

AFSCET

Res-Systemica

Revue Française de Systémique
Fondée par Evelyne Andreewsky

Volume 18, automne 2018

La systémique face à la question du déterminisme

Res-Systemica, volume 18, article 10

Le déterminisme social et genré dans l'éducation

Véronique Gignoux-Ezratty

16 pages

contribution reçue le 31 octobre 2018



Creative Commons

Le déterminisme social et genre dans l'éducation

par Véronique Gignoux-Ezratty

Les journées d'Andé,

AFSCET, le 4-6 mai 2018

Le 27 juillet 2018,

Cette communication se propose d'explorer la question du déterminisme dans l'éducation en France. Des corrélations sont constatées entre le diplôme atteint et le sexe, l'origine sociale, le territoire, le handicap ou l'appartenance à une minorité visible. Un fils d'ouvrier n'aura pas, en moyenne, le même parcours qu'un fils de cadre. Une jeune fille sera, en moyenne, plus attirée vers des métiers moins rémunérateurs et permettant moins facilement un développement de carrière que ceux qui attirent les jeunes garçons. Cependant est-il exact et pertinent de parler de déterminisme ?

Pour répondre à la question, après un préambule sur la prédication autoréalisatrice, cette communication parcourra deux axes d'analyse. La communication va explorer les éléments de chacun des cinq champs du système éducation tels qu'ils ont été décrits dans une précédente communication. Les biais liés à chacun des critères d'analyse (sexe, origine, etc...) seront analysés ensuite. La conclusion portera sur l'ensemble, les mécanismes en cause étant interconnectés et faisant système.

D'après le Larousse en ligne, le déterminisme est « *une théorie philosophique selon laquelle les phénomènes naturels et les faits humains sont causés par leurs antécédents.* »

1 Déterminisme et prédiction autoréalisatrice

Qu'est-ce qu'une prédiction autoréalisatrice ? C'est un mécanisme psychologique mis en évidence par Robert K. Merton dans les années 1940. Si on fait croire à quelqu'un qu'il est destiné à un avenir, il sera plus à même de s'investir pour atteindre ce qu'il croit être son destin. C'est-à-dire que si on donne l'impression à un fils d'ouvrier qu'il est normal qu'il aille vers des études courtes parce que les statistiques montrent une corrélation, alors il aura tendance à agir pour que ceci se réalise.

Hattie a fait une synthèse de plus de 900 méta-analyses concernant les pratiques pédagogiques (Hattie, 2008). Dans le classement des facteurs qui influencent le rendement scolaire des élèves, « prédication/attente des élèves » arrive en premier. Le taux d'effet estimé est de 1,44, largement au-dessus du deuxième facteur qui est de 1,28. La conviction de l'élève qu'il peut réussir s'il ou elle met de l'attention à la réalisation de la tâche serait le premier facteur d'efficacité de l'apprentissage.

Ces croyances de l'élève peuvent venir des personnes qui l'entourent. On parle alors d'effet « pygmalion ». L'élève a tendance à se conformer aux attentes des adultes référents : les parents, les personnes que les parents respectent, les enseignants.

Ces croyances peuvent venir des inconscients de la société appelés stéréotypes. Le mécanisme s'appelle alors menace du stéréotype de « Steele » (1995). Devant un contrôle, lorsque le jeune rencontre une difficulté moyenne, s'il est persuadé qu'il devrait y arriver, il va mobiliser son énergie pour résoudre la difficulté. S'il est persuadé qu'il est normal qu'il n'y arrive pas, il va abandonner la recherche de solution. Ceci sera développé dans le paragraphe sur les biais liés au genre.

Pour toutes ces raisons, il n'est pas pertinent vis-à-vis du grand public de parler de déterminisme. Nous parlerons tout au long de cette communication de biais liés à un critère plutôt que de déterminisme, pour éviter d'actionner des croyances qui risquent d'alimenter une prédiction autoréalisatrice.

Par ailleurs, il existe des biais liés au genre et à l'origine sociale dans tous les pays du monde : ce n'est pas particulier à la France. Aucun pays, même ceux dont le système scolaire est exemplaire, n'apporte une égalité des chances à tous. Les mécanismes qui expliquent les inégalités sont complexes, liés à des représentations inconscientes du monde et assez peu connus dans le grand public. L'incapacité de mettre en place une politique efficace est plus due à des jeux de pouvoirs de personnes à l'intérieur du système éducation qu'à une action volontaire des élites comme voudrait le faire croire la croyance populaire.

Aussi, pour limiter le déterminisme, il convient de convaincre les jeunes qu'il y a plus ou moins d'obstacles en fonction de son sexe, de son lieu d'habitation et de son origine sociale mais qu'il n'y a pas de prédestination. Les obstacles peuvent être levés avec de la volonté et avec l'aide de celles et ceux qui sont capables d'analyser leur cause et qui ont le réseau pour agir. Ceci suppose que la société civile responsable soit mieux sensibilisée aux causes réelles des biais qui créent des inégalités dans l'Education.

2 Les éléments intervenants dans chacun des champs du système éducation

L'analyse va porter sur les cinq champs intervenant dans l'éducation, tels qu'ils ont été décrits dans une précédente communication (Gignoux-Ezratty & Micaud, 2017), chacun de ces champs ayant une logique différente. Il s'agit de donner la vision globale des éléments qui interviennent dans les inégalités de destin.

