cour des comptes recommande une profonde réforme de cet établissement, doté d'un budget de fonctionnement de 135,7 M€, dont 92 M€ de subvention pour charges de service public, et de 1 886 emplois en équivalent temps plein travaillé, dont 1 757 rémunérés par ses soins. Son mode de fonctionnement, qualifié de "modèle obsolète", ne semble plus correspondre aux exigences actuelles : " Le réexamen de l'utilité (...) de ce réseau d'appui pédagogique apparaît nécessaire pour l'adapter aux exigences du service public du numérique éducatif et de l'enseignement à distance et aux besoins des nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

À cet égard, le directeur général du CNDP nous a appris qu'un document intitulé « *Déjouer le genre* » était en cours de réalisation, dans le cadre du programme des ABCD de l'égalité.

Sans vouloir procéder à un examen général de l'exemplarité de ces ressources, largement consultées par l'ensemble du corps enseignants - ce qui pourrait être l'objet d'une autre étude en soi - **notre délégation souhaite que la numérisation en cours des supports pédagogiques de cet établissement soit l'occasion de procéder à un contrôle de leurs contenus, en prenant en compte l'exigence d'égalité et de non-discrimination entre les filles et les garçons.**

Bien entendu, il n'est pas question de sélectionner dans le stock de documents existants, ni de revenir sur la numérisation de l'intégralité des documents du CNDP, parce qu'elle sert aussi d'archive. Mais ce contrôle pourrait avoir lieu sur les documents pédagogiques en cours d'élaboration. Une recommandation sera donc formulée en ce sens.



---

## II. L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE DOIT ÊTRE MOBILISÉE AU SERVICE DE LA TRANSMISSION D'UNE ÉCOLE DE L'ÉGALITÉ

« Quand bien même les manuels ne changeraient pas, ce qui est le cas dans certains pays africains, au grand désespoir des enseignants de ces pays, il suffit que les équipes éducatives abordent l'étude de ces manuels avec un regard critique, en veillant à susciter aussi le regard critique de l'enfant, d'autant qu'un manuel ne sera sans doute jamais parfait, car son contenu doit s'adapter à une société en constante évolution ».

Cette réflexion, livrée dès le début des auditions par la sociologue Sylvie Cromer<sup>1</sup> devant notre délégation nous a fait progressivement prendre conscience que le manuel scolaire ne pourrait être, pour reprendre l'expression de l'adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, qu'un « thermomètre » de l'égalité.

Support fondamental de transmission, il reste cependant un outil parmi d'autres au sein d'un corpus de ressources dont se servent les enseignants pour donner du contenu à leur pédagogie.

Nicole Mosconi<sup>2</sup> va dans le même sens, en écrivant que les enseignant-e-s peuvent apprendre aux élèves ce que sont des stéréotypes de sexe et utiliser pour ce faire les manuels scolaires : car, selon elle, si la plupart des manuels (de mathématiques, de grammaire, d'histoire, de langue étrangère, de littérature etc.) sont sexistes, ils ne sont critiquables que si on les prend au pied de la lettre, mais à l'inverse ils peuvent donner l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les modèles qu'ils proposent et donner l'occasion de faire ainsi un travail sur le sexisme.

À cet égard, comme nous l'ont suggéré certains de nos interlocuteurs, le décryptage en classe d'une image ou d'une présentation stéréotypée peut être plus efficace pour apprendre à déjouer les pièges des stéréotypes que l'apprentissage d'un texte ou d'un schéma « modèle ».

« En détectant et en pointant les exemples sexistes, il est possible de transformer tout manuel scolaire ou livre de littérature jeunesse en outil d'éducation contre les stéréotypes », estimait l'adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes<sup>3</sup>, en charge des ABCD de l'égalité au ministère des droits des femmes, en se référant à Geneviève Fraisse<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Auditionnée le 30 janvier 2014.

<sup>2</sup> Nicole Mosconi, auteure de *Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?*

<sup>3</sup> Auditionnée par la délégation le 20 février 2014 dans le cadre de la table ronde « Établir un diagnostic partagé et tracer les pistes de réflexion ».

<sup>4</sup> Geneviève Fraisse, née à Paris en octobre 1948, est une philosophe française et historienne de la pensée féministe.

Dans cette perspective, au-delà de la réforme des manuels scolaires, l'enjeu est bien d'éduquer les enseignants à ce regard critique.

**Pour notre délégation, c'est d'ailleurs l'une des missions de l'Éducation nationale que de susciter une vision critique du monde chez les citoyens en devenir.**

#### **A. FORMER LES ENSEIGNANTS À COMBATTRE LES STÉRÉOTYPES SEXISTES EST UNE DÉMARCHE DÉLICATE ET DIFFICILE**

Les représentations que nous avons des rapports humains découlent de représentations et de sentiments intimes, forgés dans nos expériences de vie, nécessairement singulières.

Travailler sur les représentations suppose donc de mobiliser des croyances intimes, puissamment ancrées et de remettre en cause des convictions parfois inconscientes, mais structurantes de nos personnalités.

Ceci explique qu'il peut susciter des malentendus, puisqu'il manipule des symboles.

Les polémiques autour des séquences pédagogiques proposées dans le cadre des ABCD de l'égalité l'ont démontré : l'instrumentalisation malheureuse des notions conceptuelles portées par l'objectif d'égalité est un risque, que votre rapporteur juge navrant.

Notre délégation regrette que ces polémiques aient abouti à remettre en question l'effort engagé.

Et ceci d'autant plus que, nous l'avons appris au cours de nos entretiens que, telle qu'elle existe à l'heure actuelle, la formation des enseignants à la transmission des valeurs d'égalité et de respect n'existe pas véritablement.

Comme l'a constaté Nicole Abar, chargée de mission « suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité »<sup>1</sup> au ministère des droits des femmes, « le déficit concerne à la fois la formation initiale et la formation continue ».

Or, ce que nous avons entendu des formateurs/trices sur le terrain ne nous permet pas d'être optimiste : la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) semble s'accompagner d'une régression de la formation sur ces thématiques.

La mobilisation de l'ensemble de la communauté éducative, sur le modèle des ABCD de l'égalité, n'en est donc que plus urgente.

---

<sup>1</sup> Auditionnée le 15 mai 2014 par la délégation dans le cadre de la table ronde « Former les enseignants à la problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes ».

---

**1. Les stéréotypes de genre sont fortement ancrés en chacun de nous : transmettre les valeurs d'égalité suppose une prise de conscience qui ne génère ni stigmatisation ni culpabilisation et demande du temps**

« *Moi-même, en tant que professeur, il m'est arrivé d'illustrer une démonstration par un exemple de grammaire sans prendre en compte le fait que, par cet exemple, je tombais peut-être, aussi, dans le piège du stéréotype* ». C'est la sociologue Sylvie Cromer, auteure en 2005 d'un ouvrage intitulé *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*, qui tenait ces propos devant notre délégation<sup>1</sup>.

Nous baignons tous, malgré nous, dans un système de représentations. Il ne s'agit donc pas de culpabiliser ni de tenir un discours moralisateur, mais de fixer des objectifs.

Nous partons du constat, hélas unanime, qu'**aujourd'hui les filles et les garçons ne sont pas traités de la même manière à l'école**, mais que les enseignants, dont il ne s'agit pas de mettre en doute le professionnalisme sont souvent persuadés du contraire.

Nicole Mosconi, spécialiste du sujet, écrit dans un article publié en 1994 : « *On peut penser que si les interventions sont plus nombreuses entre garçons et enseignants, c'est que les enseignants obéissent à des stéréotypes de sexe qui les poussent à privilégier les garçons, à leur attribuer plus de valeur et d'importance* ».

Devant notre délégation, Virginie Houadec<sup>2</sup>, conseillère pédagogique auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale, a réitéré ce constat : on perd l'intelligence des filles, a-t-elle regretté, confortée en cela par les appréciations sur le terrain de Nicole Abar, chargée de mission « suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité » au ministère des droits des femmes.

En premier lieu, il est donc essentiel de le faire prendre conscience aux enseignants, en leur permettant de réfléchir sur leurs pratiques.

Comme le soutient Claire Pontais<sup>3</sup>, enseignante d'EPS et formatrice à l'égalité dans les ESPE, quand on installe une caméra dans une classe pour que l'enseignant puisse se voir en situation, les résultats sont étonnants. Les professeurs sont les premiers étonnés de se voir traiter différemment les filles et les garçons !

La chargée de mission « suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité » au ministère des droits des femmes l'a confirmé : « *en faisant l'expérience de confronter des professeurs à des images truffées de clichés* », on peut s'étonner de voir l'absence de réactions. Ainsi, s'est-elle servi du livre

---

<sup>1</sup> Lors de son audition le 30 janvier 2014.

<sup>2</sup> Lors de son audition du 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>3</sup> Lors de son audition du 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

---

« *Ma Maman* » d'Anthony Braine. « *En feuilletant, j'ai constaté que cette maman pouvait être danseuse mais aussi grand patron. Néanmoins, quand elle avait cette fonction, elle était représentée habillée en homme, avec un costume et une cravate* ». Or, si elle a immédiatement repéré ce « cliché », par habitude, elle a constaté que la plupart des personnes avec lesquelles elle a évoqué le sujet ne le voyaient pas.

Il faut du temps pour intégrer de nouveaux réflexes.

Comme l'a très justement fait remarquer la chargée de mission « suivie de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité » au ministère des droits des femmes lors de la table ronde du 15 mai 2014, former le regard sur ces stéréotypes et faire évoluer les comportements ne peut se faire que progressivement.

L'ensemble des formatrices présentes lors de cette table ronde l'ont reconnu : on ne forme pas les enseignants sur des problématiques aussi fines en donnant une ou deux conférences. C'est, au contraire, un travail au long cours, patient, tout au long de la carrière.

Pour notre délégation, si l'école de la République veut effectivement travailler sur le vivre-ensemble et sur la construction de l'estime de soi, il n'est pas possible de former les personnels « à la-va-vite » et uniquement sur la base du volontariat.

Or, telle qu'elle est aujourd'hui proposée, la formation des professeurs à ces valeurs est réduite à la portion congrue, puisque les volumes d'heures consacrées à l'égalité varient substantiellement en fonction des ESPE et des ressources de formation disponibles localement, et que, globalement, le temps de formation consacré à cette thématique a régressé.

## **2. Les heures de formation à l'égalité, dont le volume varie d'une ESPE à l'autre, ont, semble-t-il, fortement régressé**

Il est ressorti des discussions de la table ronde du 15 mai 2014 consacrée à la formation des professeurs, un décalage certain entre les bonnes intentions affichées du ministère de l'Éducation nationale et la réalité de terrain.

D'un côté, la responsable du bureau de la formation au ministère de l'Éducation nationale, cheffe de la formation des enseignants à la DGESCO, a témoigné de la volonté du ministère de se doter des outils adéquats pour renforcer la formation des enseignants à la transmission des valeurs de la République, dont fait partie le principe d'égalité, notamment entre les sexes.

---

Selon elle, l'intégration d'un certain nombre de valeurs<sup>1</sup> dans le référentiel concerté des compétences professionnelles pour les métiers du professorat et de l'éducation doit servir de cahier des charges commun à l'ensemble des personnels, mais doit aussi être un outil de dialogue avec les personnes responsables en charge de la définition des actions mises en œuvre au sein des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).

D'un autre côté, la description de la réalité du terrain est sans appel :

- selon Gisèle Jean, professeure de sciences économiques et sociales, co-créatrice de Corpus, groupe interassociatif et intersyndical travaillant sur les programmes scolaires, **la formation continue n'existe quasiment pas** ;

- d'après Fanny Lignon, enseignante-chercheuse à l'Université Lyon-1, **la formation initiale, déjà aléatoire, est en voie d'être réduite dans le cadre de la mise en place des ESPE.**

Notre délégation ne peut se satisfaire de ce constat. Nous estimons que deux chantiers doivent être aujourd'hui considérés comme prioritaires :

- former des formateurs compétents sur le sujet ;

- consacrer un certain nombre d'heures obligatoires à la thématique au sein des maquettes des ESPE.

#### *a) Former les formateurs*

Rappelons tout d'abord que l'accès au statut de formateur est strictement encadré et que devenir formateur implique de réussir un examen professionnel exigeant, à la hauteur de l'enjeu de la tâche, qui consiste à accompagner et évaluer les pratiques pédagogiques des enseignants tout au long de leurs parcours.

Il existe ainsi deux examens spécifiques, propres au premier et au second degré.

Dans le premier degré, les professeurs des écoles qui souhaitent accéder au statut de formateur doivent obtenir le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur. Ils se soumettent donc à une procédure, qui dure un an, qui débute par une inspection de leur pratique pédagogique en classe : ils sont inspectés par un jury de cinq personnes, dont l'inspecteur départemental, et doivent obtenir une note minimale de 15. Ils doivent ensuite être capables de réaliser une critique de leçon, c'est-à-dire de s'adresser à un collègue pour le faire avancer dans ses pratiques professionnelles. Le processus s'achève par la soutenance d'un mémoire.

---

<sup>1</sup> Parmi ces valeurs, Virginie Gohin a cité la compétence 1 qui s'intitule « faire partager les valeurs de la république » et inclut la lutte contre toute forme de discrimination. Quant à la compétence 6, « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », elle valorise la capacité à se mobiliser et à mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons et à identifier toute forme d'exclusion et de discrimination.

---

Comme l'a précisé Virginie Houadec<sup>1</sup>, chargée de formation dans les ABCD de l'égalité<sup>2</sup>, le « vivier » se sépare ensuite en deux groupes, le premier ayant la charge de la formation initiale et le second celui de la formation continue. Les premiers assument la formation initiale des jeunes qui viennent d'être reçus au concours et délivrent donc des enseignements à l'ESPE, mais ils peuvent aussi intervenir en classe trois jours par semaine. Les seconds deviennent conseillers pédagogiques et assurent la formation continue des enseignants en poste.

Dans le second degré, toujours selon la responsable du bureau de la formation au ministère de l'Éducation nationale, cheffe de la formation des enseignants à la DGESCO<sup>3</sup>, le statut de formateur n'existe pas encore, contrairement au premier degré, mais il est en cours d'élaboration.

À l'heure actuelle, dans les ESPE, certains formateurs sont recrutés à temps partagé, sur la base de leurs qualités pédagogiques. Ces formateurs peuvent se former à la formation, de manière théorique, mais ce n'est pas une obligation. Ils sont généralement qualifiés de formateurs de « terrain ». Les autres, souvent des maîtres de conférences en sociologie, en psychologie, en sciences de l'éducation ou en communication, entrent aussi directement dans les ESPE. Ils sont recrutés par des commissions, selon les modalités de l'université et deviennent alors formateurs à temps plein.

Pour Gisèle Jean<sup>4</sup>, professeure de sciences économiques et sociales, la formation des formateurs sur des questions comme celle de l'égalité dépend fortement des maquettes des ESPE.

Pour notre délégation, ce caractère aléatoire ne peut pas être satisfaisant.

La représentante du ministère de l'Éducation nationale nous a informés de la mise en place actuelle d'un référentiel spécifique aux formateurs du second degré, et nous estimons que ce référentiel commun est indispensable.

**La délégation souhaite qu'il soit l'occasion de rendre obligatoire et général la sensibilisation des formateurs du second degré à la question de la transmission des valeurs d'égalité et de la lutte contre les stéréotypes de sexe.** Elle formulera donc une recommandation en ce sens.

---

<sup>1</sup> Conseillère pédagogique auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale (IEN) Toulouse rive-gauche.

<sup>2</sup> Lors de son audition par la délégation le 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>3</sup> Lors de la table ronde du 15 mai 2014 précitée.

<sup>4</sup> Auditionnée par la délégation le 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde « Former les enseignants à la problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes » précitée.

---

*b) Rendre les enseignements sur le thème de l'égalité incontournables, tant dans la formation initiale que continue*

Selon Claire Pontais, formatrice à l'égalité dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, la mise en place des ESPE<sup>1</sup>, a eu pour conséquence une réduction des heures de formation d'environ 30 %.

Les professionnels de l'éducation entendus par la délégation ont reconnu une baisse globale des heures de formation.

Comme l'a rappelé notre collègue Marie-Christine Blandin lors de la table-ronde du 29 avril 2014, l'article 70 de la loi de refondation de l'école qui crée les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) dispose : « Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes [...], dont des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits ».

La question de l'égalité entre les hommes et les femmes a donc bien été intégrée dans les enseignements transversaux des maquettes de formation des ESPE, au sein desquelles il faut néanmoins traiter également beaucoup d'autres sujets...

Il en résulte donc que, là où se trouvent des personnes investies et sensibles à la problématique, la formation à l'égalité existe.

C'est le cas, d'après la représentante du ministère de l'Éducation nationale, dans les ESPE de Nice et de Rennes.

Ainsi, comme elle le rapportait, l'ESPE de Nice propose un parcours en Master 1 et 2 (M1 et M2) pour savoir se situer dans son environnement professionnel, connaître les principes qui fondent l'école (laïcité, égalité entre les femmes et les hommes, lutte contre les discriminations, etc.). En M1, les apports viennent de la philosophie politique, de la sociologie ou de l'histoire de l'éducation, avec le regard de professionnels. En M2, l'accent est mis sur l'analyse des pratiques, dans le cadre du stage professionnel.

L'ESPE de Rennes, quant à elle, propose une approche réflexive sur le métier, au travers de programmes menés avec des laboratoires de recherche. Il s'agit de contrevenir aux stéréotypes et de travailler sur de la documentation concernant les problématiques du métier, en les mettant en regard des pratiques professionnelles dans une approche critique.

En revanche, à l'ESPE de Lyon, Fanny Lignon, enseignante-chercheuse<sup>2</sup>, nous a appris que la réforme de la formation initiale des professeurs (des écoles, de collèges ou de lycées) qui, depuis septembre 2010, a élevé le niveau de recrutement à un niveau master 2 (bac+5) et s'est traduite par la fin de la formation pratique délivrée dans les Instituts

---

<sup>1</sup> La commission de la culture, qui a nommé Jacques-Bernard Magner, consacre actuellement un rapport d'information à la mise en place des ESPE.

<sup>2</sup> Auditionnée par la délégation le 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde « Former les enseignants à la problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes » précitée.

---

universitaires de formation des maîtres (IUFM), s'est accompagnée de la chute des formations à l'égalité entre les femmes et les hommes : Particulièrement affectée par cette régression, elle a regretté que, alors que dix heures y étaient consacrées il y a quelques années, rien ne soit plus prévu en M1 et que les actions spécifiques en M2 ne soient plus obligatoires.

L'analyse des maquettes d'ESPE, passées au crible par Claire Pontois et Gisèle Jean<sup>1</sup>, a confirmé cette régression : constatant une grande disparité dans la manière dont les ESPE prenaient en compte cette question, elles ont reconnu que, si Bordeaux, Rennes ou Nantes faisaient partie des « bons élèves », les plans de formation étaient, dans l'ensemble, extrêmement réduits, et la place accordée à la question des valeurs limitée à la « portion congrue ».

Pour la délégation, il faut **rendre ces enseignements obligatoires au sein des logiques disciplinaires mais aussi pour elles-mêmes, en créant des Unités d'enseignement (UE) spécifiques portées par des spécialistes de ces questions, avec un nombre d'heures et de crédits (ECTS) obligatoires dans le parcours des futur-e-s enseignant-e-s.**

La délégation formulera donc une recommandation en ce sens.

### **3. La valeur « égalité » doit intégrer tous les concours de recrutement de l'Éducation nationale**

La cheffe du bureau de la formation des enseignants à la DGESCO<sup>2</sup> a reconnu qu'au niveau national, le ministère travaillait au cadrage réglementaire et fixait les priorités de formation des enseignants, mais que c'était bien au niveau des rectorats que se discutaient les maquettes de formation.

Concernant le cadrage national, le plan national de formation fait office de référent.

Aussi la délégation a-t-elle été surprise d'apprendre que la formation à l'égalité n'y figurait pas en tant que telle, au même titre que l'action intitulée « *Parcours scolaire différencié des filles et des garçons et stéréotypes : quelles analyses ?* ».

**La délégation souhaite que l'action « Formation à la transmission des valeurs d'égalité » soit inscrite dans le plan national de formation (PNF) au moins pour envoyer un signe fort en direction des rectorats.**

Elle formulera une recommandation en ce sens.

Concernant les maquettes de formation - dont nous avons bien compris qu'elles dépendaient des priorités fixées par la discussion engagée

---

<sup>1</sup> Auditionnées par la délégation le 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>2</sup> Auditionnée par la délégation le 15 mai 201 dans le cadre de la table ronde précitée.

---

entre les recteurs d'académies et les directeurs des ESPE – la délégation ne peut se satisfaire de la seule fixation de grandes priorités par le ministère et propose un dispositif plus contraignant par le biais des sujets des concours de recrutements.

Les personnels de l'Éducation nationale sont tous, en effet, recrutés par la voie de concours, dont les plus connus sont le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE), le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES), le certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) et l'agrégation. Mais tous les concours de recrutement pourraient être concernés.

**Aussi la délégation propose-t-elle :**

**- d'exiger des auteurs de sujets et des présidents de jury que les sujets ne véhiculent aucun stéréotype ;**

**- d'inciter les jurys à aborder ces questions dans les sujets et surtout lors des épreuves orales. Pour certains concours (professeurs des écoles), ce sujet pourrait même être rendu obligatoire.**

La délégation formulera donc une recommandation en ce sens.

#### **B. LA MOBILISATION DE L'ENSEMBLE DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE SUR LA BASE DES ABCD DE L'ÉGALITÉ DOIT DONNER À L'ÉCOLE LES MOYENS DE REDEVENIR LE CREUSET D'UNE CULTURE DE L'ÉGALITÉ**

*« Être éducateur au XXI<sup>ème</sup> siècle, c'est permettre à chaque enfant de se développer en fonction de ses potentialités sans être assigné à son sexe ou à sa classe sociale, et donc ouvrir tous les possibles humains »<sup>1</sup>.*

La délégation adhère pleinement à cette affirmation qui l'a guidée tout au long de ses travaux et à l'aune de laquelle elle a formulé des recommandations.

Nos auditions nous ont permis de rencontrer des professionnels de l'Éducation nationale de grande qualité – professeurs, formateurs, inspecteurs d'académie – tous engagés dans des parcours professionnels remarquables et ils nous ont donné confiance. Confiance dans une école qui considérerait chaque élève comme une personne unique et qui porterait l'idéal de l'accompagner dans l'apprentissage du respect de l'autre.

Or, comme nous l'avons entendu tout au long des auditions, l'école de l'égalité repose sur une mobilisation de toute la communauté éducative – enseignants, certes, mais aussi inspecteurs, conseillers principaux

---

<sup>1</sup> Extrait de l'audition par la délégation de la sociologue Sylvie Cromer, le 30 janvier 2014.

d'éducation, personnels d'encadrement, personnels médicaux... -. Comme le rappelait l'adjointe à la cheffe du service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, en charge des ABCD de l'égalité au ministère des droits des femmes<sup>1</sup>, la valeur égalité n'a de sens que si elle est partagée.

## 1. Mobiliser l'ensemble de la communauté éducative

La réussite de tous et toutes, élèves, apprentis ou étudiants, qui est au cœur de la mission du service public de l'Éducation nationale, suppose de créer les conditions pour que l'école porte à tous les niveaux le message de l'égalité entre les filles et les garçons et contribue à modifier la division sexuée des rôles dans la société.

« Pour mettre en place la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, il est essentiel de mobiliser les corps intermédiaires », insistait notre collègue Françoise Cartron lors de la première table ronde organisée le 20 février 2014<sup>2</sup>.

Nous estimons en effet que la formation des cadres et des inspecteurs est un facteur-cléf. Ce sont eux qui pourraient être investis d'un devoir de vigilance sur la pédagogie des professeurs, afin de déjouer les stéréotypes de genre dans les classes. Or, selon notre collègue Françoise Cartron : « *l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESEN), dans sa forme actuelle, ne me paraît pas être un outil de formation adapté* ».

Lors de l'entretien de votre rapporteur avec son directeur<sup>3</sup>, nous avons appris qu'étaient proposés de nombreux modules de formation relatifs à la question de l'égalité et aux stéréotypes.

Toutefois, ces outils restent optionnels et ne s'adressent finalement qu'à ceux qui sont déjà convaincus, comme le regrettait Fanny Lignon devant notre délégation<sup>4</sup>.

Finalement, la mobilisation des cadres de l'Éducation nationale dépend essentiellement du niveau académique, rectorat par rectorat.

C'est ce qu'a rappelé la cheffe de la formation des enseignants à la DGESCO pour la formation, notamment en rappelant qu'une des manières d'impulser des axes nationaux tenait à la fixation de grandes priorités, charge aux académies de les mettre en œuvre : « *Chaque année, à l'automne, nous publions dix priorités de formation en direction des académies pour le premier*

---

<sup>1</sup> Lors de son audition par la délégation le 20 février 2014, dans le cadre de la table ronde « Établir un diagnostic partagé et tracer les pistes de réflexion » précitée.

<sup>2</sup> Table ronde « Établir un diagnostic partagé et tracer les pistes de réflexion ».

<sup>3</sup> Le 6 mai 2014.

<sup>4</sup> Le 15 mai 2014 lors de la table ronde « Former les enseignants à la problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes », déjà citée.

---

*et le second degré. Certaines sont déclinées sur trois ans pour leur permettre de produire des résultats concrets et d'autres sont renouvelées pour tenir compte de l'évolution du contexte »<sup>1</sup>.*

Or, si l'une de ces priorités concerne bien la formation à la laïcité, la lutte contre les discriminations et l'égalité entre les filles et les garçons, elle est inégalement prise en compte par les recteurs d'académies, qu'il s'agisse des plans stratégiques ou des plans de formation.

Ainsi, le rectorat de Rouen a signé une convention, portant sur les années 2013 à 2018, pour l'égalité entre les filles et les garçons et les femmes et les hommes dans le système éducatif qui prend en compte plusieurs axes, dont l'orientation scolaire et professionnelle, l'éducation des jeunes à l'égalité et l'intégration de l'égalité dans les pratiques professionnelles. Le dispositif repose sur des actions de formation, l'accompagnement et le dialogue.

Dans l'académie de Grenoble, le plan de formation a pris en compte cette thématique en s'appuyant sur des candidatures collectives. Comme l'a souligné la cheffe de la formation des enseignants à la DGESCO, « *les inscriptions ne concernent pas des individus isolés, mais des équipes, ce qui me semble très intéressant* ».

Pour la délégation, il s'agit de créer une véritable dynamique, en travaillant sur la sensibilisation de tous et en montrant aux enseignants comment devenir acteur du changement.

C'est l'objectif de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons qui désigne comme objectif prioritaire une **approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes et est porteuse d'une vision partagée**.

**Sa mise en œuvre repose sur un comité de pilotage et sur des journées de travail qui rassemble les professionnels de l'éducation de toutes les académies, qui nous semblent être des instances propices à la mobilisation de l'ensemble des rectorats.**

Nous formulerons donc une recommandation en ce sens.

## **2. Intervenir dès le plus jeune âge**

Depuis sa création, notre délégation insiste sur l'importance de la vigilance à exercer sur les petits enfants pour déjouer les stéréotypes sexistes. Cela vaut pour les filles comme pour les garçons. C'est en effet dès l'enfance que se construisent les représentations et que s'amorcent les rapports de sexes. Selon nous, au collège, il est déjà trop tard. : les représentations sont déjà ancrées.

---

<sup>1</sup> Extrait de l'audition du 15 mai 2014 déjà citée.

C'est donc dès la maternelle, dans la cour de récréation, que l'enfant apprend le respect de soi et le respect de l'autre.

À cet égard, la chargée de mission « suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité »<sup>1</sup> au ministère des droits des femmes, a pointé du doigt la question des espaces de jeux dans les écoles.

Selon elle, pour les filles comme pour les garçons, « *la motricité, la mobilité dans l'espace physique est une des compétences de base et fondamentale du développement de l'enfant* ».

Or, s'appuyant sur un document de l'Éducation qui précise toutes les normes de mètres carrés en fonction du nombre de classes, d'élèves, etc., elle a découvert qu'il était parfois impossible de courir dans la cour de récréation tellement elle est petite.

« *Dès l'âge de 3 ans la mobilité des filles diminue pour s'estomper progressivement jusqu'à disparaître et s'exprimer tant pour elles que pour l'ensemble de la population par "les filles n'aiment pas le sport"* », a-t-elle regretté.

Cette information paraît essentielle à la délégation. Au-delà de la notion de plaisir évidente pour les enfants à jouer en bougeant, en allant à l'aventure, en assumant ses réussites et ses échecs, l'enfant construit aussi de l'estime de soi et de la confiance en soi. Comme le rappelait Nicole Abar<sup>2</sup>, « *ceci est une ressource fondamentale pour oser aller de l'avant, prendre des risques et assumer des responsabilités tout au long de sa vie* ».

La question des espaces à l'école est donc loin d'être anodine. Elle conditionne la possibilité de la pratique « sportive » dès le plus jeune âge. Au-delà de l'atout en termes de santé publique, elle permet l'épanouissement individuel du jeune enfant, facteur-clef de la réussite collective d'une communauté scolaire.

Or, notre délégation le déplore, le nombre d'heures consacrées aux activités physiques et sportives au 1<sup>er</sup> degré est insuffisant, les espaces à disposition dans les écoles, cours de récréation ou espaces de jeux sont, les plus souvent, trop exigus et encombrés par de multiples obstacles.

Aussi, comme le suggérait Nicole Abar, un travail avec l'ensemble des communes devrait être mené. Ce sont en effet les élus locaux qui peuvent apporter des solutions tant pour les espaces que pour l'apport de ressources compétentes dans le domaine sportif à la faveur de la réforme des rythmes scolaires, en partenariat avec les acteurs associatifs, sportifs et culturels.

**La généralisation des ABCD de l'égalité à la rentrée 2014 doit être, selon la délégation, l'occasion de mener cette réflexion que nous estimons urgente.**

---

<sup>1</sup> Lors de son audition par la délégation le 15 mai 2014, dans le cadre de la table ronde « Former les enseignants à la problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes », déjà citée.

<sup>2</sup> Lors de son audition du 15 mai 2014 précitée.

### 3. Une transversale : intégrer la transmission des valeurs d'égalité dans toutes les disciplines

Comme la pratique sportive, toutes les disciplines et tous les enseignements, qu'il s'agisse de l'histoire, du français, des mathématiques ou d'enseignements plus spécialisés, sont potentiellement porteurs de stéréotypes.

C'est donc chaque enseignant, dans sa matière, qui peut être le vecteur d'une culture de l'égalité.

Ainsi, un exercice de mathématiques qui proposerait d'agrèger des ustensiles de cuisine et des outils mécaniques peut-il être bien plus efficace pour éveiller le regard critique de l'enfant qu'une « leçon » sur l'orientation des filles et des garçons.

« *On n'enseigne pas l'égalité en faisant des conférences* », rappelait Fanny Lignon, enseignante-chercheure, maîtresse de conférences à l'université Lyon I, lors de la table-ronde du 15 mai 2014.

À cet égard, une des recommandations du rapport d'information de notre délégation sur la proposition de loi renforçant la lutte contre le système prostitutionnel, « *Prostitution : la plus vieille violence du monde faite aux femmes* »<sup>1</sup>, formule le souhait que l'égalité entre les hommes et les femmes s'insère dans les programmes d'enseignement de l'école, du collège et du lycée, et dans toutes les disciplines (recommandation n° 6)

C'est bien l'objectif de la démarche des ABCD de l'égalité, dont l'adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, en charge des ABCD de l'égalité au ministère des droits des femmes<sup>2</sup> rappelait « *qu'il ne s'agit pas d'ajouter des modules de cours dans les programmes scolaires, mais bien de proposer des séquences pédagogiques produites par les enseignants eux-mêmes* ». En effet, il n'est plus utile, aujourd'hui, d'élaborer de nouveaux guides ou séquences pédagogiques – qui sont déjà légion – mais bien d'intégrer la question dans les programmes disciplinaires classiques, notamment au travers du choix d'exemples non sexistes.

---

<sup>1</sup> « *Prostitution : la plus vieille violence du monde faite aux femmes* », rapport n° 590 (2013-2014) fait au nom de la délégation par Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente, sur la proposition de loi adoptée par l'Assemblée nationale renforçant la lutte contre le système prostitutionnel (n° 207, 2013-2014), consultable à l'adresse [www.senat.fr/notice-rapport/2013/r13-590-notice.html](http://www.senat.fr/notice-rapport/2013/r13-590-notice.html).

