

L'égalité hommes-femmes / filles-garçons au cœur de nos engagements

Le mot des responsables académiques

L'égalité de genre constitue en enjeu majeur pour le système éducatif et la société au sein de laquelle nous préparons nos jeunes, filles et garçons, à évoluer et à penser en tant que citoyennes et citoyens. A la veille du premier temps fort organisé par l'académie de Lille dans le cadre des Semaines de l'égalité, l'AFAE Lille a le plaisir et l'honneur de contribuer à la mobilisation collective à travers ce nouveau numéro de sa publication Lill'Educ.

Un grand merci à nos contributrices et contributeurs pour leurs témoignages et leurs analyses !

Catherine VERSTRAETE-JACQUES
et Benoît ROMMELAERE
AFAE LILLE

L'AFAE est un espace d'échanges, de libre expression et de propositions. Elle rassemble, en dehors de tout dogmatisme et de toute préoccupation politique ou syndicale, des personnels qui exercent des fonctions de responsabilité à tous les échelons du système éducatif, et qui, par leur action, leur engagement ou leurs recherches, veulent concourir à la qualité, à l'efficacité et au renouveau du service public d'éducation. Nous vous invitons à nous rejoindre via le lien [Accueil - AFAE](#)

CONTRIBUTIONS

- « L'égalité filles-garçons à l'école : comment s'émanciper des assignations et des destins inégaux implicitement programmés ? »
Aziz JELLAB p. 2
- « Qui range les vélos ? Égalité filles-garçons : une responsabilité éthique pour les professionnels de l'éducation »
Jacques MELEROWICZ p. 9
- « De la sensibilisation au pilotage : repenser l'égalité filles-garçons dans les établissements scolaires »
Nathalie CASAIL p. 13
- « L'égalité : un idéal républicain au péril de l'altérité » -
Frédérique HANNEQUIN p. 25
- « Faire de l'égalité une culture d'établissement : l'expérience d'un lycée des métiers de l'automobile »
Nathalie YAHIAATENE p. 32
- « L'école et les identités de genre : les chemins fragiles de l'égalité réelle »
Raphaël MATTÀ-DUVIGNAU p. 36
- « Questionner les stéréotypes pour ouvrir le champ des possibles : retour d'expérience autour du dispositif AIGUILL'ÂGE »
Myriam LESOURD p. 41
- Note de lecture
Benoît ROMMELAERE p. 44
- Retour sur le colloque AFAE LILLE 2026
Sophie LEPINE p. 46



**Aziz JELLAB**

IGESR

Professeur
des universités
associé à l'INSEI**Cergy Paris
Université**

L'égalité filles-garçons à l'école : comment s'émanciper des assignations et des destins inégaux implicitement programmés ?

Le Code de l'éducation affirme un principe fondamental qu'est l'égalité des filles et des garçons (1). Mais bien que la mixité scolaire filles/garçons soit généralisée en France depuis la première massification, elle ne garantit pas l'égalité réelle entre filles et garçons : ces dernières réussissent mieux scolairement mais restent pénalisées par un « curriculum caché » (moins de parole, autocensure en sciences) et une forte ségrégation des filières, notamment en lycée professionnel. Ces inégalités scolaires se prolongent en inégalités professionnelles et salariales. L'article préconise donc de former les enseignants et chefs d'établissement, d'agir tôt contre les stéréotypes, de sécuriser le climat scolaire et de valoriser les métiers dits féminins, pour transformer une égalité aujourd'hui formelle en égalité réelle.

La mixité filles-garçons à l'école, qui a été généralisée en France depuis la première massification dans le second degré à la fin des années cinquante, est souvent présentée comme un acquis. Pourtant, il convient de distinguer nettement deux enjeux : la coexistence des filles et des garçons dans les mêmes classes d'une part, et l'égalité réelle de traitement et de destin scolaire entre eux d'autre part. Le paradoxe est aujourd'hui bien documenté : les filles réussissent globalement mieux à l'école que les garçons, obtiennent plus souvent le baccalauréat et poursuivent des études plus longues, sans que cette réussite scolaire ne se traduise par une égalité de traitement dans la classe ni par une égalité de situation dans la société et sur le marché du travail. Notre propos vise à dresser dans les grandes lignes un état des lieux de ce paradoxe et des mécanismes qui le produisent, avant d'esquisser des pistes concrètes pour transformer un engagement institutionnel encore largement formel en une égalité réelle des parcours.

1. Une conquête récente et inachevée

Il est utile de rappeler que la mixité n'a jamais constitué un objectif des projets fondateurs de l'école républicaine. Sous la Troisième République, garçons et filles étaient scolarisés dans des établissements distincts, avec des programmes différenciés qui reproduisaient explicitement une division sexuée des rôles sociaux plutôt qu'ils ne la questionnaient. Ce n'est que très progressivement, à partir de la fin des années cinquante-soixante et surtout avec la loi Haby de 1975, que la mixité s'est généralisée à l'ensemble du système éducatif français. Ce détour historique n'est pas anecdotique : il invite à ne jamais considérer la mixité comme une donnée naturelle de l'école, mais comme une construction récente, fragile, et surtout loin de suffire à elle seule pour garantir l'égalité entre les sexes.

De fait, l'institution scolaire française affiche depuis longtemps, dans ses textes et ses programmes, une volonté constante de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons. Les rapports successifs de l'IGESR, les travaux plus récents du Haut Conseil à l'Égalité, rappellent régulièrement cet objectif (2). Mais l'écart demeure important entre les intentions affichées au niveau institutionnel et ce qui se joue concrètement, au quotidien, dans les salles de classe.

2. Le curriculum caché : un mécanisme discret mais aux conséquences redoutables

Les inégalités entre filles et garçons ne procèdent pas principalement des contenus explicites des programmes scolaires, aujourd'hui largement neutres du point de vue du

genre. Elles procèdent surtout de ce que les sociologues de l'éducation nomment le curriculum caché, c'est-à-dire l'ensemble des apprentissages non programmés qui se transmettent à travers les attitudes, les gestes et les interactions quotidiennes de la classe comme dans la cour de récréation. Les enquêtes conduites en France (3) montrent que les enseignants, même lorsqu'ils sont sincèrement convaincus d'agir de manière équitable, accordent un traitement différencié aux filles et aux garçons. Les garçons occupent l'espace de la parole une large majorité du temps de classe et bénéficient d'un enseignement plus personnalisé, plus attentif à leur réussite notamment parce qu'ils focalisent l'attention quant au maintien de l'ordre scolaire, tandis que les filles attendent davantage d'y être explicitement autorisées et font souvent l'expérience d'un implicite professoral quant à leur supposée « docilité » scolaire. Cette différenciation touche également la nature des sollicitations cognitives : les garçons sont plus souvent invités à des opérations de raisonnement autonome, les filles à des tâches de reformulation, de synthèse ou d'entraide. L'évaluation elle-même n'échappe pas à ce mécanisme : les filles sont fréquemment jugées sur leur attitude positive ou leur conformisme coopératif, quand les garçons le sont sur leur mobilisation intellectuelle (4). Ce traitement différencié installe durablement, chez les filles, un doute quant à leurs compétences dans les matières perçues comme « masculines », au premier rang desquelles les mathématiques et les sciences. Il en résulte une autocensure (5) qui pèse lourdement sur les choix d'orientation ultérieurs, alors même que les résultats scolaires des filles ne la justifient pas. C'est là un des paradoxes centraux du système éducatif français : la réussite scolaire des filles coexiste avec une perte de confiance spécifique dans certains domaines disciplinaires, dès le plus jeune âge.

Ce mécanisme est d'autant plus difficile à combattre qu'il est, par définition, largement invisible aux yeux mêmes de ceux qui le produisent. La recherche insiste donc sur la nécessité d'outiller les enseignants pour objectiver, plutôt que de simplement leur demander de s'en défier par la seule bonne volonté.

3. Le lycée professionnel et l'orientation : un miroir grossissant des différences et inégalités de genre

Les travaux que nous avons consacrés depuis près de trente ans au lycée professionnel offrent un observatoire privilégié pour comprendre comment le genre s'articule à l'origine sociale et migratoire. Le lycée professionnel concentre en effet des élèves pour lesquels l'orientation a le plus souvent été subie plutôt que choisie, ce qui rend d'autant plus visibles les mécanismes de tri social et sexué à l'œuvre dans le système éducatif. Dans cet ordre d'enseignement, la ségrégation horizontale entre spécialités est particulièrement marquée : les sections industrielles demeurent quasiment exclusivement masculines, tandis que les formations aux services et au soin à la personne sont fortement féminisées. On sait que les filles et les garçons se répartissent de manière inégale selon les spécialités : les filles représentent 39,4 % des élèves de CAP et de baccalauréats professionnels publics. Mais la répartition des filles et des garçons reste très marquée selon les spécialités de formation. Ainsi, en CAP « bâtiment : construction et couverture » (public et privé), la part des filles est de 2,7 %. Dans la spécialité « finitions » du bâtiment, cette part passe à 8 %. En structures métalliques, le pourcentage des garçons reste aussi très élevé et les filles ne constituent que 3,8 % de l'effectif. Dans les domaines de la production, et hormis les spécialités du textile, habillement, cuir et peau où elles sont majoritaires, les filles ne représentent que 19,7 % des effectifs totaux de CAP. En CAP « équipier polyvalent du commerce », elles sont 52,7 %. Ce pourcentage passe à 86,4 % en esthétique-cosmétique. Dans toutes les spécialités des services confondues, les filles représentent 59,5 % des effectifs en CAP. On relève globalement la forte concentration de filles sur quelques CAP peu insérants (AEPE « Accompagnant

éducatif petite enfance », 2AGA « Agent accompagnant au grand âge ») (6).

Cette ségrégation des choix d'orientation s'enracine dans un terreau commun à de nombreuses filières : la naturalisation précoce de l'idée que certains savoirs et certains métiers seraient plus légitimement masculins ou féminins. La leçon centrale de ces travaux est claire : ni la seule ouverture de l'accès à l'éducation, ni la seule mixité des classes ne suffisent, sans intervention délibérée, à corriger cette ségrégation horizontale qui se noue dès le collège et se cristallise au lycée.

4. Les acteurs de terrain : enseignants et chefs d'établissement

Les équipes de direction et le personnel enseignant peuvent constituer soit des freins, soit de puissants leviers de transformation, selon qu'ils disposent ou non des outils, de la formation et de la légitimité institutionnelle nécessaires pour agir. Or, la formation initiale et continue des enseignants français à ces questions demeure aujourd'hui limitée et souvent facultative, ce qui explique en partie la persistance de pratiques de classe non conformes aux intentions affichées par l'institution. Il en va de même pour les chefs d'établissement, dont le rôle est pourtant déterminant dans la promotion d'un environnement scolaire réellement inclusif. Ils disposent de tous les indicateurs permettant de prendre la mesure des différences et des inégalités - statistiques d'orientation et d'affectation, fonctionnement des instances et part des filles parmi les volontaires à des fonctions électives, mode d'organisation et de fonctionnement des conseils de classe, occupation et usages plus ou moins genrés des espaces scolaires, place occupée par le genre dans l'auto-évaluation et évaluation des EPLE, etc... Sans formation spécifique ni outils de pilotage adaptés, nombre d'entre eux ne se sentent ni compétents ni légitimes pour porter une politique d'établissement volontariste en matière d'égalité des genres, faute de moyens dédiés ou d'indicateurs de suivi. Une politique nationale ambitieuse ne produit d'effets durables que si elle se traduit par un accompagnement concret et outillé de ces deux catégories d'acteurs, plutôt que par la seule diffusion de textes de cadrage.

5. Climat scolaire et violences sexistes et sexuelles

Au-delà des mécanismes subtils du curriculum caché, une part des inégalités de genre à l'école se joue de façon beaucoup plus directe, à travers le climat scolaire et l'exposition des filles à des formes de harcèlement ou de violence à caractère sexiste et sexuel, que ce soit dans l'enceinte de l'établissement, sur le trajet scolaire ou désormais en ligne (7). Cette dimension, longtemps sous-documentée en France, est aujourd'hui davantage prise en compte par les rapports du Haut Conseil à l'Égalité, qui soulignent combien la peur des représailles et le silence continuent de dissuader de nombreuses victimes de signaler les faits (8). La vigilance portée au climat scolaire, à la sécurité des espaces communs et à la libération de la parole des victimes constitue un invariant de toute politique sérieuse d'égalité des genres à l'école. Elle ne peut être dissociée d'autres dimensions tout aussi importantes : une élève qui ne se sent pas en sécurité dans son établissement voit, de fait, ses conditions d'apprentissage et de confiance en soi directement affectées, ce qui a des effets sur ses choix scolaires ultérieurs mais aussi sur sa vie sociale et personnelle ultérieure.

6. De la salle de classe au marché du travail

Le lien entre orientation scolaire et écarts de rémunération est consubstantiel et structurel : les choix effectués durant la scolarité produisent une ségrégation éducative qui se

prolonge en ségrégation professionnelle, principal moteur des inégalités salariales entre les sexes. Les filières choisies majoritairement par les garçons - sciences dites « dures », informatique, spécialités industrielles - sont statistiquement associées à une meilleure insertion professionnelle et à des rémunérations plus élevées, tandis que les métiers vers lesquels les filles s'orientent plus fréquemment demeurent, dans l'ensemble, socialement et financièrement dévalorisés. Cette polarisation se retrouve jusqu'au sein même des filières scientifiques : les filles privilégient la biologie, les études paramédicales ou dans le champ du travail social au détriment de l'ingénierie, de la physique ou de l'informatique, alors que ce sont précisément ces dernières spécialités qui offrent les perspectives de rémunération les plus favorables. L'écart de revenu salarial annuel entre les femmes et les hommes dans le secteur privé français demeure, selon les données les plus récentes de l'Insee, de l'ordre d'une vingtaine de points de pourcentage (9). Le ministère de l'Éducation nationale lui-même, pourtant très fortement féminisé dans ses effectifs, n'échappe pas à ce phénomène : les femmes demeurent nettement minoritaires parmi les postes de direction académique les plus élevés.

7. Quelle égalité viser ?

Marie Duru-Bellat (2026) invite à interroger la notion même d'égalité mobilisée dans ce débat, qui reste largement imprégnée de jugements de valeur implicites. Un emploi, rappelle-t-elle, ne se résume pas à son seul niveau de salaire : il intègre aussi le temps de travail, la proximité géographique ou la stabilité recherchée. L'objectif ne devrait donc pas être d'imposer une parité statistique stricte dans chaque métier, mais de garantir une égale reconnaissance et une égale valorisation, y compris salariale, des métiers traditionnellement associés aux hommes et de ceux traditionnellement associés aux femmes. Pour l'école, l'enjeu de l'égalité se formule alors moins en termes de résultats identiques qu'en termes de capacités, pour reprendre le concept développé par Amartya Sen et repris par Duru-Bellat (2025) : il s'agit d'offrir à chaque élève, indépendamment de son sexe, les mêmes savoirs et la même confiance en soi nécessaires pour opérer des choix véritablement libres, plutôt que des choix pré-formatés par des assignations de genre intériorisées dès le plus jeune âge. Il est alors possible de faire de l'égalité filles-garçons une cause commune dont la concrétisation peut être effective via quelques préconisations.

8. Préconisations pour une mise en œuvre effective

Le diagnostic qui précède converge vers une conclusion commune à l'ensemble des travaux cités : l'existence d'un cadre politique favorable est une condition nécessaire, mais nullement suffisante, de la transformation des pratiques. Sans formation initiale et continue, sans outillage concret des acteurs de terrain et sans données permettant de suivre les progrès dans la durée, les meilleures intentions institutionnelles risquent de rester bien vaines. Rappelons cependant que l'on ne saurait sérieusement favoriser l'égalité entre filles et garçons si les inégalités sociales et économiques organisant la société de manière genrée restent figées. Eu égard aux enjeux de justice sociale et d'équité, l'égalité filles/garçons, femmes/hommes devrait être favorisée à travers différents leviers d'action.

8.1. Former les enseignants à la détection du curriculum caché

- Intégrer, dès la formation initiale en INSPE et tout au long de la carrière, des modules consacrés aux biais de genre dans la distribution de la parole, des encoura-

gements cognitifs et des évaluations.

- Privilégier des dispositifs de formation structurés et suivis dans la durée plutôt que des sessions ponctuelles isolées, dont l'effet sur les pratiques réelles de classe est généralement limité.
- Associer à ces formations des outils d'observation simples, mobilisables par les enseignants eux-mêmes, pour objectiver la répartition de la parole entre filles et garçons dans leur propre classe.

8.2. Agir précocement sur les stéréotypes en sciences et en mathématiques

- Déconstruire dès le premier degré l'idée que certaines disciplines seraient plus légitimement masculines, avant que l'autocensure des filles ne se cristallise en choix d'orientation.
- Développer des ateliers de rattrapage et de valorisation en mathématiques et en sciences, ainsi que la présentation de modèles féminins dans ces domaines.

8.3. Faire du lycée professionnel et des filières technologiques un laboratoire expérimentant une mise en œuvre effective des choix d'orientation non genrés

- Favoriser, dès la classe de cinquième, une découverte plus large des métiers, indépendamment des représentations sexuées associées à chaque filière.
- Accompagner spécifiquement les filles souhaitant s'orienter vers les spécialités industrielles et les garçons souhaitant s'orienter vers les métiers du soin et du service, afin de neutraliser les effets de pression sociale.

8.4. Outiller les chefs d'établissement autant que les enseignants

- Constituer des collectifs de direction, à l'échelle d'un bassin ou d'un département, capables d'échanger régulièrement sur les difficultés rencontrées et les solutions locales, plutôt que de laisser chaque établissement agir isolément.
- Doter les chefs d'établissement d'indicateurs de suivi simples relatifs au climat scolaire, à l'orientation et à la mixité des filières, afin qu'ils puissent piloter une politique d'établissement fondée sur des données plutôt que sur de seules intuitions.

