



N° 4517

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

QUINZIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 6 octobre 2021

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 de genre

PAR

M. GAËL LE BOHEC ET MME KARINE LEBON,

Députés

(1) La composition de la Délégation figure au verso de la présente page.

La Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes est composée de :

Mme Marie-Pierre Rixain, *présidente* ; Mme Marie-Noëlle Battistel, Mme Fiona Lazaar, M. Gaël Le Bohec, Mme Laurence Trastour-Isnart, *vice-présidents* ; Mme Isabelle Florennes, Mme Sophie Panonacle, *secrétaires* ; Mme Emmanuelle Anthoine ; M. Erwan Balanant ; M. Pierre Cabaré, Mme Céline Calvez ; Mme Annie Chapelier ; M. Guillaume Chiche ; Mme Bérangère Couillard ; Mme Virginie Duby-Muller ; M. Philippe Dunoyer ; Mme Laurence Gayte ; Mme Annie Genevard ; M. Guillaume Gouffier-Cha ; Mme Sonia Krimi ; Mme Nicole Le Peih ; Mme Karine Lebon ; Mme Geneviève Levy ; Mme Brigitte Liso ; M. Thomas Mesnier ; Mme Frédérique Meunier ; Mme Muschotti ; M. Mickaël Nogal ; Mme Claire Pitollat ; Mme Josy Poueyto ; Mme Isabelle Rauch ; Mme Laëtitia Romeiro Dias ; Mme Isabelle Santiago ; Mme Bénédicte Taurine ; M. Stéphane Viry.

SOMMAIRE

	Pages
INTRODUCTION	5
SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS	7
I. DES STÉRÉOTYPES À L'ŒUVRE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE	12
A. DES MÉCANISMES QUI SE METTENT EN PLACE DE MANIÈRE INCONSCIENTE	12
1. Définition des stéréotypes de genre	12
2. Le poids des stéréotypes de genre dans notre société.....	14
3. Du rôle de la parentalité dans l'influence des stéréotypes de genre.....	15
B. UN ENVIRONNEMENT DE LA PETITE ENFANCE QUI CONTRIBUE À PERPÉTUER LES STÉRÉOTYPES DE GENRE	17
1. Des enfants immergés dans un environnement très majoritairement féminin....	18
2. Des codes de comportement en fonction des sexes	21
3. Des activités de loisirs fortement genrées.....	24
C. DES CONSÉQUENCES DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE	28
1. Des manuels d'apprentissage de la lecture où subsistent des biais de genre.....	28
2. Un personnel éducatif contribuant involontairement à véhiculer les stéréotypes de genre	30
3. Une occupation de l'espace scolaire inégale en fonction du sexe et des espaces de vie à réaménager.....	33
II. FAIRE FACE À UN PHÉNOMÈNE QUI SE RENFORCE TOUT AU LONG DU SECONDAIRE	38
A. LA NÉCESSAIRE REFORTE DES MANUELS SCOLAIRES	38
1. Les constats issus des études du centre Hubertine Auclert.....	38
2. Une prise en compte par les éditeurs qui doit se poursuivre.....	42
3. Des interactions entre le Conseil supérieur des programmes et les éditeurs de manuels scolaires à approfondir	48
B. AMÉLIORER LA FORMATION ET LA SENSIBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE	50

1. Prévoir des modules en formation initiale et continue.....	50
2. Des perceptions et des attitudes à l'égard des élèves à repenser	52
3. Une prise en compte indispensable des spécificités des Outre-mer	54
III. DES STÉRÉOTYPES DE GENRE QUI RÉDUISENT LE CHAMP DES POSSIBLES ET NUISENT À L'ÉGALITÉ	60
A. REPENSER L'ORIENTATION SCOLAIRE	60
1. Des actions à mener pour remédier au déficit de filles dans les filières scientifiques et techniques.....	60
2. Une information et une connaissance des métiers à améliorer	66
3. Des rôles modèles à présenter aux élèves, aux parents et aux personnels d'éducation.....	71
B. ENCOURAGER L'EXPRESSION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS.....	77
1. Éduquer au respect mutuel et développer l'écoute des enfants	77
2. Éduquer aux réseaux sociaux et lutter contre le cyberharcèlement.....	83
3. Améliorer et compléter l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire	88
CONCLUSION.....	95
COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE M. JEAN-MICHEL BLANQUER, MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS.....	97
AUDITIONS ET DEPLACEMENTS MENES PAR LES RAPPORTEURS....	117

INTRODUCTION

Le présent rapport sur les stéréotypes de genre s’inscrit dans la droite ligne des précédents travaux de la Délégation aux droits des femmes et à l’égalité des chances entre les hommes et les femmes de l’Assemblée nationale. Il s’agit, en effet, d’un sujet central si l’on veut résoudre de manière durable la question des violences faites aux femmes et celle des inégalités professionnelles et économiques entre les femmes et les hommes.

Au cours de la présente législature, la Délégation s’est particulièrement impliquée dans la lutte contre le fléau récurrent des violences faites aux femmes, ainsi que dans la réduction des inégalités professionnelles et économiques entre les femmes et les hommes. Celles-ci demeurent une constante dans notre société, malgré une prise de conscience de plus en plus partagée et des initiatives ayant permis des avancées réelles.

Un travail en profondeur de l’ensemble des acteurs de la société apparaît donc indispensable, afin de faire évoluer cette situation préjudiciable pour les femmes, de même que pour les enfants vivant dans leur foyer. Les violences et les inégalités auxquelles contribuent les stéréotypes de genre constituent de véritables nuisances pour notre société. Il est avéré que les enfants témoins de violences conjugales subissent également un traumatisme profond. Ils sont d’ailleurs aujourd’hui considérés comme des victimes à part entière. Par ailleurs, huit parents monoparentaux sur dix sont des femmes. La monoparentalité pose des difficultés d’organisation et entraîne une baisse notable du niveau de vie. Près de quatre familles monoparentales sur dix vivent aujourd’hui sous le seuil de pauvreté et plus de 2,8 millions d’enfants sont en situation de pauvreté. Ces familles sont particulièrement concernées par l’impact que les stéréotypes de genre peuvent avoir sur la construction des parcours individuels dès le plus jeune âge. Il s’agit d’enjeux de société majeurs qui nécessitent une mobilisation forte. Il est temps de mener des actions globales, afin de s’attaquer conjointement aux effets de ces violences et de ces inégalités, ainsi qu’à leurs causes profondes – le présent rapport entend y contribuer.

À l’origine de ces phénomènes, on constate l’enracinement de représentations erronées sur la nature des filles et des garçons, puis des femmes et des hommes, portant sur leurs traits de personnalité, leurs compétences respectives, le comportement que l’on attend d’eux en fonction de leur sexe, ainsi que le rôle qui leur est assigné au sein de la sphère familiale, professionnelle et sociétale. Cette différenciation des sexes, profondément ancrée dans les esprits, se traduit par une échelle de valeurs où les caractéristiques attribuées au sexe féminin sont systématiquement dévalorisées par rapport à celles attribuées au sexe masculin, créant ainsi une hiérarchie entre les sexes qui ouvre la porte aux violences et aux inégalités.

Si l’on veut parvenir à construire une société fondée sur le respect de l’autre et l’égalité, il est indispensable de s’attaquer aux origines de ce

phénomène, à savoir les stéréotypes de genre. La déconstruction des stéréotypes de genre, dès le plus jeune âge, s'inscrit ainsi pleinement dans la grande cause du quinquennat : l'égalité entre les femmes et les hommes.

Celle-ci constitue une œuvre ambitieuse et de longue haleine, tant les enfants peuvent grandir imprégnés par ces stéréotypes. Lorsqu'on questionne des enfants de CM2, dans le cadre du Parlement des enfants, les élèves affirment à chaque fois qu'il existe des inégalités entre les filles et les garçons. Les enfants se trouvent confortés dans ces stéréotypes de genre à toutes les étapes de leur développement. Il est ensuite très difficile de faire prendre conscience aux adultes de la manière dont ceux-ci influent sur les comportements individuels et collectifs et surtout de parvenir à s'en affranchir.

C'est pourquoi, il est crucial pour vos rapporteurs de mettre l'accent sur le poids des stéréotypes de genre au moment de la construction de la personnalité des enfants et des adolescents, afin de faire évoluer la mentalité des adultes. Le présent rapport s'est attaché à les identifier, ainsi que leur mode d'action au sein de la sphère éducative au sens large, afin de formuler des propositions concrètes permettant d'en corriger les effets délétères. Au fil de nombreuses auditions, vos rapporteurs ont constaté qu'une lutte efficace contre ces stéréotypes nécessitait un *continuum* d'actions, se complétant et se renforçant entre elles, menées tout au long de la construction de la personnalité de l'enfant et de l'adolescent, aux différents niveaux d'interaction que sont la famille, l'école, les activités extrascolaires.

Ce rapport sur les stéréotypes de genre dans la sphère éducative s'attache à démontrer dans un premier temps de quelle manière ils sont à l'œuvre dès le plus jeune âge. Il s'efforce ensuite de décrire comment faire face à ce phénomène qui s'amplifie tout au long de la scolarité. Enfin, il démontre l'urgence de lutter contre les stéréotypes de genre qui réduisent le champ des possibles et nuisent à l'égalité.

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS

Recommandation n° 1 : Mettre en place un accompagnement à la parentalité, pour les mères comme pour les pères, afin de leur apporter les outils pédagogiques pour éduquer leurs enfants dans le respect de l'autre et l'égalité entre les filles et les garçons.

Confier aux Caisses d'allocations familiales (CAF) la mission de fournir aux jeunes parents des tutoriels pratiques, accessibles à toutes et à tous. Demander aux mairies d'organiser à périodicité régulière des séances d'information et d'échanges, à destination des parents, sur les thématiques d'éducation et de prévention spécifiques aux enfants et adolescents (éducation au respect et à la tolérance, prévention des dangers comme la drogue, le cyberharcèlement, la pornographie, la prostitution, etc.).

Recommandation n° 2 : Mettre en place des seuils positifs, imposant une progression régulière d'ici l'horizon 2030 du sexe le moins représenté dans les formations pour les métiers de la petite enfance, ainsi que dans les formations d'enseignants du primaire et du secondaire (CAP petite enfance, masters MEEF mentions premier degré et second degré, etc.), jusqu'à atteindre un objectif de 40 %. Prévoir un compte rendu annuel de la part des établissements proposant ces formations auprès du ministre de tutelle, afin de rendre compte de la progression du sexe le moins représenté dans ces formations.

Recommandation n° 3 : Revaloriser les rémunérations et le déroulement de carrière des professionnels de la petite enfance, des enseignants et du personnel scolaire. Mener des campagnes d'information et d'incitation pour favoriser davantage de mixité dans ces métiers féminisés en quasi-totalité.

Recommandation n° 4 : Dans un premier temps, renforcer le dispositif du congé parental, en prévoyant, pour une durée limitée, une rémunération calculée en pourcentage du salaire du parent qui demande à en bénéficier, afin d'inciter davantage de pères à le prendre pour s'occuper de leurs enfants en bas âge. À moyen terme, réinterroger l'équilibre au sein du couple de la répartition du congé parental entre les deux parents.

Recommandation n° 5 : Prévoir dans toutes les fédérations sportives un module de formation obligatoire aux stéréotypes de genre, à destination de l'ensemble des chargés de cours de sport, dans le cadre des activités de loisir et des entraîneurs, pour le sport de compétition. Afficher dans tous les lieux de cours et les vestiaires sportifs des messages de prévention comportant pour chaque fédération sportive un numéro dédié de signalement des comportements inappropriés.

Demander à chaque fédération de présenter chaque année à son ministre de tutelle un plan de féminisation détaillant comment elle compte développer la

pratique du sport féminin et surtout comment elle envisage de développer le sport féminin de haut niveau, en indiquant les progrès réalisés par rapport à l'année précédente.

Recommandation n° 6 : Mettre en place un mécanisme de péréquation au niveau national, afin que l'ensemble des communes de France fournisse aux élèves de primaire des manuels de lecture récents, conformes aux dernières réformes de programmes. Cela permettrait de remédier aux inégalités entre élèves dont certains ne disposent que de manuels parfois très anciens et fortement entachés de biais de genre.

Recommandation n° 7 : Repenser l'aménagement des cours de récréation, avec notamment des équipements sportifs offrant la possibilité aux filles et aux garçons de jouer ensemble, afin que la cour de récréation permette des usages diversifiés et devienne un lieu favorisant l'égalité de genre dans l'appropriation de l'espace.

Au sein de l'école, prévoir également des espaces favorisant la fluidité et la mixité à l'intérieur et à l'extérieur des bâtiments, en portant une attention particulière aux toilettes qui doivent respecter l'intimité des filles et des garçons, dans le respect des règles d'hygiène.

Recommandation n° 8 : Créer un label égalité pour les manuels scolaires, figurant sur la couverture et décerné par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, sur la base de la grille d'analyse établie par le Haut Conseil à l'Égalité et le centre Hubertine Auclert, afin d'éclairer les enseignants sur le contenu des manuels scolaires et d'inciter les éditeurs à poursuivre leurs efforts dans la lutte contre les stéréotypes de genre.

Recommandation n° 9 : Inscire sur la liste de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2), des albums et des livres illustrés mettant l'accent sur l'égalité entre les filles et les garçons et déconstruisant les stéréotypes de genre en matière d'aptitudes, de goûts et de rôles, afin que les enseignants puissent disposer d'outils ludiques permettant d'engager un dialogue avec les filles et les garçons sur la question de l'égalité et celle des stéréotypes de genre.

Recommandation n° 10 : Faire de l'égalité entre les femmes et les hommes une priorité à caractère transversal, irriguant l'ensemble des programmes scolaires quels que soient le niveau et la matière concernés. Renforcer la collaboration entre le Conseil supérieur des programmes (CSP) et les éditeurs de manuels scolaires, en les intégrant dans les groupes d'experts d'élaboration de projets de programmes.

Recommandation n° 11 : Introduire au sein des enseignements du master MEEF (spécialisé dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) mention 1^{er} degré, pour les professeurs des écoles, et du master MEEF mention second degré, pour les professeurs du second degré, un module de

formation obligatoire de sensibilisation aux stéréotypes de genre, comportant une partie théorique et une partie pratique, avec notamment des mises en situation.

Prévoir un module de formation continue, à caractère également obligatoire, pour les enseignants d'écoles primaires, ainsi que du secondaire, déjà en poste, afin que l'ensemble des personnels enseignants bénéficie d'une sensibilisation et d'une formation dans ce domaine.

Recommandation n° 12 : Prendre en compte les spécificités des Outre-mer, en s'appuyant sur les associations locales et en les soutenant fortement. En effet, celles-ci sont plus à même de proposer des solutions opérationnelles permettant de lutter contre les stéréotypes de genre et les violences faites aux femmes, en intégrant des actions adaptées aux spécificités de chaque territoire et au plus près des besoins de la population locale.

Renforcer leurs moyens et leur assurer un financement pérenne, afin de ne pas fragiliser les structures disposant de moyens matériels et humains limités.

Recommandation n° 13 : Dans l'enseignement secondaire, mettre en place des seuils positifs pour tous les enseignements de spécialité en classes de première et de terminale, avec un objectif de progression sur cinq ans permettant d'atteindre une proportion de 40 % du sexe le moins représenté dans l'enseignement concerné, afin d'avoir davantage de mixité et d'ouvrir des champs d'orientation plus larges pour l'ensemble des élèves. Prévoir un compte rendu annuel de la répartition et de la progression des filles et des garçons vers l'objectif retenu dans les différents enseignements de spécialité de la part de chaque lycée auprès de l'académie dont il relève.

Recommandation n° 14 : Dans l'enseignement supérieur, mettre en place des seuils positifs dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) scientifiques, avec un objectif de progression sur cinq ans, permettant d'atteindre une proportion du sexe le moins représenté de 40 %, dans chacune des sections des CPGE scientifiques (BCPST, MPSI, PCSI, PTSI,...), ainsi que dans les écoles d'ingénieurs, qu'il s'agisse des écoles d'ingénieurs post-bac avec préparation intégrée ou des écoles accessibles après passage par les classes préparatoires aux grandes écoles.

Prévoir un compte rendu annuel réalisé par chaque établissement scolaire comportant des classes préparatoires scientifiques, afin d'indiquer la proportion et la progression des filles et des garçons vers l'objectif retenu dans chaque section concernée auprès de l'académie dont il dépend.

Prévoir également un compte rendu annuel de chaque école d'ingénieurs, afin d'indiquer la proportion et la progression des filles et des garçons vers l'objectif retenu dans chacune de leurs formations auprès de la Conférence des grandes écoles (CGE) et de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI).

Recommandation n° 15 : Compte tenu des nouvelles compétences des régions en matière d'orientation, leur demander de fournir au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, un bilan annuel des actions d'information menées dans les établissements scolaires, afin d'évaluer s'il n'existe pas de disparités entre les régions, préjudiciables à l'égalité entre les élèves.

Recommandation n° 16 : Ouvrir les écoles sur les associations et le monde scientifique et industriel, notamment en mettant en œuvre des actions de bénévolat et de mentorat, afin de favoriser l'émergence d'une véritable culture scientifique, dès le plus jeune âge.

Amplifier et généraliser les initiatives développées par des associations comme Elles Bougent, pour les formations d'ingénieurs, ou Animath, pour les mathématiques, en leur accordant une délégation de service public, assortie de moyens financiers et humains, afin de leur permettre de mener des actions d'information et de sensibilisation dans l'ensemble des régions et de toucher un public plus large.

Recommandation n° 17 : Mettre en place une formation des enseignants et intégrer dans les programmes scolaires, avec un temps dédié, à tous les niveaux d'enseignement, un enseignement consacré au respect de l'autre, mettant l'accent sur le contenu de cette notion et fournissant aux élèves des outils pédagogiques adaptés à chaque âge pour qu'ils l'intègrent dans leur quotidien, aussi bien dans le cadre scolaire qu'extrascolaire.

Ces modules auront pour objectif de développer l'empathie, la communication bienveillante et les compétences psychosociales, tant chez les élèves que chez les enseignants.

Recommandation n° 18 : Étendre le dispositif des référents égalité, en place dans les établissements de l'enseignement secondaire, à l'ensemble des écoles élémentaires de l'Hexagone et des Outre-mer, afin que toutes les écoles élémentaires, où le besoin est tout aussi avéré que dans l'enseignement secondaire, puissent bénéficier d'un référent égalité, lequel serait en lien avec un coordinateur auprès de l'Inspection académique.

Recommandation n° 19 : Créer un Observatoire des enfants qui regrouperait des experts et des personnalités qualifiées de la sphère éducative. Il aurait notamment pour mission de publier un baromètre annuel, en partenariat avec UNICEF France, sur la base des résultats des Consultations nationales des 6/18 ans. Cette collaboration aurait pour objectif de faire état du ressenti et des attentes des enfants qui sont encore trop nombreux à faire le constat et à subir un environnement inégalitaire et de définir avec eux les priorités d'améliorations à mettre en œuvre.

Par ailleurs, ce baromètre annuel assurerait également le suivi d'un Indice Synthétique de Stéréotypie de genre que les académies transmettraient tous les ans à l'Observatoire des enfants pour qu'il en fasse la synthèse au niveau national.

Recommandation n° 20 : Fusionner le 3020, le numéro vert national dédié au harcèlement à l'école, et le 3018, le numéro vert national pour les jeunes victimes de violences numériques et leurs parents, afin que les jeunes aient accès à un numéro unique, en mesure de répondre à toutes les problématiques de harcèlement qu'il s'agisse de harcèlement à l'école ou de cyberharcèlement, les deux phénomènes étant souvent concomitants. Rendre ce numéro accessible 24 heures sur 24 et prévoir la possibilité d'échanger en langue régionale dans les Outre-mer.

Renforcer les équipes qui les composent et diversifier les modalités de saisine (par exemple par tchats), afin d'apporter des réponses rapides et concrètes aux jeunes en détresse. Conduire des campagnes d'information nationales sur ce numéro vert aux compétences élargies et distribuer une plaquette d'information à tous les élèves du secondaire, à chaque rentrée scolaire. Utiliser les réseaux sociaux et les nouvelles formes de communication pour relayer ces campagnes.

Recommandation n° 21 : Faire de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire un enseignement obligatoire spécifique, et non plus transversal, dispensé dès la maternelle. Celui-ci ne se bornera plus à une approche physiologique et médicale. Il devra s'attacher à mettre l'accent sur le respect de l'autre, la notion de consentement, ainsi que sur la prévention contre la pornographie.

Former les intervenants en milieu scolaire, afin qu'ils puissent délivrer une information adaptée aux besoins et aux attentes des enfants et des adolescents.

Dans le secondaire, prévoir l'intervention d'associations sensibilisant les jeunes aux droits des LGBTQIA+.

I. DES STÉRÉOTYPES À L'ŒUVRE DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

La différenciation des sexes étant la différence la plus visible entre les individus, les stéréotypes de genre ont toujours été omniprésents, à toutes les époques et dans toutes les sociétés, même s'ils s'expriment différemment en fonction du contexte culturel et que l'on observe des évolutions en lien avec les transformations de la société.

A. DES MÉCANISMES QUI SE METTENT EN PLACE DE MANIÈRE INCONSCIENTE

Nous sommes tous imprégnés, à des degrés divers, de représentations stéréotypées en matière de genre, sans le vouloir et souvent même sans en avoir conscience, car ces stéréotypes sont transmis par l'environnement familial et sociétal.

1. Définition des stéréotypes de genre

Les stéréotypes, appellation récente regroupant plus communément ce que l'on pourrait désigner sous le nom d'idées reçues, se retrouvent dans de nombreux domaines. Le Larousse définit les stéréotypes comme des expressions et des opinions toutes faites. **Il s'agit généralement de la caractérisation symbolique et schématique d'un groupe qui s'appuie sur des attentes et des jugements de routine.** Les personnes sont alors ramenées à leur appartenance à un groupe précis et, du fait de cette appartenance, on leur attribue des caractéristiques dont on considère qu'elles sont nécessairement dotées, celles-ci étant supposées se traduire par des aptitudes et des comportements donnés.

Le terme « stéréotype » apparaît, sous sa forme figurée, au début du XX^e siècle dans les sciences sociales. C'est l'écrivain américain Walter Lippmann qui introduit le premier la notion de stéréotype, en 1922, dans son ouvrage « Public opinion ». Il désigne par ce terme, emprunté au langage courant, les représentations dans notre esprit qui médiatisent notre rapport au réel, en y substituant des schémas préétablis. Il s'agit de représentations toutes faites, à l'aide desquelles chacun filtre et interprète la réalité ambiante. Un stéréotype est donc un ensemble de croyances, résultant d'images construites dans l'inconscient collectif et intériorisées par un certain nombre d'individus, concernant un groupe de personnes. Il s'agit d'une généralisation simplifiée, sans fondement scientifique, ni réalité objective, appliquée à un groupe entier de personnes, en termes de comportements ou d'habitudes qui ne tient aucun compte des différences individuelles. **Une des fonctions des stéréotypes est de faciliter la lecture du monde extérieur, en offrant des repères facilement identifiables.** Ils permettent également de rationaliser et de justifier la conduite d'un groupe vis-à-vis d'un autre.

On ne peut pas considérer que les stéréotypes relèvent uniquement du domaine mental. Ils s'appuient sur la réalité : ils accentuent, schématisent. C'est en agissant sur la réalité qu'il sera possible de réduire l'influence des stéréotypes ; **ce sont donc les politiques ancrées dans le quotidien qui seules permettront une évolution en matière de stéréotypes.**

Il existe différents types de stéréotypes : ces derniers peuvent être liés à l'appartenance ethnique, culturelle, religieuse, à l'orientation sexuelle, au genre... Parmi ces nombreux stéréotypes, inégalement partagés par l'ensemble des individus, **les stéréotypes de genre sont les plus universellement répandus et ceux qui paraissent les plus anodins.** Ils imprègnent l'ensemble de l'organisation sociale et impactent fortement les trajectoires tant individuelles que familiales et professionnelles.

Entendue par vos rapporteurs, Marie Duru-Bellat, sociologue, a expliqué que les stéréotypes sont des croyances que tout le monde partage à un moment donné dans une société et qui attribuent des caractéristiques à un groupe. Ils répondent à une logique essentialiste. Ils facilitent beaucoup les contacts, en ajoutant du liant aux interactions, donnent des explications, répondent au besoin que l'on a de se faire une idée rapidement et correspondent à des caractéristiques visibles, comme les stéréotypes raciaux. Les stéréotypes de genre sont considérés comme politiquement relativement corrects, contrairement aux stéréotypes raciaux. Il existe une sorte de « tolérance tranquille » en ce qui concerne les stéréotypes de genre.

Plus précisément, les stéréotypes de genre sont la croyance que certaines aptitudes ou certains traits de personnalité spécifiques aux garçons d'une part, aux filles d'autre part, seraient présents dès la naissance. Avec, comme corollaire, l'idée que le matériel génétique conditionne les uns et les autres à assurer certains rôles dans la société, selon qu'on est né fille ou garçon. Ils se construisent au travers de catégorisations abusives et de généralisations mensongères. Les stéréotypes de genre opèrent par catégorisation binaire où le pôle affecté au féminin est systématiquement dévalorisé et où le masculin l'emporte toujours sur le féminin. La catégorisation binaire et la stigmatisation du féminin aboutissent à un monde comportant du sexisme, lequel engendre toute une série d'actes prohibés.

Au sein du foyer, les stéréotypes de genre sont d'autant plus accentués que le taux d'activité professionnelle des femmes est faible. En entreprise, on constate parfois un sexisme bienveillant (les employeurs vont développer des mesures destinées aux femmes), tout comme des comportements objectifs qui vont défavoriser les femmes (notamment en ce qui concerne les différences de salaire). L'homme est souvent considéré comme celui qui fait vivre la famille, tandis que le salaire de la femme est perçu comme un salaire d'appoint.

Ces stéréotypes agissent également en matière de violences, les femmes ayant intégré qu'elles sont vulnérables. Les hommes violents les considèrent comme secondes et leur appartenant. C'est pourquoi, il faut veiller, dans le traitement de ces violences, à ne pas accentuer la victimisation des femmes.

2. Le poids des stéréotypes de genre dans notre société

Les stéréotypes de genre calqués sur les concepts du masculin et du féminin ont évolué, en particulier depuis les luttes féministes du XX^e siècle. Les femmes ont conquis leurs droits civiques et investi des filières d'études et professionnelles qui leur étaient quasiment interdites quelques décennies auparavant. Pour autant, le chemin pour parvenir à l'égalité est encore long et suppose une évolution profonde des mentalités et des comportements, afin notamment de parvenir à une meilleure répartition de la charge de l'éducation des enfants et des tâches domestiques entre les deux parents.

Dans une étude réalisée pour l'Insee en 2017¹, le sociologue Adrien Papuchon a constaté que l'idée reçue d'une incapacité des femmes face aux sciences avait considérablement régressé car elles sont plus nombreuses dans ces filières. Toutefois, **en ce qui concerne les rôles sociaux des femmes et des hommes, l'idée persistante d'une vocation maternelle des femmes subsiste**, malgré le déclin de l'adhésion aux stéréotypes de genre. Il s'agit là d'un rôle social qui est présenté comme normal.

Auditionnée par vos rapporteurs, Brigitte Grésy, présidente du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, a confirmé que la petite musique de la disqualification des femmes persiste malgré les efforts pour la combattre. Elle a constaté que la France s'était dotée d'excellentes lois. Toutefois, celles-ci ne produisent pas suffisamment d'effets, en raison d'un socle d'adhérence et de résistance qui dilue de l'intérieur les politiques publiques et maintient une vision archaïque. Or, le sexisme aboutit à une disqualification de l'être féminin. Il engendre une souffrance forte pour les individus et une perte de chances extraordinaire pour la collectivité. Il convient donc de mener une bataille qui est double, à la fois juridique et sociétale. Il faut tout d'abord identifier tous les endroits où il existe une dévalorisation des femmes et lutter contre la sous-évaluation juridique des problèmes. On constate de nombreuses situations de déni qu'il émane des employeurs, des directeurs d'établissements d'enseignement ou des responsables de tous ordres. C'est même souvent le cas des victimes, pour diverses raisons, notamment la sauvegarde de l'estime de soi, notre société se trouvant face à une « conspiration du silence » généralisée, même si l'on observe une libération de la parole depuis le mouvement *Me Too*.

¹ Insee, *Femmes et hommes, l'égalité en question*, Édition 2017

Le phénomène s’observe dès la crèche ainsi que les lieux d’accueil de la petite enfance et se poursuit à tous les échelons de la scolarité. Il existe plusieurs cercles qui véhiculent les stéréotypes de genre dans le milieu éducatif, dès la petite enfance :

- **dans les interactions entre les adultes et les enfants** : qu’il s’agisse de leur nombre où de la façon de s’adresser aux filles et aux garçons, ainsi que des champs lexicaux. Les garçons sont plus facilement crédités d’un potentiel non exploité, tandis que, pour les filles, on marque leurs limites ;

- **dans les activités** : les garçons sont plus sollicités pour ce qui peut aider à construire les compétences spatiales et mathématiques, tandis qu’on propose plus volontiers aux filles des activités qui touchent à la sphère familiale, en les encourageant à exprimer leurs émotions ;

- **dans tout ce qui a trait au sport** : les filles sont orientées vers les sports individuels et ce qui valorise l’élégance, le beau à voir, tandis qu’on encourage les garçons à se diriger vers les sports collectifs et les jeux de ballon qui entraînent beaucoup plus à la sphère professionnelle ;

- **dans les livres** : la norme du héros c’est l’homme. Y compris lorsqu’il s’agit d’animaux, la littérature est sexuée ;

- **en ce qui concerne les vêtements** : la différenciation n’est pas choquante sauf si elle est imposée. Les robes entravent l’apprentissage de la marche chez les petites filles. Les robes peuvent être adaptées à certaines circonstances. Néanmoins, au quotidien le pantalon permet davantage de liberté. Il en va de même pour les chaussures, certains modèles jugés plus féminins peuvent retarder l’apprentissage de la marche ou de la course et freiner la motricité ;

- **dans les relations filles-garçons** : la relation est davantage jugée problématique durant la période la scolarisation élémentaire. Plusieurs travaux ont montré que la cour de récréation est un terrain de rivalités entre les garçons et les filles. En primaire, la séparation entre les sexes est plus marquée. Par ailleurs, à l’adolescence, on constate un apprentissage défailant de la notion de consentement, chez les garçons, comme chez les filles.

Ainsi, notre société permet une fabrication différente des sexes tout au long du cursus scolaire. Or, la discrimination en raison du sexe n’est pas une discrimination comme les autres car elle est structurelle et se maintient tout au long de la vie.

3. Du rôle de la parentalité dans l’influence des stéréotypes de genre

Les stéréotypes de genre ne se contentent pas d’être présents, ils influent sur notre personnalité et notre rapport au monde. Entendue par vos rapporteurs, Christine Delphy, sociologue et chercheuse au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), considère que **les stéréotypes de genre commencent à agir**

avant même l'arrivée d'un bébé et qu'à partir du moment où les parents savent qu'ils attendent une fille ou un garçon, le bébé se trouve déjà formaté dans la tête de ces derniers. Dès que les parents connaissent le sexe de leur enfant, leur attitude change : ils s'adressent différemment au bébé *in utero*, ne touchent pas le ventre de la mère de la même manière, ne choisissent pas les mêmes couleurs pour la décoration de la chambre. La mère imagine à l'avance les séances de *shopping* qu'elle pourra faire avec sa fille, tandis que le père envisage de jouer au football avec son fils. Il existe, dans notre histoire collective, un certain nombre de représentations ancrées en nous, dont nous avons du mal à nous débarrasser et l'arrivée d'un enfant met en route ces représentations de façon inconsciente.

La force de ces stéréotypes a été mise en évidence par des tests effectués aux États-Unis. Quand on présente un bébé, habillé de façon indifférenciée, à un groupe d'adultes comme étant un garçon, il est qualifié de « *grand* », « *fort* », etc. Le même bébé, présenté comme étant une fille, sera affublé de qualificatifs opposés : « *petite* », « *jolie* », « *fine* », « *douce* ». Quand on leur présente la vidéo d'un bébé qui pleure et qu'on leur demande pourquoi, la plupart répondent « *parce qu'il est en colère* », si on leur dit qu'il s'agit d'un garçon, alors que si on leur dit qu'il s'agit d'une fille, ils répondent « *parce qu'elle a peur* ». À ce phénomène d'« étiquetage », comme l'appelle la psychologue américaine Zella Luria, il est difficile d'échapper.

Pour les parents, le genre est l'identité du fruit de leur chair. Ils vont élever leurs enfants en fonction de leur sexe, pour leur bien, afin de favoriser leur intégration. Christine Delphy estime que les parents ne peuvent pas se passer de stéréotypes car il n'est pas possible de se passer d'idées toutes faites, au risque de ne pas avoir d'idées du tout. Ce qui influence l'enfant, c'est la façon dont il est traité par les personnes qui s'en occupent. Or, les petites filles ne sont pas traitées de la même manière que les petits garçons. Surtout, le genre constitue une hiérarchie : on apprend souvent aux filles qu'elles ne sont pas vouées à se défendre, voire elles sont élevées dans la peur.

Il apparaît donc indispensable de sensibiliser et d'éduquer les parents à l'égalité entre les filles et les garçons dès la grossesse, en leur fournissant des outils de décryptage et des guides leur permettant de se positionner dans la bonne attitude par rapport à leurs enfants. Cet accompagnement à la parentalité pourrait être mis en place par les Caisses d'allocations familiales (CAF), sous forme de tutoriels clairs et pratiques. Ils pourraient être complétés par des séances d'information et d'échanges organisées par les municipalités, à destination des parents, sur des thématiques diverses : éducation au numérique, cyberharcèlement, éducation sexuelle, précarité menstruelle, pornographie, drogue et alcool, etc. Ces séances d'information donneraient aux parents l'opportunité de prendre conscience des risques auxquels peuvent être exposés leurs adolescents et du rôle de prévention et d'accompagnement qu'ils peuvent jouer. Cela permettrait de rompre le sentiment d'ignorance, d'impuissance et d'isolement qui sont bien souvent les leurs, face aux difficultés auxquelles peuvent être confrontés leurs enfants et, le cas échéant, de disposer de contacts utiles pour obtenir un appui.

Recommandation n° 1 : Mettre en place un accompagnement à la parentalité, pour les mères comme pour les pères, afin de leur apporter les outils pédagogiques pour éduquer leurs enfants dans le respect de l'autre et l'égalité entre les filles et les garçons.

Confier aux Caisses d'allocations familiales (CAF) la mission de fournir aux jeunes parents des tutoriels pratiques, accessibles à toutes et à tous. Demander aux mairies d'organiser à périodicité régulière des séances d'information et d'échanges, à destination des parents, sur les thématiques d'éducation et de prévention spécifiques aux enfants et adolescents (éducation au respect et à la tolérance, prévention des dangers comme la drogue, le cyberharcèlement, la pornographie, la prostitution, etc.).

Marie Duru-Bellat, sociologue, constate également que les stéréotypes ont une influence sur le comportement des individus. Un exercice permet d'appréhender la menace du stéréotype : selon qu'une activité est présentée comme un jeu ou comme une épreuve, dans une discipline où sévissent les stéréotypes de genre, on a constaté que les filles et les garçons réussissent moins bien si on identifie l'activité en question à une discipline où ils sont censés être moins performants. C'est le cas de la lecture pour les garçons et du dessin, ainsi que de la géométrie pour les filles. **Quand les filles et les garçons sont conscients qu'une activité est le support d'un stéréotype, cela les handicape et ils réussissent moins bien.**

De son côté, en 2008, Brigitte Grésy, présidente du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes, a écrit un ouvrage intitulé *Petit traité contre le sexisme ordinaire* ⁽¹⁾, dans lequel elle décrit la façon dont les stéréotypes légitiment les inégalités. Ils engendrent trois types de comportement qui vont perturber les relations interpersonnelles : les mauvais traitements, le sexisme caractérisé et les discriminations, confirmant par-là combien la lutte contre les stéréotypes de genre se trouve au cœur des préoccupations de votre Délégation.

B. UN ENVIRONNEMENT DE LA PETITE ENFANCE QUI CONTRIBUE À PERPÉTUER LES STÉRÉOTYPES DE GENRE

La première confrontation avec les stéréotypes de genre s'effectue dans la petite enfance, à un âge où les esprits sont facilement malléables et où ces stéréotypes s'impriment de manière profonde, contribuant à façonner durablement les structures mentales et les attitudes des filles et des garçons.

(1) Publié aux éditions Albin-Michel (septembre 2009)

1. Des enfants immergés dans un environnement très majoritairement féminin

Au cours de la petite enfance, les adultes que côtoient les enfants et qui s'en occupent au quotidien sont quasi exclusivement des femmes. Il n'y a donc rien d'étonnant à ce que les enfants, filles et garçons, intègrent l'idée que les soins aux jeunes enfants sont du ressort des femmes et soient conduits à penser que ce rôle leur incombe naturellement, représentations qui subsisteront à l'âge adulte.

La diversification des modes de garde des moins de trois ans (crèche, assistantes maternelles, recours des parents à des modes de garde individuelle à domicile, interruption temporaire d'activité), ne modifie pas la règle générale du recours aux femmes pour prendre soin des enfants. **Le secteur des professionnels de la petite enfance est un secteur très fortement féminisé et dont la « masculinisation » est quasiment inexistante.**

C'est d'ailleurs l'un des éléments mis en lumière dans le rapport de Sylviane Giampino, psychologue pour enfants et psychanalyste, sur le *Développement du jeune enfant, les modes d'accueil et la formation des professionnels* dont elle s'est vue confier la mission par le ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes en 2016⁽¹⁾. Son rapport soulignait que « *les sphères du développement du petit enfant, physique, cognitif, affectif, social, émotionnel, sont inséparables. Chaque sphère de son développement interagit sur les autres selon une dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions, entre éducation et soin, entre corps et cognition, entre socialité et construction du soi* ». C'est pourquoi, le développement de l'enfant avant trois ans ne peut s'envisager sous le seul registre de la santé, ni même de l'éducatif. « *Dans le développement de l'enfant, la construction de l'extérieur précède celle du monde intérieur. C'est à partir du lien à l'autre que se dessine le soi* ». C'est à cet âge que l'on donne au jeune enfant des clefs pour se repérer dans les relations, s'identifier, sentir la valeur du soi et la valeur de l'autre. Si le petit enfant intériorise l'idée que les femmes sont naturellement qualifiées pour s'occuper des jeunes enfants, c'est une idée qui influencera sa vie d'adulte, aussi bien dans ses choix personnels que professionnels.