<sup>2</sup> Lors de son audition par la délégation le 20 février 2014 dans le cadre de la table ronde « *Établir un diagnostic partagé et tracer les pistes de réflexion* » déjà citée.

#### 4. Une base : les ABCD de l'égalité

« Nous savons, à l'Éducation nationale, que de grandes intentions ont souvent été portées sans qu'elles soient suivies d'une traduction opérationnelle cohérente, pensée et intégrée », a reconnu la conseillère technique en charge des ABCD de l'égalité au cabinet du ministre de l'Éducation nationale, lors de la table ronde du 20 février 2014.

Le constat est, en ce sens, unanime. Beaucoup d'enseignants sont investis sur le terrain et se sont appropriés la thématique, qu'ils s'appliquent à transmettre à leurs collègues. Mais il manque un pilotage efficace qui permette de systématiser les choses. Les ABCD de l'égalité doivent répondre à cette exigence d'opérationnalité.

Le programme est effectivement piloté, il intègre un module de formation des formateurs et de chacun des enseignants engagés dans le programme.

Lancée en septembre 2013, l'expérimentation des « ABCD de l'égalité » est menée conjointement par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère des Droits des femmes, en partenariat avec le Conseil national de documentation pédagogique (CNDP). Déployée dans plus de 600 classes de dix académies volontaires - Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil, Corse, Guadeloupe, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Rouen, Toulouse - elle doit être évaluée en septembre 2014 pour que sa généralisation puisse être envisagée.

En pratique, les ABCD de l'égalité consistent en un ensemble d'outils pédagogiques destinés aux enseignants. Il s'agit notamment de :

- fiches illustrées, rattachées à différentes matières du programme de primaire (littérature pour la jeunesse, histoire des arts, etc.), utilisables dans le cadre d'une séquence d'enseignement ;
- grilles d'observation des relations entre les élèves dans la classe et dans la cour de récréation ;
- mais aussi de conférences, consultables sur le site Internet alimenté par le CNDP.

À l'heure où Nicole Abar s'exprimait devant notre délégation, le 15 mai 2014 :

- 300 établissements (classes de primaire et de maternelle) étaient engagés officiellement dans le programme ;
- 600 professeur-e-s des écoles et 400 formateurs/formatrices<sup>1</sup> étaient acteurs du programme ;

---

<sup>1</sup> Sur la base d'une estimation de 40 personnes par académies.

---

- le site du CNDP-CANOPÉ « *ABCD de l'égalité* » était opérationnel, avec les parcours pédagogiques, les vidéos des conférences et les différents liens indiqués comme ressources pédagogiques, auxquels il fallait ajouter des vidéos trouvées sur le Net, comme la conférence de Pascal Huguet<sup>1</sup> au Collège de France ou celle de Catherine Vidal<sup>2</sup> sur le cerveau.

Les réactions des enseignants sont toutes très encourageantes car ils constatent les effets sur les élèves. Pour les élèves comme pour les enseignants, l'objectif est uniquement d'ouvrir le regard et de donner la possibilité de remettre en question l'ordre établi.

Comme le disait Nicole Abar<sup>3</sup>, « *dès que vous arrivez à leur faire comprendre que « ce n'est pas juste », vous avez gagné* », en citant l'exemple d'un enseignant de Fécamp qui travaille sur les sagas familiales : « *Lorsqu'il raconte qu'à une époque les petites filles n'allaient pas à l'école, tous les élèves trouvent cette situation injuste* ».

La stigmatisation qui a été faite de ce beau projet, par des accusations sans lien avec la réalité du dispositif, nous paraît donc d'autant plus critiquable qu'il était en train de trouver son rythme et de prouver son efficacité.

Or, les informations qui nous parviennent à l'heure de la publication de ce rapport ne sont pas rassurantes : la circulaire de rentrée, publiée le 20 mai 2014, ne mentionne pas expressément le dispositif.

Notre délégation estime que, **visant à « transmettre des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons », reposant sur tous les acteurs de la communauté scolaire, déployé dans les écoles primaires et maternelles et irriguant tous les programmes et toutes les disciplines, ce dispositif, qu'on appelle « ABCD de l'égalité » ou qu'il porte un autre nom, doit être généralisé et amplifié.**

Comme elle l'a déjà fait dans le rapport d'information précité « *La prostitution : la plus vieille violence du monde faite aux femmes* », adopté le 5 juin 2014, la délégation formulera en ce sens une de ses dernières recommandations.

Comme le rappelait Florence Robine<sup>4</sup>, ancienne rectrice de l'académie de Créteil, et nommée directrice générale de l'enseignement scolaire en mai 2014 : « *la mobilisation en faveur de l'égalité est encore trop souvent une affaire de personnes* ».

---

<sup>1</sup> [www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-16h15.htm](http://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-16h15.htm)

<sup>2</sup> [www.tedxparis.com/talks/catherine-vidal-le-cerveau-a-t-il-un-sexe/](http://www.tedxparis.com/talks/catherine-vidal-le-cerveau-a-t-il-un-sexe/)

<sup>3</sup> Auditionnée par la délégation le 15 mai 2014 dans le cadre de la table ronde précitée.

<sup>4</sup> Auditionnée le 21 mai 2014 sur le thème de l'éducation à la sexualité, dans le cadre de l'audition rapporteure organisée par Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente, auteure du rapport précité « La prostitution : la plus vieille violence du monde faite aux femmes » consultable à l'adresse : [www.senat.fr/notice-rapport/2013/r13-590-notice.html](http://www.senat.fr/notice-rapport/2013/r13-590-notice.html)

Un professionnel investi dans telle ou telle académie peut impulser une dynamique positive, comme l'inverse, hélas. Sans se satisfaire de ce constat, notre délégation estime que les projets exemplaires doivent servir de moteurs pour les autres établissements.

Le déplacement de la délégation dans un établissement de Villetaneuse le 26 mars 2014<sup>1</sup> l'a confirmé : c'est bien souvent au niveau des établissements que se créent les dynamiques collectives.

Aussi notre délégation propose-t-elle **que les établissements « modèles » en termes d'égalité filles/garçons soient reconnus et servent d'exemples pour les autres, par exemple par le biais d'un « prix » que le ministère décernerait à un projet d'établissement-modèle, à l'aune de l'égalité filles-garçons, chaque année.**

Ce sera le sens de notre dernière recommandation.

---

<sup>1</sup> Déplacement organisé par Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente, dans le cadre de la préparation du rapport précité.

---

## RECOMMANDATIONS ADOPTÉES PAR LA DÉLÉGATION

Recommandation n° 1. - La délégation souhaite que soit élaboré un palmarès des manuels scolaires, sur des critères d'égalité, comme le ministère des Droits des femmes l'a fait pour les entreprises en matière de respect de la parité.

Recommandation n° 2. - La délégation souhaite que des experts sensibilisés à la question de l'égalité entre les femmes et les hommes soient intégrés au sein des groupes de travail pilotés par le Conseil supérieur des programmes.

Recommandation n° 3. - La délégation veillera à ce que la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) respecte le délai d'un an entre la publication des programmes et leur entrée en vigueur, en vertu de l'article D. 311-5 du code de l'éducation, afin que les éditeurs scolaires aient le temps de faire évoluer les manuels en conséquence.

Recommandation n° 4. - La délégation souhaite la mise en place d'une banque de ressources iconographiques publique, dans laquelle les maisons d'édition pourraient trouver des illustrations non stéréotypées, dont le ministère pourrait confier la charge au Centre national de documentation pédagogique (CNDP-CANOPÉ).

Recommandation n° 5. - La délégation demande aux éditeurs scolaires de rendre systématique la relecture générale du manuel par un ou une universitaire spécialisé-e dans la question de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Recommandation n° 6. - La délégation demande au ministère de l'Éducation nationale d'attribuer un label reconnaissant la démarche des maisons d'édition exemplaires, qui valoriserait les éléments de méthode et d'organisation mis en place par les éditeurs - par exemple, des comités de relecture - pour aboutir progressivement à une amélioration de la qualité des manuels du point de vue de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Recommandation n° 7 - La délégation souhaite que la numérisation en cours des supports pédagogiques de l'établissement CNDP-CANOPE (éditeur public de l'Éducation nationale) soit l'occasion de procéder à l'examen critique des futurs outils pédagogiques, en prenant en compte l'exigence d'égalité et de non-discrimination entre les filles et les garçons.

Recommandation n° 8. - La délégation souhaite que soit intégrée la lutte contre les stéréotypes au Plan national de formation (PNF) qui, en 2013, ne comprend qu'une action sur la question, consacrée aux parcours scolaires différenciés des filles et des garçons.

Recommandation n° 9. - La délégation souhaite que le référentiel commun des formateurs en cours de construction dans les services du ministère de l'Éducation nationale soit l'occasion de rendre obligatoire la formation des formateurs du second degré à la question de la transmission des valeurs d'égalité et de la lutte contre les stéréotypes de sexe.

Recommandation n° 10. - La délégation souhaite rendre les enseignements relatifs à l'égalité entre les sexes obligatoires au sein des logiques disciplinaires mais aussi pour elles-mêmes, en créant des Unités d'enseignement (UE) spécifiques portées par des spécialistes de ces questions, avec un nombre d'heures et de crédits (ECTS) obligatoires dans le parcours des futur-e-s enseignant-e-s, et qu'au moins trois heures de formation à l'égalité soient rendues obligatoires au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), dont la validation des maquettes de formation pourrait dépendre de la présence effective de ces modules.

Recommandation n° 11. - La délégation souhaite que tous les concours de recrutement de l'Éducation nationale, (agrégation, CAPES, CAPET, concours d'entrée aux ENS...) intègrent la question de l'égalité entre les filles et les garçons, en :

- exigeant des auteurs de sujets et des présidents de jury que les sujets ne véhiculent aucun stéréotype ;

- et en incitant les jurys à aborder ces questions dans les sujets et surtout lors des épreuves orales, sachant que, pour certains concours (professeurs des écoles), ce sujet pourrait être rendu obligatoire.

---

Recommandation n° 12. - La délégation juge essentielle la formation des cadres de l'Éducation nationale (rectorats, inspecteurs généraux et conseillers pédagogiques) aux questions de genre, qui pourrait être systématisée par le ministère de l'Éducation nationale, par exemple au travers du comité de pilotage de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif.

Recommandation n° 13. - La délégation souhaite la poursuite de la mobilisation générale de la communauté éducative au service d'une école de l'égalité sur la base des ABCD de l'égalité, et demande donc leur généralisation à compter de la rentrée 2014, en vue de leur pérennisation.

Recommandation n° 14. - La délégation souhaite que les établissements « modèles » en termes d'égalité filles/garçons soient reconnus et servent d'exemples pour les autres, par exemple par le biais d'un « prix » que le ministère décernerait à un projet d'établissement modèle chaque année, et qui pourrait être valorisé en termes de dotation horaire.



---

## EXAMEN EN DÉLÉGATION

Sous la présidence de Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente, la délégation a examiné le jeudi 19 juin 2014 le rapport d'information et les recommandations de M. Roland Courteau sur les stéréotypes dans les manuels scolaires.

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.* – L'ordre du jour de cette réunion concerne l'examen du rapport de notre collègue Roland Courteau sur les stéréotypes dans les manuels scolaires.

*Je me félicite que notre délégation ait choisi ce sujet, qui rejoint les préoccupations de plusieurs autres travaux en cours, notamment ceux de Mme Maud Olivier, députée, et de notre collègue M. Jean-Pierre Leleux, auteurs du rapport « Faire connaître et partager les cultures scientifiques, techniques et industrielles : un impératif », fait au nom de l'Office parlementaire d'évaluation des choix scientifiques et technologiques (OPECST), et dont les conclusions ont été évoquées lors de la réunion de la commission de la culture du 16 juin 2014. Les manuels scolaires y font l'objet d'un développement particulier et de recommandations. Tout cela montre la convergence des travaux parlementaires qui rejoignent aussi ceux du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE f/h).*

*Comme vous le savez, le rapport d'information présenté par Roland Courteau correspond à notre thème d'études annuel. Il occupe notre délégation depuis le mois de janvier. Sa présentation au public est prévue le mercredi 2 juillet 2014, salle René Coty, à 16 heures.*

*Le rapport de notre collègue Roland Courteau est le fruit d'un important travail qui nous a permis de rencontrer des intervenants très divers : éditeurs, sociologues, représentants du ministère de l'Éducation nationale, enseignants, formateurs, responsables associatifs...*

*Pour ma part, j'ai été très marquée par deux réunions :*

*- tout d'abord, l'audition des spécialistes du Centre Hubertine Auclert, qui nous ont montré combien il reste de chemin à parcourir pour que les manuels scolaires cessent de véhiculer des stéréotypes sexistes et pour qu'ils contribuent à lutter contre l'invisibilité des femmes et à promouvoir l'égalité entre filles et garçons ;*

*- la table ronde à laquelle a participé Nicole Abar, qui fait un travail remarquable dans le cadre des ABCD de l'égalité, et qui nous a permis de prendre conscience de l'intérêt de ce beau projet pour favoriser un autre regard des enseignants sur les garçons et les filles.*

*Je laisse avec plaisir la parole à notre rapporteur pour nous présenter les enjeux de cette étude et les recommandations qu'il propose à notre délégation sur ce sujet particulièrement stimulant.*

*M. Roland Courteau, rapporteur.* – Ce n'est qu'en 1924 que les programmes scolaires sont devenus identiques pour les filles et les garçons, et il a fallu attendre la Loi Haby de 1975 pour que la mixité soit rendue obligatoire dans tous les établissements scolaires (écoles, collèges et lycées). Le défi de l'égalité à l'école et la prise de conscience de ses enjeux est donc relativement récent.

*En prenant pour objet d'étude le manuel scolaire, notre délégation souhaitait approfondir sa réflexion sur les moyens de lutter contre les stéréotypes sexués en examinant plus particulièrement les représentations des hommes et des femmes dans les outils pédagogiques utilisés à l'école.*

*L'enfance, et tout particulièrement la période scolaire, constitue un moment-clé dans la construction des représentations. Comme vous le savez, notre délégation a toujours considéré que c'est dès le plus jeune âge que les stéréotypes doivent être appréhendés et déconstruits. Or, ce que nous avons entendu au cours de nos auditions et déplacements nous a, pour le moins, inquiétés :*

*- d'une part, il ressort des remontées du terrain que les professeurs se rendent compte qu'ils ne s'adressent pas aux filles et aux garçons de la même manière selon les disciplines enseignées. Nous avons beaucoup entendu regretter qu'on « perdait l'intelligence des filles », pour reprendre l'expression de Mme Abar, coordonnatrice des ABCD de l'égalité ;*

*- d'autre part, la plupart des professionnels constatent une permanence dans la reproduction des stéréotypes de genre et des préjugés, tant dans les outils que dans les méthodes pédagogiques.*

*Si l'une des missions essentielles de l'école réside bien dans la transmission des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, nous ne pouvons nous satisfaire de cette situation.*

*Au-delà de sa fonction d'organisation des connaissances à un moment donné, le manuel scolaire est aussi un lieu symbolique de construction et d'expression des valeurs d'une société.*

*Il est, par ailleurs, un outil de transmission entre l'école et les familles. Parfois unique livre à entrer dans le foyer, en particulier dans les familles culturellement les plus défavorisées, il constitue un puissant levier de changement social.*

*C'est en ce sens qu'il peut être un vecteur extraordinaire de promotion de l'égalité entre les sexes.*

*Dans la première partie du rapport, nous nous sommes donc attachés à comprendre pourquoi les manuels scolaires étaient encore loin de remplir ce rôle aujourd'hui et comment nous pouvions soutenir les éditeurs scolaires, sensibles à la question, dans leur volonté de renouveler les manuels existants à la lumière de l'exigence d'égalité.*

*Puis, conscients que le manuel scolaire ne pouvait être, pour reprendre l'expression d'une de nos interlocutrices, qu'un « thermomètre de l'égalité », nous avons considéré que, plutôt que de chercher à faire fabriquer des manuels « modèles », il était plus utile de faire en sorte que les équipes éducatives abordent l'étude de ces manuels avec un regard critique, en veillant à susciter aussi le regard critique de l'enfant.*

*C'est ce que nous avons développé dans la seconde partie de notre rapport.*

*Pour éclairer notre travail, nous avons d'abord entendu les représentantes du centre Hubertine Auclert, qui regroupe plus de 80 associations, syndicats et collectivités territoriales désireux de promouvoir une culture de l'égalité femmes-hommes et qui ont choisi depuis trois ans les manuels scolaires comme objet d'étude.*

---

*Puis, après avoir auditionné la sociologue Sylvie Cromer, chercheuse spécialisée dans les sciences de l'éducation, nous avons réuni les professionnels de l'éducation, des représentants institutionnels et les professionnels de l'édition autour de trois tables rondes afin, successivement :*

- d'établir un diagnostic partagé ;*
- de délimiter les responsabilités entre les concepteurs et les éditeurs de programmes scolaires ;*
- de réfléchir à la formation des enseignants à la transmission de l'égalité entre les femmes et les hommes à l'école.*

*De ces auditions et des entretiens que j'ai pu avoir par ailleurs, notamment avec le directeur de l'École supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (l'ESEN) il est ressorti le constat suivant : les manuels scolaires exercent une influence déterminante sur les représentations des filles et des garçons. Pourtant, ils restent des outils pédagogiques très perfectibles sur le plan de l'éducation à l'égalité.*

*Les analyses du Centre Hubertine Auclert, qui ont porté successivement sur les manuels d'histoire, de mathématiques et de français en 2010, 2011 et 2012 nous ont été très utiles car elles procèdent à une étude quantitative et qualitative de la présence des femmes dans les manuels examinés.*

*Bien entendu, d'autres études existent. Celle commandée par la HALDE à l'Université de Metz en 2009 est particulièrement exhaustive. Nous avons reçu son coordinateur, M. Tisserand, au cours de la première table ronde du 20 février 2014.*

*Il a conforté les conclusions du centre Hubertine Auclert : les manuels sont encore loin d'être exemplaires en termes de stéréotypes et de préjugés.*

*D'une part, on constate, en particulier dans les manuels d'histoire, qu'on ne compte que très peu de femmes parmi les « grands hommes » de l'Histoire. Tous manuels confondus, les femmes n'ont encore droit qu'à 3,2 % des notices biographiques.*

*Le rapport illustre plus largement cette « invisibilisation » dont nous avons pu constater qu'elle existait aussi dans les manuels de mathématiques et de français.*

*D'autre part, si les clichés les plus grossiers, du type « maman fait la vaisselle, papa lit le journal » ont disparu, les présentations stéréotypées persistent, sous des formes plus sournoises. Le manuel de mathématiques de terminale S, dont la seule représentation féminine est une jeune fille face à son miroir qui, pour illustrer les chiffres complexes, prononce ces mots : « Ils disent tous que j'ai un complexe, mais je le vois bien, j'ai encore grossi », se passe de commentaires...*

*Pour appeler l'attention des éditeurs sur la question, le centre Hubertine Auclert avait envisagé de décerner un prix d'excellence à un manuel en 2010 qui aurait été exemplaire sur le plan de l'égalité hommes-femmes, mais faute d'en avoir trouvé un, ce prix a été transformé en prix d'encouragement.*

*Il me semble que cette idée doit être poursuivie. Les manuels qui donnent une image non stéréotypée des rapports entre les femmes et les hommes doivent servir d'exemples. Je vous suggère donc de demander aux deux ministères qui ont en charge le pilotage des ABCD de l'égalité d'établir un palmarès des manuels, selon une procédure souple et à définir. Ce sera l'objet de la première recommandation.*

---

*La spécificité du manuel scolaire tient aussi, sous le savez, à l'originalité de sa chaîne de fabrication : outil pédagogique fondamental, qui applique des programmes élaborés par l'État, il est pourtant entièrement confié, pour sa réalisation, à des éditeurs privés.*

*Nous avons réunis, le 29 avril 2014, les principaux représentants de cette chaîne de « fabrication » : du côté des programmes, les trois sénateurs membres du Conseil supérieur des programmes (CSP) et, pour les éditeurs, les principales directrices de maisons d'édition scolaires (Hatier, Nathan et Bordas, notamment).*

*Ce que nous avons entendu des éditeurs nous a semblé plutôt encourageant : la question de l'égalité fait indéniablement partie de leurs sujets de préoccupation, mais ils considèrent que les facteurs de blocage leur sont extérieurs.*

*Tous nous ont d'abord rappelé le contexte dans lequel s'est déroulée la refonte des programmes du lycée en 2010 et comment ils ont, dans la douleur, « sorti » en six mois de nouveaux manuels.*

*Le chef de service de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), présent lors de cette table ronde, les a assurés de la volonté du ministre de respecter le délai d'un an prescrit par l'article D. 311-5 du code de l'éducation, entre la publication des programmes et leur entrée en vigueur.*

*Alors que le CSP travaille actuellement à la refonte des programmes – qui devraient être renouvelés en maternelle dès la rentrée 2014, puis entre 2015 et 2017 à l'école élémentaire et au collège – la délégation veillera à ce que ce délai d'un an soit respecté. Je vous proposerai donc d'adopter une recommandation en ce sens (c'est la recommandation n° 4).*

*Ensuite, les éditeurs nous ont rappelé que, dans la chaîne du manuel scolaire, ils se trouvaient au centre d'un système de contraintes, puisque, en amont, ils appliquaient scrupuleusement les programmes et, qu'en aval, le choix des manuels repose finalement sur les professeurs.*

*Nos trois collègues du CSP nous ont affirmé avoir été missionnés pour intégrer la question de l'égalité femmes-hommes dans leur processus de travail, mais comme le soulignait Marie-Christine Blandin, tant d'autres considérations entrent aussi en ligne de compte qu'un œil expert extérieur pourrait utilement éclairer les membres. Nous suggérons donc que des experts sensibilisés à la question de l'égalité entre les femmes et les hommes soient intégrés au sein des groupes de travail pilotés par le CSP (c'est le sens de la recommandation n° 2).*

*En aval, ce sont finalement les professeurs qui « sélectionnent » les manuels et c'est à ce stade qu'ils pourraient écarter les manuels qu'ils jugent manifestement contraires à l'objectif d'égalité.*

*Nous y reviendrons dans la seconde partie : être éducateur, c'est éveiller et apprendre à éveiller son regard critique.*

*Françoise Vouillot, du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, nous rappelait que l'achat des manuels dépendait des collectivités publiques : les communes pour les manuels du primaire, le ministère de l'Éducation nationale pour le collège et les régions pour le lycée.*

*Même si les professeurs restent bien prescripteurs, les collectivités territoriales, en tant que financeurs, pourraient les inciter à choisir des manuels exemplaires (c'est le sens de la recommandation n° 3).*

*Enfin, les éditeurs ont soulevé la question de l'accès aux ressources : plus les auteurs des manuels disposent de ressources documentaires variées, plus ils sont outillés pour déjouer les pièges des stéréotypes et de la surreprésentation masculine, tant dans les textes que dans les images. Car, nous le savons bien, la première porte d'entrée dans un manuel, ce sont les photos ! Or, les éditeurs ont été très critiques à ce sujet. Il est très difficile de trouver dans les banques de données privées des photos qui ne soient pas « clichés » (comment trouver une femme pompier ?, se demandait, par exemple, la représentante des éditions Bordas).*

*La question de l'iconographie est tout sauf anodine : l'impact d'une photo est parfois beaucoup plus déterminant dans la construction des représentations que n'importe quel texte. C'est pourquoi la délégation souhaite que soit mise en place une banque de ressources iconographiques publique, dans laquelle les maisons d'édition pourraient trouver des illustrations non stéréotypées. Le ministère pourrait confier la charge de cette banque de ressources au Centre national de documentation pédagogique (CNDP-CANOPÉ) (c'est le sens de la recommandation n° 5).*

*Vous le savez peut-être, à l'heure actuelle, le CNDP est en cours de restructuration. Cet établissement public, destiné à fournir aux professeurs des outils pédagogiques et des ressources d'accompagnement, fait peau neuve en rénovant son offre éditoriale, en restructurant son offre numérique et en repensant le réseau de proximité. Ses documents sont largement consultés et utilisés par les professeurs. Ils doivent montrer l'exemple. C'est en ce sens que la recommandation n° 8 propose que la numérisation en cours des supports pédagogiques de l'établissement CNDP-CANOPÉ soit l'occasion de procéder à un contrôle de ses contenus, en prenant en compte l'exigence d'égalité et de non-discrimination entre les filles et les garçons.*

*Nous n'avons pas, et nous ne souhaitons pas avoir le même degré de contrôle sur les éditeurs privés. Toutefois, nous voulons également les inciter à l'exemplarité.*

*Comme pour les groupes de travail du Conseil supérieur des programmes, j'estime que nous pouvons demander aux éditeurs scolaires de rendre systématique la relecture générale des manuels par une personne spécialisée dans la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. Un œil extérieur est toujours bénéfique (c'est le sens de la recommandation n° 6).*

*Pour ceux qui répondraient favorablement à cette demande, il me semble important qu'ils soient reconnus par l'institution. Aussi, je propose de demander au ministère de l'Éducation nationale d'attribuer un label reconnaissant la démarche des maisons d'édition exemplaires, qui valoriserait les éléments de méthode et d'organisation mis en place par les éditeurs – par exemple, des comités de relecture – pour aboutir progressivement à une amélioration de la qualité des manuels, à l'aune de l'exigence d'égalité entre les filles et les garçons (c'est l'objet de la recommandation n° 7).*

*Au fil des auditions, nous nous sommes vite rendu compte que, quand bien même les manuels ne changeraient pas, il suffisait que les équipes éducatives abordent l'étude des manuels avec un regard critique, en interrogeant les enfants sur l'absence des femmes ou sur le stéréotype pour que, d'un handicap, il devienne un outil au service de l'apprentissage de l'égalité.*

*Car, comme l'a écrit Nicole Mosconi, auteure de l'ouvrage Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?, si la plupart des manuels (mathématiques, grammaire, histoire, langue étrangère, littérature, etc.) ne sont pas exemplaires, ils ne sont critiquables que si on les prend au pied de la lettre, mais à l'inverse, ils peuvent*

*donner l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les modèles qu'ils proposent et donner l'occasion de faire ainsi un travail sur le sexisme.*

*Cette conviction nous a donc naturellement amenés à nous interroger sur la formation des professeurs à la transmission des valeurs d'égalité. C'était l'objet de notre troisième table ronde.*

*Confrontant la cheffe de bureau à la formation du ministère de l'Éducation nationale à des formateurs et formatrices, nous avons constaté un décalage certain entre les bonnes intentions du ministère et la réalité du terrain.*

*D'après les formateurs et formatrices, la sensibilisation des professeurs à l'importance de la transmission et du respect de l'égalité entre les filles et les garçons est très aléatoire. La formation continue n'existe quasiment pas, selon Gisèle Jean, professeure et formatrice. Quant à la formation initiale, il ressort de nos entretiens que la réforme de la formation initiale des professeurs (des écoles, de collèges ou de lycées) qui, depuis septembre 2010, a élevé le niveau de recrutement à un niveau master 2 (bac+5) et s'est traduite par la fin de la formation pratique délivrée dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), s'est accompagnée de la baisse sensible des formations à l'égalité entre les femmes et les hommes.*

*La cheffe du Bureau de la formation au ministère de l'Éducation nationale elle-même l'a reconnu : les heures de formation consacrées à ce sujet, pourtant central dans la construction des futurs citoyens ont régressé et dépendent aujourd'hui de l'importance qu'on veut bien leur consacrer au sein des maquettes des futures ESPE (Écoles supérieures du professorat).*

*J'estime aujourd'hui qu'il est urgent de :*

*- rendre obligatoire les enseignements relatifs à l'égalité entre les sexes dans les parcours de formation des professeurs. Je vous propose donc qu'au moins trois heures de formation à l'égalité soient rendues obligatoires au sein des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), dont la validation des maquettes de formation pourrait dépendre de la présence effective de ces modules (c'est l'objet de la recommandation n° 11).*

*Pour cela, il faut former des formateurs et c'est en ce sens que je souhaite :*

*- que soit intégrée la lutte contre les stéréotypes au Plan national de formation (PNF) qui, en 2013, ne comprend qu'une action sur la question, consacrée aux parcours scolaires différenciés des filles et des garçons ;*

*- que le référentiel commun des formateurs en cours de construction dans les services du ministère de l'Éducation nationale soit l'occasion de rendre obligatoire la sensibilisation des formateurs du second degré à la question de la transmission des valeurs d'égalité et de la lutte contre les stéréotypes de sexe.*

*Je vous proposerai d'adopter deux recommandations en ce sens (n° 9 et n° 10).*

*Cependant, ne soyons pas angélistes. Le temps de formation consacré à la question de la transmission des valeurs d'égalité ne sera jamais assez important et il faudra du temps pour faire prendre conscience de l'importance de cette question.*

*Dans une perspective un peu plus volontariste, je vous propose d'agir directement sur les concours de recrutement des personnels de l'Éducation nationale en :*

---

- exigeant des auteurs de sujets et des présidents de jury que les sujets ne véhiculent aucun stéréotype ;

- et en incitant les jurys à aborder ces questions dans les sujets et surtout lors des épreuves orales, sachant que, pour certains concours (professeurs des écoles), ce sujet pourrait être rendu obligatoire (c'est la recommandation n° 12).

Cette contrainte pourrait, par ricochet, faire prendre conscience du rôle central de l'école sur ce sujet.

Enfin, comme nous l'avons entendu tout au long des auditions, l'école de l'égalité repose sur une mobilisation de toute la communauté éducative (enseignants, certes, mais aussi inspecteurs, conseillers principaux d'éducation, personnels d'encadrement, personnels médicaux...) ; en résumé, la valeur « égalité » n'a de sens que si elle est partagée.

Il s'agit donc bien de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative pour que la transmission des valeurs d'égalité opère dès le plus jeune âge, au sein de toutes les disciplines.

C'est bien l'objectif de la démarche des ABCD de l'égalité !

Je vous rappelle très brièvement que, en pratique, les ABCD de l'égalité consistent en un ensemble d'outils pédagogiques destinés aux enseignants. Il s'agit notamment de fiches illustrées rattachées à différentes matières du programme du primaire, utilisables dans le cadre d'une séquence d'enseignement ; de grilles d'observation des relations entre les élèves dans la classe et dans la cour de récréation mais aussi de conférences, consultables sur le site Internet alimenté par le CNDP.

Le programme n'a donc rien à voir avec les présentations caricaturales qu'ont tenté d'en faire ses détracteurs.

À l'heure où Nicole Abar, chargée du suivi, s'exprimait devant notre délégation le 15 mai 2014, 300 établissements (des classes de primaire et de maternelle) étaient engagés officiellement dans le programme et 600 professeurs des écoles et 400 formateurs et formatrices étaient acteurs du programme.

De même, le site du CNDP-CANOPÉ « ABCD de l'égalité » était opérationnel avec les parcours pédagogiques, les vidéos des conférences et les différents liens indiqués comme ressources pédagogiques, auxquels il fallait ajouter des vidéos trouvées sur le Net.

Le risque de mise en sommeil du dispositif est d'autant plus regrettable qu'il commençait à trouver un rythme et une bonne appropriation par les professeurs.

Or, ce risque existe ! Le pilotage national risque malheureusement de ne pas être reconduit et la circulaire de rentrée, publiée en mai par le ministère de l'Éducation nationale ne mentionne pas le dispositif, alors même qu'un membre du cabinet du ministre de l'Éducation nationale avait affirmé le contraire devant notre délégation au cours des auditions.

Je souhaite que nous soyons tous vigilants et vous proposerai la poursuite de la mobilisation générale de la communauté éducative, au service d'une école de l'égalité, sur le modèle des ABCD de l'égalité. Je suggère que nous demandions donc leur généralisation à compter de la rentrée 2014, en vue de leur pérennisation.

Enfin, je propose que les établissements « modèles » en termes d'égalité filles/garçons soient reconnus et servent d'exemples pour les autres, par exemple par le

biais d'un « prix » que le ministère décernerait à un projet d'établissement modèle chaque année.