8.5. Renforcer la sécurité et la libération de la parole

- Développer une vigilance systématique sur le climat scolaire et les espaces à risque au sein des établissements, ainsi que sur les trajets scolaires.
- Faciliter le signalement des violences sexistes et sexuelles par des dispositifs clairement identifiés et protecteurs pour les victimes.

8.6. Valoriser les métiers du soin et du service

- Agir sur la reconnaissance sociale et salariale des métiers majoritairement occupés par des femmes, plutôt que de faire reposer l'ensemble de la politique d'égalité sur la seule incitation des filles à rejoindre des filières dites masculines.

8.7. Développer des données ventilées par genre

- Produire à l'échelle de chaque établissement des données ventilées par genre sur l'orientation, les résultats scolaires et le climat scolaire, y compris sur des phénomènes difficiles à objectiver comme les violences sexistes.
- Poursuivre le suivi statistique de l'accès des femmes aux postes de direction et d'encadrement au sein même de l'Éducation nationale, afin que l'institution soit exemplaire sur le terrain qu'elle entend transformer chez ses élèves.

Conclusion

Au terme de cette réflexion, on peut dire que la mixité de genre n'est pas l'égalité, et l'école, à elle seule, ne saurait résoudre des inégalités dont les racines se situent également dans la famille, les médias et l'organisation sociale du travail. Pour autant, l'institution scolaire dispose de leviers concrets pour rompre avec la reproduction des stéréotypes de genre, à condition que les intentions affichées se traduisent par une formation effective des acteurs de terrain, un outillage de pilotage adapté et une évaluation régulière des avancées et des impasses. L'enjeu n'est donc pas seulement d'actualiser des textes ou des programmes, mais de refonder concrètement les pratiques de classe et de direction, pour que l'école assure la réussite de tous les élèves indépendamment des assignations de genre, et transforme une égalité aujourd'hui largement formelle en une égalité réelle des parcours, des savoirs et des rémunérations.

NOTES

- (1) Les articles L121-1 et L 312-17-1 du Code de l'éducation précisent que l'École contribue, à tous les niveaux, à favoriser la mixité et l'égalité entre les femmes et les hommes, notamment en matière d'orientation, ainsi qu'à la prévention des préjugés sexistes et des violences faites aux femmes.
- (2) IGF, IGESR, Filles et mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles, Rapport N° 24-25 0038, février 2025 ; Haut Conseil à l'Egalité, *Rapport annuel sur l'état des lieux du sexisme en France. La menace masculiniste*, 2026.
- (3) Françoise Vouillot, « L'orientation, le butoir de la mixité », *Revue française de pédagogie*, N° 171, avril-juin 2010 ; Marie Duru-Bellat, « Variations autour de l'égalité entre filles et garçons à l'école », *Administration & Éducation*, 2026/2 n° 190.
- (4) Gerges Felouzis « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, 1993, 34-2.
- (5) Nous considérons que le recours à la notion d'autocensure doit être utilisé avec prudence en rappelant systématiquement qu'il ne s'agit nullement d'une norme interne portée par les filles de manière « naturelle ». L'autocensure est bien le résultat d'interactions sociales, de pratiques éducatives familiales et scolaires, mais aussi de signaux envoyés aux filles qui ne les invitent pas à se projeter dans des fonctions et des statuts professionnels et sociaux à dominante masculine. Bref, l'autocensure comme l'auto-sélection sont bien l'effet discret de modes de socialisation qui génèrent des parcours sexuellement différenciés, et produisent des inégalités de destin que l'on ne peut rabattre sur les seuls choix personnels.
- (6) Ces données sont issues de *Repères et références statistiques*, DEPP, 2025.
- (7) Le cyberharcèlement, variante du harcèlement scolaire car il en prolonge souvent l'ampleur, génère des effets délétères sur les élèves et prend souvent comme cible le genre, les filles notamment. Voir Catherine Blaya, *La cyberviolence*, PUF, 2025.
- (8) Haut Conseil à l'Egalité, 2025.

(9) INSEE, « Écart de salaire entre femmes et hommes en 2024 », <https://www.insee.fr/fr/statistiques/8743657>

Références complémentaires

Breda, T., Grenet, J., Monnet, M., & Van Effenterre, C. (2018). « Les filles et les garçons face aux sciences : les enseignements d'une enquête dans les lycées franciliens ». *Éducation & formations* n° 97.

Duru-Bellat, M. (2026). « Variations autour de l'égalité entre filles et garçons à l'école ». *Administration et Éducation*.

Haut Conseil à l'Égalité (HCE). (2025). *Rapport 2025 sur l'état du sexisme en France*. Insee. (2025). « Écart de salaire entre femmes et hommes en 2023 ». *Insee Focus* n° 349.

Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN). (2013). *L'égalité entre les filles et les garçons dans les écoles et les établissements*. Rapport n° 2013-041.

Jellab, A. (2008). *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Jellab, A. (2021). « L'orientation scolaire en France ou de la distillation fractionnée ». *Administration et Éducation* n° 171.

Ministère de l'Éducation nationale. (2026). *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur*. DEPP.

L'équipe de l'AFAE LILLE travaille activement au maintien d'une dynamique locale à travers sa publication LILL'EDUC, mais aussi via les réseaux sociaux :



<https://www.facebook.com/profile.php?id=61554902881574>



<https://www.linkedin.com/in/afae-lille-53159a2a4/>



[AFAE Lille Association Française des Acteurs de l'Éducation \(@afae_lille\) • Photos et vidéos Instagram](#)

Afin que l'AFAE vive et perdure, elle a aussi besoin de vous !

Rejoignez-nous en adhérant à l'association !

Toutes les informations nécessaires sont disponibles sur le site de l'AFAE :

<https://www.afae.fr/>



**Jacques
MELEROWICZ**
Proviseur retraité
Académie de Lille

Qui range les vélos ?

Égalité filles-garçons : une responsabilité éthique pour les professionnels de l'éducation

L'égalité entre les filles et les garçons est une exigence forte de l'École. Pourtant, dans le quotidien des classes et des cours de récréation, certaines pratiques ordinaires continuent de reconduire des rôles sexués profondément installés. Souvent sans intention discriminatoire. Parfois même au nom du bon fonctionnement collectif.

C'est précisément pour cela que la question mérite d'être posée sur un plan éthique : que produisons-nous, malgré nous, dans l'exercice ordinaire de notre métier ?

Une scène banale, donc décisive

Une Inspectrice de l'Éducation Nationale arrive dans une école maternelle au moment de la récréation. La sonnerie retentit. Les enfants se rangent. Une enseignante demande que les vélos soient rangés avant le retour en classe. Ce sont les filles qui s'en chargent, alors que ce sont surtout les garçons qui jouaient avec. Aucune adulte présente ne réagit.

La scène est simple. Elle peut paraître insignifiante. Elle ne l'est pas. En quelques secondes, elle rend visible une répartition implicite des rôles : aux garçons, l'usage de l'espace, du jeu, du matériel ; aux filles, le rangement, le soin du collectif, la remise en ordre. Rien n'est formulé explicitement. Aucun propos sexiste n'est prononcé. Pourtant, quelque chose s'enseigne. Une norme se rejoue. Une hiérarchie se banalise.

C'est souvent ainsi que les inégalités se maintiennent à l'école : non dans des énoncés frontaux, mais dans des gestes ordinaires, répétés, à peine visibles, et donc rarement discutés.

Une valeur forte de l'École

Il faut le rappeler sans ambiguïté : l'égalité filles-garçons constitue un principe fondamental du service public d'éducation. Elle engage la mission même de l'École : former des citoyennes et des citoyens libres, égaux en droits et en dignité, capables de se construire à distance des assignations et des stéréotypes.

Dans les écoles et les établissements, cette exigence se traduit par des actions éducatives, des projets, des formations, des dynamiques d'équipe, et par le travail conduit, notamment, dans le cadre des CESCE. Elle s'inscrit dans une volonté institutionnelle forte de lutter contre les stéréotypes, les discriminations et les violences sexistes et sexuelles.

Mais affirmer une valeur ne suffit pas à la faire vivre pleinement dans le quotidien scolaire.

Les travaux en sciences de l'éducation sont ici précieux : ils rappellent que l'égalité peut être proclamée dans les textes tout en étant fragilisée dans les pratiques.

Ce que la recherche nous apprend

Depuis plusieurs décennies, les recherches montrent que l'école n'est pas un espace neutre du point de vue du genre. Marie Duru-Bellat a mis en évidence l'existence d'un curriculum caché : au-delà des contenus explicites, l'institution scolaire transmet des at-

tentes implicites, des manières d'être, d'occuper l'espace, de prendre la parole, de se conformer à des rôles sexués (Duru-Bellat, 1995).

Nicole Mosconi, puis Sadker et Sadker, ont montré que les enseignantes et enseignants peuvent, sans le vouloir, interagir différemment avec les filles et les garçons. Les garçons bénéficient plus souvent d'interactions qui les exposent, les relancent, les confrontent, les rendent visibles ; les filles sont plus fréquemment reconnues pour leur sérieux, leur application, leur calme, leur capacité à soutenir le bon ordre scolaire (Mosconi, 2001 ; Sadker & Sadker, 1994).

Des travaux plus récents nuancent l'idée d'un déséquilibre systématique dans la quantité des interactions, mais confirment la persistance de différences dans leur nature. Fournier, Durand-Delvigne et De Bosscher montrent ainsi que les filles sont davantage félicitées pour leur motivation et leur comportement, tandis que les garçons sont plus souvent engagés dans des échanges valorisant l'initiative ou la prise de risque intellectuelle (Fournier, Durand-Delvigne, & De Bosscher, 2020).

Ces résultats n'invitent pas à suspecter les personnels d'intentions discriminatoires. Ils invitent plutôt à reconnaître que les pratiques professionnelles sont traversées, comme le reste du social, par des représentations de genre intériorisées, parfois imperceptibles pour celles et ceux qui les portent.

Une question dérangeante, mais nécessaire

C'est ici que le rapprochement avec l'ouvrage « Des mères contre les femmes » de Camille Lacoste-Dujardin peut éclairer la réflexion. Dans cet ouvrage, l'autrice met au jour un paradoxe majeur : dans un système patriarcal, certaines femmes participent elles-mêmes, souvent malgré elles, à la reconduction de la domination masculine. Non parce qu'elles la souhaiteraient, mais parce qu'elles ont été socialisées dans un ordre qui leur apparaît comme normal.

Ce détour ne vaut pas comparaison des contextes. Il ouvre cependant une question utile pour l'école : peut-il y avoir, à leur insu, des professeurs et professeures contre les élèves filles ?

La formule peut déranger. Elle ne vise pas à accuser les personnels. Elle vise à déplacer le regard.

Non, bien sûr, il ne s'agit pas d'affirmer que des enseignantes et enseignants seraient "contre les filles" au sens d'une hostilité assumée. En revanche, il faut accepter une question plus exigeante : certaines pratiques scolaires peuvent-elles produire des effets défavorables aux filles, tout en étant perçues comme ordinaires, légitimes, voire anodines ? La réponse, au regard de la recherche comme de l'expérience professionnelle, est clairement oui.

Dans la scène évoquée plus haut, les adultes n'expriment aucune volonté de défavoriser les filles. Pourtant, ce sont elles qui rangent ce dont les garçons ont profité. Et cette distribution sexuée de la tâche n'appelle aucune réaction. C'est précisément là que se loge le problème : quand l'inégalité devient assez ordinaire pour ne plus être vue.

La responsabilité ne se mesure pas seulement à l'intention

Cette analyse nous conduit sur le terrain de l'éthique professionnelle.

Dans le monde scolaire, nous avons souvent tendance à rapporter la justice à l'intention : ne pas vouloir discriminer, vouloir le bien de tous les élèves, traiter chacun avec équité. Cette exigence est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante.

Car la responsabilité professionnelle ne consiste pas seulement à répondre de ce que l'on veut faire. Elle consiste aussi à répondre de ce que l'on produit.

Or, nos gestes les plus simples ont une portée éducative. Qui interroge-t-on ? Qui relance-t-on ? Qui interrompt-on ? Qui aide-t-on à formuler une pensée ? Qui félicite-t-on pour son audace ? Qui valorise-t-on pour sa docilité ? Qui range ? Qui porte ? Qui s'occupe du collectif ? Qui occupe le centre de la cour, du jeu, de la parole ?

Ces choix ne relèvent pas du détail. Ils contribuent à façonner le rapport que les élèves entretiennent avec eux-mêmes, avec les autres, avec le savoir et avec leur place dans le monde scolaire. En ce sens, ne pas voir les effets sexués de certaines pratiques, c'est déjà laisser agir une norme.

La responsabilité éthique commence peut-être là : dans la capacité à ne pas s'abriter derrière la sincérité de ses intentions lorsque les effets produits racontent autre chose.

Se regarder fonctionner

Cette exigence n'appelle ni procès d'intention ni culpabilisation. Elle appelle une vigilance professionnelle.

L'égalité filles-garçons ne peut pas être seulement une valeur à laquelle on adhère. Elle doit devenir une compétence à exercer. Cela suppose d'apprendre à observer autrement le quotidien scolaire : la distribution de la parole, l'occupation de l'espace, les jeux de cour, la répartition des responsabilités, les formes d'évaluation, les sanctions, les encouragements, les attentes implicites.

Dans la scène des vélos, une autre consigne était possible : demander à celles et ceux qui avaient utilisé les vélos de les ranger ; organiser une rotation explicite ; nommer le problème ; refuser que le soin du collectif soit spontanément délégué aux filles. Le changement paraît minime. Il est en réalité décisif, parce qu'il touche à la fabrication même des rôles sociaux.

Se regarder fonctionner, c'est aussi accepter que l'on puisse être profondément attaché à l'égalité et, malgré cela, reproduire des fonctionnements inégalitaires. Cette lucidité n'affaiblit pas l'autorité professionnelle ; elle l'honore.

Une responsabilité collective

Cette vigilance ne peut reposer sur les seules consciences individuelles. Elle doit devenir un objet de travail partagé dans les écoles et les établissements.

Former les personnels, analyser les pratiques, croiser les regards, objectiver les interactions, réfléchir à l'organisation des espaces et à la répartition des responsabilités : tout cela relève pleinement du professionnalisme éducatif. L'égalité filles-garçons n'est pas une affaire périphérique. Elle traverse les apprentissages, la vie scolaire, les relations éducatives, les gestes d'autorité, les habitudes d'équipe.

Il ne s'agit donc pas seulement de sensibiliser. Il s'agit de faire de l'égalité un principe

actif de lecture et d'ajustement des pratiques.

Pour conclure

La question posée par cette scène de maternelle dépasse largement l'anecdote. Elle invite à reconnaître une réalité simple et exigeante : l'École peut vouloir l'égalité, et pourtant reconduire, dans son ordinaire, des formes discrètes mais efficaces de différenciation entre filles et garçons.

C'est pourquoi la question de l'égalité est aussi, profondément, une question éthique. Elle nous oblige à déplacer notre regard : non plus seulement vers ce que nous affirmons, mais aussi vers ce que nous produisons ; non plus seulement vers les grands principes, mais aussi vers les micro-pratiques qui fabriquent le quotidien scolaire.

Former à l'égalité, c'est bien sûr transmettre des savoirs, déconstruire des stéréotypes, ouvrir les possibles. Mais c'est aussi, plus modestement et plus radicalement, apprendre à voir ce qui se joue dans des gestes ordinaires.

Parfois, cela commence par une question très simple : dans la cour, qui range les vélos ?

Bibliographie

- Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales. *Revue française de pédagogie*, 110, 75-109.
- Fournier, V., Durand-Delvigne, A., & De Bosscher, S. (2020). Garçons et filles : interactions pédagogiques différenciées ? *Enfance*, 4, 509-526.
- Lacoste-Dujardin, C. (1996). *Des mères contre les femmes. Maternité et patriarcat au Maghreb*. Paris : La Découverte.
- Mosconi, N. (2001). Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 5, 97-109.
- Pasquier, G. (2010). Enseigner l'égalité des sexes à l'école primaire. *Nouvelles Questions Féministes*, 29(2), 60-71.
- Sadker, M., & Sadker, D. (1994). *Failing at Fairness : How America's Schools Cheat Girls*. New York: Scribner.



L'AFAE, c'est aussi des publications !

La revue
Administration & Éducation

*Le système éducatif français
et son administration*





**Nathalie
CASAIL**
Principale
Académie
de Bordeaux

De la sensibilisation au pilotage : repenser l'égalité filles-garçons dans les établissements scolaires

Préambule - Usage de l'intelligence artificielle

Dans le cadre de la rédaction de cet article, un outil d'intelligence artificielle générative a été mobilisé comme appui ponctuel à la structuration du texte et à la reformulation. L'analyse, la sélection des références scientifiques, l'interprétation des travaux cités et les propositions formulées relèvent exclusivement de l'auteur. L'intelligence artificielle a été utilisée comme un outil d'aide à l'écriture et ne constitue ni une source scientifique ni un substitut au travail de recherche.

L'égalité entre les filles et les garçons est devenue un objectif structurant des politiques éducatives françaises. Pourtant, les écarts de parcours, d'orientation, de confiance en soi ou de climat scolaire demeurent. Les recherches récentes montrent que ces inégalités ne relèvent pas seulement de facteurs extérieurs à l'école : elles se construisent également dans les interactions quotidiennes, les pratiques pédagogiques, l'organisation des espaces et les processus d'orientation. Cet article propose de montrer que les politiques publiques évoluent aujourd'hui d'une logique de sensibilisation vers une logique de transformation des organisations scolaires, faisant du pilotage des établissements un levier majeur de l'égalité.

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, l'égalité entre les filles et les garçons s'est imposée comme un axe structurant des politiques éducatives françaises. Les conventions interministérielles successives, les plans nationaux pour l'égalité entre les femmes et les hommes, la création du label « Égalité filles-garçons », l'évolution des programmes d'enseignement ou encore le déploiement de l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité traduisent une volonté politique affirmée : faire de l'École un acteur majeur de la réduction des inégalités de genre.