Le rapport met l'accent sur la nécessité de favoriser la mixité des professionnels intervenant auprès des petits garçons et des petites filles. Cette mixité est nécessaire autant pour les équipes que pour les enfants. Or, seuls 3 % des éducateurs de jeunes enfants sont des hommes. La présence d'une grande majorité de femmes auprès des petits enfants, de surcroît dirigées par des hommes et l'absence de mixité des professionnels de première ligne constituent pour les enfants un apprentissage de la division sexuée des rôles sociaux. Elles donnent l'image que l'accueil de la petite enfance serait une tâche « naturelle » pour les femmes et représentent un frein à la professionnalisation des équipes.

(1) https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-giampino-vf_modif-17_08_16.pdf

Il existe ainsi de puissants verrous d'identification, aussi bien économiques que genrés, qui empêchent les garçons d'aller vers les métiers du *care*. Le choix du métier se fait au moment de l'adolescence, ou vers l'âge de 20 ans, alors que les contraintes de virilité sont les plus fortes. Les garçons craignent une déqualification économique et identitaire. En revanche lorsqu'ils ont commencé un autre métier qui finalement ne leur plaît pas, il n'est pas rare que vers 23 ou 25 ans, ils reviennent vers leurs aspirations premières, en ayant dépassé un éventuel problème d'identité sexuée.

Il apparaît donc essentiel de favoriser une plus grande mixité dans les métiers liés à la petite enfance et à l'éducation des enfants, afin de lutter efficacement contre les stéréotypes de genre.

Recommandation n° 2 : Mettre en place des seuils positifs imposant une progression régulière d'ici à l'horizon 2030 du sexe le moins représenté, jusqu'à atteindre un objectif de 40 %, dans les formations pour les métiers de la petite enfance, ainsi que dans les formations d'enseignants du primaire et du secondaire (CAP petite enfance, masters MEEF mentions premier degré et second degré, etc.).

Prévoir un compte rendu annuel établi par les établissements proposant ces formations auprès du ministre de tutelle, afin de rendre compte de la progression du sexe le moins représenté dans ces formations.

Dans ce domaine, tout reste à faire, puisque, selon les données de l'INSEE ⁽¹⁾, **certaines professions sont quasi exclusivement féminines, à commencer par les auxiliaires de puériculture (99 % de femmes), les agents de service des écoles (98 %), les assistantes maternelles (97 %), ainsi que les employées de maison et personnels de ménage chez des particuliers (95 %).** Le métier d'assistant maternel est un métier quasi sans mixité. Il apparaît difficile de faire moins mixte, puisque même les métiers les plus masculins (chauffeurs, ouvriers de manutention, etc.) attirent au moins 5 % de femmes. En cause, des préjugés tenaces et des conditions de travail qui n'encouragent pas les vocations. Dès lors, la volonté d'un homme de s'engager dans le métier apparaît suspecte. *« Soit il est associé au cliché d'un homme efféminé, soit on se pose des questions : qu'est-ce que cache son choix ? »*, considère Sandra Onyszko, formatrice et membre de l'union des associations de familles d'accueil et d'assistants maternels (Ufnafaam). **Si la discrimination freine les ambitions de certains aspirants assistants maternels, les associations du secteur pointent aussi les conditions de travail d'un métier précaire et dévalorisé.** *« Dans l'esprit de beaucoup de gens, il est encore exercé par des femmes qui ne savent rien faire d'autre qu'élever leurs enfants »*, résume Nathalie Diore, de la confédération des syndicats d'assistants familiaux et d'assistants maternels (Csafam). Les revenus y sont bas, de quoi freiner un peu plus les vocations masculines, dans une société où le salaire

(1) Insee, Focus, n° 190, paru le 05/05/2020.

du père est encore très souvent perçu comme le revenu principal, destiné à faire vivre la famille.

Recommandation n° 3 : Revaloriser les rémunérations et le déroulement de carrière des professionnels de la petite enfance, des enseignants et du personnel scolaire. Mener des campagnes d'information et d'incitation pour favoriser davantage de mixité dans ces métiers féminisés en quasi-totalité.

En ce qui concerne le **congé parental**, si beaucoup de pères déclarent y songer, ils sont une minorité à choisir de s'occuper de leur bébé pendant plusieurs mois. Les blocages restent nombreux. Selon la Caisse nationale d'allocations familiales, en 2017, seuls 5,2 % des personnes qui choisissent de profiter de cette possibilité sont des hommes. Ceux-ci invoquent généralement le risque d'un effet défavorable du congé parental à temps plein sur leur travail ou leur carrière.

Dans un contexte de politiques de promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes sur le marché du travail, la question de la participation des pères à la vie familiale figure maintenant à l'agenda des politiques familiales de tous les membres de l'Union européenne. Il est reconnu que les inégalités structurelles entre hommes et femmes ne sont pas seulement liées au marché du travail et tiennent aussi à l'inégale répartition des obligations familiales.

D'après une enquête menée auprès de la majorité des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le recours au congé parental est essentiellement le fait des femmes. La durée du congé, ainsi que sa rémunération, influencent toutefois le comportement des hommes. Peu d'hommes recourent au congé parental si celui-ci n'est pas rémunéré, ou s'il l'est faiblement avec un montant fixe. **Une rémunération proportionnelle au salaire accroît, en revanche, la propension des hommes y ayant recours, sur une durée limitée.** Des mesures incitatives semblent donc particulièrement nécessaires.

Recommandation n° 4 : Dans un premier temps, renforcer le dispositif du congé parental, en prévoyant, pour une durée limitée, une rémunération calculée en pourcentage du salaire du parent qui demande à en bénéficier, afin d'inciter davantage de pères à le prendre pour s'occuper de leurs enfants en bas âge. À moyen terme, réinterroger l'équilibre au sein du couple de la répartition du congé parental entre les deux parents.

2. Des codes de comportement en fonction des sexes

Les représentations sexuées étant très présentes dans l'environnement quotidien, les parents et les professionnels de la petite enfance attendent de la part des enfants des attitudes et des comportements conformes aux stéréotypes de genre qu'ils ont intégrés. **Ces derniers, par mimétisme et par désir de plaire à leurs parents, se conforment bien souvent à leurs attentes et c'est ainsi que les petites filles et les petits garçons se trouvent « formatés » à l'image que l'on se fait d'eux.**

Beaucoup de parents ont l'impression de donner aux filles et aux garçons à peu près la même éducation. Pourtant, leur attitude au quotidien et les interactions très précoces qu'ils mettent en place montrent qu'ils ne se comportent pas avec les filles et les garçons de la même façon. Quand on interroge les parents sur la manière dont ils élèvent les filles et les garçons, ils disent souvent ne pas faire de différence. Ils s'efforcent effectivement de leur donner les mêmes chances, les mêmes soins, la même affection. Cependant, « *les parents attendent de leur bébé un comportement conforme à son sexe et, en retour, le bébé aura tendance à adopter les comportements qu'on attend de lui* », résume Hélène Montandre, écrivaine. Sports, outils, voitures pour les garçons ; poupées, personnages de fiction et dinettes pour les filles : les parents encouragent leurs bébés à préférer les jouets considérés comme spécifiques à leur genre/sexe.

Et au-delà des jouets, ils les sollicitent différemment, ainsi que l'explique Véronique Rouyer, enseignante-chercheuse en psychologie de l'enfant. « *Chez les filles, on valorise le relationnel, les temps d'échange, les sourires, les jeux verbaux - les vocalisations pour les bébés. Avec les garçons, on s'investit davantage dans les activités physiques, les jeux brutaux et on accepte mieux qu'ils soient turbulents* ».

« *Des études ont montré, précise-t-elle, que les pères sont ceux qui stéréotypent le plus leur bébé selon son sexe. Ils stimulent davantage leurs fils, jouent de façon plus brusque, les encouragent à la prise de risque, leur laissent plus d'autonomie. Ce sont aussi les moins équitables : un père sera plus sévère avec un fils qui adoptera un comportement dit "féminin" (peureux, pas assez casse-cou) qu'avec une fille qui bouscule les stéréotypes féminins* ». Conséquence de la pression paternelle et sociale qui s'exerce sur eux dès le plus jeune âge ? Les garçons seront ainsi moins tentés que les filles de se rapprocher des stéréotypes de l'autre sexe : un garçon aura du mal à enfiler un pull-over rose ou à s'orienter vers des études de puériculture.

« *Dès l'âge de 18 mois, explique Véronique Rouyer, les enfants commencent à s'y conformer d'eux-mêmes. Jusqu'à 5-6 ans, ils sont même extrêmement rigides sur les "catégories" de sexe : "ça, c'est pour les filles", disent-ils et "ça, c'est pour les garçons". Ce qui participe à la construction identitaire de l'enfant, précise-t-elle, et détermine aussi en partie les rôles sociaux qu'ils joueront plus tard. Depuis les années 1970, on constate dans ce domaine*

très peu d'évolution ». **Un garçon qui veut faire de la danse est toujours suspecté d'être efféminé et une petite fille qui aime jouer au football sera encore taxée de « garçon manqué ».** De même, le partage des tâches ménagères au sein de la famille évolue lentement. Des études ont montré qu'on exigeait davantage des petites filles qu'elles rangent leur chambre ou qu'elles mettent le couvert. À l'adolescence, les filles ont moins de liberté pour sortir, elles pratiquent plus d'activités qui leur permettent d'être en famille, alors que les garçons fréquentent davantage la rue, les bandes, les bars.

On s'aperçoit aussi aujourd'hui que les filles et les garçons n'ont pas les mêmes comportements en classe et qu'ils ne s'orientent pas vers les mêmes filières. On dénombre encore des métiers dits « féminins » (infirmières, puéricultrices, assistantes maternelles, secrétaires, etc.) et des métiers dits « masculins », comme le déplore Françoise Vouillot, maître de conférence en psychologie à l'Inetop (Cnam), chargée d'une enquête nationale auprès des parents d'élèves sur cette épineuse question qui préoccupe le ministère de l'Éducation nationale : « *On continue à entretenir l'idée qu'on serait en présence de deux natures différentes – l'une masculine, l'autre féminine -, qui n'auraient pas les mêmes intérêts, ni les mêmes aptitudes, et expliqueraient que garçons et filles ne font pas les mêmes métiers. Au moment où les adolescents doivent faire leurs choix d'orientation, il leur est difficile de transgresser ces normes de sexe, au risque parfois - quand un garçon veut devenir sage-femme ou une fille faire de la mécanique - de devoir se poser la question : « Est-ce que je reste une vraie fille ou un vrai garçon ? ».*

Certes, on ne se débarrasse pas aussi facilement de siècles d'habitudes. Au bout de trois décennies de féminisme et de culture de la mixité, on assiste même à un retour de balancier. Après avoir troqué les robes à *smocks* pour les *jeans* unisexes, les mamans se remettent à habiller les petites filles dans des tenues ultra-féminines et leur offrent des poupées Barbie. On a même vu fleurir ces dernières années des journaux et des collections de livres pour les filles (*Cœur grenadine*, *Toi + Moi = Cœur*) qui véhiculent une représentation de la « féminité » souvent très rétrograde, comme le déplore Hélène Montardre. Côté garçons, certains commencent à militer pour défendre la spécificité de la gence masculine. Tel Michael Gurian, ce psychothérapeute américain, dont le livre *Ce qu'il y a de formidable chez les garçons* a été traduit en français : les garçons, explique-t-il, n'éprouvent pas les mêmes émotions ni les mêmes sentiments que les filles, « *il leur faut plus d'action, de compétition et au-delà de la cellule familiale, un encadrement avec des références masculines solides. Pour instaurer l'égalité des sexes, déplore-t-il, on a eu trop tendance à oublier leurs différences fondamentales* ».

La question est de savoir où ces différences s'arrêtent et où les inégalités commencent. Ce qui n'est pas facile pour les parents, comme le souligne Hélène Montardre : « *Ils doivent à la fois contourner les idées toutes faites à propos du masculin et du féminin et, en même temps, apprendre à chacun à se construire selon son sexe* ». Les parents sont d'autant plus contraints que les pressions

socio-culturelles sont fortes et qu'ils ne veulent pas faire de leurs enfants des « inadaptés » aux normes sociales. Des études réalisées au Royaume-Uni ont ainsi montré que les parents qui essaient d'élever leurs enfants de façon unisexe risquent davantage l'échec.

Afin de prendre le contre-pied de ces stéréotypes de genre qui brident et modèlent les petites filles et les petits garçons, les éditions Talents Hauts ont conçu une Déclaration des droits des filles et une Déclaration des droits des garçons, élaborées par les autrices Élisabeth Brami et Estelle Billon-Spagnol qui prônent l'égalité des sexes, incitant les filles comme les garçons à s'affranchir du carcan des idées reçues en matière de comportements et de choix. Destinées à un jeune public et à leurs parents, également imprégnés par les stéréotypes de genre qu'ils transmettent à leurs enfants, ces déclarations énoncent des idées fortes, accompagnées d'illustrations humoristiques. Rappelant l'urgence du respect de l'égalité entre tous et toutes, elles rencontrent un succès à l'international et sont soutenues par Amnesty International.

Certains des droits énoncés touchent aux comportements. Contrairement aux idées reçues, les filles s'y voient reconnu le droit d'être débraillées, ébouriffées, écorchées, agitées, de même que le droit de hurler, se défendre, se bagarrer, se mettre en colère, sans se faire traiter de garçon manqué. D'autres droits touchent à l'apparence : le droit de porter des baskets, des blousons, des salopettes, des bermudas, des casquettes, le droit d'avoir les cheveux très courts, le droit de ne pas être tous les jours des princesses. Certains droits concernent les goûts et les aspirations : le droit d'être fortes en maths et pas géniales en français, le droit de choisir le métier qu'elles veulent avec des exemples allant à l'encontre des injonctions sociales (conductrice de camion, astronaute, commissaire de police, juge, directrice d'usine, sculptrice, chirurgienne, ou encore présidente de la République). En matière d'activités également, l'accent est mis sur le droit des filles à jouer aux billes, aux voitures, aux fusées, au circuit, aux jeux vidéo, le droit de grimper aux arbres, construire des cabanes, escalader des barrières, le droit de s'inscrire au judo, au tir à l'arc, à la boxe, au football, à l'escrime, le droit de lire des livres policiers, d'aventures, d'horreur et d'aimer avoir peur au cinéma, le droit de ne savoir ni coudre, ni tricoter, ni ranger.

La déclaration des droits des garçons est le pendant de la déclaration des droits des filles et s'avère tout aussi utile car la société est encore moins tolérante vis-à-vis des garçons qui adoptent des comportements ou affichent des goûts attribués aux filles que le contraire. C'est pourquoi, en matière de comportements, la déclaration énonce que les garçons ont le droit de pleurer et de se faire dorloter, le droit d'être propres, parfumés, élégants, coquets, calmes et sages comme des images, le droit d'être un peu timides, craintifs, pas bagarreurs et pas musclés, sans se faire traiter de « femmelette », le droit de ne pas être tous les jours des super-héros. Pour ce qui touche à l'apparence, les garçons ont le droit de porter du rose, du jaune, du violet et toutes les couleurs du monde, ils ont le droit de porter les cheveux longs, une queue de cheval, des nattes. En ce qui concerne les goûts et les aspirations, le droit d'être bons en lecture, en écriture et pas des as en maths, le

droit de choisir le métier qu'ils veulent : puériculteur, maître d'école, danseur, infirmier, sage-femme, homme de ménage... S'agissant des activités, les garçons ont le droit de jouer à la poupée, à la dînette, au papa et à la maman, à l'élastique, à la marelle, le droit de ne pas savoir bricoler, planter un clou et de ne pas aimer mettre les mains dans le cambouis, le droit de s'inscrire à des cours de danse classique, de flûte ou de harpe, le droit d'aimer les romans d'amour, la poésie, les contes de fées et de pleurer au cinéma, le droit de vouloir apprendre à coudre, tricoter, repasser et ranger.

À la lecture de ces énumérations qui offrent aux filles et aux garçons la perspective d'investir les goûts et les activités traditionnellement perçus comme relevant du sexe opposé, on constate que **les idées reçues et les préjugés sont encore plus prégnants en ce qui concerne les garçons que les filles**. Les comportements et les activités connotés comme féminins étant souvent assortis d'une dimension dévalorisante, il est plus difficile pour les garçons de se les approprier, alors que, pour les filles, s'emparer des domaines masculins apparaît comme libérateur et allant dans le sens du progrès.

Or, il ne sera possible de s'affranchir du carcan des stéréotypes de genre que par un mouvement parallèle de libération des filles et des garçons, leur offrant des possibilités de choix qui leur sont encore déniées, afin qu'ils puissent exprimer leurs goûts et réaliser leurs rêves, en fonction de leurs aspirations propres et non en réponse aux injonctions d'un environnement familial et sociétal.

Des initiatives, comme celle des éditions Talents Hauts, avec sa *Déclaration des droits des filles* et sa *Déclaration des droits des garçons*, contribuent à cette prise de conscience devant conduire à plus de liberté et d'égalité entre les filles et les garçons. Ces petits ouvrages figureraient utilement dans les bibliothèques scolaires des écoles maternelles et primaires et pourraient être repris par les enseignants. Néanmoins, un travail important des adultes ayant une responsabilité éducative à l'égard des enfants, qu'il s'agisse des parents, des professionnels de la petite enfance ou des enseignants, reste également à accomplir pour que les mentalités évoluent.

3. Des activités de loisirs fortement genrées

Les représentations genrées intégrées par les parents, les enfants et l'environnement social se répercutent dans le choix des activités de loisirs dès le plus jeune âge.

Cela commence très tôt avec les jouets et l'on retrouve cette distinction à toutes les tranches d'âge. **La longue histoire des jouets genrés montre que le marketing de genre a un impact profond sur la construction psychologique des enfants.**

Le choix des jouets contribue à renforcer le poids des stéréotypes de genre. En fonction des rôles sociétaux que l'on attribue aux filles et aux garçons, la fille va être encouragée à développer l'ordre, le soin, le rangement, le petit, l'esthétique. Quant aux garçons, on leur propose volontiers un camion, des avions, soit une ouverture vers l'extérieur. On les pousse davantage à jouer dehors et on les autorise plus facilement à se salir (en valorisant la motricité ou l'habileté). Ce sont des comportements qui vont inciter les garçons à prendre place dans l'espace, à s'imposer davantage et les enfants intègrent très tôt ces attentes liées au féminin et au masculin. On observe que les garçons jouent spontanément avec des jouets très variés quand ils se croient seuls, tandis qu'ils se conforment à ceux qui correspondent à leur genre lorsqu'ils se savent observés par des adultes.

La sociologue Elizabeth Sweet a analysé plus de 7 300 jouets proposés dans les catalogues de la chaîne américaine de magasins Sears, depuis un siècle. Elle a constaté que les plus anciens jouets genrés renforçaient les rôles traditionnels - tels que « la petite ménagère » ou le « jeune bricoleur ». À la fin du siècle, les personnages étaient plus fantastiques : la ménagère était devenue une princesse ; le charpentier, un super-héros. Cette évolution n'a pas été linéaire. Avec la montée du féminisme dans les années 1970, rappelle Elizabeth Sweet, les jouets genrés ont décliné : dans le catalogue Sears de 1975, seuls 2 % des jouets étaient classés selon le sexe de l'enfant. Toutefois, dans les années 1980, la balance a commencé à pencher dans l'autre sens. Les distinctions de genre sont réapparues dans les biens destinés aux enfants, surtout en termes d'habillement.

Cibler les jouets selon le genre a naturellement des conséquences. Une étude de 2015 a, par exemple, révélé que les garçons ont plus de probabilités que les filles de jouer à des jeux qui développent leur intelligence spatiale - construction, puzzles, Lego. Curieusement, les puzzles pour filles comptent en moyenne moins de pièces que ceux destinés aux garçons. Le *marketing* peut avoir une influence sur la façon dont un même jeu est utilisé, comme le confirme Jamie Jirout, psychologue développementaliste et auteur de l'étude. Ainsi, la gamme Lego Friends qui vise les filles, se concentre-t-elle sur le jeu de rôle et non sur la construction.

Les filles et les garçons semblent aussi jouer différemment. Selon une étude réalisée en 2012 par Susan Levine, professeur d'éducation et de psychologie à l'Université de Chicago, les garçons choisissent de jouer avec des puzzles plus complexes et obtiennent ainsi des encouragements de leurs parents. Les parents en question sont davantage susceptibles d'utiliser des mots qui favorisent la pensée spatiale, lorsque leurs enfants jouent avec des énigmes plus difficiles. Ces distinctions peuvent façonner la construction sociale de ces enfants : *« les compétences spatiales sont une partie de l'explication de la sous-représentation des femmes dans la science et la technologie »*, explique Jamie Jirout. **Les activités informelles comme le jeu sont essentielles au développement des aptitudes spatiales, qui, selon elle, sont importantes pour les mathématiques et les sciences et aussi pour ce que l'on appelle la « fonction exécutive » qui permet de construire la confiance des enfants dans des sujets spécifiques.**

Cependant, les choses peuvent évoluer. Les principaux détaillants de jouets, de Walmart à Amazon, ne mettent plus l'accent sur l'étiquetage genré des jouets. Même le magasin de jouets le plus ancien au monde, Hamley au Royaume-Uni, dont l'ouverture remonte à 1750, a abandonné l'étiquetage genré en 2012. Il appartient donc aux parents de ne pas céder au conformisme et à la facilité, en veillant à donner accès à une large gamme de jouets, sans se laisser enfermer dans la distinction entre jouets supposés destinés aux filles et jouets supposés destinés aux garçons.

À cet égard, vos rapporteurs saluent la signature par les professionnels du jouet d'une charte pour une représentation mixte des jouets. Décrite par la ministre déléguée auprès du ministre de l'économie, des finances et de la relance, chargée de l'industrie, lors de son audition par votre Délégation le 26 janvier 2021 ⁽¹⁾, cet outil va clairement dans le bon sens et sa généralisation doit se poursuivre.

Il en va de même s'agissant des activités de loisirs, à commencer par le sport. **Entendue par vos rapporteurs, Béatrice Barbusse, handballeuse et sociologue du sport, considère que le sport est un très bon terrain pour constater la force des stéréotypes de genre.** Le choix des sports enferme les filles et les garçons dans certaines activités souhaitables et souhaitées. Ceux qui les subissent sont surtout les filles, dont on attend qu'elles ne soient pas trop musclées qu'elles fassent preuve de douceur et restent gracieuses, tandis que les garçons sont plutôt orientés vers le football et le rugby. Les femmes se sont battues pour avoir le droit de faire du sport et elles doivent maintenant se battre pour avoir le droit de pratiquer tous les sports. Or, **quand on transgresse les stéréotypes de genre, on assiste à une forme de sanction sociale qui engendre une violence ressentie par les personnes qui la subissent.** La norme d'hétérosexualité sous-jacente s'accompagne de railleries et d'insultes qui conduisent à la stigmatisation et l'exclusion. Cette situation entraîne une mésestime de soi et de l'autocensure. Pour lutter contre la force des stéréotypes, il faut donc faire preuve de pédagogie car il s'agit d'un phénomène qui dépasse les individus quand ces stéréotypes ont été intériorisés dès la naissance.

Les cours d'éducation physique et sportive sont presque le seul lieu où l'on peut observer une pratique sportive mixte en France. D'une certaine façon, l'essentiel du financement public finance la séparation des filles et des garçons et ce dès l'école élémentaire. Quand on décide de ne pas mélanger filles et garçons pour la pratique sportive, on double la dépense, en termes d'équipements

(1) « S'agissant de l'éducation, nous avons rédigé une charte pour une représentation mixte des jouets, signée en septembre 2019. L'enjeu est de développer toutes les aptitudes de chaque enfant par le jeu plutôt que de plaquer des stéréotypes. Tous les engagements de 2019 ont été remplis et une nouvelle charte rassemblant deux fois plus d'acteurs a été signée en septembre 2020. Vous n'imaginez pas à quel point des poupées ingénieures, cosmonautes, cheffes de chantier ou pilotes peuvent autoriser et susciter des vocations quand elles sont associées à l'imaginaire de jeu d'un enfant. Nous devons, dès le plus jeune âge, faire sauter ces verrous, dans l'environnement familial et le commerce, ainsi qu' à l'école. » in https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/comptes-rendus/ega/l15ega2021037_compte-rendu.pdf

et d'animateurs. Cela repose sur l'idée qu'il ne serait pas juste de les mettre ensemble, pas compétitif et que tous les garçons entre eux sont à équivalence de performance. Il faut donc travailler sur toute la chaîne, de la cour de la récréation, jusqu'à l'espace public, en passant par les loisirs des jeunes.

Selon Béatrice Barbusse, il règne une confusion profonde sur ce qu'est le genre : il ne s'agit pas de gommer entièrement les différences ; il convient de s'interroger sur la société que l'on veut pour demain. Pour brouiller les frontières, il est important de montrer des rôles modèles qui puissent inspirer les petites filles, sachant que, dans le sport, les sportifs et les clubs sont dépendants de la médiatisation qui relève de groupes privés. Il s'agit donc de donner de la visibilité aux sportives qui ne représentent que 20 % de la couverture médiatique accordée à l'ensemble des sportifs. **Il faudrait notamment que les chaînes de télévision retransmettent toutes les finales de compétitions masculines et féminines pour donner davantage de visibilité aux femmes.** Il s'agit d'une revendication ancienne de la Délégation, rappelée encore récemment, à l'occasion de l'examen du projet de loi n° 2488 relatif à la communication audiovisuelle et à la souveraineté culturelle à l'ère numérique ⁽¹⁾.

Entendue par vos rapporteurs, Mounia El Kotny, anthropologue, a confirmé la multiplicité des enjeux dans le sport. Selon elle, il faut se concentrer sur ce qui est utile à la pratique et se passer du regard masculin sur le corps des femmes. De fait, les filles n'hésitent plus à assumer leurs choix, comme l'ont fait de jeunes gymnastes allemandes, lors des qualifications aux Jeux olympiques de Tokyo, en juillet 2021, en décidant d'abandonner le justaucorps au profit d'une combinaison recouvrant leurs jambes et leurs bras, pour dénoncer l'hypersexualisation. Ces jeunes gymnastes ont ainsi voulu mettre en avant leurs performances sportives plutôt que la perfection esthétique. En revanche, à l'été 2021, les médias se sont particulièrement faits l'écho de la sanction infligée à l'équipe de beach-volley de Norvège, suite à la décision de son équipe féminine de jouer en short plutôt qu'en bikini un match de l'Euro. Cette sanction symbolique de 1 500 euros d'amende, imposée par la Fédération européenne de handball, a rappelé, s'il en était besoin, les progrès restant à accomplir dans le sport féminin.

Inégalité des salaires, sponsors frileux, manque de dirigeantes et d'entraîneuses : **le combat pour l'égalité entre les femmes et les hommes dans le sport est loin d'être gagné.** L'encadrement et l'environnement sont majoritairement masculins, les sportives sont très jeunes soumises à certains comportements ou réflexions déplacées. C'est particulièrement le cas dans le sport de haut niveau. En effet, les entraîneurs jouissent d'une situation de toute puissance puisqu'ils sont très peu en France à être spécialisés dans une discipline sportive. Les athlètes, jeunes - souvent mineures - éloignées de leurs familles et pleines d'espoirs, dépendent alors totalement d'eux. De nombreux abus ont été dénoncés, malheureusement souvent tardivement. Les injonctions à être "sportive

(1) Recommandation n° 12 du rapport n° 3458 de Mme Béangère Couillard du 20 octobre 2020, https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ega/115b3458_rapport-information.pdf

et belle" sont exacerbées car le sport est devenu un spectacle où la couverture médiatique est déterminante, avec des enjeux financiers importants à la clé.

Pour faire évoluer les mentalités, il faudrait nommer des femmes aux postes d'encadrement et dans la gouvernance sportive de toutes les fédérations car les préjugés qui entourent la pratique du sport au féminin sont légion. Le milieu sportif a pour impératif d'évoluer : il convient de vulgariser la pratique sportive et les femmes doivent se faire une place dans le milieu, sans craindre de se faire harceler. Une transformation ne peut intervenir que grâce à l'éducation et la sensibilisation aux stéréotypes de genre, ainsi que par une plus grande féminisation des instances dirigeantes des fédérations sportives.

Recommandation n° 5 : Prévoir dans toutes les fédérations sportives un module de formation obligatoire aux stéréotypes de genre, à destination de l'ensemble des chargés de cours de sport, dans le cadre des activités de loisir et des entraîneurs, pour le sport de compétition. Afficher dans tous les lieux de cours et les vestiaires sportifs des messages de prévention comportant pour chaque fédération sportive un numéro dédié de signalement des comportements inappropriés.

Demander à chaque fédération de présenter chaque année à son ministre de tutelle un plan de féminisation détaillant comment elle compte développer la pratique du sport féminin et surtout comment elle envisage de développer le sport féminin de haut niveau, en indiquant les progrès réalisés par rapport à l'année précédente.

C. DES CONSÉQUENCES DÈS L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le principal lieu d'apprentissage et de socialisation des jeunes enfants est l'école primaire, où ils se trouvent en contact quotidien avec des adultes, détenteurs d'autorité et de savoirs et où filles et garçons se trouvent réunis en groupes du même âge, au sein d'un même espace. Les stéréotypes véhiculés et intégrés dès le plus jeune âge s'expriment alors de manière renforcée, la différenciation entre les filles et les garçons étant de plus en plus marquée, avec une déqualification de ce qui se rapporte au féminin.

1. Des manuels d'apprentissage de la lecture où subsistent des biais de genre

Un des premiers contacts des jeunes enfants avec l'écrit, hormis la lecture de livres pour enfants faite dans le cadre familial ou par des professionnels en charge de la petite enfance, se produit lors de l'apprentissage de la lecture, à l'entrée en primaire, en classe de CP. Il s'agit là d'une étape fondamentale dans le développement de l'enfant et son apprentissage de la vie en société. Les représentations figurant dans les manuels de lecture s'impriment fortement dans l'esprit des jeunes enfants, à une étape qui requiert toute leur capacité de concentration et d'assimilation.

Or, force est de constater que les manuels d'apprentissage de la lecture ne sont pas exempts de biais genrés et contribuent à ancrer ces derniers dans l'esprit des jeunes enfants. C'est ce qui ressortait d'une étude réalisée en 2015 par le centre Hubertine Auclert, centre francilien de l'égalité femmes-hommes qui s'attache notamment à accélérer les projets dans le champ de l'éducation non-sexiste et procède régulièrement à une analyse des manuels scolaires au prisme du genre. Entendue par vos rapporteurs, Amandine Berton-Schmitt, directrice-adjointe du centre, a présenté les principaux constats établis lors de cette étude.

D'une manière générale, le centre observe que les manuels scolaires ne nous apprennent pas l'égalité. Les études effectuées par le centre reposent sur une double approche, quantitative et qualitative. Le constat réalisé souligne une sous-représentation des femmes, des procédés de cantonnement et d'invisibilisation, ainsi que la persistance de stéréotypes. Pour chaque étude, le centre a choisi une matière et a effectué des décomptes exhaustifs, en comptant les occurrences où les femmes apparaissent. Le centre a donc étudié des matières variées et a relevé une grande constance dans les résultats, la lecture n'y faisant pas exception.

Le constat de la quatrième étude du centre Hubertine Auclert, consacrée aux manuels d'apprentissage de la lecture en classe de CP, est sans appel. Alors même que la lecture représente une acquisition d'autonomie pour les enfants qui ne dépendent plus de personne pour décoder les mots et les textes, les manuels de lecture sont manifestement vecteurs d'une vision restreinte du champ des possibles. Les représentations des filles et des garçons sont stéréotypées à l'extrême et les rôles assignés à chacun normatifs et sexistes. Infériorité numérique, infériorité statutaire, infériorité tout court, voilà ce que les manuels de CP peuvent, malgré eux, transmettre comme image des filles et des femmes aux générations nouvelles.

On observe tout d'abord que **les femmes et les filles sont sous-représentées dans les textes et les images**. Parmi les personnages de fiction, le centre relève un certain nombre d'animaux anthropomorphes témoignant eux aussi de la sous-représentation des personnages féminins et de leur invisibilisation. Outre la sous-représentation des femmes, plusieurs procédés d'invisibilisation de celles-ci ont été repérés. L'invisibilisation des personnages féminins passe notamment par l'utilisation du genre masculin comme catégorie universelle, le masculin considéré comme universel pénalisant l'égalité.

Quand on considère la manière dont les manuels de lecture de CP représentent les adultes dans la sphère privée, les femmes apparaissent comme « *femmes à tout faire* », tandis que les pères sont invisibles. Dans les manuels de CP, 70 % des personnages qui font la cuisine et le ménage sont des femmes. Quand on représente les enfants, les filles sont à l'intérieur et les garçons occupent l'espace. On assiste également à un cantonnement et à des stéréotypes dans le sport : les garçons dominent toutes les activités sportives dans les manuels de CP.

Cette étude consacrée aux manuels de lecture de CP a eu un retentissement médiatique car apprendre à lire aux enfants avec des représentations aussi stéréotypées est problématique. Les éditeurs ont été sensibilisés à ce sujet à la suite de l'étude. Toutefois, ces derniers invoquent le contenu des programmes scolaires que les manuels traduisent. La question des programmes est donc centrale et elle n'est pas la seule. Les éditeurs soulignent que les délais de parution des manuels pour les adapter aux programmes sont de plus en plus courts et que c'est la raison pour laquelle ils reprennent la trame précédente.

Enfin, il est apparu que les manuels scolaires du primaire n'étaient pas systématiquement renouvelés lors des réformes des programmes et que, dans certaines communes, les manuels utilisés étaient parfois très anciens. Les efforts des éditeurs pour améliorer le contenu de leurs ouvrages sont alors sans portée. Cette situation est d'autant plus dommageable que le centre Hubertine Auclert a relevé des biais de genre importants dans les manuels de lecture du primaire, auxquels les éditeurs se sont efforcés de remédier.

Cette situation, variable selon les communes, est de nature à porter atteinte au principe d'égalité entre les élèves. **Il serait donc souhaitable qu'un mécanisme de péréquation soit mis en place, afin que l'ensemble des communes puisse offrir aux élèves du primaire des manuels actualisés.** C'est la demande qu'ont portée vos rapporteurs lors de l'audition, le 24 juin 2021, de Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports ⁽¹⁾. À cet effet, vos rapporteurs ont également demandé au ministre que l'État entreprenne un état des lieux dans ce domaine, quitte à envisager une participation financière au renouvellement des manuels et outils de lecture, afin de réduire les supports véhiculant des stéréotypes de genre. Cette opération illustrerait très positivement l'engagement de l'État en faveur de la lecture comme grande cause nationale.

Recommandation n° 6 : Mettre en place un mécanisme de péréquation au niveau national, afin que l'ensemble des communes de France fournisse aux élèves de primaire des manuels de lecture récents, conformes aux dernières réformes de programmes. Cela permettrait de remédier aux inégalités entre élèves dont certains ne disposent que de manuels parfois très anciens et fortement entachés de biais de genre.

2. Un personnel éducatif contribuant involontairement à véhiculer les stéréotypes de genre

L'égalité consiste à s'assurer que les garçons et les filles sont traités de la même façon et qu'ils ont les mêmes possibilités dans la vie. Un enfant ne devrait donc pas avoir à agir d'une manière particulière ou se voir imposer des limites simplement parce qu'il est une fille ou un garçon.

(1) Cf. compte rendu de son audition en annexe

Malgré les progrès réalisés en matière d'égalité, les stéréotypes de genre sont encore bien présents et influencent la façon de voir les filles et les garçons. Sans le vouloir, cela peut amener les adultes, qu'il s'agisse des parents, des professionnels de la petite enfance ou des enseignants, à traiter d'une manière différente les enfants selon leur sexe. Le fait que le monde enseignant se soit féminisé, sans que rien ne change de ce point de vue, montre que les stéréotypes sont dans toutes les têtes, pas seulement dans celles des hommes qui les imposent aux femmes, ils sont aussi dans la tête des femmes. Par exemple, les filles sont souvent valorisées pour leur apparence et leur comportement calme. De leur côté, les comportements agités et impulsifs sont mieux tolérés chez les garçons. Or, *« les modalités organisationnelles et pédagogiques mises en œuvre par les enseignants peuvent de manière plus ou moins intentionnelle maintenir, diminuer ou produire des inégalités entre les sexes »* (Guérandel in Buisson-Fenet dir., 2017).

Quand les stéréotypes sont souvent répétés, les enfants comprennent qu'agir selon les stéréotypes est la façon normale de se comporter. Par exemple, les filles peuvent comprendre qu'elles ne doivent pas trop s'affirmer et les garçons qu'il est normal de suivre leurs impulsions. Plus tard, cela pourrait influencer leurs relations amicales et amoureuses et même avoir un impact sur les choix de carrière.

C'est pendant la petite enfance que l'individu développe son identité et apprend comment entrer en relation avec les autres. Il est donc important de lui enseigner tôt à avoir des relations égalitaires et saines avec les personnes du sexe opposé. Les enfants ont moins tendance à se limiter dans leurs choix lorsqu'ils apprennent que ce n'est pas leur sexe qui détermine ce qu'ils peuvent faire, par exemple comme jeu, comme loisir ou comme métier. Les rôles sociaux des filles et des garçons se construisent à l'école, au collège, au lycée. Ainsi, les garçons font très majoritairement l'objet de sanctions dans le secondaire, les sanctions étant souvent considérées comme un marqueur de virilité, de même que le décrochage scolaire.

Les enseignants doivent s'interroger sur le temps et l'attention accordés aux filles et aux garçons, la distribution de la parole, l'évaluation des filles et des garçons, l'interaction entre les élèves, l'orientation et la réussite scolaire. Les enseignants, hommes ou femmes, perçoivent, agissent, évaluent différemment selon que leur interlocuteur est une fille ou un garçon. Conséquence logique pour les enfants : ce qu'on apprend à l'école est lié au genre. Pire, à résultats identiques, les filles ont moins confiance en elles, apprennent inconsciemment à prendre moins de place, à se soumettre aux garçons, à avoir un rôle et une place différents.

Un certain nombre de comportements et de méthodes mis en pratique dans le cadre scolaire s'avèrent défavorables aux filles. En effet, notre système scolaire privilégie la sélection et la compétition. On l'observe en ce qui concerne les contrôles où le temps est limité : les filles qui sont plus rigoureuses et prennent

donc plus de temps pour vérifier leurs résultats, sont pénalisées par rapport aux garçons qui sont davantage dans un esprit de compétition, répondant vite pour être les premiers, sans contrôler tous leurs résultats. Ainsi, d'une manière générale, il faudrait donner plus de place à la coopération qu'à la compétition.

