

Inspection générale de l'Éducation nationale

Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »

Rapport à

Monsieur le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur et de la recherche



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE**

Inspection générale de l'éducation nationale

**Évaluation du dispositif expérimental
« ABCD de l'égalité »**

Juin 2014

Viviane Bouysse, rapporteur

Daniel Auverlot
Laurent Brisset
Philippe Claus
Valérie Debuchy
Monique Dupuis
Pascal Jardin
Aziz Jellab
Laurence Loeffel
Christophe Marsollier
Gilles Pétreault
Dominique Remy-Granger

Inspecteurs généraux de l'éducation nationale

RESUMÉ

Par une lettre datée du 21 janvier 2014, le ministre de l'éducation nationale a demandé à l'inspection générale de l'éducation nationale de procéder à une évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité ». Cette opération, au service de l'égalité entre les filles et les garçons, vise à « *susciter une évolution positive des attitudes des enseignants et des élèves des deux sexes* ». Copilotée par les ministères de l'éducation nationale et des droits des femmes, elle relève des obligations dévolues à l'école par la loi et de la responsabilité des enseignants, explicitée dans le référentiel de leurs compétences professionnelles tel qu'il a été redéfini en 2013. Elle concrétise une modalité d'action au service des objectifs énoncés dans la « convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » valant pour la période 2013-2018, notamment au rang de la priorité consistant à *Agir dès l'école primaire*.

Les douze inspecteurs généraux constituant la mission chargée de l'évaluation ont rencontré les responsables locaux de la mise en œuvre de l'opération dans les dix académies concernées ainsi que des personnels engagés dans l'opération (inspectrices ou inspecteurs, directrice ou directeurs, enseignant(e)s). Ils ont conduit des entretiens au niveau national avec des responsables des deux ministères copilotes de l'opération, avec le directeur général du réseau CANOPE et une de ses collaboratrices, avec des représentants syndicaux et des représentantes des deux principales fédérations de parents d'élèves. Ils ont procédé à l'expertise des ressources mises en ligne sur le site dédié à l'opération. Ils n'ont pas effectué d'observations directes dans les classes.

Le bilan de la mise en place dans les académies fait apparaître une grande diversité de situations. Ce manque d'unité ne permet pas de fonder des comparaisons sur des variables clairement identifiées. Dans une année où les priorités étaient nombreuses, le pilotage du dispositif d'abord assuré par les recteurs et les IA-DASEN a été rapidement délégué à des chargés de mission. Les formations attendues ont été organisées de manière fidèle aux cahiers des charges et ont donné satisfaction ; c'est le point fort évident de l'expérimentation. Les ressources mises à disposition des formateurs et des équipes pédagogiques par un site dédié du réseau CANOPE sont de qualité variable mais ne méritent certainement pas les critiques exacerbées que l'on a pu lire ou entendre. Globalement, le site construit dans des conditions très contraintes du point de vue temporel aurait pu être rendu plus lisible, l'accumulation pouvant créer de la confusion plus que constituer une richesse. La mission d'inspection générale et la direction du réseau CANOPE ont, sur la question, des analyses convergentes.

Le rapport propose une analyse du phénomène de contestation marqué par les « journées de retrait des élèves » qui a profondément interféré avec l'expérimentation. On ne peut minimiser la violence symbolique pour les enseignant(e)s qu'ont constituée ces journées ainsi que les polémiques persistantes autour de ce que l'école est accusée de mettre en œuvre dans cette expérimentation. Si quelques professeur(e)s ou équipes pédagogiques ont été stimulé(e)s par ces oppositions, beaucoup d'autres qui étaient engagé(e)s sans réelle conviction dans l'expérimentation ont vu leurs interrogations renforcées. Sur la base des entretiens conduits par la mission d'inspection générale avec des interlocutrices et interlocuteurs variés, quelques « leçons » sont tirées de cet épisode inédit dans l'histoire de l'Ecole : la prudence à avoir en matière de communication, la nécessité d'informer les parents et d'expliquer pour gagner leur

confiance quand il s'agit de questions éducatives à forte résonance symbolique, la nécessité aussi de mieux outiller les enseignants, et ceux qui les accompagnent, avant de les lancer dans des « expérimentations ».

Le bilan des réalisations sur le terrain est assez modeste mais le temps écoulé entre la fin des formations et le début des polémiques a été court et la sérénité a manqué dans la deuxième partie de l'année pour que des travaux d'envergure soient enclenchés. Les enseignant(e)s bénéficiaires des formations développent une vigilance plus élevée que par le passé aux modalités d'organisation et de conduite de la classe ainsi qu'aux supports des activités afin de donner aux filles et aux garçons des opportunités d'apprentissage aussi égales que possible. Ces enseignant(e)s, dans leur majorité, souhaitent un accompagnement plus soutenu et des aides en matière d'outils pédagogiques. Les doutes, voire les difficultés, qu'ils expriment montrent qu'ils ont une conscience aiguë de leur responsabilité d'éducateurs et souhaitent agir dans le respect des droits des enfants.

En matière de préconisations, non seulement il n'est pas proposé de renoncer au projet, il s'agit même de l'amplifier, en en faisant évoluer les modalités, de bâtir rigoureusement et progressivement un projet qui s'intègre au quotidien de la vie scolaire et des enseignements et qui relève pleinement de l'éthique professionnelle des enseignant(e)s. L'égalité des droits entre les filles et les garçons doit relever d'une vigilance et d'une bienveillance permanentes, et non d'un « dispositif » que les professeur(e)s auraient la faculté de choisir ou de rejeter.

Cinq recommandations développées dans la dernière partie du rapport sont ici résumées :

- clarifier les composantes du projet et l'échéancier : dans des délais courts, il convient de préciser le sens de l'éducation à la valeur *égalité*, particulièrement quand il s'agit de l'égalité filles - garçons ; par ailleurs, il faut mobiliser les enseignant(e)s sur la prise de conscience de leurs modalités d'action, de ce qu'elles masquent et de ce qu'elles produisent ainsi que sur les changements souhaitables. Enfin, en vue d'une application qui respectera le calendrier de mise en œuvre des nouveaux programmes, il convient de demander au conseil supérieur des programmes de préciser les contenus d'un enseignement explicite pour l'égalité des droits entre les filles et les garçons, ce qui conduira à des évolutions liées et intégrées à la mise en œuvre des programmes, soutenues par des documents d'accompagnement ;
- étendre autant que possible la formation et l'enrichir, en s'appuyant sur un site-ressources réorganisé ; formation continue et formation initiale (de l'encadrement autant que des enseignant-e-s) sont concernées ;
- proposer un accompagnement et un rôle particuliers aux écoles pionnières qui confirmeraient leur engagement pour faire évoluer leurs pratiques ;
- communiquer avec les parents pour aplanir les différends, lever les malentendus et partager un projet éducatif avec eux ;
- engager une démarche rigoureuse d'évaluation dont le pilotage pourrait être confié au CNEC et à laquelle l'inspection générale pourrait être associée.

SOMMAIRE

Introduction : rappel du contexte et présentation du rapport.....	1
1. La mise en œuvre du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »	3
1.1. Une réalité difficile à cerner tant sont diverses les situations académiques.....	3
1.2. Les formations : un temps fort du dispositif expérimental.....	6
1.3. Les ressources diffusées au niveau national : tri, réorganisation et extension sont indispensables.....	8
2. La contestation externe, ses incidences sur l'expérimentation et au-delà.....	13
2.1. Les « journées de retrait des élèves » : un phénomène inédit, d'une réelle violence symbolique pour les enseignants et, souvent, générateur de doutes	13
2.2. Une leçon à tirer de cet épisode : aborder les « questions socialement vives » avec toutes les précautions nécessaires	16
3. Un premier bilan	19
3.1. Une évolution des modalités d'organisation et de conduite de la classe, les contenus mêmes des activités et des apprentissages peu affectés	20
3.2. Une demande forte : la nécessité d'un accompagnement pérenne pour consolider une évolution des pratiques.....	23
4. Des perspectives pour la généralisation, qui soit celle d'une éducation pour l'égalité des droits entre filles et garçons	24
4.1. Clarifier les composantes du projet et l'échéancier	25
4.2. Étendre autant que possible la formation et l'enrichir, en s'appuyant sur un site-ressources réorganisé.....	28
4.3. Proposer un accompagnement et un rôle particuliers aux écoles pionnières qui confirmeraient leur engagement.....	30
4.4. Communiquer avec les parents pour partager un projet éducatif avec eux.....	31
4.5. S'engager dans une démarche rigoureuse d'évaluation	31
Conclusion.....	32
Annexes	35

Introduction : rappel du contexte et présentation du rapport

Le présent rapport rend compte de l'évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité » demandé à l'inspection générale de l'éducation nationale par le ministre de l'éducation nationale par une lettre datée du 21 janvier 2014.

Le dispositif expérimental « ABCD de l'égalité » : une opération au service de l'égalité entre les filles et les garçons

Avant d'établir un bilan de la manière dont le dispositif a été mis en place, il convient de rappeler brièvement les objectifs qu'il vise et en quoi il consiste exactement.

Comme l'indiquent la lettre qui missionne l'inspection générale ainsi que les documents de présentation de l'opération mis en ligne sur le site¹ dédié, il s'agit de « *susciter une évolution positive des attitudes des enseignants et des élèves des deux sexes* » par une formation qui permette aux enseignants :

- d'une part, d'acquérir de la lucidité quant à leurs propres pratiques pour les modifier le cas échéant afin qu'elles contribuent à une meilleure égalité de traitement des filles et des garçons ;
- d'autre part, de conduire les élèves eux-mêmes à « prendre conscience des représentations » et à « prendre confiance en leurs capacités » (lettre du ministre).

L'opération, copilotée par les ministères de l'éducation nationale et des droits des femmes, relève des obligations dévolues à l'école par la loi² et de la responsabilité des enseignants, explicitée dans le référentiel de leurs compétences professionnelles tel qu'il a été redéfini en 2013³. Elle concrétise une modalité d'action au service des objectifs énoncés dans la « convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif » valant pour la période 2013-2018⁴, notamment au rang de la priorité consistant à *Agir dès l'école primaire*.

Le dispositif expérimental comporte trois phases dont les deux premières étaient censées se dérouler avant les vacances de Toussaint 2013 :

- une formation de formatrices et formateurs, essentiellement membres des équipes des circonscriptions concernées ;
- une formation des enseignant(e)s engagé(e)s dans l'expérimentation, formation que le site national présente comme une « sensibilisation » ;

¹ <http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite>.

² Articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation.

³ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 publié au JO du 18 juillet 2013.

⁴ Convention du 7 février 2013 publiée au BOEN n° 6 du 7 février 2013. <http://www.cndp.fr/ABCD-de-l-egalite>. Articles L. 121-1 et L. 312-17-1 du code de l'éducation.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 publié au J.O. du 18-7-2013.

- une expérimentation dans les classes par ces enseignant(e)s préalablement formé(e)s, accompagné(e)s par les membres des équipes de circonscription formés eux-mêmes à cet effet.

Méthodologie de travail de la mission d'inspection générale

Les douze inspecteurs généraux constituant la mission chargée de cette évaluation ont rencontré les responsables locaux de la mise en œuvre de l'opération dans les dix académies concernées, c'est-à-dire les rectrices et recteurs aussi souvent que possible ainsi que les inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs académiques des services de l'éducation nationale (IA-DASEN), souvent les chargé(e)s de mission à l'égalité filles - garçons, des inspectrices et des inspecteurs de l'éducation nationale et certain(e)s de leurs collaboratrices ou collaborateurs impliqués dans le suivi, des directrices et des directeurs d'écoles ainsi que des enseignant(e)s.

Au niveau national, outre les entretiens avec des responsables des deux ministères copilotes de l'opération ainsi qu'avec madame Nicole Abar, missionnée par eux pour suivre l'opération, des acteurs des organisations syndicales représentatives ont été entendus ainsi que des représentantes des deux principales fédérations de parents d'élèves. Un entretien avec le directeur général du réseau CANOPE et une de ses collaboratrices a permis d'explorer les conditions dans lesquelles le site a été construit et nourri. Une liste des interlocuteurs de la mission figure en annexe.

Par ailleurs, plusieurs inspecteurs généraux ont procédé à l'expertise des ressources mises en ligne sur le site dédié à l'opération, de telle manière que des lectures guidées par des références théoriques plurielles soient appliquées à ces documents.

Il importe de souligner que l'inspection générale n'a pas procédé à des observations directes dans les classes. La nature particulière de ce qu'il faudrait examiner traverse toutes les activités et le temps scolaires ; sa saisie objective demanderait une longue présence dans un nombre de classes significatif où la présence d'un inspecteur venu spécialement dans cet objectif risquerait d'influer sur les pratiques habituelles, rendant les conclusions peu sûres. Les analyses qui suivent sont fondées sur les propos recueillis que la mission s'est attachée à recouper ainsi que sur des travaux réalisés dans les écoles et les lieux de formation, ou des bilans écrits fournis à la mission.

Le champ de la commande ministérielle a été respecté autant que possible ; aussi, le rapport ne traite-t-il pas des politiques mises en œuvre à l'étranger. L'examen des réalisations, des résultats, des conditions de réussite pourrait sans doute faire progresser notre réflexion même si, plus encore que pour des questions « techniques », l'histoire du pays, la fonction et les missions de l'école dans ce cadre, l'état de la société ont une importance pour la mise en œuvre et, peut-être surtout, pour l'acceptabilité du projet.

Le rapport expose successivement dans ses quatre parties :

- la manière dont le dispositif a été mis en place dans les dix académies qui l'expérimentent et un avis sur les ressources mises à disposition des formatrices et formateurs ainsi que des enseignant(e)s ;

- une analyse du phénomène de contestation marqué par les « journées de retrait des élèves » qui a profondément interféré avec l'expérimentation ;
- un bilan des réalisations de l'année ;
- enfin, les voies et modalités qui semblent les mieux adaptées, compte tenu du contexte, pour une évolution de cette opération.

1. La mise en œuvre du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »

Cette première partie est consacrée à un compte rendu de la manière dont le pilotage de l'opération et la formation ont été organisés et vécus dans les académies, ainsi qu'à une analyse des ressources, qui sont constitutives du dispositif expérimental.