Cette ambition s'appuie sur un constat largement partagé. Les filles obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats scolaires que les garçons, poursuivent davantage leurs études et réussissent plus fréquemment les examens. Pourtant, elles demeurent sous-représentées dans de nombreuses formations scientifiques, technologiques et numériques. À l'inverse, les garçons restent plus exposés aux sanctions disciplinaires, au décrochage scolaire et à certaines formes de vulnérabilité éducative. Les violences sexistes et sexuelles continuent par ailleurs de constituer une préoccupation majeure des établissements scolaires. Les dernières données publiées par la DEPP (2024) et les analyses de France Stratégie (2025) montrent que ces écarts persistent malgré la multiplication des dispositifs institutionnels.

Ces constats révèlent les limites d'une lecture exclusivement centrée sur les stéréotypes de genre. Longtemps, les politiques publiques se sont principalement attachées à faire évoluer les représentations à travers des actions de sensibilisation, des campagnes d'information ou des projets éducatifs spécifiques. Si ces démarches ont permis de rendre visible une question longtemps marginalisée, elles apparaissent aujourd'hui insuffisantes pour expliquer la permanence des inégalités observées.

Les sciences de l'éducation déplacent le regard. Les travaux de Marie Duru-Bellat (1990 ; 2021), Nicole Mosconi (1994), Françoise Vouillot (2010), Sylvie Ayrat et Yves Raibaud (2014) ou encore Edith Maruéjols (2022) convergent vers une même idée : les inégalités ne sont pas uniquement le produit de déterminismes sociaux extérieurs à

l'école. Elles prennent également forme dans les pratiques ordinaires des établissements, à travers les interactions pédagogiques, les modalités d'évaluation, les processus d'orientation, les usages des espaces scolaires ou encore les réponses institutionnelles apportées aux comportements des élèves.

Ce déplacement scientifique accompagne celui des politiques publiques. Les rapports récents de France Stratégie (2025), de l'Inspection générale des finances et de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGF-IGÉSR, 2024), mais aussi les travaux de l'UNESCO (2023) ou de l'OCDE, conduisent à considérer l'égalité filles-garçons non plus comme une politique spécifique, mais comme une dimension transversale de la qualité des systèmes éducatifs. L'enjeu ne consiste plus seulement à corriger des inégalités visibles, mais à comprendre comment les organisations scolaires peuvent, parfois malgré elles, contribuer à les produire... ou à les réduire.

Cette évolution renouvelle le rôle des établissements scolaires. L'égalité filles-garçons ne relève plus uniquement de projets ponctuels ou d'actions de sensibilisation ; elle devient un objet de gouvernance mobilisant les apprentissages, le climat scolaire, l'orientation, les espaces éducatifs, le développement professionnel des équipes et le projet d'établissement lui-même.

Cet article montre que cette évolution marque un véritable changement de paradigme. En s'appuyant sur les principaux travaux scientifiques qui ont accompagné les politiques publiques récentes, il défend l'idée que le passage d'une politique de sensibilisation à une politique de transformation des organisations scolaires ouvre de nouveaux leviers de pilotage pour les équipes de direction.

1. Une politique publique en mutation : de la sensibilisation au pilotage

Les politiques publiques en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons ont sensiblement évolué en quinze ans. Initialement centrées sur la promotion de la mixité et la lutte contre les discriminations, elles s'inscrivent aujourd'hui dans une approche plus globale de transformation des organisations éducatives.

Les premières politiques reposaient sur une logique de sensibilisation. Il s'agissait de déconstruire les stéréotypes de genre, de favoriser une représentation plus équilibrée des femmes et des hommes dans les supports pédagogiques, de promouvoir la mixité des parcours d'orientation et de rappeler les principes d'égalité inscrits dans les textes fondateurs de l'École. Cette stratégie a permis de faire évoluer les représentations et d'inscrire durablement la question du genre dans les priorités institutionnelles.

Les travaux récents montrent toutefois que cette approche atteint aujourd'hui certaines limites. Dans son rapport consacré aux stéréotypes de genre, France Stratégie (2025) souligne que les représentations évoluent lentement et que les écarts observés dans les parcours scolaires ne peuvent être expliqués par les seuls choix individuels ou les seules influences familiales. Les mécanismes de production des inégalités sont plus diffus. Ils prennent également racine dans les interactions quotidiennes, les modalités d'évaluation, les pratiques d'orientation, l'organisation des espaces ou encore les formes de participation proposées aux élèves.

Cette lecture rejoint les analyses développées au niveau international. L'UNESCO (2023) rappelle que l'égalité de genre constitue un facteur déterminant de la qualité des systèmes éducatifs et qu'elle ne peut être atteinte par des actions ponctuelles. De son côté, l'OCDE, à travers les enquêtes PISA, met en évidence l'importance de dimen-

sions longtemps considérées comme périphériques : le sentiment d'efficacité personnelle, la confiance en soi, le climat scolaire ou encore les aspirations professionnelles. Les écarts entre filles et garçons apparaissent ainsi comme le résultat d'un ensemble de processus éducatifs qui dépassent largement la seule acquisition des connaissances. Les politiques publiques françaises s'inscrivent dans cette évolution. Les recommandations récentes de l'IGF-IGÉSR (2024) sur les filles et les mathématiques, comme le développement du label « Égalité filles-garçons », témoignent d'un déplacement significatif : l'objectif n'est plus seulement de sensibiliser aux stéréotypes, mais d'accompagner les établissements dans une réflexion sur leurs pratiques, leurs organisations et leurs modes de pilotage.

Ce changement conduit à considérer l'égalité comme un révélateur du fonctionnement global des établissements scolaires. Les apprentissages, l'orientation, les politiques disciplinaires, les espaces éducatifs, le climat scolaire ou encore les pratiques professionnelles deviennent autant d'objets de réflexion susceptibles d'être interrogés sous l'angle du genre. Le pilotage de l'égalité ne consiste donc pas à ajouter une politique éducative supplémentaire ; il invite à relire l'ensemble des processus qui structurent la vie de l'établissement à partir d'une question simple : dans quelle mesure notre organisation permet-elle réellement à chaque élève de construire son parcours sans être limité par des assignations de genre ?

Ce déplacement est celui que les recherches éclairent aujourd'hui. Pour une équipe de direction, il commence par une lecture sexuée des indicateurs de résultats, d'orientation, de sanctions et de climat scolaire.

2. Ce que l'école produit parfois sans le vouloir

Depuis trente ans, les sciences de l'éducation ont déplacé la question des inégalités de genre : aux facteurs familiaux, médiatiques et professionnels s'ajoutent les processus internes à l'école. Les interactions pédagogiques, l'évaluation (voire les appréciations portées sur les copies ou les bulletins scolaires) et l'orientation ne sont pas neutres ; leur répétition façonne des trajectoires différenciées, souvent sans intention discriminatoire.

Cette perspective ne revient pas à faire de l'école la cause des inégalités entre les femmes et les hommes. Elle conduit plutôt à reconnaître que l'institution, parce qu'elle organise les apprentissages, les interactions et les parcours de plusieurs millions d'élèves, exerce une influence considérable sur la manière dont chacun construit sa place dans la société. Autrement dit, l'école ne se contente pas de transmettre des connaissances ; elle transmet également des normes, des attentes et des modèles de réussite.

Marie Duru-Bellat est l'une des premières à avoir mis en évidence ce phénomène. Dans *L'École des filles* (1990), puis dans ses travaux plus récents consacrés aux questions de justice scolaire et de mérite (2021), elle montre que la généralisation de la mixité n'a pas suffi à produire l'égalité. Les filles et les garçons fréquentent les mêmes établissements, suivent les mêmes programmes et sont évalués selon les mêmes critères. Pourtant, leurs parcours continuent de diverger. Pour comprendre ce paradoxe, Duru-Bellat invite à observer non plus seulement les résultats scolaires, mais les mécanismes quotidiens qui les produisent.

Sa formule, devenue classique, résume cette idée : « *L'école établit contre sa volonté une différence entre les filles et les garçons* » (Duru-Bellat, 1990).

Cette affirmation mérite d'être précisée. Elle ne signifie pas que les enseignants discri-

minent volontairement leurs élèves ni que l'institution chercherait à maintenir des inégalités. Elle souligne au contraire que les pratiques scolaires, parce qu'elles sont inscrites dans une société traversée par des rapports de genre, peuvent reproduire des attentes différenciées sans que les acteurs en aient pleinement conscience.

Ainsi, les filles sont plus souvent perçues comme sérieuses, appliquées ou consciencieuses. Les garçons sont davantage associés à la prise d'initiative, à la créativité ou, inversement, à l'agitation et à la transgression. Ces représentations influencent les interactions pédagogiques, la manière d'encourager les élèves, d'interpréter leurs réussites ou leurs difficultés, voire de comprendre leurs comportements. Elles contribuent à construire des rapports différents au savoir, à l'erreur et à la réussite.

Les travaux de Duru-Bellat montrent également que ces mécanismes participent à légitimer les écarts observés. Lorsque les parcours sont interprétés comme le résultat de qualités individuelles ou de choix personnels, les processus sociaux qui les produisent deviennent moins visibles. L'école valorise alors une conception du mérite qui tend à naturaliser des différences largement construites. Cette analyse éclaire pourquoi des écarts persistent alors même que les performances scolaires des filles sont, en moyenne, supérieures à celles des garçons.

Nicole Mosconi prolonge cette réflexion par l'étude des pratiques pédagogiques. Dans *Femmes et savoir* (1994), elle montre que la mixité scolaire ne garantit pas, à elle seule, l'égalité des expériences éducatives. Les élèves ne vivent pas nécessairement les mêmes situations d'apprentissage, même lorsqu'ils partagent une même classe.

Ses recherches mettent en évidence ce qu'elle qualifie de « traitements pédagogiques différenciés », largement implicites. Les enseignants, sans intention discriminatoire, peuvent solliciter différemment les élèves, distribuer la parole de manière inégale, encourager certaines attitudes ou interpréter les comportements à partir de représentations socialement construites. Les garçons sont plus fréquemment interrogés lorsqu'il s'agit de résoudre un problème complexe ou de défendre un raisonnement ; les filles reçoivent davantage de commentaires portant sur leur sérieux ou leur investissement. Ces écarts sont souvent faibles lorsqu'on les observe isolément, mais ils deviennent significatifs par leur répétition tout au long de la scolarité.

Mosconi montre que les inégalités se construisent précisément dans ces interactions ordinaires. Elles ne relèvent pas d'une discrimination explicite mais d'un ensemble de micro-processus qui façonnent le sentiment de compétence, la confiance en soi et le rapport aux savoirs. Cette lecture permet de comprendre pourquoi certaines disciplines apparaissent comme plus « légitimes » pour les filles ou pour les garçons, indépendamment des capacités réelles des élèves.

Duru-Bellat et Mosconi dégagent une idée essentielle : « l'école ne reproduit pas uniquement les inégalités sociales ; elle contribue également à les construire ». Cette construction ne résulte ni d'une volonté politique ni de pratiques délibérément discriminatoires. Elle procède d'un ensemble de mécanismes implicites qui traversent les organisations scolaires : attentes pédagogiques, modalités d'évaluation, interactions verbales, rapports à l'autorité, organisation des parcours ou encore définition du « bon élève ». Cette lecture dépasse une approche centrée sur les seuls stéréotypes. Ceux-ci ne sont pas seulement des représentations individuelles ; ils sont également incorporés dans les pratiques institutionnelles. Les politiques publiques récentes s'inscrivent dans cette évolution. Les rapports de France Stratégie (2025) comme ceux de l'IGF-IGÉSR (2024) ne se limitent plus à recommander des actions de sensibilisation. Ils invitent les établissements

à interroger leur propre fonctionnement : comment les décisions d'orientation sont-elles prises ? Quels élèves prennent la parole ? Qui est encouragé à persévérer ? Comment les erreurs sont-elles interprétées ? Quels comportements sont valorisés ou, au contraire, sanctionnés ?

Pour les personnels de direction, le changement est profond. L'égalité filles-garçons ne relève plus uniquement d'un projet spécifique ou d'une politique éducative supplémentaire. Elle devient une grille de lecture permettant d'analyser les processus ordinaires de l'établissement. Les pratiques pédagogiques, les dispositifs d'accompagnement, les modalités d'évaluation ou encore les organisations collectives apparaissent alors comme autant de leviers susceptibles de réduire - ou, à l'inverse, de renforcer - les inégalités.

Les travaux de Duru-Bellat et de Mosconi marquent ainsi un point de bascule dans la manière de penser les politiques d'égalité. Ils invitent à passer d'une logique de correction des inégalités à une réflexion plus ambitieuse sur les mécanismes qui les produisent. Cette évolution ouvre directement la question du pilotage des établissements : si les organisations scolaires contribuent à construire les trajectoires des élèves, alors elles peuvent aussi devenir des espaces privilégiés de transformation.

3. Quand les possibles se restreignent

Les travaux de Marie Duru-Bellat et de Nicole Mosconi montrent que les inégalités de genre se construisent dans les pratiques scolaires ordinaires. Elles prennent une forme particulièrement visible au moment de l'orientation. C'est en effet lorsque les élèves sont amenés à se projeter dans un parcours de formation ou un métier que les effets cumulés des représentations sociales apparaissent avec le plus de netteté.

Les statistiques nationales mettent en évidence un paradoxe bien établi. Les filles obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats scolaires que les garçons, redoublent moins et réussissent davantage les examens. Pourtant, elles demeurent largement sous-représentées dans les filières scientifiques, technologiques, numériques ou d'ingénierie. À l'inverse, elles restent fortement présentes dans les secteurs de l'éducation, du soin ou du travail social. Ces écarts persistent alors même que les différences de niveau scolaire ne permettent pas de les expliquer.

Les travaux de Françoise Vouillot (2010) offrent une clé de lecture particulièrement féconde. Pour cette psychologue de l'orientation, la question essentielle n'est pas celle des compétences, mais celle des possibles que les élèves s'autorisent à envisager.

Sa formule est devenue une référence : « *Les filles et les garçons ont vraisemblablement les mêmes compétences pour s'orienter, mais ils n'ont pas les mêmes possibles* » (Vouillot, 2010).

Cette distinction déplace profondément le regard. Les choix d'orientation ne relèvent pas uniquement d'une décision rationnelle fondée sur les résultats scolaires. Ils sont également le produit d'un processus de socialisation au cours duquel chacun construit le sentiment d'être légitime - ou non - dans certains domaines d'études ou certaines professions.

L'école participe à cette construction. Les disciplines ne sont pas investies de la même manière selon le sexe des élèves, non parce que leurs aptitudes diffèrent, mais parce que les attentes, les modèles de réussite et les représentations qui les entourent contribuent à dessiner un horizon des possibles différent pour les filles et pour les garçons. Ainsi, l'autocensure observée chez certaines élèves ne traduit pas un manque d'ambi-

tion ; elle résulte souvent d'un sentiment de moindre légitimité construit au fil de la scolarité.

Le rapport conjoint de l'Inspection générale des finances et de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche consacré aux filles et aux mathématiques (IGF-IGÉSR, 2024) illustre parfaitement cette évolution des analyses. Les auteurs montrent que les écarts observés dans les parcours scientifiques ne trouvent pas leur origine dans des différences de capacités cognitives. Les évaluations nationales révèlent que les performances des filles et des garçons sont très proches au début de la scolarité obligatoire. En revanche, les différences de confiance en soi apparaissent très précocement et se renforcent au fil des années.

Le rapport identifie plusieurs mécanismes qui contribuent à cette évolution : des attentes différenciées de l'entourage, une perception moins favorable de leurs propres compétences par les filles, une plus grande aversion au risque scolaire et une moindre visibilité des modèles féminins dans les disciplines scientifiques. Ces facteurs réduisent le champ des possibles que les élèves s'autorisent à explorer.

Cette analyse marque une évolution importante des politiques publiques. L'objectif n'est plus seulement d'augmenter la proportion de filles dans les filières scientifiques, mais d'agir sur les mécanismes qui construisent ces écarts tout au long de la scolarité. Le développement de la confiance, la diversification des modèles de réussite, la formation des équipes éducatives ou encore la réflexion sur les pratiques pédagogiques deviennent ainsi des leviers essentiels pour favoriser une égalité réelle des parcours.

Pour les établissements scolaires, cette évolution conduit à renouveler la manière d'appréhender l'orientation. Les choix formulés par les élèves ne peuvent être analysés comme la simple conséquence de leurs résultats. Ils invitent à interroger les conditions dans lesquelles ces choix se construisent : quelles représentations des métiers sont proposées ? Quels modèles de réussite sont valorisés ? Comment les élèves sont-ils encouragés à dépasser les phénomènes d'autocensure ? Quels messages implicites sont véhiculés par les pratiques pédagogiques ou les conseils d'orientation ?

L'orientation n'est donc pas le simple aboutissement d'un parcours : elle révèle les mécanismes qui construisent la confiance, la légitimité et les aspirations. Le pilotage doit agir en amont sur ces conditions, et non au seul moment du choix.

4. La fabrique des garçons : un angle mort des politiques d'égalité

Les politiques publiques consacrées à l'égalité entre les filles et les garçons se sont d'abord construites autour d'un objectif légitime : réduire les discriminations qui limitaient les parcours scolaires et professionnels des filles. Cette orientation demeure pleinement justifiée. Toutefois, les recherches récentes invitent à compléter cette lecture en s'intéressant également aux mécanismes qui façonnent les trajectoires des garçons. Comprendre les inégalités de genre suppose en effet de ne pas considérer uniquement les effets produits sur les filles, mais aussi les normes de masculinité qui s'élaborent au cours de la socialisation scolaire.

C'est précisément l'apport des travaux dirigés par Sylvie Ayrat et Yves Raibaud dans « *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* » (2014). À partir d'une analyse des pratiques disciplinaires, les auteurs montrent que les garçons sont très largement surreprésentés parmi les élèves sanctionnés. Ce constat est connu depuis longtemps ; leur contribution consiste à déplacer son interprétation. Les sanctions ne constituent pas seulement une réponse à des comportements individuels : elles participent aus-

si à la construction de normes sociales.