Selon l'analyse sociologique de Nicole Mosconi, philosophe et professeure de sciences de l'éducation, les observations fines menées, grâce à des enregistrements vidéo, montrent qu'**en moyenne les enseignants interagissent plus avec les garçons qu'avec les filles**, la part étant de deux tiers pour les garçons et un tiers pour les filles. Ce qui revient souvent dans les différentes expériences faites après ces observations est que lorsque les enseignants essaient de rétablir une égalité dans les prises de parole entre les filles et les garçons, ces derniers ont tendance à se dire négligés. Les enseignants ont eux aussi cette impression de les négliger. Ceci prouve bien, selon Nicole Mosconi que la norme explicite de traitement égal entre fille et garçon n'est en réalité pas appliquée et qu'une norme implicite prend le dessus, conduisant ainsi à favoriser les garçons. Une étude réalisée par le centre Hubertine Auclert en janvier 2019 ⁽¹⁾ observe également que les enseignants interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles, dans une proportion de deux tiers/un tiers (participation orale, rappel à l'ordre...) ce qui rend les garçons plus visibles et plus actifs.

Les observations mettent en avant certaines tactiques des garçons pour s'imposer dans la classe, que cela concerne le niveau sonore ou physique. Les enseignants ne se rendent pas compte qu'ils laissent plus facilement les garçons s'exprimer sans qu'ils en aient le droit et au détriment des filles. Les enseignants ne réalisent pas qu'ils doivent gérer cette domination masculine au sein de la classe et ils n'ont pas le souci de donner plus de place aux filles pour respecter une égalité. Les filles, quant à elles, n'ont pas conscience de cette différence ou plus précisément y sont habituées et ne s'en plaignent pas. Quant aux enseignants, étant donné qu'ils ne se penchent pas nécessairement sur cette disparité, ils n'ont pas forcément le souci de trouver un moyen de donner plus de place aux filles.

Selon Nicole Mosconi, cette étude montre **que les enseignants ont tendance à adresser davantage de retours aux garçons qu'aux filles, que ce soit des encouragements ou des critiques**. Ceci rejoint le fait qu'on observe plus d'interactions avec les garçons, qu'avec les filles. Elle relève également que **les garçons en position scolaire haute reçoivent plus de remarques cognitives et de questions complexes**. Les filles en position scolaire haute, elles, sont sollicitées pour rappeler les savoirs déjà appris dans la classe, au contraire des garçons qui, dans la même position, sont interrogés pour énoncer un savoir nouveau. Les études révèlent que **les enseignants attribuent la réussite des garçons à leurs capacités tandis qu'ils attribuent la réussite des filles à leur travail**.

(1) *Faire progresser l'égalité filles-garçons au collège et au lycée*

Inconsciemment les enseignants jugeraient filles et garçons selon un « double standard ». Cela est vrai pour les performances et pour les comportements des élèves : l'indiscipline des garçons est tolérée, vue comme un comportement fâcheux bien qu'inévitable, alors qu'elle est stigmatisée et rejetée parfois violemment chez les filles dont on attend la docilité. Le double standard joue aussi sur l'appréciation des capacités des élèves. S'agissant des garçons sous-réalisateurs, les enseignants imaginent qu'ils « peuvent mieux faire », c'est-à-dire qu'on leur prête des capacités qui dépassent leurs performances effectives et qu'on attribue leur réussite à leurs capacités. Les filles, elles, sont supposées ne pas avoir de capacités au-delà de leurs performances, elles « font tout ce qu'elles peuvent » ; leurs résultats sont attribués à leur travail, voire à leur conformisme, et non pas d'abord à leurs capacités.

Ces jugements des enseignants sont sans doute un des facteurs explicatifs du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi que les recherches mettent en lumière, à résultats scolaires identiques, chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons. On peut supposer qu'il existe un « *effet Pygmalion* » : un effet de prédiction auto-réalisatrice. Ainsi, à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, quand les filles apprennent à « *prendre moins de place* », physiquement et intellectuellement, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance de certains garçons.

3. Une occupation de l'espace scolaire inégale en fonction du sexe et des espaces de vie à réaménager

Un des traits marquants des cours de récréation des écoles élémentaires est **l'utilisation distincte de l'espace par les filles et les garçons.** Durant les temps récréatifs, la gestion de l'espace est pratiquée différemment entre les deux genres. **Les filles et les garçons s'adonnent à des jeux séparés et distincts, au sein d'endroits différents, la cour de récréation demeurant un lieu fortement marqué par l'évitement.** Néanmoins, cet espace demeure également un lieu de confrontation des genres, les violations de territoire qui se donnent à voir lors des temps récréatifs avalisent ce constat.

En 2015, Édith Maruéjols, géographe, spécialiste de la géographie du genre, a étudié le partage de l'espace de la cour de récréation entre les filles et les garçons, dans une école primaire de Mont-de-Marsan. Les observations recueillies au cours de cette étude ont souligné une occupation et des activités nettement différenciées au sein de la cour de récréation, de la part des filles et des garçons.

Edith Maruéjols constate que les filles utilisent généralement les marges et les recoins de la cour pour jouer calmement ou se reposent sur les bancs pour discuter. S'appropriant un usage limité de l'espace, elles sont situées le plus souvent à la périphérie de la cour et se réunissent en couple ou en trio. Elles

bougent peu et se déplacent moins que ne le font leurs pairs masculins, l'esprit de dynamisme et de mobilité n'étant pas encouragé dans les jeux de marelle ou de corde à sauter. Au sein d'un espace de jeu réduit, leurs activités ludiques sont organisées, planifiées et font intervenir plus fréquemment le langage que dans les jeux auxquels s'adonnent les garçons.

Par ailleurs, Edith Maruéjols observe que les garçons occupent majoritairement l'espace et particulièrement le centre de la cour. Ils étendent leurs jeux à la totalité de l'espace disponible. S'appropriant un usage non circonscrit de l'espace, les garçons investissent et sillonnent la cour en tous sens. De plus, les garçons se distinguent des filles par leur mobilité. Les garçons s'adonnent la plupart du temps à des jeux actifs, vigoureux, impliquant l'agilité, l'habileté, la compétition physique. Ils se consacrent principalement à des jeux liés au mouvement, à la compétition, à la bagarre, au combat. On peut tout d'abord citer les jeux où le défi est valorisé, la compétition en constituant la base essentielle. Les épreuves de lancer, de course, de saut, d'adresse musculaire, de dextérité et de force, simulacres de combat auxquels se livrent les garçons, illustrent ce constat. Les garçons s'adonnent également au sein des cours de récréation à des jeux moteurs et d'exercice qui regroupent des activités physiques.

Edith Maruéjols en conclut que **l'organisation de l'espace demeure très souvent imposée par les jeux des garçons.** Ces derniers finissent toujours par occuper le centre de la cour, ne laissant aux filles que les marges pour jouer. Les espaces où filles et garçons évoluent dans la cour de récréation sont donc délimités, les garçons occupant toute la cour et les filles se rassemblant en petits groupes dans les coins.

Or, le processus de la construction culturelle des sexes prend forme dans l'espace et celui de la cour de récréation est un des lieux où se réalise ce processus. En effet, la cour de récréation demeure un lieu de la construction sexuée pour les enfants. Possédant une dimension sociale et culturelle, elle est un lieu d'apprentissage de la différence des genres, au sein duquel les enfants développent des compétences sociales. La socialisation masculine comme féminine se déroule donc dans les cours d'école, lieu où les enfants organisent l'usage de façon quasiment exclusive et au sein duquel ils développent des compétences sociales. Il convient de ne pas négliger la réception active des enfants dans le cadre de leur socialisation de genre.

Pour Édith Maruéjols, il est donc important d'apprendre aux enfants à partager l'espace dès l'école, à commencer par ce micro-espace public qu'est la cour de récréation. Dans ses recherches, elle met en avant l'inégal partage des espaces de loisirs qui s'adressent essentiellement aux garçons. Elle pointe aussi leur inégale valeur : les pratiques de loisirs des garçons sont survalorisées et sur-portées par les collectivités. Tout cela légitime la présence masculine dans l'espace public et a tendance à reléguer les filles à l'espace privé ou à l'espace scolaire. **Disposer de moins de place pour jouer, ne pas pouvoir jouer à ce que**

l'on veut parce qu'on est une fille ou un garçon pas assez conforme, c'est l'expérience de l'injustice et l'installation d'inégalités durables.

Selon Edith Maruejouls, **ce sont des mécanismes que l'on retrouve ensuite lorsque l'on étudie le monde du travail** (les divisions verticales et horizontales entre les métiers dits de femmes et ceux dits d'hommes, les murs et les plafonds de verre entre les postes et les responsabilités), **le monde de la citoyenneté** (inégale valeur de la parole, inégale valeur de l'expertise, etc.), **l'espace politique** (inégale représentation), **l'espace public** (inégal partage, inégale présence, inégale légitimité) **ou l'espace médiatique.**

Depuis quelques années, les cours de récréation modifient progressivement leur aménagement et évoluent de plus en plus vers des usages non genrés. En effet, les établissements réaménagent leur cour pour redistribuer plus équitablement aux filles les mètres carrés monopolisés par les garçons. Célia Ferrer, designer sociale, conseille dans ce sens aux élus d'équiper l'école « *d'un mobilier modulable, que les enfants peuvent s'approprier. Des blocs de hauteurs différentes qui se déplacent, peuvent être escaladés, permettent de s'asseoir, de s'isoler, de surplomber, de sauter... Des choses très abstraites et simples* ». De nombreuses villes font déjà figure de bonne élève en la matière. C'est notamment le cas à Lyon où, en 2013, selon les écoles primaires, de nouveaux marquages, une cabane, un petit jardin, des tours d'arbres en bois, une pelouse synthétique, ont été installés.

Il apparaît donc fondamental de travailler sur les espaces de vie des enfants et des adolescents car si les inégalités sont combattues dès le plus jeune âge, les principes de mixité et d'égalité deviendront un réflexe à l'âge adulte. Les espaces de loisirs urbains sont eux aussi symboliques du manque d'intégration des femmes dans l'espace public. Les garçons sont deux fois plus nombreux à les utiliser, 75 % des budgets alloués par les municipalités aux loisirs bénéficient aux garçons. Ainsi, **en concevant des espaces appropriables par les jeunes filles aussi bien que par les jeunes garçons, on ancre le principe de mixité des espaces dès le plus jeune âge** : un véritable pari sur l'avenir.

Les cours de récréation ne constituent pas le seul endroit à repenser dans le cadre de l'école pour une égale appropriation de l'espace et un meilleur bien-être des élèves au quotidien. La problématique des toilettes, pour triviale qu'elle puisse apparaître, est essentielle et a des incidences notables sur le confort des élèves tout au long de la journée, voire même sur leur santé. En effet, **les stratégies d'évitement des toilettes, en raison de leur état de propreté ou parce que l'intimité des élèves n'est pas suffisamment garantie peuvent générer de l'anxiété et ne sont pas sans conséquence pour la santé des élèves.**

Marianne Lenoir ⁽¹⁾, médecin de l'Éducation nationale, docteur en sciences de l'éducation, considère qu'à l'école, la fréquentation des toilettes participe à la

(1) <https://www.elsevier.com/fr-fr/connect/medecine/les-toilettes-scolaires>

satisfaction des besoins fondamentaux. Or, **un tiers des élèves ne vont pas aux toilettes** car ils les jugent sales et malodorantes. Au niveau du secondaire, les toilettes sont perçues comme un lieu de non-droit. Des pathologies infectieuses peuvent découler de ce non-recours volontaire aux toilettes. Marianne Lenoir estime que **des solutions pour améliorer la fréquentation des toilettes doivent être travaillées selon trois axes : la conception des lieux, la mise en place d'une surveillance efficace et l'élaboration avec les élèves d'un plan d'éducation à la santé**. Les pathologies provoquées par la non-fréquentation des toilettes sont essentiellement urologiques et digestives. Du point de vue urologique, ce sont les infections urinaires et l'incontinence urinaire qui sont les plus prégnantes. Du point de vue digestif, il s'agit surtout de problèmes de douleurs abdominales et de constipation.

D'après une étude⁽¹⁾ concernant les toilettes et leur utilisation en école maternelle et élémentaire, il semble que seuls 43 % des élèves vont régulièrement aux toilettes tous les jours ; 48,5 % ne s'y rendent que lorsqu'ils ne peuvent pas faire autrement et 7,2 % disent ne jamais les utiliser, la moitié étant demi-pensionnaire. Il est à noter que, sur 24 781 élèves interrogés, 1 784 élèves ne vont jamais aux toilettes à l'école. Pourtant, l'Association française d'urologie (AFU) préconise, de façon minimale, de pouvoir accéder à des infrastructures sanitaires toutes trois heures : le matin avant de partir à l'école, à chaque récréation durant la journée, au retour à la maison et avant de se coucher, ceci dans le but de prévenir le développement des germes et des infections.

S'exprimant sur ce qui les empêche d'utiliser normalement les toilettes, les enfants relèvent en tout premier lieu les mauvaises odeurs et le manque de propreté des lieux. Le manque de papier toilette est un sujet qui revient souvent dans les causes de non-fréquentation des toilettes. Peu de toilettes sont équipées de patère, cela évite pourtant aux enfants de mettre leurs manteaux à terre pendant la période hivernale. Des poubelles doivent être prévues dans les toilettes des filles (78,5 % des toilettes n'en possédaient pas). Or, il est de plus en plus fréquent que des filles soient réglées dès le CM2. Le lavage et l'essuyage des mains sont indispensables pour éviter la contamination par des microbes mais il est parfois difficile pour les enfants de se laver les mains. Le manque d'intimité dans les toilettes est un frein important à leur fréquentation. À cet égard, il est faux de penser que les élèves de maternelle ne sont pas encore pudiques.

Les remarques des élèves pour le second degré⁽²⁾ ressemblent beaucoup à celles des élèves du premier degré. Les élèves se plaignent des dégradations fréquentes des lieux. D'autres remarques concernent le manque de savon pour se laver les mains, la saleté des locaux et les odeurs désagréables. Un tiers d'entre

(1) Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement. Les sanitaires dans les écoles élémentaires. Dossier extrait du rapport 2007. http://cache.media.education.gouv.fr/fi le/ONS/49/4/ONSLes-sanitaires-dans-les-ecoles-elementaires_391494.pdf

(2) Schléret JM, Chapuis R. Les sanitaires dans les établissements du second degré. Rapport annuel 2013. Observatoire national de la sécurité et de l'accessibilité des établissements d'enseignement ; 2014:41-57. http://cache.media.education.gouv.fr/fi le/ONS/04/6/ONSRapport-2013_389046.pdf

eux ne fréquentent jamais les toilettes. Outre les problèmes matériels, ils ne s’y sentent pas en sécurité (22,6 %). Des incidents concernant des bagarres et des agressions sont rapportés, ainsi que des actes sexuels. Par ailleurs, dans certains collèges et lycées, les toilettes, identifiées comme un lieu de non-droit car peu surveillées, permettent à certains élèves la consommation de tabac, d’alcool et l’usage de drogues. **Les collégiens pensent à 28,7 % que leur intimité n’y est pas respectée.** Ceci est en rapport notamment avec l’utilisation du téléphone portable dans les toilettes et la prise de photos ou de vidéos diffusées ensuite via Internet. **La question des toilettes est très peu abordée, voire jamais, en classe et dans les instances et lieux de parole des élèves.** Seuls 20 % des établissements la traite en comité d’hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) et 26 % en conseil d’administration.

Il est grand temps d’agir de manière volontariste et méthodique pour remédier à cette situation préjudiciable pour la tranquillité et la santé des élèves, aussi bien du primaire que du secondaire. Il faut, tout d’abord, agir sur la conception des toilettes, qui doivent être en nombre suffisant et accessibles aux personnes en situation de handicap. Ensuite, il est indispensable que les toilettes soient accueillantes : propres, sans odeurs désagréables, pourvues de papier hygiénique et de poubelle dans les toilettes filles. Le lavage des mains doit être possible avec de l’eau tiède. Des papiers essuie-mains jetables doivent être systématiquement mis en place. L’intimité des élèves doit être respectée en concevant des cabines de toilettes sans espace excessif au-dessus et au-dessous, empêchant l’utilisation des téléphones portables. La surveillance des toilettes est également un enjeu important. En primaire, une solution serait de prévoir des toilettes à proximité de chaque classe. Dans les collèges et les lycées, le problème de la surveillance est encore plus épineux. Cette surveillance est pourtant cruciale afin d’éviter les phénomènes qui empêchent de nombreux élèves de fréquenter ce lieu indispensable.

Il serait nécessaire, dans un premier temps, de réaliser un état des lieux dans chaque établissement scolaire, dans le cadre du conseil d’école en ce qui concerne le primaire et dans le cadre du comité d’éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC), en collaboration avec les élèves. Il conviendrait de lister les besoins par des entretiens avec les élèves et les enseignants. Les parents devraient également être consultés. Cette démarche aurait pour objet de déboucher sur un plan d’amélioration des locaux, à programmer avec les instances assurant le financement (mairies pour le primaire, conseil général pour le collège et conseil régional pour les lycées). L’éducation à l’hygiène pourrait également être travaillée de manière générale et transversale par l’intermédiaire des programmes scolaires.

Recommandation n° 7 : Repenser l'aménagement des cours de récréation, avec notamment des équipements sportifs offrant la possibilité aux filles et aux garçons de jouer ensemble, afin que la cour de récréation permette des usages diversifiés et devienne un lieu favorisant l'égalité de genre dans l'appropriation de l'espace.

Au sein de l'école, prévoir également des espaces favorisant la fluidité et la mixité à l'intérieur et à l'extérieur des bâtiments, en portant une attention particulière aux toilettes qui doivent respecter l'intimité des filles et des garçons, dans le respect des règles d'hygiène.

II. FAIRE FACE A UN PHENOMENE QUI SE RENFORCE TOUT AU LONG DU SECONDAIRE

Ces mécanismes de transmission et d'intégration des stéréotypes de genre, loin de s'atténuer au collège et au lycée, ne font que s'y renforcer, parents, élèves et membres de la communauté éducative contribuant involontairement à les véhiculer et à les imposer.

A. LA NECESSAIRE REFONTE DES MANUELS SCOLAIRES

Comme pour les manuels de lecture, un des principaux vecteurs de circulation de ces stéréotypes de genre est constitué par les manuels scolaires où des biais de genre importants sont à déplorer.

1. Les constats issus des études du centre Hubertine Auclert

Il a fallu attendre les premières études du centre Hubertine Auclert pour mesurer l'ampleur et le caractère systématique des biais de genre dans les manuels scolaires, toutes matières et tous niveaux confondus.

Dans la transmission des savoirs, les enseignants appliquent des programmes et utilisent des manuels qu'on pourrait qualifier de masculinistes. Le « masculinisme », selon la définition de Michèle Le Doeuff, philosophe, c'est " *ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation, il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue* ". Parmi les savoirs scolaires, les femmes sont invisibles dans les sciences, dans l'histoire, la vie sociale et la culture. Ainsi, on tend à persuader les élèves, filles et garçons, que les femmes n'y ont pas de réelle importance, quand elles n'ont pas un rôle néfaste, comme Claude et Françoise Lelièvre l'ont montré pour les reines ou les régentes dans l'histoire de France.

Peu de femmes actives dans la société ou dans la politique, ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines des sciences ou de la culture, sont mentionnées dans les diverses disciplines. Les garçons ont de nombreux modèles identificatoires, on cite beaucoup de « grands hommes » et peu de « grandes femmes ». Les filles, manquant de modèles de leur

sexe, risquent d'avoir du mal à imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale, politique, culturel ou encore à la science ou aux arts. Plus grave encore, les garçons, de leur côté, sont confortés dans leur conviction que les hommes sont supérieurs aux femmes, puisqu'on dénombre de nombreux « grands hommes » ou « héros culturels » et pas de « grandes femmes » ou d'« héroïnes culturelles ». En somme, filles et garçons apprennent de cette manière que les filles et les femmes sont moins « intéressantes » et moins importantes que les garçons et les hommes, puisqu'elles ont si peu de présence dans les savoirs et les manuels et qu'il est donc légitime qu'elles aient une place secondaire, comme elles ont une place secondaire dans la classe.

Les études du centre Hubertine Auclert, menées sur plusieurs années, sur des matières et des niveaux d'enseignement différents, ont permis de faire ressortir l'ampleur du phénomène, largement sous-évalué. Ouvrage conçu dans l'intention de servir de support à l'enseignement d'une discipline, le manuel scolaire constitue un instrument d'influence s'adressant à des esprits jeunes et dont l'utilisation par les élèves est fréquente. Alors qu'ils pourraient être des outils de transmission d'une culture de l'égalité, les manuels scolaires semblent échouer dans cette entreprise. Au contraire, ils proposent encore trop souvent de nombreuses représentations stéréotypées et les femmes y sont sous-représentées.

Le Centre a réalisé cinq études successives. La première, en 2011, a porté sur les manuels d'histoire, de seconde et de certificat d'aptitude professionnelle (CAP), chaque étude intégrant des manuels de la filière technique. La seconde étude, en 2012, concernait les manuels de mathématiques de terminale scientifique et de baccalauréat professionnel. La troisième étude, en 2013, s'est attachée aux manuels de français de secondes générale, technologique et professionnelle. La quatrième étude, en 2015, a étudié les manuels de lecture de cours préparatoire (CP). Enfin, la cinquième étude, en 2018, a traité des manuels d'enseignement moral et civique, de la cinquième à la terminale. Le centre s'est donc penché sur des matières variées et a relevé une grande constance dans les résultats.

D'une manière générale, les femmes y sont sous-représentées. Elles constituent 3,2 % des biographies présentées. Les manuels de mathématiques présentent un ratio d'un personnage féminin pour cinq masculins. Seuls 5 % des auteurs de textes proposés à l'étude des élèves dans les manuels de français sont des femmes. Seuls 15 % des personnages du champ politique, dans les manuels d'enseignement moral et civique, sont des femmes.

On assiste également à des procédés d'invisibilisation et de cantonnement des femmes. Celles-ci sont présentées en annexe de l'histoire : elles ne sont pas intégrées dans le récit historique et sont marginalisées. On observe que les femmes scientifiques voient leur rôle dans l'histoire des sciences minimisé et sont cantonnées à la sphère privée.

L'étude sur les **manuels d'histoire** portait sur 11 manuels, cinq de CAP et six de seconde, parus en 2010, dans sept maisons d'édition différentes. Les chiffres clés sont les suivants : sur les 339 biographies proposées, seules 11 biographies sont consacrées à des femmes, soit 3,2 % ; parmi les auteurs de manuels, 32 % sont des femmes ; parmi les auteurs de documents proposés, 4 % sont des femmes ; 3,5 % des documents relevant du domaine politique, 2,8 % des documents relevant du domaine artistique, et 5,2 % des documents relevant du domaine de la connaissance sont écrits par des femmes. Au total, 95,8 % des documents présentés dans l'ensemble des manuels ont pour auteur un homme, alors même que les femmes constituent 51,6 % des professeurs d'histoire.

Ainsi, malgré une réforme des programmes d'histoire en 2010, les manuels ne vont pas assez loin dans la représentation des femmes comme réelles actrices de l'histoire et dans l'étude des rapports de domination entre les sexes qui n'est jamais évoquée dans l'analyse des mutations sociales. Les femmes demeurent très insuffisamment présentes qu'elles soient figures historiques, auteures de documents ou simples citoyennes.

La réalisation d'une étude sur les **manuels scolaires de mathématiques** est le fruit d'un constat simple : les manuels scolaires de mathématiques sont tout autant susceptibles de transmettre des représentations sexuées que les manuels d'histoire. En effet, si les cours de mathématiques sont en apparence neutres et semblent pauvres en représentations, les notions se traduisent, pour faciliter l'apprentissage, en exemples puisés dans la vie quotidienne des élèves. L'étude sur les manuels de mathématiques portait sur 29 manuels, 15 manuels de terminale bac professionnel et 14 manuels de terminale S, parus entre 2010 et 2012, dans neuf maisons d'édition différentes. Quel que soit le manuel étudié au sein du corpus, les personnages masculins restent toujours les plus nombreux : sur les 3 345 personnages sexués comptabilisés, on trouve 2 676 hommes pour 672 femmes, soit une femme pour cinq hommes. Ce déséquilibre est particulièrement remarquable dans le nombre de personnages masculins célèbres : 1 057 noms de personnalités masculines sont cités contre 35 personnages historiques féminins, soit 3,2 %. Plus parlant encore, dans l'unique manuel de terminale professionnelle citant Marie Curie, la légende sous sa photographie affirme que « *Marie Curie a souvent été associée aux travaux de son mari, Pierre Curie* », laissant entendre qu'elle n'était qu'une collaboratrice de son mari, sans domaine de recherche propre. Le déséquilibre numérique en défaveur des femmes est donc très important dans les manuels de mathématiques de terminale.

Qu'ils soient de fiction ou célèbres, les personnages féminins sont sous-représentés dans l'ensemble des manuels du corpus. À ce déséquilibre quantitatif, s'ajoute un cantonnement des personnages féminins, qui semblent bien moins diversifiés que les personnages masculins. Or, il demeure difficile de nier que la sous-représentation des femmes et leur invisibilisation dans les manuels constitue un obstacle important pour que les filles se projettent dans des rôles sociaux professionnels scientifiques.

Le français est une discipline propice à l'analyse des rapports sociaux de sexe, par l'étude des textes et images qui permettent d'interroger les élèves sur la place et le rôle réservés aux femmes à certaines époques. L'étude sur les manuels de français porte sur 17 manuels, dont six de secondes générale et technologique et 11 de seconde professionnelle. Les données chiffrées sont les suivantes : sur les 13 192 occurrences de noms de femmes et d'hommes réels recensés dans l'ensemble des manuels, on observe 6,1 % de femmes contre 93,9 % de noms masculins. Les femmes autrices (3,7 %) et artistes (6,7 %) sont très peu citées par rapport à leurs homologues masculins (96,3 % et 93,3 %).

Le plus frappant est le très faible nombre d'occurrences de femmes philosophes (0,7 %). Parmi les personnalités historiques et spécialisées (sciences, sport, critique littéraire, sciences humaines, etc.), les femmes ne sont que 15,5 %. La présence des femmes dans les différents types de documents est également révélatrice de cette hiérarchisation. Sur les 254 biographies de personnalités recensées à la fin des manuels scolaires, seules 11 sont des biographies de personnalités féminines. Le rôle des femmes dans la production littéraire est quasiment imperceptible dans les manuels étudiés. Sur l'ensemble des textes littéraires et théoriques étudiés, seuls 5 % ont été produits par des auteures. La majorité des textes principaux étudiés en classe sont écrits par des hommes. Les femmes étant extrêmement sous-représentées dans les manuels scolaires, il semble qu'elles n'aient pas droit de cité dans l'histoire littéraire et artistique française.

L'étude sur les **manuels d'enseignement moral et civique**, matière enseignée dans les classes de CP à la terminale à la rentrée 2016-2017, porte sur 25 manuels, 16 manuels de cycle 4 (5ème, 4ème, 3ème) et 9 manuels de cycle cinq (lycée). Le centre a étudié comment les problématiques liées aux droits des femmes et aux discriminations y sont abordées, selon trois axes : la représentation des femmes dans le monde professionnel et dans la sphère publique, le recours à des expertises de femmes dans les manuels eux-mêmes, le traitement des notions de sexisme, d'égalité, de discrimination et de harcèlement. L'analyse de la répartition des sexes dans l'ensemble des manuels du *corpus* montre que la mixité n'est pas atteinte chez les adultes (28,8 % de femmes pour 71,2 % d'hommes) alors que la parité est presque atteinte chez les personnages mineurs, dont 44,8 % sont des filles et 55,2 % des garçons. Ceci correspond à une tendance générale déjà observée dans d'autres études : il semble plus aisé de représenter des filles en situation scolaire que de montrer des femmes dans la sphère publique en général et dans le monde professionnel en particulier. On note également que les femmes et les hommes ne sont pas égaux face à la célébrité : plus la renommée du groupe augmente, moins on observe de femmes représentées. On passe ainsi de 36,4 % de femmes parmi les personnages anonymes à 17,4 % parmi les personnages célèbres. Cela renforce la tendance à l'invisibilisation des femmes adultes, déjà observée dans les précédentes études.

La sphère civique est représentée par 16,8 % de femmes, la sphère professionnelle en compte 19,1 % et la sphère domestique 39,1 %. En ce qui concerne le champ politique, les femmes sont davantage représentées en tant que

citoyennes participant à la vie publique, avec un engagement civique (67 % des femmes représentées dans le champ politique), qu'en tant qu'élues ou professionnelles de la politique (33 %). Si l'un des objectifs de cette nouvelle matière est de valoriser l'engagement citoyen des élèves et de les faire réfléchir à leur futur rôle dans la société, il est problématique de ne pas mettre en pratique une représentation paritaire des femmes et des hommes dans la sphère politique et de représenter une sphère professionnelle majoritairement masculine.

Ces études démontrent que le chemin est encore long avant que les manuels scolaires deviennent l'un des vecteurs de changement des représentations des jeunes. Le centre a construit un guide, intitulé *Faire des manuels scolaires des outils d'égalité*⁽¹⁾, dans lequel la grille élaborée par le Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes a été intégrée. Il serait intéressant de reproduire les études réalisées par le centre, à la suite des récents changements de programme dans l'Éducation nationale et des adaptations des manuels scolaires auxquels ils ont donné lieu.

Recommandation n° 8 : Créer un label égalité pour les manuels scolaires, figurant sur la couverture et décerné par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, sur la base de la grille d'analyse établie par le Haut Conseil à l'Égalité et le centre Hubertine Auclert, afin d'éclairer les enseignants sur le contenu des manuels scolaires et d'inciter les éditeurs à poursuivre leurs efforts dans la lutte contre les stéréotypes de genre.

2. Une prise en compte par les éditeurs qui doit se poursuivre

Après avoir entendu le centre Hubertine Auclert, vos rapporteurs ont souhaité donner la parole aux éditeurs de manuels scolaires, afin de mesurer si des progrès avaient été réalisés depuis la réalisation des études du centre. Vos rapporteurs ont donc organisé une table-ronde réunissant plusieurs éditeurs de manuels scolaires : Agnès Botrel, directrice en charge du secondaire, Éditions Magnard ; Carole Greffrath, directrice éditoriale des sciences humaines, Nathan ; Nathalie Pujo, directrice adjointe d'Hachette Éducation ; et Pascale Gélébart, chargée de la communication et des relations institutionnelles - Éducation & Références (Editis).

Interpellés au sujet des interrogations soulevées par les études du centre Hubertine Auclert, les éditeurs ont indiqué qu'ils prêtaient attention à ces travaux, ceux-ci permettant d'amender les manuels scolaires. En effet, il s'agit d'études documentées et mesurées qui présentent des axes de progression positifs. **Les éditeurs partagent le constat et essaient d'y apporter des remèdes.** À partir de la rentrée 2018, des ajustements ont été apportés aux programmes scolaires de

(1) <https://www.centre-hubertine-auclert.fr/sites/default/files/fichiers/cha-guide-manuels-scolaires-aj2020web.pdf>

français, de mathématiques et d'enseignement moral et civique, afin de prendre en compte les résultats obtenus par la France lors des grandes enquêtes internationales en matière éducative et de renforcer la maîtrise des savoirs fondamentaux : lire, écrire, compter, respecter autrui. **En 2019-2020, les programmes scolaires ont été modifiés pour tenir compte de la réforme du lycée. Ces réformes sont donc postérieures aux études du centre Hubertine Auclert. À l'occasion de ces réformes, des changements ont été apportés dans les manuels.**

Agnès Botrel, directrice en charge du secondaire aux éditions Magnard, indique que les éditeurs ont veillé à présenter des représentations neutres. Ainsi, la proportion des femmes dans les manuels d'histoire est passée à 20-30 % et les femmes sont également citées dans les leçons. En sciences économiques et sociales, les manuels interrogent les représentations sociales. En sciences de la vie et de la terre, les éditeurs se sont efforcés de mettre les femmes davantage en avant dans l'histoire des sciences. **Ils s'efforcent de casser les stéréotypes dans tous les domaines. Les noms de métiers ont été mis au masculin et au féminin pour susciter des vocations et une plus grande attention a été prêté aux illustrations.** Ainsi, les éditeurs de manuels scolaires s'attellent à éradiquer les stéréotypes dans tous les sujets et à combattre les biais de genre. Toutefois, ils sont toujours contraints pour réaliser les manuels scolaires. Parfois, les sources sont difficiles à trouver, notamment pour les illustrations. Il s'agit donc d'un travail de longue haleine, la profession formant les éditrices et les éditeurs à être proactifs dans ce domaine.

Pascale Gélébart, chargée de la communication et des relations institutionnelles - Éducation & Références chez Editis, a souligné que les manuels scolaires étaient aussi le reflet de la société dans laquelle les enfants grandissent. De plus, elle a rappelé que la mise en œuvre des programmes scolaires est définie par le ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports qui fixe le cahier des charges des manuels scolaires.

Carole Greffrath, directrice éditoriale des sciences humaines chez Nathan, a indiqué qu'en fonction des matières, les points de vigilance et d'action ne sont pas les mêmes. En histoire et en littérature, les éditeurs sont contraints par le poids de l'histoire qui est patriarcale. En revanche, on recense des matières où il est plus aisé de lutter contre les stéréotypes car c'est au cœur du programme, comme dans l'enseignement moral et civique ou en sciences économiques et sociales. Par ailleurs, **il existe des domaines où l'on peut le faire, bien que le résultat soit moins directement visible : femmes aux sources des documents, experts...** Certaines matières permettent de pousser ces thématiques, comme les langues vivantes, les mathématiques, le français, notamment au travers de petits exercices avec situation. L'action sur les programmes scolaires lui paraît très importante car la liberté éditoriale des éditeurs correspond à la liberté pédagogique des enseignants, les manuels scolaires étant choisis par les enseignants. Or, le premier critère de choix des enseignants, c'est la conformité aux programmes. **Au moment des réformes des programmes, les éditeurs disposent souvent de**

délais trop courts pour adapter leurs manuels. De plus, ils ont parfois le sentiment de traiter la question du genre malgré les programmes : les femmes sont souvent évoquées en point de passage, alors qu'il faudrait faire en sorte qu'elles soient présentes partout. Quand les programmes sont très denses et n'évoquent pas vraiment les femmes, cela ne laisse plus la place pour traiter la question du genre. Les éditeurs doivent également plaider auprès de leurs auteurs pour obtenir une représentation plus équilibrée des femmes et des hommes.

Nathalie Pujo, directrice adjointe d'Hachette Éducation, considère que le fait que le métier d'éditeur de manuels scolaires soit un métier très féminisé constitue une chance. En effet, une attention particulière y est portée à l'ensemble des discriminations, dont les stéréotypes de genre. Les études du centre Hubertine Auclert ont permis de revoir complètement les *briefs*⁽¹⁾ donnés aux auteurs et aux éditeurs. Les éditeurs se sont servis des études du centre Hubertine Auclert pour créer des guides.

Cette table-ronde à laquelle ont participé des éditeurs de manuels scolaires a permis de constater **une réelle prise de conscience concernant la présence de biais de genre importants dans les manuels scolaires** de tous niveaux d'enseignement et de toutes matières, ainsi qu'une volonté d'y remédier au fur et à mesure des réformes de programmes entraînant une refonte des manuels scolaires. Certes, les éditeurs de manuels scolaires restent très dépendants des programmes scolaires, tant en termes de contenu que de délais. Toutefois, une volonté éditoriale forte et constante demeure indispensable, afin de faire des manuels scolaires un instrument de transmission des savoirs, ainsi qu'un outil contribuant à une meilleure égalité entre les filles et les garçons et ensuite entre les femmes et les hommes.

Cette volonté éditoriale forte pour traquer et éliminer les biais de genre dans les ouvrages destinés à la jeunesse est également primordiale dans la littérature de loisirs destinée aux enfants et aux adolescents. Afin de mesurer la prise en compte de ces problématiques par les éditeurs de littérature pour la jeunesse, vos rapporteurs ont auditionné un éditeur spécialisé dans ce domaine. Leur choix s'est porté sur les Éditions Milan, du groupe Bayard, en raison de la qualité de leurs publications et de la dimension pédagogique de celles-ci.

Entendue par vos rapporteurs, Bénédicte Debèse, directrice éditoriale des éditions Milan, a mis l'accent sur **l'importance de promouvoir des héroïnes dans les récits et les documentaires et de donner à lire des destins d'héroïnes, afin qu'elles servent de modèles inspirants.** Cela permet aux filles de développer la confiance en soi, en les autres, en la vie. Il faut donner à voir, rendre sensible le rôle de la femme et montrer comment on peut se révolter contre un modèle qui se transmet de génération en génération.

(1) Un brief est un document présentant toutes les informations nécessaires à un prestataire pour formuler une réponse à un besoin marketing. Il contient des éléments essentiels comme les objectifs de la mission, la stratégie de l'entreprise et ses contraintes de temps et de budget.

Les éditions Milan acquièrent également des droits d'éditeurs étrangers. Elles vont chercher des histoires qui mettent en scène des héroïnes, comme *Entre chiens et loups*, *best-seller* mondial qui joue des stéréotypes de genre et raciaux, avec pour ambition de montrer aux filles qu'elles peuvent prendre leur destin en mains. Les éditions Milan n'affichent pas l'intention de s'adresser séparément aux filles et aux garçons, même si elles ont créé une encyclopédie documentaire pour les filles (*Vive les filles !*, guide conçu pour répondre à toutes les questions des filles de 8 à 13 ans) et une pour les garçons (*Nous, les garçons*) parce qu'il s'agit de thématiques très intimes. Cela demeure l'exception. Les éditions Milan ont créé une collection sur les sciences, pour y laisser toute leur place aux filles.

Pendant longtemps les garçons figuraient en couverture, au motif que les garçons ne pouvaient s'identifier qu'à un garçon, alors que les filles auraient un pouvoir de transposition sans faille. Afin d'aller chercher le public le plus large possible, les éditions Milan s'efforcent de présenter aussi bien les filles que les garçons en couverture. Elles se sont inscrites dans une démarche proactive pour explorer les stéréotypes de genre dans leur fond éditorial, se préoccupant également de l'écriture. Elles ont ainsi renoncé à l'écriture inclusive et ont cherché des alternatives pour avoir l'écriture la moins encombrée possible. Elles reformulent si nécessaire ou recourent aux doublets complets ou abrégés.

L'objectif est d'aboutir à des représentations les plus égalitaires possible. Il s'agit d'intentions éditoriales maintenant acceptées, avec des avancées concrètes bien réelles. Plus le temps passe, plus le public l'accueille volontiers. Toutefois, cela a souvent soulevé des critiques de la part d'adultes trouvant que leurs représentations sont parfois un peu forcées et artificielles. En ce qui concerne la méthode de travail au sein des éditions Milan, on compte toujours plusieurs personnes qui lisent le script en interne et en cas de doute, il est fait appel à un expert. Les éditions Milan s'interrogent également sur la tranche d'âge et essaient d'adapter leur contenu en fonction des compétences cognitives et sociétales des enfants.