1.1. Une réalité difficile à cerner tant sont diverses les situations académiques

Une opération qui, en général, n'a pas eu un soutien institutionnel très visible

Pour cette opération, les rectrices et recteurs des dix académies concernées (Bordeaux, Clermont-Ferrand, Corse, Créteil, Guadeloupe, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Rouen, Toulouse) ont mobilisé les inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs académiques des services départementaux, parfois dans tous les départements de leur ressort (académies de Corse, Créteil, Montpellier, Nancy-Metz et Rouen) ou de manière partielle pour les autres. Ils ont activé les chargé(e)s de mission à l'égalité lorsqu'il en existait au niveau académique, notamment quand le projet académique comportait antérieurement un volet lié à l'égalité entre filles et garçons ou quand des travaux parfois anciens, notamment à propos de l'orientation, avaient accoutumé les acteurs locaux à cette problématique (Bordeaux, Clermont-Ferrand, Créteil ou Rouen par exemple). Ils ont souvent étoffé cette mission en y intégrant un ou des acteur(s) du premier degré quand elle était composée de représentant(e)s du second degré exclusivement jusqu'alors.

Au niveau départemental, une inspectrice ou un inspecteur le plus souvent, mais parfois une conseillère ou un conseiller pédagogique, ont été désignés pour organiser la mise en œuvre des opérations : définition des contenus des formations des enseignants, liens avec les équipes de circonscription concernées. Ce sont de manière très majoritaire des femmes qui ont été choisies.

Le suivi qui a été délégué aux équipes de circonscription a été surtout conduit par les conseillères et conseillers pédagogiques et n'a pas eu la même densité partout ; la Guadeloupe est l'exemple d'un département dans lequel l'inspectrice chargée de mission, qui a engagé un travail universitaire sur le sujet, est très active dans ce suivi. Les priorités locales en matière d'encadrement et d'accompagnement des débutants ou des contractuels ont pu peser sur leurs agendas, dans un temps où les discussions autour des nouveaux rythmes scolaires ont requis par ailleurs les inspectrices et inspecteurs.

L'expérimentation est restée assez extérieure à la vie des circonscriptions, elle n'a que rarement été prise en compte dans les actes professionnels usuels. Une seule inspectrice (académie de Bordeaux) parmi tous les personnels d'encadrement rencontrés a explicitement demandé à voir une séance qui s'inscrive dans l'expérimentation à l'occasion des inspections dans les classes impliquées ; un autre inspecteur (académie de Créteil) se dit « *dans une posture d'éveil* », étant devenu plus attentif à cette dimension de promotion de l'égalité entre filles et garçons dans la vie de la classe et les affichages qui s'y trouvent.

Il existe aussi des situations atypiques, telle cette circonscription (académie de Créteil) dans laquelle la mobilisation autour de la lutte contre tous les stéréotypes a été généralisée sans qu'aucune des quarante-huit écoles ne soit inscrite dans le dispositif expérimental de l'ABCD de l'égalité. L'inspecteur et l'équipe de circonscription sont très engagés ; ils ont fait eux-mêmes des efforts d'autoformation, d'appropriation du projet et de clarification conceptuelle, ont créé des outils et des supports avant d'impliquer les enseignant(e)s.

Au-delà de la phase de lancement, l'attention portée à l'opération par les responsables, rectrices et recteurs ou IA-DASEN, n'a guère été visible pour les acteurs de terrain ; les multiples objets de travail de l'année expliquent qu'ils aient eu d'autres priorités accaparantes. Dans un seul des départements (académie de Montpellier), la vigilance a été constante car dès le mois de novembre le mouvement qui s'est affirmé ensuite au niveau national s'exprimait localement jusqu'à tenter de perturber l'organisation des formations, ce qui a provoqué un investissement de la rectrice et de l'IA-DASEN pour expliquer publiquement ce que faisait l'école, pour soutenir les équipes engagées et informer les équipes de circonscription afin que les argumentaires soient ajustés.

La première « journée de retrait des élèves » a relancé l'attention dans toutes les académies et tous les départements : au-delà du soutien qui a été apporté aux enseignant(e)s, les responsables se sont enquis alors de l'évolution de l'opération.

Parfois, des rencontres avec Mme Nicole Abar leur avaient permis de recevoir une information sur le dispositif et son déploiement, sur les opérations en relevant sur leur territoire, notamment la formation quand elle y avait pris part. Ce sont principalement ses visites qui ont témoigné localement de l'intérêt du ministère pour l'opération, le pilotage national s'étant fait très discret.

Des conditions très diverses d'expérimentation qui rendent l'évaluation délicate

Les modalités de choix des écoles et des classes impliquées dans l'expérimentation ont été extrêmement variées :

- écoles désignées par les inspectrices ou inspecteurs, parfois parce que des pratiques antérieures pouvaient ainsi être consolidées et valorisées, parfois parce qu'elles/ils avaient pu mesurer qu'il existait des problèmes localement (incidents, manque de respect notamment) ou que la problématique aurait du sens compte tenu du contexte, par exemple dans les secteurs de l'éducation prioritaire ;
- appel au volontariat, valant soit pour des écoles entières, soit pour quelques professeur(e)s seulement en se fondant alors sur des engagements individuels. Les

réponses positives ont eu des motivations variées : les équipes ou les professeur(e)s, travaillant antérieurement sur le sujet, ont pu penser trouver dans ce dispositif des ressources de nature à conforter et outiller leurs projets alors que les néophytes ont vu dans cette expérimentation l'occasion d'entrer dans un processus souhaité mais jugé parfois délicat. Le volontariat d'une équipe pédagogique entière (parti pris adopté dans l'académie de Toulouse) semble être la formule la plus pertinente à maints égards ; il est vraisemblable que lorsque l'école est engagée dans sa totalité, l'impact d'un projet éducatif concernant les élèves sur l'ensemble du parcours scolaire, avec des modalités cohérentes, soit plus net.

Que les équipes aient été désignées ou se soient portées volontaires, l'expérimentation et les polémiques qui l'ont entourée ont perturbé des organisations ou des pratiques qui fonctionnaient antérieurement de manière satisfaisante. Les « journées de retrait des élèves » (JRE) ont induit un « ralentissement », parfois un « gel », plus rarement un surcroît de mobilisation.

Il résulte de ce qui précède qu'il n'y a pas à proprement parler un « échantillon expérimental » bien cerné. La variété des situations renforce les difficultés méthodologiques qui s'attachent à une évaluation de ce type d'expérimentation, évaluation qui devait être pensée en même temps que le projet expérimental mais qui ne l'a pas été :

- comme il n'existe aucun état initial de situation par rapport auquel observer les effets de l'implication de cette année, il ne sera pas possible de distinguer l'apport spécifique des changements imputables à l'expérimentation dans les écoles ou classes lorsqu'elles avaient une antériorité de réflexion et de travail sur cette problématique ;
- les niveaux de classes sont très variés (de la petite section au CM2) : il sera très difficile de concevoir des « grilles d'évaluation » de l'évolution des attitudes (des enseignant(e)s et des élèves) adaptées à toutes les classes, ou elles seront très générales et alors peu pertinentes ;
- enfin, comme dans toute innovation ou expérimentation en matière éducative, il sera délicat d'imputer les effets aux apports spécifiques de l'opération tant pèse l'engagement individuel des personnes impliquées : on peut faire l'hypothèse que sur un sujet qui comporte des dimensions symboliques au moins aussi fortes que les aspects techniques, la variable volontariat vs désignation n'est pas neutre.

Il ne découle pas de ces remarques qu'il soit impossible d'établir un bilan ; c'est même nécessaire, mais il s'agit plus d'un bilan d'actions que d'une mesure de résultats. Une évaluation serait de toute manière prématurée après moins de six mois de réelle mise en œuvre, tant sont délicats à percevoir les effets dans les comportements des enseignant(e)s d'une évolution de leurs représentations et, plus encore, des conséquences en termes de formation des élèves. Une évaluation solide de l'impact de l'action doit s'inscrire dans la durée ; un suivi de cohorte serait idéal.

1.2. Les formations : un temps fort du dispositif expérimental

Des cahiers des charges globalement respectés

Le comité de pilotage national avait défini deux cahiers des charges, l'un pour la formation des formatrices et des formateurs, l'autre pour la formation des professeur(e)s des écoles, la première devant préparer la seconde en diffusant une forme de culture commune sur un sujet pas toujours bien connu des membres des équipes de formation, pas toujours perçu comme totalement légitime.

Les objectifs dénués d'ambiguïté ont été bien compris : il s'agissait d'aider les enseignant(e)s du premier degré à :

- « – prendre conscience de leurs attitudes liées aux préjugés et stéréotypes sexistes ;*
- savoir repérer et analyser des situations scolaires productrices d'inégalités sexuées ;*
- prendre en compte dans leurs pratiques pédagogiques une meilleure égalité de traitement ;*
- savoir comment les stéréotypes sexistes se construisent chez les enseignants et chez les élèves et contribuer à leur déconstruction »⁵.*

Dans l'ensemble, les formations de formateurs ont été conduites selon les directives données par le cahier des charges national : c'est vrai pour leur durée (une journée), pour les contenus (apports théoriques et apports plus techniques liés aux pratiques pédagogiques), pour les intervenants (expert(e)s du premier degré, universitaire(s) spécialiste(s) des thématiques traitées, partenaires éventuellement). Quand Nicole Abar est intervenue, ses apports ont été appréciés, notamment sa capacité à illustrer des principes dans et par des pratiques.

Le temps prévu pour les échanges a souvent été étendu car il a fallu dissiper malaises et/ou malentendus ; l'appropriation de la problématique et la clarification des enjeux n'ont pas toujours été simples.

Une restriction concerne deux éléments qui figuraient au cahier des charges :

- la présentation du dispositif d'évaluation de l'expérimentation : il est évident que les formateurs ne pouvaient présenter ce qui n'existait pas et cette absence ne leur est pas imputable ;
- les « modalités de communication à l'attention des classes et des écoles non engagées dans l'expérimentation ainsi qu'à destination des familles » : le manque est regrettable, la suite l'a montré car on aurait pu éviter des affolements de certains parents (au moins pour une part) au moment des « journées de retrait des élèves ». Même si la majorité a su faire face, plusieurs des interlocutrices ou interlocuteurs de la mission ont dit avoir été démunis pour répondre aux craintes des parents, non pas sur ce qui était réellement fait en classe, mais en faisant valoir « ce que les enfants avaient à y gagner » selon les propos d'un directeur. Force est

⁵ Extrait des deux cahiers des charges communiqués par la direction générale de l'enseignement scolaire.

de reconnaître que le programme très lourd était sans doute mal calibré pour une journée de formation et le déficit noté s'explique par le manque de temps.

Ces formations de formateurs devaient être suivies en principe par les équipes de circonscription impliquées dans la suite de l'opération ; en réalité – mais sans que l'on puisse généraliser – elles l'ont été beaucoup plus activement par les conseillères et conseillers pédagogiques que par les inspectrices et inspecteurs.

La formation destinée aux enseignant(e)s, prévue pour une demi-journée au moins, a souvent été prolongée et, de fait, doublée en durée. Elle a pris en compte les directives nationales sans que les formateurs se sentent asservis par le plan prévu dans le cahier des charges. Pour les formations qui se sont déroulées très tôt dans l'année, les ressources nationales qui n'avaient pas été rendues publiques n'ont pu être utilisées ; la promesse d'une « mallette » faite à certains endroits, qui laissait beaucoup d'espoirs aux professeur(e)s des écoles quant aux aides qui leur seraient données, est restée sans lendemain et a suscité quelques déceptions. Finalement ceux pour qui les formations ont été retardées ont eu plus de chance de ce point de vue.

Tous les enseignants engagés dans l'expérimentation n'ont pas nécessairement participé à ces formations, certains comptant sur le partage avec des collègues et préférant assister à des travaux sur d'autres sujets, puisqu'il y avait concurrence dans le temps ; les formations ont en effet été prises le plus souvent sur le contingent horaire de la formation continue en circonscription réduit à neuf heures cette année. Mais, inversement, des professeur(e)s non engagés dans l'expérimentation ont pu prendre part à ces séances ; ce fut le cas dans un département de l'académie de Créteil de l'ensemble des titulaires remplaçants « *afin que leurs pratiques pédagogiques soient imprégnées de cette vigilance* » selon un responsable local et, compte tenu de leurs fonctions, avec l'espoir qu'ils pourraient être vecteurs des messages diffusés.

Des enseignant(e)s déclarent avoir manqué de temps pour se former et échanger sur leurs pratiques. Dans certaines circonscriptions d'un des départements visités (Rhône), des décharges ont été apportées par des étudiants contractuels M2, pour le directeur et parfois un autre enseignant ; onze demi-journées leur ont permis de travailler à partir des supports disponibles sur le site ABCD de l'égalité du réseau CANOPE.

L'expression d'une réelle satisfaction de la part de tous les bénéficiaires de la formation

Toutes celles et tous ceux qui ont été formés parce qu'ils allaient devenir les formatrices ou formateurs des enseignant(e)s disent avoir reçu de manière positive l'information. Alors qu'ils jugent adapté le cahier des charges de la session qui leur était destinée, ils regrettent cependant la brièveté de sa durée. Deux éléments leur ont manqué dont ils n'ont pris conscience qu'a posteriori : d'une part, des argumentaires solides pour faire face aux résistances qu'ils ont rencontrées et convaincre les enseignant(e)s d'adopter une approche réflexive par rapport à leurs propres pratiques et, d'autre part, des outils pour observer les pratiques des professeur(e)s des écoles et les aider à prendre conscience de certains usages renforçateurs ou créateurs de stéréotypes et de préjugés. La majorité de ces formateurs

découvrait les travaux théoriques sur la problématique ou n'en avait jamais perçu les implications pédagogiques.