Champ 1 = Les interactions avec l'environnement

Champ 2 = L'école du socle ou des fondamentaux

Champ 3 = La préparation des apprentissages de l'école du socle

Champ 4 = L'offre de formation pour le développement personnel et l'insertion professionnelle

Champ 5 = L'orientation et accompagnement vers un choix de vie

2.1 Les interactions avec l'environnement (champ 1)

De nombreux apprentissages se font par imitation ou par interaction avec son environnement. Le jeune de l'espèce homo sapiens sapiens apprend naturellement à marcher, à parler et à gérer les interactions sociales. Ses représentations du monde et ses connaissances se construisent et grandissent en fonction des lieux qu'il ou elle fréquente, de ses lectures, des réseaux sociaux et des sites internet sur lesquels il ou elle surfe, des musées qu'il ou elle visite, des publicités qu'il ou elle croise, des documentaires et des films qu'il ou elle visionne. Le mécanisme de construction de ces représentations est en majeure partie inconscient.

Tous les enfants en fonction de leur lieu d'habitation, de leur lieu d'étude et du contexte familial n'acquièrent pas les mêmes codes d'interactions sociales et ne sont pas égaux pour se construire une représentation de

ce que sont les lieux culturels, ce qu'est la vie d'un étudiant, ou les possibilités offertes par le monde du travail.

Or, la capacité de se projeter mentalement dans le monde des adultes permet de comprendre l'utilité des apprentissages et leur donne du sens. C'est un facteur d'implication dans l'apprentissage.

Un jeune qui vit dans une famille parlant un français approximatif aura une moindre maîtrise du langage à l'entrée en CP qu'un jeune qui vit dans une famille dont le français est la langue naturelle et qui a l'habitude de lire des histoires avec ses enfants.

Les représentations de la société et celles de la famille ont une influence sur les choix d'orientation. C'est pour cela qu'il existe une vigilance des associations pour que les publicités, les œuvres de fiction, les comités d'experts et d'expertes et les colloques scientifiques mettent en avant des personnes qui représentent toute la diversité de la société. Les représentations de la société se construisent automatiquement en fonction de ce que l'on voit. Aujourd'hui, l'image de l'expert ou du notable est souvent inconsciemment associée à un homme blanc de plus de 50 ans.

Pour être moins inégalitaire, l'école de la République se doit de compenser, chaque fois qu'elle le peut, ce qui impacte sur la capacité d'apprendre et sur la capacité de se construire un projet de vie.

2.2 L'école du socle ou des fondamentaux (champ 2)

L'école du socle ou des fondamentaux regroupe en France, l'école primaire et le collège. Il s'agit d'une école inclusive où, au moins sur le papier, chaque jeune est accompagné pour progresser dans les apprentissages de manière à pouvoir s'insérer dans la société et continuer les études qu'il ou elle souhaite.

Dans la réalité, les enseignants n'ont, dans la plupart des cas, pas les moyens d'aider les élèves ayant des difficultés particulières d'apprentissage. Les enseignants ayant peu d'expériences sont majoritaires dans les zones où les élèves ont le plus de difficultés à apprendre. C'est aussi dans ces établissements où il y a le plus de contractuels (c'est-à-dire des personnes en contrat à durée déterminée, connaissant la matière mais, en général, sans expérience en pédagogie). Les enseignants, dans leur majorité, ne sont pas formés pour aider à apprendre aux élèves ayant des fonctionnements cognitifs différents (dys, autisme, ...), ni pour enseigner à des élèves allophones, ni pour aider les enfants qui pour des raisons complexes et inconscientes ne souhaitent pas apprendre. Les classes sont trop chargées pour qu'ils puissent faire un suivi efficace pour chaque jeune, en particulier les plus éloignées des apprentissages.

Jusqu'à la réforme du collège de 2015, les jeunes qui arrivaient en 6^{ème} en maîtrisant insuffisamment la lecture et l'expression étaient condamnés à partir de la 5^{ème} à être devant des devoirs qu'ils ne pouvaient pas réussir et finir en fin de 3^{ème} avec des savoirs extrêmement faibles et une estime de soi détruite. Les programmes ont été revus en 2015 pour être plus accessibles à tous. Toutefois, l'évaluation au collège est une question non résolue. Dans certains établissements, les évaluations par compétence sont des usines à gaz, illisibles par les parents et peu pertinentes pour les enseignants. Il n'est nullement évident qu'un bulletin contenant 60 cases dont 90% sont remplies de rouge soit moins enclin à conduire à un découragement de l'élève qu'une feuille de notes remplis de 5/20. Par ailleurs, les élèves ont besoin de connaître leurs acquis pour se construire un projet de vie et d'orientation ambitieux mais réaliste.

De l'extérieur, on a l'impression à la fois d'une absence de vision sur le rôle des évaluations (évaluation du climat de l'établissement, évaluation pour permettre à l'élève de progresser, évaluation pour connaître ses acquis, évaluation de la sérénité de l'élève par rapport à son avenir) et d'un manque de rigueur dans la mise en place des outils d'évaluation. Une mesure doit avoir une utilité pour une personne proche du terrain. Par exemple, la mesure peut être pensée pour permettre à l'élève de progresser, pour permettre à l'enseignant

d'aider les élèves, ou permettre à la famille de voir les progrès de leur enfant. Les mesures faites pour permettre à des bureaucrates de décider dans un système complexe sont, mécaniquement, toujours déconnectées des réalités et prennent un temps important qui pourrait être utilisé à mieux aider les élèves.