Bénédicte Debèse a indiqué que les éditions Milan ont gagné cette sensibilité à l'égalité entre les filles et les garçons en étant sollicitées par leur public (libraires, courriers, réseaux sociaux, etc.) et que leurs intentions éditoriales sont le reflet de leurs valeurs. Elles effectuent une revue de presse quotidienne, avec des mots-clés, dont l'égalité entre les filles et les garçons et ont le souci de s'imprégner elles-mêmes du concept pour être le plus porteuses de ce combat-là. Elle considère comme très formateur d'être régulièrement au contact avec des enfants que ce soit en allant en classe avec des auteurs ou en organisant des débats. Les éditions Milan ont également organisé des webinaires destinés aux classes sur des thématiques comme l'égalité entre les filles et les garçons.

Par ailleurs, vos rapporteurs ont effectué un déplacement auprès d'une jeune maison d'édition de littérature pour la jeunesse, les éditions Talents Hauts, à Vincennes, très impliquée dans la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons. Justine Haré, éditrice auprès des éditions Talents Hauts

qui comptent seize ans d'existence, souligne la volonté, dès le départ, de lutter contre les stéréotypes dans les livres pour la jeunesse et rappelle qu'à l'époque la démarche était osée car il fallait aller à l'encontre des idées reçues.

Elles ont d'abord proposé des albums, puis des livres illustrés, publiant notamment un album canadien, *best-seller* mondial, *La princesse et le dragon* qui revisite les contes de fées traditionnels. Elles disposent également d'une collection pour les adolescents et proposent désormais une collection pour les 0-3 ans, secteur où on observait des stéréotypes très prégnants et très forts. Elles abordent notamment la question du consentement chez les tout-petits, dans le livre *Ma poupée*, d'Annelise Heurtier et Maurèen Poignonec. Les éditions Talents Hauts cherchent donc à montrer d'autres modèles, à la fois pour les petites filles et les petits garçons. Elles prêtent attention à toutes les formes de discriminations et essaient de représenter le plus de personnages possibles.

Cette maison d'édition organise l'exposition « Lire pour l'égalité » comportant douze panneaux, chacun d'eux étant consacré à un thème illustré par un livre en lien avec l'égalité. Les thématiques de l'exposition sont : soigner son apparence ; être soi-même ; exprimer ses émotions ; exercer ses compétences ; jouer, pratiquer ses activités préférées ; partager les tâches du quotidien ; vivre en famille ; résister, dire « non » ; revendiquer ses droits ; être du genre humain. Elle a pour objectif d'ouvrir le débat avec les lectrices et lecteurs de cycles 1 et 2 pour qu'ils puissent échanger sur leur quotidien et les préjugés ou discriminations sexistes auxquels elles et ils font face. L'exposition a pour ambition de leur apprendre à y répondre, à s'en affranchir et à les dénoncer.

Les éditions Talents Hauts organisent également un concours d'écriture, « Lire égaux » qui en est à sa treizième édition et est destiné aux classes de CP et de CE1 d'Île-de-France, auquel participent 200 classes, l'inscription au concours étant à l'initiative des directeurs d'école. Les classes participantes travaillent toute l'année à l'élaboration de leur manuscrit, en s'appuyant sur une mallette d'ouvrages des Éditions Talents Hauts. Cette initiative est organisée en partenariat avec la Délégation régionale aux Droits des Femmes et à l'Égalité d'Île-de-France et la Direction régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion sociale d'Île-de-France, ainsi qu'avec Amnesty international et est soutenue par les directions des services départementaux de l'Éducation nationale d'Île-de-France. La classe gagnante est choisie au mois de juin, l'illustratrice la rencontre et le manuscrit est publié l'année suivante. Le succès du concours est tel que les éditions Talents Hauts doivent refuser chaque année 150 à 200 classes souhaitant s'inscrire au concours. Elles cherchent à étendre le concours à d'autres académies. Elles ont créé une association « Lire égaux » qui va porter désormais le concours.

Par ailleurs, les éditions Talents Hauts proposent des formations pour les futurs enseignants, en formation initiale et pour les bibliothécaires, dans le cadre de leur formation continue, ainsi que pour les professionnels du livre et travaillent avec les Inspé (Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation).

Malgré leurs 350 titres au catalogue, cet éditeur ne figure toujours pas sur la liste de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2), ce qui rend difficile leur diffusion dans les écoles. Or, des titres comme *la déclaration des droits des filles* et *la déclaration des droits des garçons* pourraient servir utilement de support pédagogique pour les enseignants du primaire.

Recommandation n° 9 : Inscrire sur la liste de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 (CP, CE1, CE2), des albums et des livres illustrés mettant l'accent sur l'égalité entre les filles et les garçons et déconstruisant les stéréotypes de genre en matière d'aptitudes, de goûts et de rôles, afin que les enseignants puissent disposer d'outils ludiques permettant d'engager un dialogue avec les filles et les garçons sur la question de l'égalité et celle des stéréotypes de genre.

Ce panorama du travail des éditeurs met en lumière la nécessité d'une prise de conscience des biais de genre véhiculés par les ouvrages destinés aux enfants et aux adolescents qu'il s'agisse de manuels scolaires ou de littérature pour la jeunesse. Seule une volonté éditoriale forte et pérenne permettra de faire de l'écrit un outil d'égalité entre les filles et les garçons. Les efforts doivent être poursuivis, notamment dans le domaine des manuels scolaires, où la difficulté est accentuée par leur nécessaire articulation avec les programmes scolaires.

3. Des interactions entre le Conseil supérieur des programmes et les éditeurs de manuels scolaires à approfondir

Les échanges avec les éditeurs ont amené vos rapporteurs à auditionner le Conseil supérieur des programmes (CSP). Celui-ci a été institué par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013. Il est appelé à donner des avis et à formuler des propositions, soit à la demande du ministre, soit en se saisissant d'une question qui relève de ses compétences. Le CSP réunit des universitaires, des chercheurs, des spécialistes du système éducatif et des représentants élus de la Nation et de la société. Il émet des avis et formule notamment des propositions sur le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que sur les modalités de validation de l'acquisition de ce socle. Ses avis et propositions sont publics. Pour l'exercice des missions qui lui sont confiées, il peut mettre en place des groupes d'experts, appelés groupes d'élaboration de projets de programmes, dont il choisit les membres en raison de leurs compétences.

Entendue par vos rapporteurs, Souâd Ayada, présidente du Conseil supérieur des programmes, a rappelé que le Conseil a pour principale tâche de déterminer les contenus des différents enseignements, au primaire, au collège et au lycée. Dès 2018, il a été associé à la réforme du lycée, d'abord général et technologique, puis professionnel pour les matières générales, la nouvelle structure du lycée devant s'accompagner de la réforme des programmes.

Le Conseil ne décide pas de ce qui va être mis en place ; c'est bien le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports qui rend les arbitrages. Il se contente de soumettre des propositions au ministre et n'a donc pas de fonction opératoire. Lors de la réforme des programmes du lycée, le Conseil supérieur des programmes s'est appuyé sur 40 groupes de travail, lesquels ont sollicité près de 420 experts. Le Conseil est attaché à ce qu'aucun programme n'exclut les filles et à ce que les élèves trouvent dans les programmes de quoi aiguiser leurs qualités et leurs talents. Le Conseil supérieur des programmes a reçu des interlocuteurs qui mènent ce combat pour l'égalité dans le cadre associatif et des sociétés savantes.

En ce qui concerne la sous-représentation des femmes dans les programmes, Souâd Ayada a indiqué que, dans les programmes d'histoire, il a été fait figurer des femmes chaque fois que c'était possible. Une attention particulière a été portée à l'enseignement civique et moral. En philosophie, on compte désormais six femmes présentes parmi la cinquantaine d'auteurs du programme, au lieu d'une seule précédemment. Elle souligne que la présence des femmes dans les programmes est à placer dans une perspective historique, le statut des femmes jusqu'au XIX^{ème} siècle, ne leur permettant pas d'accéder à certaines fonctions. Pour autant, dès lors que les femmes jouent un rôle important, il serait scandaleux de ne pas leur donner la place qui leur revient de droit. Elle a précisé que les programmes donnent un cadre réglementaire à ce qui doit être enseigné dans les classes et qu'ils respectent la liberté pédagogique des enseignants.

En ce qui concerne les éditeurs de manuels scolaires, Souâd Ayada a rappelé qu'ils ont été tenus informés et que des réunions ont été organisées à des moments décisifs entre les représentants des groupes de travail et les éditeurs de manuels scolaires. Toutefois, il a fallu prendre en compte des délais très serrés, tenant à l'urgence de mettre en œuvre les nouveaux programmes accompagnant la réforme du lycée. **Depuis 2009, les délais réglementaires prévoyant que les programmes soient publiés au moins 12 mois avant leur mise en place ne sont plus respectés⁽¹⁾.** Cette situation complique particulièrement la modernisation du contenu et de la présentation des ouvrages.

Auditionné par votre Délégation, Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, a affirmé que l'égalité entre les femmes et les hommes constitue une question centrale pour le système scolaire car c'est une des traductions les plus directes du principe républicain. Il s'agit d'un véritable indicateur de la qualité d'un pays et d'un système scolaire. L'Éducation nationale a pour mission d'incarner ces valeurs dans la classe et dans la vie scolaire et l'égalité doit donc être abordée comme un objet d'enseignement⁽²⁾.

(1) L'article D. 311-5 du code de l'éducation prévoit ainsi que : « les programmes ne peuvent entrer en vigueur que douze mois au moins après leur publication, sauf décision expresse du ministre chargé de l'éducation ou du ministre chargé de l'enseignement supérieur, prise après avis du Conseil supérieur de l'éducation. ».

(2) Cf. compte rendu de l'audition du ministre en annexe.

Plusieurs politiques publiques ont un impact sur le sujet, à commencer par les programmes scolaires. **Il est donc indispensable que la dimension de l'égalité entre les femmes et les hommes apparaisse comme un axe fort dans les programmes et que les échanges avec les éditeurs de manuels scolaires soient systématisés et renforcés, les manuels scolaires jouant un rôle important dans la mise en œuvre des programmes.** À cet égard, il est souhaitable que les éditeurs scolaires disposent d'un délai suffisant en cas de changement de programmes, pour toiletter et actualiser leurs manuels. Cette collaboration renforcée ne doit pas les dispenser de se montrer volontaristes en matière de lutte contre les biais de genre. Il leur appartient donc de mener en permanence un travail de veille sur leur fonds éditorial, afin d'identifier les biais de genre, notamment dans les représentations des femmes et des hommes qui doivent s'affranchir des clichés stéréotypés traditionnels, aussi bien en matière de textes que d'illustrations.

Recommandation n° 10 : Faire de l'égalité entre les femmes et les hommes une priorité à caractère transversal, irrigant l'ensemble des programmes scolaires quels que soient le niveau et la matière concernés.

Renforcer la collaboration entre le Conseil supérieur des programmes (CSP) et les éditeurs de manuels scolaires, en les intégrant dans les groupes d'experts d'élaboration de projets de programmes.

B. AMÉLIORER LA FORMATION ET LA SENSIBILISATION DE LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE

Les stéréotypes de genre se transmettent et se perpétuent car les adultes en charge des enfants et des adolescents dans la sphère éducative ne sont pas formés à ces problématiques et n'interagissent pas de manière égalitaire avec les filles et avec les garçons.

1. Prévoir des modules en formation initiale et continue

Les enseignants, principaux acteurs de l'école, ont un rôle très important à jouer dans la construction de l'égalité entre les sexes. Cependant, par divers mécanismes, ils peuvent avoir tendance à servir de vecteur à la diffusion des stéréotypes de genre : par la transmission de savoirs stéréotypés, par des interactions avec les élèves inégales selon le sexe et par une différence de comportement envers les filles et les garçons. **La formation des enseignants, qu'il s'agisse des professeurs des écoles ou des professeurs du secondaire, se caractérise par son absence de prise en compte des problématiques liées au genre.**

Le professeur des écoles travaille auprès d'enfants âgés de 2 à 11 ans. Enseignant du premier degré, il exerce en école primaire, allant de la première année de maternelle à la dernière année de l'école élémentaire (CM2). Pour devenir professeur des écoles, il est nécessaire, après une licence, de suivre la

formation du master MEEF, spécialisé dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Cette formation intègre dans ses enseignements orientés vers la pratique du métier une préparation au concours de recrutement des enseignants. Pour enseigner à l'école primaire (école maternelle et école élémentaire), il faut avoir réussi le concours de recrutement des professeurs des écoles (CRPE).

Le master MEEF mention 1^{er} degré qui prépare au métier de professeur des écoles (école maternelle et élémentaire) apporte des compétences liées au domaine de l'enseignement, avec des apprentissages théoriques (séminaires, cours de méthodologie, de didactique, etc.) et pratiques (stages d'observation et de pratique). Durant les quatre semestres, l'étudiant va suivre des enseignements communs : par exemple, sur des sujets sociétaux (écologie, citoyenneté), les valeurs de la République (laïcité, lutte contre les discriminations) ou encore les stratégies d'enseignement (gestion de classe, processus d'apprentissage). Parmi les unités d'enseignement, le master MEEF mention 1^{er} degré comprend une unité « *être acteur de la communauté éducative et construire son éthique professionnelle* », avec différents modules : connaissances du métier, formation à la laïcité et éthique professionnelle ; communauté éducative et climat scolaire ; éducation inclusive et accessibilité des apprentissages ; se situer dans le système éducatif dans ses différentes dimensions. Le master MEEF mention 1^{er} degré comprend également une unité d'enseignement intitulée « découvrir, observer l'école, la classe », avec notamment un module analyse de l'activité de l'enseignant et de la classe.

Les professeurs du secondaire, quant à eux, suivent la formation master MEEF mention second degré qui est composée de plusieurs matières (aussi appelées UE : Unités d'Enseignement). Pour exercer en tant qu'enseignant au collège ou au lycée, il est nécessaire de valider les deux années de master MEEF et d'obtenir un concours d'enseignement du second degré (CAPES, CAPEPS, agrégation, Capet, CAPLP). Les programmes de master MEEF de l'enseignement secondaire sont essentiellement centrés sur l'acquisition des connaissances relatives à la matière à enseigner et ne laissent qu'une place réduite pour la pédagogie.

La formation aux stéréotypes de genre n'est pas intégrée dans le cursus de formation des enseignants et pas davantage proposée dans le cadre de la formation continue. Il faut donc former les enseignants et créer un enseignement spécifique à cette thématique qui engage l'avenir des élèves. Cela suppose une formation en profondeur car ces questions font appel au sens commun qui est ancré dans chacun de nous et qui commande des représentations et des jugements en fonction du sexe. Les attitudes genrées de certains enseignants sont généralement involontaires et inconscientes et c'est pour cela que la formation à ces questions doit être prise au sérieux et faite de manière efficace.

Pour y parvenir, la formation doit respecter deux points : elle doit être conduite sur une durée suffisamment longue, le travail doit être entamé en

formation initiale puis poursuivi en formation continue et elle ne doit pas reposer sur une base purement théorique. Elle doit s'appuyer également sur des mises en situations concrètes : par exemple, des auto-analyses à partir de vidéos et des jeux de rôle.

C'est pourquoi, **il apparaît indispensable d'intégrer aux enseignements du master MEEF mentions 1^{er} degré** (professeurs des écoles) **et 2^{ème} degré** (professeurs du secondaire) **un module de sensibilisation et de lutte contre les stéréotypes de genre**, permettant aux enseignants d'identifier et de combattre les stéréotypes de genre dans l'environnement scolaire et dans les interactions entre élèves. Cet enseignement devra également mettre l'accent sur la pratique professionnelle des enseignants, pour éviter qu'ils n'adoptent des attitudes différenciées vis-à-vis des filles et des garçons qu'il s'agisse de l'attention qu'ils leur portent, de leurs réactions et jugements à leur égard, ainsi que de leur manière d'évaluer, d'encourager ou de sanctionner les filles et les garçons. Pour que cet enseignement ait une portée réelle, il est nécessaire qu'il s'agisse d'un **module spécifique** consacré aux stéréotypes de genre et non d'une simple composante d'un module à intitulé plus large. **En outre, il doit s'agir d'un module obligatoire** dont la notation compte pour l'obtention du master et non d'un module facultatif ou optionnel, lequel présenterait le risque de n'attirer que les étudiants déjà sensibilisés à la problématique. Enfin, pour que cette matière nouvelle soit prise au sérieux, il convient de lui donner une place au sein des épreuves des concours de recrutement des professeurs des écoles et des professeurs du secondaire, faute de quoi, et pour peu qu'il soit affecté d'un faible coefficient, cet enseignement risque de ne pas retenir l'attention des étudiants, lesquels en verront d'autant moins l'utilité qu'ils n'ont pas encore été confrontés à des situations pratiques.

Ce module devrait figurer en formation initiale et également en formation continue, afin que tous les enseignants en fonction puissent en bénéficier. En effet, si l'on se contente de former uniquement les étudiants et les futurs enseignants, les changements de comportements seront beaucoup plus difficiles à obtenir. De plus, cela risque de créer un fossé générationnel et un décalage entre jeunes enseignants formés à la problématique des stéréotypes de genre et enseignants chevronnés dont la pratique professionnelle est bien établie. De la même manière qu'en formation initiale, ce module en formation continue de sensibilisation aux stéréotypes de genre devrait présenter un caractère obligatoire, afin de permettre un changement général des mentalités et des comportements.

Par ailleurs, pour être efficace, **ce nouvel enseignement**, qu'il soit en formation initiale ou en formation continue, **devrait comporter à la fois une partie théorique**, afin de bien faire comprendre les mécanismes d'action des stéréotypes de genre et le poids sociétal et culturel dont ils sont chargés **et des exercices pratiques**, avec mises en situation et jeux de rôles, de façon à ce que chacun puisse appréhender personnellement la manière dont les stéréotypes peuvent influencer sur ses interactions avec les filles et les garçons. Comme l'indique Nicole Mosconi, philosophe et professeure en sciences de l'éducation, cette

formation doit se faire par auto-confrontation, car c'est en s'observant en situation que l'on est le plus à même de se rendre compte de certains comportements stéréotypés. L'ambition d'une telle formation devrait donc être de donner à chaque futur enseignant et enseignant en exercice des outils pratiques lui permettant de repérer les stéréotypes de genre et d'en prendre le contre-pied, dans le cadre de sa pratique quotidienne.

Recommandation n° 11 : Introduire au sein des enseignements du master MEEF (spécialisé dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation) mention 1^{er} degré, pour les professeurs des écoles, et du master MEEF mention second degré, pour les professeurs du second degré, un module de formation obligatoire de sensibilisation aux stéréotypes de genre, comportant une partie théorique et une partie pratique, avec notamment des mises en situation. Prévoir une formation continue, également à caractère obligatoire, pour les enseignants d'écoles primaires, ainsi que du secondaire, déjà en poste, afin que l'ensemble des personnels enseignants bénéficie d'une sensibilisation et d'une formation dans ce domaine.

2. Des perceptions et des attitudes à l'égard des élèves à repenser

Une formation systématique des enseignants et du personnel de la communauté éducative apparaît d'autant plus indispensable que les adultes ayant autorité sur les enfants et les adolescents, dans le cadre de la transmission de savoirs et de valeurs éducatives, peuvent contribuer à leur insu à diffuser ces stéréotypes de genre.

Une note du 24 octobre 2000, intitulée *À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité*, parue dans le hors-série n° 10 du Bulletin Officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche, recense les principaux biais de genre observés dans la pratique enseignante au quotidien. Cet inventaire demeure d'actualité. Une certaine image du masculin et du féminin continue en effet à être véhiculée dans et par l'école, malgré les efforts notables entrepris pour modifier les comportements. Enseignants, chefs d'établissement, personnels d'orientation, de documentation et d'éducation, personnels de santé et de service social, tous les acteurs de la sphère éducative sont concernés.

Ainsi, il a été constaté que la dynamique de la classe est vite dominée par les garçons qui accaparent l'attention des enseignants. Les filles s'effacent et n'osent pas s'imposer face aux garçons. Si elles sont moins mises en valeur, elles finissent par douter de leurs compétences et perdent confiance en elles. Les enseignants doivent donc s'efforcer de contrôler la spontanéité des bons élèves garçons, en veillant à distribuer la parole plus équitablement entre filles et garçons.

Un stéréotype très répandu suppose que les filles sont plus soigneuses et qu'elles ont le souci de bien exécuter ce qu'on leur demande. Cela renforce l'idée d'une division des compétences : les garçons produisent des idées, les filles

exécutent bien les tâches qui demandent du soin et de l'attention. Il faut donc veiller à diversifier les tâches demandées, afin que filles et garçons mettent en œuvre l'ensemble des compétences requises.

Dans le cadre des travaux collectifs, il est important que tous les groupes soient mixtes et que les filles ne soient pas reléguées à un rôle d'observatrices. En effet, la non mixité, si elle apporte un confort relatif aux filles, ne permet pas aux élèves de confronter des besoins différents et de découvrir leurs compétences mutuelles en termes de créativité et de réalisation. Or, **il faut éviter de conforter la division sexuée des compétences et des savoirs par un effet d'étiquetage**. Il convient de montrer que la réussite ou l'échec dans une tâche n'est pas une question de sexe et que les qualités d'attention et de minutie qu'elle requiert sont indispensables tant pour les filles que pour les garçons.

À l'école maternelle et primaire, on considère souvent que les garçons sont plus remuants et qu'ils ont besoin de se dépenser et de courir, tandis que les filles sont plus calmes et préfèrent bavarder ou jouer entre elles. C'est ainsi que l'espace est occupé et dominé par les garçons qui peuvent exercer librement leurs besoins d'activités physiques et que les filles et les garçons n'apprennent pas à partager leurs jeux. Il importe donc de veiller à une organisation de l'espace de la cour qui permette la juxtaposition d'activités différentes. Il convient aussi que des filles qui manifesteraient l'envie de se joindre aux garçons ne soient pas rejetées et réciproquement.

Dans les matières scientifiques, comme les mathématiques, les enseignants pensent généralement que les filles réussissent en travaillant beaucoup, tandis que les garçons peuvent souvent mieux faire et n'exploitent pas toutes leurs possibilités. **On utilise alors un double standard dans l'évaluation des filles et des garçons : on juge les filles sur leur travail et les garçons sur leurs capacités intellectuelles**. Cela renforce chez les filles le sentiment qu'elles ont d'être moins bonnes en mathématiques que les garçons. Il est donc nécessaire de prendre conscience de ce double standard dans l'évaluation des filles et des garçons dans les matières connotées masculines ou féminines et de veiller, dans le libellé des appréciations sur les bulletins scolaires, à valoriser les filles autant sur leurs compétences que sur le travail fourni.

De même, à résultats équivalents, on traite différemment les filles et les garçons. On conforte le garçon dans l'idée que si ses résultats sont moyens, c'est qu'il ne travaille pas assez et la fille dans l'idée qu'elle fait tout ce qu'elle peut : on utilise ainsi un double standard dans l'évaluation des filles et des garçons. De ce fait, on n'offre pas les mêmes possibilités d'orientation ultérieures à l'un et à l'autre. Au cours des conseils de classe, il est donc important de porter une attention particulière à l'évaluation des dossiers des filles et des garçons quand leur niveau est comparable et d'adopter une attitude de « promotion » à l'égard des filles, de la même manière qu'on le fait à l'égard des garçons.

Lors du stage de troisième de découverte en entreprise, les jeunes filles cherchent essentiellement des stages dans des métiers traditionnellement féminins et les garçons dans des métiers traditionnellement masculins. Si les élèves n'ont pas conscience que le rejet ou l'attrait pour une profession est dépendant des représentations qui lui sont attachées, ils risquent de se cantonner dans la recherche de stages conventionnels et d'avoir du mal à les exploiter. Il est donc du rôle des professeurs de faire travailler l'ensemble des élèves sur les raisons qui président aux choix professionnels (famille, école, société, employeur) et de les informer sur l'évolution des rôles respectifs des hommes et des femmes, l'égalité des sexes, l'importance et les conséquences d'éventuelles mesures sociales. Il faut amener les élèves à se poser des questions sur les conditions de travail, sur l'égalité professionnelle et sociale et leur faire prendre conscience de l'impact culturel dans l'élaboration des choix.

On sait depuis les expériences de Rosenthal et Jacobson sur « l'effet Pygmalion »⁽¹⁾ que **les attentes des enseignants peuvent avoir un effet de « prophéties auto réalisatrices »** : parce que nous y croyons, une idée, fautive au départ, peut devenir exacte à l'arrivée. Les idées que les enseignants se font sur leurs élèves - et qu'ils expriment plus ou moins implicitement - provoquent chez ces derniers des comportements en accord avec ces idées. Ainsi, les attentes des enseignants, forgées par les stéréotypes de genre, ont de fortes chances de renforcer chez les élèves des façons d'être conformes à ces stéréotypes. On pourrait aussi expliquer de cette façon le moindre sentiment de compétence et la moindre estime de soi qu'on observe chez les filles, à l'adolescence, par rapport aux garçons, à résultats scolaires comparables. Il est donc indispensable, pour l'avenir des élèves, tant personnel que professionnel, de déconstruire ces stéréotypes dont les enseignants nourrissent leur pratique quotidienne, sans s'interroger sur leur bien-fondé puisque la plupart du temps ils n'en sont pas conscients.

3. Une prise en compte indispensable des spécificités des Outre-mer

Afin de présenter un panorama le plus complet possible de la problématique des stéréotypes de genre, il paraît nécessaire de tenir compte des spécificités des Outre-mer. Ces derniers comprennent les territoires de la République française éloignés de la France hexagonale : Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion, Saint-Pierre-et-Miquelon, Mayotte, Saint-Barthélemy, Saint-Martin, Wallis-et-Futuna, Polynésie française, Nouvelle-Calédonie, Terres australes et antarctiques françaises.

Si les Outre-mer présentent des caractéristiques qui leur sont propres par rapport à l'Hexagone, du fait de l'insularité, de l'histoire, de la culture, des conditions géographiques, climatiques, économiques et sociales, pour autant, ils ne constituent pas un ensemble homogène et chaque territoire

(1) « *Pygmalion à l'école* », du psychologue américain Robert Rosenthal et d'une directrice d'école, Lenore Jacobson (1968)

présente des particularités qui le distinguent tant de l'Hexagone que des autres collectivités des Outre-mer. C'est pourquoi, vos rapporteurs ne prétendent pas à l'exhaustivité dans ce domaine et ont centré leur attention sur quelques territoires présentant des spécificités bien marquées, apparues lors de leurs travaux, afin de souligner que le traitement des stéréotypes de genre ne saurait être uniforme et doit tenir compte des besoins spécifiques et des réalités locales.

Vos rapporteurs ont auditionné Nadia Chonville, professeure d'histoire-géographie et sociologue, spécialiste des Antilles françaises. Elle a souligné que les problématiques ne sont pas les mêmes pour tous les territoires des Outre-mer, même si on observe des constantes liées à l'histoire de ces territoires. **Il faut donc s'appuyer fortement sur le tissu local et sur ses réflexions sur le genre, afin de trouver des solutions opérationnelles.** Les programmes nationaux ne sont pas toujours adaptés aux situations locales et la population a plus facilement confiance dans les solutions spécifiques à son territoire. Le poids de la collectivité est important, avec un système d'interconnaissance rendant plus difficile de s'affranchir des stéréotypes et alimentant la persistance de distinctions très significatives entre les sexes.

Les violences sexistes et sexuelles sont plus répandues aux Antilles que dans l'Hexagone, notamment dans l'espace public. Il ressort des enquêtes VIRAGE de l'Institut national d'études démographiques (INED), sur les violences et rapports de genre que 57 % des femmes concernées, contre un quart dans l'Hexagone, se disent confrontées au harcèlement de rue dans les villes, comme dans les bourgs et les campagnes. Or, le harcèlement de rue crée des situations d'intimidation qui engendrent de l'angoisse. On déplore également des problèmes de sécurité concernant les petites filles et les jeunes filles isolées sur le chemin de retour à la maison après l'école, celles-ci faisant souvent l'objet de sollicitations insistantes. Il existe un véritable enjeu d'organisation des transports publics pour permettre à ces écolières de regagner leur domicile en sécurité et d'éviter que pendant le temps d'attente et de circulation, elles soient exposées au harcèlement ou aux violences sexuelles.

Aux Antilles, un tiers des familles sont des familles monoparentales féminines. D'habitude, elles fonctionnent en réseau, parfois dans des formes de coparentalité. Pendant la crise sanitaire, ces familles n'ont pas pu recourir à la solidarité habituelle, ce qui a accru leurs problèmes d'organisation et de subsistance.

Nadia Chonville dépeint les sociétés antillaises comme des sociétés afro descendantes, post esclavagistes et post coloniales, y constatant une difficulté de communication avec l'État qui entrave la prise en compte des questions de genre. Elle souligne que la période esclavagiste a été une période de déshumanisation. On a empêché les hommes de vivre avec leurs enfants, ce qui a amené à la construction de stratégies où les femmes ont constitué le seul lien familial existant. Nadia Chonville considère qu'historiquement, la présence de l'homme

n'apparaissait ni indispensable, ni souhaitée, en réaction au patriarcat très violent représenté à l'époque par l'homme blanc. Cela a engendré des situations sociales très difficiles, dans un contexte de matrifocalité, ainsi qu'un désir de reconquête de virilité par les hommes, se traduisant par un fort investissement de la puissance physique et sexuelle par les hommes qui peut déboucher sur de la violence physique et sexuelle à l'encontre des femmes. En ce qui concerne les hommes qui fréquentent plusieurs femmes, on observe que les pluri-partenaires peuvent se montrer deux à quatre fois plus violents que les hommes n'ayant qu'une seule partenaire. L'autre facteur de risque aggravant les violences faites aux femmes, c'est la pauvreté. Or, **un tiers de la population martiniquaise est considéré comme pauvre** et les violences sont multipliées par quatre dans les foyers où les deux conjoints sont sans emploi. Une autre spécificité propre aux Antilles tient au manque de moyens pour l'éloignement des conjoints violents et l'hébergement des victimes, ce qui sur de petites îles est crucial. Le bracelet anti-rapprochement a été expérimenté et cela doit être renforcé car l'interconnaissance multiplie les risques et il est très difficile d'isoler des personnes sur de petites îles avec peu de grands axes routiers.

Les jeunes ont besoin de comprendre leur situation personnelle et de la situer dans un contexte plus large. **Les stéréotypes de genre sont très prégnants pour les jeunes filles qui sont soumises à une injonction de respectabilité-réputation. L'injonction sociétale de respectabilité joue beaucoup sur leur retour aux Antilles, après des études supérieures dans l'Hexagone** : les filles sont préparées à devoir revenir auprès de leurs parents, une fois leurs études terminées.

Au niveau local, le réseau associatif a réussi à créer des solutions efficaces qui fonctionnent. Ces expérimentations ont servi de laboratoire pour les actions en direction des familles. Grâce au travail des associations, les choses évoluent dans le bon sens car les femmes dénoncent davantage les violences qu'elles subissent et les jeunes femmes ont plus conscience du caractère illégal de certains comportements sexistes dans les espaces publics et privés. Nadia Chonville estime qu'il faut laisser davantage les territoires fonctionner et surtout leur donner les moyens de mener des actions, afin de former les acteurs sur le long terme et en priorité tout le personnel au plus proche des élèves, notamment les ATSEM, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles et les assistants d'éducation qui assurent la surveillance et l'encadrement des élèves durant le temps scolaire.

Le même type d'observations peut être fait à La Réunion, dont votre corapporteuse, Karine Lebon, est députée, après y avoir exercé les fonctions de professeur des écoles. Contrairement à la situation prévalant dans l'Hexagone, le nombre des élèves et des étudiants à La Réunion continue d'augmenter. Un Réunionnais sur trois est sur les bancs de l'école. Le système scolaire présente deux particularités : sa relative jeunesse car ce n'est qu'au cours des années cinquante que l'enseignement primaire s'est développé et généralisé ; le statut, pour une part importante de la population, de la langue créole comme langue maternelle. Deuxième région la plus jeune de France, La Réunion est aussi l'une des plus pauvres : **42 % de sa population vit sous le seuil de pauvreté** (Insee La Réunion, 2013) et le chômage touche près de 60 % des jeunes de l'île. Cette précarité est aggravée par des structures familiales qui pèsent sur les niveaux de vie : **beaucoup de familles nombreuses (14 %) et de familles monoparentales (45 %)**. Les familles monoparentales sont plus que les autres en situation de pauvreté, la majorité des parents concernés n'ayant pas d'emploi.

La Réunion, département des Outre-mer marqué par d'importantes problématiques d'insertion, constitue un territoire d'analyse particulièrement intéressant pour comprendre les difficultés et les aspirations des jeunes et penser le renouvellement des politiques jeunesse. **Le décrochage scolaire, lequel touche principalement les garçons, y est plus précoce que dans l'Hexagone** : un quart des jeunes réunionnais de 20 à 24 ans qui ont quitté le système scolaire n'ont que le niveau primaire, contre 14 % dans l'Hexagone (ministère du Travail/Union européenne, 2014) et 12 % des 18-29 ans demeurent en situation d'illettrisme, un chiffre qui est même en hausse selon les travaux de l'Insee⁽¹⁾. Les environnements familiaux, sociaux, communautaires et aussi territoriaux constituent autant de vecteurs d'inégalités et de clivages sur l'île, et ils éclatent la jeunesse réunionnaise en une mosaïque de conditions et de trajectoires différenciées.

À La Réunion, la famille occupe une place centrale et constitue pour de nombreux jeunes le principal lieu d'identité et de solidarité communautaire. Elle a également une valeur d'affirmation pour un nombre important de jeunes filles qui accèdent à un statut par la maternité et la mise en ménage. Pourtant, si la famille constitue un lieu de construction identitaire premier, la jeunesse réunionnaise est, pour de nombreux acteurs, en manque de repères, en particulier pour celle dont l'environnement familial est fragile. Dans le champ éducatif, l'inadéquation globale de la politique scolaire aux particularités locales ravive les conflits culturels hérités de l'histoire. Sur le territoire, le rapport à l'école des jeunes demeure complexe, en raison de la place ambiguë qu'y tient leur langue maternelle, le créole et de rapports plutôt distanciés des familles à l'institution scolaire, laquelle est souvent composée d'enseignants venus de l'Hexagone.

(1) Insee partenaires, n° 27, paru le 23/10/2013

Pour Sophie Elizéon, déléguée régionale aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les femmes et les hommes à la préfecture de La Réunion, entre 2007 et 2012, **le statut de la mère à La Réunion est très respecté et valorisé. En revanche, c'est aussi le principal frein à l'insertion dans la vie professionnelle.** Les femmes considèrent que leur rôle consiste à élever les enfants et elles ne font pas confiance à leur conjoint pour le faire. Cela conforte de très jeunes filles dans le choix d'être mères et explique les nombreuses grossesses précoces. En matière de violences conjugales, à La Réunion, un problème important concerne les ex conjoints ou compagnons, qui comptent pour 36 % des auteurs de tentatives de meurtre et 22 % des auteurs d'agressions physiques, alors que dans l'Hexagone, la moyenne est de 6 % dans ces deux catégories. Un travail de fond est nécessaire. Des initiatives, comme celles que mène l'association Réseau Violences Intra familiales (VIF) qui a pour but de favoriser l'amélioration de la prise en charge des violences intrafamiliales et des violences faites aux femmes, au travers notamment d'ateliers à destination des auteurs, contribuent à l'émergence de cette prise de conscience et permettent de lutter contre le processus de reproduction de la violence (récidive et transmission inter et trans-générationnelle).

Dans son numéro 592, publié en septembre 2021, la revue Population & Sociétés, bulletin mensuel d'information de l'Institut national d'études démographiques, explique que les femmes sur l'Île de La Réunion sont fortement exposées aux violences pendant l'enfance et l'adolescence. De fortes inégalités sociales et territoriales y fragilisent une partie de la population face à ces actes. Selon cette enquête, l'éducation y serait plus différenciée selon le genre. Les mères, sur lesquelles reposent principalement les tâches éducatives, exerceraient un contrôle plus important sur leurs filles, donnant davantage lieu à des tensions et des conflits et, *a contrario*, seraient adeptes d'un plus grand laisser-faire vis-à-vis de leurs fils. Malgré le rôle pivot des mères réunionnaises auprès des enfants, les hommes de la famille exercent un rôle actif de régulation, voire d'autorité au sein du groupe familial, d'autant plus que les membres de la parentèle vivent souvent à proximité. Les rôles genrés des femmes et des hommes y apparaissent donc fortement marqués.

À cet égard, il ressort d'un questionnaire récent adressé par Karine Lebon, votre corapporteuse, à l'université de La Réunion qu'apparaît, de la part des étudiants, une discrimination forte envers les personnes LGBTQIA+, thématique qui est encore vue comme quelque chose d'importé de l'Hexagone et non comme une vraie problématique locale. Il y a trop de personnes, notamment de la communauté LGBTQIA+ qui ont peur de se montrer, à cause de la pression familiale, religieuse et sociale. L'insularité constitue une des principales causes mais aussi la peur d'être mis à l'écart par des camarades de promotion car ces derniers tiennent et banalisent des propos LGBTQIA+phobes. La pression familiale est très présente et est bien souvent un frein à l'émancipation des femmes et des personnes LGBTQIA+. Il existe dans de nombreuses situations des parents qui peuvent se montrer directifs et imposer un contrôle des moindres faits et gestes. Ceci est aggravé lorsque les autres membres de la famille renforcent ce contrôle, en contribuant à surveiller et à rapporter les agissements de ces personnes.

Dans une récente publication, intitulée *La Réunion-Mayotte, encore loin d'une égalité entre les femmes et les hommes*, l'INSEE⁽¹⁾ souligne que, moins insérées professionnellement, les femmes réunionnaises ne bénéficient pas pour autant de plus de temps libre. La raison tient à ce qu'elles consacrent nettement plus de temps aux tâches domestiques (ménage, cuisine, linge, courses, s'occuper des enfants ou des adultes, etc.). Elles subissent également plus de violences qu'au niveau national. Ainsi, en 2018, 25 femmes sur 10 000 ont été victimes de crime ou délit commis au sein du couple et enregistrés par les forces de sécurité à La Réunion. C'est bien plus que dans l'Hexagone (18 pour 10 000) et que dans toutes les régions hexagonales. Les Réunionnaises sont aussi plus souvent victimes de crimes et délits sexuels enregistrés hors cadre conjugal : 11 femmes sur 10 000 contre neuf dans l'Hexagone. En 2020, dans un contexte de pandémie et de confinement, mais aussi de libération de la parole, les violences déclarées ont davantage augmenté à La Réunion que dans l'Hexagone (+ 4,6 % pour les coups et blessures volontaires et + 3,5 % pour les violences sexuelles à La Réunion).