Les enseignant(e)s rencontré(e)s ont fait part de leur satisfaction quant à la formation qui leur a été donnée. Pour la très grande majorité d'entre eux, ils ont découvert des thématiques qu'ils n'avaient jamais travaillées et sur lesquelles ils avaient fort peu de références ; plusieurs professeur(e)s des écoles ont témoigné de l'ouverture vers des réflexions personnelles ou vers d'autres recherches qu'a provoquée cette formation. D'aucuns ont particulièrement apprécié « *l'approche scientifique* » ; cette dimension donne une assise objective et rigoureuse au programme interministériel qui n'est plus alors perçu comme une injonction administrative, un acte militant ou un projet moralisateur. Comme souvent lorsqu'une action de formation est satisfaisante, elle a été jugée trop courte.

Dans une perspective pratique, les enseignant(e)s ont été très intéressé(e)s par tout ce qui leur a permis de prendre conscience de leurs attitudes, comportements, réflexes langagiers... Incrédules, comme il arrive souvent dans ces formations, voire dans le déni total, elles / ils n'ont en effet pas d'emblée admis qu'elles / ils n'étaient pas moins concerné(e)s que d'autres par des représentations stéréotypées inconscientes. Il n'est pas sûr que dans une généralisation systématique, les mêmes équipes de formateurs avec le même programme ne se heurtent pas à davantage de résistances.

L'intérêt pour les ressources diffusées a été beaucoup plus inégal et certains qui en attendaient pour travailler explicitement la problématique avec leurs élèves en ont éprouvé de la déception. Mais même chez les déçu(e)s, les restrictions quant aux ressources n'enlèvent rien à la satisfaction éprouvée à l'issue de la formation.

1.3. Les ressources diffusées au niveau national : tri, réorganisation et extension sont indispensables

Le site dédié à l'opération ABCD de l'égalité par l'opérateur du ministère, le réseau CANOPE, propose à la fois des scénarios de séances ou de séquences pédagogiques portant sur des activités à conduire avec les élèves (domaines des arts visuels et de l'histoire des arts, de la littérature et de l'éducation physique et sportive), d'autres formes d'outils pour les enseignants (aides à l'organisation d'activités, guide pour s'autoévaluer par exemple) et, surtout et en plus grand nombre, des ressources pour l'information ou la formation soit sous forme de textes, soit sous forme de conférences, soit sous forme d'interviews des conférencières.

Les personnes de référence sont presque toutes des femmes ; toutes les images sont féminines, cette visibilité spécifique renforçant la représentation qui a pu être colportée d'une opération militante.

Des ressources pédagogiques inégalement exploitées dans les académies, souvent délaissées au profit de productions locales

Peu d'enseignant(e)s semblent avoir adopté les ressources pédagogiques présentées, qui sont souvent jugées trop limitées et, pour beaucoup, peu opérationnelles. Mais certain(e)s s'en emparent, notamment en éducation physique et sportive (EPS) et en arts visuels.

Pour les équipes de circonscription, qui ont apprécié les ressources théoriques destinées à les aider dans leur mission de formation, les ressources pédagogiques sont arrivées trop tard pour permettre une familiarisation avec leur logique et leurs contenus avant les formations. Elles ont été vues comme trop partielles pour permettre de se représenter des « parcours » alors que c'est par la continuité de l'action et la répétition des réflexions ou des travaux que des acquis peuvent se consolider. Cette dimension longitudinale mérite d'être travaillée spécifiquement.

Plusieurs professeur(e)s des écoles soutiennent que les séances centrées sur des contenus disciplinaires précis importent peu et que l'essentiel est de faire progresser leurs pratiques, leur gestion du groupe, les interactions langagières qu'elles / ils mettent en œuvre. C'est pourquoi elles / ils ne s'alarment pas du manque de fiches pédagogiques.

Beaucoup de formatrices ou de formateurs, d'enseignantes et d'enseignants considèrent qu'ils ont pu s'inspirer des ressources diffusées pour inventer des outils ou des supports mieux à leur main, mettre en place des démarches plus adaptées à leurs propres manières de faire ou à ce qu'ils pensent possible avec leurs élèves.

Des ressources locales existent donc maintenant qu'il sera intéressant de faire remonter au niveau national ; la mutualisation semble possible sous réserve d'un examen critique des productions. Les acteurs de terrain n'attendent pas tout du site même s'ils souhaitent être aidés. À titre d'exemple, citons ce que des enseignants qui ont regretté l'absence de la « mallette » promise souhaiteraient trouver ou mettre dans une « mallette idéale » : des œuvres d'art (en format exploitable), l'ouvrage « *50 activités sur l'égalité filles - garçons* » (CRDP Midi-Pyrénées), un accès à des « défis-internet », des albums de littérature de jeunesse avec des séquences construites, des fiches sur des débats à organiser, des ouvrages de la série « goûters-philos », des fiches explicatives pour les familles avec des faits statistiques, des livres documentaires, un article de sociologie sur les statistiques révélant le poids des stéréotypes qui affectent les pratiques didactiques, pédagogiques et éducatives.

L'expertise a posteriori des ressources pour outiller les pratiques professorales : elles sont trop peu nombreuses mais ni polémiques, ni inadaptées

La mission a analysé les ressources mises en ligne. Les avis – comme il est habituel – sur les mêmes supports pédagogiques, sur les mêmes documents, peuvent varier car les grilles de lecture sont diverses ; néanmoins, des axes de convergence peuvent être dégagés de l'expertise croisée.

La variété des formes et des styles dans la présentation des outils pédagogiques ne facilite pas l'appropriation ; sans rechercher une totale homogénéité, des régularités (plan et nature des contenus) rendraient la lecture plus aisée. En l'état, l'ensemble procède plus d'un assemblage

hétéroclite que d'un outillage professionnel au sens où on l'entend habituellement (et où on l'exige des enseignant(e)s parfois), d'autant que le lien précis avec le sujet est parfois peu explicite. Il faut clarifier davantage les objectifs de certaines séances, mieux préciser en quoi l'objet qui est celui de l'ABCD de l'égalité (la lutte contre les stéréotypes) est en jeu ; c'est notamment vrai pour les séances du domaine des arts visuels.

Le parti pris d'intégrer aux domaines d'activités ou champs disciplinaires les sujets qui permettent de traiter des stéréotypes semble le seul valable, il ne saurait être question de créer un « enseignement » nouveau. Mais alors on peut regretter de n'avoir aucune fiche-outil relevant de l'instruction civique et morale, domaine dans lequel devrait être abordé le thème de l'égalité.

De manière plus précise, en EPS, dans les trois fiches spécifiques qui proposent des scénarios pédagogiques, il est mis en évidence qu'au sein même d'une APSA (activité physique, sportive et artistique), on peut reproduire les stéréotypes les plus sexistes et qu'il ne s'agit donc pas seulement de diversifier les supports que sont les APSA mais aussi de prêter attention à la manière dont on met en œuvre ces pratiques. On y insiste sur les différents modes d'entrée dans l'activité de manière à solliciter à la fois des « qualités dites féminines » et des « qualités dites masculines ». Dans ces propositions, jamais on n'oblige les garçons à adopter des « *valeurs ou comportements socialement perçus comme plus féminins* » ou les filles des « *valeurs ou comportements socialement perçus comme plus masculins* ». Il s'agit simplement de ne pas les enfermer dans certains comportements. Les conseils donnés dépassent le seul fait de prendre en compte les différences garçons - filles ; ils touchent aussi aux différences d'habileté entre les élèves et peuvent contribuer à prévenir d'autres formes de dévalorisation voire de discrimination.

Deux fiches plus générales à propos de l'EPS mettent en évidence le caractère sexué des pratiques sportives selon les qualités qu'elles exigent et invitent les enseignants à s'interroger sur ce que l'on « transmet » implicitement dans ces pratiques. Une grille d'analyse permet de mieux comprendre ce que peuvent véhiculer ces pratiques sportives, en termes de conception des différences garçons - filles. Il ne s'agit pas d'inverser les rôles filles - garçons, ni de gommer les différences garçons - filles. Ces fiches proposent des conseils facilement applicables même pour des non-spécialistes de l'EPS de telle manière que l'on n'enferme pas les garçons dans certains types de pratiques physiques et les filles dans d'autres. L'objectif est de faire vivre à tous, filles et garçons, divers types de motricité (force, vitesse mais aussi fluidité, adresse, par exemple), différents types d'expériences avec les émotions variées qu'elles procurent (celles plus associées au masculin : le combat, la confrontation, la compétition et celles plus associées au féminin : convivialité, esthétique, douceur, rencontre...) ainsi que des rôles sociaux diversifiés (observateur, arbitre, spectateur...) sans enfermer ni les filles, ni les garçons dans des formes d'activités et des rôles qui seraient prétendument conformes à leur sexe.

On peut regretter qu'il n'y ait pas plus d'exemples tant ce domaine est important pour l'éducation à l'égalité des filles et des garçons dans le contexte mixte des classes, qu'il n'y ait pas de vision longitudinale sur les parcours possibles, mais il n'y a rien à opposer sur le fond à ces propositions. Il n'est pas étonnant que les professeur(e)s des écoles aient, souvent, été convaincu(e)s de revoir leurs pratiques dans ce domaine sur la base des outils proposés.

Dans les champs artistiques et littéraires, les supports sont plus complexes et très différents. Leur lisibilité est sans doute moins grande, d'une part parce que certaines fiches mêlent des scénarios de séances ou de « parcours » et des réactions d'élèves (arts visuels), d'autre part parce que les références à mobiliser sont très nombreuses et supposent à la fois une connaissance riche de l'histoire des arts et de la littérature de jeunesse et, pour ce qui est des outils renvoyant à ce dernier domaine, une culture didactique très approfondie.

Pour les domaines de formation que sont notamment la littérature et l'histoire des arts dans lesquels les exemples exploitables pour débusquer des stéréotypes sont nombreux, les risques d'une instrumentalisation existent ; il importera de s'en préserver. Il serait fâcheux, par exemple, que l'on oublie les objectifs particuliers de formation en histoire des arts pour ne traiter que de l'évolution des manières de vêtir les enfants et des marques sexuées, c'est-à-dire d'oublier ce qui, en l'occurrence, distingue des reproductions d'œuvres d'arts d'autres « documents ».

De manière générale, il n'y a rien de choquant dans ces fiches pédagogiques, absolument rien qui laisserait penser à la promotion d'une supposée « théorie du genre », mais simplement des exemples pour aider les enseignants à débusquer des implicites quant à la représentation sociale des filles et des garçons véhiculée par certains supports de travail ou relatives à des manières usuelles de faire, et les aider à faire en sorte que les élèves se posent des questions sur des faits ou des phénomènes qui sont considérés par eux (et par certains adultes) comme allant de soi. C'est conforme aux objectifs visés par l'ABCD de l'égalité et respectueux des finalités de l'école.

L'analyse des ressources pour l'information ou la formation : de la confusion née de la profusion

Les ressources qui relèvent de ces catégories sont nombreuses et distribuées dans des rubriques différentes : « outils de formation » (conférences et interviews) et « ressources documentaires », celle-ci étant subdivisée en plusieurs domaines dont l'un a fait l'objet d'une exploration approfondie (« réflexions et analyses »), les autres comportant pour l'essentiel des éléments pour lesquels ne se pose pas la question de leur validation (textes officiels, organismes institutionnels, données chiffrées...).

Les conférences constituent un matériau important et actualisé. Plusieurs d'entre elles contribuent à la culture générale nécessaire pour comprendre les enjeux et le cadre plus global de l'action possible de chacun(e) sans aborder précisément le champ des pratiques à l'école primaire. Il est regrettable que les fondamentaux de la psychologie de l'enfant soient peu mobilisés, de même que les apports des neurosciences auxquels il est fait référence de manière allusive dans plusieurs conférences, l'approche privilégiée étant celle de la sociologie, ce qui est limité même si cette approche est essentielle.

La plus grande utilité des conférences, leur pertinence pour la formation sont garanties :

- quand elles argumentent rigoureusement en faveur de la légitimité d'agir pour une plus grande égalité des filles et des garçons ;
- quand elles enrichissent les savoirs en diffusant les acquis de recherches ;

- quand elles précisent le sens des concepts convoqués et en éclairent l’usage ;
- quand elles clarifient les stéréotypes inconsciemment véhiculés et débusquent leurs lieux et contextes d’efficacité silencieuse ainsi que leurs modalités d’expression ;
- quand elles proposent des solutions réalistes à des problèmes clairement identifiés que tout(e) enseignant(e) peut reconnaître comme la / le concernant.

Celle de Geneviève Guilpain, formatrice dans l’académie de Créteil, est à recommander à toutes celles et tous ceux qui sont ou seront formatrices et formateurs sur l’égalité filles - garçons, et pour d’autres domaines dans lesquels jouent les stéréotypes dont elle traite ; sont en particulier à souligner son efficacité pour aider à comprendre le sens des résistances, à anticiper sur les difficultés et la pertinence des solutions ou scénarios proposés pour les dépasser, sans aucun caractère normatif.

Dans un ensemble qui est globalement de qualité, il est cependant regrettable de trouver des discours militants non identifiés comme tels et insérés au cœur de développements à portée scientifique, d’entendre des propos parfois confus ou contradictoires, un langage relâché, des exemples malvenus qui peuvent dévaloriser un discours globalement intéressant si l’on fait abstraction de ces éléments, faiblesses en partie dues à la précipitation des conditions d’enregistrement et de diffusion.

De l’ensemble des documents (terme générique adopté pour évoquer à la fois les textes, les conférences, les interviews) mis à disposition des enseignant(e)s et des responsables de formation, on peut dire à la fois :

- qu’ils sont inégalement clairs parce que parfois incomplets : il manque, notamment pour certains, les diapositives ou les documents sur lesquels repose la démonstration dont l’efficacité est alors amoindrie ; quand les questions sont inaudibles dans les interviews, c’est également dommageable pour la bonne compréhension. Il s’agit là de défauts techniques qui devraient être aisément corrigés ;
- qu’ils sont très inégaux quant à leur portée pour induire un changement de regard et une évolution des pratiques. Un allègement est préconisé ;
- qu’ils sont inorganisés : il manque à la fois un classement (qui distingue notamment les documents scientifiques et les documents à visée plus pratique) et une hiérarchisation ; on peut imaginer des critères différents pour organiser celle-ci (degré de complexité, besoin d’accompagnement, objectifs...).