*Le déplacement de notre délégation dans un collège de Villetaneuse, en avril 2014, dans le cadre de notre rapport sur le système prostitutionnel, a confirmé toute l'importance de l'implication des chefs d'établissement.*

*C'est le sens des deux dernières recommandations (n° 14 et n° 15).*

*En conclusion, je dirai que ce travail sur les manuels scolaires nous a amenés à nous interroger sur le rôle du professeur et, au-delà, sur la mission de l'école.*

*Finally, il nous a permis de comprendre qu'« être éducateur au XXI<sup>ème</sup> siècle, c'est permettre à chaque enfant de se développer en fonction de ses potentialités sans être assigné à son sexe ou à sa classe sociale, et donc ouvrir tous les possibles humains ».*

*Comme le rappelait la sociologue Sylvie Cromer, au-delà de la réussite scolaire, l'enjeu de l'apprentissage de l'égalité, c'est le bonheur.*

*Un débat s'est ensuite instauré entre les membres de la délégation.*

*Mme Corinne Bouchoux. – Je vous félicite pour ce travail et vous remercie d'avoir bien voulu ouvrir certaines de vos « auditions rapporteur » aux membres de la délégation, ce qui nous a permis de rencontrer notamment le directeur de l'ESEN - entretien que j'ai trouvé particulièrement édifiant.*

*J'adhère totalement au constat et à l'esprit général du rapport que vous venez de nous présenter, mais je formulerai quelques suggestions de modifications au moment de l'examen des recommandations.*

*Mme Bernadette Bourzai. – L'argumentation très structurée que vous venez de nous présenter conforte ce que ma carrière d'enseignante m'avait appris, à savoir qu'il est très difficile de faire évoluer les prérequis, même ceux de personnes qui se considèrent comme des gens de progrès et qui continuent pourtant de fonctionner selon des schémas acquis dans l'enfance. Et, pour être lucide, il faut reconnaître que nous sommes tous marqués par une éducation que l'on peut qualifier de sexiste.*

*Changer son vocabulaire et sa façon d'enseigner demande, par conséquent, un travail important sur soi et une grande volonté. Il ne faut donc pas sous-estimer la difficulté qu'ont les équipes éducatives pour faire évoluer leurs pratiques.*

*Cette constatation ne doit pas nous arrêter dans notre volonté de faire évoluer les choses. Je soutiendrai donc particulièrement la recommandation demandant la généralisation des ABCD de l'égalité. Il me paraîtrait en effet catastrophique que cesse cette expérimentation. On ne doit pas céder aux groupes de pression et aux conservatismes, voire aux archaïsmes.*

*Dans ma ville, des mères ont retiré leurs enfants de l'école après un courriel honteux appelant à boycotter le programme des ABCD ! J'ai répondu à cette manifestation en allant expliquer qu'une fille était égale à un garçon, et cela n'a pas été facile, mais nous avons le devoir de le faire.*

*À cet égard, je souhaite que notre délégation demande un rendez-vous aux deux ministres en charge des ABCD, au cours duquel ce rapport pourrait leur être remis, afin d'insister sur notre volonté de poursuivre l'expérimentation.*

*Mme Françoise Laborde. – Bien entendu, je m'associe aux félicitations de mes collègues, en remerciant le rapporteur d'avoir ouvert ses auditions. En tant*

*qu'enseignante, mais aussi en tant que femme et mère, ce travail m'a, entre autres, permis de m'interroger sur les stéréotypes que je véhicule moi-même, malgré moi.*

*Ce que j'ai entendu sur la formation des enseignants est donc tout-à-fait pertinent. Il est très difficile de se forger une opinion propre, dans le flot d'informations et d'images que nous recevons en permanence... et ce qui est possible pour un adulte, qui sait démêler et faire la part des choses, est extrêmement délicat pour un enfant ! Il y a un gros travail à faire – je rejoins tout-à-fait le rapporteur – en matière de formation des enseignants et aussi d'iconographie.*

*J'adhère donc pleinement à ce rapport.*

*Mme Gisèle Printz. – Je salue l'engagement de notre collègue Roland Courteau, qui a toujours eu à cœur de défendre les femmes. Par ailleurs, j'estime que la proposition de remettre le rapport aux deux ministres est une bonne idée. Enfin, j'insiste sur l'importance de formuler des recommandations réellement égalitaires qui favorisent les filles comme les garçons. Il ne faut pas, en effet, oublier les garçons qui ne doivent pas se sentir lésés par nos recommandations.*

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente. – M'exprimant au nom de mon groupe politique, je vous assure de notre adhésion à votre rapport. Ce travail se connecte de façon très utile à nos travaux précédents et nous rappelle que c'est dès le plus jeune âge que nos représentations se construisent.*

*Par ailleurs, je souscris à la proposition de nous adresser aux ministres en charge des ABCD de l'égalité pour les sensibiliser à la nécessité de poursuivre ce programme.*

*J'ajouterai une autre proposition : que soit remis de façon officielle ce rapport à nos collègues membres du Conseil supérieur des programmes (CSP). Qu'en pensez-vous ?*

*M. Roland Courteau, rapporteur. – Ces deux propositions de rendez-vous avec les ministres chargés des ABCD de l'égalité et de remise officielle du rapport aux membres du CSP me paraissent toutes les deux excellentes. Permettez-moi juste d'insister sur quelques points de mon rapport qui me paraissent particulièrement importants :*

*- tout d'abord, l'idée selon laquelle la lutte contre les stéréotypes de sexe dans les manuels scolaires relève de l'intérêt général ;*

*- également celle selon laquelle l'égalité entre les filles et les garçons est la première dimension de l'égalité des chances que l'école doit garantir aux élèves.*

*Il me paraît important de mettre les garçons sur le même pied d'égalité que les filles.*

*Comme vous le savez, mon combat pour la cause des femmes s'est traduit par le dépôt d'une proposition de loi en 2004, devenue la loi du 4 avril 2006 renforçant la prévention et la répression des violences au sein du couple ou commises contre des mineurs. Cette loi a agi comme un déclic, permettant l'adoption d'une autre loi en 2010. Elles ont été l'occasion de rappeler que ces violences prennent racine dans les inégalités entre filles et garçons, et ce dès l'enfance.*

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente. – Je vous rappelle que la dernière réunion de notre délégation se tiendra le 17 juillet 2014. Ce sera l'occasion d'un moment de convivialité, qui devrait nous permettre à la fois de revenir sur l'important*

*travail fourni au cours de l'année, mais aussi de commencer à dresser des pistes de travail pour l'année en cours.*

*Je vous propose maintenant de passer à l'examen des recommandations.*

La délégation adopte sans modification, à l'unanimité des présents, les recommandations n° 1 et n° 2.

*Mme Corinne Bouchoux. – Concernant la recommandation n° 3, je crains que l'idée d'appeler les collectivités publiques, en tant que financeurs, à être vigilantes sur l'exemplarité des manuels est certes fondée, mais demande à être interrogée au regard du contexte politique actuel. Il me semble que cette proposition peut se retourner contre la cause que nous défendons !*

*Au-delà de cet aspect contextuel, il me semble qu'une telle recommandation est de nature à susciter des interrogations de la part des syndicats d'enseignants. Je propose donc qu'on supprime cette recommandation.*

Un débat s'est ensuite ouvert sur la question.

*M. Roland Courteau, rapporteur. – Permettez-moi de rappeler qu'il ne s'agit que d'un appel à la vigilance et non d'une injonction ! Néanmoins, je suis sensible à votre argumentation.*

*Mme Bernadette Bourzai. – Selon moi, cette recommandation répond à une question de principe. Il est clair que les communes font leurs choix en fonction des demandes transmises par les maîtres. Ce n'est pas le maire qui, lui-même, opère la sélection, mais il doit ouvrir la voie.*

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente. – Peut-être faudrait-il indiquer que les collectivités publiques seront vigilantes à l'exemplarité des manuels au regard du principe d'égalité entre les femmes et les hommes ?*

*Mme Corinne Bouchoux. – Ai-je bien compris que vous supposez un regard du politique sur le contenu du manuel ?*

*Dans ce cas, cette recommandation ne me paraît pas plus acceptable, car contraire au respect du principe de liberté pédagogique et éditoriale, puisqu'elle pourrait s'apparenter à l'exercice d'une censure !*

*Votre idée, louable sur le plan des principes, ne me paraît pas, en pratique, opérationnelle.*

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente. – Je propose que notre débat sur la recommandation n° 3 figure dans le corps du rapport et que la recommandation elle-même soit supprimée.*

La délégation supprime la recommandation n° 3.

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, les recommandations n° 3 (ancienne recommandation n° 4) et n° 4 (ancienne recommandation n° 5).

*Mme Françoise Laborde. – Permettez-moi de relater une anecdote relative à l'iconographie. Lors du déplacement de la ministre des droits des femmes dans ma circonscription, pour une expérimentation d'une séquence pédagogique des ABCD de l'égalité, les intervenants se sont servis d'images de pompières plutôt que de pompiers : je vous laisse imaginer la déception des garçons et la joie des filles...*

---

*Mme Corinne Bouchoux.* – *Concernant la recommandation n° 5 (ancienne recommandation n° 6), je suggère que la relecture des manuels soient confiée à un/une universitaire spécialisé-e dans la question de l'égalité.*

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 5 (ancienne recommandation n° 6) ainsi modifiée :

« La délégation demande aux éditeurs scolaires de rendre systématique la relecture générale du manuel par un ou une universitaire spécialisé-e dans la question de l'égalité entre les femmes et les hommes. »

La délégation adopte sans modification, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 6 (ancienne recommandation n° 7).

Un débat s'est ensuite ouvert au sujet de la recommandation n° 7 (ancienne recommandation n° 8) relative à la numérisation des outils pédagogiques du CNDP-CANOPE, sur le point de savoir si la recommandation appelle à une sélection des manuels numérisés, en fonction de leur exemplarité au regard du principe d'égalité.

*Mme Françoise Laborde.* – *La tentation pourrait exister de ne numériser que les manuels qu'on jugerait conformes au principe de non-discrimination des filles. Pourtant, tous les manuels ont un intérêt historique ; cette « sélection » risque de s'apparenter à de la censure... Que signifie le « contrôle exercé sur les contenus » que mentionne cette recommandation ?*

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.* – *Pour ma part, il me semble que parler de contrôle ne revient pas à faire mettre au pilori les manuels qu'on ne jugera pas exemplaires...*

*Mme Corinne Bouchoux.* – *Attention ! L'histoire est importante. Les historiens doivent pouvoir accéder à des ressources, même sexistes ! Les chercheur-e-s ont besoin d'avoir accès à toute la documentation pédagogique, qu'elle soit bonne ou mauvaise ! Par conséquent, on ne peut décider de ne numériser que certains manuels. Il faut numériser l'intégralité du stock, à titre d'archive.*

*Mme Bernadette Bourzai.* – *L'idée n'est-elle pas de réaliser un inventaire ?*

*Mme Corinne Bouchoux.* – *On ne peut faire un tri entre les documents numérisés.*

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 7 (ancienne recommandation n° 8) ainsi modifiée sur proposition du rapporteur :

« La délégation souhaite que la numérisation en cours des supports pédagogiques de l'établissement CNDP-CANOPE (éditeur public de l'Éducation nationale) soit l'occasion de procéder à l'examen critique des futurs outils pédagogiques, en prenant en compte l'exigence d'égalité et de non-discrimination entre les filles et les garçons. »

La délégation adopte sans modification, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 8 (ancienne recommandation n° 9).

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 9 (ancienne recommandation n° 10) ainsi modifiée sur proposition de Mme Corinne Bouchoux pour remplacer les mots « sensibilisation des formateurs » par les mots : « formation des formateurs » :

« La délégation souhaite que le référentiel commun des formateurs en cours de construction dans les services du ministère de l'Éducation nationale soit l'occasion de

rendre obligatoire la formation des formateurs du second degré à la question de la transmission des valeurs d'égalité et de la lutte contre les stéréotypes de sexe. »

La délégation adopte sans modification, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 10 (ancienne recommandation n° 11).

*Mme Corinne Bouchoux.* – *Concernant la recommandation n° 11 (ancienne recommandation n° 12), j'irai même plus loin, en demandant que les concours d'entrée dans les grandes écoles – type Écoles normales supérieures (ENS) – soient soumis à la même exigence. Ces écoles forment les futures « élites » universitaires et les enseignants de demain.*

*Mme Françoise Laborde.* – *Ai-je bien compris que le caractère obligatoire du sujet ne concerne que les épreuves orales ?*

*Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.* – *C'est cela.*

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 11 (ancienne recommandation n° 12) ainsi modifiée :

« La délégation souhaite que tous les concours de recrutement de l'Éducation nationale, (agrégation, CAPES, CAPET, concours d'entrée aux ENS,...) intègrent la question de l'égalité entre les filles et les garçons, en :

- exigeant des auteurs de sujets et des présidents de jury que les sujets ne véhiculent aucun stéréotype ;

- et en incitant les jurys à aborder ces questions dans les sujets et surtout lors des épreuves orales, sachant que, pour certains concours (professeurs des écoles), ce sujet pourrait être rendu obligatoire. »

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 12 (ancienne recommandation n° 13) ainsi modifiée, à la demande de Mme Corinne Bouchoux, par cohérence avec la formule retenue à l'égard de la recommandation n° 9 (ancienne recommandation n° 10) :

« La délégation juge essentielle la formation des cadres de l'Éducation nationale (rectorats, inspecteurs généraux et conseillers pédagogiques) aux questions de genre, qui pourrait être systématisée par le ministère de l'Éducation nationale, par exemple au travers du comité de pilotage de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. »

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 13 (ancienne recommandation n° 14) ainsi modifiée à l'initiative de Mme Corinne Bouchoux :

« La délégation souhaite la poursuite de la mobilisation générale de la communauté éducative au service d'une école de l'égalité sur la base des ABCD de l'égalité, et demande donc leur généralisation à compter de la rentrée 2014, en vue de leur pérennisation. »

*Mme Corinne Bouchoux.* – *Je pense que la recommandation n° 14 (ancienne recommandation n° 15) pourrait prévoir d'attribuer un avantage en termes d'heures de formation aux établissements « modèles » au regard du principe d'égalité entre filles et garçons.*

La délégation adopte, à l'unanimité des présents, la recommandation n° 14 (ancienne recommandation n° 15) ainsi modifiée :

« La délégation souhaite que les établissements « modèles » en termes d'égalité filles/garçons soient reconnus et servent d'exemples pour les autres, par exemple par le biais d'un « prix » que le ministère décernerait à un projet d'établissement modèle chaque année, et qui pourrait être valorisé en termes de dotation horaire. »

**La délégation adopte alors, à l'unanimité des présents, l'ensemble du rapport et ses quatorze recommandations ainsi que le titre de celui-ci : « Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaires : faire de l'école un creuset de l'égalité ».**



## ANNEXES

- Annexe 1 : comptes rendus des auditions

- Annexe 2 : Programme des auditions de M. Roland Courteau,  
rapporteur



**Annexe 1**  
**Comptes rendus des auditions**



---

*Table ronde*  
*Lancement de la thématique et état des lieux*

**Audition de Mmes Mélanie Gratacos,  
directrice du Centre Hubertine Auclert, et  
Amandine Berton-Schmitt, chargée de mission Éducation**

*(30 janvier 2014)*

**Présidence de Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente**

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Dans la lignée des travaux rendus en juin 2013 et consacrés aux femmes et à la culture, notre délégation a décidé d’approfondir sa réflexion sur les stéréotypes sexués à partir des représentations des hommes et des femmes dans les manuels scolaires.

L’enfance, et tout particulièrement la période scolaire, constitue un moment-clef dans la construction des représentations. Nos travaux sur les viols de guerre et, en ce moment même, nos réflexions sur la prostitution confortent cette conviction.

Notre délégation a toujours considéré que c’est dès le plus jeune âge que les stéréotypes doivent être déconstruits et appréhendés. Aussi, les livres dans lesquels nos élèves étudient devraient-ils être un vecteur fondamental de transmission d’une culture de l’égalité.

Je remercie Mmes Mélanie Gratacos et Amandine Berton-Schmitt, directrice et chargée de mission Éducation, d’être venues nous présenter les travaux du Centre Hubertine Auclert, qui publie une étude par an sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires.

Ces études ont passé au crible, en 2011, les nouveaux manuels d’histoire de seconde et de certificat d’aptitude professionnelle (CAP) puis, en 2012, les manuels de mathématiques et enfin, en 2013, les manuels de français.

Pouvez-vous nous exposer les principales conclusions de votre étude, nous indiquer quelles pistes vous avez déjà trouvées pour lutter contre ces stéréotypes, et dans quelles directions notre délégation doit travailler pour avancer sur ce sujet ? Les événements récents au sein de l’Éducation nationale nous inquiètent quelque peu et soulignent l’importance de la réflexion que nous engageons.

**Mme Mélanie Gratacos, directrice du centre Hubertine Auclert.** – Le centre Hubertine Auclert a été créé en 2009 à l’initiative de la région Ile-de-France et d’associations féministes. Il regroupe plus de 80 associations, syndicats et collectivités territoriales désireux de promouvoir une culture de l’égalité femmes-hommes. Il centralise des ressources, outils et documents destinés aux porteurs de projets en faveur de l’égalité. Il accompagne ces acteurs et actrices dans le cadre d’un appui personnalisé ou d’échanges collectifs. Il réalise un travail d’éducation à l’égalité auprès des établissements scolaires, des

---

enseignants et des acteurs de l'éducation. Il accueille également depuis juillet 2013 un observatoire régional des violences faites aux femmes.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Nous avons ardemment milité en faveur de la création de cet observatoire !

**Mme Mélanie Gratacos.** – L'analyse des supports éducatifs constitue un volet de notre travail en faveur de l'éducation à l'égalité. Nous nous concentrons sur les manuels scolaires, parce qu'au travers de la vision du monde et de la société qu'ils véhiculent, ils peuvent contribuer à transmettre la culture de l'égalité. Nous choisissons une matière par an et examinons comment les femmes sont, ou ne sont pas, représentées dans ces ouvrages.

Au-delà de l'intérêt propre de ce travail, nous sensibilisons tous les acteurs de la chaîne scolaire, notamment les éditeurs et éditrices de manuels. Nous souhaitons décerner chaque année un prix d'excellence à un manuel exemplaire en matière d'égalité : nous avons dû renoncer, faute de candidat irréprochable dans ce domaine. Mais nous remettons chaque année un prix d'encouragement pour valoriser les bonnes initiatives et créer un cercle vertueux auprès des éditeurs. Nous offrons des outils aux éditeurs qui ont pris conscience des enjeux de l'égalité entre les hommes et les femmes et des grilles d'analyse aux professeurs pour les guider dans le choix des manuels.

**Mme Amandine Berton-Schmitt, chargée de mission éducation au centre Hubertine Auclert.** – Les manuels scolaires rendent accessibles les connaissances dans une matière donnée. Ils devraient aussi véhiculer une culture de l'égalité puisque l'égalité, comme il est dit dans le code de l'éducation, s'inscrit dans les valeurs de l'école républicaine. Or, au risque de briser immédiatement toute illusion sur le sujet, je dois dire qu'ils ne remplissent pas cet office.

Ce constat est ancien et partagé. Il a émergé d'études réalisées sous l'égide de l'UNESCO dans les années 1980 ; en France, la prise de conscience est plus récente. Elle doit beaucoup à quatre travaux, et tout d'abord à l'étude fameuse de Sylvie Cromer et Carole Brugeilles. Le rapport remis au Premier ministre en 1997 par la députée Simone Rignault et le sénateur Philippe Richert sur la représentation des femmes et des hommes dans les manuels scolaires a, lui aussi, été déterminant, de même que le rapport réalisé en 2004 par Annette Wieworka pour le Conseil économique et social sur la place des femmes dans l'histoire enseignée. Je cite également une importante étude de la Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) de 2009, qui a malheureusement été insuffisamment relayée, probablement en raison de l'évolution du contexte institutionnel : disparition de la HALDE et création du Défenseur des droits.

Pour mettre en lumière les représentations sexuées qui existent à un moment donné, nous utilisons la méthodologie exposée par Sylvie Cromer et Carole Brugeilles : nous choisissons une discipline et un corpus de manuels nouvellement parus destinés aux séries générales et professionnelles et réalisons une étude quantitative et qualitative. L'analyse quantitative fait la force de cette méthode : il est fondamental de disposer d'un décompte précis des données que

---

nous extrayons du corpus et qui représentent des stéréotypes. L'époque des ouvrages où l'on montre que « Papa lit et maman coud » est heureusement révolue. Mais les stéréotypes subsistent sous des formes plus sournoises. L'analyse qualitative seule ne permettrait pas d'en rendre compte de manière adéquate.

Les trois études que nous avons réalisées sur les manuels d'histoire, de mathématiques et de français révèlent d'une part, une sous-représentation très importante des femmes, qui résulte à la fois d'un déséquilibre numérique et de procédés « d'invisibilisation » ; d'autre part, la persistance des stéréotypes sexuels.

Nous avons comptabilisé les personnages historiques féminins cités dans les manuels d'histoire de seconde générale et de CAP, ainsi que le nombre de femmes auteures des documents présentés (schémas, articles de presse...). Nous avons constaté l'absence quasi-totale des femmes dans les développements relatifs à la production économique de l'Antiquité à 1848, notamment au Moyen-Âge. De même, les femmes sont absentes des notices biographiques : sur 339 biographies proposées, 11 seulement sont consacrées à des femmes, soit 3,2 % ! Les éditeurs expliquent que la parité est difficile à atteindre... mais entre 50 % et 3,2 %, il y a une nette marge de progression... Enfin, sur 1 537 documents proposés à l'étude dans les manuels - textes, articles de presse, images, photos - 65 seulement sont réalisés par des femmes, soit 4,2 %. Les manuels traitent certes de l'histoire des femmes, mais en annexe. Selon l'heureuse expression de l'historienne Annie Rouquier, « *les femmes sont reléguées dans les marges du récit historique* ».

Des dossiers thématiques ponctuels ou des encadrés sont consacrés à la place des femmes dans la Révolution ou à leur exclusion de la citoyenneté athénienne. Mais il s'agit de « doubles pages », pas véritablement intégrées au cours dans lequel elles s'insèrent, de telle sorte que les femmes n'apparaissent pas de manière régulière dans le texte enseigné.

Enfin, les manuels présentent des clichés tenaces : absente de la sphère économique, la femme est en revanche surreprésentée dans la sphère privée : elle est nécessairement fille, sœur, mère...

Les arts et les sciences demeurent des domaines masculins. Dans l'ensemble des manuels que nous avons étudiés, les œuvres des femmes sont 25 fois moins nombreuses que celles des hommes ; une seule femme peintre - Barbara Krafft, portraitiste de Mozart - est présente : encore est-elle relativement méconnue. Les personnages féminins sont représentés au travers du seul prisme du désir masculin : la femme du Moyen-Âge n'est représentée que par trois figures stéréotypées : la pêcheuse tentatrice, la Vierge, ou la dame de l'amour courtois.

Nous relevons quelques évolutions positives : alors qu'en 2004, le suffrage universel désignait le suffrage masculin sans préciser que les femmes en avaient été exclues jusqu'à une date récente, ce n'est plus le cas aujourd'hui. De même, certaines pages d'histoire sont bien traitées, comme l'exclusion des femmes de la citoyenneté athénienne et romaine. Certaines figures féminines,

telles Hildegarde de Bingen, Émilie du Châtelet ou Jeanne Deroin ont fait leur apparition dans les livres d'histoire. À l'inverse, on peut s'étonner que, sur le tout petit nombre de femmes qui ont les honneurs d'une notice biographique, figure Roxelane, la favorite de Soliman le magnifique, image féminine ambiguë.

J'ai évoqué le phénomène « d'invisibilisation » des femmes : un exemple topique est donné par un manuel qui consacre une double page à la diffusion de la pensée de Newton par Voltaire. Le rôle d'Émilie du Châtelet, qui a traduit les ouvrages du savant anglais et qui a donc directement permis leur diffusion en France, est tout simplement occulté.

Quant aux stéréotypes, une leçon, consacrée par un manuel de CAP à l'industrie textile, indique, au-dessus d'une photographie montrant des femmes debout dans une usine, que cette industrie a été la première à employer des femmes et souligne que les machines « *ne demandent pas de force musculaire mais de l'habileté et de la concentration* ». Le cliché de la « petite main » n'est pas loin... L'auteur omet de rappeler que pour rester debout douze heures dans la chaleur et le bruit de ces ateliers, il fallait en réalité une certaine force physique !

**Mme Marie-Annick Duchêne.** – Dans l'esprit des auteurs, cela était peut-être flatteur : l'habileté et la concentration sont des qualités nobles. Ici l'homme est réduit à la force brute.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Cela manifeste surtout la prédestination des femmes pour un rôle donné.

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** – Sous un aspect apparemment positif, l'image et son commentaire enferment l'ouvrière dans une représentation univoque. C'est un stéréotype sournois. Dans le même esprit, un autre manuel intitule une double page « être ouvrier au XX<sup>ème</sup> siècle » et présente des photos de métallurgistes au début du siècle et de cégétistes à Gandrange, tous masculins, avec ce commentaire : « *être ouvrier au XX<sup>ème</sup> siècle, c'est d'abord être un homme* » !

Enfin, un manuel se termine par plusieurs pages de notices biographiques, rassemblées par ordre alphabétique : de l'empereur Auguste à l'empereur Yongle, point de femme !

Beaucoup d'historiens ont imputé la surreprésentation des hommes dans les manuels d'histoire au primat de l'histoire politique et militaire dans l'enseignement de cette discipline. Dans cette logique, un domaine scientifique comme celui des mathématiques ne permettrait pas une approche aussi biaisée. Qu'à cela ne tienne ! Nous avons étudié les nouveaux manuels de mathématiques de Terminale S et de Terminale bac pro parus en 2010 et en 2011.

Qu'y constatons-nous ? La sous-représentation numérique des femmes se retrouve dans ces ouvrages : nous en avons compté 672 seulement sur 3 348 personnes sexuées mentionnées, soit une femme pour cinq hommes ! La proportion de femmes parmi les personnages historiques cités est rigoureusement la même que dans les manuels d'histoire, soit 3,2 % ! « L'invisibilisation » des femmes est également à l'œuvre dans ces manuels : le rôle des femmes citées est minimisé. Marie Curie, par exemple, est toujours

associée aux travaux de son mari. Certains noms de femmes ne sont employés qu'en épithètes : les manuels évoquent la courbe d'Agnesi ou les nombres de Sylvie Germain sans présenter ces savantes, alors que l'explication du théorème de Pythagore s'accompagne d'une notice biographique du mathématicien grec. D'autres femmes disparaissent purement et simplement : Ada Lovelace, précurseure de la programmation informatique, et dont le prénom fut donné à l'un des tout premiers langages de programmation, n'est pas mentionnée. Quant aux personnages fictifs requis par les exercices d'application, les femmes y sont prisonnières de stéréotypes : elles ne peuvent être que gérantes de parfumeries ou de cabinets d'esthétique...

Il y a quelques signes encourageants : un ouvrage invite à aborder l'étude des inégalités hommes-femmes au travers d'un chapitre sur les probabilités et statistiques ; il propose des exercices de calcul sur la parité dans les assemblées parlementaires.

Cependant, l'iconographie demeure stéréotypée : un manuel de Terminale S comporte une seule représentation féminine. Elle figure sur la double page consacrée aux nombres complexes : il s'agit d'une jeune fille, face à son miroir, qui prononce ces mots : « *ils disent tous que j'ai un complexe mais je le vois bien, j'ai encore grossi* » !

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Quelle caricature ! Et quelle imprudence, vu l'âge de ces jeunes filles !

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** – Un autre manuel représente une femme debout à côté d'une machine à laver et un homme assis au volant d'une camionnette ! Un autre encore publie une photo de Marie Curie, mais l'accompagne de développements sur la curiethérapie, en ne citant son nom que pour signaler qu'elle « *a été souvent associée aux travaux de Pierre Curie* »...

**Mme Marie-Annick Duchêne.** – C'est une erreur historique !

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – C'est honteux !

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** – Les couvertures sont aussi édifiantes : un même manuel de Terminale bac pro a une couverture bleue pour les élèves de la filière industrielle et une couverture rose à destination des élèves de la filière tertiaire ! Les premières informaticiennes, qui travaillent sur l'ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Analyser), c'est-à-dire le premier ordinateur conçu aux États-Unis dans les années quarante, apparaissent sur une photographie, où elles semblent être des standardistes, mais ne sont pas identifiées.

Les résultats quantitatifs sont tout aussi mauvais pour les manuels de français. Sur 13 192 noms mentionnés en histoire littéraire et artistique, 6,1 % appartiennent à des femmes. Les femmes représentent 3,7 % des auteurs cités, 6,7 % des artistes et 0,7 % des philosophes. Sur 254 biographies recensées, 11 seulement sont consacrées à des femmes, comme dans les manuels d'histoire. Les femmes sont réduites au rôle d'épouses, d'amantes ou de muses. L'exemple de Louise Collet est frappant : elle est décrite comme la confidente de Flaubert mais jamais comme la poétesse qu'elle est aussi. Les manuels minimisent le rôle

des femmes dans la production littéraire. 5 % des textes littéraires étudiés sont l'œuvre de femmes, sans que cette exclusion des femmes du champ littéraire ne soit questionnée. Sur l'ensemble du corpus artistique présenté, 93,3 % des auteurs sont des hommes.

La représentation du féminin est dépendante du regard masculin. Les femmes sont davantage étudiées comme des sujets de romans ou de poèmes qu'en tant que créatrices ou artistes. Le terme de « héros » ne se décline guère au féminin : il y a très peu d'héroïnes... On relève une essentialisation de la femme par opposition à l'universalité du genre masculin.

Néanmoins, les ouvrages destinés aux élèves des filières professionnelles abordent des thèmes tels que l'éducation des filles, les mariages forcés, les femmes sportives, l'image des femmes dans la publicité. À l'inverse, la partie du programme de seconde générale consacrée à l'argumentation aux XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, qui pourrait se prêter à l'étude d'auteurs de ce temps intéressés par la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes, tel Condorcet, n'est pas traitée sous cet angle.

Après un tel état des lieux, quelles pistes pouvons-nous proposer afin de promouvoir l'égalité entre les sexes ? Nous recommandons l'utilisation de l'ouvrage de Sylvie Cromer et Carole Brugeilles, édité par l'UNESCO, « *Analyser les représentations du féminin et du masculin dans les manuels scolaires* », du guide méthodologique belge « *Sexes et Manuels* » et de l'ouvrage collectif publié chez Belin sous le titre « *La place des femmes dans l'Histoire* ». Le site *Genrimages* propose aussi des outils et ressources intéressantes, tout comme notre site [www.hubertine.fr](http://www.hubertine.fr).

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Nous avons beau être averties, notre indignation a cru au fil de votre exposé.

**Mme Mélanie Gratacos.** – Notre base de données, « l'égalithèque », accessible sur notre site, recense plus de 600 références et outils. Nous travaillons avec le ministère des Droits des femmes pour les mutualiser.

Nous envisageons trois leviers d'action pour l'avenir : connaître, alerter et progresser.

Il nous faut d'abord produire de la connaissance afin d'objectiver la vision inégalitaire de la société véhiculée par les manuels scolaires. Il s'agit à la fois de valoriser la recherche existante et de susciter de nouveaux travaux. Nous organiserons un colloque en septembre 2014 afin de mettre en lumière les études menées sur cette thématique ; je me permets d'indiquer que nous cherchons un lieu et que nous serions heureuses si le Sénat pouvait accueillir cette manifestation...

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – C'est une question à étudier de près !

**Mme Mélanie Gratacos.** – Il importe, ensuite, de signaler et de dénoncer les inégalités. Nous travaillons avec les éditeurs et éditrices dans une logique d'encouragement, que nous souhaitons poursuivre. La carotte doit s'accompagner du bâton, dans la logique du « *naming and shaming* » ! Nous

---

projetons de mettre en ligne un site sur lequel les internautes pourront signaler les stéréotypes sexuels relevés dans les manuels, que nous vérifierons. Nous attirerons ensuite l'attention des éditeurs sur ces références afin qu'ils les suppriment.

Enfin, nous souhaitons mener une démarche constructive en faveur de l'égalité. Le centre est de plus en plus sollicité par les établissements scolaires et par le corps enseignant. Nous proposons désormais un module de formation à destination des professeurs : ce module pourrait être étendu aux éditeurs. Nous avons monté une exposition sur les manuels scolaires que nous mettons à disposition des établissements qui le désirent, pour accompagner les enseignants. Nous lançons un groupe de travail avec les maisons d'édition auquel participera une responsable du syndicat national de l'édition.

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** – Tous les acteurs qui participent à l'élaboration des manuels scolaires se renvoient la balle sur la question des inégalités hommes femmes. A l'occasion du colloque, notre projet est de les rassembler tous autour d'une même table, de manière à progresser réellement.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Nous souhaitons construire un dispositif efficace en faveur de l'égalité. Votre sollicitation pour l'organisation d'un colloque nous intéresse. Il nous sera toutefois peut-être difficile d'y répondre positivement en raison des élections sénatoriales de cette année qui peuvent créer des difficultés de calendrier. En tout état de cause, vos travaux seront pour nous une source d'inspiration. Je vous remercie beaucoup pour votre contribution et votre disponibilité.