D'une manière générale dans les Outre-mer, la fréquente proximité résidentielle, voire la cohabitation, avec la famille d'un des conjoints, exacerbe les violences conjugales en accroissant le contrôle exercé sur les femmes, doublé d'un chantage à propos des enfants : souvent chargées d'une part importante des tâches domestiques et étroitement surveillées, toujours critiquées, les jeunes mères peuvent difficilement quitter leur conjoint, sous peine d'être séparées de leurs enfants. Par ailleurs, la consommation abusive d'alcool du conjoint et aussi de la femme, y apparaît encore plus liée à l'accroissement des agressions que dans l'Hexagone.

Dans les Outre-mer, les stéréotypes de genre sont ainsi très prononcés et valorisent la virilité et la sexualité dite « reproductive ». Ils accentuent les préjugés sexistes sur ces territoires où la famille constitue un pilier pour chaque

(1) Insee Flash Réunion • n° 197 • Mars 2021

individu, inculquant des rôles familiaux et des constructions de genre très marqués, tissant des liens particulièrement forts entre les individus qui composent la famille. Ainsi, on attribue souvent à la femme le rôle de garantir la procréation et de se tourner plutôt vers le bien-être familial, de se concentrer sur la gestion du foyer. Inversement, l'homme aurait un rôle étroitement lié aux revenus du foyer ; c'est à lui qu'incombe la responsabilité de subvenir aux besoins de sa famille. Il existe donc un cadre familial très genré, avec des rôles particulièrement marqués pour les hommes et pour les femmes, de même qu'une pression familiale importante qui veille à la continuité et la préservation de ce schéma familial traditionnel. La rupture de ce schéma peut induire un jugement normatif très puissant, voire le rejet de la part de la famille de celui ou celle qui l'a provoqué. De plus, l'insularité et l'interconnaissance qui caractérisent les Outre-mer, accentuent les phénomènes d'exiguïté et d'enclavement. Cette configuration géographique implique des difficultés à rester anonyme et à agir à sa guise sur un territoire où la pression normative du groupe social est très forte. Françoise Vergès, auteure de *Le ventre des femmes : capitalisme, racialisation, féminisme*, souligne la complexité de l'articulation entre genre, classe et race.

Afin de penser des actions de prévention et d'information qui soient réellement efficaces, il faut s'appuyer sur les structures propres aux territoires concernés, notamment sur les associations locales qui sont au plus près des enjeux et savent comment et à qui s'adresser. Les progrès en cours risquent d'être menacés d'essoufflement en l'absence d'un renforcement de leurs moyens financiers et humains. De ce point de vue et compte tenu de la fragilité des structures associatives des Outre-mer, il est important que les administrations de l'État et des collectivités assurent un financement régulier et soutenu des initiatives locales. Pour y parvenir, il convient que les pouvoirs publics aménagent les modalités de subvention des associations, **en favorisant l'obtention de financements pérennes et en modérant le recours à l'appel à projet** qui bien souvent nécessite des personnels formés pour y répondre, ce dont les petites structures ne disposent pas nécessairement.

Recommandation n° 12 : Prendre en compte les spécificités des Outre-mer, en s'appuyant sur les associations locales et en les soutenant fortement. En effet, celles-ci sont plus à même de proposer des solutions opérationnelles permettant de lutter contre les stéréotypes de genre et les violences faites aux femmes, en intégrant des actions adaptées aux spécificités de chaque territoire et au plus près des besoins de la population locale.

Renforcer leurs moyens et leur assurer un financement pérenne, afin de ne pas fragiliser les structures disposant de moyens matériels et humains limités.

III. DES STÉRÉOTYPES DE GENRE QUI RÉDUISENT LE CHAMP DES POSSIBLES ET NUISENT À L'ÉGALITÉ

La lutte contre les stéréotypes de genre constitue une priorité car ces derniers s'ancrent dans la réalité et influent sur les trajectoires individuelles, au sein des familles et sur les structures de notre société. Cet enfermement dans des rôles convenus brise les élans individuels, contrevient à l'égalité et prive l'ensemble de la société de talents et de compétences précieux. C'est pourquoi, il est urgent de s'attaquer aux racines du phénomène et de repenser l'institution scolaire dans son ensemble, en plaçant la lutte contre les stéréotypes de genre au cœur du système éducatif.

A. REPENSER L'ORIENTATION SCOLAIRE

L'orientation scolaire joue un rôle déterminant dans la trajectoire des jeunes. Leurs choix en matière d'orientation ne vont pas simplement influencer sur leur vie professionnelle. Ils concernent leur avenir au sens large, en fonction de la manière dont ils parviendront à concrétiser leurs aspirations et à accéder à l'indépendance économique.

1. Des actions à mener pour remédier au déficit de filles dans les filières scientifiques et techniques

Si, comme dans la plupart des pays développés, les femmes sont aujourd'hui plus diplômées en moyenne que les hommes en France, elles restent largement sous-représentées dans les filières et les métiers scientifiques et techniques, notamment ceux liés aux mathématiques, à la physique ou à l'informatique. Les écarts de compétences entre les filles et les garçons dans les matières scientifiques sont faibles et ne peuvent expliquer qu'une petite partie de ces différences d'orientation. **La confiance en soi, les normes sociales et les stéréotypes de genre sont en revanche de plus en plus invoqués comme des facteurs explicatifs prépondérants.**

Dans son rapport de 2019 *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur*, le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a indiqué que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école. Au lycée, grâce à leurs meilleurs résultats, les filles s'orientent davantage vers l'enseignement général et technologique. Elles sont d'ailleurs plus nombreuses à réussir leur baccalauréat, avec 84 % de bachelières pour 73 % de bacheliers par génération. Pourtant, trop souvent encore, les filles s'autocensurent dans leurs ambitions.

Selon le même rapport, en début de sixième, les filles et les garçons ont un niveau similaire en mathématiques ; en français, les filles ont une meilleure maîtrise. **Néanmoins, on constatait, avant la suppression des filières lors de la réforme du lycée qu'en fin de seconde générale et technologique, les choix de**

séries différaient : les filles allant davantage vers les premières économique et sociale (ES) et littéraire (L) et les garçons vers la première scientifique (S). À la rentrée 2017, la part des filles en série S était de 48 %, alors qu'elle atteignait 61 % en série ES et 80 % en série L. En ce qui concerne les résultats au baccalauréat, 42 % des filles et 37 % des garçons admis au baccalauréat scientifique (S) en 2017 l'ont obtenu avec une mention « bien » ou « très bien ».

Avant la réforme du lycée, les filles et les garçons de terminale ne faisaient pas les mêmes choix d'enseignement de spécialité, surtout en terminale S. Une écrasante majorité de filles choisissait la spécialité sciences de la vie et de la terre (SVT) puisqu'elles étaient 50 % à choisir cette spécialité, alors que les garçons n'étaient que 27 % ; les filles étaient 20 % à choisir l'option mathématiques et les garçons 23 % ; quant à la spécialité physique-chimie, elle était choisie par 20 % des filles et des garçons. **La sous-représentation des filles était particulièrement marquée dans la spécialité informatique et sciences du numérique, choisie par 11 % des garçons et seulement 5 % des filles et surtout dans la spécialité sciences de l'ingénieur choisie par 18 % des garçons et seulement 3 % des filles.** Ces choix en disaient long sur les orientations futures, au moment du choix des formations dans l'enseignement supérieur. En ce qui concerne les spécialités en terminale S, la parité n'était donc jamais atteinte, même si certains enseignements s'en approchaient : les filles représentaient, en 2017, 62 % des effectifs de la spécialité sciences et vie de la terre ; 62 % des effectifs de la spécialité écologie, agronomie et territoires ; 48 % des effectifs de la spécialité physique-chimie ; 43 % des effectifs de la spécialité mathématiques ; 28 % de la spécialité informatique et sciences numériques et 14 % des effectifs de la spécialité sciences de l'ingénieur.

En 2017, toujours selon le même rapport, après le baccalauréat, de nombreuses formations de l'enseignement supérieur étaient peu mixtes. Si les femmes à l'université, en médecine, odontologie et pharmacie représentaient 64 % des effectifs, elles n'étaient que 43 % en CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles) ; 40 % en préparation du Diplôme de technicien supérieur (DUT) et seulement 27 % en formation d'ingénieurs. **À l'université, plus de 70 % de femmes étaient en lettres et en langues, moins de 30 % en sciences fondamentales et en Staps** (sciences et techniques des activités physiques et sportives). On constatait également qu'on dénombrait peu d'étudiantes en classes préparatoires scientifiques et peu d'étudiants en classes préparatoires littéraires : sur 53 800 étudiants, on dénombrait 33 % de filles en CPGE scientifiques, et, sur 12 600 étudiants, on comptait 74 % de filles en CPGE littéraires. En DUT (diplôme universitaire de technologie) comme en STS (section de technicien supérieur), on dénombrait peu d'étudiantes dans les spécialités de la production : 25 % en DUT production et 26 % en STS production.

Afin de s'adapter aux exigences du nouveau baccalauréat en 2021, la classe de seconde a subi des changements dès la rentrée 2019. L'objectif de cette réforme est d'optimiser la réussite des lycéens à l'issue de l'année de terminale et de leur donner une certaine liberté d'orientation. Les séries ES, L et S ont donc été

supprimées. Cette réforme a pour ambition de permettre aux élèves de bénéficier d'un enseignement sur mesure, en combinant les matières en fonction des centres d'intérêt des élèves. Si la classe de seconde propose un socle commun à tous les élèves, constitué de matières obligatoires et d'enseignements optionnels, il existe désormais des disciplines de spécialité choisies par l'élève et s'accroissant entre la première et la terminale (trois disciplines en classe de première, puis deux en terminale parmi les trois suivies en première). Sans recréer les filières, le choix des enseignements de spécialité permet de donner une connotation fortement scientifique, littéraire ou économique aux parcours scolaires, même si les élèves sont moins conscients des enjeux. Or, ces choix d'enseignements spécialisés vont peser au moment d'exprimer des vœux sur Parcoursup et dans la sélection des candidats par les établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, les enseignements de spécialités mathématiques, physique-chimie, sciences de l'ingénieur, sciences numériques et technologie, sciences de la vie et de la terre semblent les plus à même d'ouvrir les portes des formations scientifiques prestigieuses, à commencer par celles des CPGE scientifiques et des écoles d'ingénieurs.

Dans ces enseignements optionnels, une place nouvelle est faite au numérique, **avec l'enseignement « Sciences numériques et technologie »** proposé en seconde qui permet d'appréhender les concepts des sciences numériques, de comprendre le poids croissant du numérique et les impacts majeurs qui en découlent sur les pratiques humaines. L'enseignement de spécialité "Numérique et science informatique" en première vise, quant à lui, à permettre l'appropriation des concepts et des méthodes qui fondent l'informatique, dans ses dimensions scientifiques et techniques. **Or, très peu de filles demandent à suivre cet enseignement de spécialité.** C'est d'autant plus dommageable que la transformation numérique de la société est un sujet majeur. Entendue par vos rapporteurs, **Claude Roiron, déléguée ministérielle à l'égalité filles-garçons au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, a confirmé qu'actuellement, seules 8 % des filles choisissent les sciences de l'ingénieur et 5 % les sciences du numérique.** Par ailleurs, **elle a indiqué que les filles sont plus nombreuses à abandonner les mathématiques en première et qu'elles sont très peu en physique-chimie.**

Le choix des enseignements de spécialité ne semble donc pas de nature à infléchir la désaffection des filles à l'égard des matières scientifiques et risque de venir creuser le déficit des filles en sciences, faute d'information suffisante et adaptée sur les enjeux de ces choix en matière d'orientation. La note d'information n° 20.38 de novembre 2020 de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) indique que, parmi les enseignements de spécialité en terminale générale en 2020, 41,1 % des élèves avaient choisi les mathématiques ; 33,7 % la physique-chimie ; 26,9 % les sciences de la vie et de la terre ; **et seulement 3,7 % le numérique ou les sciences informatiques et 2 % sciences de l'ingénieur et sciences physiques.**

Les filles ne représentent que 13 % des élèves suivant les spécialités numérique et sciences informatiques (NSI) ou sciences de l'ingénieur (SI), alors que ces dernières représentent 56 % des élèves de terminale générale : elles sont donc particulièrement sous-représentées dans ces enseignements. Elles le sont aussi, dans une moindre mesure, en mathématiques (42 % de filles) et en physique-chimie (48 %). De plus, les filles sont plus nombreuses (60,4 %) que les garçons (39,6 %) à abandonner l'enseignement de spécialité mathématiques, lors du passage de la première à la terminale.

Entendu par vos rapporteurs, Pascal Huguet, directeur de recherche au CNRS, membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale et coordonnateur du groupe de travail *égalité filles-garçons*, indique qu'une récente étude scientifique⁽¹⁾ réalisée auprès d'un échantillon de près de 6 000 lycéens, a permis d'établir que la possibilité offerte aux élèves d'approfondir leurs connaissances dans des domaines choisis, grâce au choix des enseignements de spécialité, est jugée satisfaisante à la quasi-unanimité des élèves auxquels cette question a été posée. **Les élèves des deux sexes et des trois échantillons (seconde, première et terminale générale) se perçoivent dans leur immense majorité comme les seuls décideurs de leurs choix d'enseignements de spécialité**, sur la base de leurs résultats scolaires. Ils n'accordent aucun poids à d'autres causes possibles (parents, cercle familial et amis proches, enseignants hommes ou femmes, réseaux sociaux et émissions de télévision).

Or, l'étude a mesuré une **forte stéréotypie de genre chez les élèves interrogés, quant aux chances de réussite respective des filles et des garçons dans les différentes disciplines**. L'ampleur de la stéréotypie de genre observée dans les trois échantillons de seconde, première et terminale est **cohérente avec la sous-représentation des filles dans certaines combinaisons d'enseignements de spécialité**. L'Indice Synthétique de Stéréotypie de genre (ISS-genre) utilisé dans l'étude, a permis de constater qu'au moment de faire leur choix sur Parcoursup, un élève sur deux est installé dans une stéréotypie de genre forte à extrême et qu'au total, 70 % des élèves sont installés dans une stéréotypie de genre légère à forte. Il en ressort que les élèves sont significativement imprégnés par les stéréotypes de genre, sans même en avoir conscience.

Une politique volontariste avec des objectifs chiffrés s'avère donc indispensable pour déconstruire ces schémas mentaux particulièrement prégnants et qui obèrent les perspectives professionnelles des filles dans les filières d'avenir les plus porteuses, à commencer par le numérique. En effet, **le vivier existe puisqu'avant la réforme du lycée, les filles (42 %) obtenaient plus de mentions que les garçons (37 %) dans la série de bac S. Il s'agit essentiellement d'une question de confiance en soi**, comme le démontre clairement l'étude scientifique présentée par Pascal Huguet. En effet, la stéréotypie

(1) *Étude Scientifique des Choix d'Orientation des Élèves au LEGT, note d'étape au 16 juin 2021, Pascal Huguet, DR CNRS, membre du CSEN et Isabelle Régner, PR Aix Marseille Université, chercheure associée au CSEN.*

de genre s'exprime aussi dans les estimations des élèves s'agissant de leur propre probabilité de réussite dans les différents enseignements de spécialité (EDS). L'interaction en matière de confiance en soi entre l'appartenance de sexe des élèves et la nature scientifique ou non des EDS est statistiquement significative. Cette interaction montre que la probabilité d'un succès personnel est estimée moins élevée par les filles que par les garçons dans les EDS de mathématiques et sciences dures. Il est donc temps de convaincre les filles qu'elles sont légitimes dans les sciences, en leur faisant toute leur place dans les enseignements de spécialité concernés.

Recommandation n° 13 : Dans l'enseignement secondaire, mettre en place des **seuils positifs pour tous les enseignements de spécialité en classes de première et de terminale**, avec un objectif de progression sur cinq ans permettant d'atteindre une proportion de 40 % du sexe le moins représenté dans l'enseignement concerné, afin d'avoir davantage de mixité et d'ouvrir des champs d'orientation plus larges pour l'ensemble des élèves.

Prévoir un compte rendu annuel de la répartition et de la progression des filles et des garçons vers l'objectif retenu dans les différents enseignements de spécialité fourni par chaque lycée auprès de l'académie dont il relève.

Cette tendance s'accroît de manière notable au moment du passage dans l'enseignement supérieur.

L'analyse de ce qui se joue en classes préparatoires scientifiques est sans doute une clé de compréhension de la différence salariale qui persiste entre les hommes et les femmes. Le pourcentage de femmes en classes préparatoires scientifiques n'est que de 31,3 %, alors que les bacheliers de l'ancienne filière scientifique qui rejoignaient ces classes comptaient autant de femmes que de garçons. Les bachelières S se trouvaient massivement en médecine et en classes préparatoires de biologie, chimie, physique, sciences de la Terre (BCPST). Bien que représentant 42,6 % des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), cette proportion étant stable entre 2006 et 2016, elles y sont très inégalement réparties selon les filières. **À peine un tiers d'entre elles fréquentent la filière scientifique (31,3 %), alors qu'elles représentent trois quarts des effectifs dans la filière littéraire** et un peu plus de la moitié dans la filière économique et commerciale.

Dans les classes préparatoires scientifiques, elles sont majoritaires en prépa Biologie, chimie, physique et sciences de la terre (BCPST). Par contre, elles sont très minoritaires dans les autres filières scientifiques : Mathématiques, physique et sciences de l'ingénieur (MPSI) ; Physique, chimie et sciences de l'ingénieur (PCSI) et Physique, technologie et sciences de l'ingénieur (PTSI). Lors de son audition par vos rapporteurs, la Conférence générale des grandes écoles (CGE) a exprimé des inquiétudes sur le très fort taux de candidature constaté cette année sur Parcoursup en CPGE scientifiques émanant d'élèves de terminale

générale ayant choisi les deux options mathématiques et physique-chimie, sachant que dans cette population, la représentation des filles (25 %) est faible.

La proportion de filles est encore plus faible dans les écoles d'ingénieurs, où elles ne représentent que 28,7 % des effectifs⁽¹⁾. Les femmes y choisissent particulièrement les filières de spécialisation en agronomie et en chimie ; elles sont en revanche à peine une sur dix en sections « automatique, électricité » et en « mécanique, productique ». Depuis les années 1990, les écoles d'ingénieurs ont certes connu une féminisation constante, bien que lente, avec une augmentation de huit points de la part des femmes dans l'effectif des élèves ingénieurs entre 1990 et 2016, passant de 19,9 % à 28 %. **Leur proportion stagne depuis 2011 à 28 %. De fait, moins d'un quart des ingénieurs en France sont des femmes.** Lors de son audition par vos rapporteurs, la Conférence des grandes écoles (CGE) a indiqué que les métiers de l'ingénieur, très peu présents et visibles dans la culture et fortement stéréotypés, engendraient peu d'envie de la part des filles et de leurs familles.

Recommandation n° 14 : Dans l'enseignement supérieur, mettre en place des **seuils positifs dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE)** scientifiques, avec un objectif de progression sur cinq ans, permettant d'atteindre une proportion du sexe le moins représenté de 40 %, dans chacune des sections des CPGE scientifiques (BCPST, MPSI, PCSI, PTSI,...), **ainsi que dans les écoles d'ingénieurs**, qu'il s'agisse des écoles d'ingénieurs post-bac avec préparation intégrée ou des écoles accessibles après passage par les classes préparatoires aux grandes écoles.

Prévoir un compte rendu annuel réalisé par chaque établissement scolaire comportant des classes préparatoires scientifiques, afin d'indiquer la proportion et la progression des filles et des garçons vers l'objectif retenu dans chaque section concernée auprès de l'académie dont il dépend.

Prévoir également un compte rendu annuel réalisé par chaque école d'ingénieurs, afin d'indiquer la proportion et la progression des filles et des garçons vers l'objectif retenu dans chacune de leurs formations auprès de la Conférence des grandes écoles et de la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs.

En raison des stéréotypes attribués à certaines filières, les femmes ne vont pas naturellement vers les formations scientifiques et technologiques, dites « masculines ». Elles doutent de leurs capacités à s'intégrer dans des formations où les garçons sont plus nombreux, ce qui les conduit, au final, à s'autocensurer. Les femmes privilégient des filières qui font appel aux dispositions prétendument naturelles de la femme (l'écoute, l'attention aux autres...) plutôt que celles demandant des compétences plus techniques. On retrouve ce phénomène chez les

(1) RERS 2020, Repères et références statistiques de la DEPP

étudiantes en classe préparatoire scientifique lorsqu'elles doivent choisir leur école d'ingénieurs.

Or, l'égalité entre les filles et les garçons est une valeur essentielle de l'école de la République et la lutte contre tous les déterminismes est à la racine même du projet républicain. C'est pourquoi, **il apparaît nécessaire d'instaurer des objectifs cibles dans certains enseignements de spécialité en première et en terminale et dans certaines filières de l'enseignement supérieur, à commencer par les CPGE scientifiques et les écoles d'ingénieurs**, en définissant des pourcentages du sexe le moins représenté, à respecter d'ici un délai de cinq ans. Ces politiques en faveur de la parité ont déjà permis d'obtenir des résultats significatifs dans le domaine politique, à la suite de l'adoption de plusieurs lois et également dans le domaine professionnel, en particulier grâce à la loi n° 2011-103 du 27 janvier 2011 relative à la représentation équilibrée des femmes et des hommes au sein des conseils d'administration et de surveillance et à l'égalité professionnelle, dite loi Copé-Zimmermann. Les dispositifs fixant des objectifs chiffrés permettent de donner une impulsion et d'enclencher un cercle vertueux propice à la constitution de viviers de compétences et de candidatures. Il convient de s'en inspirer pour progresser dans l'ensemble des filières d'études.

Il s'agit là d'un enjeu de société fondamental. En effet, la situation actuelle est non seulement dommageable pour les femmes qui s'interdisent des métiers porteurs et en demande croissante, ainsi que pour les secteurs concernés. Deux siècles auparavant, Stendhal (dans *de l'Amour*, 1822) soutenait que : « *l'admission des femmes à l'égalité parfaite serait la marque la plus sûre de la civilisation, elle doublerait les forces intellectuelles du genre humain* ». Cette affirmation est toujours d'actualité, tant il est vrai que favoriser l'appétence des femmes pour les métiers scientifiques est un moteur de productivité et d'innovation pour tous les pays.

2. Une information et une connaissance des métiers à améliorer

La sphère éducative joue un rôle majeur dans l'orientation des élèves. Malgré la multitude des intervenants (proviseur, professeur principal, conseiller principal d'éducation (CPE), psychologue de l'Éducation nationale, professeur documentaliste, directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques) et de ressources documentaires, notamment avec le Centre d'information et d'orientation (CIO), on constate une **méconnaissance trop souvent répandue des sphères économique et professionnelle, ainsi qu'une perception morcelée et imparfaite des métiers, tant de la part des élèves que des prescripteurs**.

Certes, de nombreux salons et forums sont organisés chaque année dont certains permettent de découvrir des métiers divers et de rencontrer des représentants de secteurs professionnels. D'autres concernent les filières de formation et présentent des informations sur les universités, les instituts universitaires de technologie (IUT), les classes préparatoires, ou encore les écoles

et permettent d'échanger avec des élèves qui suivent des études similaires. Cependant, tous les élèves n'ont pas accès à ces événements qui ont lieu en dehors de l'établissement scolaire et qui nécessitent souvent un accompagnement par les parents, créant ainsi des inégalités entre les élèves. De plus, ces événements sont souvent concentrés dans les grandes métropoles, ce qui rend leur accès difficile pour les élèves de province.

L'orientation fait l'objet d'un encadrement pédagogique rigoureux, lequel, toutefois, ne produit pas toujours les effets escomptés. Il s'agit d'une procédure trop théorique qui manque de prise sur le réel. Jusqu'à une date récente, l'orientation n'avait pas de place dans le temps scolaire et était traitée en marge de celui-ci.

En classe de seconde, les lycéens s'engagent dans une démarche exploratoire du monde professionnel et des domaines de formation. Les objectifs sont de dépasser les représentations liées au genre ou au milieu social d'origine et de choisir leur voie et leurs enseignements de spécialité pour le cycle terminal du lycée. Les semaines de l'orientation contribuent tout particulièrement à initier cette démarche. Une période d'observation en milieu professionnel est possible au cours de l'année scolaire.

En classe de première, les lycéens sont conduits à approfondir leurs recherches sur des secteurs professionnels en lien avec leurs intérêts, à étudier des cas concrets, à travailler à partir de rencontres avec des professionnels ou des enseignants-chercheurs et à mener des projets de groupe. Ils se familiarisent avec les enseignements et les méthodes de travail post-baccalauréat, via des journées d'immersion dans des établissements de l'enseignement supérieur.

En classe de terminale, les lycéens affinent leur projet d'orientation, ils formulent des vœux de poursuite d'études, complètent leur dossier sur la plateforme Parcoursup, s'entraînent à présenter leur projet et se préparent à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ils approfondissent leurs connaissances des enseignements et des méthodes d'enseignement par des journées d'immersion dans des établissements de l'enseignement supérieur, des journées portes ouvertes, des séances organisées par les universités et autres établissements de l'enseignement supérieur.

Si, en théorie, ce dispositif, se déployant sur les trois années du lycée, paraît de nature à assurer une information complète et à permettre un choix éclairé de la part des lycéens et de leurs parents, en pratique, la situation est beaucoup moins satisfaisante. **Ce dispositif ambitieux nécessite des moyens et du temps qui sont rarement au rendez-vous. Surtout, il ne garantit pas une connaissance exhaustive et pertinente des métiers et des secteurs professionnels,** sur lesquels les élèves et leurs parents se font souvent de fausses idées, voire pas d'idées du tout.

Entendue par vos rapporteurs, Élisabeth Fuchs, directrice régionale Sud Provence-Alpes Côte d'Azur du réseau les Entreprises pour la Cité, a indiqué qu'on constate des phénomènes de groupe dans l'orientation, par crainte de se démarquer ou d'être séparé de ses amis. Il est toujours plus difficile pour des jeunes de faire un choix contraire à celui qui est attendu d'eux. Cela a des conséquences négatives sur les choix d'orientation individuelle. Elle estime qu'**il faudrait créer des passerelles entre l'école et l'entreprise, par exemple en organisant un temps de stage en entreprise pour les enseignants**. Il convient de favoriser une mise à jour régulière des connaissances à l'égard des entreprises. Se pose notamment la question des métiers en tension, tout particulièrement dans les sphères scientifique et technique. Il serait nécessaire que le monde éducatif dispose d'une meilleure connaissance du monde économique et marchand, lequel recèle un fort potentiel d'insertion professionnelle.

La mise en complémentarité des différents acteurs de l'orientation vise à renouveler en profondeur un système de l'orientation encore trop fragmenté et éloigné des réalités régionales. La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a renforcé le rôle des régions en matière d'orientation, les chargeant d'informer les élèves dès le collège et les étudiants sur les métiers et les évolutions de l'emploi. Pour préparer sa mise en œuvre et définir ses modalités, Jean Michel Blanquer le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, a chargé Pascal Charvet, ancien directeur de l'Onisep, et Nathalie Mons, présidente du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), d'une mission sur l'éducation à l'orientation, notamment sur la complémentarité entre les régions, l'État et les différents organismes, afin d'aboutir à une convention cadre entre l'État et les régions.

Le cadre national de référence relatif à la mise en œuvre des compétences de l'État et des régions en matière d'information et d'orientation pour les publics scolaires, étudiant et apprenti, a été signé le 28 mai 2019. Les actions que les régions mènent sur leurs territoires en faveur du développement économique et de l'emploi les placent en situation d'apporter une valeur ajoutée importante pour l'enrichissement des bases nationales existantes, à partir des réalités locales attestées. La région doit ainsi organiser *« des actions d'information sur les métiers et les formations aux niveaux régional, national et européen, ainsi que sur la mixité des métiers et l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes, en direction des élèves et de leurs familles, des apprentis, ainsi que des étudiants, notamment dans les établissements scolaires et universitaires »*. À ce titre, elle a pour mission de mobiliser l'ensemble des réseaux d'acteurs concernés, dont les branches, les entreprises et les représentants du monde économique. L'information mise à disposition doit porter sur l'offre régionale, nationale et européenne. **Les régions sont donc conduites à intervenir dans les établissements scolaires et universitaires et les CFA, en concertation avec les personnels de direction, les équipes éducatives et les psychologues de l'éducation nationale « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle »** intervenant dans les établissements. **Dans l'enseignement secondaire, elles le font**

notamment dans le cadre des temps dédiés à l'accompagnement à l'orientation.

Pour l'exercice de cette nouvelle responsabilité d'information, les missions exercées par les Dronisep en matière de diffusion de la documentation, ainsi que d'élaboration des publications à portée régionale relatives à l'orientation scolaire et professionnelle des élèves et des étudiants ont été transférées aux régions par la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel.

Cette réforme vise à mieux accompagner les élèves dans l'élaboration de leur projet d'orientation scolaire et professionnelle. C'est un objectif essentiel des réformes du lycée général et technologique, ainsi que du lycée professionnel. Auparavant exercé de façon diffuse et inégale dans les établissements scolaires, **l'accompagnement des élèves pour l'élaboration de leur projet d'orientation s'effectue désormais dans le cadre d'un volume horaire dédié, prévu dans l'emploi du temps des élèves** : 12 heures annuelles en classe de quatrième, 36 heures en troisième, 54 heures en lycée général et technologique. Ce temps dédié vise à offrir un cadre d'intervention clair et pertinent aux régions, afin d'exécuter leur mission d'information.

Depuis la réforme, chaque région a avancé pas à pas, certaines ont mis en place des applications, d'autres ont constitué des agences régionales de l'orientation en s'appuyant sur le réseau des Centres d'animation et de ressources de l'information sur la formation-Observatoires régionaux emploi formation (Carif-Oref). Les discussions avec l'État ont duré un certain temps, notamment sur la question des moyens. Finalement, toutes les conventions régionales État/région de déclinaison du cadre national de référence en matière d'orientation et d'information étaient signées en septembre 2020. Un travail a été effectué avec les collègues. Des régions avaient déjà mis en place des actions, comme les salons TAF (travail, avenir, formation) qui permettent aux élèves d'avoir une visibilité sur les possibilités offertes sur le territoire, la volonté étant de créer de la formation et de l'orientation liées aux métiers existants dans les bassins de vie de chaque territoire.

En ce qui concerne l'orientation confiée aux régions par l'État, il est probable que les ambitions régionales mettront du temps à se concrétiser dans les établissements. Pour François Bonneau, président délégué de Régions de France, l'enjeu consiste à « *connecter le monde de l'économie et celui de l'éducation* ». Les régions fourniront les supports et les partenaires pour les heures destinées à l'orientation dans les établissements. « *Les chefs d'établissement sauront qui mobiliser pour la séquence d'un professeur principal ou à qui faire appel pour monter un forum dans l'établissement* », explique-t-il. **Les régions feront l'interface entre les établissements et les entreprises** mobilisées pour ces interventions.

En Suisse, *Futurs en tous genres*

Dans leurs actions de découverte des métiers et de déconstruction des représentations genrées des métiers, les régions pourraient s'inspirer d'une **initiative suisse** intitulée *Futurs en tous genres*. Ce projet a pour but de faire comprendre aux enfants et aux parents que les métiers techniques s'adressent également aux femmes et les métiers des soins concernent également les hommes, pour notre bien-être à toutes et tous et pour l'équilibre de nos entreprises.

Le temps d'une journée, des filles et des garçons ont ainsi la possibilité de découvrir de nombreux domaines professionnels et des parcours de vie inédits. *Futurs en tous genre* propose des journées pour les filles sur des thématiques variées, allant à l'encontre des idées reçues : filles : voyage au cœur des sciences ; filles dans les métiers de la terre et de la nature ; filles et technique ; un jour en tant que cheffe ; filles et informatique ; le Parlement des filles ; filles et construction ; filles ingénieures ; filles viticultrices ; administration cantonale vaudoise-filles. Dans le même esprit, des journées sont organisées pour les garçons, afin de leur faire découvrir des métiers traditionnellement considérés comme « féminins » : un jour en tant que droguiste ; garçons à la découverte du métier d'enseignant ; garçons et petite enfance ; garçons dans la santé et le social ; garçons et métiers du social ; garçons et métiers des soins ; garçons et métiers de la santé ; garçons dans la couture ; un jour en tant que spécialiste Ressources Humaines (RH) ; un jour en tant que coiffeur ; garçons et ergothérapie ; administration cantonale vaudoise- garçons.

Le projet *Futur en tous genres* a pour ambition de permettre aux jeunes d'incarner tous les possibles. Ces journées *Futur en tous genres* sont donc très utiles car elles permettent aux filles et aux garçons d'expérimenter de nouveaux domaines professionnels et leur montrent la multitude de perspectives d'avenir existantes. Elles encouragent les jeunes et leur donnent la confiance nécessaire pour écouter leurs désirs dans le choix d'une profession et ne pas tenir compte des attentes parfois stéréotypées de la société. De telles initiatives mériteraient d'être reprises et étendues, afin que tous les élèves puissent y avoir accès.

Il convient de souligner que l'entrée des entreprises dans les établissements pour les formations à l'orientation, ainsi que la redéfinition de l'information des Dronisep constituent une rupture culturelle pour le monde enseignant. **Il est encore trop tôt pour apprécier les effets de cette réforme en matière d'information et de connaissance des métiers comme des secteurs économiques par les lycéens**, notamment s'agissant de la nécessité de garder une vision nationale, voire internationale des formations et des débouchés. C'est

pourquoi, il apparaît indispensable d'effectuer un suivi régulier de ces actions en régions.

Recommandation n° 15 : Compte tenu des nouvelles compétences des régions en matière d'orientation, leur demander de fournir au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, un bilan annuel des actions d'information menées dans les établissements scolaires, afin d'évaluer s'il n'existe pas de disparités entre les régions, préjudiciables à l'égalité entre les élèves.

3. Des rôles modèles à présenter aux élèves, aux parents et aux personnels d'éducation

Pour ouvrir l'horizon des sciences et des nouvelles technologies aux filles et stimuler les vocations de celles qui ne se projettent pas facilement dans ces filières et métiers, il est essentiel qu'elles puissent s'identifier à des rôles modèles. Les filles s'orientent davantage vers les secteurs scientifiques après avoir échangé avec une scientifique. Il s'agit d'un levier d'action important dans des filières où elles restent sous-représentées, tant il est vrai qu'il est difficile de se projeter dans une réalité qui n'existe pas dans son environnement proche. Tandis qu'elle reçoit le César du meilleur court-métrage pour *Maman(s)* (2017), la réalisatrice franco-sénégalaise Maïmouna Doucouré a déclaré en ce sens : « *Vous savez, le jour où j'ai dit à ma mère que je voulais faire du cinéma, elle m'a dit : « Ce n'est pas pour nous. Est-ce que tu vois des gens qui te ressemblent ? ».* L'absence de rôles modèles constitue donc un frein majeur au moment de l'orientation, tant pour les enfants que pour les parents.

Dans l'histoire du féminisme, la notion de **rôle modèle** a émergé lorsque des femmes ont su casser des codes et bousculer les idées reçues. La pionnière de cette émancipation est Olympe de Gouges, à l'origine de la Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne. Simone de Beauvoir, Simone Veil, Gisèle Halimi et bien d'autres ont par la suite été des modèles inspirants. Chaque époque a fait naître ses propres rôles modèles qui ont inspiré plusieurs générations et ont permis de faire bouger les lignes. Les rôles modèles permettent aux filles d'élargir leurs références, de choisir des voies économiquement viables, d'acquérir et de confirmer leur indépendance.

Au cours de l'histoire, on constate que dans certains domaines, notamment littéraire, les femmes ont été bien souvent reléguées au second plan et présentées de manière réductrice, en étant cantonnées au rôle de simples muses ou de collaboratrices. On se trouve donc en présence d'un phénomène d'occultation des femmes qui n'a pas contribué à l'apparition de rôles modèles. La collection *Les plumées*, des éditions Talents Hauts, en est l'illustration. Cette collection s'attache à retrouver, rééditer et réhabiliter des femmes de lettres tombées dans l'oubli. Les éditions Talents Hauts ont dressé une longue liste de femmes de lettres du Moyen Âge au XXe siècle, connues en leur temps puis oubliées, cachées par le grand homme de la famille ou du couple, telle l'écrivaine Colette, longtemps sous la coupe de son mari Willy, avant de s'affranchir de sa tutelle. Cette collection a

pour ambition de montrer aux lectrices et lecteurs d'aujourd'hui que la littérature s'est toujours conjuguée au féminin et de faire prendre conscience de l'immense gâchis de talents résultant de cette occultation.

Ce travail salutaire de réhabilitation des femmes gagnerait à être entrepris également dans le domaine des arts et dans celui des sciences. Ainsi, le film *Les figures de l'ombre*, réalisé en 2016 par Théodore Melfi, met en lumière les parcours exceptionnels de trois femmes noires qui ont rendu possible la conquête spatiale des États-Unis. Sortir de l'ombre les femmes talentueuses du passé participe à la construction de rôles modèles et enrichit le panel des femmes inspirantes, indispensable pour permettre aux jeunes filles de croire en leurs capacités, élargissant ainsi le champ des possibles.

Les rôles modèles féminins, c'est-à-dire des femmes inspirantes par leur comportement, leur parcours ou leur réussite, ont une importance fondamentale pour donner envie aux plus jeunes de poursuivre des études scientifiques. A l'heure actuelle, de nombreuses initiatives s'efforcent de mettre en avant et de valoriser les femmes dans les domaines scientifique et technique, afin d'en faire des exemples incitatifs pour les jeunes filles hésitantes quant à leur orientation. C'est le cas du programme *Pour les Filles et la Science* lancé par la Fondation L'Oréal et l'UNESCO en 2014, permettant à des scientifiques (chimistes, statisticiennes, logisticiennes...) d'intervenir dans des salles de classe. L'expérience, menée en 2015 et 2016 auprès de 20 000 élèves de seconde et de terminale S d'une centaine de lycées franciliens, a montré des résultats encourageants. Après une heure de discussion, la proportion d'élèves féminines de terminale S désireuses de s'orienter vers une classe préparatoire scientifique augmentait en moyenne de 30 %. Échanger avec des femmes scientifiques permet également, tous niveaux confondus, de réduire la prévalence des stéréotypes sur ces professions.

Des associations, engagées dans la lutte contre les stéréotypes de genre et qui militent pour inciter les filles à se diriger davantage vers les sciences, mènent des actions de terrain pour aller à la rencontre des filles et leur donner l'envie de se diriger vers les métiers scientifiques qui comptent encore peu de filles dans leurs rangs.