2.3 La préparation des apprentissages de l'école du socle (champ 3)

Ce sont les actions et les enseignements faits à la crèche, à la maternelle, et dans les quartiers auprès des familles pour que chaque élève qui arrive en CP soit dans des dispositions favorables pour les apprentissages. Le plus important des apprentissages est la mise en place des automatismes de la lecture. Par exemple, la sensibilisation du personnel des crèches sur la manière de parler aux enfants pour leur faire acquérir des mots donne des résultats appréciables.

La scolarisation en maternelle est un facteur de réussite en primaire. L'enfant y apprend aussi le comportement à avoir en milieu scolaire et en société.

La convivialité vis-à-vis des parents en particulier ceux qui sont le plus éloignés de l'école de manière qu'ils soient à l'aise dans le lieu d'enseignement est aussi un facteur de réussite des enfants.

2.4 L'offre de formation pour le développement personnel et l'insertion professionnelle (champ 4)

Cette période est vue comme un continuum qui va de la fin de troisième jusqu'à la retraite. Pour terminer sa formation initiale, l'étudiant va chercher à approfondir les connaissances qui l'intéressent puis choisir une spécialisation dans le but d'accéder à un emploi.

Après la fin de troisième, l'élève doit choisir dans une diversité de parcours, au lycée puis à l'université. Certains enseignements sont sélectifs à l'entrée, d'autres sont libres d'accès y compris quand l'élève, prêt à faire des efforts, n'a pas les acquis pour avoir une chance raisonnable de réussir. Dans ce cas, la sélection se fait dans l'année qui suit.

Les expérimentations faites dans d'autres pays accessibles dans les comparaisons internationales montrent qu'une diversité de parcours est indispensables au moins après 16 ans. On peut faire raisonnablement faire l'hypothèse que c'est lié à une étape de maturité de l'espèce humaine.

L'assemblage des offres de formation est jugé peu lisible et ayant tendance à enfermer les élèves dans des parcours dont ils ou elles ne pourront pas sortir.

Les possibilités de redoubler pour changer de parcours ont été réduites au niveau lycée. Les raisons semblent purement comptables. Les conséquences sur la confiance en soi d'un redoublement sont très différentes pour un élève qui se trouvent dans l'école des fondamentaux (c'est-à-dire avant la 3^{ème}) que pour un élève qui cherche son parcours de vie et qui pense qu'il a trouvé ce qu'il a envie de faire. Or, les argumentations s'appuient sur une vision négative du redoublement, déjà exagérée pour la période d'apprentissage des fondamentaux, qui est abusivement généralisée pour la période post-collège où la posture de l'élève est différente.

L'accompagnement pour rattraper les acquis manquants des élèves qui rentrent dans un parcours de formation par une voie autre que la plus fréquente, est en général insuffisant.

Peu d'articles insistent sur la difficulté d'acquérir les réflexes de mémorisation d'éléments pouvant être cités dans un devoir et les codes d'expression nécessaires aux devoirs de style littéraire. Pourtant c'est sur cette compétence que les élèves sont « triés » en 3 niveaux : l'enseignement professionnel, les filières technologiques et les filières générales. La réforme aujourd'hui prévue de l'enseignement professionnel

prévoit une diminution des enseignants généraux, ce qui rendrait plus difficile la reprise d'études, ceci malgré des éléments de langage contraires. En effet, les acquis en expression littéraire font partie des prérequis indispensables pour réussir à l'université.

Le droit de réussir en s'appuyant sur les compétences scientifiques est dénié à cause d'une analyse fautive des causes des déséquilibres entre les filières du lycée général uniquement dus à la suppression des options maths en L et en SES. Or, ce point influe sur les vocations scientifiques indispensables pour gérer les changements qui s'annoncent (développement durable, fin de certaines matières premières, réchauffement climatique, etc.).

La réforme du lycée générale et technologique prévue en 2018 est basée ces faiblesses d'analyse. Elle ne prend pas en compte le besoin de lisibilité du système par les étudiants et étudiantes. Elle est impossible à mettre en œuvre sur les années Première et Terminale telle qu'elle a été promise, à cause des contraintes d'emploi du temps.

Ces éléments favorisent les élèves dont les parents peuvent aider à faire des choix et compenser les insuffisances du système.

2.5 L'orientation et accompagnement vers un choix de vie (champ 5)

Ce thème concerne un accompagnement du jeune et une information sur le monde des adultes afin qu'il ou elle puisse se projeter dans l'avenir et faire de manière éclairée les choix qui impacteront sa vie future.

Il s'agit d'un parcours cognitif où le jeune se construit pas à pas une représentation du monde des adultes au fur et à mesure qu'il ou elle a accès à des informations sur celui-ci. Les premiers choix se font en fin de troisième pour les élèves qui se destinent à l'enseignement professionnel et en fin de seconde pour les autres. Ce décalage crée un sentiment de discrimination dans les filières professionnelles : ils sont les seuls à avoir une réelle réflexion sur leur orientation pendant l'année de 3^{ème}. Un deuxième palier se trouve après l'obtention du baccalauréat. Inconsciemment, le système éducatif considère qu'il y a une filière normale et procède par élimination progressive de ceux qui n'ont pas les acquis pour réussir la voie perçue comme « normale ».

La représentation de soi et la représentation de soi dans ses rapports à l'environnement se construisent au moment de l'adolescence. Au moment des choix d'orientation, les jeunes ont assimilé les stéréotypes de la société aux sujets des métiers qui seraient pour les filles et des métiers qui seraient pour les garçons, et les métiers qui sont bien pour eux et ceux qui ne le sont pas. Ceci explique certains biais dans l'orientation à niveau égal en 3^{ème}.