---

**Audition de Mme Sylvie Cromer,  
sociologue à l'Université de Lille II, chercheure à l'Institut national  
d'études démographiques (INED)**

(30 janvier 2014)

Présidence de **Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente**

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Nous sommes heureux de pouvoir entendre maintenant Mme Sylvie Cromer, sociologue et responsable scientifique du programme de recherche européen « *Attention Album !* » sur les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés de 1996 à 1999.

Votre recherche porte, Madame, sur les représentations du genre, c'est-à-dire les constructions sociales du masculin et du féminin dans les albums, la littérature jeunesse, la presse magazine et les manuels scolaires. À ce titre, votre expérience et votre éclairage nous seront particulièrement précieux.

Ainsi, vous êtes co-auteure du « *Guide méthodologique sur l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires* » coordonné par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire. Vous avez participé dans ce contexte, notamment, à un colloque « Filles, garçons : une même école ? », en avril 2012, qui est désormais une référence.

Nous commençons notre série d'entretiens sur les stéréotypes dans les manuels scolaires qui sera notre thème annuel d'étude.

Pouvez-vous nous dire si vos recherches vous ont permis de constater des évolutions en la matière, quels efforts ou dispositifs ont déjà été mis en place en France et, enfin, nous indiquer des pistes de travail pour que notre délégation contribue à faire avancer les choses ?

**Mme Sylvie Cromer, sociologue, chercheure à l'Institut national d'études démographiques (INED).** – Comme vous venez de le rappeler, je travaille depuis plus de quinze ans sur les représentations du masculin et du féminin dans les divers outils d'éducation et, notamment, dans les manuels scolaires.

En préambule, il me semble important de replacer le sujet qui nous occupe aujourd'hui dans un cadre plus général : celui de l'égalité entre les sexes, sans le réduire à la seule question de la lutte contre les stéréotypes.

Nous nous sommes toujours attachés, les équipes avec lesquelles j'ai travaillé et moi-même, à placer nos recherches sous le sceau du principe d'égalité.

Rappelons tout d'abord que ce principe, qui est l'une des valeurs fondamentales de notre République, sert aussi de fondement à de nombreux outils internationaux.

Ayant travaillé sous l'égide de l'UNESCO, mais aussi avec le Canada ainsi qu'avec divers pays d'Afrique (Togo, Cameroun, Sénégal, République démocratique du Congo, Maroc...), je peux dire qu'il existe un consensus au niveau international sur l'objectif de lutter contre les stéréotypes et de promouvoir l'égalité entre les sexes dans les manuels d'éducation.

Même nos collègues étrangers travaillant dans des pays dont la Constitution ne reconnaît pas le principe d'égalité entre les hommes et les femmes peuvent s'appuyer sur la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes (CEDAW), aujourd'hui ratifiée par 99 pays.

Je ne vais pas ici détailler tout ce que nous avons écrit dans le « *Guide méthodologique à l'attention des acteurs et des actrices de la chaîne du manuel scolaire* », publié sous l'égide de l'UNESCO en 2008. Cet ouvrage est aujourd'hui en cours de traduction en arabe après avoir été traduit en anglais, mais je crois qu'il est important de replacer nos travaux dans une perspective historique.

Dès 1925, la Société des Nations (SDN) s'était emparée de la question des manuels scolaires, notamment pour y traquer les dérives xénophobes ; l'UNESCO s'est employé à relayer cette préoccupation dès sa création en 1945. La question n'est donc ni nouvelle, ni originale.

Pour autant, les premières études et le combat contre les stéréotypes sexués datent des années 1970 et c'est aussi à partir de cette époque que se sont multipliées les recherches sur le sujet.

Il est intéressant de comprendre pourquoi les instances internationales se sont emparées du sujet. Comme le démontrent les instituts de recherche – et notamment le Centre Hubertine Auclert auquel je rends hommage – qui en ont fait un objet d'étude, le manuel scolaire fait partie des biens communs d'une société. Au-delà de sa fonction d'organisation des connaissances à un moment donné, le manuel est aussi un lieu symbolique de construction et d'expression des valeurs d'une société. C'est la raison pour laquelle, partout dans le monde, les manuels scolaires font l'objet de controverses et suscitent des polémiques – même entre les pays – bien au-delà de la seule sphère éducative.

Les institutions internationales ont donc bien pris conscience qu'il constituait un puissant levier de changement social, parce qu'il est utilisé non seulement par les enseignants et les élèves, mais aussi par les familles.

C'est en ce sens qu'il peut être un vecteur extraordinaire de promotion de l'égalité entre les sexes et c'est dans cette perspective que nous avons travaillé sous l'égide de l'UNESCO, en particulier dans certains pays du continent africain.

Évidemment, vous pourriez me rétorquer qu'avec la numérisation des documents, le manuel scolaire tendrait à perdre sa valeur de référence.

C'est d'ailleurs cette conviction qui m'avait amenée à m'intéresser, au début de mes recherches, plutôt à la littérature destinée à la jeunesse, puis à la presse magazine, en réservant les études sur les manuels scolaires à certains

---

pays d'Afrique où les livres sont très rares et où les manuels sont quasiment les seuls outils de transmission.

Pourtant, je me suis vite aperçue qu'en France également le manuel restait un outil fondamental, notamment à l'école primaire : dans une matière comme les mathématiques, les enseignants s'appuient en effet encore essentiellement sur le manuel, notamment pour les exercices. N'oublions pas qu'il est également l'outil de transmission entre l'école et les parents des élèves !

J'en viens maintenant à vos questions.

Sur les constats, tels qu'ils résultent des différentes études publiées, je ne vais pas m'attarder, le centre Hubertine Auclert ayant précédemment dressé un tableau complet.

Pourtant, il me semble important d'apporter un éclairage sur l'utilisation de l'outil « genre », notamment pour répondre à la controverse actuelle sur la question du genre.

Je vous rappelle que le genre est un outil d'analyse, qui consiste en une lecture sexuée du monde social. Il a permis de mettre en évidence les inégalités entre les sexes et, ce faisant, de renouveler notre connaissance des manuels scolaires.

C'est dans cet esprit que, dans les années 1970, l'UNESCO a initié un programme dans plusieurs pays dont les résultats ont donné lieu à la publication d'un ouvrage de compilation écrit par la sociologue Andrée Michel et intitulé « *Non aux stéréotypes* ». Cet ouvrage a permis de mettre en lumière une surreprésentation des personnages masculins, une opposition entre les personnages masculins et féminins et, enfin, une survalorisation du masculin au dépend du féminin.

L'appropriation par les chercheurs de l'outil d'analyse « genre », qui s'est développé dans ces années-là, a permis de dépasser la recherche simple des images stéréotypées pour aller plus loin et traquer ce qui se joue dans la relation entre le masculin et le féminin. Ainsi, de même qu'on prend en compte le rapport social de classe pour traquer les inégalités sociales, on a utilisé le rapport social de sexe comme critère de recherche des inégalités entre les femmes et les hommes. Cela revient à dire que, comme dans les autres matières, les inégalités entre les sexes reflètent un rapport de forces qu'il s'agit de détecter pour le faire évoluer.

À la fin des années 1990, j'ai ensuite été à l'initiative, avec ma collègue Carole Brugeilles et ma sœur Isabelle Cromer, de la mise en place d'un nouvel outil quantitatif, qui est encore utilisé aujourd'hui dans la détection des inégalités entre les hommes et les femmes.

À l'époque, nous rencontrions, au cours de nos recherches, des interlocuteurs qui, encore très dubitatifs face aux études qualitatives, pointaient du doigt les inégalités de sexe, notamment dans la littérature de jeunesse et la presse magazine.

Nous cherchions à renforcer la légitimité de nos travaux, d'une part en objectivant les données et, d'autre part, en élargissant nos recherches à l'étude de corpus très importants.

Nous avons donc élaboré une méthode quantitative qui consistait à analyser tous les personnages des manuels, en passant au crible un ensemble de critères liés pas seulement au sexe, mais aussi à l'âge, à la couleur de peau, à la qualité et aux actions des personnages et permettant également d'analyser leurs relations.

Bien que complexe, cette méthode, simplifiée et réappropriée, sert encore pour passer au crible les inégalités dans les manuels.

Je tiens à dire que les résultats auxquels nous sommes parvenus grâce à cette méthode nous permettent aujourd'hui de dire que, dans la société fictive que montrent les manuels scolaires comme dans la société réelle, on a constaté une réelle évolution : les représentations de sexe dans nos manuels scolaires ne sont pas aujourd'hui les mêmes que dans les années 1960.

Ce qu'on voit apparaître aujourd'hui – et qui est caractéristique de l'évolution des rapports de sexe –, c'est l'émergence d'un masculin neutre : les personnages de sexe masculin continuent à être majoritaires (de l'ordre de 60 %) et ceci dans tous les corpus, au détriment des personnages féminins. Ainsi, les femmes ne représentaient-elles que 5 % des personnages dans les manuels de mathématique étudiés en 2008.

Parallèlement, le personnage masculin étend son domaine de compétences dans tous les domaines sociaux. Déjà omniprésent dans la sphère publique, il étend son domaine d'action dans la sphère privée : on voit de plus en plus d'hommes s'occupant de leurs enfants, par exemple.

Ce que nous regrettons, c'est que cette extension de compétences n'ait pas aussi inversement bénéficié aux personnages féminins, qui restent pour la plupart enfermés dans des caractéristiques physiques attribuées par rapport à un modèle masculin : un nœud dans les cheveux, une jupe longue, etc. Cette « iconographie » stéréotypée empêche les enfants qui en sont la cible d'accéder à l'universel.

Ainsi, « la femme », au même titre que « la personne de couleur », reste un « cas particulier » au sein d'une composante majoritaire qui reste masculine. Je pense que ce constat rejoint les analyses du Centre Hubertine Auclert.

Les études que j'ai pu mener sur les collections de manuels scolaires en Afrique me permettent néanmoins d'apporter une note encourageante. Bien que conçus majoritairement dans les pays du Nord, les manuels observés présentaient des représentations de genre différentes de celles observées dans nos manuels. Ce qui m'amène à dire que l'on peut faire évoluer les systèmes de représentation et, donc, qu'on peut espérer faire changer les choses.

Par ailleurs, je veux insister sur un autre point qui me paraît essentiel en rappelant que les manuels ne sont jamais le reflet du monde dans lequel on vit, mais toujours une projection imaginaire d'un ordre social sexué qui ne correspond pas à la réalité. Ils montrent les représentations stéréotypées dans

---

lesquelles nous baignons tous et que nous reproduisons, même de façon inconsciente.

Il est important de reconnaître cette reproduction inconsciente pour déculpabiliser, en particulier les auteurs des manuels, d'autant plus que les auteurs des textes ne sont souvent pas les mêmes que ceux qui font les choix iconographiques : les illustrateurs et les auteurs sont la plupart du temps déconnectés.

Moi-même, en tant que professeur, il m'est arrivé d'illustrer une démonstration par un exemple de grammaire sans prendre en compte le fait que, par cet exemple, je tombais peut-être, aussi, dans le piège du stéréotype !

J'en viens donc maintenant aux pistes possibles d'évolution. Je vois aujourd'hui émerger une « peur de l'égalité » qui gagne y compris les personnes qui ne sont pas farouchement hostiles au principe.

Le discours consensuel, quasi mythique, qui prévalait dans les années 1980, se fissure aujourd'hui. C'est pourquoi nous devons inlassablement faire œuvre de pédagogie pour expliquer ce qu'est l'égalité. Je m'attache à valoriser les recherches que j'effectue en tant que sociologue pour qu'elles aient une utilité sociale. Paradoxalement, je trouve moins de résistance dans les pays d'Afrique – et notamment au Maroc où j'ai travaillé en corrélation avec des cadres de l'éducation nationale – qu'en France ! Il nous faut donc inlassablement rappeler que l'objectif d'éduquer à l'égalité des sexes poursuit l'ambition de permettre à chacun et chacune de se construire selon ses potentialités et ses désirs.

Il s'agit de ne pas enfermer les petites filles ou les petits garçons dans un rôle « prêt-à-porter ». Il faut s'adresser aux parents : c'est à l'adulte de comprendre qu'offrir à son enfant toujours la même catégorie de jeux (la poupée, les jeux de construction...) et cela dès la crèche, revient à le couper de certaines de ses potentialités et à l'empêcher de développer certaines compétences.

L'exemple de cette petite fille, Wajda, privée du droit de faire du vélo en Arabie saoudite, personnage principal d'un film qu'on a pu voir l'année dernière au cinéma, l'a admirablement illustré : cette privation affecte véritablement sa personnalité !

Il en va de même de la reproduction de l'orientation professionnelle en fonction de l'origine sociale.

Il me semble qu'être éducateur au XXI<sup>ème</sup> siècle, c'est permettre à chaque enfant de se développer en fonction de ses potentialités sans être assigné à son sexe ou à sa classe sociale, et donc ouvrir tous les possibles humains.

S'agissant des manuels scolaires, nous avons distingué, dans le guide méthodologique précité, trois pôles interactifs dans la chaîne du manuel scolaire (politique éducative, utilisation et édition).

Parallèlement, nous avons considéré deux sphères (universitaire et médiatique) pour mener les recherches et les vulgariser.

---

Le premier pôle - majeur - est celui de la politique éducative. C'est à ce niveau - essentiellement au niveau de l'État - que se définissent les objectifs et les contenus. A ce stade, il est essentiel que soient inscrits dans toutes les disciplines et dans tous les curricula (ensemble plus large qu'un programme qui inclut tous les objectifs d'un enseignement, son contenu global, mais aussi quelques indications pour guider sa mise en œuvre et les modalités nécessaires à son évaluation) la préoccupation d'égalité entre les sexes. Attention, il ne s'agit pas de falsifier la réalité, mais de rendre compréhensible l'évolution historique de la place des femmes. Si, à un certain moment de l'histoire, les femmes ont été marginalisées, il s'agit d'expliquer pourquoi et d'analyser le processus. Inversement, quand les femmes ont regagné des places, qu'on explique aussi les processus d'égalisation !

Le second axe réside dans la formation des enseignants. Je voudrais insister sur le fait que les voies d'amélioration sont ici importantes. Il est relativement facile d'éduquer le regard des professeurs sur les stéréotypes, d'autant que de nombreux outils sont disponibles et que les enseignants y sont très réceptifs. Mais cela suppose de donner le temps aux enseignants d'avoir un retour réflexif sur la question de l'égalité. Pour moi, l'axe principal consiste à convaincre que gagner en égalité est un moyen d'apporter du bonheur individuellement et collectivement.

Bien sûr, l'exigence d'égalité fragilise parfois les situations acquises, dans les relations de couple notamment. Je pense qu'il faut accepter le fait que les sociétés traversent des périodes d'ajustement nécessaires pour gagner en liberté et en perspective d'émancipation. Il est important de faire comprendre que l'on peut trouver plus de bonheur dans un rapport égalitaire.

Certaines expériences étrangères répertoriées dans l'ouvrage au titre volontairement provocateur « *Sexes et manuels : promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires* », financé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, peuvent nous servir d'exemple. Ainsi, la Belgique francophone a choisi de délivrer un agrément aux manuels exemplaires en matière d'égalité hommes-femmes. Mais, plus simplement, le ministère de l'Éducation nationale pourrait engager un dialogue constructif avec les maisons d'édition.

Pour caricaturer les travaux portant sur les stéréotypes sexués dans les manuels scolaires, on leur fait souvent grief de rechercher la parité à tout prix, alors qu'ils s'attachent d'abord à comprendre les raisons qui expliquent la faible représentation des femmes dans les manuels - notamment ceux d'histoire - pour constater ensuite les éventuels progrès en la matière. La définition des programmes demeure fondamentale pour guider la conception des manuels scolaires.

Même si le ministère de l'Éducation nationale peut aussi travailler de concert avec les éditeurs lors de l'élaboration des manuels, le contenu de ceux-ci pourra déjà changer si les programmes scolaires sont clairement définis et comportent des exemples illustrant les bonnes pratiques.

Quand bien même les manuels ne changeraient pas, ce qui est le cas dans certains pays africains, au grand désespoir des enseignants de ces pays, il

---

suffit que les équipes éducatives abordent l'étude de ces manuels avec un regard critique, en veillant à susciter aussi le regard critique de l'enfant, d'autant qu'un manuel ne sera sans doute jamais parfait, car son contenu doit s'adapter à une société en constante évolution. C'est d'ailleurs l'une des missions de l'Éducation nationale que de faire éclore une vision critique du monde chez les citoyens en devenir.

Quand j'enseignais le français à des classes de 6ème, je travaillais beaucoup avec le support de contes, même si ceux-ci ont été écrits à une époque où l'égalité des sexes n'existait pas ; il ne faut cependant pas se priver de toute cette littérature et renier notre fonds culturel mais, au contraire, et c'est là l'une des missions de l'école, apprendre à relire ces œuvres et à les interpréter d'une manière critique. C'est ainsi que l'on peut contribuer à l'éducation des futurs citoyens.

En ce qui concerne le pôle de l'édition, il faut sensibiliser les éditeurs et les amener à faire évoluer leurs pratiques ; j'ai d'ailleurs constaté un début de prise de conscience des maisons d'édition, celles-ci mettant souvent en scène dans leurs manuels de mathématiques de l'école primaire du CP au CM2 un couple d'enfants - garçon et fille - qui accompagne le lecteur tout au long de l'ouvrage. En revanche, perdurent les inégalités quantitatives dans les représentations masculines et féminines, tant dans le texte des exercices que dans l'iconographie.

Des outils et des grilles d'analyse existent pour tester le contenu des manuels scolaires ; il reste à y sensibiliser par des formations appropriées les enseignants qui conçoivent ces manuels, sans oublier leur hiérarchie ; cela apparaît cependant plus problématique en France que dans d'autres pays.

Quant au troisième pôle, celui des utilisateurs, dont font partie notamment les professeurs qui sélectionnent les ouvrages, il convient que le ministère de l'Éducation nationale leur adresse des instructions pour qu'ils veillent à demeurer attentifs à cette dimension de l'égalité des sexes lors de leur approche pédagogique.

A l'instar des chartes adoptées par certaines maisons d'édition il y a quelques décennies, il faudrait que les auteurs et les illustrateurs s'engagent à respecter une charte de bonnes pratiques en matière d'égalité.

La rédaction d'ouvrages transversaux en littérature et en mathématiques tel que celui, remarquable, rédigé par des historiens et intitulé « *Une histoire mixte* », aux éditions Belin, permettrait aux enseignants d'y puiser matière à étoffer leurs outils pédagogiques. On peut aussi proposer la publication d'un livret « *Égalité des sexes* », par exemple sous l'égide du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), pour rappeler en quelques pages ce que recouvre ce concept et comment il peut se décliner dans ses interactions avec les élèves au sein des espaces de la classe et de la cour de récréation. Une telle initiative accompagnerait utilement le livre du maître qui est associé à chaque manuel scolaire.

À ce propos, conjointement avec Suzanne Robichon de l'Observatoire de l'égalité de la mairie de Paris, Danielle Hourbette et moi-même avons, sur

commande de la mairie de Paris, réalisé un guide-ressources à destination de l'ensemble des agents municipaux en relation avec des enfants. En raison de la diversité du public concerné - bibliothécaires, animateurs et éducateurs de jeunes enfants -, c'était une gageure.

Ce guide de quelques pages, compilation de différentes études sur l'égalité des sexes, brosse tout d'abord un état des lieux circonscrit à ce que l'on observe dans la littérature de jeunesse et le sport et s'agissant du traitement du sujet de la violence, sans qu'il soit nécessaire de lire in extenso les études sources. Ce guide très opérationnel donne aussi des pistes très pratiques à l'égard des séances d'activités. Il invite à lire les manuels en se posant trois questions :

- les personnages féminins et masculins sont-ils représentés de manière paritaire ?

- quelles sont les qualités et les actions attribuées aux hommes et aux femmes ?

- quelles sont les interactions entre hommes et femmes, en particulier un sexe y est-il discriminé ?

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** - Votre intervention complète les éléments statistiques d'appréciation communiqués par le centre Hubertine Auclert et nous aidera à dégager les problématiques de notre thème de travail portant sur les stéréotypes sexués dans les manuels scolaires. Le traitement des représentations des hommes et des femmes, que d'aucuns pourraient considérer comme anodin, est au contraire le creuset d'une culture commune et du vivre-ensemble.

L'ouvrage « *Sexes et manuels* » pourrait-il servir de guide pratique joint au livre du maître ?

**Mme Sylvie Cromer.** - Cet ouvrage, rédigé à l'attention de tous les acteurs, enseignants ou cadres, dans des pays anglophones et francophones, me paraît trop complexe. Il n'a pas été conçu à cette fin ; on pourrait cependant s'en inspirer.

Madame la Présidente, je rejoins vos propos sur l'importance de cette question, qui structure la cohésion sociale et notre culture commune, non seulement en France mais aussi à l'échelle mondiale. Il serait donc intéressant, à moins que vous auditionniez l'UNESCO qui travaille sur ces questions depuis déjà 60 ans.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** - Le Conseil supérieur des programmes (CSP) au sein duquel siègent des parlementaires, a entrepris une réflexion sur les programmes scolaires. Avez-vous été consultée et associée à ces travaux ?

**Mme Sylvie Cromer.** - J'ai participé au comité de pilotage des ABCD de l'égalité et mon laboratoire travaille actuellement conjointement avec une association, le Collectif régional pour l'information et la formation des femmes

---

(CORIF), sur un projet dénommé « Chercheurs citoyens » pour évaluer des actions d'égalité.

Dans le guide que nous avons réalisé pour l'UNESCO, il est proposé d'évaluer chacun des trois pôles que j'ai précédemment cités au titre de l'orientation, la mise en application et les moyens à mettre en œuvre. Demeure cependant un problème qui perdure depuis des décennies : assurer le développement d'une synergie entre ces trois pôles.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – On constate en effet depuis quelques temps des résistances importantes, très inquiétantes à mon avis, contre ce combat pour l'égalité, dont certains, au nom de combats idéologiques qui font fi des valeurs républicaines, en altèrent le sens et les objectifs.

**Mme Sylvie Cromer.** – On peut néanmoins trouver quelques encouragements en remarquant que les choses évoluent dans un sens favorable dans d'autres pays. En travaillant avec des collègues de pays africains, qui n'ont pas inscrit l'égalité des sexes dans leur Constitution, j'ai constaté que ces pays s'appuyaient, à défaut, sur des textes internationaux.

On ne peut que regretter qu'en France, les professeurs de l'école primaire qui travaillent sur la question de l'égalité entre les sexes, lorsqu'ils ont été interrogés dans le cadre du projet « NoREVES » (normes de genre et réception de la valeur égalité des sexes par la jeunesse, les parents et les professionnels-les de l'éducation) soutenu par le Conseil régional Nord-Pas-de-Calais, n'avaient même pas connaissance des textes fondateurs, par exemple de la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons et les femmes et les hommes dans le système éducatif, parue il y a 14 ans ; les écoles supérieures du professorat et de l'éducation devraient y remédier car ces textes sont fondamentaux.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Je vous remercie de votre intervention.



*Table ronde**Établir un diagnostic partagé et tracer les pistes de réflexion*

**Mme Françoise Vouillot, membre de la commission stéréotypes et rapporteure du groupe « éducation » du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE f/h)**

**M. Pascal Tisserant, enseignant chercheur, coordinateur de l'étude rendue en 2009 à la Haute autorité de lutte contre la discrimination et pour l'égalité (HALDE)**

**Mme Christine Guillemaut, coordinatrice du Laboratoire des stéréotypes au Laboratoire de l'égalité**

**Mme Emmanuelle Latour, adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, en charge des ABCD de l'égalité au ministère des droits des femmes**

**Mme Johanna Barasz, conseillère technique en charge des ABCD de l'égalité au ministère de l'Éducation nationale**

**Mme Amandine Berton-Schmitt, chargée de mission éducation au Centre Hubertine Auclert**

*(20 février 2014)*

**Présidence de Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente**

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** - Je suis heureuse d'ouvrir ce matin cette table ronde consacrée aux stéréotypes dans les manuels scolaires. Permettez-moi tout d'abord de saluer la qualité des intervenants qui ont positivement répondu à notre invitation : Mme Françoise Vouillot, membre de la commission stéréotypes, rapporteure du groupe « éducation » du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE f/h) ; M. Pascal Tisserant, enseignant chercheur, coordinateur de l'étude rendue à la Haute autorité de lutte contre la discrimination et pour l'égalité (HALDE) en 2009 ; Mme Christine Guillemaut, coordinatrice du Laboratoire des stéréotypes au Laboratoire de l'égalité ; Mme Emmanuelle Latour, adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, en charge des ABCD de l'égalité au Ministère des droits des femmes ; Mme Johanna Barasz, conseillère technique en charge des ABCD de l'égalité au Ministère de l'éducation nationale et Mme Amandine Berton-Schmitt, chargée de mission éducation au Centre Hubertine Auclert, que nous avons entendue le 30 janvier 2014 pour un premier échange sur ce sujet sur lequel elle a une expertise particulière.

Comme vous le savez, à la suite des travaux rendus en juin 2013 et consacrés aux femmes et à la culture, notre délégation a décidé d'approfondir sa réflexion sur les stéréotypes sexués à partir des représentations des femmes et

---

des hommes dans les manuels scolaires, notre collègue Roland Courteau en sera le rapporteur.

L'enjeu de cette nouvelle étude, sur laquelle les rapports et les textes abondent, nous semble essentiel.

Comme le rappelait Sylvie Cromer devant notre délégation le 30 janvier 2014, le manuel scolaire fait partie des biens communs d'une société, en ce sens que, au-delà de sa fonction d'organiser des connaissances à un moment donné, le manuel est aussi un lieu symbolique de construction et d'expression des valeurs d'une société.

Pour notre délégation, il est primordial que le manuel scolaire soit un vecteur de promotion de l'égalité entre les hommes et les femmes :

- tout d'abord parce que nos représentations se construisent dès l'enfance : au travers de la vision du monde et de la société qu'ils véhiculent, les manuels peuvent contribuer à transmettre la culture de l'égalité ;

- ensuite, parce que le manuel scolaire est un outil de transmission entre l'école et les parents d'élèves, parfois même le seul. En cela il constitue un puissant levier de changement social et d'évolution des mentalités des enseignants et des élèves, mais aussi des familles ! Or, le constat est unanime et partagé : les manuels scolaires sont loin de remplir cette fonction.

Les récents travaux du Centre Hubertine Auclert, qui publie une étude par an sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires depuis 2011 - et dont je salue la représentante, présente parmi nous ce matin - ont abouti aux mêmes conclusions que l'importante étude remise en 2009 à la HALDE, coordonnée à l'époque par M. Tisserant, également parmi nous aujourd'hui, ce dont je le remercie.

Ces travaux révèlent une sous-représentation très importante des femmes, qui résulte à la fois d'un déséquilibre numérique et de procédés d'invisibilisation et de la persistance de stéréotypes sexués. Ainsi, l'étude quantitative et qualitative des manuels d'histoire de 2<sup>de</sup> générale et de CAP par le Centre Hubertine Auclert est édifiante : les femmes y sont quasiment absentes des notices biographiques, dont seulement 3,2 % leur sont consacrés, et elles ne représentent que 4,2 % des auteurs des documents proposés à l'étude dans ces manuels...

Le récent rapport sur la lutte contre les stéréotypes filles-garçons, remis à la ministre des droits des femmes en janvier 2014 par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective, est également très sévère. En effet, on peut y lire que, « *malgré une évolution qui, ces dernières années, va dans le sens de l'égalité et qui a été rendue possible par plusieurs travaux de recherche et par la mobilisation de certains acteurs associatifs et politiques, les livres, les manuels mais aussi les programmes scolaires restent fortement prisonniers des stéréotypes de genre* ».

Nous attendons donc beaucoup de nos travaux et de votre précieuse collaboration. Je laisse la parole à mon collègue et rapporteur, M. Roland Courteau, pour animer notre discussion.

---

**M. Roland Courteau, rapporteur.** - Comme vient de le rappeler Madame la Présidente de notre délégation, nous entamons ce matin une étude dont les enjeux dépassent les seuls contenus des manuels scolaires.

Les représentantes du Centre Hubertine Auclert - dont je salue la qualité du travail - nous ont présenté le 30 janvier 2014 les conclusions de leurs études sur les manuels scolaires et nous ont permis de mesurer le chemin qui reste à accomplir.

Ce matin, nous souhaitons dépasser le stade du constat pour envisager les pistes de travail qui nous permettront d'avancer sur des propositions concrètes.

Je vous propose d'organiser nos débats autour de trois questions.

En premier lieu, il faut repérer, dans la chaîne du manuel scolaire, les endroits de blocage qui expliqueraient la permanence de la sous-représentation numérique des femmes et la reproduction des clichés de genre : est-ce au moment de la conception ou de l'édition du manuel ?

En second lieu, quels sont les leviers de changement dont nous disposons : faut-il et peut-on imposer des « quotas » de représentation ? Dans quelle mesure les éditeurs de manuels peuvent-ils être contraints ou incités à faire évoluer les contenus ? Quelle est la responsabilité des enseignants et peuvent-ils y apporter des modifications et, si oui, à quel moment ?

Enfin, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, signée en 2012 pour la période 2013-2018, met l'accent sur l'importance d'intégrer des formations à l'égalité et à la déconstruction des stéréotypes dans le cahier des charges de la formation - initiale et continue - des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation.

Sur ce point, je m'adresse plus particulièrement aux deux représentants des ministères en charge des ABCD de l'égalité (Éducation nationale et Droits des femmes) : pouvez-vous nous dire si ces modules existent effectivement, s'ils sont effectivement dispensés et sous quelle forme, en particulier dans les nouvelles écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ?

Je vous propose d'examiner chacune de ces trois importantes questions successivement, et vous suggère de vous présenter avant d'intervenir et de présenter succinctement vos travaux.

J'invite Mme Françoise Vouillot à répondre à notre première question : où se situent les points de blocage dans la chaîne du manuel scolaire qui pourraient expliquer la permanence de la sous-représentation numérique des femmes et la reproduction des clichés de genre. Est-ce au moment de la conception du manuel ou au moment de l'édition ?

**Mme Françoise Vouillot, membre de la commission stéréotypes, rapporteure du groupe « éducation » du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE f/h).** - Je suis maîtresse de conférences en psychologie de l'orientation à l'Institut national d'étude du travail et

---

d'orientation professionnelle (INETOP) du Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). C'est au titre de rapporteure du groupe « éducation » du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE f/h) que j'interviendrai. Dans une première phase de travail, notre groupe a traité deux sujets : la formation des enseignants et les manuels scolaires. Dans ce cadre, nous avons mené de nombreuses auditions et tenu une longue réunion avec le Syndicat national de l'édition (SNE), représenté par Mme Pascale Gélébart, chargée de mission « éducation » et directrice générale de « Savoir Livre », et Mme Magnart, présidente-directrice-générale des Éditions du même nom.

Les deux représentants du SNE que nous avons rencontrés se sont montrés quelque peu critiques vis-à-vis des méthodologies employées dans les études dénonçant les stéréotypes, notamment l'étude remise à la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE). Ils estiment que la situation s'améliore s'agissant des stéréotypes dans les manuels scolaires et sont prêts à travailler sur le sujet. Ils sollicitent un appui dans cette démarche, qui pourrait prendre la forme de recommandations d'experts ou d'une meilleure diffusion des recherches universitaires sur la question, auxquelles ils ont difficilement accès, apparemment. Les représentants des éditeurs sont par ailleurs opposés à toute labélisation et nous ont clairement indiqué qu'ils n'accepteraient pas d'avancer sous la contrainte.

En psychologie, on appelle cela le « contrôle externe » : les facteurs de blocage leur paraissent extérieurs à leurs organisations. Ils estiment que leurs manuels appliquent scrupuleusement les programmes scolaires – l'amont –, premier critère de choix des enseignants, qui je le rappelle, sont les prescripteurs – l'aval –. Par ailleurs, il ne leur semble pas opportun d'intégrer, comme je leur ai suggéré, un spécialiste du genre dans les équipes d'auteurs qui regroupent des enseignants choisis notamment pour leur technique pédagogique innovante. Il serait envisageable, à leur sens, d'impliquer un tel spécialiste dans la phase de relecture des manuels, mais cela même semble peu réaliste.

En résumé, le ministère de l'Éducation nationale doit mieux diffuser les travaux des chercheurs pour les rendre accessibles aux éditeurs ; les auteurs, qui sont des professeurs, doivent être sensibilisés et donc leur formation doit être adaptée en conséquence.