Comme ils l'écrivent : « *Les sanctions scolaires contribuent à fabriquer des garçons en les assignant à des comportements attendus, notamment en matière de transgression et de rapport à la norme* » (Ayrat & Raibaud, 2014).

Cette formule invite à changer de regard. Les comportements observés chez les garçons ne peuvent être interprétés comme l'expression de dispositions naturelles ou de caractéristiques intrinsèques. Ils s'inscrivent dans un processus de socialisation au cours duquel les interactions avec les pairs, les familles mais aussi les institutions contribuent à définir ce qu'il est socialement attendu d'un garçon.

Dans cette perspective, la discipline scolaire devient un espace de construction des identités. Les rappels à la règle, les sanctions, mais également les réactions des adultes face aux comportements des élèves participent à façonner des modèles de masculinité. La prise de risque, la confrontation à l'autorité, le refus apparent de l'effort ou encore la difficulté à exprimer ses fragilités peuvent être renforcés lorsqu'ils sont constamment associés à une manière d'« être un garçon ». L'école ne crée pas ces normes, mais elle peut contribuer, parfois malgré elle, à les conforter.

Cette analyse ne conduit évidemment pas à considérer que les sanctions seraient injustifiées ou qu'elles expliqueraient à elles seules les difficultés rencontrées par certains élèves. Elle invite plutôt à interroger la manière dont les réponses institutionnelles peuvent produire des effets de socialisation. Lorsqu'un élève est régulièrement renvoyé à une identité de perturbateur ou de transgresseur, cette identité risque de devenir une manière de se définir lui-même. À l'inverse, les comportements de conformité aux attentes scolaires peuvent apparaître, dans certains groupes de pairs, comme incompatibles avec certaines formes de masculinité valorisées.

Cette lecture rejoint les analyses de Pierre Bourdieu (1998) sur la domination masculine. Les normes de genre ne se maintiennent pas principalement par des prescriptions explicites ; elles s'incorporent dans les pratiques sociales et deviennent si ordinaires qu'elles semblent aller de soi. L'école, parce qu'elle est un lieu majeur de socialisation, participe à cette incorporation. Elle contribue à définir ce qui est perçu comme un comportement « normal », une attitude attendue ou une manière légitime de réussir.

L'intérêt de l'approche développée par Ayrat et Raibaud est également de montrer que les inégalités vécues par les filles et les difficultés rencontrées par certains garçons procèdent d'un même système de normes. Les attentes associées à la masculinité - autonomie, compétition, prise de risque, maîtrise émotionnelle - peuvent conduire certains garçons à développer un rapport plus conflictuel à l'école, à demander moins facilement de l'aide ou à considérer certaines formes d'investissement scolaire comme incompatibles avec leur identité. Symétriquement, ces mêmes normes contribuent à maintenir des représentations qui éloignent encore les filles de certains espaces de pouvoir, de certaines disciplines ou de certaines responsabilités.

Ainsi, la « fabrique des garçons » ne constitue pas un sujet distinct de l'égalité filles-garçons ; elle en est l'une des dimensions essentielles. Elle rappelle que les politiques d'égalité ne peuvent être pensées uniquement comme des politiques en direction des filles. Elles supposent également de questionner les modèles de masculinité que l'école contribue à rendre visibles, à valoriser ou parfois à renforcer.

Cette évolution marque un tournant important dans les politiques publiques. Les enjeux

de climat scolaire, de prévention des violences sexistes et sexuelles, de lutte contre le harcèlement ou encore de développement des compétences psychosociales sont abordés de manière plus intégrée. Il ne s'agit plus seulement de prévenir certains comportements, mais d'agir sur les mécanismes de socialisation qui les rendent possibles. Les programmes d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité, le déploiement du programme PHARE ou les démarches de labellisation « Égalité filles-garçons » traduisent cette volonté de travailler simultanément les relations entre les élèves, les représentations du féminin et du masculin et la qualité du climat scolaire.

Pour les personnels de direction, cette perspective ouvre un champ de réflexion particulièrement fécond. Les données relatives aux sanctions, aux exclusions temporaires, aux violences, aux responsabilités confiées aux élèves ou à la participation aux instances ne sont plus seulement des indicateurs de fonctionnement ; elles deviennent des révélateurs des normes qui traversent l'établissement. Les analyser sous l'angle du genre permet de mieux comprendre les mécanismes de socialisation à l'œuvre et d'engager une réflexion collective sur les réponses éducatives apportées par l'institution.

Ayral et Raibaud invitent ainsi à dépasser une politique seulement corrective. Le pilotage des sanctions, du climat scolaire et de la prévention des violences doit aussi interroger les normes de masculinité que l'institution peut renforcer ou transformer.

5. De nouveaux objets de pilotage : penser l'environnement éducatif

L'évolution des recherches sur l'égalité filles-garçons conduit aujourd'hui à élargir le regard porté sur les établissements scolaires. Après avoir interrogé les pratiques pédagogiques, les processus d'orientation ou les mécanismes de socialisation, un nouveau champ d'analyse s'est imposé : celui de l'environnement éducatif lui-même. Les espaces scolaires, les modalités de circulation des élèves, les usages des lieux collectifs ou encore les formes de participation à la vie de l'établissement apparaissent comme des dimensions à part entière des politiques d'égalité.

Les travaux d'Edith Maruéjols (2022) ont largement contribué à ce déplacement. À partir d'observations conduites dans de nombreuses écoles et des collèges, elle montre que les espaces ne constituent jamais un simple décor des apprentissages. Ils influencent les comportements, les interactions sociales et le sentiment de légitimité des élèves. En d'autres termes, les lieux sont porteurs de normes éducatives tout autant que les pratiques pédagogiques.

La cour de récréation constitue l'exemple le plus emblématique de cette approche. Longtemps considérée comme un espace neutre relevant essentiellement de la surveillance, elle apparaît, dans les recherches de Maruéjols, comme un puissant révélateur des rapports de genre. Les observations montrent que les espaces centraux sont fréquemment investis par des activités fortement valorisées socialement, notamment les jeux de ballon, majoritairement pratiqués par les garçons. Les filles occupent plus souvent les marges de la cour ou développent des activités nécessitant moins d'espace et offrant une visibilité plus limitée.

L'intérêt de cette analyse ne réside pas uniquement dans la description de cette répartition spatiale. Elle met en évidence les effets éducatifs de ces organisations. Les élèves apprennent où ils peuvent prendre place, quelles activités sont reconnues, quels comportements sont valorisés et quelle visibilité leur est accordée. L'espace participe ainsi à la construction d'un sentiment de légitimité qui influence bien au-delà des temps de récréation.

Cette lecture rejoint les analyses développées précédemment par Marie Duru-Bellat (1990 ; 2021) et Nicole Mosconi (1994). Les inégalités ne prennent pas uniquement naissance dans les contenus enseignés ou les interactions pédagogiques ; elles s'élaborent également dans les expériences ordinaires vécues par les élèves au sein de leur établissement. L'environnement scolaire devient ainsi un élément du « curriculum implicite » : il transmet des normes, des attentes et des représentations qui façonnent les comportements.

Cette approche éclaire également sous un jour nouveau la notion de « climat scolaire ». Les travaux conduits depuis une quinzaine d'années ont montré que celui-ci ne se réduit ni à l'absence de violence ni au respect du règlement intérieur. Il renvoie plus largement à la qualité des relations entre les membres de la communauté éducative, au sentiment de sécurité, à la reconnaissance des élèves et à leur capacité à trouver leur place dans l'établissement. Les questions de genre y occupent une place centrale.

Les phénomènes de harcèlement, les violences sexistes et sexuelles, les usages différenciés des espaces ou encore les modalités de participation aux instances représentatives relèvent d'une même dynamique : celle de la construction d'un environnement éducatif plus ou moins inclusif. Les politiques publiques récentes, notamment à travers le programme PHARE, le développement de l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité et les démarches de labellisation « Égalité filles-garçons » traduisent cette évolution. Elles invitent les établissements à considérer que le climat scolaire constitue un levier essentiel des politiques d'égalité.

Pour les équipes de direction, cette évolution représente un changement de perspective important. Les espaces scolaires ne peuvent plus être appréhendés uniquement sous l'angle de la sécurité, de la surveillance ou de la gestion matérielle. Ils deviennent des objets de pilotage éducatif. Observer les usages de la cour de récréation, analyser la répartition des élèves dans les espaces communs, interroger l'accès aux équipements sportifs ou encore réfléchir à l'organisation des lieux de vie scolaire permettent de rendre visibles des mécanismes qui échappent souvent aux indicateurs traditionnels.

Cette démarche ne suppose pas nécessairement de transformer en profondeur les bâtiments ou les aménagements existants. Elle invite d'abord à développer une culture de l'observation collective. Associer les élèves à l'analyse des usages des espaces, mobiliser les instances de participation, croiser les regards des personnels d'éducation, des enseignants et des agents permettent de construire un diagnostic partagé sur la manière dont les lieux sont effectivement investis. Les réponses apportées peuvent alors être très diverses : diversification des activités proposées, réaménagement ponctuel de certains espaces, réflexion sur les équipements disponibles ou évolution des modalités d'encadrement.

Maruéjols montre finalement que l'égalité se joue aussi dans l'expérience quotidienne des lieux. Aménagement, règles d'usage, climat scolaire et participation des élèves forment dès lors un même objet de pilotage inclusif.

6. Piloter l'égalité : d'une politique spécifique à une stratégie de gouvernance

Duru-Bellat (1990 ; 2021), Mosconi (1994), Vouillot (2010), Ayral et Raibaud (2014) et Maruéjols (2022) convergent : les inégalités traversent les apprentissages, l'orientation, la discipline et les espaces. Leur caractère systémique appelle une stratégie de gouvernance plutôt qu'une juxtaposition d'actions.

Ce changement transforme le rôle des personnels de direction. Il ne s'agit plus seulement de mettre en œuvre des prescriptions nationales ou de coordonner quelques actions de sensibilisation. Le pilotage consiste à rendre l'organisation elle-même capable d'identifier les mécanismes qui produisent les inégalités et d'engager les transformations nécessaires. Cette démarche suppose d'articuler quatre dimensions indissociables : objectiver les écarts, accompagner l'évolution des pratiques professionnelles, agir sur l'environnement éducatif et élargir durablement le champ des possibles offert aux élèves.

Il faut d'abord « rendre visibles des écarts qui demeurent souvent invisibles ». Les établissements disposent aujourd'hui d'un grand nombre de données : résultats scolaires, sanctions disciplinaires, exclusions, décisions d'orientation, participation aux instances, accès aux responsabilités, indicateurs de climat scolaire ou enquêtes de satisfaction. Pourtant, ces informations sont rarement analysées sous l'angle du genre. Or, c'est précisément cette lecture croisée qui permet de dépasser les impressions et les représentations pour construire un diagnostic partagé. L'enjeu n'est pas de rechercher des écarts à tout prix, mais de disposer d'éléments objectifs permettant d'interroger les pratiques de l'établissement. L'égalité devient ainsi un objet de pilotage fondé sur des données, et non sur des perceptions.

Mais le diagnostic ne produit de changement qu'en conduisant à une réflexion collective sur les pratiques professionnelles. Les recherches de Duru-Bellat et de Mosconi montrent que les inégalités se construisent principalement dans les interactions ordinaires : la manière dont la parole circule dans une classe, les attentes exprimées envers les élèves, les feedbacks donnés après une réussite ou un échec, les modalités d'évaluation ou encore les représentations associées aux différentes disciplines. Ces mécanismes sont rarement conscients. Ils relèvent davantage de routines professionnelles que de choix délibérés. C'est pourquoi le développement professionnel des équipes constitue un levier essentiel du pilotage.

Accompagner les pratiques ne signifie pas rechercher des responsables ni remettre en cause la compétence des enseignants. Il s'agit plutôt de créer les conditions d'une réflexivité collective. Les conseils pédagogiques, les formations internes, les analyses de pratiques ou les observations croisées offrent autant d'espaces où les équipes peuvent confronter leurs expériences et rendre visibles des phénomènes qui passent habituellement inaperçus. En ce sens, le pilotage de l'égalité rejoint pleinement les démarches d'amélioration continue déjà mobilisées dans d'autres domaines de la politique pédagogique.

L'évolution des pratiques doit s'accompagner d'une réflexion sur l'environnement éducatif. Les travaux d'Edith Maruéjols, comme ceux consacrés au climat scolaire, rappellent que les élèves n'apprennent pas uniquement dans la salle de classe. Ils construisent également leur rapport à l'école dans les espaces de circulation, les cours de récréation, les équipements sportifs, la vie scolaire ou les temps informels. Les usages différenciés de ces espaces, les modalités de participation à la vie collective ou encore les réponses apportées aux violences sexistes contribuent eux aussi à façonner le sentiment de légitimité des élèves.

Le pilotage stratégique conduit alors à considérer les espaces et le climat scolaire comme des objets éducatifs à part entière. Observer la manière dont les lieux sont investis, analyser les situations de mise à l'écart, interroger les formes de participation des élèves ou encore associer les instances représentatives à ces réflexions permettent

de faire émerger des marges de progrès souvent insoupçonnées. Cette approche rejoint les orientations les plus récentes des politiques publiques, qui articulent égalité, bien-être, prévention des violences et qualité du climat scolaire.

Enfin, ces trois dimensions prennent pleinement leur sens lorsqu'elles permettent d'agir sur ce qui constitue sans doute le cœur des politiques d'égalité : « l'élargissement du champ des possibles ». Les travaux de Françoise Vouillot ont montré que les élèves ne s'orientent pas uniquement en fonction de leurs compétences mais aussi en fonction de ce qu'ils s'autorisent à envisager. Les analyses de Duru-Bellat, de Mosconi ou d'Ayral conduisent à une conclusion similaire : les parcours scolaires sont profondément influencés par les représentations que les élèves construisent d'eux-mêmes tout au long de leur scolarité.

Le rôle de l'établissement consiste alors à créer les conditions d'une véritable liberté de choix. Cela suppose de diversifier les modèles proposés aux élèves, de lutter contre les phénomènes d'autocensure, de valoriser des parcours moins stéréotypés, mais également de permettre à chacun d'expérimenter des responsabilités, des activités ou des disciplines qui ne lui apparaissaient pas spontanément accessibles. L'égalité cesse ainsi d'être un objectif abstrait pour devenir une capacité concrète offerte à chaque élève de construire son parcours indépendamment des assignations de genre.

Ces quatre leviers ne constituent pas des actions indépendantes les unes des autres. Ils forment une chaîne cohérente de pilotage. L'observation des écarts nourrit la réflexion des équipes ; cette réflexion conduit à transformer les pratiques professionnelles ; l'évolution des pratiques invite à repenser l'environnement éducatif ; enfin, l'ensemble de ces transformations contribue à ouvrir davantage de possibilités aux élèves. Le pilotage de l'égalité devient ainsi un processus continu d'analyse, de régulation et d'amélioration.

Cette approche traduit finalement l'évolution la plus significative des politiques publiques récentes. L'égalité filles-garçons n'est plus un thème parmi d'autres ; elle devient une clé de lecture transversale du fonctionnement des établissements. Elle interroge les apprentissages, les relations éducatives, les organisations, les espaces, le climat scolaire et les parcours d'orientation. En ce sens, elle rejoint pleinement les missions des personnels de direction : créer les conditions d'une école capable de garantir à chaque élève non seulement l'égalité des droits, mais aussi l'égalité réelle des possibles.

Conclusion

Les travaux de Marie Duru-Bellat (1990 ; 2021), Nicole Mosconi (1994), Françoise Vouillot (2010), Sylvie Ayral et Yves Raibaud (2014) ainsi qu'Edith Maruéjols (2022) convergent vers une même idée : les inégalités entre les filles et les garçons ne relèvent pas uniquement de représentations individuelles ou de déterminismes sociaux extérieurs à l'école. Elles se construisent également dans les pratiques ordinaires des établissements, à travers les interactions pédagogiques, les modalités d'évaluation, les processus d'orientation, les usages des espaces ou encore les réponses institutionnelles apportées aux comportements des élèves.

Cette évolution des connaissances scientifiques accompagne une transformation progressive des politiques publiques. Les recommandations récentes de la DEPP (2024), de l'IGF-IGÉSR (2024), de France Stratégie (2025) ou encore des organisations internationales invitent à considérer l'égalité filles-garçons non plus comme une politique sectorielle, mais comme un indicateur de la qualité des organisations éducatives. L'enjeu n'est plus seulement de corriger des écarts constatés ; il est d'agir sur les mécanismes qui les produisent.

Pour les personnels de direction, cette évolution constitue un changement de paradigme. Piloter l'égalité ne consiste plus à coordonner des actions ponctuelles de sensibilisation, mais à intégrer cette question dans l'ensemble des processus qui structurent la vie d'un établissement : les apprentissages, le climat scolaire, les parcours d'orientation, les espaces éducatifs, les pratiques professionnelles et la gouvernance collective. L'égalité devient ainsi une grille de lecture permettant d'interroger le fonctionnement même de l'organisation scolaire.

À cet égard, les politiques publiques semblent aujourd'hui entrer dans une nouvelle étape. Après avoir affirmé le principe de l'égalité et développé des actions de sensibilisation, elles s'orientent vers une logique d'accompagnement des établissements, fondée sur le développement professionnel, l'analyse des données, l'amélioration continue et le pilotage local. Cette évolution ouvre des perspectives nouvelles : elle invite les établissements à ne plus considérer l'égalité filles-garçons comme un objet périphérique, mais comme un levier de transformation de l'école elle-même.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages et articles scientifiques

- Ayral, S. (2011). « *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Ayral, S., & Raibaud, Y. (dir.) (2014). « *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Volume 1 : À l'école* ». Bordeaux : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Ayral, S., & Raibaud, Y. (dir.) (2014). « *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège* ». Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bourdieu, P. (1998). « *La Domination masculine* ». Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (1990). « *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* ». Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2021). « *Le mérite contre la justice* ». Paris : Presses de Sciences Po.
- Maruéjouls, E. (2022). « *Faire je(u) égal. Penser les espaces à l'école pour inclure tous les enfants* ». Toulouse : Double Ponctuation.
- Mosconi, N. (1994). « *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs* ». Paris : L'Harmattan.
- Vouillot, F. (2010). « *L'orientation, le butoir de la mixité* ». Revue française de pédagogie, n°171, p. 59-67.