Plus généralement, les objectifs de cette vaste mise à disposition ne sont pas évidents :

- vise-t-on à instrumenter une autoformation en vue de la conduite de la classe ou à susciter et alimenter une curiosité personnelle, une culture sur le sujet, indépendamment de tout usage pratique ?
- les destinataires sont-ils plutôt les responsables et animatrices ou animateurs de la formation, ou bien les équipes pédagogiques ?

L'ensemble ne peut qu'être décourageant pour qui a tout à apprendre et dont le parcours dans ce stock de ressources n'est pas guidé. Les documents pourraient trouver leur place dans un cheminement de formation dont il conviendrait de préciser les étapes. Une note de synthèse qui reprendrait les idées essentielles, les exemples les plus pertinents, avec des renvois aux documents-sources serait d'une grande aide. Une bibliographie limitée et accessible, bien sélectionnée et accompagnée de commentaires brefs pour mieux préciser la nature et les apports des références données, reprenant par exemple quelques-unes des sources citées par les conférenciers, compléterait utilement l'ensemble.

Ces analyses ne remettent pas en cause la pertinence d'un site-ressource, bien au contraire. Les critiques ne visent pas à dénoncer des faiblesses du réseau CANOPE : la mission connaît bien le statut qui est le sien de prestataire de services dans des projets dont la maîtrise d'ouvrage revient au(x) ministre(s). Le contexte complexe d'un dossier interministériel, les arbitrages tardifs quand il y avait des désaccords, les délais, le caractère sensible du sujet, tout a contribué à ce que la tâche soit très ardue. Les responsables du réseau ont conscience que les ressources auraient mérité d'être parfois retravaillées, que l'environnement peut être mieux organisé, que la « profondeur de l'offre » est mal mise en valeur. Au moment de l'entretien avec des membres de la mission d'inspection générale, ils avaient avancé dans une réflexion sur l'évolution du site. Au fond, le diagnostic est partagé. L'inspection générale pourrait travailler avec les responsables de CANOPE sur la base de ses analyses et de propositions précises pour dépasser la situation actuelle et améliorer le service rendu.

2. La contestation externe, ses incidences sur l'expérimentation et au-delà

La contestation s'est exprimée publiquement par des « journées de retrait des élèves » (JRE) et, de manière moins immédiatement visible, plus diffuse et permanente, sur des sites divers ou sur les réseaux sociaux. Ce sont les incidences de cette contestation sur le dispositif expérimental et sur l'école en général qui sont examinées ici.

2.1. Les « journées de retrait des élèves » : un phénomène inédit, d'une réelle violence symbolique pour les enseignants et, souvent, générateur de doutes

Un effet de surprise et l'impression d'une rupture de confiance

Dans la très grande majorité des départements, les équipes pédagogiques ont découvert très tardivement le phénomène, avant de prendre la mesure d'une organisation qui les a inquiétées. Dans une seule des académies visitées (Montpellier) et dans un seul de ses départements, les premières distributions de tracts ont eu lieu après les vacances de Toussaint, une manifestation s'est déroulée devant une école fin novembre, très en avance sur ce qui s'est passé dans le reste du pays. La situation y est devenue très compliquée par le fait que, pour une raison inconnue, les opposants à l'ABCD ont obtenu non seulement une liste des écoles impliquées dans le département, mais aussi la liste nominative de tous les enseignants

concernés par le stage de formation, lesquels ont reçu par téléphone une fausse information indiquant l'annulation du stage.

Ailleurs, alerté(e)s parfois la veille ou deux jours avant la première « journée de retrait », fin janvier, des directrices et directeurs ont pu discuter avec les parents, dire la réalité des choses et réduire très fortement l'ampleur du phénomène. Parfois, des parents qui ne comprenaient pas les messages reçus sont eux-mêmes allés interroger leurs interlocutrices ou interlocuteurs habituels dans l'école et ont été rassurés. Souvent, l'anticipation n'a pas été possible, ce qui explique des taux d'absence très inégaux, beaucoup plus importants dans les secteurs non touchés par le dispositif expérimental, où les équipes pédagogiques ont été encore plus surprises.

A posteriori, vu le peu de succès des « JRE » ultérieures, les directrices et directeurs éprouvent la satisfaction d'avoir contribué à endiguer le phénomène. Elles / ils ont apprécié d'avoir reçu le soutien des autorités académiques et départementales, de ne pas avoir été laissé(e)s seul(e)s bien qu'elles/ils aient eu la responsabilité de gérer, dans les écoles, les relations avec les parents. L'argumentaire⁶ mis à disposition par le ministère délégué aux droits des femmes a pu constituer un outil bien utile dans le cadre de ces rencontres ou réunions.

Les enseignant(e)s rencontré(e)s expriment le sentiment qu'un lien qu'ils croyaient de confiance avec les parents a été fragilisé. Les plus atteint(e)s sont en général des professionnel(le)s très investi(e)s dans des quartiers difficiles, qui pensaient avoir construit une relation solide avec les parents et qui ressentent une cruelle déception. En même temps, la majorité analyse fort justement l'embarras de certaines familles, distingue le déficit de confiance dans l'institution de ce qui concerne leurs relations particulières et locales avec des parents qui les respectent le plus souvent, prend la mesure des influences que subissent de nombreuses familles. Car, dans la plupart des cas, les parents « *n'ont pas mis de mots* » dans le carnet de correspondance et n'étaient pas à l'aise pour dire les raisons de leur refus d'envoyer leurs enfants à l'école, qui étaient loin d'être identiques pour tous. Si certains ont agi pour des raisons idéologiques ou liées à des prescriptions religieuses, confiées explicitement ou non aux enseignant(e)s, d'autres se sont trouvés interpellés dans leurs conceptions éducatives ; ainsi ce fut l'occasion pour certains parents d'exprimer des désaccords sur le sujet de l'égalité filles - garçons, d'affirmer leur conception de statuts différents des enfants du fait même de l'identité sexuelle.

Les professeur(e)s n'auraient jamais imaginé que des parents puissent voir l'école comme source de danger, jamais pensé qu'on puisse suspecter l'école – et eux en même temps – d'avoir un projet organisé qui les autoriserait à attenter à la pudeur des enfants, à violer leur intimité, à intervenir sur leur sexualité, à manipuler leur conscience.

Ces « journées de retrait » ont pu provoquer une salutaire prise de conscience : rien n'est jamais gagné, l'école n'a pas ou n'a plus de légitimité intrinsèque, les valeurs « s'usent » si on ne les revivifie pas régulièrement.

⁶ « *ABCD de l'égalité : face aux rumeurs, rétablissez la vérité* />. Site <http://femmes.gouv.fr>.

Des interrogations nouvelles ou renforcées, des convictions ébranlées ou raffermiss

La grande majorité des interlocutrices et interlocuteurs de la mission en académie ont réaffirmé leur fort attachement à la valeur d'égalité et à sa prise en compte dans l'école sous toutes les facettes où elle s'incarne, dans les pratiques comme dans la vie quotidienne. Mais la crise n'est pas sans effet. Certain(e)s se disent aujourd'hui surpris(e)s de découvrir des propos bien contenus jusqu'alors dans le milieu enseignant, que la polémique a libérés. Pour certain(e)s, ce serait plutôt générationnel : « *Les jeunes collègues vivent l'affaire comme militante et en dehors du ressort de l'école* ». Pour d'autres, les doutes seraient plutôt ceux des hommes ; plusieurs des directrices et directeurs rencontré(e)s sont d'accord pour dire qu'il y a une interrogation fréquente des professeures des écoles qui concerne la place de leurs collègues hommes⁷ : vont-ils aussi lutter contre les stéréotypes ? Pour d'autres enfin, c'est une interférence des croyances personnelles avec les valeurs de l'école qui rend les grilles de lecture des situations professionnelles et les cadres d'action très flous, faute sans doute d'une bonne formation de base qui relevait autrefois de la « morale professionnelle » et qui devrait relever aujourd'hui du tronc commun de formation pour tous les personnels enseignants.

L'égalité filles-garçons est-elle affaire de valeurs ou/et de droits, ou bien de militantisme ? Il semble qu'il faille encore argumenter, expliquer, et ce sera une des conditions de la réussite d'une extension de l'opération.

Au-delà même de cette question, le phénomène « JRE » bouscule l'école en l'obligeant à réfléchir à tout ce que l'on appelle aujourd'hui « éducation à ... ». L'école doit-elle rechercher une co-éducation convergente avec l'action des familles ou apporte-t-elle un complément à l'action des familles qui ouvre les enfants-élèves à d'autres possibilités que celles qu'ils vivent dans leur milieu ? Même celles et ceux qui affirment qu'il ne faut rien céder sur les valeurs savent et disent que leur travail ne peut être efficace s'il se heurte à l'hostilité et au rejet explicite des familles.

Les enseignant(e)s de l'école primaire ne souhaitent pas prendre le risque d'induire des conflits de valeurs chez les enfants dont elles / ils savent la fragilité et qu'elles / ils respectent. Les débats autour des « journées de retrait » – aussi peu rationnellement fondés qu'ils aient été – ont créé ou réactivé des dilemmes éthiques. Comment faire pour que les enfants ne soient pas gênés par les discours et les attentes de l'école quand leur vie personnelle et familiale est nourrie de référents culturels très éloignés de ceux que porte l'institution scolaire ? Même des sujets qui semblent plus anodins que l'égalité filles-garçons, parce que plus prosaïques, sont complexes à traiter (santé, hygiène, alimentation, développement durable...). Comment amener en souplesse les enfants à remettre en cause leurs représentations, sans que les membres de leur famille, avec qui ils peuvent discuter de leur vécu scolaire, ne soient choqués ? Comment faire pour ne pas donner l'impression aux enfants-élèves que l'école juge les pratiques qu'ils vivent au quotidien en famille ?

⁷ Les hommes sont aujourd'hui très minoritaires à enseigner dans le premier degré (moins de 19 % d'après l'édition 2013 des *Repères et références statistiques* publiés par notre ministère), ce qui fait dire, non sans humour, à un directeur parmi nos interlocuteurs que « ce n'est pas la leçon par l'exemple » quand on s'attaque aux stéréotypes dont un des plus forts est bien que les femmes sont les mieux à même d'assumer les métiers de l'éducation et du « soin ».

De nombreux auteurs ont depuis longtemps alerté sur les risques de conflits entre milieu d'appartenance et milieu(x) d'apprentissages. Marie-Rose Moro⁸ parle de l'univers de la maison (ses acteurs, ses coutumes, ses valeurs) comme d'un « *socle sans lequel les apprentissages scolaires ne peuvent s'imprimer aisément sans trop de douleur et d'efforts. Il permet la construction de l'estime de soi [...] sans laquelle rien n'est possible.* ». Elle évoque la « *négociation tranquille* » qui doit permettre aux éducatrices et éducateurs des deux mondes de l'enfant-élève de coopérer. Les enseignant(e)s n'ont manifestement pas (pas toutes et tous) les « armes pédagogiques » – selon les mots de l'un d'eux – pour y parvenir.

Sur l'ensemble de ces éléments, les avis des représentant(e)s des syndicats entendu(e)s au niveau national recourent parfaitement ceux des acteurs de terrain.

2.2. Une leçon à tirer de cet épisode : aborder les « questions socialement vives » avec toutes les précautions nécessaires

C'est pour le proche avenir – généralisation ou extension de l'ABCD de l'égalité – et pour les temps ultérieurs – nouveaux programmes par exemple – qu'il importe d'examiner ce que nous apprend un épisode comme celui qu'a vécu l'école primaire cette année. Sans en grossir l'importance, car il y a des causes très conjoncturelles liées à l'actualité politique, mais en prenant conscience de toutes les implications. Les précautions à prendre valent pour toutes les « questions socialement vives », c'est-à-dire des questions d'actualité, qui concernent des sujets complexes, controversés, politiquement sensibles, qui mettent en concurrence des valeurs et des intérêts divergents, qui attisent les émotions⁹.

Des maladresses dans le registre et les modalités de la communication

Le dispositif expérimental ABCD de l'égalité a été lancé de manière partenariale par notre ministère et le ministère des droits des femmes. La communication publique semble avoir été plus active de la part de notre partenaire. Dès lors l'action a paru relever davantage d'une volonté déterminée de militantes féministes, ce que ne pouvait que confirmer – aux yeux des contempteurs du dispositif expérimental – l'affichage des ressources sur le site dédié puisque la parole y est donnée à des femmes seulement.

L'usage de la référence à la prétendue « théorie du genre » pour discréditer l'opération est le fait d'idéologues qui n'ignorent pas la manipulation à laquelle ils recourent ce faisant ou, sinon, de personnes mal ou trop peu informées des réalités et des objectifs de ces nouvelles pratiques pédagogiques et qui, par ignorance, peur ou maladresse, reprennent à leur compte un argument dont elles ne mesurent ni le sens ni l'inexactitude scientifique. Mais s'il n'était pas erroné de s'appuyer sur des « études de genre » comme cela a été fait par des conférencières dont les propos sont présentés sur le site de l'ABCD de l'égalité, parce qu'il faut faire connaître et, au-delà, bien faire comprendre les travaux de recherche, l'usage du mot était assurément source de polémiques en communication publique. Les enseignants l'ont

⁸ M.R. Moro, professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, préface de l'ouvrage *Les premiers apprentissages quand le français est langue seconde*, sous la direction de C. Klein. CANOPE Éditions, 2014.

⁹ Ces éléments de définition sont empruntés à Wellington (cité par Berg W., Graeffe L. & Holden C., 2003, *Teaching controversial issues : a European perspective*, Londres, CiCe / Children's Identity & Citizenship in Europe).

observé, qui disent que « *la notion de genre effraie ; l'égalité des filles et des garçons est au contraire bien acceptée.* » Pour un IA-DASEN, la « théorie du genre » – puisque la voix populaire reprend l'expression – est ressentie comme « *une provocation, une agression* » et entraîne la crainte de manipulation de l'identité sexuelle des enfants ; « *c'est une naïveté de penser que c'est simple* » dit-il.