C'est le cas de l'**association Elles Bougent**. Entendue par vos rapporteurs, Marie-Sophie Pawlak, ingénieure et présidente de l'association, a indiqué que celle-ci s'est donné pour missions de **démystifier les études d'ingénieurs**, de déconstruire les stéréotypes sur l'industrie et de faire connaître la multiplicité des métiers et des carrières qui s'ouvrent aux filles prêtes à relever le défi des études d'ingénieurs. Marie-Sophie Pawlak a précisé avoir fondé l'association en réponse à une demande d'industriels qui lui demandaient comment faire pour recruter davantage de femmes ingénieures dans leurs équipes techniques et scientifiques. En croisant avec son propre parcours d'ingénieure, elle en a déduit que pour comprendre la réalité de ces métiers et leur diversité, il fallait déjà y avoir mis le pied et que les stéréotypes, les idées préconçues, tombaient immédiatement dès

que l'on était immergé dans l'emploi et le secteur. D'où l'idée d'Elles bougent de **faire se rencontrer des jeunes filles et des marraines en terrain professionnel**, le temps d'une demi-journée ou d'une journée.

Parmi les stéréotypes répandus concernant les secteurs industriels et technologiques, on relève qu'ils sont souvent perçus comme des secteurs malpropres, polluants, demandant de la force, peu féminins. Il existe un syndrome des blouses blanches, des casques, des gilets orange, des lunettes de protection que tous les médias s'empressent de mettre en avant pour illustrer chaque article ou reportage concernant ces secteurs. L'association s'efforce de faire comprendre aux jeunes filles qu'ingénieur ne représente pas un métier unique, mais bien une multitude de carrières possibles.

Entendu par vos rapporteurs, Nicolas Dufflos, vice-président de la Conférence des directeurs d'écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI), a indiqué que pour faire la promotion du métier d'ingénieur auprès des filles qui n'en mesurent pas toujours l'intérêt sociétal, il est essentiel de montrer que les sciences et la technologie ont un impact sur la société et que ces métiers d'ingénieur leur permettent de participer aux grands enjeux de société.

Marie-Sophie Pawlak a confirmé l'importance des rôles modèles : « *la police scientifique a élevé son taux de candidatures de femmes dans ce domaine depuis la mise en avant d'héroïnes de séries télévisées !* ». Grâce aux témoignages de marraines bénévoles, les collégiennes, lycéennes et étudiantes découvrent les passionnants métiers d'ingénieurs et de techniciens. Elles leur prouvent que ces métiers dits plutôt masculins sont accessibles aux filles.

Rapidement, Elles bougent a pris de l'ampleur. Les grands groupes se sont reconnus dans sa mission car les industriels souhaitent recruter plus de femmes. De nombreux industriels ou entreprises en manque de talents scientifiques féminins ont rejoint l'aventure, d'abord dans le secteur des transports (Dassault Aviation, Airbus, PSA, SNCF, etc.), puis dans les domaines de l'énergie, du numérique, du bâtiment, également porteurs d'emplois. L'association travaille avec 280 partenaires, entreprises et établissements d'enseignement supérieur, agissant en direction des étudiantes, des lycéennes et des collégiennes. Elle est parrainée par six ministères et a des partenariats institutionnels territoriaux. Elle réalise plus de 500 actions annuelles en présentiel, touchant plus de 40 000 jeunes filles par an, grâce à ses marraines et relais bénévoles et à ses 23 délégations régionales, dans l'Hexagone et dans les Outre-mer. L'association organise aussi un forum de recrutement dédié aux étudiantes et jeunes diplômées d'écoles d'ingénieurs, ainsi que de filières universitaires scientifiques et technologiques, afin de les aider à développer leurs talents et à créer leur réseau.

Comme on l'a vu, **les mathématiques et l'informatique** constituent également des domaines scientifiques délaissés par les filles qui ne s'y sentent pas suffisamment légitimes. Des associations s'emploient à favoriser les rencontres entre lycéennes et mathématiciennes ou informaticiennes, afin de leur présenter

des rôles modèles. C'est le cas d'**Animath**, association périscolaire de mathématiques dont le but est de promouvoir le goût et la pratique des mathématiques chez les filles et les garçons de niveaux collège et lycée. Animath organise des activités de familiarisation avec la démarche de recherche et la culture mathématique et encourage le développement de toutes les activités ayant trait au domaine mathématique. L'association s'appuie sur de nombreux partenaires académiques, institutionnels ou privés qui mettent à disposition de l'association des fonds, des locaux ou des ressources humaines pour soutenir ses actions. **L'association Femmes & Mathématiques œuvre également dans ce sens.**

Filles et maths/info

Ces deux associations organisent ensemble des événements spécialement dédiés aux filles, dont *Filles et maths/info : une équation lumineuse !*, journées auxquelles est associée la fondation Blaise Pascal, consistant à **informer les jeunes filles sur les métiers liés aux mathématiques et à l'informatique**, en travaillant sur le poids des stéréotypes et en rencontrant des femmes scientifiques qui travaillent autour de ces disciplines. Le programme d'une journée est généralement structuré autour de quatre temps forts : une promenade mathématique ; un atelier sur les stéréotypes ou sur les métiers des maths ou de l'informatique ; plusieurs temps d'échanges en petits groupes entre les jeunes filles et les femmes scientifiques présentes, sur leur parcours, leurs motivations, leurs expériences ; ainsi que du théâtre-forum. Ces journées mettent en évidence la faible représentation des femmes dans les métiers scientifiques en général et tout particulièrement en mathématiques. Différentes explications sont proposées sur les plans historique, sociologique, ou encore psychologique, balayant les raisons biologiques encore avancées par certains à grand renfort d'imagerie médicale.

Ces deux associations organisent également ensemble les *Rendez-vous des Jeunes Mathématiciennes*, stages d'initiation à la recherche mathématique pour lycéennes motivées, ouverts aux filles en classe de première et de terminale, avec l'enseignement de spécialité mathématiques et/ou numérique et sciences informatiques. Entendue par vos rapporteurs, Clémentine Fourier, doctorante à l'Inria qui organise depuis deux ans *les Rendez-Vous des Jeunes Mathématiciennes et Informaticiennes* (RJMI) de l'Inria Paris, présente ainsi ces journées. Pendant deux à trois jours, une vingtaine de lycéennes travaillent sur des problèmes ouverts en mathématiques et des exercices d'informatique (en particulier d'algorithme), rencontrent des mathématiciennes et informaticiennes et réfléchissent à la place que ces matières peuvent avoir dans leurs études et leur futur parcours professionnel. L'objectif est de les encourager à affirmer leur intérêt pour les mathématiques et l'informatique et à formuler un projet ambitieux d'études scientifiques. Ces événements permettent à des jeunes filles fortement intéressées par les mathématiques et l'informatique de découvrir l'enseignement supérieur et la recherche scientifiques, de discuter de manière

informelle avec d'autres filles passionnées, de rencontrer des étudiantes et des professionnelles et de repartir avec des ressources et des éléments de réflexion sur leur avenir.

Clémentine Fourier constate que ces journées sont accueillies de manière très positive. Cette jeune doctorante participe également à des *speed meetings* entre lycéennes et étudiantes avec des jeunes professionnelles. Par ailleurs, elle effectue des activités de *mentoring* de lycéennes pour leurs choix d'orientation et a participé à l'école d'été pour lycéennes de l'ESPCI, où elle a présenté les métiers d'ingénieurs et un tutoriel de programmation. De façon plus générale, pour agir sur les représentations des femmes dans les sciences, elle a également donné une conférence sur l'intelligence artificielle à des lycéens dans le cadre de la semaine des mathématiques de l'académie de Paris, présenté les métiers d'ingénieurs logiciels à des terminales lors de l'action *Ingénieurs et techniciens dans les classes* de CGénial et accueilli des élèves de 3ème à l'Inria pour leur présenter les équipes de recherche dans lesquelles elle a travaillé, ainsi que les métiers associés. Cette multitude d'actions d'information en direction des lycéennes, illustre la volonté d'engagement et de partage d'expérience d'une nouvelle génération de jeunes scientifiques et leur désir de communiquer leur passion, ainsi que leur enthousiasme aux lycéennes.

Par ailleurs, les associations investies dans la promotion des sciences auprès des filles mettent l'accent sur **l'importance des réseaux féminins pour sortir de l'isolement, permettre des partages d'expérience et renforcer la confiance en soi**. En effet, la sororité vécue au sein du réseau renforce l'énergie individuelle et produit de l'énergie collective. Les réseaux féminins se sont multipliés ces dernières années ; ils travaillent principalement à lever les freins intériorisés qui retiennent l'audace des femmes, au travers d'ateliers de conscientisation et de développement personnel, de formations aux *soft-skills* (compétences comportementales, humaines ou encore transversales), de moments d'inspiration et de rencontres avec des rôles modèles. Ils sont aussi le lieu d'une solidarité active favorisant l'accès à l'information sur les opportunités, le mentorat et les dynamiques de recommandations croisées. De fait, les femmes qui s'investissent dans les réseaux et participent à des événements dédiés à *l'empowerment* et au *leadership* féminins sont sensiblement plus confiantes en leur avenir professionnel. En créant des espaces de lien social conjuguant force du sentiment d'appartenance et droit d'être soi, bienveillance de principe et exigence dans les interactions, les réseaux et les communautés dédiés aux progrès de la mixité contribuent à rendre les femmes plus visibles et plus présentes.

C'est en mettant en avant des rôles modèles que les choses changeront : information, réseau, confiance, c'est bien souvent le manque de ces trois éléments clés qui freine les filles dans leurs ambitions.

Recommandation n° 16 : Ouvrir les écoles sur les associations et le monde scientifique et industriel, avec des actions de bénévolat et de mentorat, afin de favoriser l'émergence d'une véritable culture scientifique, dès le plus jeune âge.

Amplifier et généraliser les initiatives développées par des associations telles que Elles Bougent, pour les formations d'ingénieurs, ou Animath, pour les mathématiques, en leur accordant une délégation de service public, assortie de moyens financiers et humains, afin de leur permettre de mener des actions d'information et de sensibilisation dans l'ensemble des régions et de toucher un public plus large.

B. ENCOURAGER L'EXPRESSION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

Pour parvenir à déconstruire les stéréotypes, il est indispensable de développer la formation à la relation à l'autre, au respect mutuel et à l'empathie.

1. Éduquer au respect mutuel et développer l'écoute des enfants

L'égalité entre les filles et les garçons est un principe fondamental qui permet à tous les élèves d'évoluer dans un climat apaisé et de bénéficier des mêmes chances de réussite. Les équipes éducatives ont pour mission de transmettre aux filles et aux garçons une culture de l'égalité, de la mixité et du respect mutuel. Pour les enfants, le respect mutuel favorise un climat scolaire serein, l'acquisition des règles de la société, un cadre protecteur et la liberté pour chaque élève de se projeter dans l'avenir.

Les programmes d'enseignement identifient le respect de l'autre et le refus des stéréotypes parmi les compétences sociales et civiques que tout élève doit acquérir. Ces notions sont abordées à travers plusieurs disciplines, telles que l'histoire, le français, les sciences ou le sport et sont approfondies durant les heures d'enseignement moral et civique. **Toutefois, l'éducation au respect ne peut produire d'effets que si elle irrigue l'ensemble du temps scolaire et extrascolaire.** Il ne s'agit pas d'une notion intermittente ni théorique, c'est une notion concrète du quotidien qui doit être intériorisée par chacun dès le plus jeune âge.

Il s'agit d'un apprentissage fondamental que les enfants doivent d'abord effectuer dans leur milieu familial et dont la continuité doit être garantie dans l'ensemble de la sphère éducative. L'attitude des adultes qui les entourent, à toutes les étapes de leur développement, est donc essentielle pour les enfants. Pour enseigner le respect aux enfants, il faut commencer par ne pas leur manquer de respect : en les menaçant, punissant, humiliant, frappant ou encore en exerçant du chantage. La transmission du respect de l'autre repose au contraire sur l'éducation bienveillante, où les adultes maîtrisent leurs propres émotions. Rappelons à cet égard que, depuis la loi n° 2019-721 du 10 juillet 2019, la France compte parmi

les pays sanctionnant toutes les violences éducatives ordinaires⁽¹⁾. Il s'agit donc bien d'une évolution culturelle qui doit se poursuivre.

Il est important d'apprendre aux enfants à porter leur attention sur leurs sensations internes et à nommer les émotions ressenties, à voix haute ou en dialogue interne. On peut partager ces réflexions avec les enfants : mettre des mots sur les émotions permet d'en atténuer l'intensité. Les adultes en charge de l'enfant doivent s'efforcer de décoder son comportement, ce qui implique de raisonner en termes de besoins, d'attachement, de stress et de niveau de développement. Cela invite à ne pas voir les comportements difficiles comme des « caprices » (notion désignant les comportements des enfants que les adultes n'arrivent pas à comprendre) ou des affronts. Il s'agit davantage de signaux, de symptômes qui éclairent sur un besoin non satisfait. Les comportements inappropriés des enfants sont souvent une manière d'adresser un message aux adultes, sans qu'ils soient capables de les mettre en mots de manière compréhensible pour ces derniers. **À la lumière d'une écoute empathique et bienveillante, on peut accéder à plus de compréhension des réactions émotionnelles des enfants.** Les enfants réagissent comme les adultes sauf qu'ils éprouvent davantage de difficultés pour mettre directement des mots logiques et cohérents sur les émotions. C'est le rôle des adultes d'entraîner la capacité d'expression de leurs émotions par les enfants, en leur montrant des exemples de gestion émotionnelle et en leur fournissant des mots de vocabulaire relatifs à leurs émotions.

L'éducation bienveillante est une éducation à la paix qui permet à chacun, enfant, parent, professionnel, de vivre des relations harmonieuses dans une forme de respect mutuel. Cette éducation pose un cadre sécurisant avec des contours clairs qui servent de repères à chaque enfant car rien n'est plus insécurisant que le laxisme. C'est donc aux adultes de jouer le rôle d'accompagnateurs attentifs. Il n'y a pas d'éducation de référence : sur le terrain de la construction du respect, le rôle des parents est bien de s'adapter à ce qu'ils perçoivent de la personnalité et de la sensibilité de leur enfant.

Des outils spécifiques peuvent aider les enfants à s'intégrer de manière apaisée dans leur environnement, comme la pleine conscience, l'une des formes de la méditation qui commence à se développer dans le milieu de la petite enfance. Que ce soit auprès des professionnels, pour mieux comprendre les tout-petits, ou auprès des enfants dès 3-4 ans, pour les aider à développer des relations harmonieuses avec les autres et entrer plus facilement dans les apprentissages. La pleine conscience, c'est « *la capacité que nous avons tous à porter notre attention sur le moment présent d'une manière particulière, délibérément, sans urgence de réagir, avec bienveillance et sans juger ce qu'il se passe* ». Ainsi la définit Béatrice Imbert, enseignante en psychologie positive,

(1). *L'exposé des motifs de la proposition de loi déposée par la députée Maud Petit définit les violences éducatives ordinaires comme « l'ensemble des pratiques coercitives et punitives utilisées, tolérées, voire recommandées dans une société, pour "éduquer" les enfants. Elle est faite de violence verbale : moqueries, propos humiliants, cris, injures... ; de violence psychologique : menaces, mensonges, chantage, culpabilisation... ; et/ou de violence physique : gifles, pincements, fessées, secousses, projections, tirage de cheveux, tapes sur les oreilles... ».*

instructrice de méditation en pleine conscience et formatrice au sein de la fondation et association Savoir Être et Vivre Ensemble (SEVE), créée par le philosophe Frédéric Lenoir. Développer la bienveillance envers soi-même est le premier pas pour exprimer de la bienveillance envers autrui, rappelle Valérie Marchand, docteur en pharmacie, formatrice en méditation pleine conscience, directrice pédagogique de la pratique de l'attention chez SEVE qui estime que si l'on est à l'écoute de soi, si l'on tient compte de ses besoins et qu'on est capable d'y répondre, on est ensuite plus disponible pour écouter les émotions de l'autre et l'aider à répondre à ses besoins⁽¹⁾.

La pleine conscience peut se pratiquer avec les enfants dès 3-4 ans. Majoritairement pratiquée au sein d'associations ou d'organismes, elle commence très doucement à intégrer le milieu scolaire. Ainsi, Béatrice Imbert intervient dans plusieurs écoles maternelles et élémentaires pour transmettre les protocoles de méditation en pleine conscience aux élèves et aux enseignants. Sur une période de huit semaines, chaque classe bénéficie d'une séance par semaine : vingt minutes pour les plus jeunes, une heure chez les plus grands. Chaque séance se déroule autour d'un thème spécifique - l'attention, la gentillesse, la compassion, etc. L'idée est de les amener, à travers des ateliers ludiques et très imagés tels une comptine, à reporter leur attention sur le moment présent, prendre conscience de leur corps, de leur respiration, des autres... **Les enseignants qui la pratiquent avec leurs élèves observent généralement que les enfants entrent plus facilement dans les apprentissages, mettent moins de temps à passer d'un moment récréatif à un moment studieux et, surtout, que leur relation aux autres est plus apaisée.** Ces constats sont largement appuyés par plusieurs études scientifiques qui montrent les effets de la méditation en pleine conscience sur le bien-être, la réduction du niveau d'anxiété, la capacité à se concentrer et à vivre ses émotions, une meilleure relation aux autres.

L'éducation au respect doit se prolonger dans le cadre scolaire et être présente à toutes les étapes de la scolarité. Il est indispensable de concevoir un programme scolaire d'éducation au respect, avec des objectifs, des progressions, des outils et des méthodes pédagogiques qui doivent s'inscrire dans des horaires spécifiques. Ce programme doit prendre aussi en compte la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants. Cette éducation au respect a pour objectif de permettre aux enfants et aux adolescents d'acquérir des compétences nouvelles qui leur permettront de mieux vivre ensemble, dès aujourd'hui, dans leur école, leur collège ou leur lycée, ainsi que dans les autres lieux de leur vie sociale.

L'éducation à la citoyenneté, au respect de la laïcité comme garant du respect des différences, à la promotion des droits humains, à la démocratie participative, à l'égalité en droit et en dignité des sexes fait partie de l'éducation au respect de l'autre. La formation à ces valeurs est souvent

(1) <https://support-de-cours.seve.org/FR/valerie-marchand/prat-de-l%27att-enfants-ados-m1-2018-19-val-marchand.pdf>

dispensée de manière inégale et dispersée. **Elle gagnerait à être intégrée dans un programme plus global**, pour lui donner davantage de cohérence et d'efficacité. L'objectif de l'éducation au respect est l'acquisition par les élèves d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être leur permettant de cultiver des relations pacifiées, coopératives, solidaires et fraternelles avec les autres enfants et avec les adultes, ainsi que de développer des aptitudes citoyennes les rendant acteurs de la vie démocratique de notre société. L'éducation au respect suppose, dans un premier temps, de développer des compétences centrées sur soi, telles que la connaissance de soi, l'estime et la confiance en soi, ou encore l'écoute et la connaissance de son corps, ainsi que la gestion de ses émotions. L'éducation au respect suppose également l'acquisition de compétences centrées sur l'autre qui passent par l'acceptation des différences, l'empathie et la gestion non-violente des conflits. Enfin, les compétences centrées sur le groupe doivent compléter les compétences centrées sur soi et sur l'autre, pour permettre un meilleur vivre ensemble au sein du groupe de la classe, puis au sein des différents groupes dans lesquels les élèves évolueront au cours de leur vie. Il s'agit notamment de la capacité à résister à la pression du groupe lorsqu'il invite à faire ce que, en leur for intérieur, les jeunes ne voudraient pas faire, d'anticiper les conséquences de leurs actes, de confronter les points de vue au sein du groupe, de détecter et de combattre les manipulations, le phénomène de bouc émissaire et la circulation de préjugés, de stéréotypes ou encore de rumeurs.

L'éducation au respect représente un préalable indispensable à la mise en œuvre du principe d'égalité entre les filles et les garçons, ainsi qu'à la lutte contre les stéréotypes de genre qui véhiculent l'idée d'une infériorité du féminin par rapport au masculin. Cette éducation au respect doit constituer une composante à part entière et clairement identifiée dans les programmes scolaires à tous les niveaux d'enseignement et non plus une question incidente, présente de manière inégale dans certaines matières.

<p>Recommandation n° 17 : Mettre en place une formation des enseignants et intégrer dans les programmes scolaires, avec un temps dédié, à tous les niveaux d'enseignement, un enseignement consacré au respect de l'autre, mettant l'accent sur le contenu de cette notion et fournissant aux élèves des outils pédagogiques adaptés à chaque âge pour qu'ils l'intègrent dans leur quotidien, aussi bien dans le cadre scolaire qu'extrascolaire. Ces modules auront pour objectif de développer l'empathie, la communication bienveillante et les compétences psychosociales, tant chez les élèves que chez les enseignants.</p>

En complément de cet enseignement dédié, il apparaît nécessaire de **renforcer le dispositif des référents égalité, en l'étendant au primaire**, ces problématiques devant impérativement être prises en compte dès le plus jeune âge. À l'heure actuelle, chaque établissement du second degré nomme un ou plusieurs référents égalité qui ont pour rôle de diffuser une culture de l'égalité au sein de l'école, par la mise en œuvre d'actions éducatives de sensibilisation des élèves, la diffusion d'information et la formation des équipes éducatives, la mobilisation à l'occasion du 25 novembre, Journée internationale pour l'élimination de la

violence à l'égard des femmes et du 8 mars, Journée internationale des droits des femmes, le développement d'actions partenariales avec les associations promouvant l'égalité entre les filles et les garçons.

Le dispositif gagnerait à être étendu à toutes les communes, pour les écoles élémentaires, car **les problématiques liées aux stéréotypes de genre, au respect de l'autre et aux attitudes discriminatoires se font jour dès le plus jeune âge**. Il est donc important de veiller à ce que de mauvais réflexes, déterminant les comportements et les relations, ne s'installent pas à un âge où les esprits sont particulièrement malléables et influençables, notamment aux dynamiques de groupe.

Entendu par la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes, dans le cadre du présent rapport, le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, s'est montré favorable à cette proposition. Conscients de la logistique qu'il faut déployer pour sa mise en œuvre, vos rapporteurs espèrent, néanmoins que cette mesure bénéfique sera effective dans un proche avenir.

Recommandation n° 18 : Étendre le dispositif des référents égalité, en place dans les établissements de l'enseignement secondaire, à l'ensemble des écoles élémentaires de l'Hexagone et des Outre-mer, afin que toutes les écoles élémentaires, où le besoin est tout aussi avéré que dans l'enseignement secondaire, puissent bénéficier d'un référent égalité, qui serait en lien avec un coordinateur auprès de l'Inspection académique.

Par ailleurs, au niveau national, il conviendrait de **créer un Observatoire des enfants qui regrouperait des experts et des personnalités qualifiées de la sphère éducative**, afin que la parole des enfants, leurs besoins et leurs attentes, puissent être pris en compte par les pouvoirs publics et au premier chef par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Cet observatoire aurait pour missions de lutter contre la diffusion et le poids des stéréotypes de genre, ainsi que de mettre l'accent sur l'expression des enfants et les principaux sujets les touchant de près, parmi lesquels les violences conjugales. Il serait également en charge de la publication d'un **baromètre annuel de l'enfance**, permettant d'assurer un suivi du ressenti et des attentes des enfants qui sont encore trop nombreux à constater et à vivre dans un environnement inégalitaire.

Cet observatoire pourrait s'appuyer sur les initiatives d'UNICEF France et les approfondir. UNICEF France a mis sur pied la consultation nationale des 6/18 ans⁽¹⁾ pour mesurer l'application de la Convention internationale des droits de l'enfant au quotidien, permettant aux enfants et adolescents de s'exprimer et de prendre part aux décisions qui les concernent. Sur la base d'un questionnaire d'environ 160 questions réparties en quatre thématiques (mes droits ; ma vie de tous les jours ; mon éducation, mes loisirs ; ma santé), UNICEF France constitue à chaque édition de nouveaux indicateurs permettant d'analyser en profondeur un

(1) <https://my.unicef.fr/contenu/consultation-nationale-des-6-18-ans-2021>

sujet : les inégalités sociales et la privation en 2013 ; le malaise adolescent en 2014 ; le lieu de vie comme marqueur social en 2016 ; les inégalités et relations filles/garçons en 2018. En 2020-21, la Consultation nationale a interrogé les enfants et jeunes sur leur éducation et leurs apprentissages. Malgré les conditions sanitaires, plus de 25 500 enfants et adolescents ont pu donner leur avis sur l'exercice de leurs droits en France et sur leur rapport à l'éducation.

Les consultations sont ouvertes aux enfants et adolescents de 6 à 18 ans de l'Hexagone et des Outre-Mer, dans les écoles, collèges, lycées, centres de loisirs, accueils périscolaires, espaces jeunes, centres sociaux, associations ou à la maison. Les enfants et jeunes peuvent répondre par questionnaires papier, ainsi qu'en ligne⁽¹⁾. Un livret pédagogique est disponible pour accompagner les structures éducatives dans la mise en place des consultations nationales et proposer des activités complémentaires sur les droits de l'enfant aux participants.

À la suite de ces consultations, UNICEF France élabore avec ses partenaires un rapport *Écoutons ce que les enfants ont à nous dire*, comportant une analyse sociologique et statistique des données obtenues, mettant l'accent sur la thématique propre à chaque consultation. Depuis 2013, les résultats et analyses de la Consultation nationale des 6/18 ans sont devenus pour UNICEF France des outils de plaidoyer précieux dans la promotion et la bonne application de la Convention internationale des droits de l'enfant en France. Les données recueillies permettent d'informer les décideurs locaux et nationaux pour une meilleure orientation des politiques publiques en faveur des enfants et adolescents.

Sur la base des constats établis lors des Consultations des 6-18 ans d'UNICEF France, l'Observatoire des enfants pourrait jouer un rôle d'impulsion majeur dans la définition et la mise en œuvre d'actions concrètes, en agissant directement auprès des pouvoirs publics.

En outre, il est indispensable de disposer d'un outil statistique de mesure des stéréotypes de genre et de leur prévalence parmi les élèves. Celui-ci pourrait utilement s'inspirer de l'*Indice Synthétique de Stéréotypie de genre (ISS-genre)*, utilisé dans une récente étude scientifique⁽²⁾ conduite par Pascal Huguet, directeur de recherche au CNRS, membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale, coordonnateur du groupe de travail *égalité filles-garçons*, auditionné par vos rapporteurs. Celui-ci considère qu'en l'absence d'un tel indicateur, permettant de faire la distribution statistique de la stéréotypie parmi les élèves et de son suivi régulier, il n'est pas possible d'évaluer l'efficacité des mesures adoptées pour lutter contre les stéréotypes de genre et d'apprécier l'impact qu'elles ont sur les individus. Les académies pourraient donc être chargées de récolter, tous les ans, les données relatives à cet indice, auprès d'un échantillon représentatif d'élèves et de faire remonter ces éléments statistiques à l'Observatoire des enfants qui en publierait la synthèse dans son baromètre annuel.

(1) www.jeparledemesdroits.fr

(2) *Étude Scientifique des Choix d'Orientation des Élèves au LEGT, note d'étape au 16 juin 2021, Pascal Huguet, DR CNRS, membre du CSEN et Isabelle Régner, PR Aix Marseille Université, chercheure associée au CSEN.*

Recommandation n° 19 : Créer un Observatoire des enfants qui regrouperait des experts et des personnalités qualifiées de la sphère éducative. Il aurait notamment pour mission de publier un baromètre annuel, en partenariat avec UNICEF France, sur la base des résultats des Consultations nationales des 6/18 ans. Cette collaboration aurait pour objectif de faire état du ressenti et des attentes des enfants qui sont encore trop nombreux à faire le constat et à subir un environnement inégalitaire et de définir avec eux les priorités d'améliorations à mettre en œuvre. Par ailleurs, ce baromètre annuel assurerait également le suivi d'un Indice Synthétique de Stéréotypie de genre que les académies transmettraient tous les ans à l'Observatoire des enfants pour qu'il en fasse la synthèse au niveau national.

2. Éduquer aux réseaux sociaux et lutter contre le cyberharcèlement

Pour les adolescents, les réseaux sociaux font partie de la vie de tous les jours. Ils sont parfois même leur quotidien et influent directement sur leurs activités et leurs façons d'être ou de se construire. Les réseaux sociaux fonctionnant autour de principes tels que la popularité et l'image, ils modifient les comportements : les actes des adolescents, leurs échanges, sont davantage tournés vers ce qui va « plaire » et contribuer à leur popularité que vers la construction de leurs propres valeurs. **Dès lors, se pose la question du respect de l'autre et du poids des stéréotypes face à la pression du groupe et au regard des pairs, à un âge où la personnalité est encore très vulnérable.** En outre, le caractère virtuel et l'anonymat relatif des réseaux sociaux modifient les comportements, en libérant l'expression et en atténuant le sentiment de gravité de ses actes ou de ses paroles, avec des risques de dérapages pouvant aller jusqu'au harcèlement.

Malgré leurs dangers et leurs dérives, les réseaux sociaux font désormais partie de la vie. Ils sont devenus des outils de travail, d'information et d'échanges pour les adolescents. Il convient qu'ils apprennent à en faire un usage maîtrisé et à ne pas se laisser dépasser par ces outils technologiques devenus incontournables, au point de tomber dans l'addiction. La vie des adolescents sur les réseaux sociaux échappe bien souvent à l'œil des adultes. **Tout ce qui est inacceptable socialement, comme le harcèlement, aura tendance à s'introduire dans cette réalité virtuelle, inaccessible aux adultes du monde réel. Les parents sont donc confrontés à l'enjeu parfois difficile d'allier la vigilance autour de la sécurité de leurs adolescents au respect de leur intimité.**

Le principal atout des réseaux sociaux est qu'ils permettent d'être en contact avec d'autres personnes instantanément, tout en étant physiquement loin d'elles. Pour l'adolescent, cela veut dire qu'il est, en quelque sorte, toujours connecté à ses amis. Le réseau social devient alors un moyen de fuir le sentiment de solitude. Les réseaux sociaux peuvent aussi être un moyen d'exister autrement que dans le monde réel. Avec eux, il est possible d'être quelqu'un d'autre que

celui qu'on est dans la vraie vie. L'écran protège : personne, dans ce monde virtuel, ne peut voir qui l'on est réellement. L'adolescent va utiliser les réseaux sociaux comme une « deuxième vie », dans laquelle il peut contrôler son identité : images filtrées retouchées, relations superficielles idéalisées, choix de ce que l'on montre de soi. Il peut alors construire un profil à l'image de ce qu'il désire être ou paraître, afin d'être reconnu et valorisé par d'autres personnes. Les commentaires et les *likes* jouent un rôle essentiel dans cet engrenage. Plus on obtient de *likes* et de commentaires positifs sur ses photos, vidéos et autres publications, plus on pense avoir de valeur aux yeux des autres.

Le cyberharcèlement, un phénomène de société

Entendue par vos rapporteurs, Angélique Gozlan, docteur en psychopathologie et psychologue clinicienne, a indiqué qu'elle reçoit en consultation de plus en plus de jeunes en souffrance du fait des réseaux sociaux. Ainsi, selon une étude menée par l'association e-Enfance en 2020, **un adolescent sur dix déclare avoir été victime de cyberharcèlement**. Les réseaux sociaux viennent toucher à la construction identitaire et à la construction du genre. On observe un usage différencié des réseaux sociaux de la part des filles et des garçons : les filles vont beaucoup se construire dans le regard des autres et dans celui des garçons.

Aujourd'hui, les réseaux sociaux apparaissent comme des prolongements de l'identité des adolescents qu'il s'agisse de leur image ou de leur vie psychique, les adolescents y mettant une part de leur intime, de leur moi. Les réseaux sociaux se caractérisent par une hyper présence de l'autre et les relations y sont immédiates, instantanées et éphémères. On assiste à une virtualisation des relations sociales et amoureuses. L'écran va créer l'illusion qu'on n'est pas dans la vraie vie. Cela suscite une levée des inhibitions et des inconduites qui peuvent conduire à des humiliations et à des violences.

L'affaire dite "Mila", en est une cruelle illustration. Sans qualifier les propos tenus par cette jeune fille sur les réseaux sociaux, cette dernière s'est retrouvée exposée à une violence inédite et révoltante, avec des attaques fondées sur le genre comme sur l'intimité. Les réseaux sociaux ont été le terrain d'un déferlement de haine entraînant un impact irréversible sur la sécurité de cette adolescente. Il s'agit bien d'une injustice radicale, révélatrice de fractures profondes de notre société, parmi lesquelles les stéréotypes de genre occupent une place que d'aucuns espéraient révolue. Lors du procès, les agresseurs se sont retrouvés confrontés à la dureté des propos qu'ils avaient tenus et se sont, à ce moment, rendus compte de l'impact concret de la violence engendrée à travers l'écran.

Le Dr Angélique Gozlan a rappelé que les réseaux sociaux n'ont pas que des aspects négatifs : ce sont des supports à la réalisation de soi, à la créativité. Une adolescence réussie, c'est le passage de la famille à la sphère sociale et les

réseaux sociaux peuvent y contribuer, en favorisant le lien social et la construction identitaire. À un instant, on s'y trouve sous la multiplicité des regards sur soi. Or, les adolescents ont besoin du regard des autres pour se construire.

Ils ont cependant un impact sur le conformisme adolescent, notamment en majorant le genre. Les filles sont beaucoup plus sujettes à se montrer sous leur meilleur jour, se racontant en images et en mots : elles se sentent invitées à poster beaucoup plus de « stories », de vidéos. Les garçons, quant à eux, se montrent davantage spectateurs. Les influenceurs vont majorer les stéréotypes de genre, dans le cadre de réseaux sociaux qui fonctionnent en communauté et en vase clos. On observe ainsi des communautés masculines (par exemple autour des jeux vidéo) et féminines (par exemple autour du maquillage). **Dans ce contexte, le Dr Angélique Gozlan souligne l'importance des stéréotypes de genre autour du corps des femmes. Un réseau comme Instagram véhicule énormément d'images sur le corps des femmes qui est trop souvent présenté comme un objet sexuel et marchand.** Les jeunes filles vont facilement se retrouver dans une tentation de mimétisme par rapport à ces images, où l'importance accordée à la beauté conduit à l'hyper sexualisation de la femme.

Les réseaux sociaux entretiennent également l'idée de la facilité de la célébrité et de l'accès à l'argent, avec pour conséquence des adolescents en souffrance et en décalage face à la société. Le rôle joué par les influenceurs est à cet égard marquant, offrant bien des exemples, rares mais particulièrement visibles, de réussite matérielle et sociale, fondée trop souvent sur la promotion de stéréotypes regrettables, touchant notamment au genre.

Le Dr Angélique Gozlan constate que **le cyberharcèlement touche beaucoup plus les filles que les garçons.** Il démarre souvent autour de la question de la sexualité et se déplace autour d'un signal de différence sexuelle. La réputation de filles « faciles », au collège ou au lycée, parfois simplement parce qu'elles se comportent de manière souriante et avenante ou parce qu'elles ont montré un peu trop leur corps sur les réseaux sociaux, constitue fréquemment le point de départ du harcèlement, avec **la pratique consistant à dévoiler publiquement l'intime**, suivie de formes de matraquage caractéristiques du harcèlement.

Celui-ci a des effets psychiques importants sur la victime qui se trouve en état de sidération car il s'agit d'une effraction psychique très forte. Le cyberharcèlement peut avoir des conséquences pathologiques : phobie scolaire, suivie d'absentéisme et de décrochage scolaire, dépression, voire même, dans des cas extrêmes, suicide. Il conduit à une déshumanisation du sujet et entraîne la perte de l'estime de soi. Il est très difficile d'y échapper car les réseaux sociaux fonctionnent jour et nuit et il est quasiment impossible d'en effacer les contenus qui sont très facilement relayés. Il n'y a pas de fuite, ni d'oubli possible sur internet. Aussi, **les conséquences peuvent être ravageuses pour les adolescents**

ciblés et alors même que leurs parents restent souvent dans la totale ignorance du phénomène. À leurs yeux, les troubles sont difficiles à identifier car ils sont très proches des manifestations de la crise d'adolescence. Les adolescents victimes vont être souvent contraints de changer d'établissement scolaire, avec la difficulté de reconstruire un tissu social.

S'agissant des agresseurs, le Dr Angélique Gozlan estime qu'il s'agit davantage de profils de situations que de profils d'agresseurs en tant que tels et les témoins ont eux-mêmes une place d'agresseurs par le relais qu'ils assurent. Beaucoup d'adolescents perçoivent encore internet comme une zone de non-droit, où ils peuvent faire ce qu'ils veulent, même sans être anonymes. En outre, le cyberharcèlement est très souvent couplé à du harcèlement scolaire : il s'exerce donc dans le domaine virtuel et dans celui de la réalité. **On est ici devant un phénomène plus collectif qu'interpersonnel qui peut impliquer tout un groupe et a très souvent lieu au sein de l'établissement scolaire.** C'est pourquoi, il est nécessaire pour y remédier de se pencher sur la situation et le climat scolaires.

Il est indispensable que les adultes apportent une réponse collective et pertinente à ce phénomène. Le Dr Angélique Gozlan estime que le cyberharcèlement n'est pas uniquement un problème d'adolescents, mais que c'est également un problème d'adultes. Or, ceux-ci sont bien souvent désarmés face à ces nouveaux usages et ces nouveaux codes qu'ils maîtrisent mal. **Des actions doivent être menées par les pouvoirs publics, au niveau des plateformes hébergeant les réseaux sociaux pour obtenir qu'elles enlèvent et suppriment rapidement et effectivement ces contenus et éviter qu'ils suivent les adolescents subissant un tel harcèlement,** même quand ils changent d'établissement scolaire.

De même, la sphère éducative est souvent impuissante face au harcèlement : les responsables des établissements sont désemparés, surtout depuis les périodes de confinement et les enseignants ne sont absolument pas formés et sensibilisés. Il existe beaucoup d'initiatives personnelles et très peu de collectives car la lutte contre le cyberharcèlement n'a pas encore été suffisamment portée par l'institution scolaire. Il est donc indispensable de créer une pédagogie autour des réseaux sociaux et de mettre en place des outils actifs de prévention.

Il faut également former les parents : un des leviers serait l'éducation des parents au numérique et aux médias, dès la maternelle, pour qu'ils puissent accompagner leurs enfants. De plus, il est important d'utiliser l'école pour créer des ponts entre l'équipe pédagogique et les parents. Il faudrait mener des initiatives très concrètes sur l'ensemble du territoire, notamment dans les zones de plus grande fragilité sociale, car, s'il s'agit d'une inquiétude commune à tous les parents, certains ont davantage besoin qu'on aille les chercher là où ils se trouvent. De ce point de vue, la question du contexte social et culturel est très importante. Il

faut éviter d'être dans le jugement, tant des victimes que des agresseurs et utiliser des médiations qui permettent de rejouer le rôle de chacun. La lutte contre le harcèlement participe à la qualité du climat scolaire, en permettant qu'au sein d'une communauté éducative, les membres qui la composent ne soient plus des inconnus et puissent se faire confiance.