Par conséquent, les éditeurs restent ouverts à la réflexion et disent adhérer à l'objectif d'égalité. Les principaux leviers qu'ils envisagent sont la formation des enseignants et la conception des programmes.

**Mme Amandine Berton-Schmitt, chargée de mission éducation au Centre Hubertine Auclert.** – Je partage les conclusions de Mme Vouillot ; les obstacles se situent à chaque maillon de la chaîne du manuel scolaire, le problème étant que chacun se renvoie la responsabilité : les éditeurs renvoient à l'absence d'analyses sur le genre dans les programmes et les enseignants, aux défaillances des manuels scolaires sur cette question.

Les enseignants ne sont pas formés pour questionner les manuels scolaires qu'ils utilisent. Les éditeurs sont, quant à eux, peu sensibilisés au sujet.

---

Pour expliquer la persistance de stéréotypes dans les manuels, ils invoquent souvent la problématique des délais de conception des manuels suite aux changements dans les programmes scolaires du lycée, trop courts pour favoriser l'innovation, voire même l'actualisation des sources iconographiques. Les derniers changements dans les programmes scolaires, révélés au printemps 2013 pour la rentrée de la même année, illustrent bien ce point. Aussi, nous observons que les manuels d'histoire de 2010-2011 utilisent les mêmes sources iconographiques, où les femmes sont invisibles, que les manuels conçus au début des années 2000.

Afin d'impliquer et de sensibiliser les éditeurs, le Centre Hubertine Auclert a conçu un prix pour valoriser le manuel le plus égalitaire dans le corpus de ses études. Je signale, qu'à ce jour, nous n'avons jamais réussi à décerner le prix égalitaire, mais seulement des encouragements, car aucun manuel ne satisfaisait aux critères fixés. Nous constatons par ailleurs le peu d'intérêt que manifestent les éditeurs lorsque nous les sollicitons pour participer à des sessions d'information, à des réunions de présentation de nos études ou ne serait-ce qu'à la remise du prix mentionné.

Je terminerai en reprenant la proposition de Sylvie Cromer, qui préconise de donner aux éditeurs des outils d'analyse concernant le genre. Nous pourrions envisager des manuels de l'enseignant traitant systématiquement de la manière d'intégrer le genre dans l'approche disciplinaire. À ce titre, le manuel réalisé par l'association Mnémosyne, association pour le développement de l'histoire des femmes et du genre, paru aux éditions Belin, propose des pistes pédagogiques concrètes à tous les niveaux de scolarité et dans tous les thèmes des programmes abordés, de l'école primaire à la classe de terminale.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** - Permettez-moi de poser deux questions. Qui sont les auteurs des manuels scolaires ? S'agit-il d'enseignants en activité, d'enseignants retraités ou d'autres professionnels ? Et, par ailleurs, qu'en est-il de la formation délivrée aux enseignants pour leur permettre de détecter les clichés de genre ?

**Mme Françoise Vouillot.** - Les auteurs sont généralement des enseignants en activité, rémunérés pour cette tâche bien que la rémunération ne semble pas être le motif principal de leur participation. Les auteurs sont choisis par les éditeurs, le premier critère de choix étant l'innovation pédagogique. Peut-être fait-elle partie de ces méthodes novatrices ?

**Mme Michelle Meunier.** - Combien d'hommes et de femmes compte-t-on parmi les auteurs ?

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** - Cela varie largement selon les matières à l'image de la supposée répartition « genrée » des disciplines. Néanmoins, d'après nos études, la répartition entre les hommes et les femmes n'a aucune influence sur le contenu du manuel. Nous ne pouvons donc tirer aucune conclusion sur le lien entre la composition mixte ou paritaire des équipes de rédaction et l'amélioration de la qualité des manuels du point de vue du genre.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – En tant que membre de la mission chargée de dresser un premier bilan de la mise en place des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), je m'interroge sur les modalités pratiques de la prise en compte du genre dans les formations délivrées par ces nouvelles écoles.

**Mme Emmanuelle Latour, adjointe à la cheffe du Service des droits des femmes et de l'égalité entre les hommes et les femmes, en charge des ABCD de l'égalité au ministère des droits des femmes.** – Le Service des droits des femmes et de l'égalité a contribué à l'étude produite pour la HALDE en 2009 et s'associe aux recommandations qui en résultent, qui, vous vous en souvenez, ont, à l'époque, heurté le Syndicat national de l'édition (SNE). La réticence dont le SNE peut faire preuve en matière de lutte contre les stéréotypes dans les manuels scolaires tient certainement à l'absence de prise en compte de la problématique de l'égalité au sein de cette profession. Or, l'égalité entre hommes et femmes est une construction qui s'organise, qu'il s'agisse des pouvoirs publics, des collectivités territoriales ou de tout autre organisme.

L'approche intégrée de l'égalité ne s'improvise pas, c'est une compétence. Pour penser le contenu des enseignements à la lumière de l'égalité, en se méfiant des stéréotypes sexués ou sexistes, il faut disposer d'une grille de lecture, d'un savoir-faire et donc d'une formation. Cette approche repose sur la reconnaissance de compétences en la matière, identifiables au même titre que toutes les autres compétences techniques. Si, comme l'indiquait Mme Berton-Schmitt, les obstacles sont partout, c'est parce que la compétence « égalité » n'est nulle part. Or, lorsque le SNE demande une meilleure diffusion des résultats de la recherche ou de pouvoir disposer de manuels d'accompagnement en la matière, nous ne sommes pas dans une logique de transfert de compétences nécessaires. Les éditeurs devraient intégrer cette compétence parmi les critères de choix des enseignants-auteurs.

Une interrogation récurrente porte sur l'organisation adéquate pour assurer une approche intégrée de l'égalité : est-il préférable de désigner une personne référente dans la structure ou d'introduire la problématique aux différents niveaux de l'organisation ? Question qui s'est posée dans le cadre du comité interministériel pour l'égalité. Cette analyse nous a conduits à créer un Ministère des Droits des femmes et à déployer une « feuille de route » dans chacun des ministères. Cette analyse peut être dupliquée pour aboutir à une organisation performante et efficace sur l'égalité dans la chaîne du manuel scolaire.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Existe-t-il un dialogue entre le ministère de l'Éducation nationale et les éditeurs ?

**Mme Johanna Barasz, conseillère technique en charge des ABCD de l'égalité au ministère de l'Éducation nationale.** – Ce dialogue est permanent, évidemment. Je me permets juste de signaler que, bien que parlant aujourd'hui des ABCD de l'égalité, je n'en suis pas directement chargée au sein du ministère : les ABCD sont pilotés par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), c'est-à-dire par les services techniques, alors que je représente ici,

---

pour ma part, le cabinet du ministre. Ceci étant dit, s'agissant des blocages sur la chaîne du manuel scolaire, le premier maillon est celui des programmes. Ce n'est pas seulement une manière de « botter en touche » pour les éditeurs, c'est aussi une réalité. Sur ce point, l'égalité entre les filles et les garçons fait partie intégrante de la lettre de mission du Conseil supérieur des programmes (CSP), au sein des priorités fixées dans le cadre de la refondation de l'école et des programmes.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Encore une fois, je m'interroge sur les modalités pratiques de prise en compte de la question du genre. Nous allons entendre les sénateurs membres du CSP et nous leur poserons la même question : qui porte cette exigence au sein du CSP ?

**Mme Johanna Barasz.** – Vous soulevez un point important. Au-delà de l'élaboration des textes et de l'expression de la volonté politique, se pose effectivement la question de la mise en œuvre opérationnelle. Je souligne néanmoins qu'il s'agit de la première fois qu'une telle volonté est exprimée dans le cadre d'une saisine officielle. Les travaux du CSP seront évalués à l'aune de la mission qui lui est confiée.

De la même manière, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République rappelle la mission des ESPE d'organiser des formations de sensibilisation à l'égalité entre les hommes et les femmes. Elle inscrit par ailleurs, dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la mission de « *se mobiliser et de mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre et promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* ». En théorie, les bases sont donc aujourd'hui posées. Et ce n'est pas rien.

Nous savons néanmoins, à l'Éducation nationale, que de grandes intentions ont souvent été portées sans qu'elles soient suivies d'une traduction opérationnelle cohérente, pensée et intégrée. Beaucoup d'enseignants sont investis sur le terrain, mais il manque parfois un pilotage efficace qui permette de systématiser les choses. Les ABCD de l'égalité doivent répondre à cette exigence d'opérationnalité. Le programme sera énergiquement piloté, intégrera un module de formation des formateurs et de chacun des enseignants engagés dans ce programme, et fera l'objet d'une évaluation.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Concrètement, combien d'heures de formation seront consacrées à la question de l'égalité ?

**Mme Johanna Barasz.** – Dans le cadre des ABCD de l'égalité, les formateurs bénéficieront d'une journée, voire une journée et demie, de formation. Le nombre d'heures de formation sera légèrement moindre pour les enseignants engagés dans le programme – de l'ordre d'une journée. Compte tenu de la manière dont fonctionne la formation continue, il est impossible de fixer un nombre moyen d'heures à consacrer à cette question. La formation continue découle du Plan national de formation (PNF) et les ESPE, en charge de mettre en œuvre les formations sur les stéréotypes, ne disposent pas de cadre horaire précis pour le faire. Pour donner un point de comparaison, avant la création des ESPE, la formation initiale des enseignants à l'apprentissage de la

lecture, au cœur de leur mission, représentait de l'ordre de dix à quinze heures. Le cadre horaire à consacrer à la formation aux stéréotypes est donc extrêmement contraint.

**Mme Emmanuelle Latour.** – Je souhaite apporter un complément d'information sur les ABCD de l'égalité. Je rappelle qu'il ne s'agit pas d'ajouter des modules de cours dans les programmes scolaires, mais bien de proposer des séquences pédagogiques produites par les enseignants eux-mêmes. Dans le cadre de la présentation de ces séquences pédagogiques, une formation pluridisciplinaire « Sensibilisation aux stéréotypes sexistes » a été délivrée aux inspecteurs d'académie, aux conseillers pédagogiques et, enfin, aux enseignants des 600 écoles engagées dans l'expérimentation. À l'issue de l'évaluation opérée par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) à la fin du premier semestre, nous étudierons le rythme de déploiement de l'expérimentation.

Si nous parlons « d'expérimentation », je précise que les enseignants réalisent des séquences pédagogiques sur l'égalité depuis des dizaines d'années. L'École a vécu 40 ans de mixité, 30 ans de politiques en faveur de l'égalité et 10 ans de conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons. Il existe de nombreux travaux, guides et séquences pédagogiques sur ce thème. Les ABCD de l'égalité constituent un outil complémentaire, qui vise à intégrer la question dans les programmes disciplinaires classiques, à travers notamment le choix d'exemples non sexistes.

**Mme Johanna Barasz.** – Les enseignants sont libres de mettre en œuvre les ABCD de l'égalité à partir des séquences qui leur sont proposées et reçoivent une formation sur l'analyse de leurs propres pratiques, en matière par exemple de notation ou de distribution de la parole en classe. Avant même l'évaluation, les premiers retours de terrain sont très positifs. Ils révèlent un véritable impact de ces formations sur la manière dont les enseignants pensent leur travail et se projettent dans leurs missions.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Les ABCD de l'égalité sont aujourd'hui au stade de l'expérimentation dans une dizaine d'académies. Mme Latour évoquait le bilan prévu pour la fin de l'année scolaire. Peut-on affirmer dès maintenant que le programme sera généralisé ?

**Mme Johanna Barasz.** – Le programme ne sera généralisé que si l'évaluation est concluante. Toutes les remontées de terrain dont nous disposons aujourd'hui nous laissent penser que ce sera le cas. Bien sûr, nous ne sommes pas sourds aux bruits venant du dehors. Pourtant, les ministres ont confirmé qu'ils ne montreraient aucune faiblesse face aux polémiques montantes au sujet des ABCD de l'égalité.

Une question demeure quant aux modalités de la généralisation, car il n'est pas envisageable de déployer dès la rentrée 2014 cet effort de formation pour les 200 000 enseignants du primaire. Cette question sera traitée dans le cadre de l'évaluation. Ce qui est sûr, c'est qu'il y aura un déploiement progressif.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – J'invite Mme Christine Guillemaut à nous présenter l'action du Laboratoire de l'égalité.

---

**Mme Christine Guillemaut, coordinatrice du Laboratoire des stéréotypes au Laboratoire de l'égalité.** – Le Laboratoire de l'égalité est une association « loi de 1901 », créée en 2010. Si, comme l'a indiqué Emmanuelle Latour, l'Éducation nationale travaille depuis longtemps en faveur de l'égalité, les manuels scolaires restent largement empreints de clichés et de stéréotypes. Au-delà du travail que nous pouvons réaliser auprès des enseignants, il nous paraît essentiel d'aborder la question des stéréotypes de manière large : les enseignants sont aussi des parents, des citoyens et, en tant que tels, ils véhiculent des représentations stéréotypées.

Le Laboratoire de l'égalité s'est donné la mission de « rendre visible l'invisible ». En 2012, il a lancé une campagne de sensibilisation, en diffusant un film publicitaire et des cartes postales – que je vous distribue pour les faire connaître – sur le thème des stéréotypes et des inégalités de genre. Cette campagne a donné lieu au Pacte pour l'égalité entre les femmes et les hommes, présenté à tous les candidats à l'élection présidentielle. Certaines de nos propositions ont d'ailleurs été retenues par l'équipe gouvernementale actuelle.

En 2013, le Laboratoire a identifié trois champs principaux de diffusion des stéréotypes : l'éducation, les médias et le monde du travail. Des ateliers thématiques ont été organisés, associant la Ligue de l'enseignement, France Télévisions et l'Association nationale des directeurs des ressources humaines (ANDRH). Pour déraciner les stéréotypes, il convient en effet de ne pas déconnecter l'éducation des autres sphères de la vie que sont les médias et le monde du travail.

À défaut d'éliminer les stéréotypes, nous travaillons à favoriser le regard critique sur les représentations stéréotypées. Dans le cadre de nos ateliers de travail, nous avons identifié sept familles de représentations au fondement des stéréotypes :

- il existerait des compétences spécifiques des femmes et des hommes : or, c'est toujours la compétence des femmes qui est questionnée et non celle des hommes ;

- il existerait une complémentarité entre les hommes et les femmes, à utiliser et valoriser ;

- l'égalité risquerait de gommer les différences entre les femmes et les hommes ;

- le faible nombre de femmes occupant des postes à responsabilité résulterait d'une autocensure des femmes, liée à un manque de confiance en elles ;

- il existerait des « qualités » et des « compétences » naturelles des femmes et des hommes ;

- les hommes ne seraient ni disponibles, ni capables de s'occuper des enfants (en témoignent les publicités présentant les hommes dans des postures déplorables lorsqu'ils s'occupent d'enfants) ;

- l'égalité engendrerait un risque de masculinisation des femmes et de perte de virilité des hommes.

Le Laboratoire a élaboré un document intitulé « *Les stéréotypes, c'est pas moi, c'est les autres* », qui vise à comprendre les stéréotypes et les raisons de leur ancrage. Le document, élaboré avec Catherine Vidal, neurobiologiste française, auteure de l'ouvrage « *Le cerveau a-t-il un sexe ?* », aborde la « fabrication des filles et des garçons », questionne le lien avec les facteurs biologiques et propose des « clés de décryptage » des stéréotypes. À travers plusieurs exemples, parmi lesquels l'idée largement véhiculée que « les garçons seraient plus doués en mathématiques », le document montre en quoi les inégalités renforcent les stéréotypes, qui eux-mêmes outillent les discriminations. Celles-ci viennent à leur tour alimenter les inégalités. De la même manière, les stéréotypes légitiment les inégalités, qui inspirent des discriminations, celles-ci renforçant aussi les stéréotypes.

En termes de préconisations, s'agissant des manuels scolaires, si les éditeurs se montrent réticents quant à un label sur les résultats, nous proposons de réfléchir à une labélisation de la démarche, qui valoriserait les éléments de méthode et d'organisation mis en place par les éditeurs – par exemple, des comités de relecture – pour aboutir progressivement à une amélioration de la qualité des manuels du point de vue du genre.

**Mme Françoise Laborde.** – Je trouve dommage que le document « *Les stéréotypes, c'est pas moi, c'est les autres* » adopte les couleurs rose et bleu. Je remarque tout de même que ces couleurs ne désignent pas les filles et les garçons, mais le rose pour les inégalités et le bleu pour les discriminations.

**Mme Christine Guillemaut.** – Dans ce document, le violet fait la synthèse du bleu et du rose.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Je m'adresse à présent à Monsieur Tisserant. Quelles pistes ont été dressées suite à l'étude produite pour la HALDE et quelles mesures concrètes en ont découlé ?

**M. Pascal Tisserant, enseignant chercheur, coordinateur de l'étude rendue à la Haute autorité de lutte contre la discrimination et pour l'égalité (HALDE) en 2009.** – Je suis maître de conférences en psychologie sociale à l'Université de Metz. J'associe Anne-Lorraine Wagner, aujourd'hui en poste à l'École de management de Strasbourg, aux éléments que je vous présenterai.

Conformément à la commande de la HALDE, notre étude analyse la place de cinq groupes cibles dans les manuels scolaires : les femmes, les minorités visibles, les personnes en situation de handicap, les personnes homosexuelles et les seniors. C'est un angle d'observation très particulier.

Une revue de la littérature nous a permis de constater l'avance de certains pays, tels que le Canada, s'agissant des travaux concernant la place des femmes dans les manuels scolaires. Cette analyse souligne également une certaine hiérarchie des intérêts : on constate un très faible nombre de travaux portant sur les autres groupes cibles.

---

La méthode adoptée dans notre étude mêle des approches qualitatives et quantitatives. Elle comprend une analyse des manuels en fonction d'une grille de lecture, l'élaboration de questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves et, enfin, une enquête auprès des responsables de huit maisons d'édition de manuels scolaires pour commenter les résultats de l'étude et identifier des pistes d'action.

Notre analyse souligne bien l'existence de stéréotypes de genre dans les manuels scolaires, bien que plus subtiles et insidieuses que l'image « papa lit le journal et maman cuisine ». Néanmoins, nous constatons une amélioration par rapport à ce que révélaient de précédentes études. Les trois approches méthodologiques confirment par ailleurs la hiérarchie des intérêts révélée par la revue de la littérature : les stéréotypes sexistes sont moins présents que les stéréotypes relatifs aux autres groupes cibles.

Lors de nos échanges avec les huit responsables des maisons d'édition – toutes des femmes – nous avons constaté qu'étant pour la plupart engagées pour l'égalité entre les hommes et les femmes, elles ne voyaient pas de stéréotypes sexistes dans leurs manuels. Ces personnes se font confiance, comme nous tous avons confiance en la bonne éducation que nous avons reçue et estimons que nous ne sommes porteurs ni de stéréotypes, ni de préjugés. « Les stéréotypes, c'est les autres », comme Mme Christine Guillemaut l'a très bien dit. Notre enquête date de 2007, mais il semble que la situation ait très peu évolué depuis.

Par chance, certaines équipes de rédaction peuvent compter une personne particulièrement sensibilisée et dès lors produire un manuel de qualité au regard de la représentation de certains de ces groupes cibles. Ce constat rejoint une recommandation déjà évoquée : les maisons d'édition doivent progresser en compétence ou s'entourer d'experts sur ces questions.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Est-il envisageable d'introduire un référent égalité au sein des comités d'auteurs ?

**M. Pascal Tisserant.** – Cela fait partie des mesures que nous pourrions préconiser. Aujourd'hui, avec du recul, je recommanderais d'inviter ces maisons d'édition à s'engager dans le « Label Diversité », un label d'État qui relève du ministère de l'Intérieur. Ce label, accordé après audit par des experts de l'AFNOR, me semble préférable au « Label Égalité », beaucoup plus facile à obtenir en présentant un simple rapport auprès de l'AFNOR. Toutes les entreprises engagées dans cette démarche de diversité, telles que TF1, France Télévisions ou encore Radio France, indiquent qu'il s'agit du meilleur cadre pour impulser une dynamique d'égalité dans leurs structures.

**Mme Michelle Meunier.** – Où peut-on trouver davantage d'informations sur ce label ?

**M. Pascal Tisserant.** – Vous pouvez vous référer au site Internet de l'AFNOR.

**Mme Emmanuelle Latour.** – Je souhaite apporter une précision. Le « Label Égalité » n'est pas plus facile à obtenir que le « Label Diversité ».

---

Comme ce dernier, il est géré par l'AFNOR, par délégation de service. Ne concernant que l'égalité entre les hommes et les femmes, le « Label Égalité » est un moyen d'inciter les entreprises à s'y conformer. A l'heure actuelle, nous réfléchissons à une manière de rendre ce label plus attractif pour les entreprises : nous observons en effet que le « Label Diversité » est beaucoup plus diffusé dans le monde de l'entreprise, justement parce qu'il est peut-être plus facile à obtenir que le « Label Égalité ». Nous pourrions vous apporter des éléments précis en la matière si vous souhaitez engager un débat sur ce sujet.

**M. Pascal Tisserant.** – Les stéréotypes s'inscrivent dans un processus général : ils s'observent pour tous les groupes cibles, à des degrés divers. Aussi, la prise en compte de ces questions doit valoir pour tous les groupes. De nombreux travaux portent sur la place des femmes dans les manuels scolaires. Il serait intéressant de s'en inspirer pour en faire bénéficier les autres groupes cibles.

Au-delà de l'argument de la facilité, le « Label Égalité » ne concerne que l'égalité entre les femmes et les hommes, tandis que le « Label Diversité » aborde les vingt critères de discrimination recensés par la loi française. Pour reprendre l'expression de Jacqueline Laufer, directrice-adjointe du Groupe de recherche européen (GDRE) du Centre national de la recherche scientifique (CNRS), sans vouloir « diluer » la question du genre dans celle de la diversité, j'estime que, d'un point de vue stratégique, il est intéressant d'adopter une approche transversale aux différents critères de discrimination. Une telle approche aurait certainement permis d'éviter l'émotion engendrée par l'incompréhension à l'égard du dispositif, par ailleurs très intéressant, des ABCD de l'égalité. La réflexion autour de la diversité me semble ainsi être l'un des meilleurs leviers pour réduire les discriminations.

**Mme Christine Guillemaut.** – S'agissant de la labélisation en général, j'estime que la contrainte constitue l'une des manières les plus efficaces de progresser. Il me semble essentiel de poser un impératif, un objectif à atteindre en un temps donné, comme cela a été fait pour la parité.

Le débat portant sur la diversité et l'égalité est ancien. À mon sens, une approche sous l'angle de la diversité risque de noyer l'exigence d'égalité entre les femmes et les hommes. Les critères de discrimination que vous évoquez concernent des groupes de personnes minoritaires. Or, comme vous le savez, les femmes représentent la moitié de la population et peuvent cumuler les différents critères, qu'il s'agisse du handicap, de l'origine ou encore de l'orientation sexuelle. Les retours d'expérience dans le monde de l'entreprise montrent que l'on travaille beaucoup, à raison, sur les questions des origines et du handicap, mais bien moins sur l'égalité entre les femmes et les hommes.

**M. Pascal Tisserant.** – Nous observons le contraire.

**Mme Christine Guillemaut.** – Votre perception ne correspond pas aux remontées de terrain dont nous disposons. Nos différences d'appréciations soulignent bien l'importance d'évaluer les impacts de ces travaux et dispositifs de manière plus approfondie.

---

**M. Pascal Tisserant.** – Je peux vous transmettre des articles et bilans attestant d'une prise en compte plus importante du genre que de l'origine dans les entreprises.

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** – L'utilisation par M. Tisserant du terme « dilution » illustre bien à mon sens le caractère contre-productif d'une approche fondée exclusivement sur la diversité pour traiter du genre. Comme Christine Guillemaut l'a rappelé, les femmes ne sont pas un « groupe » au même titre que les autres groupes que vous mentionnez. Les retours d'expérience soulignent l'intérêt d'une approche forte et intégrée en faveur de l'égalité entre les femmes et les hommes. Les outils critiques d'analyse que pourra fournir la formation des équipes enseignantes, des auteurs et des éditeurs, pourront servir à l'analyse des autres critères de discrimination.

Paradoxalement, l'école a pu souffrir de la forte charge symbolique de l'École républicaine, qui n'admet pas de différenciation entre les uns et les autres, et plus particulièrement, entre les unes et les autres. Cette conception, louable à de nombreux égards, a contribué à dissimuler les inégalités et donc à masquer la nécessité de former les enseignants à la problématique de l'égalité entre les genres. Les travaux menés depuis de nombreuses années par Nicole Mosconi, professeure en sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre, soulignent l'importance de placer le curseur sur ces inégalités et de considérer l'égalité entre les hommes et les femmes comme un champ de compétences à part entière.

Enfin, en termes de pistes, je rappelle que les éditeurs s'opposent formellement à toute mesure fondée sur la contrainte.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Je vous propose de poursuivre nos discussions autour de la deuxième question de notre table ronde. De quels leviers de changement disposons-nous ?

**Mme Françoise Vouillot.** – Dans le cadre du groupe « éducation » du HCE f/h, j'ai eu des contacts avec la rectrice de l'Académie de Créteil, également co-pilote du comité de pilotage de la Convention interministérielle, le secrétaire général adjoint du CSP, la cheffe du Bureau de la formation des enseignants à la Direction générale de l'enseignement scolaire, et le chef du Département de l'architecture et de la qualité des formations de niveau master et doctorat à la Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP).

À travers ces différents échanges, nous avons perçu l'intérêt d'agir en amont et en aval des éditeurs dans la chaîne du manuel scolaire afin de les prendre en quelque sorte « en étau ». En amont, les éditeurs doivent mettre en œuvre les programmes scolaires ; en aval, ils doivent s'assurer que leurs manuels seront achetés.

Les programmes scolaires ne sont pas élaborés par le CSP lui-même, mais par des groupes de travail qu'il pilote et dont il désigne les membres. Nous avons sondé le secrétaire général-adjoint du CSP sur l'éventualité d'y intégrer des référents sensibilisés à la question du genre. Les textes des programmes sont ensuite examinés par des commissions, puis arrêtés par les ministres

---

compétents. Une piste envisageable serait d'intégrer un regard expert dans ces commissions. Le ministère de l'Éducation nationale a donc un rôle à jouer pour inviter le CSP à aller dans cette direction.

En aval, les prescripteurs sont les enseignants, d'où l'enjeu d'intégrer l'égalité de genre dans leur formation initiale et continue. Bien que la DGESCO et la DGESIP assurent que l'égalité tient toute sa place dans la formation des enseignants, les remontées d'information de certaines ESPE soulèvent quelques inquiétudes sur la place de l'égalité dans la formation initiale des équipes éducatives (enseignants, professeurs documentalistes, conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation). Il convient que le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche garantissent une présence significative de la question de l'égalité dans les formations. Lors des auditions que nous avons organisées, nous avons par ailleurs évoqué l'opportunité d'intégrer la formation à l'égalité entre les genres parmi les critères requis pour l'accréditation des universités.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** - Serait-il envisageable de conditionner l'accréditation à la présence effective de cette formation ?

**Mme Johanna Barasz.** - Comme cela a été souligné, la difficulté réside dans le passage de l'intention à la réalité de terrain.

S'agissant du CSP, dès lors que lui est assigné un objectif d'égalité entre les filles et les garçons et entre les hommes et les femmes, il est évident qu'il devra mobiliser des personnes formées à cette question dans les phases de relecture des programmes. Le ministère de l'Éducation nationale ne peut que répondre positivement à cette demande et s'emploiera à la relayer au CSP.

En ce qui concerne les ESPE, la problématique dépasse très largement la question de l'égalité. Si, je le confirme, les formations sur l'égalité ne sont pas toujours présentes, il en est de même pour toutes les formations concernant la transmission des valeurs de la République, qu'il s'agisse de la laïcité ou de la lutte contre toutes les discriminations. Aussi, il ne serait pas légitime de fonder une décision d'accréditation ou de non-accréditation sur la seule entrée du genre. La mise en œuvre du tronc commun de formation doit être considérée dans son ensemble. Bien entendu, compte tenu de l'engagement du ministère de l'Éducation nationale en faveur de l'égalité, cette question ne sera pas négligée.

Enfin, sans entrer dans un débat de fond sur l'égalité et la diversité, il convient de tenir compte des contraintes de temps et de ressources que nous pouvons mettre à disposition des enseignants. Il semble essentiel, si nous mettons en place des sites de ressources sur les stéréotypes à l'usage des enseignants, de proposer des entrées communes à toutes les discriminations, afin de favoriser la circulation entre les sujets et de ne pas prêcher que des convaincus. J'ajoute que, du point de vue du ministère de l'Éducation nationale, le risque est avant tout celui de voir la question du genre « écraser » celle des autres discriminations. Nous observons en effet un certain consensus quant à l'importance de lutter contre les discriminations fondées sur le genre, ce qui n'est pas le cas, par exemple, s'agissant de l'homophobie.

---

**Mme Françoise Vouillot.** – Outre l'intégration de l'égalité dans la formation initiale et continue des enseignants, nous insistons sur l'importance de sensibiliser le corps des inspecteurs aux questions de genre. La rectrice de l'académie de Créteil suggérait que les rectorats le soient à travers le comité de pilotage de la Convention interministérielle. Nous préconisons par ailleurs d'intégrer la lutte contre les stéréotypes au Plan national de formation (PNF) qui, en 2013, ne comprend qu'une action sur la question, consacrée aux parcours scolaires différenciés des filles et des garçons.

**Mme Johanna Barasz.** – Le PNF propose tout de même une entrée par les stéréotypes.

**Mme Françoise Vouillot.** – Enfin, nous nous sommes intéressés aux acteurs qui achètent effectivement les manuels. Dans le primaire, il s'agit des communes ; au collège, du ministère de l'Éducation nationale qui finance le rectorat, lui-même subventionnant les établissements ; et au lycée, des régions, qui depuis 2004, réalisent directement l'achat pour les établissements ou fournissent des chèques-livres aux familles. Il conviendrait de réfléchir à des actions de sensibilisation de ces prescriptions.

**Mme Françoise Cartron.** – Il est vrai que les communes, l'État ou les régions financent l'achat de manuels scolaires, mais les seuls prescripteurs restent les enseignants. Les collectivités n'ont aucun pouvoir de décision en matière de livres scolaires. Il convient donc, avant tout, d'éclairer les choix des enseignants, dont la compétence pédagogique est exclusive. S'ils ne choisissent plus les manuels porteurs de stéréotypes, la production de ceux-ci se tarira. Les éditeurs ne comprendront que ce message.

Mais cela suppose que les principes de l'égalité soient intégrés à la formation des enseignants, aujourd'hui insuffisante sur ce plan, notamment dans les ESPE. Il convient, à travers un tronc commun, d'aiguiser le regard critique des enseignants sur les manuels, mais également sur les comportements différenciés qu'ils peuvent avoir vis-à-vis des filles et des garçons en classe, par exemple en matière d'activités proposées dès la maternelle, d'appréciation de la notation ou encore d'orientation au lycée. Notre système d'éducation est en effet marqué par des inégalités considérables, qui touchent à l'équilibre même de notre société. Aujourd'hui, à résultat égal, voire inférieur, les garçons seront davantage orientés vers les classes préparatoires que les filles.

Pour mettre en place la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École, il est essentiel de mobiliser les corps intermédiaires. Aussi, j'insiste sur l'importance de la formation des cadres et des inspecteurs. À ce propos, l'École supérieure de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (ESEN) dans sa forme actuelle ne me paraît pas être un outil de formation adapté.

Enfin, il est essentiel d'éduquer les enfants à décrypter les images qu'ils reçoivent, dans leurs manuels notamment, et à comprendre ce qu'elles véhiculent. En d'autres termes, il s'agit de leur apprendre à exercer leur esprit critique. L'enseignant a pour mission de transmettre un savoir, mais également de former les citoyens de demain, libres, égaux et critiques.

**Mme Gisèle Printz.** – Nous constatons que, bien que l'Éducation nationale se féminise, les stéréotypes persistent dans les manuels scolaires. Les enseignantes se sentent-elles concernées par cette question ? Ne disposent-elles pas de leviers d'action ?

**Mme Françoise Vouillot.** – En 1995, j'ai été nommée experte pour évaluer des actions académiques portant sur l'égalité des chances entre les filles et les garçons. Cette évaluation a permis de pointer un maillon faible dans le système : les corps intermédiaires, inspecteurs et recteurs. Tant que ce niveau n'est pas mobilisé, la volonté politique n'est pas relayée au niveau académique et les enseignants sensibilisés s'épuisent.

Je rejoins ainsi les propos de Mme Françoise Cartron : un chantier majeur est à ouvrir en matière de formation de ces corps intermédiaires, à travers l'ESEN et le PNF.