La charge symbolique et fantasmatique de certaines notions associées au concept de « genre » et la relative jeunesse de celui-ci pour le grand public doivent nous engager à la prudence. Le sens du terme « genre » n'étant actuellement ni clair ni partagé au sein de la communauté éducative, et de la société plus largement, était-il nécessaire d'y faire référence, sans précaution particulière, pour présenter des pratiques dont les objectifs visent à lutter contre les stéréotypes et préjugés porteurs d'inégalités des droits entre femmes et hommes ?

Nombre de nos interlocutrices et interlocuteurs sur le terrain ont souligné à quel point les mots que l'on pense d'usage courant et sans ambiguïté peuvent devenir suspects, ainsi celui d'« égalité » (mais ce n'est pas vrai partout ainsi qu'on l'a indiqué précédemment) : pour une directrice « *l'expression égalité filles - garçons ne résonne pas de la même manière chez les parents et chez les enseignants. L'égalité pour les parents signifie le fait de ne pas reconnaître les différences alors que pour les professeurs, c'est l'égalité de traitement et le fait que les élèves fassent des choix qui ne les enferment pas dans un rôle sexué* ». Pour un certain nombre des parents concernés par les « JRE » et sans doute pour beaucoup de citoyens de notre pays, « égalité » est synonyme d'identité, d'indistinction¹⁰ ; on perçoit dès lors comment il est facile de leur faire croire à un projet qui viserait à rendre indistincts les filles et les garçons et à annuler les différences sexuelles (masculiniser les filles ou féminiser les garçons, ce second terme de l'alternative générant une crainte plus répandue et plus vive).

Les termes « dispositif » et « expérimentation » ont aussi été mis en cause. Avec le « dispositif », « *on a l'impression d'un package extérieur* » dit une inspectrice et une DASEN regrette ce mot qui évoque un contenu normatif que l'on ne voit pas bien, ce qui laisse suspecter qu'il y aurait effectivement un projet caché... alors qu'il s'agit simplement d'une offre de ressources. Mais d'autres le justifient ; ainsi une directrice pour qui il y a bien un dispositif « *parce qu'il y a de l'outillage, du pilotage, une sitographie. Il y a des outils de formation, des outils pour traiter de cette question avec les élèves... C'est un dispositif parce qu'il y a un enjeu politique très fort du fait que l'ABCD s'intègre dans la lutte contre les discriminations* ».

Avec le terme « expérimentation », on encourt immédiatement la suspicion : « *ça se fait sur les animaux, pas sur les enfants* », a opposé un parent d'élève.

Le verbe « déconstruire », l'expression « arracher au déterminisme familial » sont perçus comme menaçants en ce qu'ils traduiraient une volonté d'attaquer les apports de l'éducation familiale. D'ailleurs, l'intitulé même du dispositif annoncerait l'intention : « *ABCD, ça fait très scolaire ! (...) on va vous [parents] dire quels sont les fondamentaux pour éduquer vos enfants* ».

¹⁰ On n'est fondé à parler d'égalité que lorsque l'on met en relation deux entités équivalentes (on compare ce qui est comparable) ET différentes (on ne parle pas d'égalité entre deux entités identiques). Une différence n'implique pas nécessairement une inégalité. Filles et garçons sont différents et égaux.

Ainsi se trouvent accumulés des facteurs d'inquiétude qui, mobilisés par des manipulatrices ou manipulateurs habiles, ont troublé des parents par ailleurs ébranlés par le mode opératoire qui a prévalu pour les « JRE » : la réception d'un SMS ou d'un message électronique à leur adresse personnelle a pu être vécue comme un signe de très grand danger. Aux dires d'une directrice qui a écouté de nombreux parents, « *le mode de communication était plus fort que le message* ».

Il faut prendre beaucoup de précautions avec les mots compte tenu de la variété des savoirs et des croyances des destinataires quand on communique sur des sujets qui ont une forte résonance symbolique. En accord avec la réflexion d'un inspecteur, on peut penser que les parents ont, pour beaucoup, « *été bernés de bonne foi* » mais que les maladroites de communication ont favorisé cette polémique dans un contexte sociétal fragilisé.

Un manque manifeste : l'information préalable des parents d'élèves

La polémique a d'autant mieux fonctionné que les parents avaient reçu peu d'informations de la part de l'institution, soit parce que les acteurs locaux ont considéré qu'il n'y avait rien là d'extraordinaire et que le travail mettait en cause leurs propres pratiques, dont les élèves ne pourraient qu'être bénéficiaires, soit qu'ils ont été mal à l'aise pour aborder un sujet dont ils n'étaient pas pleinement assurés de la légitimité en milieu scolaire, du fait même des modalités de la double commande interministérielle. Dans les cas où les équipes se sont engagées collectivement, des informations ont été données en conseil d'école et ont suscité fort peu de réactions, tout au plus des questions et des demandes d'exemples de ce qui serait fait ; dans deux cas connus, des « cafés débats » organisés sur le sujet ont vu une participation plutôt faible (une vingtaine de parents présents, les pères étant très minoritaires).

On a également vu précédemment que la partie de la formation qui devait être consacrée à la communication avec les parents n'a pas été très bien relayée faute de temps essentiellement ; par ailleurs, il n'y avait rien dans les ressources diffusées qui puisse aider des directrices et directeurs à traiter le sujet, soit en réunion de parents, soit en conseil d'école. Il est toujours plus délicat d'avoir à se justifier *a posteriori* que d'avoir à expliquer par avance, mais en l'occurrence, pour une explication claire, les objectifs et les modalités étant si complexes à faire percevoir, un argumentaire aurait été utile.

Si les « journées de retrait des élèves » ont eu plus d'importance encore, la première au moins, dans les écoles non concernées par l'expérimentation, c'est aussi qu'il n'y avait eu là vraiment aucune information, ce qui était normal puisqu'il ne se passait rien de nouveau.

Les deux grandes fédérations de parents elles mêmes n'avaient pas communiqué en direction de leurs adhérents. Elles disent avoir été averties par le ministère des droits des femmes en amont du lancement du projet d'expérimentation, mais ne pas avoir été informées par notre ministère autrement que sur les grands principes et après la rentrée 2013. Ne connaissant pas les académies ni *a fortiori* les écoles concernées, ni les modalités de mise en place, la fédération des parents d'élèves des écoles publiques (PEEP) dit ne pas avoir pu relayer précisément une information utile. Sans élément précis, la présidente n'a pu répondre aux inquiétudes naissantes chez certains parents alors que c'est un sujet sur lequel la fédération travaillait depuis plusieurs années, « *un sujet très ancien, qui marchait très bien* » sur lequel il

n'y avait pas d'opposition *a priori*. La violence des réactions, la radicalisation, la suspicion (entretenue par le fait que les académies n'ont pas précisé quelles écoles étaient expérimentatrices), tout cela fait qu'il n'était plus possible, selon les responsables de la fédération, d'aborder le sujet de manière sereine au moment de l'entretien conduit avec elles par la mission. De plus, le fait que des parents aient été « *convoqués* » pour s'expliquer après la première « *journée de retrait* » a été vécu comme une infantilisation. « *Beaucoup de parents essaient de bien faire. Il faut faire attention à ne pas les culpabiliser* ».

Pour la fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE), l'épisode a été un peu plus rude puisque plusieurs de ses représentations départementales ont reçu des menaces et ont déposé plainte. Mais alors que la PEEP, clairement, disait ne pas être en situation de soutenir le projet (à la date de l'entretien), la FCPE restait attachée à une extension dans des conditions à améliorer (formation des enseignants, communication, implication des parents).

Un équipement insuffisant des acteurs de terrain

Dans l'état des lieux qu'exposent les paragraphes précédents, il apparaît que l'état initial de l'expérimentation était marqué par une dualité des situations – équipes ou individus volontaires pour l'expérimentation ou enseignant(e)s désigné(e)s – et par la variété des positionnements individuels : pour certain(e)s, appropriation du sens des valeurs et clarté pour la valeur-égalité de ce à quoi elle renvoie dans les pratiques et, pour d'autres, incertitude quant à cette dimension de l'égalité et représentations très floues de ce qui concrétise la valeur en situation. La fragilisation induite par le mouvement de contestation et par ses répercussions médiatiques a amplifié le trouble.

On perçoit que les formations, aussi satisfaisantes qu'elles aient été, ont juste permis de poser les premières pierres d'un édifice qui n'est pas encore très avancé. Il aurait sans doute été préférable de se cantonner au champ des pratiques pédagogiques sans disperser les enseignants dans des tentatives d'enseignement à propos de l'égalité filles-garçons. Dans le registre des pratiques, il a manqué un outil qui aurait pu concrétiser les effets attendus des changements d'attitudes pour ce qui concerne les comportements des enseignant(e)s (ce sur quoi il importe d'agir) et aussi pour les élèves (l'évolution de leur comportement étant une résultante de l'évolution de celui de leurs enseignant(e)s).

Constitué d'éléments observables qui donnent un caractère tangible à ce qui reste souvent bien évanescent, cet outil aurait pu permettre une forme de première évaluation – en tout cas instrumenter un suivi des évolutions – et il aurait aussi permis de rassurer les parents : il aurait été possible de montrer quels étaient les effets recherchés, et qu'ils sont les fruits de l'éducation telle que le milieu scolaire doit la concevoir dans le respect des enfants, garçons et filles, sans menacer de quelque manière que ce soit leur identité sexuelle.

3. Un premier bilan

Un travail a commencé cette année dans le cadre de l'expérimentation ; si la formation a pu se tenir comme prévu, les actions qui devaient suivre en classe ont été perturbées par le contexte, la contestation ayant, comme on l'a dit, freiné voire interrompu ce qui était en cours. La

mission qui n'a pas jugé opportun de faire des observations de classes s'appuie, pour établir ce bilan, sur l'analyse croisée des remontées du terrain, donc sur des déclarations qui ont été validées par l'encadrement local. Ce bilan, dénué de la prétention d'évaluer l'efficacité, ne peut que dégager des tendances. Il aurait été impossible, même dans des temps plus sereins, de mesurer des écarts puisqu'il n'existe aucun état de situation initial. Par ailleurs, six mois constituent un délai trop court pour que des effets soient visibles.

3.1. Une évolution des modalités d'organisation et de conduite de la classe, les contenus mêmes des activités et des apprentissages peu affectés

Une vigilance accrue appliquée à l'environnement d'apprentissage

Les enseignant(e)s ont été particulièrement sensibles aux contenus de formation qui les alertaient sur des comportements usuels de nature à renforcer ou créer des situations ne donnant pas aux filles et aux garçons exactement les mêmes opportunités d'apprentissage. Elles / ils ont développé (elles/ils disent le faire) une attention centrée sur ces comportements. Cela se traduit de diverses manières dans la classe ou l'école plus largement :

- certain(e)s ont pris le temps d'effectuer des observations en relevant systématiquement, dans des moments qui s'y prêtent, des indications sur le sexe des enfants qui prennent la parole et qui utilisent les espaces de jeux symboliques en école maternelle (jeux dont la variété a été élargie). Les mêmes ou d'autres ont noté la composition des groupes d'enfants jouant ensemble à la récréation, relevé la manière dont la cour de récréation est occupée, les un(e)s et les autres confirmant pour l'essentiel ce qui leur avait été dit sur la base des recherches existantes sans que ce soit systématique cependant (mais les échantillons ne sont ici aucunement représentatifs) ;
- d'autres disent avoir pris conscience de leurs habitudes de langage et s'attacher à les corriger : remarques à connotation sexiste, expressions affectueuses différentes selon qu'elles s'adressent aux filles ou aux garçons, références usuelles privilégiées aux « mamans » – à l'école maternelle – pour évoquer l'adulte de référence pour l'enfant ;
- la majorité assure veiller à la distribution équilibrée des tours de parole entre filles et garçons ; des outils ont été imaginés pour objectiver les faits : citons à titre d'exemples, des « cartons de parole » (cartons de couleurs différentes pour les filles et les garçons que chacun(e) place dans une boîte au fil des activités quand elle / il a la parole et qui peuvent donc être comptés en fin de journée) ou le « nuage de visages » (montage des photographies des visages des élèves que l'enseignant(e) peut marquer d'un trait de feutre effaçable au fur et à mesure des interpellations dans le moment de langage en école maternelle). Sont aussi plus contrôlées que par le passé la répartition des tâches et des responsabilités, la teneur des remarques associées aux évaluations, la composition des groupes lors de travaux en équipes. Les choix par les enfants des activités périscolaires ou péri-éducatives font également l'objet d'un suivi ;

- quelques-un(e)s disent veiller à être plus équitables dans l'aide apportée en classe aux élèves fragiles ou en difficulté, ayant pris conscience que leur temps était spontanément plus important auprès des garçons, jugés plus prompts à se démobiliser s'ils ne sont pas soutenus ;
- beaucoup en école élémentaire organisent des débats. Ceux-ci sont qualifiés de « philosophiques » quand des questions en relation avec l'égalité filles-garçons sont à discuter, ou d'« éducatifs » quand il s'agit de faire confronter des idées et réfléchir les élèves collectivement sur le sens de leurs comportements ou de leurs remarques (et parfois leurs insultes) sexistes (« *les garçons aiment que la bagarre !* » ; « *il pleure comme une fille !* »), et sur l'occupation des espaces dans la cour. Le « parler ensemble » est fortement mobilisé ; très peu de classes pratiquent des jeux de rôles (théâtre, théâtre-forum) ;
- à l'école maternelle, quelques professeur(e)s ont impliqué les ATSEM (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles) qui travaillent dans la classe pour que ces agents ne suscitent pas de choix de jeux conformes systématiquement aux stéréotypes sexués et n'adressent pas aux enfants de remarques à connotation sexiste.

Des outils ont été élaborés qui ont aidé les équipes pédagogiques ou les professeur(e)s impliqué(e)s à identifier des pratiques récurrentes et inconscientes qui ne sont pas neutres quant à leurs effets. Une « grille d'observation » a été diffusée via le site de ressources. Deux autres, élaborées dans les académies de Bordeaux et Rouen, ont également été utilisées ; construites localement, leur efficacité tient au fait qu'elles ont fait l'objet d'une appropriation par les professeur(e)s lors des formations et qu'elles ont ensuite été librement employées. De tels outils ne sauraient être imposés aux enseignant(e)s, encore moins utilisés pour contrôler la conformité à des référentiels normés de gestes professionnels. Ils acquièrent un intérêt certain si les enseignant(e)s peuvent croiser l'autoévaluation qu'elles / ils réalisent et les observations qui peuvent être effectuées par un tiers. « *Nous ne savons pas les enseignants que nous sommes* », remarquait finement une professeure très expérimentée qui s'était en quelque sorte découverte après la formation.