Rapports et publications institutionnelles

- France Stratégie (2025). « *Stéréotypes de genre : quelles politiques publiques pour l'égalité entre les femmes et les hommes ?* » Paris : France Stratégie.
- Inspection générale des finances (IGF) - Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) (2024). « *Les filles et les mathématiques : lutter contre les stéréotypes, ouvrir le champ des possibles* ». Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Ministère de l'Éducation nationale – DEPP (2024). « *Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur* ». Paris : MENJ-DEPP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2022). *Circulaire du 10 mars 2022 relative à la labellisation « Égalité filles-garçons » des établissements scolaires*.
- UNESCO (2023). « *Global Education Monitoring Report - Gender Report 2023* ». Paris : UNESCO.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2023). « *PISA 2022 Results (Volume II) : Learning During - and From - Disruption* ». Paris : OCDE.



**Frédérique
HANNEQUIN**

IA-IPR
d'histoire-
géographie
**Académie
de Bordeaux**

L'égalité : un idéal républicain au péril de l'altérité

Si l'égalité de traitement s'impose comme le socle de la réussite éducative, sa proclamation formelle ne suffit pas à la faire advenir. En interrogeant ses fondements ontologiques, cet article invite à concevoir l'égalité non comme une simple règle de gestion, mais comme une éthique de la relation centrée sur la reconnaissance d'une commune humanité.

Les fondements ontologiques de l'égalité : l'unité avant la différence

L'égalité de traitement est une certitude partagée par tous les acteurs de l'éducation, le pivot de notre promesse républicaine. Mais suffit-il de se déclarer égalitaire pour l'être véritablement ? Pour dépasser le stade de l'incantation, il convient de poser une question radicale : quels sont les fondements ontologiques de l'égalité ? Pour qu'elle devienne une réalité sensible, elle doit s'enraciner dans une expérience première de la fraternité, de la proximité et de la solidarité. C'est le sens profond du travail d'Abdenour BIDAR (IGESR) dans son invitation pressante à retisser les liens d'un bien commun moral et politique (1). On ne peut parler d'égalité sans être intimement convaincu que chaque individu, qu'il soit femme, homme, transgenre ou non-binaire, partage rigoureusement la même humanité et la même dignité.

Fabriquer l'égalité exige de reconnaître en l'autre, quel qu'il soit, une personne morale à part entière : un sujet pensant, conscient, mais aussi un sujet souffrant. Cette reconnaissance n'est pas abstraite. Elle désigne un impératif éthique consistant à penser d'abord ce qui nous unit, à prendre conscience de notre similitude fondamentale avant de cartographier nos divergences. C'est l'unité d'abord, la différence ensuite et - avant la posture de lutte contre les discriminations -, il doit y avoir le projet constructif pour une humanité partagée. Ainsi, dès lors que l'on considère chaque être humain comme un sujet moral, la République nous impose de lui donner la même place, car on ne peut concevoir un projet démocratique qui exclut ou traite différemment les personnes en fonction de leur genre. Dès lors, l'égalité n'est pas un aménagement optionnel ou un simple bonus, mais bien le socle même de notre vie commune.

L'épreuve de la mixité et le risque anthropémique

L'égalité ne se résume pas à une équité arithmétique, elle implique une solidarité des genres fondée sur l'interdépendance. Comme le rappelait le poète John DONNE, aucun être humain n'est une île (2). Nous avons un besoin vital des différences, car le risque majeur de nos sociétés demeure l'uniformisation, l'assignation identitaire, la généralisation abusive ou l'essentialisation qui fige l'individu dans une case. Pourtant, dans le quotidien de nos structures, la mixité ne va pas de soi. Elle suscite parfois des résistances inconscientes, chacun cherchant à préserver son intimité, sa pudeur ou son narcissisme naturel.

“Aucun homme n'est une île, un tout, complet en soi ; tout homme est un fragment du continent, une partie de l'ensemble ; si la mer emporte une motte de terre, l'Europe en est amoindrie, comme si les flots avaient emporté un promontoire, le manoir de tes amis ou le tien ; la mort de tout homme me diminue, parce que j'appartiens au genre humain ; aussi n'envoie jamais demander pour qui sonne le glas : c'est pour toi qu'il sonne.”

John DONNE, *Devotions upon Emergent Occasions*, 1624.

C'est ici que se loge le véritable défi éthique pour les éducateurs et les cadres : faire l'expérience de l'altérité sans domination. Car face à la différence, qu'elle soit liée à la corpulence, à l'orientation sexuelle ou à l'identité de genre, des mouvements de rejet ou de dégoût peuvent surgir de manière impulsive. Comme le rappellent Brigitte ESTÈVE-BELLEBEAU (IA-IPR de philosophie) et ses coauteurs dans leur étude sur ces réactions viscérales face au prochain, ce sentiment intime de l'immonde devient le vecteur de discriminations ordinaires telles que la grossophobie ou la transphobie (3). Or, le dégoût représente un risque philosophique majeur, celui de l'anthropémie, un concept mis en lumière par Claude LÉVI-STRAUSS (4). L'anthropémie désigne ce mécanisme psychologique et social qui consiste à vomir l'humain, à rejeter hors de la communauté ce qui nous perturbe ou nous déstabilise. Face à la singularité d'autrui, le préjugé moral guette sournement, murmurant que c'est bien de sa faute après tout, au risque de faire oublier la vocation première du service public : accueillir de manière inconditionnelle. Le devoir de l'éducateur consiste à surmonter ce dégoût physique pour empêcher qu'il ne se métamorphose en dégoût moral et en exclusion.

« Le dégoût n'est pas qu'une affaire de corps ou d'estomac ; il est profondément politique. Il trace la frontière invisible entre le groupe jugé acceptable et les minorités rejetées aux marges de la dignité sociale. Surmonter son dégoût est le premier pas vers une véritable éthique de l'accueil. »

Arnaud ALESSANDRIN, Brigitte ESTÈVE-BELLEBEAU et Rogelio ESTÈVE, *Que faire de nos dégoûts ?*, 2021.

Une éthique professionnelle en actes face à l'immédiateté

Construire l'égalité suppose donc de cultiver activement l'expérience du semblable, en se souvenant que notre altérité est seconde par rapport à notre nature humaine commune. Cela implique de ménager un espace égal en se préservant de deux écueils symétriques : nier le genre ou, à l'inverse, le figer. À l'âge de l'immédiation, où la société exige « tout, tout de suite », et nous soumet à l'injonction permanente de la performance, l'assimilation de ces principes demande du temps. L'éthique relationnelle ne s'accommode pas de la vitesse. Il faut du temps pour apprivoiser nos peurs, traverser nos émotions, interroger nos dégoûts et ébranler nos certitudes.

Faire de l'égalité un espace concret au sein de l'Éducation nationale constitue un impératif éthique d'abord, un impératif éducatif ensuite, ou plutôt les deux réunis dans un même mouvement. En réalité, une telle démarche s'apparente à une véritable éthique professionnelle en actes, laquelle demande notamment de savoir qui l'on est afin de déterminer ce que l'on peut endosser sur le plan professionnel. C'est pourquoi, en agissant là où notre liberté professionnelle s'exerce, nous pouvons infléchir le poids des assignations de genre pour faire de nos établissements, de nos relations de travail et de nos classes des espaces de liberté. D'autant plus que, par notre seule présence et à travers nos arbitrages quotidiens, nous incarnons pleinement l'institution : ce témoignage silencieux mais réel s'impose alors comme le premier vecteur de l'idéal républicain.

Dans son ouvrage *Tristes Tropiques*, l'anthropologue Claude LÉVI-STRAUSS oppose deux stratégies inventées par les sociétés pour traiter la différence ou la déviance : l'anthropophagie (absorber l'autre pour s'approprier sa force) et l'anthropémie (du grec *émeîn*, vomir). Les sociétés dites modernes choisissent majoritairement la voie anthropémique : elles expulsent le corps étranger hors du corps social par l'isolement, la relégation ou l'exclusion symbolique.

Penser l'égalité au sein de l'école républicaine exige donc de déconstruire ces réflexes anthropométriques inconscients qui conduisent à rejeter la singularité des individus pour se rassurer.

Plus que jamais, les cadres éducatifs doivent incarner une posture courageuse et convaincue : celle qui ose faire de l'égalité non pas un aménagement de surface, mais le fondement éthique de notre responsabilité en actes !

NOTES

(1) Abdenour BIDAR, *Plaidoyer pour la fraternité*, Paris, Albin Michel, 2015. L'auteur y insiste sur la nécessité de remettre l'Homme et le lien fraternel au centre du débat républicain.

(2) John DONNE, *Devotions upon Emergent Occasions*, 1624. Cet écrit métaphysique pose les bases d'une ontologie de la relation où l'humanité est envisagée comme un tout indivisible.

(3) Arnaud ALESSANDRIN, Brigitte ESTÈVE-BELLEBEAU et Rogelio ESTÈVE, *Que faire de nos dégoûts ?*, Paris, Éditions Éclisse, 2021. Cet ouvrage explore les limites de nos modèles de vie en société à travers l'analyse des barrières de la tolérance.

(4) Claude LÉVI-STRAUSS, *Tristes Tropiques*, Paris, Plon, 1955.

L'éducation à l'égalité, c'est mauvais genre ?

*Entretien entre l'AFAE Lille et Frédérique HANNEQUIN **

* Frédérique HANNEQUIN a été chargée de mission académique pour l'égalité dans l'académie de Lyon (2012-2017) et experte responsable de cycles de formation sur l'égalité pour l'IH2EF (2023-2025).

L'AFAE Lille : Frédérique Hannequin, soyons honnêtes pour commencer. Quand on prononce les mots « éducation à l'égalité » ou « genre » dans une salle des professeurs ou une réunion de cadres, on sent parfois une légère tension... Pourquoi ce sujet donne-t-il encore l'impression de marcher sur des œufs ?

Frédérique HANNEQUIN : C'est vrai qu'on a parfois l'impression d'aborder un point particulièrement sensible ! Et d'ailleurs, j'avais l'habitude d'intituler mes formations : « L'éducation à l'égalité, c'est mauvais genre ? » C'est parce que l'égalité filles-garçons n'est pas une discipline scolaire classique avec ses théorèmes stabilisés. Elle vient percuter de plein fouet la frontière - très poreuse - entre l'intime et l'institution. Pour un enseignant ou un chef d'établissement, cela demande de naviguer entre ses propres convictions personnelles, les valeurs des familles (qui craignent parfois une ingérence), les fantasmes des uns et des autres sur le sens donné à cette « égalité » et ses obligations réglementaires. Bref, on touche à l'humain. Alors, face aux réticences possibles, la tentation de l'évitement est humaine.

L'FAE Lille : Justement, face à ces doutes ou à la peur de mal faire, quelle est votre méthode pour ouvrir sereinement le dialogue ?

Frédérique HANNEQUIN : On laisse de côté les préjugés et on regarde les données ! Plus sérieusement, le meilleur moyen d'apaiser les débats, c'est l'objectivation par les données et l'appui sur la recherche scientifique. Quand on dépasse les grands principes théoriques pour observer le réel - comme le montrent très bien des travaux de recherche sur les filières scientifiques de ma collègue Myrtille Gardet (1) -, on change de paradigme. Les stéréotypes qui éloignent les filles des sciences (STIM) ou des mathématiques par exemple ne naissent pas à l'école, mais ils s'y installent confortablement si on ferme les yeux. Mesurer le temps de parole en classe, analyser l'occupation de la cour de récréation ou décrypter les biais inconscients dans nos propres gestes professionnels, ce n'est pas faire un procès d'intention. C'est ce qu'on appelle joliment la « vulnérabilité productive » (2) : accepter que l'on peut reproduire des inégalités sans le vouloir, pour pouvoir enfin agir autrement.

« Les stéréotypes sont des passagers clandestins et le processus sera long »

Nicole ABAR, Footballeuse, membre de l'équipe nationale pendant 10 ans, fut chargée de mission nationale pour l'ABCD de l'Égalité.

L'FAE Lille : Entre 2012 et 2017, vous étiez Chargée de mission académique pour l'égalité à Lyon. Concrètement, comment fait-on pour que l'égalité ne reste pas un simple vœu pieux inscrit sur une circulaire de rentrée ?

Frédérique HANNEQUIN : Il faut une approche systémique. Si vous faites une action isolée le 8 mars avec trois affiches dans le couloir, vous avez bonne conscience, mais vous n'avez rien changé. À Lyon, sous l'impulsion de la Rectrice Françoise MOULIN CIVIL, nous avons mis en place un véritable « écosystème ». Et le point de départ indispensable pour asseoir et légitimer cette dynamique, c'était le comité académique égalité.

L'FAE Lille : Justement, arrêtons-nous sur ce comité. On a parfois l'image de commissions institutionnelles un peu formelles... Comment s'organisait-il et qu'y faisait-on concrètement ?

Frédérique HANNEQUIN : C'était tout l'inverse d'une simple instance d'affichage ! Pour lui donner une solide légitimité institutionnelle, il était présidé par la Rectrice en personne. Sa temporalité était pensée pour s'inscrire dans le rythme de l'année scolaire, avec trois sessions plénières par an. Mais la vraie valeur ajoutée résidait dans ce qu'il s'y passait : c'était un espace d'acculturation où nous partagions des données scientifiques et des éléments statistiques précis pour fonder nos analyses sur des faits indiscutables, loin des simples impressions. Surtout, nous organisions régulièrement des auditions de « grands témoins » - des sociologues, des historiens, des chercheurs spécialisés - qui venaient nourrir et renouveler la réflexion des cadres de l'académie. C'est ainsi que s'est construite, session après session, notre culture partagée : on ne peut effectivement pas demander aux équipes de faire évoluer les mentalités si l'encadrement n'a pas d'abord stabilisé ses propres grilles de lecture.

L'FAE Lille : Une fois cette culture partagée établie au sein du comité, comment se déployait l'action sur le reste du territoire ?

Frédérique HANNEQUIN : En réalité, c'est en même temps qu'a débuté notre plan de formation global des personnels de l'académie : des ATSEM aux personnels de direction 1^{er} degré, des enseignant.es titulaires aux chef.fes d'établissement et membres des corps d'inspection 1D et 2D, sans oublier les futur.es enseignant.es en ESPE (aujourd'hui INSPE). Nous avons également décliné cette dynamique dans les territoires et noué des partenariats sportifs, notamment avec l'UNSS, pour promouvoir la mixité sur les terrains. Enfin, l'institution doit faire montre d'exemplarité : nous avons passé le bilan social académique au scanner du genre pour travailler sur l'égalité professionnelle interne. C'est un travail de longue haleine, mais cette approche holistique est la seule qui porte ses fruits.

Quelles analyses et recommandations sont nées de ces actions de formation ?

Un facteur de complexité : l'hétérogénéité des niveaux d'appropriation

Le public, désigné ou volontaire, cadre ou enseignant, peut montrer des niveaux très divers d'appropriation de la culture de l'égalité et de son intérêt même. La formation est ainsi rendue plus complexe par un premier palier de légitimation nécessaire pour certains, superfétatoire pour d'autres, et par une remise en cause parfois véhémente de l'objet même de réflexion, à savoir l'égalité filles-garçons. De plus, le contexte actuel de montée des masculinismes (6) et de la mise en place de l'EVARS rend possiblement plus difficile le déroulement de ces formations.

Cette réalité amène deux constats :

1 / Le formateur/la formatrice doit être conscient.e de la **dimension intime** générée par cette question, une question qui bouscule des représentations et induit une forme de retour sur soi et sur ses pratiques professionnelles. Il ou elle ne peut l'ignorer mais ne doit pas amener le stagiaire à un conflit de loyauté.

2/ Les stagiaires doivent donc être déculpabilisés : il ne s'agit pas de pratiquer un discours moralisant mais bien d'amener à une **prise de conscience du système de genre** et à identifier les leviers d'action disponibles à son niveau et strictement dans le cadre professionnel

Extraits du Bilan annuel d'activités de la mission égalité, F. Hannequin, Académie de Lyon, 2015-2016.

L'AFAE Lille : Ce modèle lyonnais est séduisant, mais est-il transposable ailleurs, ou faut-il une conjonction d'astres très spécifiques ?

Frédérique HANNEQUIN : Heureusement, les bonnes pratiques essaient ! La logique reste la même, mais elle s'adapte aux territoires. Regardez ce qu'a porté Myrtille GARDET dans l'académie de Grenoble : ils ont créé des outils formidables comme les livrets *Sur le chemin de l'égalité* dès le CP pour outiller les écoles, ou les CHAMS (Classes à Horaires Aménagés Maths-Sciences) pour lutter contre l'auto-censure des filles. La méthode systémique - impulsion politique, données partagées, outils concrets - fonctionne partout où il y a un engagement collectif solide.

L'AFAE Lille : Justement, passons à l'échelle supérieure. De 2023 à 2025, vous avez piloté des cycles de formation nationaux à l'IH2EF. Comment accompagne-t-on les chef.fes d'établissement pour piloter ce chantier dans leurs EPLE ?

Frédérique HANNEQUIN : En leur évitant la solitude du coureur de fond ! L'idée directrice, c'est de s'appuyer sur le processus national de labellisation filles-garçons impulsé par Claude ROIRON, qui a aussi imaginé la formation. Ce label offre une feuille de route en trois niveaux, très rassurante pour les équipes. À l'IH2EF, je me suis appuyée

sur une équipe formidable d'experts et d'expertes associé.e.s de terrain, de personnels de direction et d'inspection, ainsi que sur deux collègues très engagés au sein de l'Institut, que je salue chaleureusement au passage ! Ensemble, nous avons piloté et animé le dispositif « Agir pour l'égalité à l'échelle de l'EPL » (3) en présentiel, avec une mobilité ERASMUS, et en format « collection académique » (4) avec des ateliers à décliner dans les territoires volontaires.