**Mme Françoise Cartron.** – Même les enseignants les plus mobilisés s'épuisent en raison du manque d'accompagnement. Certains sont découragés de s'entendre dire que la promotion de l'égalité n'est pas ce que l'on attend d'eux.

**Mme Emmanuelle Latour.** – La formation mise en place dans le cadre des ABCD de l'égalité s'inscrit bien dans un objectif de sensibilisation de tous les maillons de la chaîne afin de construire une culture commune de l'égalité. L'occasion est donnée de partager une même formation de sensibilisation à l'égalité entre les hommes et les femmes et à la lutte contre les stéréotypes sexistes. Au-delà de la connaissance théorique transmise, l'effet levier de la formation tient avant tout à la réflexivité qu'elle induit, conduisant chacun à interroger ses propres pratiques et à construire des solutions communes.

Dans le cadre de la Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons a été soulevée l'idée d'élaborer un palmarès des manuels scolaires. Il serait en effet envisageable d'établir un classement exhaustif des manuels sur des critères d'égalité, comme le ministère des droits des femmes l'a fait pour les entreprises en matière de respect de la parité dans les conseils d'administration. L'expérience nous indique que le secteur privé est sensible à ces distinctions.

**M. Pascal Tisserant.** – Le manuel scolaire est l'arbre qui cache la forêt, ou du moins, la symbolise. Aussi, il est essentiel de ne pas focaliser nos réflexions uniquement sur cette question. À cet égard, les discussions que nous tenons aujourd'hui me semblent aller dans le bon sens.

Je distinguerai deux sens aux actions que nous pouvons préconiser. En premier lieu, les actions peuvent s'adresser directement aux éditeurs. Elles prennent alors la forme de labels, voire de chartes, qui offrent un cadre de réflexion et permettent de fixer un cap. En second lieu, les actions peuvent viser les acteurs de l'Éducation nationale en général, qui peuvent faire peser une contrainte sur les programmes et sur le marché du livre scolaire, poussant alors les éditeurs à adapter leurs manuels. Il convient alors d'inciter les établissements d'enseignement supérieur à investir la problématique de l'égalité et de la diversité, dans l'enseignement, dans la recherche et dans le « vivre

---

ensemble ». Il pourrait s'agir par exemple d'inviter les ESPE et l'ESEN à se rapprocher du « Label Égalité » ou du « Label Diversité ».

**Mme Christine Guillemaut.** – De manière paradoxale, la grande motivation que l'on observe sur le terrain contraste avec un certain immobilisme, sans doute lié à des nœuds gordiens qu'il faudra trancher. Aujourd'hui, nous avons pu identifier certains de ces blocages.

J'évoquerai un aspect que nous n'avons pas encore abordé. Il concerne le monde du travail, vers lequel se tournent les actions du Laboratoire de l'égalité. A l'occasion du Salon de l'éducation de 2013, plusieurs entreprises, telles que la RATP, Cap Gemini, Orange, l'Association nationale des directeurs de ressources humaines (ANDRH) et Vivendi, ont signé le Pacte du Laboratoire de l'égalité sur les stéréotypes. Ces entreprises s'inscrivent dans une démarche de changement culturel et de valorisation des talents et se disent aujourd'hui prêtes à embaucher des femmes et des hommes sur des postes « atypiques ». Pour appuyer cette dynamique, il convient de développer des passerelles entre l'Éducation nationale et le monde du travail. La RATP indique par exemple qu'à Paris, seulement 7,5 % des conducteurs de bus sont des femmes, faute de vivier suffisant de femmes formées pour ce poste.

Enfin, l'actualité souligne l'inquiétude des familles, qui certes sont instrumentalisées dans le débat qui a lieu dans la presse. Or la famille peut être un vecteur essentiel de lutte contre les stéréotypes, pour peu que nous fassions l'effort de fournir des explications, sur le choix des manuels scolaires notamment.

**Mme Johanna Barasz.** – J'apporterai des éléments de réflexion sur les démarches de labélisation ou de palmarès, en particulier sur la question de l'institution en charge de labéliser ou de distinguer les manuels. Le ministère de l'Éducation nationale ne pourrait pas distinguer un document sur des critères relatifs à l'égalité ou à la diversité, si celui-ci est susceptible de poser des difficultés au regard d'autres sujets critiques. Le contexte actuel de pression vis-à-vis de la littérature jeunesse et des manuels, en particulier la polémique récente relative au livre « *Tous à poil* », montre bien les difficultés que poserait la labélisation par l'État d'un document que d'aucuns pourraient contester. Par ailleurs, l'absence de contrôle des manuels scolaires par l'Éducation nationale découle d'une histoire, qui ne peut se lire qu'à l'aune de l'égalité entre les filles et les garçons. Elle implique une notion de liberté pédagogique, dont il faut tenir compte.

Ces propos ne visent pas à fermer la porte à la réflexion sur la labélisation. J'insiste simplement sur l'importance de pousser la réflexion dans ses détails pour mesurer toutes les implications des processus envisagés.

**Mme Emmanuelle Latour.** – Contrairement à une loi, le label n'est contraignant que pour les organismes qui s'y engagent. En termes de contrainte, le palmarès que j'évoquais est encore plus léger.

Je souhaite revenir sur la notion de compétences. Si la compétence pédagogique reste dévolue à l'enseignant, celle de l'État est de rappeler les valeurs de la République. Nous ne pourrions avancer que si nous reconnaissons

à chacun son espace de compétence et d'intervention, et si nous appuyons l'idée que la compétence en matière d'égalité doit être construite et partagée. Le manuel scolaire n'est qu'un révélateur des stéréotypes sexistes, il agit comme un thermomètre. Or ce n'est pas en cassant le thermomètre que l'on pourra faire diminuer la température. Seule une compétence partagée permettra de faire reculer les stéréotypes.

A l'occasion d'une discussion sur le sujet qui nous réunit, Geneviève Fraisse, philosophe et historienne de la pensée féministe, nous expliquait qu'en détectant et en pointant les exemples sexistes, il était possible de transformer tout manuel scolaire ou livre de littérature jeunesse en outil d'éducation contre les stéréotypes. Dans cette perspective, au-delà de la réforme des manuels scolaires, l'enjeu est bien d'éduquer les enseignants à ce regard critique.

**Mme Amandine Berton-Schmitt.** – Je souhaite porter à votre attention une démarche intéressante pilotée par l'équivalent du secrétariat d'État à l'Éducation de la Fédération Wallonie-Bruxelles, qui a réuni les acteurs du champ éducatif pour réaliser un outil intitulé « *Sexes et manuels* ». Cette initiative, qui se distingue d'une démarche de labélisation, présente des exemples de mauvaises et de bonnes pratiques dans les manuels pour sensibiliser à la question.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Je vous propose de clore notre matinée, en vous remerciant très chaleureusement d'avoir participé à cette réflexion. Les prochaines réunions sur les « stéréotypes féminins et masculins dans les manuels scolaires » se tiendront les 17 avril et 15 mai 2014.

---

*Table ronde*  
*Préciser les responsabilités*  
*entre les concepteurs et les éditeurs de programmes scolaires*

**MM. Xavier Turion, chef de service, Pierre Seban, chef de la mission « contenus d'enseignement et ressources pédagogiques » et Mme Judith Klein, cheffe de la Mission « prévention des discriminations et égalité filles-garçons »,**  
représentant la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

**M. Pierre Laporte, adjoint de Mme Véronique Fouquat, secrétaire générale du Conseil supérieur des programmes (CSP)**

**Mme Marie-Christine Blandin, MM. Jacques Legendre et Jacques-Bernard Magner, sénateurs, membres du CSP**

**Mme Pascale Gélébart, chargée de mission éducation, directrice générale de « Savoir Lire » au Syndicat national de l'édition (SNE)**

**Mme Sophie Le Callenec, auteure, et Mme Sylvie Milochevitch, directrice éditoriale du secteur scolaire primaire des Éditions Hatier**

**Mme Elina Cuaz, responsable de département aux Éditions Bordas**

**Mme Françoise Fougeron, directrice générale des Éditions Nathan**

*(29 avril 2014)*

Présidence de **Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente**

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Après avoir entendu les conclusions des travaux du Centre Hubertine Auclert puis nous être entretenus avec la sociologue Sylvie Cromer et après avoir dressé les premières pistes de travail lors d'une table ronde organisée le 20 février 2014 pour établir un constat partagé et dresser des premières pistes de travail, nous poursuivons aujourd'hui, avec vous, notre étude consacrée à la lutte contre les stéréotypes dans les manuels scolaires confiée à notre rapporteur Roland Courteau.

Nous sommes heureux d'accueillir dans le cadre de cette table ronde les trois sénateurs membres du Conseil supérieur des programmes (CSP) qui nous font l'honneur de leur présence parmi nous aujourd'hui : Marie-Christine Blandin, Jacques Legendre et Jacques-Bernard Magner, que je salue.

Pour participer à cet échange, nous avons réuni, pour ce qui est de la conception des programmes, les représentants de M. Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO) : MM. Xavier Turion, chef de service, Pierre Seban, chef de la mission « contenus d'enseignement et des ressources pédagogiques » et Mme Judith Klein, cheffe de la mission « prévention des discriminations et égalité fille-garçon », ainsi que M. Pierre Laporte, adjoint de Mme Véronique Fouquat, secrétaire générale du Conseil supérieur des programmes.

Du côté des éditeurs, nous avons le plaisir d'accueillir Mme Pascale Gélébart, chargée de mission Éducation au Syndicat national de l'édition (SNE) et directrice générale de Savoir Livre ; Mmes Sophie Le Callenec, auteure, et Sylvie Milochevitch, directrice éditoriale du secteur scolaire primaire des Éditions Hatier ; Mme Elina Cuaz, responsable de département aux Éditions Bordas, ainsi que Mme Françoise Fougeron, directrice générale des Éditions Nathan.

Après la phase de constat qui nous a permis de prendre la mesure de la permanence des stéréotypes et de la sous-représentation des femmes dans les manuels - en dépit d'améliorations que nous ne contestons pas - nous souhaiterions aujourd'hui continuer à avancer sur des pistes concrètes.

Nous le savons, au-delà de sa fonction de transmission des savoirs, le manuel scolaire reste encore aujourd'hui un « totem » - comme nous le disait la sociologue Sylvie Cromer lors de son audition du 30 janvier 2014 - car il est le reflet des valeurs d'une société à un moment donné et ce, quelle que soit la discipline considérée.

De plus, le manuel circule entre les professeurs, les élèves et les parents : il est donc aussi un outil de transmission, voire le seul parfois, de toute la communauté éducative. C'est la raison pour laquelle il est l'objet de tant d'attentions, point de focalisation d'une institution qui se doit de bâtir les représentations des citoyens de demain.

Les clichés mis au jour par le Centre Hubertine Auclert notamment, et l'invisibilisation des femmes dans les manuels d'histoire en particulier, y semblent d'autant plus graves, et leurs conséquences sur la construction des représentations de nos enfants inacceptables.

Interrogée sur les moyens d'action possibles, une des représentantes du Centre Hubertine Auclert participant à la table ronde que nous avons organisée le 20 février 2014 nous disait regretter que chacun s'en renvoie la responsabilité : les éditeurs disent mettre en œuvre les programmes ; les responsables des programmes appellent les maisons d'édition à être vigilantes ; les enseignants, enfin, se disent submergés par l'ampleur des missions qui leur sont assignées et, bien que sensibilisés au problème, peu formés à déjouer les pièges de la reproduction des stéréotypes.

Afin d'organiser concrètement nos débats, je donne la parole au rapporteur.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** - Je vous remercie, Madame la Présidente, d'avoir rappelé le cadre dans lequel se situe notre étude.

Comme vous venez de le dire, nous avons tous été surpris de ce qu'ont pu nous apprendre les études annuelles du Centre Hubertine Auclert, qui passe chaque année au crible des stéréotypes une série de manuels scolaires dans chaque discipline.

Ainsi, il ressort de l'étude quantitative et qualitative des manuels d'histoire de 2de générale et de CAP que les femmes y sont quasiment absentes des notices biographiques, dont seulement 3,2 % leur sont consacrés et qu'elles

---

ne représentent que 4,2 % des auteurs des documents proposés à l'étude dans ces manuels...

Pour la bonne organisation de nos débats, je vous propose de commencer par répondre aux questions qui ont été soulevées lors de notre dernière table ronde.

- Selon le ministère de l'Éducation nationale, la question de l'égalité fait partie intégrante de la lettre de mission du Conseil supérieur des programmes (CSP). Concrètement, cet objectif est-il réellement pris en considération au moment de la conception des programmes et, si oui, comment ? Cette question s'adresse en priorité, bien entendu, à nos collègues membres du Conseil supérieur des programmes, dont je salue la présence à nos côtés ce matin.

- Par ailleurs, on nous décrit les éditeurs comme sensibilisés à la question des stéréotypes, mais peu outillés pour les déjouer. Vous paraît-il envisageable d'intégrer un expert de cette question au sein des comités d'auteurs ou au moment de la relecture ? Plus largement, vous paraît-il possible d'améliorer la prise en compte de cette question et, si oui, comment ?

- La piste d'une meilleure diffusion des travaux des chercheurs sur l'histoire des femmes vous paraît-elle être une perspective intéressante ?

- Enfin, quelles autres actions concrètes pouvons-nous envisager pour faire évoluer la question ?

Je vous remercie de vous présenter rapidement avant de prendre la parole.

**Mme Marie-Christine Blandin, sénatrice, présidente de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, membre du Conseil supérieur des programmes.** - La loi et les lettres de commande du ministre de l'Éducation nationale confèrent une légitimité au Conseil supérieur des programmes (CSP) pour que ses travaux prennent en compte l'axe structurant qui veillera à l'égalité entre les hommes et les femmes.

La première lettre de commande du ministre au CSP précise que « le respect de l'égalité entre les sexes » est un élément transversal qui doit transparaître dans les travaux du CSP ; la seconde lettre de commande, en date du 4 décembre 2013, indique que l'égalité des sexes est l'un des enjeux contemporains de la société, au même titre que l'éducation au numérique, ce qui prouve qu'il fait partie intégrante des mutations à l'œuvre dans la société. Toutes les expressions démocratiques consultatives montrent l'intérêt de tous les acteurs, dont les parents d'élèves, pour le sujet. Il est intéressant de noter qu'ils les considèrent comme une valeur nécessaire au vivre-ensemble.

L'égalité entre les femmes et les hommes apparaît à trois occurrences dans la loi de refondation de l'école ou le code de l'éducation, notamment dans la seconde phrase de l'article L. 311-4 du code de l'éducation : « *L'école, notamment grâce à un enseignement moral et civique, fait acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité* ».

Dans la section 5 de la loi de refondation de l'école, relative à l'enseignement du premier degré, l'article 45 dispose : « *elle transmet également l'exigence du respect des droits de l'enfant et de l'égalité entre les femmes et les hommes* ».

Nous avons aussi pensé à la formation des enseignants, l'article 70 de la loi de refondation de l'école qui crée les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) disposant : « *Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes [...], dont des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits* ».

Les enseignants de grande section de maternelle et de cours préparatoire assureront une première acquisition des principes de la vie en société et de l'égalité entre les filles et les garçons.

En outre, pour instituer un lien civique entre tous les membres de la communauté éducative, il convient de prévenir au sein de l'école toutes les formes de discrimination et de favoriser la mixité sociale et l'égalité entre les hommes et les femmes.

Voici les références sur lesquelles s'appuient nos travaux.

Le CSP a rédigé une charte qui, bien qu'elle ne comporte aucune référence explicite à l'égalité femmes-hommes, se réfère aux dispositions correspondantes du code de l'éducation.

La rédaction de cette charte ne fait pas appel à des dénominations « genrées » mais emploie des substantifs mixtes, tels que « élève » et « enfant ».

Sur 52 occurrences du mot « élève », 45 se trouvent dans une phrase sans marquage de genre, et sept dans une phrase où il est accordé au masculin (une au singulier, six au pluriel).

Sur trois occurrences du mot « enfant », deux ne sont pas marquées par le genre et une l'est au masculin singulier. Par contre, en ce qui concerne la description des professionnels, c'est le masculin qui l'emporte malgré l'utilisation de l'expression « équipes éducatives ».

Le second volet des travaux du CSP concerne la définition du socle des programmes scolaires.

Nous n'en sommes encore qu'à la phase des définitions, mais il est d'ores et déjà acquis de reconnaître enfin le rôle des femmes dans l'histoire universelle en remplaçant la traditionnelle expression « les grands hommes » par la formulation « les grandes figures de l'histoire ». La rédaction précise des recommandations de ce socle sur la base duquel seront élaborés les programmes sera confiée à des groupes d'élaboration de projets de programme au sein desquels travailleront des inspecteurs, des experts ainsi que des chercheurs. Le CSP devra veiller à ce que leurs écrits respectent le cadre de ses préconisations.

Si nous sommes encore bien loin de la mise en production d'ouvrages scolaires confectionnés sur la base des travaux du CSP, je tiens à rassurer les éditeurs en leur indiquant qu'ils recevront en temps utile les éléments leur permettant d'élaborer leurs manuels dans de bonnes conditions.

---

Au cours des ateliers qui se sont tenus dans le cadre des États généraux de l'école à la Sorbonne, il avait été émis la suggestion de soumettre les ouvrages scolaires à une labellisation préalable à leur mise en vente ; je vous indique que cette suggestion n'a pas été retenue.

Je rappelle que la loi confère à l'État et non aux éditeurs la responsabilité de la production de contenus en numérique : l'État devra donc veiller à lutter contre les discriminations dans ce domaine.

Malgré la bonne volonté qui règne au CSP, l'impératif démocratique de l'égalité entre les hommes et les femmes auquel nous sommes très attachés se heurte aux procédures imprécises comme d'autres volontés exprimées par le Parlement et le Gouvernement, notamment à une certaine inertie, mais aussi à l'autonomie mal comprise de certaines universités. Mon collègue Jacques-Bernard Magner, qui mène pour la commission du Sénat une mission sur les ESPE, pourra témoigner que les dispositions législatives ne sont pas appliquées à la lettre par les universités qui hébergent ces écoles car elles ne souhaitent pas que l'on interfère avec leur fonctionnement.

Nous préconisons de conjuguer l'alerte en amont à une approche consensuelle tissée au quotidien et de garantir une relecture thématique par les éditeurs de tous les programmes et des manuels pour y détecter les erreurs et combler leurs manques. Les éditeurs devront aussi porter une attention particulière au renouvellement des fonds documentaires et iconographiques pour que les manuels soient un reflet de la société d'aujourd'hui et du regard qu'elle porte sur l'Histoire.

**M. Jacques Legendre, sénateur, membre du Conseil supérieur des programmes.** – Je rappelle que la composition du CSP est strictement paritaire, les six parlementaires sont trois hommes et trois femmes, ce qui a d'ailleurs donné lieu à des ajustements entre le Sénat et l'Assemblée nationale. Cette volonté du législateur se retrouve dans l'état d'esprit qui préside à nos travaux menés avec une volonté d'aboutir, comme l'a souligné Mme Blandin, même si nous sommes sollicités par des débats et des demandes diverses : la question des stéréotypes dont nous débattons aujourd'hui, mais aussi celles portant sur le socle de formation et les curricula.

J'observe que les éditeurs scolaires sont représentés aujourd'hui par des éditrices. Leur collaboration avec un CSP égalitaire est le gage d'une sensibilisation à la lutte contre les stéréotypes afin d'opérer des avancées significatives sur ce point.

**M. Jacques-Bernard Magner, sénateur, membre du Conseil supérieur des programmes.** – Lors de leur formation dans les ESPE, les enseignants sont sensibilisés aux notions portant sur l'égalité entre les sexes qu'ils auront à développer devant leurs futurs élèves. Ils sont également sensibilisés à l'importance de la parité vers laquelle doivent tendre les conseils de gouvernance des écoles supérieures de professorat. Cette parité est cependant difficile à obtenir dans certains organismes de gouvernance des écoles supérieures ou des conseils d'enseignants car les femmes sont majoritaires dans

les métiers de l'enseignement, représentant parfois jusqu'à 80 % des effectifs de certains secteurs.

En ce qui concerne la mise en place des nouveaux programmes, bien que nous n'en soyons pas encore à leur rédaction, j'ai constaté au cours de mon activité d'enseignant, depuis une trentaine d'années, une évolution favorable de la représentation, dans les manuels scolaires, de la parité entre les hommes et les femmes, en phase avec l'évolution de la société. S'il reste encore beaucoup à faire, nous veillerons à obtenir une égalité aussi parfaite que possible.

**M. Pierre Laporte, adjoint de Mme Véronique Fouquat, secrétaire générale du Conseil supérieur des programmes.** - Je voudrais apporter quelques compléments techniques aux propos précédents.

Le ministre de l'Éducation nationale a souhaité renouveler le processus de conception des programmes pour le rendre plus transparent et plus cohérent. Le CSP a confié à des groupes techniques de spécialistes l'élaboration des programmes des différents cycles qui seront proposés.

Pour assurer une certaine cohérence, chaque groupe technique comprend au moins un membre du CSP qui joue le rôle de référent entre le groupe technique et les dix-huit membres du conseil, ce qui permet d'avoir une vision d'ensemble pour rendre compte des débats au sein des groupes techniques. Le référent doit aussi s'assurer que les groupes techniques respectent bien la feuille de route qui leur a été donnée, notamment sur les questions dont le législateur souhaite qu'elles soient prises en compte dans le cadre des futurs programmes.

Le CSP est aussi une instance opérationnelle qui élabore des projets de programmes qui seront ensuite soumis au ministre de l'Éducation nationale pour être examinés dans le cadre de consultations avec les professionnels, avant de devenir les programmes fixés par le ministère.

Les groupes examinent actuellement la question de l'égalité filles-garçons et celle de la lutte contre les préjugés et les discriminations. Il est donc trop tôt pour donner des premiers éléments sur leurs préconisations.

Le nouveau ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche reprend à son compte le projet de son prédécesseur sur l'enseignement moral et civique. L'égalité filles-garçons y sera mentionnée ; elle s'inscrira dans le contexte plus large de lutte contre toute forme de préjugés.

Le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui constituera le programme général de formation pour la scolarité obligatoire, l'école élémentaire et le collège, et qui fixera les grands objectifs de formation à atteindre pendant la période de scolarité obligatoire, sera rédigé non pas par des équipes techniques mais directement par les membres du CSP, comme cela a été le cas pour la charte.

Ce programme, valable pour la scolarité obligatoire, comprendra un socle consacré à la formation de la personne et du citoyen et intégrera cette question des préjugés, des stéréotypes et du respect de l'autre sexe.

---

Le texte de ce projet sera rendu public vers la fin du printemps. Il donnera une indication forte au monde éducatif sur cette question de l'égalité filles-garçons.

**M. Xavier Turion, chef de service à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).** – Mme Marie-Christine Blandin a résumé de manière complète les bases législatives sur lesquelles s'appuie le CSP dans la matière qui nous intéresse ainsi que les recommandations qui figurent dans les deux lettres de commandes adressées par le ministre de l'Éducation nationale au CSP.

Le ministère, une fois saisi des propositions du CSP, sera appelé à vérifier la conformité de celles-ci aux commandes passées par le ministre.

Le ministère s'en tient aux principes de liberté et de responsabilité pour la conception des programmes et des manuels : liberté et indépendance totale du CSP tout d'abord, ainsi qu'en dispose la loi, mais aussi liberté et responsabilité des éditeurs qui ont la charge de concevoir les manuels, d'en choisir les auteurs, d'en vérifier la rédaction, toutes tâches qui sont de leur seul ressort ; liberté enfin dans le choix des manuels par les enseignants.

Ce jeu de liberté et de responsabilité induit des mécanismes d'autorégulation qui, certes, n'ont pas suffi aujourd'hui à réduire les stéréotypes dans le milieu scolaire, mais peuvent y concourir. L'autorégulation peut provenir du jeu du marché dans l'offre éditoriale et de la diversité de cette offre qui induit un traitement différencié ; la liberté de choix des enseignants peut elle-même avoir des vertus de régulation puisqu'ils peuvent ne pas sélectionner les manuels qui comporteraient des stéréotypes.

Enfin, j'admets que ces mécanismes ne sont guère maîtrisables et n'ont encore guère porté leurs fruits.

Faut-il cependant aller jusqu'à instituer des dispositifs d'habilitation ? Nous ne le croyons pas, les expériences qui ont pu être menées dans d'autres pays n'ayant pas donné de résultats probants. Le ministère ne souhaite pas développer de solutions dirigistes consistant à vérifier la conformité des manuels aux principes républicains, et notamment à celui de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Néanmoins, on pourrait concevoir, sous forme de « documents conseils » n'ayant pas de force juridique par eux-mêmes, que soit élaborée une charte précisant les attentes de l'institution et clarifiant par là même l'articulation entre les programmes d'enseignement et leur déclinaison dans les manuels. Un tel dispositif devrait certainement permettre d'améliorer la conformité des manuels à la lettre et à l'esprit des programmes, de veiller précisément à la question qui nous occupe, celle des stéréotypes, et donc d'atténuer les risques liés à certains choix éditoriaux qui peuvent donner lieu à contestation et à polémique.

Une expérience a été engagée en ce sens pour les manuels de cycle 2 : le ministère a tenu dans ce contexte une importante réunion qui a donné lieu à de vifs débats avec le Syndicat national de l'édition (SNE) et un grand nombre

---

d'éditeurs. Un document de synthèse, que l'on avait appelé à tort « cahier des charges pour l'élaboration des manuels de français et de mathématiques » avait été proposé. Ce terme de « cahier des charges » a été très mal reçu par les éditeurs et catégoriquement rejeté par eux. Cependant, lors de cette réunion s'est fait jour une convergence possible si l'on considérait ce document d'orientation non pas comme un cahier des charges s'imposant formellement aux éditeurs, comme c'est le cas dans le cadre d'un appel d'offres, mais plutôt comme un document de référence dont les auteurs et les éditeurs sont susceptibles de s'inspirer, de même que les enseignants et les corps d'inspection lorsqu'ils procèdent aux choix des manuels.

Nous ne sommes pas allés plus loin pour le moment. Cette idée fait peut-être partie des pistes à explorer pour l'avenir.

Pour améliorer la prise en compte par les manuels des principes fondamentaux de la République, et notamment de l'égalité, il nous semble important de respecter des dispositions du code de l'éducation et, en particulier, l'article D. 311-5 qui fait obligation aux ministres de l'Éducation nationale de ne pas mettre en œuvre des programmes avant un an après la date de publication desdits programmes. Cette période entre la publication des programmes et leur mise en œuvre effective, et donc la date à partir de laquelle le manuel sera proposé au choix des enseignants, donne du temps à la réflexion, à l'appropriation des programmes et à leur bonne compréhension.

Par ailleurs, le contact qui a toujours existé entre les concepteurs de programmes et les éditeurs dans toutes les différentes phases d'élaboration de ces programmes peut incontestablement concourir à la bonne compréhension de ceux-ci.

Nous n'avons pas encore étudié cette question avec le CSP. Le ministère est prêt à prendre contact avec les éditeurs une fois que les propositions du conseil lui auront été transmises ; un tel contact nous apparaît en effet capital.

Enfin, au moment où s'élaborent les nouveaux programmes qui aboutiront à un renouvellement complet des contenus d'enseignement pour la scolarité obligatoire, on peut considérer que le moment est opportun pour renouveler le stock de manuels dont certains comportent beaucoup de stéréotypes. Nous pouvons raisonnablement espérer que cette nouvelle génération de manuels, prenant appui sur de nouveaux programmes qui intègrent mieux l'impératif d'égalité, permettra d'atteindre les objectifs que nous nous fixons.

**Mme Judith Klein, cheffe de la Mission « Prévention des discriminations et égalité filles-garçons » à la Direction générale de l'enseignement scolaire.** – Sur cette question de la lutte contre les stéréotypes véhiculés dans les manuels, la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), et notamment la mission dont j'ai la charge, a des contacts réguliers avec le centre Hubertine Auclert et le Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE f/h), qui mènent une réflexion et formulent des propositions sur la manière de réduire ces stéréotypes.

---

Se pose aussi la question des ressources avec lesquelles on peut éduquer à l'égalité de manière efficace, comme par exemple la récente expérimentation dans l'enseignement primaire d'un outil d'éducation à l'égalité - les ABCD de l'égalité - dont un certain nombre de séquences pédagogiques ont été élaborées dans le cadre des programmes existants. Les enseignants doivent cependant être formés à leur utilisation.

Si la question des manuels est très importante, le choix par le professeur du document pertinent et de son utilisation dans une démarche pédagogique en vue d'éduquer à l'égalité l'est tout autant.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** - Monsieur Turion, pourriez-vous apporter des précisions sur la proposition de « charte » destinée aux éditeurs et qui n'a jamais été mise en œuvre ? Pouvez-vous nous éclairer sur le renouvellement du stock des anciens manuels comportant des stéréotypes ?

**M. Xavier Turion.** - Aujourd'hui, le ministre tient absolument à respecter scrupuleusement la période de douze mois qui doit s'écouler entre la publication des programmes et leur mise en application, en vertu de l'article D. 311-5 du code de l'éducation. Cela n'a pas toujours été le cas. Nous avons tous en mémoire la réforme du lycée sous le précédent quinquennat. C'est la raison pour laquelle les programmes sur lesquels le CSP commencera à travailler au début de l'année 2015 n'entreront en vigueur qu'à la rentrée 2016.

Nous comptons mettre à profit ce long temps d'appropriation pour former les enseignants et bâtir des ressources pédagogiques d'accompagnement. J'insiste donc sur l'importance du respect de ce délai, qui doit aussi permettre au ministère d'entretenir des relations régulières avec les éditeurs afin de s'assurer qu'il n'y a aucune ambiguïté sur l'interprétation qu'il faut faire des programmes.

S'agissant de la charte précédemment évoquée, proposée aux éditeurs lors d'une précédente réunion à laquelle Mme Gélébart, ici présente, participait, nous n'avons pas été tout à fait adroits dans la présentation qui en a alors été faite. Je suis convaincu que nous aurions quand même pu trouver un terrain d'entente.

Le texte « chapeau », notamment, n'avait pas suscité d'opposition car y étaient formulées assez clairement cinq exigences dont : le respect des valeurs républicaines - parmi lesquelles figurent l'égalité et la non-discrimination ; la pertinence des contenus disciplinaires - et notamment l'exactitude scientifique ; le strict respect des programmes, ou encore l'organisation pédagogique des manuels. On déclinait là de manière succincte des principes tels que la nécessité de présenter préalablement l'objectif et la démarche pédagogique proposés dans le manuel, d'assurer la cohérence et la pertinence dans l'agencement des différentes rubriques, de présenter une structure facilitant le maniement du manuel par l'élève, de distinguer clairement les différents types d'exercice, de faire figurer des résumés et des synthèses... et enfin le respect d'aspects formels, touchant aux textes et à l'iconographie, parmi lesquels on aurait facilement pu faire figurer des exigences d'égalité entre les filles et les garçons.

Ce texte était complété par ce qui s'appelait à l'époque un « cahier des charges des manuels de lecture et de mathématiques pour le cycle 2 », sous la forme de deux fiches assez précises.

Le Syndicat national de l'édition nous avait suggéré d'adresser ces fiches, plutôt qu'aux éditeurs, aux établissements et aux enseignants pour les guider dans leur choix de manuels. Elles auraient alors pu prendre la forme de circulaires. Nous ne sommes pas allés plus loin, mais je pense que nous n'étions pas véritablement en désaccord sur le fond.

**Mme Pascale Gélébart, chargée de mission éducation au Syndicat national de l'édition (SNE), directrice générale de « Savoir Livre ».** – Je voudrais commencer par rappeler la définition légale du manuel scolaire, telle qu'elle résulte de la loi du 10 août 1981 relative au prix du livre.

*Ainsi, le décret n° 2004-922 du 31 août 2004 précise que « sont considérés comme livres scolaires, au sens de l'alinéa 4 de l'article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés ».*

Le manuel scolaire répondant à un programme précis, les éditeurs sont dans l'obligation d'établir des contacts étroits avec les concepteurs de ces programmes car, au-delà de la lettre du programme, il s'agit aussi de bien en comprendre et donc en restituer l'esprit.

Depuis huit ans que je suis responsable du Syndicat national de l'édition, je constate que l'évolution va dans le sens d'une collaboration rapprochée. La réforme du lycée de 2010, mise en place « dans la douleur », en particulier eu égard aux délais – intenable pour les éditeurs – marque, à cet égard, un tournant.

Si je devais souligner les facteurs clefs, indispensables à l'édition d'un manuel scolaire, je mettrais en avant deux éléments que je considère comme essentiels : le temps, d'abord, et la possibilité de disposer de documents d'accompagnement des programmes, ensuite.