Une attention plus grande accordée aux supports d'apprentissage

Les programmes n'ont pas été malmenés à l'occasion de l'expérimentation : ce ne sont pas les contenus d'apprentissage qui ont pu changer, mais les supports d'activités qui permettent de traiter les objets enseignés.

L'éducation physique et sportive (EPS) paraît le domaine où il est plus aisé d'aborder la problématique, les enseignant(e)s ayant (re)découvert la vigilance à avoir notamment quant à la programmation des APSA proposées. On hésite moins à envisager des modules de lutte ou de danse de création, domaines qui étaient parfois négligés au motif que tous les enfants n'adhéraient pas également.

Des « débats interprétatifs » sont organisés autour des textes ou des ouvrages lus en classe, dont le choix fait l'objet d'une plus grande attention. C'est avec les supports offerts par la littérature de jeunesse que beaucoup de professeur(e)s d'écoles et de formateurs ou

formatrices se sentent le plus en affinité pour travailler sur les stéréotypes relatifs aux rôles des filles et des garçons, des personnages féminins et masculins plus largement. Dans ce domaine, les professionnel(le)s rencontré(e)s s'accordent sur une nécessaire prudence à l'égard des titres d'albums qui pourraient heurter la sensibilité des élèves et de leurs parents et sur la nécessité de choisir des livres dont ni les titres, ni les contenus ne prêtent à polémique. Il s'agit de veiller à ce que les textes et les images ne soient pas « sexistes » et non de privilégier des ouvrages militants.

Parfois, des actions académiques déclenchent des travaux féconds : citons pour exemple le concours en place dans l'académie de Créteil depuis plusieurs années, « Lire égaux », qui s'adresse aux classes de CP et de CE1. Il induit de la lecture (des ouvrages sont donnés aux classes qui s'inscrivent, comme inducteurs de réflexions préalables) et de la production écrite (texte long qui illustre la problématique de l'égalité), la classe gagnante voyant son texte illustré par un professionnel et reproduit, intégré au lot de livres distribués l'année suivante. Ailleurs, on a créé des rallyes lecture en appui sur des ouvrages illustrant l'égalité filles - garçons.

Quelques difficultés exprimées par les enseignant(e)s, dont le dépassement appelle vigilance et formation

Ce sont des scrupules qui honorent les professeur(e)s des écoles, qui sont à l'origine de l'expression de doutes ou de difficultés. Ces enseignant(e)s ne sont pas toujours à l'aise dans l'attitude à tenir : elles / ils disent ne pas vouloir « moraliser » (c'est-à-dire asséner des discours sur ce qu'il est bien ou mal de faire, discours dont ils savent le peu d'efficacité), ils ne souhaitent pas non plus « survaloriser » les filles. La chargée de mission d'un département conclut ainsi sur ce qu'elle nomme « la dimension masculine des ABCD » : « *il a semblé utile de rappeler que la culture de l'égalité se décline au féminin et au masculin. [...]. L'aspect "masculin" des ABCD est peu pris en compte ou peu conscientisé* ». Une vigilance en ce sens est éminemment souhaitable.

Quand ils choisissent d'organiser des débats, notamment les débats philosophiques, les professeur(e)s s'interrogent sur la manière de faire évoluer les échanges sans « influencer » les élèves. Ce que l'on appelle communément et parfois indifféremment « philosophie pour enfants », « ateliers de philosophie », « débat philosophique » ou « discussion à visée philosophique » se présente comme une pratique particulièrement adaptée pour éduquer à l'égalité entre les filles et les garçons (égalité de droits, égalité de traitement, respect de l'intégrité de la personne), que l'objectif de l'enseignant(e) soit un objectif d'éducation à la citoyenneté ou au bien vivre ensemble dans la classe et dans l'école. La mise en œuvre d'une telle pratique requiert néanmoins des précautions méthodologiques : la discussion à visée philosophique n'est, en effet, ni un débat d'opinion, ni un simple échange « à bâtons rompus » sur une question, un problème ou une idée. Elle ne se confond pas non plus avec le débat réglé, le débat argumenté ou le débat démocratique, pratiques habituellement mobilisées dans l'éducation à la citoyenneté et dont les objectifs sont d'apprendre à participer, à exprimer une opinion, à écouter et accepter celle des autres, à parvenir à un consensus en vue d'une prise de décision ou de la résolution d'un conflit. La discussion à visée philosophique est très spécifiquement une méthode de formation du jugement critique qui consiste en « un effort permanent pour soumettre ses questionnements, ses doutes et ses opinions à l'examen de la

critique constructive et argumentée du groupe »¹¹. Elle suppose la construction d'une « communauté de recherche » qui met les élèves en situation de réflexion et leur permet de faire l'expérience du pluralisme des opinions, des valeurs et des croyances en-dehors de tout jugement normatif. Il faut une formation pour donner à vivre de telles expériences exigeantes et formatrices aux élèves.

3.2. Une demande forte : la nécessité d'un accompagnement pérenne pour consolider une évolution des pratiques

Celles et ceux qui se sont impliqué(e)s cette année dans l'encadrement pédagogique de l'expérimentation insistent sur l'importance de la formation, déjà évoquée dans des parties antérieures de ce rapport. C'est une base indispensable pour diffuser les travaux de recherches, pour aider à prendre conscience de pratiques à amender et pour induire des modifications, sans produire de culpabilisation. L'expérience montre qu'un module de trois heures voire de six heures est insuffisant. Les changements attendus sont à la portée de toutes les équipes sous réserve que leur soient prodigués soutien et accompagnement.

Un besoin de soutien du fait du caractère sensible du sujet

Les enseignant(e)s expriment largement le besoin de disposer de supports adaptés pour conduire leurs élèves à des prises de conscience des dimensions variables dans lesquelles s'incarne l'égalité des filles et des garçons. Par exemple, s'il s'agit de travailler sur des reproductions de photographies ou d'œuvres picturales pour montrer la relativité des modes d'habillement ou d'autres traits habituellement liés, dans notre pays aujourd'hui, aux identités sexuées, ils souhaiteraient que ces supports leur soient fournis ou qu'ils soient accessibles dans des formats adaptés pour le travail en classe.

Les professeur(e)s, dans des proportions moindres, demandent un soutien de proximité par un(e) professionnel(le) capable de les observer et de discuter avec elles ou eux de leurs pratiques. Il existe une réelle volonté d'être juste – à la fois, d'agir avec justesse et d'agir dans un esprit de justice – et l'inquiétude de ne pas être à la hauteur de cette exigence a été éveillée par la formation. C'est sur la facette de l'agir professionnel que les formations semblent avoir eu le plus de prise ; ce n'est pas sans conséquences aujourd'hui pour certain(e)s qui évoquent ou suggèrent les tensions voire les remises en question (l'estime de soi et l'identité professionnelle sont en jeu) qui les animent, entre la représentation « du soi professionnel » et celle de « l'idéal de soi professionnel ».

Ce sont des « amis critiques » en quelque sorte que cherchent ces enseignant(e)s ; des pairs maîtres formateurs seraient sans doute bien placés pour remplir cette fonction. Nombre des professeur(e)s interrogé(e)s disent en effet que le regard de pairs confrontés dans leurs classes aux mêmes problématiques et aux mêmes difficultés est utile. Le mot « supervision » non prononcé conviendrait assez bien pour désigner ce qui est nécessaire, et attendu par beaucoup de professeur(e)s.

¹¹ Voir Abel G., *À l'horizon de la philosophie avec les enfants : la démocratie comme attitude*, dans Leleux C., *La philosophie pour enfants. Le modèle de Matthew Lipman en discussion*, Bruxelles, De Boeck, 2005.

Un nécessaire réalisme dans les réponses qui peuvent être envisagées

Les attentes sont compréhensibles et la mission d'inspection générale les regarde comme traduisant une volonté de bien faire. Mais le métier de professeur(e) des écoles est d'une telle complexité que l'on pourrait développer ainsi un catalogue de priorités de formation, toutes ayant leur légitimité.

Au-delà de la session initiale de formation en présentiel, situation indispensable pour que soient vraiment travaillées les représentations et les (premières) résistances, ce sont d'autres modalités d'accompagnement qu'il faudra trouver : des modules sur formats numériques incluant des forums pour répondre au besoin d'échanges entre pairs, des espaces de mutualisation de pratiques, la mise à disposition de ressources, mais aussi une intégration de la problématique dans d'autres thèmes de formation. Le sujet gagnerait aussi à être abordé à l'occasion des entretiens qui concluent les inspections individuelles ou les évaluations d'école, non pas dans une visée normalisatrice ou pour sanctionner des pratiques inéquitables mais pour éveiller l'attention sur des impensés des pratiques, pour marquer l'importance d'un environnement d'apprentissage intégrant l'égalité de traitement des filles et des garçons et la neutralité des références mobilisées.

Au-delà de la sensibilisation initiale et de l'information de base, c'est en immergeant le sujet dans une variété de situations que l'on entretiendra la vigilance sur ce qui préserve ou au contraire entrave l'égalité filles - garçons : si cette vigilance permet d'anticiper (les professeur(e)s des écoles doivent savoir à quoi s'attendre dans certaines situations, apprendre à le repérer et à réagir en conséquence), elle doit aussi se manifester dans la capacité de maintenir durablement l'attention sur cette problématique pour identifier quelque chose de significatif et d'inattendu . En fait, il s'agit d'apprendre à intégrer consciemment la mixité dans un métier qui l'a assimilée sans la penser, et ce n'est pas si simple.

4. Des perspectives pour la généralisation, qui soit celle d'une éducation pour l'égalité des droits entre filles et garçons

Les acteurs de terrain sont pour la majorité d'entre eux fragilisés par les « journées de retrait » et les polémiques publiques même si certains sortent renforcés de l'épreuve. Quoi qu'il en soit, pour tous ceux et celles qui se sont impliqué(e)s, un renoncement du ministère au projet de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons serait à la fois un signe de faiblesse et un abandon. Cependant il n'est pas possible de continuer, voire de renforcer le « dispositif », comme si rien ne s'était passé.

C'est cette double optique – **ne pas renoncer mais ne pas persévérer de la même façon** – qui justifie les propositions de la mission d'inspection générale qui suivent. Trois mots en résumé l'esprit : **volontarisme, prudence, clarté**. Volontarisme parce que ce n'est pas le moment de reculer sur le terrain des valeurs ; prudence parce que le sujet est sensible et tous les acteurs ne disposent pas de l'outillage conceptuel et pratique pour agir de manière opportune ; clarté parce que la communication a pâti de zones d'ombre et de la manipulation publique de mots ou d'expressions sources de polémiques.

4.1. Clarifier les composantes du projet et l'échéancier

Il s'agit de rendre plus évident pour tous les acteurs de terrain – inspectrices et inspecteurs, formatrices et formateurs, directrices et directeurs, professeur(e)s des écoles – et pour les parents d'élèves ce que l'institution veut voir se mettre en place dans toutes les écoles.

Une valeur : l'égalité

L'objectif est de **faire partager une des valeurs de la République** : l'égalité pleine et entière qui garantit les mêmes libertés, les mêmes droits et les mêmes devoirs aux femmes et aux hommes, contre tous les préjugés. Cet objectif suppose un long travail qui relève d'une mission confiée à l'école par la loi ; ce travail est de plus lié à deux des compétences que doivent maîtriser et mettre en œuvre tous les professeurs et personnels d'éducation¹², du premier et du second degrés, rappelées ci-après :

« 1. *Faire partager les valeurs de la République* :

- *savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.*

- *aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.* » (...)

« 6. *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* (...)

- *se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.* »

Mais nous avons dit plus avant à quel point le mot « égalité », certains de ses usages et des connotations associées, ont pu troubler les représentations de certains parents – voire de certains enseignant(e)s – et semer le doute à l'égard des objectifs de l'ABCD de l'égalité. L'emploi du mot, seul, érige cette valeur fondamentale en principe qui n'est pas remis en cause mais l'usage d'expressions comme « l'égalité filles - garçons », « l'égalité entre les filles et les garçons » crée des confusions, soulève des questions, au point qu'il a pu être contre productif au regard des objectifs du dispositif.

Il semblerait plus prudent de ne plus utiliser l'expression « l'égalité filles - garçons » sans faire référence au droit (et afficher alors : « l'égalité des droits des filles et des garçons »), aux compétences qu'ils peuvent acquérir (et afficher alors : « l'égalité des compétences et des possibles entre filles et garçons ») et aux choix éducatifs et didactiques, ainsi qu'aux comportements pédagogiques (et afficher alors : « l'égalité de traitement des filles et des garçons »). Se référer au droit de l'éducation et donc au droit à la même éducation pour tous, c'est rassembler tous les membres de la communauté éducative – qui comprend notamment les parents – autour d'une valeur consensuelle et fédératrice ; **l'égalité des droits** est une notion suffisamment générique, en ce qu'elle implique une égalité de traitement, pour couvrir les choix didactiques et les pratiques pédagogiques.

¹² Référentiel déjà cité en note 3.

Un document écrit est nécessaire pour aider tous les professionnel(le)s de l'enseignement à bien circonscrire ces notions. Leur formation n'a pas doté la majorité d'entre elles / eux des références philosophiques qui leur auraient permis de réfléchir sur le sens des valeurs, leurs origines, leur résonance, les exigences comportementales qu'elles convoquent.

Les contours et contenus d'un enseignement explicite à préciser

Il y a en fait deux façons de travailler à l'égalité des droits des filles et des garçons : d'une part, en veillant aux organisations, aux attitudes, aux propos, aux manières de faire qui constituent des exemples en acte de traitement égalitaire et qui exigent une évolution des pratiques pédagogiques (traitée dans la section suivante) et, d'autre part, de façon formelle par des « leçons » - un enseignement explicite - dont les contenus ne sauraient être décidés par les acteurs eux-mêmes.