Aujourd'hui, l'articulation des parcours possibles est peu lisible. Les passerelles pour changer de parcours sont insuffisantes et mal connues. Le droit d'aller dans un parcours n'apportent pas le soutien pour rattraper ses lacunes et avoir une chance raisonnable de le réussir. Par ailleurs, les jeunes ne peuvent pas se projeter dans les métiers de l'industrie ou de la science car ils ne les connaissent pas, ou en ont la vision déformée transmise par les séries télévisées provenant des Etats-Unis.

Les enseignants qui renseignent les jeunes ont en général une faible connaissance du monde du travail. Ils n'ont pas toujours de retour sur les parcours des jeunes. Depuis peu, l'information sur les métiers a été confiée aux régions qui sont naturellement plus proches des entreprises que l'est l'Education nationale. Il est trop tôt pour savoir dans quelle mesure cette nouvelle organisation améliorera l'information des jeunes sur les métiers.

Dans un tel système, les enfants des parents qui connaissent les règles de la société et du système éducatif sont avantagés pour choisir les parcours qui conduisent à des métiers bien rémunérés et pour lesquels l'insertion professionnelle est plus facile.

La solution n'est pas aisée. En effet, à cause des étapes de maturité du jeune de l'espèce homo sapiens, la diversité des parcours doit commencer au plus tard à 15 ans. Dans ces conditions, il est impossible d'exiger que ce choix à 15 ans conditionne toute une vie, d'autant plus que les jeunes dont les parents sont informés ont un net avantage. La théorie de l'orientation progressive qui aujourd'hui fait référence dans l'Education nationale ne semble pas compatible avec les connaissances sur la construction de la personnalité d'un jeune lors du passage à l'âge adulte.

L'affectation dans les filières du lycée professionnel se fait sur un processus aveugle qui prend en compte uniquement les notes et ne tient pas suffisamment compte de la motivation. Un tiers des élèves se retrouvent dans une filière qui n'ont pas vraiment choisi. C'est là qu'il y a le plus d'abandon.

Le soutien à ceux et celles qui sont prêts à faire des efforts pour changer d'orientation et réussir leur projet de vie n'est pas à la hauteur de ce qu'il devrait être.

3 Les biais produisant des inégalités

Dans cette partie, l'attention sera chacun des critères : genre, origine sociale, lieu d'habitation, handicap et appartenance aux minorités visibles. Après les constats, seront analysés les biais dans les études et les biais dans l'accès à un emploi.

3.1 Les biais liés au genre

Des différences existent dans les parcours des filles et des garçons.

Les garçons sont plus souvent en échec scolaire et plus souvent décrocheurs (Auduc 2016). Les filles réussissent mieux scolairement. C'est ce que nous enseigne le fascicule de la DEPP « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » (DEPP,2018). La DEPP est un service de l'Education nationale appelé la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, qui établit les statistiques et analyse les données concernant l'Education nationale. En 2015, après la 3^{ème}, 69% des filles contre 57% des garçons sont allés en Seconde Générale et technologique. Le taux de réussite au bac, tous bacs confondus est de 90% pour les filles et 84% pour les garçons. Les filles sont plus diplômées : 33% des filles ont un diplôme au moins de niveau licence contre 25% des garçons (Moyenne entre 2013 et 2015) mais elles s'orientent de manière différenciée, en moyenne, vers des métiers moins rémunérateurs. En 2016 dans l'enseignement professionnel, les métiers de production attirent 15% de femmes, les métiers de Service 68% de femmes. Un déséquilibre du même type se retrouve dans les filières technologiques : en 2016, 7% de femmes en 1^{ère} STI2D (Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable) et 87% de femmes en 1^{ère} ST2S (sciences et technologies de la santé et du social). Les études supérieures affichent aussi un déséquilibre : en 2016, 30% de femmes dans les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques, 26% à l'université en sciences fondamentales, 64% en santé, 74% en langue.

Sur le long terme, les femmes ont moins accès à des formations continues. Ces formations sont en moyenne de moindre durée que les hommes (12h au lieu de 20 heures) et débouchent moins suivant que sur une qualification (Laboratoire de l'égalité, 2018). Il y a de grandes disparités de salaire entre hommes et femmes (INSEE,2017). L'écart de salaire entre un homme et une femme dans le privé a été estimée à 24% dont 5% dû aux temps partiels, 9% dû au plus grand nombre sur des métiers moins valorisés et 10% à responsabilité et diplôme équivalents.

Les différences sur les parcours scolaires sont principalement dues aux représentations inconscientes de la société concernant le rôle respectif entre les femmes et les hommes, appelées stéréotypes.

Un stéréotype est un « *ensemble de croyances rigides voire caricaturales, concernant les caractéristiques supposées d'un groupe social qui tend à standardiser les membres du groupe.* » (f&m, F&sc, FI, 2017)

L'adultes vont avoir tendance à attendre un comportement différent des filles et des garçons, à cause de ce stéréotype. Par exemple, des comptages ont été faits par des chercheurs et chercheuses. Sans que les enseignants et enseignantes en ont conscience, les garçons sont en moyenne plus souvent interrogés dans la classe. On va attribuer un résultat scolaire au travail pour les filles, à un potentiel pour les garçons. Les jeunes vont avoir tendance à choisir un métier qui correspond à ce que la société attend. Les filles n'ont pas peur de la compétition quand elles vont en PACE (médecine) ou en prépa littéraire. La moindre orientation vers les prépas scientifiques ne peut s'expliquer que par les stéréotypes de la société.