Le manque de temps, tout d'abord, est un élément que soulèvent unanimement les éditeurs de manuels scolaires. En effet, outre la compréhension et l'appropriation du programme, la recherche de documentation et d'illustrations originales demandent beaucoup de temps. C'est précisément cela qui est sacrifié lorsque les délais sont trop courts ! Par conséquent, nous nous réjouissons de la volonté du ministre de respecter le délai d'un an.

Les documents d'accompagnement des programmes fournis par la DGESCO, ensuite, sont destinés à guider les professeurs dans leurs classes, ce que nous estimons essentiel pédagogiquement. La qualité de ces documents est

---

donc d'une grande importance pour les éditeurs et constitue un outil précieux qui nous donne une trame pour l'organisation du manuel.

Je voudrais rappeler également que les éditeurs sont très ouverts à tous les regards extérieurs qui permettent d'améliorer le contenu des manuels. Ainsi, nous travaillons toujours activement avec les chercheurs à l'origine des études que vous avez citées. Nos manuels sont disséqués, étudiés, critiqués et nous sommes preneurs de ces études. Par exemple, la collaboration entreprise avec le Laboratoire République et diversité, en 2011, à l'occasion de la mise en place des programmes sur l'orientation et l'identité sexuelles, a été particulièrement nécessaire.

Il est important de rappeler que notre métier d'éditeur scolaire nous amène à collaborer avec ces chercheurs. En effet, il est vital pour nous d'accéder à des corpus de recherche qui éclairent nos démarches et il n'est pas rare que nous fassions appel, pour tel ou tel aspect du programme, à un universitaire ou à un chercheur spécialisé.

En matière de lutte contre les stéréotypes, les travaux existent et ils sont nombreux ! Certains sont même disponibles sur le site EDUSCOL du ministère. À cet égard, nous sommes sensibles à la question des discriminations entre les filles et les garçons. Mais nous sommes aussi vigilants aux autres discriminations, telles qu'elles ont notamment été répertoriées dans le rapport rendu en 2009 par l'Université Paul Verlaine à ce qui s'appelait alors la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE). Sachez que tous ces documents circulent dans les maisons d'édition. Ils sont nombreux. Ce dont nous avons besoin, c'est de temps pour les mettre en pratique et c'est précisément ce qui nous fait le plus défaut.

**Mme Françoise Fougeron, directrice générale des Éditions Nathan.** – Je peux vous assurer que la question de l'égalité et de la lutte contre les stéréotypes n'est pas un sujet que les Éditions Nathan prennent à la légère.

En tant que directrice générale de cette maison, j'œuvre auprès des auteurs avec lesquels nous collaborons comme auprès de toute l'équipe pour que cette question devienne une priorité et que la vigilance ne fléchisse pas sur le sujet.

Je crois que nous pouvons réellement nous féliciter que les efforts énormes engagés dans cette voie aient aujourd'hui porté leurs fruits. La plupart du temps, les manuels qui sont montrés du doigt comme étant porteurs de stéréotypes sont des manuels anciens, soit que les programmes n'aient pas encore évolué, soit que des questions de financement dans les écoles n'aient pas permis de les renouveler.

En revanche, les manuels récents, sans être irréprochables, ont énormément évolué et la place des femmes s'y est énormément améliorée. La reconnaissance à notre maison donnée par les deux prix décernés par le Centre Hubertine Auclert nous conforte dans cette conviction. En particulier, le prix récompensant un manuel de mathématiques de terminale S nous a particulièrement touchés et permis de comprendre que la recherche de l'illustration – qui consiste à mettre en situation autant de femmes que

d'hommes pour illustrer un problème de mathématiques – était essentielle. La dimension historique, qui vise à mettre en valeur des mathématiciennes a aussi été prise en compte. Nous sommes déterminés à avancer dans cette voie et je pense que les Éditions Nathan ne sont pas les seules !

À cet égard, le dialogue engagé avec les techniciens du Centre Hubertine Auclert est très fructueux. Ainsi, nous prenons en compte toutes les remarques que nous avons entendues pour la préparation des nouvelles moutures des manuels d'histoire de classe de seconde, dont on a dit qu'ils avaient été édités avec une certaine précipitation en 2010. Je tiens à vous dire que les équipes sont motivées par cette question de l'égalité et cherchent toujours à trouver des solutions authentiques. Cela est plus intéressant et plus stimulant que de trouver des alibis qui ne seront toujours que des prétextes.

À la question de savoir si nous sommes correctement outillés pour prendre en compte la dimension de l'égalité, j'estime que l'on peut répondre « oui ». Nous travaillons avec des équipes responsables, qui poursuivent les mêmes objectifs que les membres du CSP. Si nous disposions de plus de temps, nous mettrions réellement à profit l'accès aux travaux de recherche qui nous sont accessibles.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Vous soulevez la question de l'accès aux travaux de recherche. À cet égard, l'association Mnémosyne a publié un ouvrage remarquable sur « *La place des femmes dans l'histoire* » qui peut servir de banque de ressources aux auteurs de manuels. Cet ouvrage est-il utile et pensez-vous qu'il pourrait en être édité d'autres sur le même modèle dans toutes les disciplines ?

**Mme Françoise Fougeron.** – Je vais laisser la parole à Mme Sophie Le Callenec, auteure, pour vous répondre.

**Mme Sophie Le Callenec, auteure aux Éditions Hatier.** – Je souhaite d'abord vous rassurer sur le fait que les auteurs de manuels sont très sensibilisés à la question de l'égalité entre les femmes et les hommes, pas seulement parce que nous sommes en majorité des femmes – ce qui, soit dit en passant, n'est pas toujours un gage d'implication sur le sujet – mais surtout parce que nous avons conscience de participer à la formation et à la construction des futurs citoyens. Et ceci est particulièrement vrai lorsque nous travaillons sur les manuels des classes primaires, ce qui est mon cas. À cet égard, la vigilance ne porte pas seulement sur les stéréotypes de genre, mais aussi sur toutes les formes de discriminations touchant aux minorités visibles liées, entre autres exemples, à l'âge ou au handicap.

Toutefois, en tant qu'auteurs de manuels scolaires, nous devons composer avec un certain nombre de paramètres.

Le premier de ces paramètres est le respect du programme. Or, il arrive que le programme lui-même nous induise en erreur. Je ne donnerai qu'un seul exemple, mais qui m'avait beaucoup choquée à l'époque de la publication, en 2008, du programme d'histoire de primaire. Il y était indiqué qu'en 1848 était instauré en France le suffrage universel masculin et en 1945 le droit de votes des femmes. L'inégalité dans la présentation des choses est stupéfiante ! En réalité,

---

c'est en 1945 qu'on peut parler de suffrage universel, alors qu'en 1848 n'était reconnu que le droit de vote des hommes. Dans les programmes d'histoire primaire, j'estime à 10 % les dates erronées de cette manière. Je me réjouis donc que les membres du CSP prennent ce sujet à cœur.

Le second paramètre consiste à lutter contre nos propres réflexes. En effet, nous reproduisons tous, même inconsciemment, des stéréotypes qu'il nous faut déjouer en permanence. Et les éditeurs ne font pas exception ! Les réactions de l'éditeur à ce que nous pouvons proposer en tant qu'auteurs sont parfois surprenantes. Je vous relaterai une expérience personnelle à l'occasion de la rédaction, dans un manuel d'histoire récent, d'une page consacrée aux femmes préhistoriques. Partant du constat qu'on parle peu des femmes dans la préhistoire, on proposait aux élèves une réflexion en forme de question formulée ainsi : « quelle activité aurais-tu aimé faire si tu avais été une femme de la préhistoire ? » et ceci afin de permettre d'envisager les différentes activités ouvertes aux femmes à cette époque. La première réaction de l'équipe a été très négative, reposant sur l'argument que les garçons auraient du mal à se projeter dans le fait d'être une femme de la préhistoire... Comment expliquer que l'inverse soit possible pour les filles, alors ?

Dans la liste des paramètres, il faut également composer avec les possibilités offertes par les autres intervenants et, en particulier, les illustrateurs. J'ai le souvenir précis d'une âpre bataille menée avec un illustrateur, toujours au sujet des femmes dans la préhistoire, à qui j'avais commandé une illustration de femme en train de faire un feu et d'un homme cuisinant. Cet illustrateur avait interprété cette inversion des rôles en « masculinisant » la figure de la femme et en « féminisant » celle du jeune homme sensé prendre la place de la femme...

Les possibilités offertes par l'iconographie ne sont pas non plus extensibles. Elles limitent notre volonté de représenter les femmes là où on les attend le moins. Pour avoir travaillé sur le Moyen-Âge dans les programmes d'histoire, j'ai expérimenté la difficulté de trouver une figure de reine, de femme d'un seigneur ou de prêtresse alors que les figures de roi, de seigneur et de prêtre sont légion. Plus tard, il sera très difficile de trouver la figure féminine de l'explorateur ou du navigateur...

La difficulté vient-elle du fait, en histoire tout particulièrement, que les femmes ne se seraient pas illustrées dans ces disciplines ou ces fonctions sociales ? Je ne crois pas. Preuve en est, par exemple, la figure de l'intellectuel au Moyen-Âge. Si je souhaite citer une femme, je peux recourir au personnage de Marie de France. Mais parce que c'est une exception, la plupart des auteurs lui préfèrent Pierre Abélard, qui passe pour l'un des philosophes les plus importants de son époque.

À mon sens, ces écueils pourraient être surmontés si on privilégiait l'histoire des sociétés, qui est incontestablement mixte, sur l'histoire événementielle, construite autour de quelques figures de grands hommes. Alors que c'est sur cette voie que travaillent les historiens contemporains, les manuels d'histoire scolaires privilégient encore trop l'histoire événementielle et un débat

existe autour de la question de consacrer spécifiquement certaines pages à quelques grandes femmes dans certains grands moments de l'histoire.

Personnellement, j'y suis favorable, même si j'entends les arguments qui y sont opposés, notamment celui craignant la stigmatisation et la relégation des femmes dans les marges de l'histoire. J'ai tendance à penser que ce serait au contraire un moyen de dénoncer explicitement la relégation des femmes dans des rôles secondaires, puisque c'est bien le sort qui leur était réservé !

Enfin, je voudrais insister sur l'importance de la sémantique et, plus précisément, sur l'acceptation commune qui veut que, derrière l'utilisation du genre neutre, le masculin l'emporte. Quand, en cours, un professeur parle des hommes qui ont peint les grottes de Lascaux, personne d'entre nous n'imagine que ce peut aussi être une femme. Et on a beau dire que le masculin est universel, nous n'avons pas de représentation de femme peignant les grottes de Lascaux !

Il faudrait donc que, de manière générale, des efforts soient faits pour mentionner à chaque fois « les hommes et les femmes de la préhistoire » ou « les êtres humains », ce que nous faisons systématiquement aux Éditions Hatier, même si cette formulation peut sembler lourde.

Au-delà, je pense qu'une réflexion plus poussée devrait être engagée sur les pièges du langage et les manières de les déjouer à la lumière de l'objectif d'égalité entre les hommes et les femmes.

**Mme Sylvie Milochevitch, directrice éditoriale du secteur scolaire primaire aux Éditions Hatier.** – Comme cela vient d'être dit, déjouer les stéréotypes demande beaucoup d'efforts et donc de temps. Ayant traversé l'épreuve de la refonte générale des manuels scolaires du lycée en six mois en 2008, j'ai le souvenir que les auteurs se sont concentrés sur l'appropriation – déjà difficile – des notions, ce qui est la base pour la rédaction d'un manuel.

Au risque de répéter ce qui vient d'être dit, il me semble que les délais qui nous sont accordés nous laissent peu de temps pour aller au-delà de notre mission fondamentale, qui est la restitution et la mise en forme des notions du programme. Parmi les outils mis à notre disposition pour nous accompagner dans cet effort, le guide publié par l'UNESCO et rédigé notamment par la sociologue Sylvie Cromer me paraît particulièrement pertinent car utilisable dans un esprit très concret. Personnellement, j'en ai fait circuler des extraits parmi les membres de l'équipe, notamment pour qu'ils puissent s'appuyer sur les exemples proposés.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Dans son propos introductif, Marie-Christine Blandin s'est interrogée sur la possibilité de soumettre le manuel à une relecture finale globale qui se focaliserait sur la question des stéréotypes et de l'égalité hommes-femmes. Peut-être pourriez-vous, chère collègue, préciser la forme que pourrait prendre une telle relecture ?

**Mme Marie-Christine Blandin.** – Je pensais à une auto-relecture. D'expérience, je sais que, lorsqu'on écrit une somme conséquente, il est difficile d'aiguiser la vigilance sur tous les sujets en même temps. On pourrait donc

---

envisager une relecture vigilante sur la question spécifique de l'égalité filles-garçons, qui serait confiée soit à un membre de l'équipe de la maison d'édition soit à une personne mandatée pour cela.

À titre d'exemple, lorsque, élue en région Nord-Pas-de-Calais, je devais valider les plans de lycées, je faisais relire ces plans par la Fédération nationale des travailleurs handicapés, ce qui permettait d'éviter que ces constructions soient contestées par la suite.

Cette expérience me conduit à penser qu'une relecture générale, certes nécessaire, n'est pas toujours suffisante pour déceler certaines erreurs.

**Mme Elina Cuaz, responsable de département aux Éditions Bordas.** – Permettez-moi de revenir sur la question des ressources iconographiques. On sait bien que la première chose que l'on regarde quand on ouvre un manuel, en général, ce sont les photos.

Responsable de département aux Éditions Bordas, je publie les manuels destinés aux écoles élémentaires. Les photos que nous recherchons sont donc relativement simples car elles servent à enrichir certaines séquences, ouvrir sur l'art ou inciter à l'expression orale. Or, dans les banques d'images dont nous disposons, on retrouve toujours les mêmes photos stéréotypées, du type le docteur (homme) et l'infirmière (femme). Quand un auteur cherche une image de femme pour illustrer par exemple une scène de pompiers, il n'en trouve pas ! Vous voyez donc que la seule bonne volonté ne suffit pas. Parfois, nous nous heurtons à l'inexistence de la ressource !

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Qui est à l'origine de ces banques d'images ?

**Mme Elina Cuaz.** – Ce sont des structures privées. Les images peuvent être des photos de presse ou des photos artistiques.

**Mme Sophie Le Callenec.** – Je voulais signaler, en réponse à la remarque de Mme Blandin, que la relecture est déjà pratiquée dans les maisons d'édition. Le manuel ne reflète jamais le travail d'un auteur seul, mais le travail croisé d'une équipe. Bien sûr, on pourrait s'assurer qu'un des relecteurs soit spécifiquement chargé de rechercher les stéréotypes.

**Mme Sylvie Milochevitch.** – L'ouvrage de l'UNESCO est très utile à cet égard. Tout cela ne coule pas de source, d'autant que tout est aussi une question de juste mesure. Il ne s'agit pas de tordre la réalité, car un manuel est le reflet des valeurs d'une société ; il est aussi le reflet de la réalité dans laquelle les élèves vivent !

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Même si la société évolue et qu'il s'agit aussi de montrer ces évolutions...

**Mme Sophie Le Callenec.** – A cet égard, trouver une image de femme députée relève de la gageure...

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Comment peut-on faire évoluer cette question des ressources iconographiques ? Une banque publique d'images est-elle envisageable ?

**Mme Sophie Le Callenec.** – En tout cas, ce serait un apport très positif de disposer d'une banque d'images « diversifiées », ouverte sur toutes les « minorités » discriminées...

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – A l'heure actuelle, existe-t-il au moins un cahier des charges imposé aux prestataires privés qui fournissent les photos ?

**Mme Sophie Le Callenec.** – Je crois qu'il faut revenir à la façon dont nous travaillons au sein de nos maisons. Lorsque nous écrivons un manuel scolaire, une fois les textes établis, nous dressons une liste des éléments dont nous avons besoin pour illustrer nos textes. Par exemple, nous demandons un paysage rural dans lequel une personne est en train de cultiver un champ avec un gros engin agricole. Les images qui nous sont proposées alors ne montrent que des agriculteurs...

**Mme Pascale Gélébart.** – L'autre façon de procéder consiste à demander le concours d'un photographe à qui l'on confie le soin de réaliser un reportage photographique précis. Mais, là encore, la scénarisation d'une scène demande du temps, dont précisément nous ne disposons pas... sans parler du coût supplémentaire que cela implique.

**Mme Sylvie Milochevitch.** – Je voudrais attirer votre attention sur la littérature de jeunesse. Regardez les contes pour enfants, ils sont truffés de stéréotypes. Rares y sont les héroïnes et, dans la plupart des cas, les femmes y sont soit victimes, soit maléfiques... Nous sommes bien obligés de faire avec... Ce que je constate, c'est que les parents sont plus choqués par la violence ou la cruauté des scènes proposées que par le peu de place qu'y occupent les femmes ou les filles.

Au final, si on prend en compte tous les paramètres potentiellement « dérangeants », on ne s'en sort plus. Il s'agit alors principalement de bien analyser les priorités...

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – La délégation va consacrer une autre étude aux contenus numériques, notamment à la littérature destinée à la jeunesse.

Je vous remercie d'avoir participé à cette table ronde.

---

*Table ronde*  
*Former les enseignants à la problématique de l'égalité*  
*entre les femmes et les hommes*

**Mme Nicole Abar, chargée de mission**  
**« suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité »**  
**au ministère des Droits des femmes**

**Mme Virginie Gohin**  
**cheffe de la formation des enseignants à la Direction générale de**  
**l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'enseignement**  
**supérieur et de la recherche**

**Mmes Claire Pontais et Nathalie François,**  
**enseignantes d'éducation physique et sportive (EPS)**  
**et formatrices à l'égalité dans les écoles supérieures du professorat et de**  
**l'éducation (ESPE)**

**Mme Gisèle Jean, professeure de sciences économiques et sociales,**  
**co-créatrice de « Corpus », groupe interassociatif et intersyndical**  
**travaillant sur les programmes scolaires**

**Mme Virginie Houadec, conseillère pédagogique**  
**auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale (IEN) Toulouse rive-**  
**gauche et chargée de formation dans les ABCD de l'égalité**

**Mme Fanny Lignon, enseignante-chercheure,**  
**maîtresse de conférences « cinéma audiovisuel » à l'université Lyon I**

*(15 mai 2014)*

Présidence de **Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente**

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Après avoir entendu les conclusions des travaux du Centre Hubertine Auclert puis nous être entretenus avec la sociologue Sylvie Cromer et après avoir entendu, lors de deux tables rondes, des représentants de la conception et de l'édition des programmes scolaires, nous poursuivons aujourd'hui, avec vous, notre étude consacrée à la lutte contre les stéréotypes dans les manuels scolaires, confiée à notre collègue rapporteur Roland Courteau.

Nous sommes heureux d'accueillir dans le cadre de cette table ronde : Mme Nicole Abar, chargée de mission au titre du « suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité » au ministère des droits des femmes, et Mme Virginie Gohin, cheffe du Bureau de la formation des enseignants à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Afin d'engager une véritable discussion sur la question de la sensibilisation des professeurs – et donc des élèves – aux valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, nous avons réuni ce matin : Mmes Claire Pontais et Nathalie François, enseignantes d'éducation physique et sportive

(EPS) et formatrices à l'égalité dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ; Mme Gisèle Jean, professeure de sciences économiques et sociales, et l'une des créatrices de Corpus, groupe inter-associatif et intersyndical qui donne des pistes pour une refonte ambitieuse des programmes scolaires ; Mme Virginie Houadec, conseillère pédagogique auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale (IEN) Toulouse rive-gauche et chargée de formation dans les ABCD de l'égalité, ainsi que Mme Fanny Lignon, enseignante-chercheure, maîtresse de conférences « cinéma audiovisuel » à l'Université Lyon I.

Mesdames, je vous remercie d'avoir répondu à notre invitation.

Comme nous le rappelait récemment une représentante du ministère des droits des femmes, l'école d'aujourd'hui a vécu 40 ans de mixité, 30 ans de politiques en faveur de l'égalité et 10 ans de conventions interministérielles pour l'égalité entre les filles et les garçons. Les travaux, guides et séquences pédagogiques sur ce thème sont nombreux. Alors, comment expliquer une telle permanence dans la reproduction des stéréotypes de genre dans les manuels scolaires ?

Si l'une des missions essentielles de l'école réside bien dans la transmission des valeurs d'égalité et de respect entre les filles et les garçons, comment arriver à mobiliser l'ensemble de la communauté éducative sur le sujet ?

Le programme des ABCD de l'égalité permet une prise de conscience, dès le plus jeune âge, des enjeux de la transmission et de l'acquisition des valeurs d'égalité à l'école.

Mais sa généralisation sera-t-elle accompagnée d'un programme de formation initiale et continue des professeurs, dans le cadre des écoles supérieures du professorat et de l'éducation ?

Pour tenter d'apporter des réponses et afin de structurer nos débats, je laisse Roland Courteau, notre collègue rapporteur, nous présenter un ordre de questions qui vous permettra d'organiser la circulation de la parole.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** - Je vous remercie, Madame la Présidente, d'avoir rappelé le cadre dans lequel se situe notre étude.

Comme vous venez de le dire, nous avons tous été surpris de ce qu'ont pu nous apprendre les études annuelles du Centre Hubertine Auclert, qui passe chaque année au crible des stéréotypes masculins et féminins une série de manuels scolaires dans chaque discipline.

Plus encore sommes-nous surpris d'entendre que la formation des professeurs à ces questions est loin d'être considérée comme essentielle.

Quand on sait que nos représentations se construisent dès l'enfance, et que l'enjeu de l'égalité est la capacité de chacun à s'en émanciper pour choisir sa vie, on ne peut que regretter que cette question ne fasse pas partie de la grille de lecture comme de chaque enseignant, dans toutes les disciplines.

---

C'est l'ambition des ABCD de l'égalité. Peut-être Mme Nicole Abar pourra-t-elle nous faire un premier bilan de l'impact des séquences pédagogiques dispensées dans ce cadre sur le comportement, notamment pédagogique, des enseignants ?

Mais d'abord, je souhaiterais que nous revenions sur les fondamentaux, en vous proposant de commencer par répondre aux questions suivantes.

- Tous les professeurs sont-ils aujourd'hui formés à la transmission des valeurs d'égalité entre hommes et femmes dans le cadre de leur formation initiale et continue ? Si oui, sous quelle forme et selon quel format ? Ces enseignements seront-ils obligatoires dans les maquettes des ESPE ? Je m'adresse ici plus particulièrement à Mme Virginie Gohin, mais chacune d'entre vous peut, évidemment, apporter sa contribution à notre réflexion.

- Dans un second temps, j'aimerais que, par les témoignages des formatrices que vous êtes, vous nous aidiez à comprendre quelle méthode est la plus appropriée pour aider les professeurs à prendre du recul par rapport à leurs propres réflexes et leurs propres préjugés : les outils existants sont-ils adaptés ? Ceux qui ont été élaborés dans le cadre des ABCD vous paraissent-ils pertinents et généralisables ? Enfin, nous sommes désireux d'entendre toutes les pistes que vous pourriez envisager pour renforcer la mobilisation de toute la communauté éducative sur le sujet. Comment, notamment, responsabiliser les professeurs sur le choix des manuels qu'ils prescrivent aux familles ? Comment engager un dialogue entre inspecteurs, responsables d'académie et professeurs à ce sujet ?

Je laisse la parole à Mme Virginie Gohin.

**Mme Virginie Gohin, cheffe du Bureau de la formation des enseignants à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.** - Le bureau dont j'ai la charge au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) s'occupe de la formation des personnels d'enseignement et d'éducation qui relève désormais d'une mission dite d'accompagnement et de formation. Les missions du bureau se décomposent en deux grands volets. Il intervient sur la formation initiale, en contribuant, avec la direction de l'enseignement supérieur, au cadrage réglementaire - par exemple nous travaillons actuellement sur les École supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE). Il intervient aussi sur la formation continue des personnels, à travers la mise en œuvre du plan national de formation des corps d'inspection. J'insiste sur le fait que nous ne touchons pas les enseignants. Au niveau national, nous proposons des actions en direction des personnels relais, à qui il revient ensuite de déployer, dans le cadre des plans académiques, les dispositifs au niveau des académies, en fonction des priorités locales.

Je vais vous présenter notre cahier des charges, à la fois en formation initiale et en formation continue, et essayer d'évoquer un certain nombre d'exemples.

Comme vous l'avez indiqué, de manière peut-être un peu négative, dans vos propos liminaires, la formation sur le thème de l'égalité entre hommes

et femmes n'existe pas en tant que telle. Pour autant, nous nous sommes attachés, dans un ensemble de textes réglementaires, à poser des invariants en formation concernant ces thématiques.

C'est dans ce cadre que le nouveau référentiel des compétences professionnelles pour les métiers du professorat et de l'éducation a fait l'objet d'un très long dialogue entre le ministère et les organisations syndicales, car nous souhaitons tous y inscrire un certain nombre de valeurs.

À ce titre, ce référentiel a été intégré dans le cadre national des formations aux gestes professionnels, dont fait partie la transmission des valeurs par les enseignants et formateurs. Le référentiel des compétences professionnelles « métiers » est toutefois beaucoup plus précis. Il prévoit un ensemble de quatorze compétences communes à tous les enseignants, au sein desquelles se trouve la transmission des valeurs de la République. Il existe ensuite un référentiel plus précis pour les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation.

Pour être concrète, je peux vous citer la compétence 1, qui s'intitule « faire partager les valeurs de la République » et inclut la lutte contre toute forme de discrimination. Quant à la compétence 6, « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques », elle valorise la capacité à se mobiliser et à mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons et à identifier toute forme d'exclusion et de discrimination.

Le référentiel est un cahier des charges commun à l'ensemble des personnels, mais nous voudrions aussi en faire un outil de dialogue avec ceux qui définiront les actions mises en œuvre dans les ESPE. Je reconnais que les volumes de formation aux enjeux qui sont les vôtres ne sont pas considérables. Ayant fait partie de l'équipe qui a analysé toutes les maquettes de projets des ESPE, je ne peux pas vous dire le contraire. Il existe, malgré tout, des initiatives et je considère qu'avec le nouveau référentiel dont je viens de vous parler des actions restent à construire.

Dans les ESPE, pour être très concrète, ces valeurs sont travaillées selon deux axes, à la fois comme objet de formation et comme recherche et analyse des pratiques professionnelles.

En ce qui concerne les valeurs, l'ESPE de Nice propose un parcours en M1 et en M2 pour savoir se situer dans son environnement professionnel, connaître les principes et les valeurs qui fondent l'école (laïcité, égalité entre les femmes et les hommes, lutte contre les discriminations, etc.). En M1, le sujet est abordé à travers la philosophie politique, la sociologie ou l'histoire de l'éducation, encadré par des professionnels. En M2, l'accent est mis sur l'analyse des pratiques, dans le cadre du stage professionnel.

Pour le second axe que j'évoquais, l'ESPE de Rennes propose une approche réflexive sur le métier, au travers de recherches-actions menées avec des laboratoires de recherche. Il s'agit de contrevenir aux stéréotypes et de travailler sur de la documentation concernant les problématiques du métier, en les mettant en regard des pratiques professionnelles dans une approche critique.

---

Cette démarche n'est qu'un exemple mais me semble particulièrement intéressante, car elle permet de créer une véritable dynamique.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Vous me rassurez, car nous n'avons pas une vision aussi fine de ce qui se passe sur le terrain. Nous ne savions pas si cette question constituait effectivement une préoccupation majeure, susceptible d'irriguer la mise en place des ESPE.

**Mme Virginie Gohin.** – Lors de la désignation des directeurs d'ESPE – dont la charge est, reconnaissons-le, un vrai défi –, nous avons essayé de vérifier qu'il s'agissait bien d'une de leurs préoccupations. J'avais réalisé un grand tableau récapitulatif tous les axes de la culture professionnelle, dont celui de l'égalité, de manière à vérifier que cette thématique faisait bien partie de leurs préoccupations.

En termes de ressources, nous sommes prêts à les accompagner. Le niveau national dispose d'un certain nombre de moyens que nous pouvons mettre en œuvre. Nous avons donc été à l'écoute des demandes. Les directeurs d'ESPE ont reconnu qu'ils n'avaient pas forcément la possibilité de créer des modules sur cette thématique dans leur offre de formation.

La formation continue est également essentielle, car nous savons bien que l'arrivée de quelques milliers de nouveaux enseignants ne sera pas suffisante pour que cette question irrigue l'ensemble du système. Nous devons sensibiliser des centaines de millions de professionnels en poste et les amener à conduire une réflexion sur leurs propres pratiques.

Le plan national de formation prévoit une centaine d'actions impulsées par l'échelon national à l'échelle de l'année et qui sont concrétisées dans les plans d'académies. Elles sont destinées aux corps d'inspection pédagogique du premier et du second degré et aux personnels relais, dont les chefs d'établissements. Il est essentiel que ces derniers, qui accueillent les nouveaux enseignants et travaillent avec ceux qui sont déjà en poste, soient intégrés dans le processus.

Pour 2014, je peux notamment vous citer des exemples d'actions, issus du plan national de formation, dont je vous rappelle qu'il est renouvelé chaque année en fonction des priorités. L'une d'elles, intitulée « Parcours scolaire différencié des filles et des garçons et stéréotypes - Quelles analyses ? Quelles politiques publiques ? » concernera 150 personnes. Je vous accorde que ce nombre est faible, mais il s'agit des corps d'inspection du premier et du second degré, des infirmières, des proviseurs vie scolaire (PVS), des chargés de mission égalité, etc. Ils sont à la fois au contact des élèves et des autres personnels, ce qui permet de s'assurer qu'il s'agit bien d'une approche globale, dépassant le seul cadre de la classe.

Un autre point intéressant est l'entrée par la culture juridique, qui n'existait pas jusqu'à présent dans le plan national de formation. Nous avons travaillé avec l'association InitiaDROIT, qui rassemble des avocats et des juristes de l'Université, ainsi qu'avec la Mutuelle d'assurance des instituteurs de France (MAIF), qui a élaboré un ensemble de modules de sensibilisation sur les droits

---

et les devoirs, la transmission des valeurs républicaines, etc. Cette action est en cours de construction et sera probablement disponible à la rentrée prochaine.

Nous avons une autre manière d'impulser des axes nationaux. Chaque année, à l'automne, nous publions dix priorités de formation en direction des académies pour le premier et le second degré. Certaines sont déclinées sur trois ans pour leur permettre de produire des résultats concrets ; d'autres sont renouvelées pour tenir compte de l'évolution du contexte. Les priorités sont fixées pour les formations commençant à la rentrée de l'année suivante.

Depuis plusieurs années, l'une de ces priorités concerne la formation à la laïcité, la lutte contre les discriminations et l'égalité entre les filles et les garçons. Elle concerne à la fois le premier et le second degré. Des instruments de mesure sont prévus pour s'assurer de l'effectivité de sa prise en compte. Nous avons fait beaucoup évoluer une application nationale, surnommée « GAIA », qui est un outil de gestion, auquel nous avons ajouté une base de données nationale. Vous pouvez désormais disposer d'une photographie, en temps réel, de l'activité de formation sur chacune des priorités que nous avons définies. Les résultats peuvent porter sur le réalisé et sur le prévisionnel de l'année en cours, ce qui permet d'évaluer les formations réalisées et de connaître les intentions de formation. Le dispositif est sûrement à améliorer mais il constitue déjà une avancée.

La thématique est ensuite mise en œuvre dans le cadre des plans académiques, qu'il s'agisse des plans stratégiques ou des plans de formation. Je vais vous citer quelques exemples de ce qui est mis en place.

Le rectorat de Rouen a signé une convention, pour les années 2013-2018, pour l'égalité entre les filles et les garçons et les femmes et les hommes dans le système éducatif. Elle prend en compte plusieurs axes, dont l'orientation scolaire et professionnelle, l'éducation des jeunes à l'égalité et l'intégration de l'égalité dans les pratiques professionnelles. Le dispositif repose sur des actions de formation, du dialogue et l'accompagnement des établissements et des centres d'information et d'orientation (CIO) notamment.

Dans l'académie de Grenoble, le plan de formation a pris en compte cette thématique de l'égalité hommes-femmes en s'appuyant sur des candidatures collectives. Les inscriptions ne concernent pas des individus isolés mais des équipes, ce qui me semble très intéressant. Nous savons que le défaut de la formation continue est parfois de favoriser une attitude consumériste, sans réel impact sur le fonctionnement de l'établissement. En l'occurrence, l'approche retenue permet d'éviter cet écueil et de créer une véritable dynamique, en travaillant sur la sensibilisation de tous et en montrant comment devenir acteur du changement. Cette action s'adresse aux enseignants de collège.