Dans cette collection académique, nous avons construit des conducteurs pédagogiques clés en main pour les formateurs académiques. On y croise des apports de chercheurs, des apports institutionnels et des propositions de démarche pour animer des ateliers méthodologiques très pragmatiques autour de trois leviers pour le chef d'établissement : le managérial (l'égalité professionnelle et la lutte contre les VSS au sein des équipes), le stratégique (le projet d'établissement et l'orientation) et le pédagogique (ce qui se passe dans les classes).

La Collection Académique « Agir pour l'égalité à l'échelle de l'établissement » Une ingénierie IH2EF pour un pilotage accompagné en établissement

Contributeurs/contributrices : Laetitia Veiras - Myrtille Gardet - Sandrine Géromegnace - Gaëtan Félici - Lydia Digironimo - Olivier Maréchau - Gaëtan Chapiteau-Dupuy

Trois principes directeurs :

- L'entrée par les données : objectiver le réel pour dépasser les impressions.
- Le diagnostic partagé : cibler les besoins spécifiques de chaque terrain.
- L'approche à 360° : activer tous les leviers (pédagogique, managérial, stratégique).

4 ateliers clés en main

1. Du diagnostic à l'évaluation

Objectif : Structurer un plan d'action local efficace.

Démarche : État des lieux initial, matrice stratégique SWOT et exploitation des outils institutionnels (application Archipel).

Livrable : Co-construction d'indicateurs de suivi personnalisés.

2. Le pilotage interdegrés

Objectif : Sécuriser les transitions scolaires (école ➡ collège ➡ lycée ➡ supérieur) et freiner l'auto-censure.

Démarche : Technique d'animation inversée de la « situation anti-problème » (« Comment être sûr de faire échouer son pilotage ? »).

Livrable : Feuille de route partagée pour le territoire.

3. Les gestes pédagogiques égalitaires

Objectif : Repérer et déconstruire les biais inconscients en classe.

Démarche : * Analyse de 4 études de cas concrètes (participation orale, orientation en lycée professionnel, occupation des espaces, climat scolaire).

Expérimentation de la méthode collaborative des *Lesson Studies* (co-observation de leçons en 4 étapes).

Livrable : Guide de postures professionnelles inclusives.

4. Égalité fille-garçon et égalité professionnelle

Objectif : Identifier, prévenir et traiter le sexisme ordinaire et les violences de genre.

Démarche : Débat mouvant pour interroger les représentations, suivi de mises en situation juridiques et managériales.

Livrable : Protocoles d'équipe pour la gestion de crise et la protection des personnels/élèves.

L'AF AE Lille : Tout cela est très séduisant sur le papier des maquettes de formation, mais dans la vraie vie surchargée d'un collège ou d'un lycée ?

Frédérique HANNEQUIN : Eh bien, dans la vraie vie, ça marche ! Nous avons eu des retours d'expérience très pertinents lors de nos sessions à l'IH2EF. Je pense notamment au projet expérimental *Maryam Mirzakhani*, partagé par des personnels de direction comme Geoffroy FONTAINE et Cédric SZOSTAK, ou l'inspecteur de mathématiques Régis LECLERCQ de l'académie de Lille. Ils ont prouvé qu'avec des tableaux de bord précis, de la persévérance et un pilotage managérial assumé, on arrive à faire bouger les lignes de l'orientation de manière spectaculaire et durable.

L'AF AE Lille : Pour conclure, si vous aviez un message de réassurance à adresser aux cadres de l'éducation qui hésitent encore à se lancer pleinement dans cette démarche ?

Frédérique HANNEQUIN : Je leur dirais que le cadre institutionnel et réglementaire n'a jamais été aussi solide. Qu'il s'agisse des textes sur l'accueil des élèves transgenres ou du déploiement de l'éducation à la vie affective et relationnelle et sexuelle (5) grâce au nouveau programme, ces instructions ne sont pas des options ou des lubies sociétales : ce sont nos garants républicains. L'éducation à l'égalité est une mission de service public et un engagement républicain pour chacun et chacune d'entre nous. En installant des espaces de dialogue sans stigmatisation, en construisant patiemment une culture commune, on ne fait pas de l'idéologie : on remplit la promesse de l'École, qui est de protéger et d'émanciper chaque élève, loin des assignations de genre.

NOTES

(1) Les travaux de recherche de Myrtille GARDET portent sur l'impact de la construction sociale du genre et la sous-représentation des filles dans les filières scientifiques (STIM).

(2) L'expression « vulnérabilité productive » (issue des travaux en sciences de l'éducation et en sociologie du travail) désigne une posture réflexive où l'acceptation de ses propres biais professionnels inconscients devient le levier d'une transformation positive des pratiques.

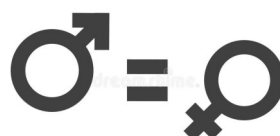
(3) <https://www.ih2ef.gouv.fr/agir-pour-legalite-filles-garcons-en-etablissement-public-local-denseignement-2025-2026>

(4) Voir encadré 3.

(5) EVAR pour le 1^{er} degré, EVARS pour le 2nd degré - Ressources Eduscol pour la mise en œuvre <https://eduscol.education.gouv.fr/5916/mettre-en-oeuvre-le-programme-evarevars>

(6) Haut Conseil à l'Egalité : Rapport 2026 sur l'état des lieux du sexisme en France : la menace masculiniste

https://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/sites/hce/files/2026-04/HCE-2026-STER-Rapport_Sexisme--v05--2026_04_28--numerique_0.pdf





**Nathalie
YAHIATENE**

Proviseure
Lycée professionnel
Alfred Mongy
Marcq-en-Baroeul
Académie de Lille

Faire de l'égalité une culture d'établissement : l'expérience d'un lycée des métiers de l'automobile

Faire de l'égalité filles-garçons une coloration forte du projet d'établissement permet de réaffirmer la place des valeurs républicaines dans la déclinaison concrète de la politique éducative de l'EPLE.

Dans un établissement fortement genré tel qu'un lycée des métiers de l'automobile, cela relève d'un acte politique fort. Au-delà de la lutte contre les discriminations, il s'agit d'un refus de toutes les formes d'assignation. C'est le projet d'une société qui évolue, la réaffirmation d'un droit pour l'individu et, dans le même temps, celle d'un devoir pour l'École.

L'ambition est grande. Les résultats, eux, s'inscrivent nécessairement dans un temps long. Car si les représentations sociales se construisent rapidement, elles se déconstruisent lentement. Dès lors, agir sur l'égalité professionnelle et la mixité des parcours suppose d'interroger l'ensemble des paramètres qui structurent le fonctionnement de l'établissement. Les pratiques pédagogiques, les ressources humaines, la vie scolaire, les relations avec les familles, les partenariats avec les entreprises ou encore l'organisation des espaces deviennent autant de leviers mobilisables pour transformer progressivement le système lui-même.

Afin que l'égalité ne demeure pas au stade de l'intention, chaque acte posé dans le fonctionnement quotidien du lycée doit contribuer à la construction d'une culture commune. L'exemplarité du cadre est une condition indispensable de la crédibilité du projet.

Cette ambition s'incarne tout d'abord dans le pilotage.

La force du projet d'établissement et la clarté de l'objectif poursuivi ont permis d'installer progressivement un management participatif, fondé sur la confiance, la responsabilisation et une forme d'horizontalité propice au pouvoir d'agir des acteurs. La direction du projet, à laquelle s'agrège l'engagement de chacun, a donné une résonance nouvelle à ce qui était porté, à l'origine, par un petit groupe de convaincus : l'infirmière scolaire, référente égalité, un assistant d'éducation, la psychologue de l'Éducation nationale et la proviseure adjointe.

Très vite, cette dynamique a quitté le seul champ de la sensibilisation pour irriguer le fonctionnement même de l'établissement. Les instances représentatives des élèves ont été mobilisées, les questions de mixité ont été intégrées aux travaux du CESCE et du Conseil pédagogique, tandis qu'une vigilance particulière était portée à la composition des groupes, à l'organisation des espaces de vie et aux situations individuelles rencontrées par les jeunes filles au lycée comme en entreprise.

De cette première mobilisation sont nées plusieurs actions emblématiques :

- une cellule écoute ;
- une cérémonie annuelle de marrainage des nouvelles élèves ;
- des temps d'échanges avec les collégiens et leurs familles ;
- une matinée de l'égalité organisée dans le cadre de la Semaine des services de l'automobile et de la mobilité ;
- des actions de sensibilisation menées par les élèves ambassadeurs contre le harcè-

lement, les violences sexistes et sexuelles et les discriminations ;

- un travail engagé avec le Conseil de la Vie Lycéenne sur les espaces et équipements du lycée afin de garantir la prise en compte des besoins spécifiques des filles, notamment autour des vestiaires.

Année après année, ces actions ont été reconduites. Elles sont devenues des rendez-vous attendus, se sont enrichies, ont changé de forme parfois, mais sans jamais perdre leur finalité première : rendre visible l'égalité et permettre à chacune de trouver sa place.

Peu à peu, le cercle des professionnels engagés s'est élargi. Plus encore, les élèves elles-mêmes se sont emparées du sujet. Les marraines sont devenues ambassadrices. Elles souhaitent désormais prendre leur part dans la construction de l'édifice commun, lutter contre les déterminismes de genre et les violences sexistes et sexuelles, et témoigner avec fierté du chemin parcouru.

Cette dynamique est également portée par les familles. Souvent fières du parcours accompli par leur fille dans un univers professionnel où elles demeurent minoritaires, elles participent volontiers aux événements organisés par le lycée. Leurs témoignages deviennent à leur tour des leviers pour ouvrir la voie à d'autres jeunes filles et à d'autres parents encore hésitants.

La communauté éducative commence alors à percevoir que derrière les soubresauts des débuts se dessine un véritable mouvement.

Afin que la culture de l'égalité ne repose pas uniquement sur des discours, elle s'est progressivement inscrite dans les parcours éducatifs.

Le parcours citoyen constitue un levier majeur. Des interventions du CIDFF, du Planning familial ou encore de SOS Homophobie permettent d'aborder avec les élèves les questions de consentement, de vie affective et sexuelle, de violences sexistes et sexuelles ou encore de lutte contre les discriminations auxquelles ils seront nécessairement confrontés dans le monde professionnel qu'ils connaîtront très vite et connaissent déjà pour ceux qui ont choisi la voie de l'apprentissage. Le programme EVARS a été ainsi une confirmation de l'ancrage disciplinaire que ces actions devaient détenir. L'objectif n'est pas seulement d'informer mais de permettre aux jeunes de construire des repères communs fondés sur le respect de l'autre et l'égalité des droits, et de les contextualiser dans le champ professionnel qu'ils ont choisi.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle participe également à cette construction. Une résidence artistique menée avec la chanteuse Chloé Birds autour du projet « Chante tes claques », soutenu par le Rectorat de Lille, a permis d'interroger les représentations liées aux violences faites aux femmes à travers la pratique artistique en plus de démontrer la force et l'intérêt de libérer la parole des élèves, qui ont notamment été confrontés, enfants, aux VSS intra-familiales. Depuis lors, un projet culturel fort est porté par chaque cohorte. Au CDI, un fonds documentaire dédié à l'égalité a été constitué tandis que certaines classes portent désormais le nom de femmes ayant marqué l'histoire de l'automobile, à l'image de Michèle Mouton, figure emblématique du sport automobile.

Une dynamique collective est née.

Elle avance sans ignorer les difficultés mais sans leur accorder davantage de place qu'elles n'en méritent. Elle dépasse les résistances, contourne les préjugés et ne s'arrête pas aux discours parfois péjoratifs qui peuvent encore entourer la place des femmes

dans les métiers de l'automobile.

Portée par un message politique réaffirmé année après année, elle trouve également des relais dans le tissu associatif, les collectivités et la branche professionnelle elle-même.

Le soutien de l'ANFA* et de l'OPCO** Mobilités a constitué, à cet égard, un accélérateur déterminant. Lorsque la branche professionnelle s'empare de la question de l'égalité, le message adressé aux équipes, aux élèves, aux familles et aux entreprises gagne en puissance et en crédibilité.

Cette coopération se traduit concrètement par l'organisation de rencontres entre élèves et professionnelles du secteur, par des tables rondes consacrées à la place des femmes dans les métiers de l'automobile lors de la Semaine des services de l'automobile et de la mobilité, mais également par des dispositifs d'immersion destinés aux collégiennes afin d'élargir le champ des possibles dans leurs choix d'orientation. La branche professionnelle, sensible à la recherche de qualité par le processus de labellisation, lance une dynamique de « trophées » pour reconnaître la qualité des centres de formation qu'elle soutient selon des catégories précises, dont celle de l'égalité professionnelle : le trophée « FLORENCE LAWRENCE », du nom de l'actrice accomplie et passionnée d'automobile, qui a inventé le premier « bras de signalisation automatique », ancêtre des clignotants modernes et d'un signal de freinage mécanique. La catégorisation de ce trophée, auquel concourra notre UFA (Formation par Apprentissage) vient reconnaître la dynamique de toute la branche automobile en faveur de l'égalité professionnelle et l'impulsion qu'elle souhaite donner sur le terrain.

Notre engagement a également permis de réunir autour d'une même table entreprises volontaires, parents d'élèves, ambassadrices de l'égalité et représentants du lycée afin de rédiger collectivement une charte d'accueil des filles en entreprise : « **Aucun frein pour l'égalité** ». Au-delà du document lui-même, c'est la démarche qui importe. Elle traduit la volonté de construire des réponses collectives à un enjeu collectif.

Faire de la culture de l'égalité un axe structurant du projet d'établissement produit des effets qui dépassent largement la seule question de la mixité.

L'égalité conduit les équipes à mieux prendre en compte la minorité, à interroger leurs pratiques, à développer des approches plus inclusives et à croiser davantage les enjeux éducatifs, pédagogiques et professionnels. Elle améliore le climat scolaire parce qu'elle rappelle que notre école publique ne peut être gouvernée par la loi du plus fort mais par le respect de chacun.

L'égalité crée de la communauté.

Elle nourrit la fraternité entre les différentes catégories de personnels, favorise la co-construction avec les partenaires et renforce la capacité collective à agir. Elle donne davantage de sens à la liberté en l'ancrant dans un cadre partagé de valeurs et de responsabilités.

Au lycée des métiers de l'automobile, nous constatons aujourd'hui que cette dynamique améliore la qualité de vie au travail de l'ensemble des acteurs. Elle a également contribué à faire évoluer certaines pratiques professionnelles : recrutement de nouvelles enseignantes dans un univers historiquement masculin, mise en place d'un mentorat spécifique pour les filles, suivi renforcé de leur santé mentale avec l'infirmière et la psychologue de l'Éducation nationale, ou encore réflexion engagée avec la CARSAT autour d'équipements facilitant la manutention de charges lourdes afin de lutter contre certains déterminismes de genre dans les ateliers.

Mais surtout, elle permet à nos élèves filles de prendre pleinement leur place, de grandir en sécurité, d'oser se projeter dans des métiers où elles étaient peu attendues et d'exercer, tout simplement, leur liberté de choisir leur avenir.

C'est sans doute là l'ambition la plus profonde d'une politique d'égalité : non pas faire une place aux filles, mais faire en sorte qu'elles n'aient plus jamais à la demander.

*ANFA : Association Nationale pour la Formation Automobile <https://www.anfa-auto.fr/anfa>

**OPCO : Les Opérateurs de Compétences (OPCO) font partie des interlocuteurs privilégiés des entreprises pour un projet de formation. Ces organismes remplacent les OPCA depuis la mise en vigueur de la loi du 5 septembre 2018 pour la Liberté de choisir son Avenir Professionnel.



AUCUN FREIN POUR L'ÉGALITÉ

Charte pour un accueil professionnel
et inclusif des apprenantes dans les ateliers automobiles



Lycée des Métiers de l'Automobile
Alfred Mongy



LE SUPRIMÉ
STERADAMANT



CFA PILOTE



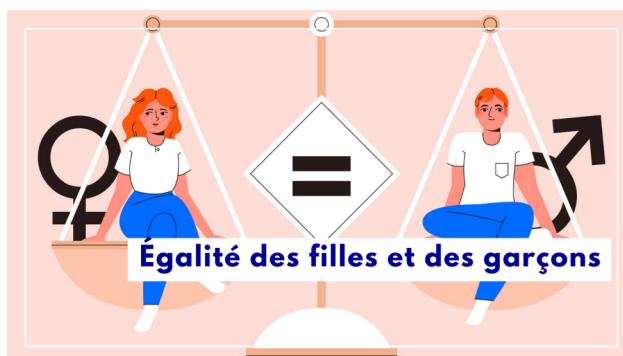
RÉGION ACADÉMIQUE
HAUTS-DE-FRANCE

1. ENVIRONNEMENT DE TRAVAIL	2. INTÉGRATION & POSTURE	3. CLIMAT DE TRAVAIL	4. ACCOMPAGNEMENT & ALERTE
L'ENTREPRISE - Sanitaires/Vestiaires (intimité, propreté...) - Casier individuel - EPI complémentaire (tailles adaptées) L'ÉTABLISSEMENT - Vêtements morphologie féminine - Prévention EPI L'APPRENANTE/FAMILLE - Amener EPI réglementés	L'ENTREPRISE - Personne référente d'accueil - Présentation équipe - Équité technique (mêmes missions) L'ÉTABLISSEMENT - Livret d'accueil - Préparation codes entreprise & compétences L'APPRENANTE/FAMILLE - Se présenter avec le livret & des objectifs clairs	L'ENTREPRISE - Tolérance zéro (surnoms, sexisme) - Réaction immédiate (tuteur/chef d'atelier) - Affichage règles L'ÉTABLISSEMENT - Préparation communication professionnelle L'APPRENANTE/FAMILLE - Respecter les règles internes	L'ENTREPRISE - Disponibilité du tuteur (suivi) - Évaluation technique objective L'ÉTABLISSEMENT - Suivi rigoureux (visite et échanges individuels) - Référents identifiés L'APPRENANTE/FAMILLE - Dialogue régulier - Alerter si difficulté/malaise - Signaler absences

Le respect de ces engagements est indispensable. Le non respect peut entraîner une rupture de l'engagement après médiation.