Une expérience a été faite. On a demandé à des classes de primaire de se rappeler une figure géométrique, puis de la reproduire. Lorsqu'on dit que c'est un exercice de dessin les scores des garçons et des filles sont comparables. Quand on dit que c'est un exercice de mathématiques. Les garçons ont un meilleur résultat que les filles. C'est la menace du stéréotype de Steele. A partir du moment, où on pense que c'est normal qu'on échoue, on arrive moins bien à mobiliser son énergie pour résoudre le problème quand vient une difficulté. (Steele puis Huguet et Régnier). Il s'agit de l'effet pygmalion décrit dans le paragraphe 1, mais appliqué à un groupe en utilisant les représentations inconscientes de la société.

Parce que certains garçons considèrent que c'est leur « domaine réservé », les jeunes filles peuvent être mal accueillies par leurs camarades garçons dans les filières où elles sont très minoritaires (moins de 10%). Une formation spécifique des encadrants est nécessaire pour éviter le découragement des jeunes filles.

Les femmes diplômées n'ont pas de difficultés particulières à accéder au premier emploi. Dans la brochure (DEPP, 2016), il est écrit que 30 mois après le diplôme, les femmes ont le même accès au travail mais avec un salaire moindre.

Ensuite, les stéréotypes continuent à influencer dans la vie professionnelle, pour les déroulements de carrière. Par exemple, les femmes savent en moyenne moins bien mettre leur travail en avant, sont moins agressives quand elles demandent une augmentation, sont moins stratégiques pour voir les postes qui vont se libérer et se positionner dessus. Par ailleurs, certains décideurs ont encore des préjugés sur les compétences des femmes, sur leur capacité à se libérer pour des déplacements et le fait qu'elles souhaitent une carrière à l'égal des hommes. Pour aider les femmes à prendre conscience de ces règles non-dites, il existe des réseaux de femmes dans la plupart des grandes entreprises.

La maternité crée des coupures dans les carrières. C'est particulièrement pénalisant pour les métiers de commerciaux où les personnes absentes voient leurs clients repris par leurs collègues. L'égalité sera possible que si les hommes partagent les congés pour s'occuper des jeunes enfants et ont ainsi les mêmes contraintes que les femmes. La manière dont les responsables des Ressources Humaines gèrent les départs et retours de maternité a un impact fondamental sur la carrière des femmes.

Le partage des tâches domestiques lors que les deux membres d'un couple hétérosexuel travaillent n'est pas encore à égalité. D'après l'INSEE en 2010, les femmes passent 3h30 par jour aux tâches domestiques et les hommes seulement 2h00. (observatoire des inégalités, 2016). Ce n'est pas seulement le temps qui pénalise la femme. Le fait que la femme ne doit pas oublier le rendez-vous chez le médecin du petit dernier, vérifier que le deuxième connaît bien la table de multiplication par 3 et acheter les tomates qui manquent pour le repas prend une charge mentale qu'elle n'a plus pour sa stratégie de promotion personnelle. Par ailleurs,

c'est plus souvent la femme qui abandonne un poste intéressant pour suivre son conjoint ayant une promotion dans une autre ville que le contraire.

L'école a mis en place la première circulaire pour éviter les biais d'orientation, en 1982. La première convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, traitant de l'ensemble de la problématique date de 2000, elle est régulièrement mise à jour et renouvelée. Depuis 2014, le cadre national des formations des ESPEs (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education) prévoit une formation à l'égalité entre les femmes et les hommes. Celle-ci est rarement faite (Micaud, 2017). Un rapport du HCE (Haut conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes) de février 2017 indique que la formation à l'égalité fille garçon au sein des ESPE (Ecole Supérieure du professorat et de l'éducation) pourtant obligatoire n'est pas automatique et souvent insuffisante en quantité et en pertinence. (HCE, 2017).

Les enjeux de l'égalité entre les filles et les garçons sont insuffisamment perçus dans les établissements scolaires.

3.2 Les biais liés à l'origine sociale

La France est l'un des pays de l'OCDE qui a le plus grand écart de performance en fonction des origines sociales à 15 ans si on en croit l'enquête PISA de l'OCDE (Programme for International Student Assessment). Mais, la France est l'un des pays où « *le décrochage scolaire est parmi les plus faibles et où les enfants de parents peu diplômés s'en sortent plus que la moyenne* ». (Observatoire des inégalités 2017).

La France a démocratisé l'accès au niveau bac. Le pourcentage de la population ayant un baccalauréat professionnel, technologique ou général est passé de 30% en 1985, à 60% en 1995 à 77% en 2013. Cette démocratisation n'atteint pas les études supérieures. Quand 40% des enfants d'enseignants et de cadres supérieures atteignent le niveau Bac+5, il n'y a que 4% des enfants d'ouvriers non qualifiés.

Il existe une corrélation très forte entre, le niveau acquis à l'entrée en 6^{ème} et la réussite en université. Comme le montre une étude faite pour l'Insee (Brinbaum, Hugrée & Poullarec, 2018) et résumée dans un article du monde (Graveleau, 2018). Le niveau en 6^{ème} est corrélé à l'origine sociale. Cependant une bonne acquisition des fondamentaux en 6^{ème} compense quasiment les inégalités de réussite dues à l'origine. Avant la réforme du collège de 2015, le collège ne permettait pas de faire progresser les plus faibles scolairement sur les fondamentaux comme le montre une note de la DEPP (DEPP, 2015). « *Au-delà de ce constat, l'étude de la progression des acquis d'un panel d'élèves entrés en sixième en 2007 et évalués durant cette année scolaire-là, et en troisième, montre que le collège ne parvient pas à atténuer les inégalités sociales. Celles-ci se maintiennent pour la compréhension de textes courts, la maîtrise syntaxique et le raisonnement logique. Elles augmentent même pour deux autres compétences évaluées : les mathématiques et l'acquisition du vocabulaire scolaire.* »

Les origines sociales se cumulent souvent avec les inégalités liés aux territoires qui feront l'objet du paragraphe suivant.