Pour terminer, je voudrais juste revenir sur un point. Dans le cadre du dialogue que nous construisons au niveau national avec les organisations syndicales et les directeurs d'ESPE, nous devons être à l'écoute et impulser la mise en œuvre de ressources, éventuellement avec l'aide des outils numériques. Je reconnais néanmoins qu'il reste beaucoup de travail à accomplir.

---

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Je vous remercie.

**Mme Gisèle Jean, professeure de sciences économiques et sociales, co-créatrice de « Corpus ».** – Je suis professeur de sciences économiques et sociales. Dans le cadre d'un travail mené sur les programmes, j'ai contribué à mettre en place un groupe interassociatif et intersyndical dénommé « Corpus » et dont l'ambition est de réfléchir à l'évolution des programmes et des formations. J'ai également été directrice d'un institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) à Poitiers et formatrice depuis de très nombreuses années.

Avec Claire Pontais, nous avons essayé de dresser un bilan de ce qui existe actuellement dans les ESPE, par rapport à ce qui existait précédemment. Le référentiel des compétences professionnelles auquel vous avez fait allusion est certes nouveau, mais nous en avons déjà établi un en 2007, de façon moins concertée, mais dont la première compétence portait également sur les valeurs : outre la laïcité, le thème principal était celui de l'égalité.

La question de l'égalité était traitée de manière très satisfaisante, sous un angle plus philosophique que sociologique. Elle est restée présente dans la formation, de manière transversale. Sa place était toutefois marginale en termes de temps. Elle était en outre difficilement intégrée dans le reste du dispositif.

L'enquête que nous avons menée auprès des académies permet, selon le point de vue que l'on adopte, d'être optimiste ou pessimiste.

Nous sommes plutôt pessimistes en ce qui concerne la formation initiale, car nous sommes dans un « entre-deux ». Tout le monde sait que les heures de formation sont extrêmement réduites. Cela ne fait plus l'objet de débats. Or, les actions considérées comme les moins importantes pour le concours ont été les premières à en subir les conséquences. C'est ainsi que la question des valeurs a été limitée à la portion congrue. Il s'agit souvent d'une simple « récitation », sans réelle approche réflexive.

En ce qui concerne la formation continue, les retours de nos collègues traduisent globalement une ignorance de ce qui existe. L'écart entre les consignes venant du ministère de l'Éducation nationale et leur traduction sur le terrain est extrêmement important. Le non-remplacement des enseignants, en particulier dans le second degré, est notamment un frein pour la réalisation d'actions de qualité.

En ce qui concerne la formation, nous avons noté une très grande disparité dans la manière dont les ESPE prenaient en compte cette question. À Bordeaux, elle semble très bien intégrée en M1 et en M2. Vous avez cité Rennes en ce qui concerne l'analyse de pratiques mais je voudrais ajouter Nantes, qui a toujours joué un rôle de fer de lance dans ce domaine. J'ai été formatrice à Poitiers et nous avons beaucoup travaillé avec Nantes sur le sujet. La capacité à s'auto-observer et à réfléchir avec des outils d'analyse théorique y est vraiment mise en avant. Les collègues nous ont indiqué que cette dimension était également prise en compte dans les mémoires.

Sur le sujet de la transmission des valeurs aux élèves du secondaire, des actions très intéressantes étaient mises en œuvre par le passé sur les stéréotypes.

---

En tant qu'enseignante, j'ai abordé ce sujet pendant des années, en classe de seconde par le biais des heures du programme de sciences économiques et sociales dédiées à la socialisation et les adolescents y étaient très réceptifs. Initialement, le cours sur les stéréotypes durait trois heures. Il a été ramené à deux heures, puis à une heure et quart, non obligatoire, aujourd'hui. Il apportait pourtant beaucoup aux élèves. Ceci nous rappelle que nous ne sommes malheureusement pas toujours dans une dynamique de progrès et que, même dans ce domaine, nous observons plutôt une régression. C'est pour cela que nous devons être très vigilants car, par quelques coupes sombres, le moindre changement dans un dispositif peut entraîner des conséquences énormes que nous n'avions pas anticipées, d'autant plus que cette thématique peut encore être considérée comme marginale.

Je souhaiterais évoquer l'exemple de Bordeaux, car il me paraît particulièrement regrettable. L'application de la parité dans les élections aux ESPE a conduit à une moindre représentation des femmes, les formateurs étant souvent des formatrices. La parité par collège a donc abouti à faire élire davantage d'hommes. Certains se sont retrouvés d'office élus, car ils étaient seuls. Les conséquences ont été très violentes au niveau des directions. La situation à Bordeaux a même donné lieu à des auditions au ministère. La loi, qui se voulait progressiste, a engendré une configuration inédite, avec uniquement des hommes aux postes de directeur et de directeur-adjoint de l'ESPE, de président des universités et de recteur. Nous n'avions jamais connu une telle disproportion. Tout cela pour dire qu'une chose est de faire des lois, une autre est d'en mesurer les conséquences concrètes !

Pour en revenir à la formation, le bilan est mitigé. Les horaires constituent un frein. Je ne pense pas que certains fassent preuve de mauvaise volonté mais il faut avant tout former les étudiants aux exigences du concours. Si celui-ci ne repose que sur le français et les mathématiques, l'effort portera moins sur les valeurs.

Nous devons accompagner les enseignants sur le terrain. L'analyse des pratiques est une question fondamentale. Si les formateurs, quelle que soit leur discipline, ne sont pas formés à une approche théorique, nous ne progresserons pas. Il faut que cette dimension soit réellement intégrée, de manière profonde, dans leur parcours. Nous ne pouvons pas nous contenter d'un saupoudrage de quelques connaissances acquises à droite et à gauche.

Lorsque nous analysons les pratiques des enseignants dans la classe, nous décryptons leur attitude et leurs réponses vis-à-vis des filles et des garçons. Cette démarche permet ensuite de mieux aborder la question de l'orientation sexuée des élèves. Il faut montrer concrètement à chacun comment il se comporte, y compris après 20 ou 25 ans d'expérience d'enseignement. Nous ne devons pas nous focaliser uniquement sur les jeunes. Nos formateurs doivent être suffisamment solides pour remettre en cause, avec douceur et tact, les pratiques de tous les enseignants. Même s'il faut une impulsion qui vienne d'en haut, je crois que c'est avec ce travail de terrain que nous pourrions réellement faire évoluer les choses.

---

À ce sujet, le logiciel GAIA ne peut pas évaluer l'ensemble du travail effectué : il est possible de compter des journées de formation mais l'impact des interactions entre les formateurs et les enseignants est beaucoup plus difficile à appréhender.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – Comment devient-on formateur ? Pouvez-vous nous donner quelques précisions à ce sujet ?

**Mme Gisèle Jean.** – En ESPE, certains formateurs sont recrutés à temps partagé, sur la base de leurs qualités pédagogiques. Il peut aussi s'agir d'une reconnaissance institutionnelle. J'ai travaillé ainsi pendant plus de quinze ans, à la fois en classe et, à l'époque, en IUFM.

Ces formateurs peuvent se former à la formation, de manière théorique, mais ce n'est pas une obligation. Ils sont généralement qualifiés de formateurs de « terrain », même si les autres le sont aussi.

Des formateurs, souvent des maîtres de conférences en sociologie, en psychologie, en sciences de l'éducation ou en communication, entrent aussi directement en ESPE. Ils sont recrutés par des commissions, selon les modalités propres à l'Université. Ils travaillent à temps plein.

Cette configuration devrait perdurer. La formation des formateurs sur des questions comme celle de l'égalité entre hommes et femmes est souvent faible ou inexistante. Pour les autres, elle dépend fortement des ESPE.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Mme Gohin semble vouloir réagir.

**Mme Virginie Gohin.** – Merci, Madame la Présidente. Je voudrais évoquer, pour compléter les propos de Mme Jean, un chantier crucial engagé par l'ancien ministre et poursuivi aujourd'hui. Nous sommes en train d'encadrer l'accès à la formation dans le second degré, la réglementation ne concernait que le premier degré. Ces personnes, à temps partagé, bénéficieront d'une décharge de trois à six heures pour se former.

Par ailleurs, le statut de formateur n'existe pas. Nous sommes en train de le créer. Le répertoire interministériel des métiers ne prévoit pas le métier de formateur. Nous souhaitons avancer sur le sujet pour consolider les formateurs et constituer un « vivier » pour la formation continue.

Il existe une certification pour les formateurs du premier degré, le certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Nous travaillons à la création d'un dispositif similaire pour les formateurs du second degré. Elle n'existait évidemment pas, puisque ceux-ci n'étaient pas statutairement reconnus.

Nous avons créé un réseau national depuis deux ans. Notre objectif est désormais de constituer un référentiel des formateurs, afin d'asseoir leur professionnalité. Cet exercice n'est toutefois pas évident à réaliser, car le métier est difficile à définir.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Ces précisions étaient importantes.

---

**Mme Virginie Houadec, conseillère pédagogique auprès de l'Inspection de l'Éducation nationale (IEN) Toulouse rive-gauche et chargée de formation dans les ABCD de l'égalité.** – Rappelons que, pour le premier degré, les professeurs des écoles passent un examen : le certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur. La procédure est très complète et s'étale sur toute une année.

Les enseignants doivent d'abord faire preuve de leurs compétences au sein de leur classe. Ils sont inspectés par un jury de cinq personnes, dont l'inspecteur départemental, et doivent obtenir une note minimale de 15. Ils doivent également être capables de réaliser une critique de leçon, c'est-à-dire de s'adresser à un collègue pour le faire avancer dans ses pratiques professionnelles. La procédure s'achève par la soutenance d'un mémoire.

Le « vivier » se sépare ensuite en deux groupes. Le premier a en charge la formation initiale des jeunes qui viennent d'être reçus au concours. Les maîtres formateurs délivrent des enseignements à l'ESPE et interviennent en classe trois jours par semaine. Ceux qui appartiennent au second groupe, dont je fais partie, deviennent conseillers pédagogiques et assurent la formation continue des enseignants en poste.

**Mme Fanny Lignon, enseignante-chercheure, maîtresse de conférences en « cinéma-audiovisuel » à l'Université Lyon I.** – Étant formatrice à l'ESPE de Lyon, cette présence sur le terrain m'a permis de constater ce que je peux qualifier de « dégringolade » des formations à l'égalité entre les femmes et les hommes. Il y a quelques années, dix heures y étaient consacrées. Aujourd'hui, plus rien n'est prévu en M1 et les actions mises en œuvre en M2 ne sont pas obligatoires. Nous prêchons donc face à un auditoire déjà convaincu.

Pourtant, nous avons de la matière ! Des mémoires sont réalisés sur le sujet, qui donne également lieu à des séminaires. Néanmoins, la réduction du temps consacré à cette problématique est patente. Ceci tient au fait que, depuis la « masterisation », nous devons faire la même chose qu'avant, en beaucoup moins de temps. Les thématiques transversales sont les premières à en avoir pâti. Le numérique a pu être préservé grâce à l'attribution de trois crédits ECTS (*European Credit Transfer System*) dans les nouvelles maquettes. Il reste donc enseigné à tous, par des spécialistes.

Quant à l'éducation à l'égalité entre hommes et femmes, malheureusement elle dépend avant tout des personnes : si elles sont très impliquées, des actions parviennent à se mettre en place.

En M1, les étudiants sont concentrés sur le concours. En revanche, en M2, la place existerait pour traiter le sujet. Il est toutefois nécessaire d'avoir une impulsion. Il faut que la question de l'égalité soit présente en permanence dans les esprits. Pour y parvenir, nous devons cependant nous appuyer sur un socle solide, à partir duquel l'irrigation sera possible.

La formation continue a également largement disparu. En outre, lorsque des actions sont mises en œuvre, elles s'adressent à des personnes volontaires. Or ce sont les autres, celles qui ne se sentent pas concernées par le sujet, qu'il faudrait toucher.

---

Dans les ESPE, nous disposons de formateurs à temps partagé et à temps plein. Ils sont de tous les niveaux, ce qui fait aussi la richesse du dispositif. Nous regrettons toutefois de ne pas pouvoir faire intervenir suffisamment les maîtres formateurs titulaires du CAFIPEMF. Nous attendons, avec une grande impatience, qu'ils puissent revenir à la rentrée prochaine. Nous espérons que le système sera étendu au second degré.

**Mme Nicole Abar, chargée de mission « suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité » au ministère des droits des femmes.** – Une mission m'a été confiée conjointement par M. Vincent Peillon, alors ministre de l'Éducation nationale, et Mme Najat Vallaud-Belkacem, ministre des Droits des femmes.

Je suis actuellement détachée au ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, mais je n'en suis pas issue. Je peux donc avoir un regard libre. Un rapport de l'Inspection générale était paru juste avant ma prise de fonctions mais je n'ai pas voulu en prendre connaissance, pour conserver un regard sur le sujet. Je souhaite traiter la question de l'égalité entre les filles et les garçons de façon pragmatique et simple, comme je le faisais auparavant dans le cadre associatif.

En prenant mes fonctions, j'ai découvert des personnels très investis et dotés d'une passion incroyable pour leur métier.

Dans le cadre du suivi de la mise en œuvre des ABCD de l'égalité, j'ai parcouru 15 000 kilomètres depuis le mois de septembre, visité 34 écoles depuis le mois de janvier et participé à énormément d'actions sur le terrain. Je peux, par cette expérience, témoigner que la formation sur la thématique de l'égalité entre les filles et les garçons n'existe pas vraiment. Ceux qui répondent qu'ils ont bénéficié d'une formation sur ce thème, c'est-à-dire 5 %, sont ceux qui ont été touchés par le dispositif « Le foot est princesse », organisé par la Fédération française de football. Ce sont en général des professeurs d'éducation physique et sportive (EPS). Le déficit concerne à la fois la formation initiale et la formation continue.

Je le savais déjà mais j'ai pu à nouveau constater que, sur une thématique comme celle-ci, il faut du temps pour discuter. Il n'est pas possible de former des personnels à la va-vite et uniquement sur la base du volontariat.

L'école de la République doit travailler sur le vivre ensemble et sur la construction de l'estime de soi, avec ce qu'elle inclut en termes de respect, de partage, etc. En partant de ce postulat, il n'est pas possible de réduire la question de l'égalité à quelques enseignements disséminés ici ou là. Elle doit faire partie du socle de base et y occuper une place majeure.

Je conçois que le concours est une épreuve stressante mais ce n'est pas une raison suffisante pour écarter cette question du programme de formation ou reporter cet enseignement. Si elle est importante, elle doit être abordée sans attendre, avec un nombre d'heures suffisant.

L'effort doit être engagé dès le plus jeune âge. J'ai principalement travaillé en collège. L'adolescence n'est probablement pas la période la plus propice. Les jeunes sont confrontés à beaucoup de changements, qui se

---

traduisent plutôt par un besoin des filles et des garçons de se séparer. Je pense que l'essentiel doit être réalisé chez les tout-petits.

Les enfants ont besoin de marcher, de courir, de découvrir ce qui les entoure. La motricité doit être une préoccupation majeure. Les jeux doivent être adaptés pour permettre à tous, filles et garçons, d'explorer tous les espaces.

J'ai découvert un document très intéressant issu du ministère de l'Éducation nationale qui précise toutes les normes de mètres carrés en fonction du nombre de classes, d'élèves, etc. Or en découvrant nos établissements, on constate qu'il est parfois impossible de courir dans la cour de récréation tellement elle est petite.

Les garçons conservent généralement cette aptitude à courir mais, dès l'âge de trois ans, les filles commencent à la perdre. Des enseignants ont montré que pendant le premier cycle, garçons et filles jouaient encore ensemble. En revanche, dès le deuxième cycle, la motricité des filles et celle des garçons commencent à évoluer différemment. Au troisième cycle, la séparation entre filles et garçons s'est réalisée. Les enseignants constatent que les garçons et les filles ont du mal à se donner la main pour faire la ronde.

La question de l'égalité doit être prise en compte sans attendre, de manière à travailler aussi sur les conséquences violentes que peut entraîner son non-respect. Je reste persuadée que la mise en œuvre d'une telle démarche - qu'on l'appelle ABCD ou autrement - de la petite section au CM2 permettra de pacifier les relations entre les filles et les garçons au collège et d'avoir plus de tolérance sur la différence. Les violences conjugales en seront peut-être réduites. Nous travaillons sur la construction de la société de demain, ce qui justifie des investissements d'aujourd'hui.

L'égalité entre les femmes et les hommes est inscrite dans les textes depuis trente ans mais elle n'est pas totalement une réalité. La formation des enseignants, des formateurs et des cadres de l'Éducation nationale est fondamentale. Elle est une condition pour avancer. Nous ne devons pas considérer que les inégalités qui demeurent dans notre société ne seraient finalement pas très graves, car certaines femmes parviennent à faire des carrières, de la politique, etc. Quelques indicateurs peuvent effectivement laisser penser que des progrès ont été réalisés. Néanmoins, la perte pour la Nation, au-delà de quelques destins individuels, reste majeure du fait de ces inégalités persistantes.

Nous ne devons pas nous focaliser sur l'orientation. Celle-ci intervient trop tard. Comme dans les tableaux impressionnistes, les enfants reçoivent de multiples petits coups de pinceau depuis qu'ils sont nés. De manière inconsciente, nous contribuons ainsi à fabriquer des petites filles et des petits garçons.

La lutte contre les stéréotypes est justifiée en tant qu'ils produisent du handicap. Au-delà de la problématique que nous abordons ce matin, l'étude PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) a montré que le niveau social des élèves déterminait leur parcours scolaire et leur intégration future dans la société.

---

Nous mettons beaucoup de moyens dans l'école. Pendant le premier degré, celle-ci doit être centrée sur les valeurs de la République. Ainsi, nous pourrions optimiser tous les autres dispositifs, notamment dans le domaine de l'orientation. Les élèves pourront tirer parti de tous les possibles et enfin choisir leur destin.

Pour atteindre ces objectifs, il est indispensable de réunir les personnes autour d'une table et de leur demander de remettre en question leurs propres convictions. Cet exercice est complexe et demande de la délicatesse et de la diplomatie. L'histoire personnelle de chaque enseignant doit être respectée. Chacun a envie de bien faire, mais il faut comprendre que nous sommes aussi le résultat de cette construction sociétale que nous avons connue lorsque nous étions jeunes.

Il est essentiel de permettre aux enseignants de prendre conscience de la situation. S'ils se sentent personnellement touchés par la formation, je pense que nous aurons gagné. À partir du moment où cette prise de conscience existe, il est plus facile de faire évoluer ses pratiques professionnelles. Évidemment, ce travail est progressif. Il nécessite un investissement de long terme. Puisque nous nous adressons à des fonctionnaires, qui sont engagés dans leur métier pour de nombreuses années, prenons le risque de consacrer à ce projet tous les moyens nécessaires.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Je vous remercie pour ce moment d'optimisme.

**Mme Claire Pontais, enseignante d'éducation physique et sportive (EPS) et formatrice à l'égalité dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).** – Je suis professeure d'éducation physique et formatrice dans un ESPE. Je réalise un certain nombre de formations à l'égalité, mais pas dans le cadre de mon ESPE, puisqu'il n'y a plus d'heures consacrées à ce thème.

Nous sommes confrontés à une importante baisse des horaires de formation à l'égalité. Celle-ci est liée au passage à des masters. Avec 30 % d'heures en moins, il n'est pas possible de travailler comme avant. La question de l'égalité entre les filles et les garçons n'est d'ailleurs pas la seule à avoir disparu. Le paradoxe, c'est que, alors que nous organisons des modules de plusieurs jours, nous étions très peu de formateurs. Aujourd'hui, les études sur le genre ont connu un certain essor. Nous avons donc potentiellement des ressources plus nombreuses pour travailler sur le sujet, mais moins d'heures !

La question de l'égalité entre les hommes et les femmes est toujours présentée comme très importante mais elle n'est plus prise en compte en tant que telle et doit souvent se contenter d'être intégrée dans les enseignements. Comme pour tous les sujets transversaux, il est souhaitable de la placer au cœur des apprentissages, à condition toutefois de savoir comment le faire.

La formation disciplinaire est, selon moi, une voie d'entrée essentielle, même si elle ne doit pas être exclusive. Il faut partir du contenu des enseignements et y intégrer la question de l'égalité.

---

En éducation physique, il est facile de constater que les filles sont moins sportives que les garçons. On dit l'inverse d'elles dans des matières plus intellectuelles, comme la littérature.... Nous entendons régulièrement des discours d'acceptation de cet état de fait. En éducation physique, certains proposent aux filles de faire du « *step* », puisqu'elles n'aiment pas la compétition. Au final, nous risquons d'aboutir à des résultats totalement opposés à ceux que nous recherchions.

Certaines dimensions du sujet sont minimisées. Je ne suis pas opposée à l'organisation de conférences mais celles-ci ne parviendront pas à faire profondément changer les choses. Souvent, à l'issue de ces interventions, les personnes qui étaient convaincues le sont davantage et celles qui ne l'étaient pas les vivent comme une leçon de morale féministe.

Je plaide pour qu'il y ait au moins trois entrées différentes, qui pourraient être développées dans les ESPE. Il faut partir des valeurs, avec leurs apports théoriques, mais s'appuyer aussi sur des approches didactiques et professionnelles. Des outils sont essentiels pour éviter que les actions mises en œuvre soient perçues comme des leçons de morale. La formation doit s'étendre de la licence à l'entrée dans le métier. Certains stéréotypes sont tellement enracinés en nous, même si nous n'en avons pas totalement conscience, qu'ils ne pourront évoluer que progressivement. Il n'est pas possible de travailler sur un tel thème, comme d'autres d'ailleurs, en quelques mois.

**Mme Virginie Houadec.** – Je suis conseillère pédagogique à Toulouse et j'appartiens à une équipe de recherche de l'ESPE Midi-Pyrénées.

A l'ESPE Midi-Pyrénées, un module de douze heures sur l'enseignant et son métier est prévu. Il intègre les questions de laïcité, d'égalité entre les filles et les garçons, etc. Ce dernier sujet représente trois heures, pour l'ensemble des étudiants de M1. Rien n'est, en revanche, prévu en M2.

Je sais que lorsque le sujet a été abordé au ministère, il a été indiqué que l'ESPE de Toulouse accordait douze heures à la question de l'égalité. Or ce temps comporte également le traitement d'autres problématiques. Ces petits glissements faussent la perception de l'effort réellement engagé. Il est dommage de ne pas avoir une vision claire de ce qui est effectivement fait sur le terrain.

Les enseignants sont, dans leur majorité, très « essentialistes ». Ils considèrent qu'il existe des natures différentes de l'homme et de la femme qu'il faut respecter. Il faut parfois un peu de temps pour leur faire prendre conscience des problématiques liées à l'égalité et à la liberté de choix des élèves.

Pour ma part, je ne crois pas à l'intérêt de l'organisation de débats sur ce sujet. Tout le monde donne son point de vue dans la salle, y compris les enseignants. Je suis persuadée que nous obtiendrons de meilleurs résultats en intégrant la question de l'égalité entre les filles et les garçons dans toutes les disciplines. Les programmes de l'Éducation nationale, qui sont en cours de révision, doivent la prendre en compte et la mettre en avant. Le sujet devrait irradier tous les champs et les trois paliers du socle obligatoire.

---

L'inégalité entre filles et garçons est la cause, pour notre pays, d'une perte d'intelligence, celle des filles. Il est crucial de ne pas laisser cette situation perdurer.

Il est extrêmement important aussi de former les inspecteurs, pour qu'une déclinaison soit possible au plus près du terrain. Nous ne pourrions pas former tous les enseignants en poste. Il paraît nécessaire également de former les cadres, notamment les principaux et proviseurs. Cela peut nous permettre de franchir une étape.

Les textes actuels sont de véritables supports, dont nous devons nous saisir.

À Toulouse, sept écoles sont engagées dans les ABCD de l'égalité. Les enseignants ont reconnu que la formation qui leur avait été dispensée leur avait permis d'identifier le problème. La mise en œuvre de l'expérimentation sur le terrain a toutefois nécessité beaucoup d'accompagnement. Les premiers bilans sont en cours de réalisation. Apparemment, la violence aurait diminué dans les cours de récréation. Ce retour est extrêmement intéressant, même s'il ne s'agit, pour le moment, que de « ressenti ». Le fait que les enfants parviennent à échanger et à verbaliser un certain nombre de choses semble faire baisser la pression.

Plusieurs écoles de ZEP (zones prioritaires d'éducation) sont engagées dans le processus. Les ABCD de l'égalité ont permis une ouverture culturelle aux enfants issus de milieux populaires, grâce à la qualité des fiches pédagogiques présentées.

**Mme Corinne Bouchoux.** – Je voudrais tout d'abord vous remercier pour votre engagement. Le sujet est en effet extrêmement difficile. Je fonde de grands espoirs dans le rapport de notre collègue mais je pense que nous allons nous heurter à de plus en plus de difficultés.

Je vais brièvement vous résumer la situation dans l'académie de Nantes au cours des derniers jours. En 2006, un établissement privé agricole a organisé, à l'initiative du conseiller principal d'éducation (CPE), une journée de la jupe et du respect. L'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur se sont saisis du dossier en 2009. Le dispositif fonctionnait. Le conseil général a apporté son soutien et financé un certain nombre d'actions. Une évaluation a été menée par des chercheurs.

La journée de la jupe et du respect est symbolique. Elle est le point d'orgue d'une opération menée, pendant un an, dans vingt lycées. Elle n'a donné lieu à aucun incident. La Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) a constaté le professionnalisme de l'organisation et aucun dérapage ne s'est produit. Il en a été de même avec la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE).

Malheureusement, nous sommes aujourd'hui confrontés à une entreprise de démolition systématique de la part d'un groupuscule minoritaire, qui n'hésite pas à saper le travail effectué par tous les acteurs de ces

manifestations. Il est à craindre que les propositions que nous ferons donneront également lieu à des analyses caricaturales et souvent malveillantes.

**Mme Fanny Lignon.** – Il s’agit effectivement d’un vrai risque. Nous sommes parfois confrontés à des étudiants choqués ou qui s’opposent à nos actions, même si ce n’est heureusement pas la majorité. Nous avons donc réfléchi à des solutions, d’autant que j’appartiens également à une association qui œuvre sur le thème du genre dans la formation. Nous pouvons aborder le sujet de front, comme dans les ABCD de l’égalité ou dans les conférences, ou, pour emprunter la formule de Spinoza, « avancer masqués ».

Nous pouvons travailler à partir d’exemples concrets et peu discutables, comme le sexisme dans les catalogues de jouets. Le débat pourra être productif, car il est impossible de nier la réalité des images. Celles-ci sont un support commode pour initier des discussions.

Pour pouvoir déconstruire les stéréotypes, il faut préalablement les identifier. Il faut ensuite savoir ce que l’on veut reconstruire à la place. Le problème n’est pas que des petits garçons jouent au football mais que les petites filles ne puissent pas le faire également. Évidemment, l’objectif n’est pas que toutes les petites filles jouent au football mais qu’elles en aient la possibilité si elles le souhaitent. À l’inverse, les petits garçons doivent avoir le choix de faire de la danse. Tout le monde doit pouvoir accéder à tout, ce qui me semble être une parfaite valeur républicaine.

**Mme Nicole Abar.** – L’école républicaine accueille les enfants pendant de nombreuses années. Nous avons donc tout le temps d’aborder ce sujet, qui fait partie des programmes, et de nous doter d’outils pour le traiter. Ces derniers sont déjà très nombreux.

Nous n’attendons pas un nombre d’heures passées sur les ABCD de l’égalité mais une prise de conscience. L’objectif est de permettre aux enseignants et aux formateurs de prendre du recul par rapport à leurs propres représentations, de manière à pouvoir faire évoluer leurs pratiques pédagogiques.

J’ai pris par hasard le livre « *Ma Maman* » d’Anthony Browne dans une bibliothèque. En le feuilletant, j’ai constaté que cette maman pouvait être danseuse mais aussi grand patron. Néanmoins, quand elle exerçait cette fonction, elle était représentée habillée en homme, avec un costume et une cravate. Je l’ai immédiatement repéré, par habitude, mais la plupart des personnes avec lesquelles j’ai évoqué le sujet ne voyaient pas les choses comme cela.

Une collègue m’a indiqué qu’il existait également « *Mon Papa* » d’Anthony Browne. Lui aussi peut être danseur mais il ne change pas pour autant de costume.

Ces deux livres sont de qualité dans le fond mais traduisent que les femmes doivent encore trop souvent, lorsqu’elles sortent de leur sphère traditionnelle, endosser le costume de l’homme.

---

Beaucoup d'enseignants qui ont suivi des formations pensaient qu'ils n'en avaient pas besoin. Leur opinion a ensuite radicalement changé. La vidéo de Pascal Huguet sur les mathématiques et le dessin les a laissés muets et atterrés. Tous les ESPE devraient la diffuser.

Nous devons cependant savoir où l'Éducation nationale doit s'arrêter. Je voudrais vous citer l'exemple d'une enseignante travaillant sur des images avec des tout-petits. Celles-ci représentent un homme faisant la vaisselle, une femme qui essuie la vaisselle et les deux qui essuient la vaisselle ensemble. La présentation est très neutre, sans jugement de valeur. Malheureusement, l'enseignante a terminé l'exercice en interrogeant chacun sur ce qui se passait chez lui. Je ne pense pas que ce soit notre rôle.

À ceux qui nous reprocheraient de nous immiscer dans la sphère privée, je répondrais que les femmes réalisent dix-huit heures de tâches ménagères de plus que les hommes chaque semaine, ce qui les empêche de faire du sport ou de prendre des postes à responsabilités. Nous devons donc retravailler cet équilibre domestique, afin de leur permettre de s'épanouir dans tous les champs de la vie et également de permettre aux hommes de s'impliquer davantage dans leur foyer. Nous construisons la société de demain.

**Mme Claire Pontais.** – Nous avons évoqué tout à l'heure le concours mais il me semble que nous pourrions intégrer ce sujet dans les épreuves. En éducation physique, nous ne pouvons pas ignorer la question de l'égalité entre les filles et les garçons. Je tiens ce discours à mes étudiants, même si je ne suis pas certaine que les jurys soient formés.

Nous pourrions également valoriser les travaux menés par les étudiants sur certaines thématiques, en remettant des prix, à des mémoires par exemple.

La formation des cadres est importante mais nous ne parviendrons pas à la réaliser à grande échelle. Il serait déjà souhaitable qu'un inspecteur par département porte ce sujet de l'égalité entre filles et garçons. J'ai fait référence à un inspecteur volontairement, car il faut aussi que des hommes se mobilisent.

**M. Roland Courteau, rapporteur.** – A quoi les enfants sont-ils le plus réceptifs dans les ABCD de l'égalité ?

**Mme Nicole Abar.** – Dès que vous arrivez à leur faire comprendre que « ce n'est pas juste », vous avez gagné. Je peux vous citer l'exemple d'un enseignant de Fécamp qui travaille sur les sagas familiales. Lorsqu'il raconte qu'à une époque, les petites filles n'allaient pas à l'école, tous les élèves trouvent cette situation injuste. Les situations peuvent évoluer relativement vite.

Pour les élèves comme pour les enseignants, l'objectif est uniquement d'ouvrir le regard et de donner la possibilité de remettre en question l'ordre établi.

Les enseignants ne sont pas formés pour faire des activités physiques et sportives avec les enfants. Ils ne savent pas développer les schémas moteurs qui permettent aux filles de devenir également compétentes avec un ballon au pied et d'expérimenter des activités diversifiées. Les enfants ne sont pas sexistes : ils rejettent l'incompétence. Notre rôle est de leur permettre de devenir multi-

compétents, pour ensuite choisir des activités en fonction de leurs envies, de leurs copains, etc. Les équilibres pourront enfin changer.

**Mme Brigitte Gonthier-Maurin, présidente.** – Je vous remercie pour ces échanges passionnants.

---

**Annexe 2**  
**Programme des auditions<sup>1</sup> de**  
**M. Roland Courteau, rapporteur**

<b>Organisme</b>	<b>Personnes auditionnées</b>	<b>Date</b>
École normale supérieure de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESENESR)	<b>M. Jean-Marie Panazol</b> , inspecteur général de l'Éducation nationale	Mardi 6 mai 2014 17 h 30
Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche	<b>Mme Florence Robine</b> , directrice générale de l'enseignement scolaire, sur l'éducation à la sexualité	Mercredi 21 mai 2014 14 h 30

---

<sup>1</sup> Le rapporteur a ouvert à l'ensemble des membres de la délégation ses auditions.