« Ce document a été élaboré de manière concertée avec la participation active des apprenantes, des familles, de nos partenaires professionnels, du CORIF et des équipes pédagogiques du Lycée Alfred Mongy. »

« Ce visuel est une déclinaison graphique officielle de la charte d'accueil et de mixité de l'établissement. »





**Raphaël
MATTA-
DUVIGNAU**

Maître
de Conférences
en droit public
UVSQ - VIP -
UR 3643

Président
de l'Observatoire
du droit
de l'éducation

L'école et les identités de genre : les chemins fragiles de l'égalité réelle

L'école républicaine s'est historiquement construite sur une promesse d'égalité : accueillir tous les élèves, sans distinction, et leur garantir l'accès à un même service public d'éducation (1). Cette égalité, profondément liée à l'universalisme républicain, repose sur l'idée que l'institution scolaire ne reconnaît ni communautés, ni appartenances particulières, mais des élèves titulaires d'un droit égal à l'instruction, à la formation et à l'émancipation. Pourtant, certaines situations contemporaines conduisent à interroger la portée réelle de cette égalité. Tel est le cas des élèves transgenres ou en questionnement sur leur identité de genre (2).

En milieu scolaire, ces questions engagent directement le droit à l'éducation, dès lors que la méconnaissance de l'identité vécue par un élève peut favoriser le mal-être, l'isolement, le harcèlement, voire le décrochage scolaire. Le droit français, prudent, ne consacre pas de statut spécifique de ces élèves et ne crée pas de droits opposables particuliers attachés à une identité de genre. La logique demeure donc celle du droit commun.

La question n'est pas tant de savoir si l'école doit reconnaître des droits spécifiques aux élèves transgenres que de déterminer comment elle peut garantir concrètement l'égalité de tous. Sans consacrer de statut particulier attaché à l'identité de genre, le service public d'éducation est conduit, pour rendre effectifs l'égalité et le droit à l'éducation, à protéger les élèves les plus vulnérables et à adapter certaines de ses pratiques internes.

Il convient dès lors de montrer que les identités de genre sont d'abord saisies par les exigences communes d'égalité, de non-discrimination et de protection, sans création d'un régime scolaire spécifique (I), avant d'examiner comment l'effectivité de ces droits suppose des mesures concrètes, mais juridiquement encadrées, notamment à travers l'usage du prénom choisi et les aménagements de la vie scolaire (II).

I. Le droit commun comme cadre de prise en compte des identités de genre

La prise en compte des identités de genre s'inscrit d'abord dans le cadre du droit commun, sans création d'un statut scolaire spécifique. Elle mobilise les exigences générales d'égalité, de non-discrimination et de dignité, tout en imposant à l'institution scolaire de protéger les élèves contre les formes de harcèlement ou de violence susceptibles de compromettre l'effectivité du droit à l'éducation.

La prise en compte des identités de genre en milieu scolaire ne procède pas, en droit français, de la consécration d'un statut propre aux élèves transgenres ou en questionnement. Elle s'inscrit d'abord dans les catégories classiques du droit du service public d'éducation : égalité, non-discrimination, dignité, intérêt supérieur de l'enfant et droit à l'éducation. C'est précisément ce qui explique la prudence du cadre juridique aujourd'hui applicable. L'institution scolaire ne reconnaît pas ici une communauté d'élèves titulaires de droits spécifiques ou subjectifs, mais affirme que tous les élèves doivent pouvoir bénéficier, dans des conditions effectives, du même droit à l'éducation.

Cette approche demeure conforme à la logique universaliste du service public. L'article L. 111-1 C. éduc. rappelle ainsi que le service public de l'éducation veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction, garantit à chacun le droit à l'éducation afin de permettre le développement de sa personnalité et fait acquérir aux élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains. La question des identités de genre ne bouleverse donc pas les fondements du service public d'éducation ; elle en éprouve la portée concrète. Elle oblige à se demander si une égalité seulement formelle, consistant à appliquer indistinctement les mêmes règles à tous les élèves, suffit lorsque certains d'entre eux sont exposés à des risques particuliers d'invisibilisation, de stigmatisation ou de décrochage scolaire.

Le droit positif a progressivement intégré l'identité de genre parmi les critères prohibés de discrimination : l'article 225-1 du Code pénal vise désormais les distinctions opérées en raison de l'identité de genre. Ce rattachement est essentiel car il permet de saisir les difficultés rencontrées par les élèves trans comme des situations susceptibles de relever du droit de la non-discrimination. De même, le Défenseur des droits a pu considérer que les agissements liés à l'identité de genre ayant pour effet de porter atteinte à la dignité d'une personne ou de créer un environnement intimidant, hostile, dégradant, humiliant ou offensant peuvent caractériser une discrimination prohibée (3).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la circulaire du 29 septembre 2021 relative à la prise en compte des questions d'identité de genre en milieu scolaire (4). Le texte, nuancé, ne prétend pas régler l'ensemble des questions relatives aux mineurs concernés et se limite expressément au cadre scolaire. Mais il marque une étape importante en reconnaissant que les personnels de l'éducation nationale peuvent être confrontés à des demandes liées à l'identité de genre et doivent y répondre selon une logique d'écoute, d'accompagnement et de protection. La circulaire prend ainsi acte du fait que l'identité de genre devient une donnée que l'institution doit prendre en compte lorsqu'elle affecte les conditions de scolarisation.

Cette évolution n'est d'ailleurs pas contraire au principe d'égalité devant le service public ; ce dernier n'impose pas toujours une uniformité absolue de traitement. La jurisprudence admet depuis longtemps que des différences de situation puissent justifier des réponses différenciées, dès lors qu'elles sont en rapport avec l'objet du service (5). Appliquée à l'éducation, cette logique peut être la condition même d'une égalité réelle entre les élèves.

Le droit français ne fait pas des élèves trans une catégorie autonome d'utilisateurs mais impose à l'institution scolaire de ne pas rester indifférente aux situations concrètes qui peuvent compromettre l'effectivité du droit à l'éducation.

Le droit à l'éducation ne se limite pas à l'accès à l'établissement scolaire : il suppose aussi que l'élève puisse poursuivre sa scolarité dans un environnement qui ne compromette ni sa santé physique ou mentale, ni ses conditions d'apprentissage.

La première traduction juridique de la prise en compte des identités de genre en milieu scolaire demeure une logique de protection. L'élève est d'abord envisagé comme un élève potentiellement vulnérable, exposé à des formes particulières de moquerie, de mise à l'écart, de harcèlement ou de violence. Cette approche permet de rattacher la question des identités de genre à l'obligation générale pesant sur l'institution scolaire de garantir à chaque élève des conditions de scolarisation respectueuses de sa dignité, de sa santé et de sa sécurité.

L'article L. 111-6 C. éduc., issu de la loi du 2 mars 2022 visant à combattre le harcèlement scolaire, dispose qu'aucun élève ne doit subir de faits de harcèlement résultant de propos ou de comportements commis au sein de l'établissement ou en marge de la vie scolaire, lorsqu'ils ont pour objet ou pour effet de porter atteinte à sa dignité, d'altérer sa santé physique ou mentale ou de dégrader ses conditions d'apprentissage. Le texte rattache ainsi la protection contre le harcèlement au droit à l'éducation lui-même : elle ne relève plus seulement du climat scolaire, mais des conditions d'effectivité de la scolarité. Cette consécration législative s'inscrit aussi dans une construction administrative plus ancienne. La circulaire n° 2013-100 du 13 août 2013 relative à la prévention et à la lutte contre le harcèlement à l'École a constitué une étape importante dans la formalisation d'une politique nationale de prévention.

Cette protection présente aujourd'hui une double dimension, administrative et pénale. Sur le terrain administratif, les établissements doivent mettre en œuvre des mesures de prévention, de détection et de traitement des situations de harcèlement (ex. : programme pHARe). La circulaire du 2 février 2024 relative à la lutte contre le harcèlement à l'École renforce cette exigence (6). Sur le terrain pénal, l'article 222-33-2-3 du Code pénal crée un délit spécifique de harcèlement scolaire, applicable lorsque les faits sont commis à l'encontre d'un élève par une personne étudiant ou exerçant une activité professionnelle dans le même établissement. La jurisprudence administrative contribue à renforcer cette lecture en considérant que le droit, pour un élève, de ne pas être soumis à un harcèlement moral de la part d'autres élèves constitue une liberté fondamentale au sens de l'article L. 521-2 du Code de justice administrative (7).

Appliqué aux élèves trans, ce cadre général prend une signification particulière. La circulaire du 29 septembre 2021 indique que les personnels doivent veiller à ce que l'expression de genre des élèves ne soit pas remise en cause ou moquée, notamment en raison de leur apparence, de leur tenue vestimentaire ou de leur comportement. La protection de l'élève suppose de surcroît une vigilance à l'égard des pratiques ordinaires de dénigrement, d'humiliation ou d'isolement, dès lors qu'elles peuvent créer un environnement hostile ou dégradant.

II. De l'égalité proclamée à l'égalité pratiquée

Le passage de l'égalité proclamée à l'égalité pratiquée se vérifie dans l'organisation quotidienne de l'établissement. Il se manifeste d'abord par l'usage du prénom choisi, désormais admis dans la vie interne de l'école, puis par les aménagements matériels qui révèlent à la fois les avancées et les fragilités de l'effectivité des droits.

La question du prénom d'usage constitue l'un des points les plus sensibles de la prise en compte des identités de genre en milieu scolaire. Protéger l'élève contre le harcèlement ou les violences transphobes ne suffit pas si l'institution scolaire continue à le désigner par un prénom qui ne correspond pas à son identité de genre. Le prénom constitue alors plus qu'un simple élément d'identification administrative mais participe, dans ce contexte particulier, de la manière dont l'élève est reconnu par les adultes, par ses pairs et par l'institution elle-même.

Auparavant, les pratiques étaient hétérogènes. Certains établissements acceptaient, par pragmatisme ou par bienveillance, d'utiliser le prénom choisi par l'élève dans les échanges quotidiens. D'autres s'y refusaient. Cette diversité des pratiques traduisait alors une incertitude juridique réelle. La circulaire précitée de septembre 2021 a apporté une clarification importante en admettant que le prénom choisi par l'élève puisse

être utilisé dans le cadre de la vie interne de l'établissement (appel, carte de cantine ou de bibliothèque, ENT ou certains documents internes), lorsque la demande est formulée avec l'accord des représentants légaux pour un élève mineur ; il ne saurait, en effet, par une simple circulaire, porter atteinte aux prérogatives attachées à l'autorité parentale (8) reconnues par le Code civil (art. 371-1 et s.). Ce prénom d'usage doit alors être employé par l'ensemble des membres de la communauté éducative, l'établissement devant procéder de manière cohérente et simultanée dans les documents relevant de son organisation interne. En revanche, la circulaire maintient une distinction nette avec les actes et procédures qui demeurent liés à l'état civil, notamment le suivi de la notation pour les épreuves des diplômes nationaux. La reconnaissance scolaire du prénom choisi reste donc circonscrite à la vie interne de l'établissement.

Cette solution traduit un équilibre prudent. D'un côté, l'institution scolaire ne se substitue pas à l'état civil et ne modifie pas juridiquement l'identité de l'élève. De l'autre, l'effectivité du droit à l'éducation peut exiger une adaptation des pratiques administratives ordinaires et l'usage du prénom choisi devient ici une modalité d'accompagnement de l'élève. Le Conseil d'État a validé cette analyse en 2022 (9) en jugeant que la recommandation faite aux personnels d'utiliser le prénom choisi par les élèves transgenres dans la vie interne des établissements ne méconnaissait pas les articles 1^{er} et 4 de la loi du 6 fructidor an II (10), dès lors qu'elle ne concernait ni l'état civil ni les actes officiels, mais les documents et usages internes à l'établissement. Surtout, il a expressément rattaché cette mesure à la scolarisation inclusive (art. L. 111-1 C. éduc.). La portée de cette jurisprudence doit toutefois être exactement mesurée. Le Conseil d'État ne consacre pas un droit général et inconditionnel de l'élève mineur à imposer son prénom choisi dans tous les actes de la vie scolaire. Il valide une mesure encadrée, limitée et subordonnée, pour les mineurs, à l'accord des représentants légaux.

L'équilibre retenu est donc protecteur, mais imparfait : il sécurise l'action des établissements, tout en laissant subsister des situations dans lesquelles l'exigence d'accord parental peut entrer en tension avec l'intérêt concret de l'élève.

L'effectivité de la prise en compte des identités de genre se mesure aussi dans les pratiques ordinaires de la vie scolaire. Si l'institution accueille en principe tous les élèves sans distinction, encore faut-il que les règles d'organisation de l'établissement ne placent pas certains d'entre eux dans des situations répétées d'inconfort.

La circulaire de 2021 identifie à cet égard plusieurs difficultés concrètes, en particulier l'usage des « espaces d'intimité » : toilettes, vestiaires, douches, dortoirs. Ces espaces sont juridiquement et symboliquement sensibles, car ils mettent en jeu à la fois la protection de l'élève transgenre, le respect de son identité vécue, la pudeur des autres élèves, les contraintes matérielles de l'établissement et la responsabilité des personnels.

La logique retenue est donc celle d'un aménagement prudent, individualisé et contextualisé. Il ne s'agit pas d'imposer une solution unique à tous les établissements, mais de rechercher, en fonction des lieux disponibles et de la situation de l'élève, une réponse permettant de prévenir les risques de harcèlement, de mal-être ou d'atteinte à la dignité. Des toilettes individuelles, des vestiaires séparés ou des horaires aménagés peuvent, selon les cas, constituer des réponses adaptées. De même, l'usage d'espaces conformes à l'identité de genre de l'élève peut être envisagé lorsque les conditions matérielles et relationnelles le permettent. Mais cette souplesse est aussi une limite. En l'absence de cadre plus précis, l'effectivité des droits dépend largement de la qualité du dialogue entre l'élève, sa famille et l'équipe éducative, de la sensibilité du chef d'établissement, de la formation des personnels et des moyens disponibles. La jurisprudence administra-

tive confirme cette approche. Le Conseil d'État (11) a admis que la circulaire pouvait identifier plusieurs options concernant l'usage des espaces d'intimité par les élèves transgenres, dès lors que ces solutions doivent être adaptées aux circonstances particulières de l'établissement et mises en œuvre en concertation avec les élèves concernés. Le juge valide ici une logique d'adaptation, mais non un droit automatique (12).

Ces aménagements du quotidien montrent que l'effectivité des droits suppose une culture administrative, une formation des personnels et une capacité des établissements à anticiper les situations. Le chef d'établissement doit protéger l'élève, préserver la confidentialité nécessaire, associer les représentants légaux, organiser le dialogue avec les équipes et prévenir les réactions hostiles. On observe ainsi l'ambivalence du droit applicable : d'un côté, une avancée vers l'égalité réelle, de l'autre, une effectivité reposant sur des solutions locales, négociées, parfois improvisées.

Un dernier élément invite toutefois à relativiser la portée de ces garanties. Elles résultent principalement d'une circulaire ministérielle, instrument fragile dans la hiérarchie des normes. Même validée par le juge administratif, celle-ci demeure dépendante des orientations ministérielles : elle peut être réécrite, limitée ou abrogée. Cette fragilité normative contraste avec l'importance des droits en cause.

La prise en compte des identités de genre par le service public d'éducation révèle ainsi une évolution significative du principe d'égalité. L'école demeure fidèle à une logique universaliste mais lorsque certaines situations exposent des élèves, l'application uniforme des règles communes peut devenir insuffisante. Le droit avance donc pas à pas, prudemment, entre protection, reconnaissance et adaptation. C'est précisément dans cet équilibre que se joue aujourd'hui l'enjeu principal : permettre au service public d'éducation de rester commun à tous, tout en étant réellement accueillant pour chacun.

NOTES

(1) R. MATTA-DUVIGNAU, « Le droit à l'éducation : un droit-créance, ciment du pacte républicain », in P. BERTONI, O. BUI-XUAN et R. MATTA-DUVIGNAU (coord.), *Le droit à l'éducation*, Paris, Mare & Martin, coll. « Droit public », 2024, p. 17-34.

(2) Cf. O. BUI-XUAN, « Le droit à l'éducation des élèves trans », in *Le droit à l'éducation*, op. cit. p. 133-149.

(3) Défenseur des droits, décision-cadre n° 2020-136 du 18 juin 2020, relative au respect de l'identité de genre des personnes transgenres.

(4) Circulaire du 29 septembre 2021, BOEN n° 36 du 30 septembre 2021.

(5) CE, 10 mai 1974, *Denoyez et Chorques*, n° 88032 et 88148 ; Cons. const., déc. n° 79-107 DC, 12 juillet 1979.

(6) BOEN du 8 février 2024.

(7) TA Melun, ord., 7 mai 2021, n° 2104189. Il s'agissait d'une procédure de référé-liberté.

(8) B. PENIN, « Autorité parentale », in P. Bertoni et R. Matta-Duvignau (dir.), *Dictionnaire critique du droit de l'éducation*, tome 1. Enseignement scolaire, 2^e éd., Paris, Mare & Martin, 2026.

(9) CE, 28 septembre 2022, n° 458403.

(10) Loi du 6 Fructidor an II, portant qu'aucun citoyen ne pourra porter de nom ni de prénom autres que ceux exprimés dans son acte de naissance.

(11) CE, 29 décembre 2023, n° 463697.

(12) Sur l'hébergement collectif, v. CAA Versailles, 24 juin 2025, n° 24VE02253 : la séparation des couchages entre filles et garçons renvoie au sexe et non au genre, sans exclure une prise en compte de l'identité de genre au titre du respect de la vie privée.