Les éléments liés aux origines sociales qui interviennent dans le niveau en fin de 6^{ème} sont, entre autres :

- la plus grande difficulté de donner du sens aux apprentissages par un manque d'accès aux informations permettant de comprendre le fonctionnement du monde,
- l'absence d'aide familiale lors de difficultés d'apprentissage des fondamentaux,
- la moindre attention des parents à ce qui se passe dans l'école.

Pour les enfants dont les familles sont éloignées de l'école, il existe un mécanisme appelé « conflit de loyauté » qui fait que certains enfants n'entrent pas dans les apprentissages.

Les éléments qui interviennent dans les choix de parcours scolaires et d'orientation sont, entre autres :

- les stéréotypes véhiculés par son milieu social et par la société,
- la nécessité de trouver un emploi rapidement à cause des difficultés économiques de sa famille,
- l'appréhension de quitter son milieu pour aller dans un environnement que l'on ne connaît pas,
- le moindre accès à l'information sur les parcours et sur les métiers, et
- la moindre capacité de la famille à aider à mettre en place une stratégie.

A cause de la faiblesse du réseau, il peut être plus difficile de trouver un stage, un maître ou une maîtresse d'apprentissage ou un emploi.

Par ailleurs, à cause de la faiblesse de l'information sur les débouchés réels des formations, les jeunes issus de milieu social moins aisé sont plus souvent sur des diplômes difficiles à valoriser sur le marché du travail.

3.3 Les biais liés au territoire

Le niveau des acquis à la sortie du collège ou du lycée est moindre sur certains territoires, en particulier les quartiers de politique de la ville (REP et REP+ pour Réseau d'Education Prioritaire), les départements et territoires d'outremer, les territoires ruraux. A titre d'exemple, le pourcentage des reçus au brevet des collèges de 2013 étaient 83% pour la France, mais 57% à Mayotte, et 78% dans l'académie de Créteil, 79% à l'académie d'Amiens.

Les établissements de REP et REP+ ont des enseignants qui ont en moyenne peu d'expérience et il n'y a généralement pas la stabilité des équipes enseignantes qui permet d'installer une solidarité entre les adultes de l'école. Ce sont les établissements qui regroupent le plus de contractuels, c'est-à-dire des enseignants en contrat à durée déterminée sans forcément de formation à la pédagogie. Les classes sont trop chargées par rapport aux défis auxquels font face les enseignants.

Il existe dans ces établissements une pression des pairs contre les jeunes qui s'impliquent dans l'effort scolaire. Ceux-ci sont moqués car « intellos ». Parfois, il existe une pression contre les jeunes filles pour qu'elles se conforment aux comportements décidés par des « grands frères ». Le chômage chronique ne donne pas une sensation que l'effort scolaire est récompensé. Par ailleurs, ces territoires ayant souvent une vie autonome, il est plus difficile de donner du sens aux apprentissages à cause de la méconnaissance des règles de la société en dehors du territoire. L'absence de mixité sociale dans les établissements alimente ce repli.

Dans tous les territoires concernés, il y a souvent moins d'options possibles dans les lycées et moins de formations possibles à proximité. En région parisienne, les jeunes de banlieue ne sont pas prioritaires pour les universités parisiennes accessibles en une demi-heure en transport en commun. Ils doivent pour suivre des études universitaires, financer un logement, pour aller dans leur université d'affectation plus éloignée en temps de transport.

Pour l'emploi et les stages, les biais concernant les territoires se cumulent avec les biais sur les origines sociales, en particulier pour la faiblesse du réseau. Par ailleurs, il existe des réticences des employeurs, à cause d'une méconnaissance présumée des codes de l'entreprises. Ces territoires sont parfois moins industrialisés et les offres d'emploi sont insuffisantes.

3.4 Les biais liés à l'handicap

Aujourd'hui, les possibilités de scolarisation sont insuffisantes en quantité et en pertinence pour permettre aux jeunes porteurs d'un handicap de progresser.

La politique d'inclusion est comptable. Les enseignants ne sont pas formés pour enseigner aux jeunes porteurs d'un handicap et ils ont, en général, une insuffisance de soutien de leur hiérarchie pour trouver des solutions quand ils ou elles ne savent pas comment s'y prendre.

Certains enfants sont scolarisés une demi-journée par semaine, pour être comptés dans les enfants scolarisés, sans que cela permette un véritable accompagnement de l'enfant.

Les AESH (Accompagnants des élèves en situation de Handicap) sont trop peu nombreux. De nombreux élèves sont en attente et ne peuvent pas être scolarisés. Depuis 2016, un diplôme de niveau V (CAP) marque la reconnaissance du métier.

Les autistes Asperger ont une intelligence normale mais ils ou elles ne mettent pas en place spontanément les interactions sociales. Cependant, à partir du moment où ils ou elles apprennent de manière consciente la manière d'interagir, ils ou elles peuvent avoir une vie d'adulte pratiquement normale. Beaucoup d'entre eux n'ont souvent pas le soutien qui permet de passer le cap de l'enfance où ils sont dans un monde qu'ils ou elles ne comprennent pas et qu'ils ou elles doivent apprendre à décoder.