Pour lutter contre le cyberharcèlement, il est essentiel de mettre en place un travail de prévention et de sensibilisation auprès des élèves, du personnel scolaire et des parents. Il importe également que les élèves puissent mettre des mots sur le phénomène et être écoutés. L'école est donc le lieu idéal pour amener les jeunes à se confronter à cette problématique et à engager un dialogue constructif. Étant donné que ce type de faits se déroule généralement loin du regard des adultes, il est primordial d'apprendre aux jeunes comment réagir lorsqu'ils font l'objet de harcèlement sur internet. En outre, il est nécessaire que l'établissement scolaire se positionne sur le problème, en mettant en place une politique claire de prévention et de sanctions à l'égard des auteurs. Il convient donc d'impliquer l'ensemble des acteurs gravitant autour de cette problématique, à savoir les enfants eux-mêmes, ainsi que les enseignants et les parents.

Officiellement sanctionné depuis la loi n° 2014-873 du 4 août 2014, le cyberharcèlement est devenu, au fil des ans, un véritable enjeu judiciaire, politique et sanitaire. Les adultes doivent jouer un rôle primordial pour que les réseaux sociaux ne deviennent pas un lieu où sévissent en toute impunité stéréotypes de genre, non-respect de l'autre, violences verbales et cyberharcèlement. Pour cela, il faut que les adolescents puissent trouver information et soutien et disposent d'un lieu d'écoute spécialement dédié à la lutte contre ce fléau faisant du quotidien des adolescents qui en sont victimes un véritable enfer.

Il existe déjà un numéro vert national contre le harcèlement à l'école, le 3020 et un numéro vert consacré aux jeunes victimes de violences numériques et à leurs parents, le 3018. Toutefois, le harcèlement à l'école s'accompagne fréquemment de cyberharcèlement, débordant ainsi largement le cadre de l'école, envahissant la vie à l'extérieur celle-ci et poursuivant sans répit les victimes 24 heures sur 24, à l'abri du regard et des sanctions des adultes. Une réponse globale doit donc être apportée, avec des mesures concrètes rapides pour faire cesser le harcèlement et des sanctions contre les agresseurs. Un outil commun offrirait plus de visibilité et d'efficacité aux actions de lutte contre les différentes formes de harcèlement contre les jeunes.

Recommandation n° 20 : Fusionner le 3020, le numéro vert national dédié au harcèlement à l'école, et le 3018, le numéro vert national pour les jeunes victimes de violences numériques et leurs parents, afin que les jeunes aient accès à un numéro unique, en mesure de répondre à toutes les problématiques de harcèlement qu'il s'agisse de harcèlement à l'école ou de cyberharcèlement, les deux phénomènes étant souvent concomitants.

Rendre ce numéro accessible 24 heures sur 24 et prévoir la possibilité d'échanger en langue régionale dans les Outre-mer. Renforcer les équipes qui les composent et diversifier les modalités de saisine (tels que les chats), afin d'apporter des réponses rapides et concrètes aux jeunes en détresse. Conduire une campagne d'information nationale sur ce numéro vert aux compétences élargies et distribuer une plaquette d'information à tous les élèves du secondaire, à chaque rentrée scolaire. Utiliser les réseaux sociaux et les nouvelles formes de communication pour relayer ces campagnes.

3. Améliorer et compléter l'éducation à la sexualité dans le cadre scolaire

L'éducation à la sexualité, telle qu'elle est conçue et dispensée dans le cadre scolaire, ne répond pas aux besoins ni aux attentes des élèves et doit être entièrement repensée. De nombreux travaux de votre Délégation ont régulièrement alimenté ce constat⁽¹⁾. Il est pourtant urgent d'agir, la plupart des adolescents étant exposés à des contenus pornographiques au caractère de plus en plus dégradant et violent qui brouillent la notion de consentement et influent sur les relations amoureuses et sexuelles des adolescents.

L'éducation à la sexualité en milieu scolaire a pour objectif de contribuer à l'apprentissage d'un comportement responsable, dans le respect de soi et des autres. C'est une démarche éducative qui vise à apporter aux élèves des informations objectives et des connaissances scientifiques ; identifier les différentes dimensions de la sexualité (biologique, affective, culturelle, éthique, sociale, juridique) ; développer l'exercice de l'esprit critique ; favoriser des comportements responsables individuels et collectifs (prévention, protection de soi et des autres) ; faire connaître les ressources spécifiques d'information, d'aide et de soutien dans et à l'extérieur de l'établissement. Cette démarche s'inscrit dans la politique nationale de prévention et de réduction des risques liés à la sexualité (grossesses précoces non désirées, mariages forcés, infections sexuellement transmissibles, VIH/sida) ; de lutte contre les comportements homophobes,

(1) Parmi les travaux les plus récents traitant de cette question, on peut se reporter au rapport n° 2691 du 13 février 2020 sur les menstruations, de Mmes Laëtitia Romeiro-Dias et Bénédicte Taurine (https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ega/15b2691_rapport-information#), ainsi qu'au rapport n° 3343 du 16 septembre 2020 sur l'accès à l'interruption volontaire de grossesse, de Mmes Marie-Noëlle Battistel et Cécile Muschotti (https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/rapports/ega/15b3343_rapport-information#).

sexistes et contre les violences sexuelles ; de la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes et de la prévention des violences et cyberviolences sexistes et sexuelles.

Tous les membres de la communauté éducative ont pour mission de participer à la construction individuelle et sociale des enfants et des adolescents. Ils sont chargés de contribuer à développer chez les élèves le respect de soi, de l'autre et l'acceptation des différences. Cette éducation intègre une réflexion sur les dimensions affective, culturelle et éthique de la sexualité.

L'éducation à la sexualité n'est pas considérée comme une nouvelle discipline à part : elle se développe à travers tous les enseignements, notamment les sciences de la vie et de la Terre, l'enseignement moral et civique, l'histoire-géographie, le français, et dans le cadre de la vie scolaire.

À l'école primaire, les temps consacrés à l'éducation à la sexualité incombent au professeur des écoles. Ces temps doivent être identifiés comme tels dans l'organisation de la classe et être intégrés aux enseignements. Ils sont adaptés aux opportunités fournies par la vie de la classe ou de l'école. Au collège et au lycée, au moins trois séances annuelles d'éducation à la sexualité doivent être mises en place. Elles relient et complètent les différents enseignements dispensés en cours. La durée des séances et la taille des groupes sont adaptées à chaque niveau de scolarité. Ces séances sont organisées par une équipe de personnels volontaires et formés (professeurs, conseillers principaux d'éducation, infirmiers, etc.), le cas échéant, en lien avec des partenaires extérieurs ayant un agrément national ou académique.

Force est de constater que trois séances par an, cela fait peu d'heures pour informer les enfants et les adolescents. D'autant plus, « *qu'aujourd'hui, cette loi n'est pas appliquée partout, alors que l'information à la sexualité semble indispensable* », comme l'a souligné Israël Nisand, président du Collège national des Gynécologues et Obstétriciens Français (CNGOF), lors d'une conférence sur la protection des enfants et adolescents contre la pornographie (15 juin 2018). Preuve encore que l'éducation sexuelle n'est pas la priorité des programmes scolaires : dans un rapport de 2016 du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE), il est précisé qu'**un quart des établissements reconnaissent ne pas mettre en œuvre des séances ou des ateliers d'éducation à la sexualité.**

Or, les cours d'éducation à la sexualité jouent un rôle important pour les enfants et les adolescents car ils sont souvent, en fonction des relations de chacun et de chacune avec ses parents, ainsi que des traditions morales ou religieuses familiales, la première source d'informations venant d'une figure d'autorité sur le sujet. Toutefois, selon les établissements et les personnes qui donnent ces cours, les informations communiquées ne sont pas les mêmes. Au collège et au lycée, le chef d'établissement établit en début d'année scolaire l'organisation et la

planification de ces séances, inscrites dans l'horaire global annuel des élèves. Les modalités d'organisation des séances (durée, taille des groupes) sont adaptées à chaque niveau de scolarité. Elles doivent privilégier un cadre favorisant l'écoute, le dialogue et la réflexion. Pour certains élèves, l'éducation à la sexualité s'est faite seulement avec un cours en quatrième, dans le cycle sur la reproduction. Parfois, il est complété d'un autre cours en seconde. **Le thème de la reproduction fait que, généralement, la sexualité est présentée sous un aspect uniquement « mécanique ». Le plus souvent, il ne s'agit que d'une introduction à la contraception qui se concentre sur les risques (IST, grossesse) et ne parle que du préservatif et de la pilule.**

Des témoignages de jeunes recueillis par le magazine féminin *Madmoizelle*, font ressortir **un sentiment d'inachevé et d'inadapté** s'agissant de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire. Pour beaucoup, ces cours ont été fréquemment l'objet de gêne, de la part des élèves et aussi parfois des professeurs. À cet égard, les témoignages d'élèves sont édifiants : « *J'aurais préféré avoir une intervention en plus petits groupes plutôt qu'avec toute ma classe. Je ne me sentais pas libre de m'exprimer devant tous les autres* »⁽¹⁾, regrette notamment une jeune fille. Une professeure de SVT confie : « *De mon point de vue, l'enseignant de SVT a toute sa place dans l'éducation à la santé et à la sexualité. Le côté purement technique/scientifique de cet enseignement dépend beaucoup de l'enseignant et de ses relations avec les élèves. Certains collègues choisissent de faire un enseignement très théorique pour se protéger des réactions des élèves.* ».

D'après le site de l'Éducation nationale, les interventions dispensées au collège et au lycée viennent bien compléter, et non pas remplacer, le rôle des parents sur le sujet : « *Cette éducation à la sexualité ne se substitue pas à la responsabilité des parents et des familles* ». Parfois les parents en ont déjà parlé mais cela dépend complètement des familles, le sujet restant encore interdit dans certains milieux culturels et religieux. Une élève indique, à propos de l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire : « *Comme le sexe est un sujet très tabou dans ma famille, j'en attendais beaucoup* ». Une autre élève témoigne : « *Sur le coup, les informations m'ont suffi, je n'ai pas cherché plus loin parce que ce n'était vraiment pas à l'ordre du jour pour moi. Ce n'est que plus tard que les notions de plaisir et de consentement se sont révélées cruellement manquantes : les relations sexuelles avaient été décrites si froidement et mécaniquement que ça ne semblait plus naturel* ».

Il est également très important d'informer sur la question du consentement et du viol : il faut respecter la volonté de l'autre, expliquer que les adultes n'ont pas le droit de faire certains gestes, qu'on a le droit de dire « non ». Il serait certainement nécessaire d'envisager cette éducation beaucoup plus tôt,

(1) <https://www.madmoizelle.com/education-sexuelle-temoignages-335768>

sans aborder tous les détails en une fois, en fragmentant les informations, la question des gestes déplacés devant être abordée dès l'école primaire. Les enfants ne savent pas quels gestes sont autorisés par d'autres et lesquels ne le sont pas. Ils doivent être informés pour éviter toute culpabilisation en cas de comportement inadapté. L'entrée au collège, vers l'âge de 12 ans, permet ensuite d'aborder un champ beaucoup plus large de thématiques. Cette période correspond en effet à l'arrivée dans un nouvel environnement, le moment où le corps change et où l'on se pose de nombreuses questions. Il faut rapprocher les garçons et les filles, leur faire comprendre que le sexe n'est pas une lutte de domination.

Les enfants doivent, le plus tôt possible, comprendre que leur corps leur appartient, de même qu'ils n'ont aucun droit sur celui des autres : au-delà de leur apprendre qu'ils sont seuls maîtres de leur intimité, il faut aussi leur indiquer que cela s'applique pour tout le monde et qu'ils doivent donc respecter le désir de l'autre. Quant aux adolescents, il faut qu'ils soient bien conscients que le consentement doit être clair. Ainsi, un silence ne doit pas être interprété comme un oui. Souvent, la peur de l'autre entraîne un silence qui peut être mal interprété. En outre, les adultes doivent aussi apprendre aux adolescents qu'un « oui » alcoolisé n'est pas un vrai « oui ». Parfois, même s'ils croient que l'autre est consentant, ce n'est en fait pas vraiment le cas puisqu'il n'est plus lui-même. Il faut donc l'interpréter comme un « non ». **Le consentement offre une porte d'entrée pertinente aux séances d'éducation à la sexualité.** Il permet à la fois d'aborder les questions des rapports filles/garçons, d'égalité et de relations de pouvoir et aussi de contexte de rapport sexuel (les lieux, les circonstances, les préparatifs, etc.), ainsi que les enjeux liés à la protection et la contraception, tant l'on a pu constater que le niveau de consentement et l'utilisation de méthodes de protection, de contraception sont étroitement liés.

L'effectivité et la pertinence de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire sont d'autant plus importantes que les adolescents sont confrontés de plus en plus jeunes à des contenus pornographiques. En l'absence de toute autre source d'information sur la sexualité et du contrepoids de la parole des adultes, la pornographie vient perturber la vie sexuelle des jeunes et compromettre gravement la qualité de la relation à l'autre, en fragilisant l'apprentissage du respect de l'autre et la compréhension de la notion de consentement.

Le documentaire *Pornographie : un jeu d'enfant*, d'Anne-Marie Avouac (2019), diffusé sur LCP, montre bien **l'étendue et les dangers de ces images qui brouillent les repères des plus jeunes. Un enfant sur deux entrant en collège a déjà vu une production à caractère pornographique. Il s'agit d'un phénomène récent et exponentiel, facilité par la diffusion des smartphones et qui bouleverse profondément la sexualité, accreditant l'idée que la sexualité doit être violente et induisant une incapacité à dire « non » chez les filles.** La pornographie modifie l'image que les jeunes ont de leur corps et pèse sur leur

sexualité. Intervenant dans le documentaire, Serge Héféz, psychiatre et psychanalyste, a indiqué que **la confrontation des jeunes à la pornographie constitue une effraction psychique et crée un véritable traumatisme**, entraînant honte et excitation, qui peuvent déboucher sur une dimension addictive.

La pornographie transforme la vision et le rapport à la sexualité des adolescents. Pour les garçons, il existe une injonction à la virilité, la femme devenant un objet au service de l'homme machine. Les jeunes qui ne font pas la part des choses et qui sont les plus fragiles vont perdre la limite du consentement. La pornographie conduit à la dépossession des corps, jouant en permanence avec le viol et la soumission. Elle a une influence sur la hiérarchie des valeurs des jeunes, des actes excessivement engageants n'étant pas nécessairement perçus comme tels.

Au-delà des témoignages bouleversants recueillis par la réalisatrice au cours d'une longue enquête, ce documentaire donne à réfléchir sur la responsabilité des parents et sur celle de la collectivité (État, acteurs économiques tels que les fournisseurs d'accès à internet, personnel éducatif...) face à ce fléau et sur l'impérieuse nécessité d'un dialogue transgénérationnel. Certes, il n'est jamais facile d'aborder le sujet de la sexualité avec les enfants et les adolescents, car il est compliqué de placer le curseur à la juste place - en parler trop ou pas assez, trop tôt ou trop tard -, parce que le contrôle parental ne garantit pas qu'ils ne soient pas un jour confrontés, volontairement ou non, à des images obscènes sur le téléphone d'un camarade. C'est pourquoi, l'Éducation nationale a un devoir de protection et d'information des élèves, pour contrer ces images choquantes et perturbantes qui charrient des stéréotypes révoltants et compromettent l'égalité entre les filles et les garçons. C'est bien aux adultes en charge des enfants, parents et enseignants, qu'il revient d'effectuer un travail pédagogique auprès des jeunes et de leur expliquer que certaines choses sont du domaine de la relation quand d'autres relèvent de la pathologie.

Plus que jamais, l'éducation à la sexualité joue donc un rôle fondamental pour l'équilibre et le devenir des jeunes, filles et garçons. Dans le milieu scolaire, elle ne doit plus être à géométrie variable suivant les établissements scolaires et la place qui lui est consacrée. Son contenu doit être entièrement revu, en assurant une formation adéquate à tous les personnels qui y participent. De plus, elle doit intervenir suffisamment tôt pour constituer une prévention efficace face à la banalisation de la pornographie auprès d'un public de plus en plus jeune.

La réforme de cet enseignement doit faire une part plus grande aux intervenants extérieurs, dont l'expertise et l'absence de lien avec l'institution scolaire peuvent permettre de faciliter la transmission de messages. Cette démarche doit s'appliquer, en particulier, à sensibiliser les jeunes sur la diversité des orientations sexuelles, en prévoyant notamment la participation d'associations

LGBTQIA+. Il y a urgence en la matière, les homosexuels étant surreprésentés parmi les jeunes faisant des tentatives de suicide. La question de l'orientation sexuelle et du droit absolu à son respect est encore souvent difficile à assumer dans certains milieux et soumise à la pression des réseaux sociaux. Elle doit être traitée prioritairement afin que tous y soient sensibilisés sur l'ensemble du territoire de la République.

Recommandation n° 21 : Faire de l'éducation à la sexualité en milieu scolaire un enseignement obligatoire spécifique, et non plus transversal, dispensé dès la maternelle. Celui-ci ne se bornera plus à une approche physiologique et médicale et devra s'attacher à mettre l'accent sur le respect de l'autre, la notion de consentement et la prévention contre la pornographie.

Former les intervenants en milieu scolaire, afin qu'ils puissent délivrer une information adaptée aux besoins et aux attentes des enfants et des adolescents.

Dans le secondaire, prévoir l'intervention d'associations sensibilisant les jeunes aux droits des LGBTQIA+.

CONCLUSION

Ce rapport sur les stéréotypes de genre est le fruit d'un véritable cheminement. Chacune des auditions et rencontres organisées par vos rapporteurs les a conduits à constater la puissance de ce phénomène, sa complexité, ainsi que la précocité avec laquelle il s'enracine, pour ne plus cesser d'influencer les attitudes quotidiennes comme les parcours de vie.

En choisissant de traiter de leur développement du plus jeune âge à l'entrée dans le monde adulte, vos rapporteurs ont souhaité se concentrer sur les causes racines de certaines des inégalités entre les femmes et les hommes, dont traite régulièrement votre Délégation : violences conjugales, violences sexuelles et sexistes, inégalités économiques et professionnelles, etc. Ils entendent ainsi contribuer à la réflexion sur les moyens de les combattre.

La lutte contre les effets délétères de ces stéréotypes ne concerne naturellement pas le seul parcours éducatif. C'est l'ensemble des champs de la vie sociale qui est concerné, tout particulièrement les domaines culturels et économiques. Une prise de conscience la plus large possible de ce phénomène et de son influence négative est indispensable. Elle seule permettra à notre société d'y faire face en profondeur et de manière efficace. Les recommandations préconisées par vos rapporteurs ont pour ambition d'accélérer la mise en place de mesures concrètes, dont certaines pourraient devenir effectives à très court terme, complétées par des actions à moyen terme, destinées à faire évoluer de manière durable les mentalités et les comportements.

Cette prise de conscience permettra à la France d'en faire une ligne de force de son action internationale. Rappelons que l'égalité femmes-hommes est le cinquième des 17 objectifs du développement durable adoptés par l'Organisation des Nations unies (ONU) pour l'horizon 2030. Il vise à mettre fin à toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes et des filles, notamment en matière de rémunération ou d'accès à toutes les filières professionnelles ; à éliminer de la vie publique et de la vie privée toutes les formes de violence faites aux femmes et aux filles ; à veiller à ce que les femmes participent pleinement et effectivement aux fonctions de direction à tous les niveaux de décision, dans la vie politique, économique et publique, et y accèdent sur un pied d'égalité. Autant d'objectifs qui supposent une prise de conscience universelle du poids des stéréotypes de genre et à laquelle la France doit, plus que jamais, prendre sa part.

COMPTE RENDU DE L'AUDITION DE M. JEAN-MICHEL BLANQUER, MINISTRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS

Les débats sont accessibles sur le portail vidéo de l'Assemblée à l'adresse suivante :

<http://assnat.fr/BMiFDo>

Mme Fiona Lazaar, présidente. Monsieur le ministre, je vous remercie, au nom de notre Délégation, d'avoir accepté de participer à cette audition, qui s'inscrit dans le cadre des travaux de la mission d'information sur les stéréotypes de genre, menée par nos collègues Gaël Le Bohec et Karine Lebon. La mission d'information, dont nos rapporteurs vous présenteront plus en détail l'étendue et l'avancement, vise à analyser la persistance de stéréotypes pesant sur le quotidien et sur les projets des jeunes Français, parce qu'ils sont femmes, hommes, filles ou garçons ; ces stéréotypes peuvent influencer, voire pénaliser leurs choix et leurs parcours. Il s'agit d'un projet très ambitieux, qui complète les travaux menés par notre présidente, Marie-Pierre Rixain, et par Laurence Trastour-Isnart sur l'égalité économique et professionnelle.

Votre ministère joue bien évidemment un rôle essentiel dans la lutte contre les stéréotypes. C'est à travers les programmes et manuels scolaires que peuvent se diffuser ou non des archétypes potentiellement préjudiciables, notamment aux jeunes filles ; c'est dans la politique d'orientation que nous pouvons lutter contre l'autocensure ; et c'est à travers les enseignements sportifs et l'encadrement des activités récréatives que peut se développer la mixité.

Déclarée grande cause du quinquennat, l'égalité entre les femmes et les hommes a connu de nombreuses déclinaisons au sein du ministère de l'éducation nationale, qui s'appuient notamment sur les conclusions du comité interministériel du 8 mars 2018, lequel a défini des mesures clés afin de transmettre et diffuser la culture de l'égalité, ainsi que sur celles du Grenelle des violences conjugales.

Parmi les mesures prises par votre ministère figurent l'engagement d'assurer la formation de l'ensemble de la communauté éducative à la déconstruction des préjugés et à la prévention du harcèlement et des violences sexistes et sexuelles, ainsi que la promotion de la mixité des filières et des métiers, avec des objectifs chiffrés par filière et en utilisant le stage d'orientation de troisième pour faire découvrir des filières peu mixtes. Sans évoquer explicitement les stéréotypes de genre, ces grandes orientations témoignent d'une réelle prise en considération de la problématique.

Malgré cette ambition, malheureusement, les déséquilibres persistent en matière d'orientation. Les filles se dirigent beaucoup moins que les garçons vers les filières scientifiques et techniques, pourtant porteuses de métiers d'avenir.

L'audition nous donnera l'occasion d'entendre votre analyse sur le poids des stéréotypes de genre dans l'éducation et sur les moyens de les faire refluer. Les informations que vous voudrez bien nous apporter alimenteront la réflexion de notre Délégation et, en premier lieu, les travaux de nos rapporteurs.

Mme Karine Lebon, rapporteure. Monsieur le ministre, nous vous remercions, Gaël Le Bohec et moi, d'avoir accepté de participer aux travaux de la mission d'information sur les stéréotypes de genre que nous conduisons. Cette mission vise à évaluer le poids des stéréotypes dans la construction des parcours des femmes et des hommes dès leur plus jeune âge. Le Conseil de l'Europe définit les stéréotypes de genre comme « *des idées préconçues qui assignent arbitrairement aux femmes et aux hommes des rôles déterminés et bornés par leur sexe* ».

Le présent entretien parachève un cycle d'une vingtaine d'auditions au cours duquel nous avons abordé les conditions dans lesquelles ces stéréotypes se développent tout au long de la vie, en nous concentrant sur les étapes menant de l'enfance à l'entrée dans l'âge adulte. Ces travaux ont mis en évidence le rôle fondamental joué par l'éducation nationale. Le parcours d'éducation des enfants, jeunes filles et jeunes hommes constitue en effet une succession d'étapes au cours desquelles l'éducation nationale peut, malgré elle, diffuser ou conforter des stéréotypes de genre, contribuant par là à déterminer l'avenir des élèves. Elle est néanmoins consciente de ces risques, et a la capacité de combattre ces stéréotypes et d'en limiter la portée. C'est pourquoi nous nous réjouissons de pouvoir échanger avec vous.

J'aborderai en premier lieu la question des programmes et des manuels scolaires.

Cinq études réalisées par le centre Hubertine-Auclert soulignent une sous-représentation des femmes, des procédés de cantonnement et d'invisibilisation, ainsi que la persistance de stéréotypes dans la plupart des manuels scolaires. Nous avons échangé la semaine dernière avec Mme la présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP) et si nous avons conscience du travail considérable qui a été fourni au cours de la dernière décennie pour revoir les manuels, en favorisant des progrès réels pour plus de mixité des contenus, leur lecture montre qu'il reste de grands progrès à accomplir.

Une table ronde que nous avons organisée avec les principaux éditeurs de manuels scolaires a mis en lumière leur volonté d'améliorer le contenu des manuels, en supprimant progressivement les biais de genre relevés par le centre Hubertine-Auclert. Ils nous ont toutefois indiqué être tributaires des programmes scolaires, lesquels ne font pas de la lutte contre les stéréotypes de genre une priorité clairement définie.

En outre, les éditeurs ont déploré les délais trop courts qui leur sont imposés pour modifier leurs manuels en cas de réforme des programmes. Les

délais actuels entre la publication des programmes et leur entrée en vigueur leur paraissent insuffisants pour leur permettre d'effectuer un toilettage en profondeur tant du contenu que des illustrations des manuels, en vue de lutter contre les représentations genrées et de rendre les femmes plus visibles. L'article D. 311-5 du code de l'éducation prévoit un délai théorique de « douze mois au moins », délai auquel le même article permet de déroger. Le volume des changements intervenus au cours des dernières années n'a, semble-t-il, pas permis de le respecter.

Comment pourrait-on, selon vous lutter plus efficacement encore contre la diffusion de stéréotypes de genre dans les manuels scolaires ? Les programmes peuvent-ils se montrer plus prescriptifs sur ce point ? Comment améliorer les délais de modification du contenu des manuels scolaires ? Par quels moyens fluidifier les échanges entre le Conseil supérieur des programmes et les éditeurs ?

Par ailleurs, il est apparu que les manuels scolaires du primaire n'étaient pas systématiquement renouvelés lors des réformes des programmes et que, dans certaines classes, les manuels utilisés étaient parfois très anciens. Les efforts des éditeurs pour améliorer le contenu de leurs ouvrages sont dans ce cas sans portée. Cela est d'autant plus dommageable que le centre Hubertine-Auclert a relevé des biais de genre importants dans les manuels de lecture du primaire, auxquels les éditeurs se sont efforcés de remédier. Cette situation, variable selon les communes, est de nature à porter atteinte au principe d'égalité entre les élèves. Il nous semble souhaitable qu'un mécanisme de péréquation soit instauré, afin que toutes les communes puissent offrir aux élèves du primaire des manuels actualisés, en particulier dans les outre-mer. Enseignante à La Réunion, j'ai pu en effet constater que les manuels étaient les mêmes que lorsque j'étais moi-même élève.

Afin d'encourager la diffusion plus rapide de manuels au contenu plus égalitaire, nous proposons que l'État entreprenne un état des lieux dans ce domaine, voire que soit envisagée une contribution financière au renouvellement des manuels et à l'acquisition d'outils de lecture tendant à réduire les supports véhiculant des stéréotypes de genre. Une telle opération illustrerait son engagement en faveur de la lecture comme grande cause nationale.

J'en viens à la formation des enseignants.

Les stéréotypes de genre sont très souvent véhiculés de manière inconsciente et modulent les comportements et les appréciations. Les enseignants y prennent leur part : il apparaît que leur manière de s'adresser aux élèves, leurs attentes à leur égard et les appréciations qu'ils portent sur leur travail et leurs résultats sont différents suivant qu'il s'agit de filles ou de garçons. Or ces biais de genre influent sur la perception qu'ont les élèves de leurs capacités et viennent restreindre les ambitions des filles. Il est donc essentiel que les enseignants soient sensibilisés à ces questions et ce, de manière systématique, dès la formation initiale.

Ainsi, nous aimerions connaître votre point de vue sur les modalités de formation des enseignants à la déconstruction des stéréotypes de genre, afin qu'ils ne contribuent pas à les perpétuer.

Enfin, les enseignants et les conseillers d'orientation n'ont pas toujours une connaissance suffisamment approfondie des métiers et des secteurs d'activité pour délivrer des informations pertinentes et actualisées à leurs élèves, qui leur permettraient de construire leur projet d'orientation et inciteraient les filles à se diriger vers les formations scientifiques et techniques. Le dispositif d'orientation en vigueur au collège et au lycée gagnerait en efficacité si l'orientation était érigée en matière à part entière, intégrée dans le temps scolaire. Des mesures spécifiques sont-elles envisagées afin de donner pour mission à ces acteurs de lutter contre les effets des stéréotypes de genre ?

M. Gaël Le Bohec, rapporteur. Il paraît essentiel d'accroître les efforts en matière d'orientation, en raison notamment de la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques et techniques : l'excellent rapport d'information de nos collègues Céline Calvez et Stéphane Viry sur les femmes et les sciences l'a montré.

La direction générale de l'enseignement scolaire, que nous avons auditionnée ce mardi, a réitéré ce constat : alors qu'en primaire les filles obtiennent en mathématiques des résultats équivalents à ceux des garçons, elles sont très minoritaires dans les filières scientifiques et techniques de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse des classes préparatoires scientifiques ou des écoles d'ingénieurs post-bac. Cette désaffection des filles se manifeste dès la seconde, lors du choix de spécialités, où elles sont moins nombreuses que les garçons à postuler pour les spécialités ouvrant la voie aux filières scientifiques les plus prestigieuses, à savoir les spécialités mathématiques, physique-chimie, numérique et sciences informatiques, ainsi que sciences de l'ingénieur. Or, les travaux de notre présidente et de Mme Trastour-Isnart sur l'égalité économique et professionnelle l'ont montré, ces filières sont généralement les plus rémunératrices et correspondent aux métiers d'avenir. Ainsi ces déséquilibres perpétuent-ils les inégalités entre les femmes et les hommes dans le monde professionnel.

C'est pourquoi il convient de remédier à la vision genrée des études supérieures et des métiers, ainsi qu'au rôle dissuasif de certains prescripteurs au moment de l'orientation et au phénomène d'autocensure des filles. À cet égard, que pensez-vous, monsieur le ministre, de l'éventualité d'explorer la piste de quotas de genre pour les admissions en classes préparatoires et en écoles d'ingénieurs post-bac ?

Les filles présentant les mêmes aptitudes que les garçons pour les matières scientifiques au lycée, des quotas pourraient être instaurés, sous la forme de bonus positifs. Ainsi, il pourrait être demandé aux établissements d'assurer une progression annuelle des effectifs du genre le moins représenté, pour atteindre un

pourcentage minimum, de 30 % ou 40 %, au bout de quelques années, par exemple en cinq ans.

Les mécanismes de quotas ont déjà fait leurs preuves dans d'autres domaines, qu'il s'agisse de la vie politique ou des grandes entreprises, avec la loi Copé-Zimmermann. Ils permettraient de répondre à une demande forte des entreprises qui, d'une part, souhaitent davantage de mixité car elle est un facteur de performance, d'autre part, déplorent l'insuffisance du vivier de femmes dans les secteurs économiques essentiellement masculins. Sur un plan technique, la généralisation des inscriptions via Parcoursup faciliterait l'instauration et le suivi statistique de tels outils.

S'agissant des outils de suivi et d'amélioration, il est alarmant de constater, comme je l'ai fait à l'occasion du Parlement des enfants, que des élèves de CM2, filles et garçons, considèrent qu'il existe effectivement des inégalités entre les filles et les garçons. À cet égard, il serait utile de prendre davantage en considération, dès le primaire, la parole des enfants sur l'égalité entre les femmes et les hommes. Il apparaît ainsi nécessaire de former les enseignants à l'écoute des élèves du primaire sur les questions d'égalité de genre et qu'ils puissent leur offrir régulièrement un espace d'expression sur ces sujets. Cela pourrait faire l'objet d'un module d'enseignement obligatoire dans la formation des professeurs des écoles, notamment dans le cadre de la deuxième année de master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

Dans le secondaire, l'éducation à la sexualité en milieu scolaire est trop souvent négligée, faute de temps et de moyens. Elle est abordée de manière de plus en plus circonspecte par les enseignants, qui y voient parfois un sujet potentiellement polémique, de nature à provoquer des situations conflictuelles avec certains élèves ou parents. Il est donc indispensable que son caractère obligatoire soit assuré dans tous les établissements et que l'égalité entre les filles et les garçons y soit réaffirmée, à travers la liberté à disposer de son corps, avec la contraception ou l'interruption volontaire de grossesse (IVG), ou la notion de consentement. Comment garantir que tous les élèves bénéficieront effectivement et complètement de cet enseignement ?

S'agissant des rôles modèles, il nous semblerait utile d'engager une réflexion sur la représentation des hommes et des femmes dans le corps enseignant. Nombre de nos interlocuteurs ont en effet mis en avant l'intérêt qu'il y aurait à rééquilibrer cette représentation, notamment en maternelle et en primaire. Que pensez-vous de l'instauration d'objectifs chiffrés dans le recrutement des personnels affectés aux classes de maternelle et primaire, afin d'y augmenter la part des hommes ?

Enfin, nous proposons la création d'un observatoire chargé de lutter contre les stéréotypes de genre dans l'éducation. Il assurerait le suivi des principales mesures prises dans ce domaine, recenserait les outils et les supports pédagogiques

disponibles et permettrait l'expression de toutes les parties prenantes, y compris les parents d'élèves, le monde associatif et les enfants. Y seriez-vous favorable ?

M. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Je me réjouis de vous retrouver pour traiter de ce sujet fondamental. J'ai souhaité être accompagné de Claude Roiron, que j'ai nommée il y a deux ans déléguée ministérielle à l'égalité filles-garçons. C'est grâce à elle que nous avons pu accomplir certains progrès et que nous allons en réaliser d'autres, avec tous ceux qu'elle emmène, jusqu'à l'échelle de l'établissement. Il s'agit en effet d'un travail d'équipe. Parallèlement à la nomination de Claude Roiron, j'ai ainsi décidé qu'un référent à l'égalité hommes-femmes serait désigné dans chaque établissement de France. Les choses sont appelées à évoluer encore, avec notamment des formations qui prendront en considération les thématiques que vous avez abordées, mais je tiens d'ores et déjà à souligner le travail qu'a réalisé Mme Roiron et l'optimisme qu'il peut nous conférer quant à notre manière de travailler à l'avenir.

L'objectif d'égalité entre les filles et les garçons est primordial, et protéiforme, puisqu'il inclut la lutte contre les stéréotypes, la lutte contre les discriminations, celle contre les violences sexistes et sexuelles, le respect du droit du corps, l'égalité professionnelle et salariale, le travail sur la confiance en soi – autant d'enjeux qui sont présents dans le grand oral et, parfois, dans certaines des thématiques que les élèves ont choisies. Il figure dans l'ensemble des réformes que nous menons. Vous avez par exemple évoqué les manuels scolaires et l'orientation : lorsque vous vous étonnez que, dans une école primaire, les manuels n'aient pas changé depuis votre scolarité et que certaines classes en manquent, vous pointez un problème réel, qui va au-delà de l'égalité entre filles et garçons. Plusieurs politiques menées ont des effets directs ou indirects sur la question.

S'agissant des manuels du primaire, qui relèvent de la compétence des communes, notre objectif est d'aboutir à une systématisation, au moins pour les élèves du CP et CE1, classes qui correspondent à un moment crucial de leur formation. Ce serait un grand progrès pour tous. Ce faisant, nous pourrions veiller aux aspects qualitatifs, ce qui n'est pas simple car les manuels relèvent du principe de la liberté éditoriale – laquelle, comme les autres libertés, n'est pas sans limite et suppose un travail. Lorsque vous parlez de ces sujets avec le Conseil supérieur des programmes, vous abordez une question que nous voulons nous aussi traiter dans les temps qui viennent, pour le premier comme pour le second degré, à savoir la qualité des manuels scolaires. Sans aller jusqu'à une uniformité, il me semble – même s'ils n'en sont pas toujours d'accord – que nous sommes en droit de fixer aux éditeurs une forme de cahier des charges. On voit bien que la question, très délicate, va au-delà de l'égalité filles-garçons : il s'agit de sujets systémiques.

L'égalité entre les hommes et les femmes, déclarée grande cause du quinquennat par le Président de la République, est de toute façon un enjeu central pour le système scolaire. Chaque fois que nous prononçons le mot « République »,

nous la mettons en avant. Je le souligne, parce que lorsque je parle de République, on me renvoie à une sorte de ventriloquie de Jules Ferry, à travers l'image d'une notion désuète, obsolète et abstraite, alors que l'égalité hommes-femmes est une des conséquences les plus directes du principe républicain.

La question est centrale par ce qu'elle dit de notre capacité à réaliser l'égalité, tous domaines confondus. Elle est non seulement une valeur en soi mais aussi un indicateur de la santé d'un pays et de la qualité d'un système scolaire. Si l'égalité hommes-femmes est réalisée, c'est que tout va bien ; si elle n'existe pas, c'est que quelque chose ne va pas en amont. Par exemple, le fait que trop peu de femmes accèdent au titre d'ingénieur est lié non seulement à un problème d'égalité entre les hommes et les femmes mais aussi à un manque d'ingénieurs dans le pays. Cela nous renseigne sur les problèmes du pays, et renforce, s'il en était besoin, notre motivation pour progresser en la matière.

Réciproquement, il faut parfois s'inquiéter pour les garçons. À l'école, ils obtiennent des résultats inférieurs à ceux des filles, ce qui rend d'autant plus paradoxal le faible accès de celles-ci à certaines filières. Des violences peuvent trouver leur origine dans une frustration de la part de ces garçons, qui épousent mal la forme scolaire au quotidien. Cela mériterait d'être étudié. Le phénomène est mondial : les filles réussissent mieux à l'école, au moins jusqu'au lycée. On constate un décrochage des garçons, ce qui n'est pas une bonne nouvelle pour l'égalité entre les femmes et les hommes car cela a de nombreux effets pervers.

Il convient donc d'avoir une vision globale de la question. Si l'on note dans certaines filières une surreprésentation des filles ou des garçons, c'est au détriment des deux sexes. En d'autres termes, l'égalité entre les filles et les garçons, ce n'est pas un problème de filles, ou de garçons féministes, cela concerne tout le monde.

L'égalité filles-garçons doit être abordée de manière directe, comme un objet d'enseignement – cela est vrai dans toutes les disciplines : enseignement moral et civique, éducation physique et sportive, histoire-géographie, sciences de la vie et de la terre (SVT)... –, et aussi de manière indirecte, en prenant en considération la représentation des femmes et des hommes dans les savoirs scolaires, par exemple en littérature.

L'éducation nationale a pour mission d'incarner de telles valeurs, dans la classe et dans la vie scolaire. Pour les pratiques de classe, il s'agira d'interroger les filles et les garçons de manière égalitaire, sur le plan quantitatif et qualitatif, de les impliquer dans les activités et de les évaluer de la même façon. Dans la vie scolaire, on peut évoquer l'occupation des espaces, les activités, les jeux proposés, la représentation des élèves au conseil de classe et tout ce qui se passe dans la cour de récréation.