La dénomination « ABCD de l'égalité » tend à faire croire qu'il s'agit d'un projet d'instruction qui s'ajouterait au programme de l'école, ce qui n'est pas exactement le cas puisque rien n'a changé de ce point de vue. Aujourd'hui, sur la base des textes officiels de 2008 pour l'école primaire, la seule mention précise est l'énoncé inscrit au rang des objectifs relevant des compétences sociales et civiques pour la fin du cycle des approfondissements : *« l'élève est capable de respecter les autres, et notamment appliquer les principes de l'égalité des filles et des garçons »*, ce qui atteste que l'obligation faite à l'école primaire ne date pas de 2013, même si le sujet est peu explicité par ailleurs.

La mission d'inspection générale préconise donc de **préciser la commande faite au conseil supérieur des programmes à propos de l'élaboration du programme de l'enseignement moral et civique et, plus largement, des programmes de l'école primaire** : il conviendrait qu'il s'attache à déterminer en quoi cette perspective est à prendre en compte dans le temps de la scolarité primaire, à partir de quand et sur quels objets de savoir précisément (notamment en dehors de l'enseignement moral et civique) et, si la réponse est positive, qu'il précise les connaissances qui devraient être stabilisées et les compétences qui devraient être construites à l'issue du cycle de consolidation qui implique les deux dernières années de la scolarité primaire.

Les documents d'accompagnement des programmes auront ensuite à aider les enseignants à mettre en œuvre ce qui aura été prescrit. Avec de jeunes enfants, le travail sur et autour de concepts aussi complexes est en effet toujours délicat ; les solutions le plus souvent adoptées qui consistent à ancrer la réflexion dans les pratiques (le concret, le vécu) conduisent à se référer à la vie personnelle des enfants hors l'école quand sont sollicités des exemples liés aux expériences familiales. Ce sont bien là des situations susceptibles d'induire les conflits de valeurs que les enseignant(e)s disent redouter ; c'est ce qu'il conviendra d'aider à éviter en proposant des moyens didactiques et pédagogiques adaptés.

Une priorité : créer les conditions d'une (plus grande) égalité des droits et des traitements entre les filles et les garçons par l'évolution des pratiques

Sans attendre que de nouveaux programmes soient élaborés et appliqués, il s'agit d'amener les enseignant(e)s à **se focaliser sur les pratiques pédagogiques, sur les conditions de la vie scolaire**. Ce faisant, on n'abandonne pas les objectifs opérationnels qui avaient été donnés au dispositif expérimental et qui ont été rappelés en introduction.

Parce que l'évolution des pratiques des enseignant(e)s suppose un travail soutenu sur leurs représentations, il convient, en formation, d'explicitier le processus par lequel fonctionnent les stéréotypes¹³ en milieu scolaire. Il s'agit de mettre en évidence des différences et des hiérarchies de rôles auxquelles la différence de sexe donne lieu et, surtout, des jugements de valeurs explicites ou implicites qu'elles véhiculent. Les élèves intègrent ces hiérarchies dans les représentations de leurs compétences et de celles de leurs camarades, dans l'anticipation de leurs possibles futurs rôles sociaux, dans les attentes sociales, dans leurs comportements (leur relation aux autres) et dans la construction de leur identité.

Pratiquement, il convient de faire **élucider en quoi des choix ou des habitudes professionnelles qui s'appuient de manière inconsciente sur des stéréotypes jouent (de manière informelle et involontaire) sur la formation et l'évaluation des enfants en situation scolaire**. Cela affecte des composantes variées des pratiques, qui agissent en permanence, de façon répétitive, c'est-à-dire finalement de manière lourde sur la durée de la scolarité et d'autant plus avec de jeunes enfants qui se trouvent en situation permanente de dépendance vis-à-vis de leurs éducatrices ou éducateurs.

Sont en cause les langages (verbal mais aussi paraverbal), la formulation des jugements évaluatifs, les modalités de mobilisation scolaire des élèves (la façon dont ils sont interrogés, dont leurs propositions sont sollicitées et traitées, etc.), l'assignation de rôles (les responsabilités confiées), la programmation de certaines activités plutôt que d'autres dans les champs disciplinaires (on l'a vu précédemment à propos de l'EPS), le choix des supports et des ressources (dont les manuels, les ouvrages de littérature de jeunesse...), la détermination et l'application des sanctions, l'organisation des usages des espaces collectifs (la cour de récréation notamment), l'attribution des places au sein de la classe, la répartition des élèves au sein des groupes de travail, etc.

Des outils tels qu'ils ont été évoqués en 3.1 aideraient les professeure(s) à prendre conscience de leurs habitudes et à exercer des choix éclairés. C'est plus complexe qu'il n'y paraît car il s'agit de passer dans ce domaine de réactions professionnelles devenues des réflexes à des actes intentionnellement conduits. **Pièce maîtresse du « dispositif » expérimental, la formation mise en place cette année s'est emparée de cette question ; cet effort doit être poursuivi et amplifié.**

¹³ Pour la psychologie sociale et la sociologie (d'autres champs de la connaissance font également usage du terme), les stéréotypes correspondent à des croyances partagées fondées sur des caractéristiques d'un groupe et fonctionnant comme des généralisations sur cette base (on explique ce que font les personnes par ce qu'elles sont). C'est le plus souvent inconsciemment que nous utilisons (dans nos perceptions et nos jugements) et véhiculons (dans la diversité de nos pratiques) des stéréotypes.

4.2. Étendre autant que possible la formation et l'enrichir, en s'appuyant sur un site-ressources réorganisé

La formation, une condition indispensable de la généralisation

Pour tout ce qui peut être clarifié rapidement, le registre des valeurs et celui des pratiques, les **sessions de formation continue** mises en place depuis le printemps 2013 peuvent être **étendues et implantées dans toutes les académies** (la généralisation totale supposerait des moyens que le système n'a pas). Il conviendrait de voir comment les formatrices et les formateurs les ont adaptées cette année pour s'en approprier les contenus et de diffuser des outils utilisés localement dont certains semblent très pertinents. La mutualisation suppose une remontée organisée des comptes rendus et analyses de pratiques.

Un bon moyen d'amplifier et d'étendre l'effort de formation continue serait de **miser sur des parcours M@gistère**. Il semble que toutes les ressources (approches théoriques et exemples pratiques) existent aujourd'hui pour en construire et que des formateurs expérimentés soient à même de conseiller utilement pour leur réalisation.

Il serait bon d'ajouter à la formation des formateurs (équipes de circonscription essentiellement) une facette plus directement liée à leurs pratiques d'observation, d'évaluation et de suivi des professeur(e)s afin qu'ils intègrent cette composante à leurs grilles usuelles de lecture et d'évaluation des pratiques pédagogiques, individuelles et d'équipe.

Il est indispensable d'**intégrer cette approche dans la formation initiale des enseignant(e)s** ; une sensibilisation aurait de l'efficacité si elle intervenait dès l'entrée dans le métier (conjointement pour les acteurs du premier et du second degré). Il importe en effet que, d'emblée, la mixité, qui apparaît trop souvent comme une donnée naturelle, soit interrogée et que la réflexion spécifique qu'elle requiert soit amorcée sur des bases rigoureuses.

Le **site dédié du réseau CANOPE** constitue bien **un lieu-ressources nécessaire, voire indispensable** mais il devra être revu ; il en a été traité en fin de première partie (cf. 1.3). Si l'on tient à conserver la référence à l'appellation ABCD de l'égalité, c'est peut-être ce lieu-ressources qui pourrait s'appeler « ABCD pour l'égalité des droits entre les filles et les garçons » puisqu'il doit rassembler des outils de base pour travailler sur cette problématique. À l'intérieur du site, il semblerait utile de distinguer deux systèmes de ressources : celui qui peut rester ouvert à tout public (le contenu actuel après réexamen) et un autre qui permettrait des échanges de travail entre équipes des écoles pionnières (productions mutualisées, questions et réponses).

Enfin, il conviendrait que se développe également une **sensibilisation pour tous les acteurs qui interviennent dans l'école, durant le temps scolaire ou périscolaire**. Cela nécessite de convaincre nos partenaires municipaux et associatifs que les personnels qui relèvent de leur gestion gagneraient à être au moins sensibilisés et si possible formés eux aussi : leur action n'est pas moins importante que celle des enseignant(e)s dans les processus de socialisation et d'éducation informelle que vivent les enfants dans les activités péri-éducatives ou au cours de moments liés à l'hygiène et aux soins du corps (on pense à ce que représentent les agents territoriaux spécialisés de l'école maternelle – ATSEM – pour de très jeunes enfants).

Des enrichissements souhaitables

Comme il a été indiqué en 1.3. à propos des ressources, on ne peut se contenter de références issues de la sociologie, même si la diffusion des travaux de recherche dans ce domaine est indispensable. L'**anthropologie**, la **philosophie**, le **droit** fournissent également des savoirs que le monde enseignant gagnerait à connaître pour approfondir sa culture sur le sujet. Plus directement en relation avec l'éducation des jeunes enfants, deux ensembles de références méritent d'être nettement renforcés.

C'est le cas des apports des **neurosciences**¹⁴ et, plus généralement, des sciences de la cognition, qui instruisent utilement sur le fonctionnement et le développement du cerveau. En effet, une grande majorité de personnes dans la société et le monde enseignant pensent comme réelles des différences de capacités d'apprentissage entre filles et garçons considérant qu'elles sont liées essentiellement à des différences structurales ou organisationnelles entre le cerveau des filles et celui des garçons. Les mythes qui persistent dans ce domaine justifient la place qui est donnée ici à ce champ du savoir.

Une des découvertes majeures de ces dernières décennies est l'existence d'une très grande plasticité cérébrale, et ce tout au long de la vie. La plasticité cérébrale désigne la capacité que le cerveau a de se transformer en fonction de sa propre expérience ; les connections entre les neurones peuvent s'établir ou disparaître, ce qui permet l'évolution permanente des réseaux qui s'établissent au fur et à mesure du développement du cerveau, depuis la vie fœtale, sous l'influence notamment des stimulations de l'environnement¹⁵ La plasticité cérébrale qui persiste toute la vie, même dans un moindre degré à un âge avancé, est particulièrement importante pendant l'enfance. De l'existence de cette plasticité découlent notamment deux conclusions importantes : d'une part, chaque cerveau humain est unique car chaque individu a un parcours, une histoire, qui lui sont propres ; d'autre part, il faut se garder d'extrapoler les observations faites sur des cerveaux adultes (hommes et femmes) aux cerveaux des bébés ou des enfants, car les cerveaux des adultes se sont transformés au cours de leur vie, en fonction de leur environnement.

Par ailleurs, des études portant sur un échantillonnage suffisamment important, permettent de dire que les capacités cognitives varient bien plus à l'intérieur des groupes de garçons, ou des groupes de filles, qu'entre filles et garçons¹⁶. Ces connaissances du fonctionnement cérébral devraient nous éclairer lorsque l'on se questionne sur la réussite des garçons et des filles, sur

¹⁴ Les techniques permettant de « voir » le cerveau en fonctionnement se sont beaucoup développées ces dernières décennies ; ces méthodes, comme l'IRMf (imagerie par résonance magnétique fonctionnelle), permettent d'enregistrer l'activité cérébrale chez une personne éveillée, adulte ou enfant, et ainsi de repérer les zones du cerveau qui sont plus actives que d'autres en fonction des tâches que la personne effectue. Ces enregistrements peuvent être effectués chez l'adulte comme chez l'enfant, et même chez le bébé. Devant la multiplication des publications concernant le fonctionnement du cerveau, il est important de conserver un esprit critique ; par exemple, on ne peut pas considérer d'emblée comme un fait établi et généralisable les conclusions d'une analyse qui ne porterait que sur un nombre très limité d'enregistrements ou d'observations.

¹⁵ L'environnement est pris ici au sens large ; il représente aussi bien l'environnement extérieur à l'individu, que ce qu'il peut se passer au sein de son propre corps.

¹⁶ On peut lire avec profit pour la réflexion sur ce sujet certains ouvrages de Catherine Vidal, neurobiologiste : « *Les filles ont-elles un cerveau fait pour les maths ?* », « *Hommes, femmes, avons-nous le même cerveau ?* » et « *Le cerveau évolue-t-il au cours de la vie* », éditions Le Pommier, collection « les petites pommes du savoir ».

les stratégies pédagogiques à développer pour aider au mieux chaque enfant. Ainsi, pour développer des compétences multiples chez tous les élèves, filles et garçons, il s'agira de profiter au mieux de la plasticité cérébrale, en élargissant au maximum leurs possibilités d'apprendre et de comprendre : « *nous devons éviter de préjuger des capacités de nos enfants. Présumer que les filles ne s'intéresseront pas aux sciences ou que les garçons n'aimeront pas écrire, c'est tirer un trait sur l'essence même de l'éducation*¹⁷ ».

L'autre domaine à renforcer concerne tout ce qui touche au **développement de l'enfant** et qui éclaire sur les modalités par lesquelles agit l'éducation. Divers travaux identifient les étapes de la construction de l'identité sexuée qui se présente comme « *un long processus qui n'est généralement pas achevé avant l'âge de 7 ans. Au cours de ce développement, l'enfant alterne des phases de souplesse et de rigidité vis-à-vis des stéréotypes associés aux comportements des filles et des garçons*¹⁸ ». Dans ce parcours complexe, il importe de prendre en compte l'ensemble des influences qui agissent sur l'individu. Les interactions entre les apports des divers milieux fréquentés et l'apport fondamental de la famille ne peuvent être ignorées :

« *Même si elle détient de moins en moins fréquemment le monopole de l'éducation enfantine, la famille ne reste jamais inerte par rapport aux autres cadres socialisateurs potentiels : elle peut être plus ou moins contrôlée en matière de fréquentations et de sorties (...), exercer un rôle de filtre par rapport aux médias et à diverses instances culturelles extrafamiliales et se charger plus généralement d'un travail, insensible mais permanent, d'interprétation et de jugement sur tous les domaines de la vie sociale.* »¹⁹

Dans tous les milieux de vie et d'activités de l'enfant, des processus implicites souvent invisibles (modèles que l'enfant observe et imite) et des processus explicites (injonctions, explications, sollicitations, entraînements, etc.) sont à l'œuvre ; les canaux de la transmission²⁰ sont multiples et l'enseignant(e) doit penser son action dans ce cadre.