La politique d'inclusion des porteurs de handicap n'est pas claire. L'éducation nationale a longtemps prônée une inclusion totale comme le souhaitaient ceux qui se disent « progressifs ». Cependant, le principe de réalité montre qu'un jeune ayant un handicap cognitif fort a besoin d'un enseignement très spécialisé pour avoir une vie d'adulte la plus autonome que possible. Le dialogue entre des enfants ayant un handicap cognitif lourd et des enfants adaptés à l'école n'est pas naturel, il faut organiser les activités pour permettre à chacun de rentrer en relation avec l'autre. Les politiques d'inclusion, sur base théorique, ne le prévoient pas toujours.

Pour l'insertion professionnelle, le taux de chômage des handicapés est autour de 20%. Beaucoup d'entreprises ne font pas l'effort pour accueillir les handicapés préférant payer des pénalités. Quand les jeunes qui sont allés à l'école avec des camarades porteurs de l'handicap seront en situation de décision des recrutements, on peut penser que les réticences seront moindres.

3.5 Les biais liés à l'appartenance aux minorités visibles

L'appartenance à une minorité visible, c'est-à-dire le fait d'avoir une couleur de peau sombre ou un nom à consonnance étrangère, peut entraîner des discriminations qui s'ajoutent souvent avec les inégalités liées aux origines sociales et au territoire.

Il n'y a pas de discrimination volontaire systémique des adultes dans l'Education nationale. La quasi-totalité des enseignants font progresser tous les élèves au mieux. Cependant des stéréotypes peuvent s'immiscer dans les relations avec les parents ou dans les suggestions d'orientation.

Par contre, le jeune peut avoir plus de difficultés à trouver un travail. Une étude publiée sur le site de l'Institut Montaigne, montre que Mohammed qui a un BTS de comptabilité a besoin d'envoyer quatre fois plus de CV que Michel pour obtenir un entretien d'embauche (Valfort, 2015).

Les réticences des employeurs sont liés aux stéréotypes, la croyance fautive que la personne aura plus du mal à s'intégrer dans l'entreprise et à en comprendre les règles non-dites.

Dans les grandes entreprises, un mécanisme se rajoute. Les cadres font attention de ne pas prendre le risque de déplaire à leur hiérarchie. Ils ou elles ont peur des conséquences possibles, comme manquer une promotion où d'avoir une augmentation moindre. Sans une politique volontariste pour la diversité voulue par la direction de l'entreprise, les recruteurs évitent les profils atypiques. En prenant une personne ayant

le même diplôme et profil que le précédent titulaire d'un poste qui donnait satisfaction, ils minimisent les reproches en cas d'échec du recrutement.

4 Déterminisme ou pas déterminisme ?

Le genre, l'origine sociale, le lieu d'habitation, le handicap et l'appartenance à une minorité visible influent sur les destins scolaires et professionnels. Pour éviter d'actionner des prédictions autoréalisatrices, il faut choisir ses mots quand on communique vers le grand public. Cependant, il convient de s'interroger : Un ou une enfant a-t-il toujours la possibilité de changer son destin ?

4.1 Un déterministe dans certaines situations

Il ne s'agit pas de ne pas se voiler la face, le déterminisme existe.

L'école n'est pas encore organisée pour faire progresser tous les enfants à besoins particuliers, y compris, celles et ceux d'intelligence normale. Il y a ceux dont les parents ont la connaissance du système, le réseau et l'argent qui permettent de compenser, et les autres.

Si un de nos enfants a des difficultés pour l'apprentissage des automatismes de lecture, nous saurons trouver une solution. Ce n'est pas les cas pour tous les parents y compris ceux qui sont attentifs à l'école et prêts à faire des sacrifices financiers pour la réussite scolaire de leur enfant.

Alors que l'acquisition des fondamentaux à l'entrée en 6^{ème} est le facteur le plus déterminant pour la suite du parcours, les enfants issus des classes sociales défavorisées sont moins armés pour compenser ce que l'école n'apporte pas.

Dans certains quartiers de la politique de la ville, le niveau atteint des assez bons élèves en fin de troisième est moindre. Ces élèves auront plus de mal pour intégrer des formations sélectives que s'ils avaient été dans un « bon collège ».

L'orientation avec ses conséquences pour l'accès à un travail où le jeune pourrait s'épanouir et avoir la rémunération nécessaire pour une vie qui lui convient, est un sujet hypercomplexe. Beaucoup d'informations qui circulent ne sont pas pertinentes et c'est très difficile de séparer le vrai du faux. Les conseils des personnes représentant le système éducatif ne sont pas toujours adaptés. Dans les zones à éducation prioritaire, le conseiller d'orientation était souvent appelé « conseiller de désorientation ». L'emploi après une formation n'est pas toujours au niveau des promesses. Les moyens ne sont pas mis pour lutter contre les stéréotypes à l'adolescence au moment où se construit la conscience de soi.

Les bourses sont insuffisantes et les classes moyennes n'y ont pas le droit (ou pour un montant symbolique) alors qu'ils n'ont pas forcément les moyens de payer des études à leurs enfants.

Il y a un grand nombre de situations, où quelqu'un qui connaît le système et qui est prêt à utiliser son temps, ses connaissances et son réseau pour aider, n'aura pas de solution à proposer.