**Myriam
LESOURD**

Responsable
du dispositif
Aiguill'Âge
Projet
« À Vous le Sup' ! »
(PIA 3)
CMQ Autonomie,
longévité, santé
Hauts de France

Questionner les stéréotypes pour ouvrir le champ des possibles : retour d'expérience autour du dispositif AIGUILL'ÂGE

Les choix d'orientation ne reposent jamais uniquement sur les goûts ou les compétences des élèves. Ils sont également influencés par des représentations sociales qui façonnent, souvent très tôt, la perception des métiers et des parcours possibles. À partir d'expériences menées dans le cadre du dispositif Aiguill'Âge, cet article interroge le poids des stéréotypes de genre dans l'orientation et présente quelques leviers permettant d'accompagner les jeunes vers des choix plus libres et plus éclairés.

L'orientation : un espace où les stéréotypes demeurent présents

Au fil des actions menées auprès des collégiens et lycéens, il apparaît que les représentations liées au genre continuent d'influencer fortement les projections professionnelles. Certains métiers sont encore spontanément associés aux femmes, d'autres aux hommes. Ces images, souvent intériorisées dès l'enfance, contribuent à limiter le champ des possibles. Les réactions de surprise face à un homme sage-femme, infirmier ou aide-soignant, ou à l'inverse face à une femme domoticienne, illustrent la persistance de ces représentations. Pourtant, ces métiers reposent avant tout sur des compétences, des savoir-faire et des qualités humaines qui ne sont pas déterminés par le genre de la personne qui les exerce.

Faire émerger les représentations pour mieux les déconstruire

L'un des premiers enjeux consiste à rendre visibles ces représentations. Les stéréotypes agissent souvent de manière implicite. Les élèves n'ont pas toujours conscience de leur influence sur leurs choix ou leurs jugements. Les situations de terrain offrent de nombreuses occasions d'engager le dialogue. Fait marquant : les stéréotypes ne sont pas uniquement portés par les jeunes. Pas plus tard que la semaine dernière, lors d'une intervention, un enseignant accompagnateur a affirmé que les garçons n'avaient pas leur place dans les métiers de la petite enfance. Alors même que l'action s'adressait aux élèves, il a également fallu ouvrir la réflexion avec les adultes présents. Cette situation rappelle que les représentations de genre traversent l'ensemble de la société. Elles peuvent être transmises, parfois inconsciemment, par les personnes qui accompagnent les jeunes dans leurs choix. Déconstruire les stéréotypes suppose donc un travail collectif.

L'exemple du métier de sage-femme

Le métier de sage-femme constitue un exemple particulièrement révélateur. Lorsque les élèves découvrent qu'un homme peut exercer cette profession, certains expriment leur étonnement en évoquant la nudité des patientes. En tant qu'ancienne infirmière, j'aime alors leur rappeler que j'ai moi-même été amenée à accompagner et soigner des personnes dénudées sans que cela ne soit considéré comme problématique. La question n'est donc pas celle du soin lui-même, mais bien du regard porté sur la personne qui l'exerce. Cette discussion permet de distinguer la dimension professionnelle de la relation de soin des représentations associées au genre. Les compétences, l'éthique professionnelle et le respect de l'intimité ne dépendent pas du genre du soignant. Il est également intéressant de rappeler que la profession de sage-femme n'est ouverte aux hommes en France que depuis 1983. À l'échelle de l'histoire des professions, 43 ans représentent une période relativement courte.

Des outils pour ouvrir le débat

Pour accompagner cette réflexion, différents outils sont mobilisés dans le cadre du dispositif Aiguill'Âge. Les jeux pédagogiques que je développe ou le Monopoly des inégalités (créé par l'observatoire des inégalités) permettent d'aborder de manière concrète les questions de discrimination. Les ateliers autour des parcours de vie et professionnels, les témoignages ou les rencontres avec des personnes exerçant dans des métiers peu représentés par leur genre constituent également des leviers particulièrement efficaces. Une émission consacrée aux hommes exerçant dans les métiers du soin a notamment permis de mettre en lumière des parcours inspirants et parfois méconnus des jeunes. L'objectif n'est pas d'orienter les élèves vers certains métiers plutôt que d'autres, mais de leur permettre de choisir en toute liberté, sans contrainte, sans clichés.



Un enjeu d'égalité... et de société

La question de la mixité professionnelle dépasse toutefois la seule problématique de l'égalité entre les femmes et les hommes. Elle constitue également un enjeu majeur pour répondre aux besoins futurs de la société. Les métiers du soin, de l'accompagnement et de la petite enfance demeurent fortement féminisés alors même que les besoins ne cessent de croître.

Le rapport « Grand âge, le temps d'agir » du Ministère de la Santé en mars 2019 soulignait déjà les difficultés de recrutement dans les métiers du grand âge et alertait sur le risque de pénurie de personnel dans les années à venir. Aujourd'hui, les projections indiquent que la France comptera environ 20 000 personnes âgées en perte d'autonomie supplémentaires chaque année jusqu'en 2030, puis près de 40 000 par an entre 2030 et 2040.

Dans ce contexte, continuer à considérer certains métiers comme « féminins » ou « masculins » revient à se priver d'une partie des talents disponibles. Lorsque des secteurs essentiels à la prise en charge de la personne peinent déjà à recruter, peut-on réellement se permettre d'écarter la moitié de la population de professions dont notre société aura un besoin croissant ?

Favoriser la mixité professionnelle ne relève donc pas uniquement d'un idéal d'égalité. C'est aussi une nécessité pour répondre aux défis démographiques, sanitaires et sociaux de demain.

Conclusion

Les échanges menés avec les élèves montrent qu'ils sont souvent prêts à questionner leurs représentations lorsque des espaces de dialogue leur sont proposés. Mais ces

échanges rappellent également que les stéréotypes ne concernent pas uniquement les jeunes : ils traversent l'ensemble de la société et peuvent influencer les choix d'orientation de manière parfois invisible. Accompagner les élèves vers une orientation plus libre, c'est leur permettre d'explorer leurs envies, leurs compétences et leurs aspirations sans se sentir limités par des attentes sociales liées au genre. Les lois peuvent ouvrir des portes ; les représentations, elles, mettent parfois plusieurs générations à les franchir. Accompagner les jeunes vers une orientation plus libre, c'est contribuer à accélérer ce mouvement.

À vous le Sup'

Un projet pour éclairer l'avenir des jeunes

Porté par l'Université de Lille, ce projet partenarial d'envergure réunit acteurs de l'enseignement supérieur, de la recherche, de l'orientation, associations et collectivités.

Objectif
Accompagner les jeunes dès la 5^e ainsi que les publics adultes dans la découverte des métiers de la santé, du social, des biotechnologies et de la domotique.

Des actions concrètes :

- Un écosystème de l'orientation dans les Hauts-de-France
- Le déploiement de réseaux en ligne : site web, chaîne Twitch, ressources, vidéos, témoignages...
- Des initiatives "de jeunes à jeunes", autour des sciences, des livres et de la créativité.

Quelques chiffres :

- 15 000 personnes sensibilisées chaque année
- Apprenants • Enseignants • Professionnels
- Outils d'attractivité mis à disposition
- Participez, collaborez, rejoignez-nous !

En savoir plus




Nous contacter
Myriam Lesourd
06 20 48 98 15
aiguill-age.cmqa@region-academique-hdf.fr

Nous trouver
Campus des Métiers et des Qualifications d'Excellence
Autonomie, Longévité, Santé
Lycée Valentine Labbé
41, rue Paul Doumer - 59110 La Madeleine

Nous suivre

 Aiguill'Âge

 CMQe ALS




Projet financé par le SGR et opéré par la Banque des Territoires dans le cadre du PIA 3 - Territoires d'Innovation Pédagogique, sous l'égide de France 2030




à vous le sup'

Aiguill'Âge

Vers les métiers du soin et de la tech





Nos animations



L'égalité de genre à l'école, progrès, tensions, ambivalences

Administration et Education, 2026/2 n°190

Les articles de ce numéro partent d'un même constat : une impossibilité à définir « l'égalité genrée », car il n'existe pas de définition partagée de l'égalité alors même qu'elle est au cœur du pacte républicain « liberté, égalité, fraternité ».

Cette revue se construit autour de trois parties principales :

1. Une introduction à la mixité des sexes à l'école et à ses effets en termes d'égalité
2. Le rôle de l'institution dans la reproduction des inégalités genrées : avancées et résistances
3. Des contrepoints internationaux : parcours scolaires, empouvoirement et position sociale.

Il s'agit ainsi de trois lignes directrices qui dégagent des perspectives de réflexion, et qui mêlent des apports théoriques aux expériences de terrain : ce sont des guides pour le pilotage, à tous les étages, de cette question de l'égalité de genre à l'école.

Quelques extraits pour vous donner l'envie de parcourir la richesse de cette revue :

« De toutes les révolutions pédagogiques du siècle, la mixité est l'une des plus profondes » (Prost, 2004, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France depuis 1930. L'école et la famille dans une société en mutation*, Perrin, p. 509).

« La perspective développée par Frédérique Weixler et Bertrand Sécher dans *la construction de la décision en éducation* (2024), à travers une éthique de la décision renouvelée qu'ils appellent de leurs vœux, prend alors tout son sens : la transformation n'est pas d'abord une question de genre, mais de finalité. Que voulons-nous pour l'école ? Un management efficace au service de la performance mesurable, ou un pilotage pédagogique au service des apprentissages et de l'émancipation ? La féminisation peut être un levier de cette transformation, à condition de ne pas essentialiser les femmes, de ne pas leur faire porter seules la responsabilité du changement, de transformer simultanément les structures, les cultures et les politiques et d'impliquer tout le monde dans la construction d'un leadership plus juste et plus efficace » (Bertrand Sécher, Expert de haut niveau, CEE, p.38).

« La question de l'égalité en mathématiques et celle des différences de performances entre les filles et les garçons sont immanquablement liées aux stéréotypes de genre qui circulent dans notre société et dans la sphère scolaire » (Nathalie Sayac, p.75).

« Dans un contexte marqué par la persistance de stéréotypes et la diffusion de discours sexistes, l'EVARS ne peut être pensée comme une action ponctuelle, mais doit s'inscrire dans le projet d'établissement en tant que démarche éducative durable » (Elise Larmignat, p. 90).

« Ainsi, du primaire à l'enseignement supérieur, les filles non seulement réussissent mieux que les garçons, durablement et structurellement. Cette *superperformance* féminine est une caractéristique du système éducatif tunisien » (Zakaria Dassi, p. 110).

« Ainsi que relevé dans le Rapport 2026 sur l'état des lieux du sexisme en France du Haut conseil à l'égalité, la montée de la misogynie propulsée par les réseaux sociaux est devenue un enjeu géopolitique majeur : *la misogynie et le sexisme ne sont pas de simples préjugés, mais des moteurs idéologiques du terrorisme contemporain, sous toutes ses formes, y compris masculiniste*. Ce masculinisme agit comme la clé de voûte d'un mouvement mondial qui fédère des idéologies politiques et religieuses anti-démocratiques autour d'un même socle : le suprémacisme de genre, dont la première cible reste les droits des femmes » (Agnès Hubert et Bryony Hoskyns, p. 113).

Il s'agit donc d'un numéro qui étudie en profondeur les avancées et les limites d'une telle problématique à l'échelle nationale, argumentée par une vision à l'international. Un des sujets sensibles de l'école, en passant par le 1^{er} degré, l'EPS, la mise en place de l'EVARS jusqu'à l'université et à l'intérieur même du système lorsqu'il s'agit de la féminisation de certains cadres, comme dans la direction d'établissements scolaires.

Des pistes et des orientations parfois qui interrogent, animent et permettent dans certains cas des perspectives revisitées dans la gouvernance de notre système éducatif dans son ensemble et dans le pilotage des établissements scolaires en particulier.

Retour sur la 3^{ème} rencontre débat de l'AFAE Lille



Le 11 mars 2026, au lycée Sonia Delaunay de Lomme, pour la 3^{ème} année consécutive, l'AFAE Lille organisait une rencontre débat dans la continuité de la thématique de la revue n°4 de Lill'Educ : « Le “pas de côté” : rompre avec l'évidence pour renouveler ses pratiques ». Un défi ambitieux largement relevé grâce à la richesse et la diversité des invités et intervenants.

La matinée, avec sa quarantaine de participants, a débuté par les propos introductifs de Madame La Rectrice. Rappelant dans un premier temps le rôle de l'AFAE dans la réflexion sur le système éducatif et le renouveau de nos missions, Mme Sophie Béjean a ensuite souligné l'importance de la posture du « pas de côté », tant pour les cadres que pour les enseignants, leur permettant de rester mobilisés, face aux enjeux de notre société en mouvement.

Ces propos liminaires ont été suivis de la conférence de Luc Pham, IGEN, qui, s'appuyant sur son parcours riche et varié, nous a permis de faire le lien entre variation de parcours professionnel et « pas de côté ».

Un premier axe de son intervention a permis de présenter le développement professionnel comme un processus continu inscrit dans une posture réflexive impliquant des adaptations, mais aussi comme un processus lié à l'évolution du système éducatif. Ce dernier a en effet été marqué ces dernières décennies par deux éléments : le mouvement de déconcentration d'une part et l'accélération/ raccourcissement du temps entre chaque nouvelle orientation d'autre part. Face à ces évolutions, la posture du « pas de côté » se pose dès lors comme une réponse possible pour les cadres afin de ne pas perdre le sens de l'action.

Luc Pham a dans un second temps choisi son propre parcours comme fil conducteur.

De l'instituteur formé à l'École Normale jusqu'à l'Inspection Générale, en passant par le métier de Conseiller Principal d'Éducation, puis de chef d'établissement, Proviseur Vie Scolaire et DASEN entre autres, Luc Pham a décrit la façon dont chacune de ses missions avait nécessité un « bouger », un « zoom arrière », pour mieux comprendre et mieux agir. Un « pas de côté » parfois facilité par d'autres démarches, comme la participation à la formation des cadres ou la reprise d'études, mais parfois rendu difficile lorsque les missions s'ancrent dans le réel et le quotidien. Chaque mission, chaque poste occupé, engage ainsi une posture de « pas de côté » spécifique, dont voici trois exemples :

- le recul nécessaire au Proviseur Vie scolaire avec la prise en compte du contexte pour accompagner le personnel de direction et l'amener à trouver lui-même des solutions sans entrer dans une posture injonctive ;
- la distanciation pour parvenir au croisement de regard induit par la diversité des membres de l'Inspection Générale ;
- les « pas de côté » forcés par des situations de crise comme les attentats de Paris en 2015 alors qu'il était DAASEN ou encore l'assassinat de Samuel Patty lorsqu'il était DASEN des Yvelines.

Ces « pas de côté » souvent choisis, parfois contraints, conduisent à la notion de distance, celle la mieux adaptée pour comprendre, pour analyser et ainsi exercer au mieux les missions de cadre de l'Éducation Nationale.

La matinée s'est poursuivie par l'intervention de Benoît Rommelaere, principal de collège à Hénin-Beaumont qui nous a montré comment le parcours doctoral et l'entrée dans la recherche universitaire offrent la possibilité de se décentrer et découvrir de nouveaux points de vue. Un « pas de côté » pour voir « plus global » et ainsi, en tant que chef d'établissement, parvenir à mieux agir au niveau local.

La troisième intervention a été celle de Rachel Guillou, DAASEN du Pas-de-Calais, qui a choisi de montrer comment un espace peut induire un ou plusieurs « pas de côté ».

L'IH2EF s'est ainsi avéré être un espace multidimensionnel induisant des « pas de côté » variés. S'y retrouvent d'abord un espace de formation pour les stagiaires, avec la mise en suspend du quotidien et le changement de temporalité (temps ralenti de la formation versus temps accéléré du quotidien), puis un espace de rencontres inter-académiques et inter-métiers et, enfin, un espace où l'on intervient en tant que formateur.

Ces trois dimensions favorisent les prises de recul et permettent la construction d'une vision plus systémique de notre école. Ainsi, l'IH2EF, par les « pas de côté » qu'il engage, se trouve être le lieu adéquat pour penser le pilotage comme objet de travail et de réflexion.

Mme Guillou a ensuite poursuivi son propos par une présentation de la formation académique, espace propice aux déplacements et aux prises de recul afin de gagner en lucidité et garder du sens face aux accélérations du quotidien qui nous envahissent.

La parole a ensuite été donnée à Virginie Wurtz, directrice adjointe à la formation continue, pour une présentation du dispositif de co-développement, conçu comme une démarche favorisant la posture du « pas de côté » pour les participants. Elle consiste à proposer à un groupe de cadres de l'Éducation Nationale volontaires un espace structuré et sécurisé pour apprendre des autres de façon collaborative à partir de situations professionnelles vécues et ainsi engager un mouvement de décentration.

« Apprendre comme "pas de côté" » est le titre choisi par Christine Nison, principale en REP+ à Valenciennes, pour son intervention. Elle y a montré comment la reprise d'études, via le suivi du Master POSEFI (Pilotage des organisations scolaires et éducatives en France et à l'international), s'est révélée un levier efficace pour prendre de la distance. Ce « pas de côté » a été possible grâce aux contenus dispensés d'une part, et par le changement de temporalité d'autre part (temps long des études versus temps accéléré de la vie en établissement).

Pour conclure cette matinée, Jacques Melerowicz, ancien chef d'établissement membre du Comité de pilotage de l'AFAE Lille, a fait la synthèse des interventions en soulignant la diversité des postures de « pas de côté » présentées et la diversité des contextes qui les favorisent : un « pas de côté », à la fois hors les murs et dans les murs, choisi ou imposé, devenu presque inhérent à nos métiers de cadres marqués par une complexité grandissante.

Sophie LEPINE - AFAE LILLE

AFAE LILLE - Comité de pilotage

Catherine VERSTRAETE-JACQUES

Responsable académique

Direction publication

Benoît ROMMELAERE

Responsable académique

Christine NISON

Florian BOULON

Sophie LEPINE

Jacques MELEROWICZ

48° colloque de l'AFAE

AFAE

OSONS L'INDISCIPLINE !

Repenser les savoirs
scolaires et la gouvernance

Arras • 19 au 21 mars 2027