Nous devons aussi disposer d'un cadre légal précis et solide. Tel est le cas, grâce notamment aux évolutions législatives et réglementaires récentes. Le fait de

garantir l'égalité filles-garçons figure dans les missions fondamentales de l'école. C'est le sens des articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation, qui disposent que l'école contribue à tous les niveaux à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à prévenir les préjugés sexistes et les violences faites aux femmes. C'est aussi la vocation de l'article L. 721-2, qui traite de la formation des enseignants au sein des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE), et qui prévoit dans ce cadre des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes et à la lutte contre les discriminations.

Dès lors, nous devons poursuivre trois objectifs stratégiques.

D'abord, il faut faire de l'égalité entre les filles et les garçons un enjeu prioritaire pour répondre aux besoins du monde contemporain. C'est déjà largement le cas, mais nous ferons encore mieux.

Ensuite, il convient de rééquilibrer le choix de parcours de formation des filles et des garçons, notamment dans le passage du lycée à l'enseignement supérieur, afin de réduire les stéréotypes de genre et de contribuer à élargir le champ des possibles en matière d'insertion par l'emploi. La réforme du lycée est un outil majeur pour atteindre cet objectif, notamment par sa dimension modulaire. Nous ne sommes encore qu'au début du chemin, mais nous devons poursuivre.

Enfin, il faut mobiliser davantage les acteurs du système éducatif et l'ensemble des communautés éducatives, au-delà de l'école, afin de réduire toutes les formes d'inégalité entre filles et garçons dans la vie quotidienne des établissements, dans le cadre de la politique globale d'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes. En tant que ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, nous pouvons avoir une vision globale et systémique du temps de l'enfant, de l'adolescent et du jeune, et assurer une cohérence entre les discours que nous tenons sur l'égalité entre garçons et filles en sport, d'une part, et dans l'enceinte scolaire, d'autre part.

À ces ambitions doivent correspondre des engagements concrets et forts. Depuis 2017, plusieurs mesures ont été prises.

À l'automne 2019, j'ai nommé une déléguée ministérielle à l'égalité filles-garçons. Cadre bien connue du ministère de l'éducation nationale, Mme Roiron dédie son temps au sujet et emmène les troupes dans cette direction. Résultat : la pénétration de ces problématiques dans le système s'est accrue depuis deux ans.

Depuis 2019, la convention interministérielle, qui s'applique jusqu'en 2024, prolonge l'ambition définie par le Président de la République de faire de l'égalité entre les femmes et les hommes la grande cause du quinquennat. Le pilotage de son application est assuré conjointement par le ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et par le ministère chargé de

l'égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances.

En outre, depuis la rentrée 2018, un réseau de référents égalité a été créé dans chaque collège et chaque lycée, afin de proposer des actions concrètes en faveur de l'égalité – actions éducatives, de sensibilisation, d'information –, toutes intégrées dans le projet d'établissement. La nomination d'un référent égalité peut être complémentaire de la désignation d'un éco-délégué. Les collèges et lycées en comptent 250 000 : ces élèves ont pour objectif le développement durable, lequel, au-delà des enjeux de biodiversité et de lutte contre le changement climatique, inclut l'égalité entre les femmes et les hommes. Une véritable armée d'adultes et d'élèves est ainsi au service de notre cause dans le territoire.

Il y a là un effet de démultiplication, avec un potentiel gigantesque. Nous ne sommes qu'au début de cette révolution. L'engagement des élèves peut se déployer dans ce domaine, notamment à partir du collège. Certains établissements en particulier sont très impliqués – ce qui signifie que tous pourraient l'être. Nous disposons ainsi d'avant-gardes sur lesquelles nous appuyer. Je suis sûr qu'en tant que députés, vous pouvez identifier de bonnes pratiques dans vos territoires, les rendre contagieuses ou, si elles n'existent pas, contribuer à ce qu'elles émergent, à la faveur des travaux menés ensemble.

Dans le cadre du Grenelle des violences conjugales, il a été convenu que, chaque année, un conseil de la vie collégienne (CVC) et un conseil de la vie lycéenne (CVL) seraient consacrés aux violences conjugales et, plus généralement, aux violences envers les femmes. La vie collégienne et la vie lycéenne sont désormais imprégnées de cet enjeu.

Nous voulons également de nouvelles mesures pour renforcer la culture de l'égalité dans l'ensemble de la communauté éducative. En janvier 2021, nous avons publié un cahier des charges pour un continuum de formation à l'égalité ; il sera mis en œuvre à partir de septembre. S'y ajoute l'élaboration d'un guide favorisant l'engagement des élèves, notamment des élus au sein des conseils de la vie collégienne et lycéenne, en matière de genre et d'égalité.

En outre, l'égalité entre filles et garçons est un fil rouge de la continuité éducative pendant tous les temps de l'enfant. Ici, c'est dans le cadre de notre compétence jeunesse et sports que nous pouvons être pleinement efficaces. Je pense au plan mercredi, aux cités éducatives, au service national universel – autant de moments forts, périscolaires ou extrascolaires, qui permettent de promouvoir cette égalité. Il en va de même des vacances apprenantes, de l'école ouverte, des colonies de vacances.

Malgré tout, nous n'avons pas encore atteint tous nos objectifs en la matière. Vous-mêmes, les élèves, les familles, les personnels partagent ce constat : nous devons aller plus loin. Trop de filières restent l'apanage des filles ou – par exemple dans le domaine scientifique ou numérique – des garçons. Voilà pourquoi

nous avons pris des mesures dans le cadre tant de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique que de celle du bac professionnel.

En ce qui concerne le lycée d'enseignement général et technologique, les premiers résultats des choix d'enseignements de spécialité et de série technologique m'ont conduit à installer, le 8 mars dernier, un groupe de travail sur l'égalité entre filles et garçons. Je recevrai son rapport le 9 juillet prochain. Il est piloté par Sophie Béjean, rectrice de la région académique Occitanie, et par Jean-Charles Ringard, inspecteur général qui copilote également le comité de suivi de la réforme du lycée, auquel Mme Roiron est elle aussi associée.

Je profite de l'occasion pour rappeler que, depuis 2018, un recteur sur deux est une rectrice et que mon ministère est le plus performant en matière d'égalité hommes-femmes dans le haut encadrement. La proportion de femmes parmi les cadres supérieurs y est passée de 32 % en 2017 à 41 % aujourd'hui. À ce rythme, elle aura atteint 50 % en deux quinquennats. Dans la fonction la plus emblématique, celle de recteur, il nous est même arrivé de dépasser ce chiffre. Ce n'est pas sans conséquences. De fait, la qualité des recteurs et rectrices est inédite, ce dont je suis très fier ; cela confirme l'intérêt de l'égalité femmes-hommes aux plus hautes responsabilités.

Nous articulons donc la promotion de l'égalité hommes-femmes et l'évolution du lycée. Grâce au nouveau lycée, nous pouvons agir de manière volontariste par domaine. L'objectif du groupe de travail est ainsi de proposer, à partir de diagnostics partagés, des mesures opérationnelles, pragmatiques et innovantes visant à faire évoluer le choix des parcours au sein du lycée d'enseignement général et technologique, notamment le choix des enseignements de spécialité de la voie générale et des séries technologiques.

Concrètement, il s'agit d'aller de l'aval vers l'amont. Pour remédier au scandale absolu que représente la proportion de 5 % de femmes dans les start-up, il faut remonter à l'enseignement supérieur, puis au lycée. Les inscriptions à l'enseignement de spécialité numérique et sciences informatiques (NSI), l'une des grandes innovations de la réforme, viennent pour l'instant à 90 % de garçons. Cela veut-il dire que nous avons échoué ? Je ne le crois pas : nous sommes au tout début du processus. Auparavant, beaucoup de jeunes filles ayant suivi la filière S ne poursuivaient pas d'études scientifiques ; désormais, nous pouvons tenter de prévenir cette situation en incitant les jeunes filles de seconde à s'inscrire en NSI.

Vous avez proposé que nous nous fixions des objectifs quantitatifs en la matière. Le rapport qui me sera remis le 9 juillet comportera sans doute des éléments en ce sens et j'y suis politiquement tout à fait prêt, sous réserve que les modalités soient réalistes, administrativement et juridiquement tenables. Le rapport sera naturellement discuté avec vous avant que nous ne prenions les mesures opérationnelles. Nous préparerons ainsi de futures décisions permettant le volontarisme en matière d'orientation. C'est de la sorte que nous réussirons, et ce sera bénéfique pour tout le monde.

Inversement, l'enseignement de spécialité humanités, littérature et philosophie, également passionnant et innovant – et que je choiserais si j'étais un jeune homme de 17 ans –, n'a été suivi que par 12 % de garçons cette année. Nous sommes habitués à ce phénomène, le même qui affectait la série L, mais, je le répète, dans le nouveau contexte, nous pouvons le prendre à bras-le-corps pour corriger ce déséquilibre.

Le groupe de travail s'appuie sur une enquête qualitative relative aux processus de choix des élèves. Cette approche inédite est permise par le Conseil scientifique de l'éducation nationale, où M. Pascal Huguet, directeur de recherche au CNRS et directeur du Laboratoire de psychologie sociale et cognitive de Clermont-Ferrand, coordonne le groupe consacré à l'égalité. La création du Conseil scientifique a permis d'intégrer la question de l'égalité hommes-femmes dans les sujets traités. Comme le Conseil supérieur des programmes, cette instance est ainsi chargée de donner l'impulsion à des politiques publiques favorables à l'égalité femmes-hommes.

Pour cette enquête, six académies – Dijon, Montpellier, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Lille et La Réunion – se sont portées volontaires ; elles ont été retenues, en lien étroit avec notre direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), en fonction du critère de représentativité du territoire national.

Nous devons agir sur toute la chaîne éducative, dans le cadre de la gouvernance interministérielle ainsi qu'au niveau ministériel, notamment en ce qui concerne la communication sur la diversité des parcours que peuvent choisir les filles et les garçons, mais aussi par la définition d'objectifs cibles dans les séries et les spécialités. Nous inciterons bien sûr à une action déterminée dans l'académie ; elle passera par l'inscription de l'égalité filles-garçons dans les projets d'école et d'établissement, par la formation des professeurs et par des recherches permettant d'éclairer d'éventuels biais dans les enseignements.

Je proposerai, dans les jours qui suivront la remise du rapport, une série d'actions qui placeront mon ministère à l'avant-garde dans ce domaine. Il y sera bien entendu tenu compte de tous les points que vous aurez abordés : alors que nous entamons une nouvelle étape, cette réunion me permet d'entendre vos propositions et de les associer aux conclusions du rapport afin d'envisager des mesures opérationnelles pour l'année 2021-2022.

Je suis optimiste : nous sommes sur la bonne voie et nous voyons quel chemin emprunter, quelles idées peuvent fonctionner. Nous pourrions être encore plus créatifs, mais nous avons déjà des objectifs concrets et je sens chez nos élèves la volonté d'aller dans cette direction. Nous allons donc pouvoir bien travailler ensemble sur ces questions.

Mme Céline Calvez. J'aimerais revenir sur deux des propositions que Stéphane Viry et moi-même avons formulées dans notre rapport d'information sur les femmes et les sciences.

D'abord, la recommandation numéro 5, qui prévoit que le CSP œuvre à déconstruire les stéréotypes grâce à l'inclusion d'experts en égalité parmi ses dix membres. Nous en avons reparlé dans le cadre de la discussion de la proposition de loi visant à accélérer l'égalité économique et professionnelle. Quelle est la place de cette expertise dans la composition actuelle de l'instance ? Comment ces questions sont-elles abordées dans ses travaux ?

Il s'agit ensuite de la recommandation numéro 7 : le lancement d'une campagne nationale d'information sur les filières et métiers scientifiques, prévue dans le rapport annexé à la loi de programmation de la recherche. Pourra-t-elle avoir lieu dans les prochains mois ? Si oui, quel rôle y joueront respectivement l'éducation nationale et les médias, notamment publics ?

Dans le cadre de l'éducation aux médias, justement, il est décisif de favoriser la déconstruction des stéréotypes, comme le fait le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (CLEMI) en organisant le concours zéro cliché pour l'égalité filles-garçons.

Ma dernière question porte sur l'écriture inclusive. Votre récente circulaire vise à l'empêcher de nuire à l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, l'écriture inclusive ne se réduit pas au point médian : nous l'utilisons quotidiennement en écrivant « toutes et tous », par exemple. J'aimerais donc que vous nous en donniez votre définition afin que nous puissions être rassurés sur ce point. L'écriture inclusive a aussi du bon, car des formulations comme celle que je viens de citer donnent de la visibilité aux filles comme aux garçons.

Mme Cécile Muschotti. Lutter contre les stéréotypes de genre suppose de rompre avec certaines certitudes, héritées du modèle patriarcal qui reste hélas le nôtre et, malheureusement, encore trop bien ancrées dans les esprits. L'une d'elles conduit à assigner exclusivement aux femmes l'éducation des enfants. Cette fonction éminemment sociale est renforcée par la féminisation quasi totale de l'enseignement en primaire et, surtout, en maternelle. L'ouverture aux hommes de l'enseignement en primaire et en maternelle est une nécessité pour une meilleure répartition des tâches entre hommes et femmes dans cet environnement si essentiel au développement des schémas mentaux et intellectuels chez l'enfant. Comment attirer davantage les hommes vers l'enseignement des premières années de scolarité ? Quels outils pourriez-vous y employer, dans le respect des règles de la fonction publique ?

M. Jean-Michel Blanquer, ministre. Madame Calvez, merci, tout d'abord, pour votre rapport d'information du 31 mai 2018 sur les femmes et les sciences, dont de nombreux points se retrouveront dans le rapport à venir, sans

parler de toutes les propositions que nous avons commencé à appliquer depuis lors, notamment en matière d'orientation ou de formation des personnels.

S'agissant du Conseil supérieur des programmes, il est important d'entretenir avec lui en permanence des relations formelles et informelles à ce sujet. Je l'ai d'ailleurs saisi de l'enjeu des manuels scolaires en général, qui inclut la question de l'égalité entre hommes et femmes, ainsi que celle de l'équipement des enfants en manuels et du développement, pour lequel je plaide, de manuels moins lourds, complémentaires du numérique, lequel ne les remplace pas, mais les prolonge – une question de forme qui peut modifier beaucoup de choses sur le fond. Ces sujets complexes supposent un dialogue approfondi avec les éditeurs de manuels. Le Conseil supérieur des programmes, avec lequel vous avez été et restez en discussion, est en tout cas une véritable instance de réflexion et d'impulsion en la matière.

En ce qui concerne la campagne nationale, prévue par les états généraux du numérique pour l'éducation, elle aura lieu à court terme.

L'écriture inclusive est un vaste sujet. L'expression même pose un problème ; il faudrait en trouver une autre. Je suis d'accord avec vous sur l'essentiel : c'est contre le point médian que je me bats, car je le considère comme une véritable catastrophe – je pèse mes mots – pour les enfants. Aucun d'entre nous ne va lire *La Chartreuse de Parme* ni le dernier prix Goncourt en écriture inclusive, et même les grands tenants du point médian ne l'utiliseraient pas en écrivant des romans ; s'ils le faisaient, ils n'auraient pas de lecteurs.

Toutes les langues du monde ne sont pas soumises à ce massacre visuel : l'anglais y échappe. Or nous devons nous battre pour la francophonie. Si le point médian se répand, les États francophones vont décrocher de la France.

Que les autres enjeux de l'égalité hommes-femmes en matière de langue, avec lesquels je suis d'accord, ne soient donc pas le cheval de Troie du point médian, contre lequel je me battrai avec vigueur, également au nom de publics fragiles comme les non-voyants ou les dyslexiques.

Chacun est libre d'utiliser le point médian dans un tract : nous sommes en démocratie, chacun peut user librement de la langue. Mais pas à l'école, où nous avons déjà suffisamment de difficultés touchant la langue et la consolidation du langage.

En outre, il s'agit d'une idéologisation de la langue. En matière d'égalité hommes-femmes, comme d'écologie ou de lutte contre les discriminations ou contre l'homophobie, s'affrontent la vision républicaine qui vise l'égalité et la vision qui fragmente, qui cherche à opposer les gens les uns aux autres, à faire exploser ce qui fait le commun. Et la langue, c'est ce qui fait le commun. Bien sûr, on peut débattre à son sujet, elle est vivante, elle évolue – chaque fois que je parle de ces sujets, on me caricature en personnage résolument conservateur, alors que ce n'est pas le cas. Mais faire exploser la grammaire, au cœur de la langue, est

évidemment idéologique et l'intention qui sous-tend ce geste ne se réduit pas à la défense de l'égalité hommes-femmes. J'en suis parfaitement conscient, d'où mon opposition sans réserve au point médian.

Évidemment, je suis favorable à la féminisation des titres – j'ai parlé tout à l'heure des « rectrices ». Tant mieux si nous y parvenons de la manière la plus esthétique possible, parfois en nous inspirant d'autres pays francophones qui font preuve d'une très belle créativité en la matière, de manière à servir l'objectif de l'égalité.

Il est dommage que deux pratiques aussi différentes soient désignées par la même expression d'écriture inclusive. Il faudrait que nous réfléchissions à une manière de les appeler autrement.

Soyons cependant conscients que le français a assigné un genre aux mots de manière arbitraire. Pourquoi dit-on « la table » et non « le table » ? Personne, à l'exception de certains grands spécialistes, ne saurait l'expliquer. De surcroît, il n'y a rien de péjoratif ni de positif à cela.

Il faut donc se calmer, désidéologiser ces sujets, les aborder avec sérénité et identifier les vrais enjeux de l'égalité hommes-femmes dans la langue, par la féminisation éminemment souhaitable des noms de métiers et des titres. Pour cela, il convient de faire progresser le débat public – je ne suis peut-être pas toujours le plus habile dans cet exercice, mais, au moins, je suis convaincu !

Madame Muschotti, je suis très sensible au problème que vous évoquez et dont j'ai été témoin sur le terrain. Que peut-on faire pour que davantage d'hommes se destinent à devenir professeur des écoles ? Au-delà des campagnes et de la communication classique, nous créons pour la rentrée prochaine des classes préparatoires au professorat des écoles dans plus de vingt académies ; le dispositif est pour l'instant expérimental, mais va tout de même concerner 1 000 à 2 000 étudiants. Il renoue avec l'une des plus belles traditions républicaines en allant chercher, par un recrutement volontariste, des élèves souvent issus de milieux défavorisés, venant de l'ensemble des territoires – ce qui favorise aussi l'égalité sociale – et qui seraient motivés dès la terminale par la perspective de devenir professeur des écoles. Il s'agit donc de vocations qui s'affirment dès la première année de l'enseignement supérieur, et non en quatrième année comme dans le système classique. Dans ces classes, on cultivera l'excellence et la préparation sera pluridisciplinaire, pour faire la part belle tant au français qu'aux mathématiques, car la formation à celles-ci est aussi un enjeu, ce qui rejaillit indirectement sur l'égalité hommes-femmes. Un peu comme l'orientation dans le nouveau lycée, ces classes préparatoires peuvent jouer un rôle en permettant d'inciter très fortement les garçons de terminale à suivre cette voie.

Nous serons attentifs aux premières données relatives aux inscriptions, dont nous disposerons bientôt, grâce à Parcoursup ; nous verrons ce qu'il en est de

l'égalité filles-garçons à ce stade. Il peut en tout cas s'agir d'un outil efficace dans les temps qui viennent, surtout s'il est associé à un système de bourses.

En parlant de féminisation des titres, « instituteurs et institutrices » sonnait mieux que « professeurs et professeuses des écoles », mais je ne vais pas faire mon nostalgique...

Mme Fiona Lazaar, présidente. Nous avons bien écrit « directrice ou directeur d'école » dans le titre de la proposition de loi Rilhac.

M. Jean-Michel Blanquer, ministre. « Directrice et directeur », ou « directrice et directeur », c'est parfait, et bien préférable à « directeur.trice ». C'est une question de forme, mais qui a beaucoup d'implications.

Mme Marie-Noëlle Battistel. L'éducation à la sexualité en milieu scolaire est essentielle, en complément de celle dispensée par les parents, pour permettre à tous les jeunes de notre pays l'apprentissage d'un comportement responsable et respectueux des autres et pour leur apporter des connaissances, notamment sur les lieux où ils pourront trouver des informations et une aide.

Or les travaux de notre Délégation, en particulier la mission d'information que j'ai conduite avec Cécile Muschotti sur l'accès à l'IVG, nous ont conduits à constater les déficiences dont souffrent les séances d'éducation à la sexualité dans un certain nombre d'établissements. Les élèves sont censés en avoir trois par an, ce qui peut déjà sembler très peu, mais elles n'ont pas toujours lieu. Un rapport du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes signalait en 2016 qu'un quart des chefs d'établissement reconnaissent ne pas les organiser, ce qui a conduit le Gouvernement à publier en 2018 une circulaire rappelant aux recteurs d'académie leur caractère obligatoire. Bien souvent, les chefs d'établissement mettent en avant la difficulté à trouver la bonne plage horaire. Pourriez-vous faire le point sur la situation actuelle ? Ne faudrait-il pas inscrire carrément ces séances au programme, pour éviter d'avoir à chercher un trou dans l'emploi du temps et une salle de classe à leur consacrer ?

Il existe aussi des inégalités territoriales en la matière. Vos services travaillent-ils sur ce problème ?

Quelle place ces séances accordent-elles à la lutte contre les discriminations en raison du genre ou de l'orientation sexuelle, ou encore aux stéréotypes de genre ?

Si la situation n'a pas changé, comment comptez-vous conforter, voire renforcer cette dimension essentielle de l'éducation de nos jeunes ?

M. Erwan Balanant. Je partage votre analyse sur l'écriture inclusive, monsieur le ministre. Nos programmes devraient aborder l'histoire de la langue et rappeler que la disparition des noms féminins date du XIX^e siècle, siècle bourgeois. Il faudrait également respecter les règles de grammaire, en

commençant par le faire dans notre assemblée. Le terme « rapporteure » est ainsi une erreur grammaticale : il faut dire un « rapporteur » et une « rapporteuse », la règle voulant qu'un nom en « -eur » qui dérive d'un verbe d'action fasse son féminin en « -euse ».

Je l'avais souligné dans mon rapport : le cyberharcèlement touche beaucoup plus les jeunes femmes que les jeunes hommes ; il porte atteinte à leur intimité et peut provoquer des dégâts dans leur vie ultérieure d'adulte. C'est par le renforcement de l'éducation sexuelle et de toutes les actions de prévention que vous menez que nous pourrions mieux lutter contre ce fléau. Je lance à nouveau un appel en ce sens – mais je connais votre détermination en la matière et sais que nous allons continuer à travailler ensemble en vue d'un usage plus raisonné et de meilleures pratiques des réseaux sociaux.

M. Jean-Michel Blanquer, ministre. L'éducation à la sexualité est une question extrêmement importante. La circulaire de 2018, élaborée en collaboration avec Marlène Schiappa dans le cadre de la préparation du Grenelle des violences conjugales, prévoit trois séances annuelles dès l'école primaire, avec un enseignement adapté à l'âge de chaque enfant. Il s'agit d'un sujet très délicat, et le dispositif a connu des embardées par le passé car, si l'enseignement n'est pas adapté, on est confronté à des difficultés d'acceptabilité de la part des familles.

Cette éducation est fondamentalement différente dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire. Pour ce dernier, nous avons édité un *vade-mecum*, qui fait désormais référence, et nous rédigeons, sur le même modèle, un *vade-mecum* pour le premier degré, qui sera disponible sous peu. Ce sera un point d'appui pour les professeurs, qui, en outre, vont désormais bénéficier d'une formation initiale systématique tant en matière d'égalité homme-femme que d'éducation à la sexualité.

Enfin, j'attends un rapport de l'inspection générale évaluant les pratiques sur le terrain – les informations vous seront transmises. Il soulignera probablement que, même si cela reste imparfait, les améliorations sont réelles depuis deux ou trois ans.

Le conseil d'évaluation de l'école, créé par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, a atteint sa vitesse de croisière. C'est important de l'avoir en tête car ce conseil a vocation à contribuer à l'évaluation de 20 % des établissements tous les ans – chaque établissement est donc évalué tous les cinq ans. Cette année, en raison de la crise sanitaire, entre 10 % et 15 % des établissements l'ont été ou sont en train de l'être. Ils réalisent d'abord une autoévaluation avant de faire l'objet d'une évaluation – et qui dit autoévaluation dit responsabilisation et prise de conscience de ce qui va et de ce qui ne va pas : il s'agit d'une procédure extrêmement importante.

Les enjeux pédagogiques font évidemment partie de l'évaluation, mais le climat scolaire et la lutte contre le harcèlement sont également au cœur du

dispositif. J'attache énormément d'importance aux effets de ce processus. Il conduira chaque établissement à se demander ce qu'il a fait en matière d'éducation sexuelle, ou contre le harcèlement. En mettant en lumière les forces et les limites de chacun, l'évaluation permettra d'élaborer une stratégie plus efficace. La présidente du conseil d'évaluation, Mme Béatrice Gille, ancienne rectrice de l'académie de Montpellier, pourra le cas échéant vous apporter des précisions.

Nous travaillons ardemment, avec Mme Roiron, à un projet de lutte contre la précarité menstruelle. Nous ne partons pas de zéro : de nombreux lycées ont déjà pris des initiatives en la matière, avec notre appui, notamment dans l'académie de Lille. Nous souhaitons monter en puissance et changer d'échelle, afin que les collèges et les lycées distribuent des protections hygiéniques aux jeunes filles. Il s'agit d'une dynamique vertueuse, puisque c'est aussi l'occasion d'un dialogue avec l'infirmière, le médecin ou le psychologue de l'éducation nationale : cela permet d'aborder l'éducation sexuelle sous un autre angle que celui du cours.

Monsieur Balanant, je partage votre analyse au sujet de l'histoire de la langue et vous aurez tout mon appui concernant le terme « rapporteuse ».

Nous luttons de manière extrêmement volontariste contre le harcèlement et le cyberharcèlement, qui est un phénomène gravissime – Brigitte Macron étant particulièrement impliquée dans ce domaine. C'est un sujet sur lequel il faut communiquer sans relâche. Un bon climat scolaire, l'égalité entre hommes et femmes et, plus généralement, le bon esprit régnant au sein des établissements sont les meilleurs moyens de lutter contre le harcèlement. En incluant le respect d'autrui dans les savoirs fondamentaux – lire, écrire, compter et respecter autrui –, je l'installe au cœur du système scolaire, comme une évidence du quotidien. Dans certains établissements, ce n'est même plus un problème. Il n'y a donc pas de fatalité. Nous avons désormais un peu de recul sur les effets de ces politiques, dont certaines datent d'une dizaine d'années. En outre, depuis deux ans, nous avons développé de nouveaux outils, notamment d'inspiration scandinave, qui ont permis de faire reculer le harcèlement. En revanche, ce n'est pas le cas du cyberharcèlement, qui a même progressé, tout particulièrement durant la période de confinement ; les jeunes filles en sont particulièrement victimes – l'affaire Mila apparaissant comme la quintessence du phénomène.

Cette question comporte une dimension internationale et suppose des stratégies conjointes. Lorsque la France présidait le G7, avec Mme Macron, nous avons lancé une coalition internationale contre le harcèlement scolaire, puis organisé des conférences à l'UNESCO afin de réfléchir à l'éventualité d'imposer des règles en la matière aux plateformes.

Nous poursuivrons nos efforts en ce sens et vous y serez bien évidemment associés. La représentation nationale a un rôle à jouer en la matière, en particulier sur le terrain – votre rapport s'en est fait l'écho, monsieur Balanant.

Dans les prochains jours, je nommerai un délégué ministériel à l'éducation aux médias, qui devra prioritairement lutter contre le cyberharcèlement. Il faut prendre ce phénomène extrêmement grave à bras-le-corps si l'on veut éviter un basculement civilisationnel. Nous ne pouvons pas rester indifférents et devons faire preuve de volontarisme, tout en étant lucides sur les difficultés à surmonter. Les idées que vous avez formulées et les dynamiques que je viens d'indiquer devraient néanmoins nous permettre d'avancer.

Mme Karine Lebon. Je vous remercie, monsieur le ministre, pour les nombreux éléments que vous avez portés à notre connaissance afin d'alimenter notre réflexion. Nous sommes tous convaincus de l'importance cruciale de l'égalité entre hommes et femmes. Vous avez raison de dire que le sujet concerne la société tout entière, et non seulement les femmes et les hommes féministes.

Je salue l'installation des référents égalité au collège et au lycée. Serait-il envisageable d'en nommer dans chaque inspection pour le premier degré également ? Pour prévenir efficacement la dévalorisation des filles, il faut commencer dès l'école primaire, comme l'ont souligné nos auditions.

D'autre part, je me permets de réitérer l'une de mes questions, à laquelle vous n'avez pas répondu : comment améliorer les délais de modification du contenu des manuels scolaires ? Par quels moyens fluidifier les échanges entre le CSP et les éditeurs ?

M. Jean-Michel Blanquer, ministre. Votre première idée me semble pertinente, les référents égalité ayant une action très positive dans les établissements du second degré.

S'agissant des éditeurs, il convient de distinguer ce qui dépend de nous de ce qui n'en dépend pas. Il n'est pas toujours facile de trouver un accord avec eux, d'autant qu'ils sont nombreux. Des améliorations sont intervenues – vous l'avez noté – et un processus inédit a été enclenché à travers le CSP, qui comporte d'ailleurs des représentants du Parlement que vous pouvez solliciter. Il s'agit d'un travail structurel, de longue haleine. Le dialogue doit s'installer dans la durée. Il produit déjà ses premiers fruits. Si le CSP est un organe qui peut s'autosaisir, il travaille également au sein du ministère de l'éducation nationale, qui peut lui passer des commandes. En l'occurrence, la commande est très claire et les éditeurs ont tout intérêt à entrer dans le dialogue. Vous avez, de votre côté, la possibilité de discuter directement de cette question avec le CSP.

M. Gaël Le Bohec. Je vous remercie pour vos réponses directes et synthétiques, monsieur le ministre. Vous avez raison : il faut mettre en place un continuum de l'égalité, de la naissance jusqu'à la vie professionnelle – sur laquelle nous avons beaucoup travaillé durant ce quinquennat. Nous devons désormais faire porter nos efforts sur l'amont, grâce notamment à l'évaluation dans les collèges et les lycées.

Nos auditions l'ont illustré : 80 % des enfants en CM2 estiment qu'il existe des inégalités et nous apprenons à vivre avec, ce qui est horrible. Comment ne pas créer de harceleurs ? Comment accompagner ces enfants tout en luttant contre le harcèlement ? Comment mieux vivre ensemble et développer des compétences psychosociales dès le plus jeune âge ? Beaucoup d'outils existent pour favoriser un bon climat scolaire, le vivre ensemble, l'acceptation des différences, notamment la première d'entre elles, celle entre l'homme et la femme. Comment les améliorer ?

Pourrait-on, comme cela se pratique dans d'autres pays, donner des cours de compassion, de pleine conscience ou, comme au Danemark, d'empathie, sans pour autant créer des enseignements supplémentaires ? Voici ce qu'en dit Mathilde Baudelle, professeure de français au collège, dont le témoignage a été repris par l'association Enfance et attention : *« Il peut y avoir la crainte de perdre du temps sur les cours, mais je remarque que j'avance plus vite dans les séquences. Les élèves sont plus vifs et s'écoutent mieux. Le climat est meilleur, le contenu plus approfondi. Je n'aurais pas pensé que les bénéfiques individuels et collectifs seraient si rapides. »* Seriez-vous prêt à développer de tels outils dès le plus jeune âge ?

M. Jean-Michel Blanquer, ministre. J'y suis très sensible. L'école de la confiance, c'est exactement cela : il s'agit de fabriquer de la confiance – de la confiance en soi, pour chaque élève, mais aussi de la confiance envers les autres. Cela commence dès l'école maternelle et cela passe par les compétences psychosociales, qu'on ne doit surtout pas opposer aux savoirs fondamentaux : les deux vont de pair. L'école maternelle est le moment crucial où se joue notre manière d'aborder le collectif. C'est le moment où l'on apprend l'esprit d'équipe, où l'on apprend qu'il est préférable de gagner à plusieurs que tout seul, où l'on apprend à se respecter, notamment entre garçons et filles. Beaucoup de choses s'installent à ce moment-là, notamment à travers le langage. Les programmes doivent le prendre en considération, ainsi que la formation des professeurs.

Le Conseil scientifique de l'éducation nationale a d'ailleurs fait un rapport sur la confiance en soi et la métacognition qui plaide en ce sens. On peut s'appuyer sur ses conclusions pour engager des expérimentations sur des bases scientifiquement robustes, de manière à avancer avec précaution.

Il faut surtout distinguer ce qui relève de l'avant-garde expérimentale – les expérimentations devant être menées, je le répète, avec toute la rigueur nécessaire – des principes pédagogiques généraux, dans la lignée par exemple de la pensée d'Edgar Morin ou des travaux du Conseil scientifique, qui doivent permettre de déployer de nouvelles approches à travers la formation des professeurs, les instructions pédagogiques ou, tout simplement, la liberté pédagogique au quotidien.

De ce point de vue, le développement du sport dans le système scolaire offre un grand intérêt. La fusion de l'éducation nationale, du sport et de la

jeunesse au sein d'un même ministère a permis d'enclencher une belle dynamique, avec par exemple les trente minutes d'activité physique et sportive par jour : après trente minutes d'activité dans la cour de récréation, les élèves ont souvent une plus grande capacité à se concentrer, voire à faire silence et à méditer, dans une démarche qui engage à la fois le corps et l'esprit. Nous sommes très attachés à cette vision englobante de la santé, physique et psychique, de l'enfant.

Mme Fiona Lazaar, présidente. Monsieur le ministre, je vous remercie.

AUDITIONS ET DEPLACEMENTS MENES PAR LES RAPPORTEURS

• Mercredi 24 mars 2021

– Mme Brigitte Grésy, présidente du Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes.

• Mardi 30 mars 2021

– Mme Mounia El Kotny, anthropologue, postdoctorante Fondation de France, Cems-EHESS.

• Mardi 13 avril 2021

– Mme Marie Duru-Bellat, professeure émérite de sociologie à Sciences-po, chercheuse à l'Observatoire sociologique du changement et à l'Institut de recherche sur l'éducation.

• Mercredi 14 avril 2021

– Mme Amandine Berton-Schmitt, directrice adjointe du Centre Hubertine Auclert ;

– Mme Elisabeth Fuchs, directrice PACA du réseau associatif Les entreprises pour la Cité.

• Mercredi 21 avril 2021

– Mme Christine Delphy, chercheuse au CNRS ;

– Mme Béatrice Barbusse, présidente de club sportif et sociologue du sport.

• Jeudi 6 mai 2021

– **Conférence des directeurs d'écoles françaises d'ingénieurs (CDEFI) :** M. Emmanuel Duflos, vice-président ; M. Nicolas Speciale, chargé de mission formation et société.

• Mercredi 25 mai 2021

Table ronde réunissant des éditeurs de manuels scolaires :

– Mme Agnès Botrel, directrice en charge du secondaire, Éditions Magnard ;

- Mme Carole Greffrath, directrice éditoriale des Sciences humaines, Nathan ;
- Mme Nathalie Pujo, directrice adjointe d’Hachette Éducation ;
- Mme Pascale Gélébart, chargée de la communication et des relations institutionnelles - Éducation & Références (Editis).

● **Jeudi 6 mai 2021**

- Mme Murielle Meynard, productrice du documentaire Petite fille ;
- **Conférence des grandes écoles (CGE)** : M. Laurent Champeney, vice-président de la CGE, directeur général d’Arts et métiers sciences et technologies, et Mme Sophie Commeureuc, membre du bureau de la CGE, directrice de SIGMA Clermont - Clermont Auvergne INP.

● **Jeudi 6 mai 2021**

- M. Arnaud Pierrel, chercheur, département de sciences sociales de l’Ecole normale supérieure de Paris ;
- **Conférence des présidents d’université (CPU)** : Mme Virginie Dupont, vice-présidente ; M. Guillaume Gellé, vice-président ; Madame Sibylle Rochas, chargée de mission moyens et personnels ; Mme Marie-Cécile Naves, conseillère ; M. Kevin Neuville, conseiller Relations institutionnelles et parlementaires.

● **Mercredi 9 juin 2021**

- Mme Marie-Sophie Pawlak, ingénieure, Association Elles bougent ;
- Mme Clémentine Fourier, doctorante à l’INRIA, Association ANIMATH.

● **Mercredi 16 juin 2021**

- Mme Clotilde Lemarchant, chercheuse, spécialiste du genre dans les formations techniques et professionnelles, Université de Lille.

● **Mercredi 17 juin 2021**

- Mme Souâd Ayada, présidente du conseil supérieur des programmes (CSP).

● **Mardi 22 juin 2021**

- **Direction générale de l’enseignement scolaire (DGESCO)** : Mme Françoise Pétreault, sous-directrice de l’action éducative et Mme Judith Klein, cheffe du bureau de l’égalité et de la lutte contre les discriminations.

● **Jeudi 1^{er} juillet 2021**

- M. Freddy Clairembault, délégué général de l'association EVEIL ;
- Mme Bénédicte Debèze, directrice éditoriale des éditions MILAN, groupe BAYARD ;
- Mme Nadia Chonville, autrice, docteure en sociologie et professeure d'histoire géographique à Fort-de-France.

● **Jeudi 8 juillet 2021**

- Dr Angélique Gozlan, docteure en psychopathologie, psychologue clinicienne et formatrice-hercheure.

● **Mardi 13 juillet 2021**

- Mme Claude Roiron, déléguée ministérielle à l'égalité entre les filles et les garçons au ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.
- Les rapporteurs ont effectué un **déplacement** dans les locaux des **éditions jeunesse Talents Hauts**. Ils y ont été reçus par Justine Haré (éditrice), Élise Courtois (éditrice illustrés), Laurence Faron (directrice), Charlotte Rigaux (chargée de relation libraires) et Emma Balluffier (apprentie).

● **Lundi 27 septembre 2021**

- M. Pascal Hugué, directeur de recherche au CNRS, membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale, coordonnateur du groupe de travail « égalité filles-garçons ».

● **Mardi 5 octobre 2021**

- M. Jean-Marie Dru, président de l'UNICEF France ;
- Mme Julie Zerlauth, Responsable plaidoyer et sensibilisation



● Dans le cadre de la mission d'information sur les stéréotypes de genre, la Délégation a auditionné **M. Jean-Michel Blanquer, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports**, le jeudi 24 juin 2021.

● Ils ont enfin été reçus par **Mme Elisabeth Moreno, ministre déléguée auprès du Premier ministre, chargée de l'Égalité entre les femmes et les hommes, de la diversité et de l'égalité des chances**, le lundi 13 septembre 2021.