4.3. Proposer un accompagnement et un rôle particuliers aux écoles pionnières qui confirmeraient leur engagement

Dans une perspective d'extension, les enseignant(e)s des écoles et des classes isolées qui se sont impliqués les premiers ont un statut particulier. Elles / ils ont un peu d'avance en matière de formation sur leurs pairs et ont pu commencer à mettre en place certaines pratiques. Il serait bon que l'institution puisse tirer parti de leurs observations, de leurs questions, des outils qu'ils ont élaborés. Elles/ils pourraient aussi, à propos de ce sur quoi elles/ils ont acquis expérience et recul, partager avec leurs pairs « néophytes » en la matière.

¹⁷ Lise Eliot, *Cerveau bleu, cerveau rose. Les neurones ont-ils un sexe ?*, éditions Poche Marabout, 2013 (première édition en anglais en 2009).

¹⁸ Présentation de l'article intitulé *Jolies princesses et petits machos*, dans le numéro de mai 2014 de Sciences humaines. Cet article propose un entretien avec Anne Dafflon Novelle qui a publié en 2006 *Filles-Garçons. Socialisation différenciée* aux Presses universitaires de Grenoble.

¹⁹ B. Lahire, *Dans les plis singuliers du social*, éditions La découverte, 2014. Voir en particulier le chapitre 3 : « La fabrication sociale des individus : cadres, modalités, temps et effets de socialisation ».

²⁰ L'ouvrage récent de M.C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, *Transmettre, apprendre* (éditions Stock, 2014) permet d'approfondir la réflexion sur la question de la transmission.

Rien ne saurait être imposé aux enseignant(e)s, surtout pas à celles et ceux qui ont été désigné(e)s en 2013. Il serait intéressant de **s'appuyer sur les volontaires et en valorisant particulièrement les écoles entières**. Pour les élèves, les processus de construction de représentations, d'acquisition de comportements respectueux de l'égalité entre filles et garçons sont longs et ne peuvent valablement être évalués qu'à l'échelle de la durée d'un cycle au moins, du parcours primaire au mieux. C'est donc dans cette voie qu'il faut s'engager, c'est le travail collectif vraiment concerté sur ce sujet qui sera payant.

Dans cet esprit, c'est un nouvel appel à volontaires qui pourrait être lancé pour **installer des sites pionniers** ; les écoles qui ont des engagements antérieurs sans avoir intégré le dispositif expérimental de l'ABCD de l'égalité seraient tout autant éligibles que les autres.

Ces écoles pionnières seraient des **lieux d'observation privilégiés** pour les membres des équipes de formateurs en vue de nourrir les sessions de formation, de mutualiser des outils et des idées de pratiques ; les formateurs, en contrepartie, aideraient les équipes à améliorer leur projet et à enrichir leurs pratiques.

4.4. Communiquer avec les parents pour partager un projet éducatif avec eux

Enfin, au niveau national comme au niveau local, on doit se soucier de l'**information des parents en vue de gagner leur adhésion**. S'il y a réellement la clarification souhaitée et explicitée dans les paragraphes précédents (clarification des concepts et des objectifs, vigilance lexicale), la communication sera facilitée. À cette fin, des argumentaires doivent pouvoir être fournis aux directrices et directeurs. Il ne s'agit pas de masquer des projets et des intentions sous une rhétorique acceptable par tous mais de dire clairement le projet avec des mots qui soient les moins ambigus possibles. **Lutter contre les sources d'inégalités et contre les inégalités de droits et de traitements, ce n'est ni supprimer les différences, ni manipuler l'identité des enfants.**

Pour l'avenir, il conviendrait de réfléchir à la manière dont pourrait être concrétisée la suggestion de la PEEP (fédération des parents d'élèves de l'école publique de créer un « comité d'éthique » pour que les problèmes éducatifs épineux soient discutés avant décision. Cette formule peut être en effet pertinente pour avancer dans la sérénité sur des problématiques complexes : elle permettrait de faire dialoguer le ministère avec ses partenaires, avec le concours de personnalités qualifiées dans le domaine de l'éducation et d'experts des thématiques en jeu.

4.5. S'engager dans une démarche rigoureuse d'évaluation

Dans un domaine aussi complexe que celui qui est ici traité, qui engage la professionnalité des enseignant(e)s dans toutes ses composantes (techniques, éthiques, relationnelles, etc.) et qui interagit nécessairement avec toutes les sources éducatives extérieures à l'école, notamment l'éducation familiale, on ne peut se satisfaire en matière d'évaluation d'une approche simpliste qui porterait sur quelques dimensions seulement, celle des transformations des pratiques pédagogiques notamment, parce que c'est la plus accessible sans doute. Si l'on veut

cerner les effets sur les enfants-élèves, il faut prendre en compte des variables nombreuses, se donner du temps et procéder rigoureusement, notamment avec des échantillons qui permettent des comparaisons.

L'inspection générale peut collaborer à une telle entreprise mais ne saurait l'assumer seule. Le conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) semble le mieux à même de piloter et mener à bien un projet de cette envergure.

Conclusion

La mission d'inspection générale mobilisée sur l'évaluation du dispositif expérimental de « l'ABCD de l'égalité » s'inscrit dans la continuité du travail effectué l'an passé et qui a abouti au rapport²¹ sur *L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements*. Deux paragraphes de la conclusion de ce précédent rapport peuvent être rappelés ici ; ils conservent toute leur validité, ils ont même acquis une résonance particulière :

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

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

Les polémiques de l'année ont agi comme révélateurs des difficultés de l'école à traiter des questions socialement vives et remis en cause des acquis supposés : en matière de confiance entre l'école et la famille, quant aux valeurs à faire vivre dans l'école, quant à la manière de concevoir la mixité... Elles ont aussi déstabilisé le monde enseignant. Toutes celles et tous ceux qui se sont impliqué(e)s dans le dispositif expérimental doivent recevoir un signe de reconnaissance de l'institution alors qu'elles/ils ont pu se sentir atteint(e)s non seulement comme professionnel(le)s mais aussi dans leur propre personne quand leur moralité a été mise en cause.

Ces polémiques convainquent qu'il ne faut pas abandonner le projet de promouvoir les valeurs humanistes de respect, de tolérance et d'égalité en installant une culture de l'égalité des droits entre les filles et les garçons, par l'école et dans l'école. Ce projet s'inscrit dans la politique de lutte contre toutes les formes de discrimination et participe d'une éducation à l'altérité, donc à l'acceptation des singularités et plus largement au bien vivre ensemble.

²¹ Rapport 2013-041 de mai 2013.

Il serait d'ailleurs paradoxal de renoncer alors que la France a signé la *Convention du conseil de l'Europe sur la prévention et la lutte contre les violences à l'égard des femmes et la violence domestique*²², dont deux articles recommandent explicitement une évolution des programmes éducatifs.

En matière de préconisations, non seulement il ne peut être proposé de renoncer au projet, il s'agit même de l'amplifier, mais en en faisant évoluer les modalités. L'égalité des droits entre les filles et les garçons ne peut pas relever d'un « dispositif » que les professeur(e)s auraient la faculté de choisir ou de rejeter.

Il n'est pas non plus possible de penser généraliser le dispositif expérimental sous les mêmes formes et dans les mêmes termes qu'en 2013. D'une part, les acteurs de terrain sont, pour la majorité d'entre eux, dépourvus des appuis conceptuels et des outils pratiques nécessaires ; d'autre part, il faut que la sérénité revienne pour que toutes et tous s'engagent de manière active et coopérative dans cette évolution éducative à laquelle la lutte contre la transmission des stéréotypes sociaux les convie.

La mission d'inspection générale préconise de bâtir rigoureusement et progressivement un projet qui s'intègre au quotidien de la vie scolaire et des enseignements, qui relève pleinement de l'éthique professionnelle des enseignant(e)s, et de ne pas en faire un « dispositif » que les professeur(e)s auraient la faculté de choisir ou de rejeter. Elle suggère que soit mise en place une démarche rigoureuse d'évaluation qui prenne en compte la complexité des situations.

Cela justifie les orientations proposées, rappelées de manière synthétique ci-après :

- clarifier les composantes du projet et l'échéancier :
 - clarifier d'abord le sens à donner à l'éducation à la valeur égalité, particulièrement quand il s'agit de l'égalité filles - garçons ; préférer à cette expression celle de « l'égalité des droits entre les filles et les garçons » ;
 - mobiliser les enseignant(e)s sur la prise de conscience de leurs modalités d'action, de ce qu'elles masquent, de ce qu'elles produisent et sur les changements souhaitables ; les aider dans l'auto-évaluation (pratiques usuelles ; effets et impacts des changements) ;

²² Cette convention a été signée par la France le 11 mai 2011 ; sa ratification a été autorisée par l'Assemblée nationale le 13 février 2014 et par le Sénat le 5 mai 2014. Elle précise :

- dans son article 12, alinéa 1 : « *Les Parties prennent les mesures nécessaires pour promouvoir les changements dans les modes de comportement socioculturels des femmes et des hommes en vue d'éradiquer les préjugés, les coutumes, les traditions et toute autre pratique fondés sur l'idée de l'infériorité des femmes ou sur un rôle stéréotypé des femmes et des hommes* ».
- dans son article 14 : Éducation
 - « 1. *Les Parties entreprennent, le cas échéant, les actions nécessaires pour inclure dans les programmes d'étude officiels et à tous les niveaux d'enseignement du matériel d'enseignement sur des sujets tels que l'égalité entre les femmes et les hommes, les rôles non stéréotypés des genres, le respect mutuel, la résolution non violente des conflits dans les relations interpersonnelles, la violence à l'égard des femmes fondée sur le genre, et le droit à l'intégrité personnelle, adapté au stade de développement des apprenants.*
 - 2. *Les Parties entreprennent les actions nécessaires pour promouvoir les principes mentionnés au paragraphe 1 dans les structures éducatives informelles ainsi que dans les structures sportives, culturelles et de loisirs, et les médias* ».

- demander au CSP (conseil supérieur des programmes) de préciser les objets d'un enseignement formel à l'égalité des droits entre les filles et les garçons, ce qui conduira à des évolutions plus tardives des contenus d'enseignement si elles sont jugées nécessaires, liées et intégrées à la mise en œuvre des programmes, soutenues par des documents d'accompagnement. Comme cela a été rappelé en introduction, le nouveau référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (JO du 18 juillet 2013) leur fait à cet égard obligation.
- étendre autant que possible et enrichir la formation, en s'appuyant sur un site-ressources réorganisé :
 - généraliser les sessions de formation continue à toutes les académies en prenant appui sur les leçons tirées de la première année (adaptations et compléments) ; les enrichir de nouvelles dimensions ;
 - favoriser la création de parcours M@gistère, meilleure façon de généraliser plus vite cette formation continue ;
 - implanter cette approche du métier en formation initiale, au sein du tronc commun qui concerne aussi bien les futur(e)s professionnel(le)s du premier que du second degré ;
 - maintenir un site dédié, en apportant des améliorations aux sites existants ;
 - susciter une sensibilisation au moins, une formation si possible, de tous les acteurs qui interviennent dans l'école (ATSEM, animateurs des activités péri-éducatives).
- proposer un accompagnement et un rôle particuliers aux écoles pionnières qui confirmeraient leur engagement pour faire évoluer leurs pratiques ;
- communiquer avec les parents pour aplanir les différends, lever les malentendus et partager un projet éducatif avec eux ;
- s'engager dans une démarche rigoureuse d'évaluation.

Annexes

Annexe 1 : Interlocuteurs avec lesquels la mission a eu des entretiens 37

Annexe 2 : Nombre de circonscriptions et d'écoles concernées par académie..... 38

Interlocuteurs avec lesquels la mission a eu des entretiens

Au niveau national

- Cabinet du ministre de l'éducation nationale : Johanna Barasz, conseillère technique
- Cabinet du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche : Romain Guerry et Valérie Delestre
- Cabinet de la ministre des droits des femmes : Jérôme Teillard, directeur de cabinet adjoint
- Administration centrale : Jean-Paul Delahaye, directeur général de l'enseignement scolaire et Judith Klein, cheffe de la mission prévention des discriminations et égalité filles - garçons au sein de la DGESCO
- Chargée de mission pour le suivi national de l'expérimentation : Nicole Abar
- CANOPE : Jean-Marc Merriaux, directeur général et Michèle Briziou, directrice *Edition transmédia et pédagogie*

Syndicats :

- Enseignants : Michelle Olivier (SNUIPP) ; Linda Ben Jemaa et Stéphanie de Vanssay (SE-UNSA)
- Inspecteurs de l'éducation nationale : Patrick Roumagnac et Jacques Baudouin (SIEN-UNSA) ; Paul Devin (SNPI-FSU)

Parents d'élèves :

- Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) : Sylvie Fromentelle, vice-présidente
- Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (PEEP) : Valérie Marty, présidente et Hélène Vail, chargée de mission

Dans les académies de Bordeaux, Clermont-Ferrand, Corse, Créteil, Guadeloupe, Lyon, Montpellier, Nancy-Metz, Rouen et Toulouse :

- Rectrices et recteurs : 6
- IA-DASEN et adjoint(e)s : 13
- Chargé(e)s de mission à l'égalité (*titres variés*) ou chargé(e)s de mission pour conduire l'expérimentation quand ce sont des personnes différentes : 12
- Inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale : 29
- Conseillères et conseillers pédagogiques : 9
- Directrices, directeurs et professeur(e)s des écoles : 33

– Formatrice, professeure d'ESPE : 1

Annexe 2

Nombre de circonscriptions et d'écoles concernées par académie

ACADEMIES	Départements	Circonscriptions	Nombre d'écoles
BORDEAUX	2	2	9
CLERMONT-FERRAND	2	5	23
CORSE	tous	toutes, soit 8	16
CRETEIL	tous	13	22
GUADELOUPE	-	2	12
LYON	1	13	46
MONTPELLIER	tous	28	44
NANCY-METZ	tous	11	30
ROUEN	tous	4	10
TOULOUSE	6	22	35