Par contre, les très bons élèves s'ils ou elles ont confiance en leur capacité, sont stratégiques et sont proches d'adultes référents qui donnent de bons conseils, ont réellement la possibilité d'atteindre et réussir les formations les plus exigeantes. Les adultes référents peuvent être, par exemple, des professeurs ou des bénévoles ayant la confiance des parents. Il y a plus d'obstacles, mais la volonté et le bon sens peuvent faire franchir chaque obstacle.

4.2 Une prise de conscience récente mais durable

Depuis 1975 et la décision de la France de regrouper toutes les filières du collège, les élèves étaient en théorie ensemble entre l'entrée en CP et la fin de 3ème. Cependant, il ne s'agissait pas d'un enseignement pour tous. Celles et ceux qui avaient des lacunes en lecture et en expression restaient, dans la plupart des cas, dans la même classe que les autres élèves, mais n'avaient pas le soutien nécessaire pour progresser réellement après le CE2. Les causes principales sont un manque de formation des enseignants pour la prise en charge des enfants à besoins spécifiques, des classes trop chargées par rapport aux défis à relever et des programmes trop lourds qui laissent peu de temps pour s'occuper de celles et ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Jusqu'en 5^{ème}, ces élèves étaient devant des devoirs qu'ils ou elles réussissaient modérément, avec un niveau très moyen auquel ils ou elles s'habituait. Le changement d'exigences au passage de la 5^{ème}, les mettait dans une situation d'échec irrémédiable à cause de lacunes incrustées depuis le CE2. L'élève reprenait confiance pendant son passage en lycée professionnel, quand la filière dans laquelle il ou elle atterrissait lui plaisait. En effet, les conditions d'apprentissage y sont normalement meilleures. Un seul enseignant prend en charge les matières Français-Histoire-Géographie et les classes sont de l'ordre de 20 élèves. Un noyau d'élèves ont des lacunes du même ordre et donc l'enseignant ou l'enseignante peut s'organiser pour les aider. Il y a eu quelques cas de regroupement de deux classes pour des raisons d'économie, soit 36 élèves où l'enseignant ou l'enseignante devait prendre de son temps pour faire de la discipline et n'avait plus les moyens d'accompagner chaque élève. Heureusement pour les élèves, cela n'a pas été généralisé.

La situation a perduré jusqu'aux changements impulsés par la refondation de l'école de 2013. Le déni, qui a quant même duré plusieurs dizaines d'années, peut s'expliquer par un accord implicite entre trois groupes : la technostructure de l'éducation nationale qui souhaitait réduire les enseignants au silence, les chercheurs en pédagogie innovante qui souhaitaient publier sur « les innovations qui allaient sauver l'école », et des enseignants passionnés par la transmission de leur matière qui voulaient continuer à faire un cours destiné à la tête de classe (et donc avoir le droit tacite de ne pas s'occuper des plus en difficultés pourvu qu'ils affirment le contraire). Ces trois groupes ont mis en place des éléments de langage qui permettaient un déni. Si un enseignant disait qu'il ou elle n'arrivait à faire progresser les plus faibles, on lui disait qu'il ou elle n'appliquait pas bien le dernier gadget pédagogique à la mode qui, en réalité, était totalement inefficace. Il ou elle comprenait que la seule solution était de se taire et faire au mieux dans le secret de sa classe. Parfois, il y avait une solidarité au niveau de l'établissement entre les enseignants, parfois il y avait une animation de qualité du chef d'établissement qui faisait filtre par rapport à la hiérarchie, parfois pas. Dans ce cas, les enseignants pouvaient être en situation de souffrance à cause de l'injonction paradoxale créée par ce déni.

Aujourd'hui tout n'est pas réglé, mais il existe une prise de conscience qui a résisté aux changements de gouvernement. Certains changements qui s'attaquent aux causes du déterminisme font l'objet des politiques qui s'inscrivent dans la durée :

- La nécessité d'agir pour améliorer **le climat scolaire** dans les établissements scolaires de manière à ce que les enfants soient dans un état d'esprit propice à l'apprentissage,
- Une attention aux **les fondamentaux** (lecture, expression, calcul, respect d'autrui) en particulier sur l'importance de bien vérifier que de bons automatismes de lecture et de calcul soient bien mis en place lors du premier apprentissage en CP.
- **La réorganisation du collège** pour permettre à aider tous les élèves à progresser y compris celles et ceux qui ont des lacunes en lecture et en expression,
- Le besoin de faire connaître concrètement les métiers et bien renseigner sur les **enjeux de l'orientation**

- **L'inclusion des enfants en situation de Handicap**, chaque fois que c'est possible, avec une meilleure formation des enseignants et un développement nécessaire des postes de AESH (Accompagnants des élèves en situation de Handicap).
- La **nécessaire attention vers les quartiers en politique de la ville** dans lesquels se trouvent les Réseaux d'Education Prioritaire (REP et REP+)

Pour le climat scolaire, Eric Debarbieux a été chargé en 2011 pendant la présidence de Nicolas Sarkozy d'un groupe de travail sur le sujet, et son action a continué sur les quinquennats suivants. Aujourd'hui, la mise en place d'un climat scolaire permettant l'engagement des adultes et des élèves fait partie des missions explicites de l'école.

Les fondamentaux ont longtemps fait l'objet de débats idéologiques autour des méthodes de lecture alors celle qui était la plus vilipendée n'était en réalité jamais employée. Les quelques expériences datant des années 90 avaient été abandonnées depuis longtemps. Sous la présidence de Sarkozy (2007-2012), pour des raisons d'économie, on avait supprimé la formation des enseignants, considérant de fait que c'est inné de savoir enseigner la lecture à un enfant qui a des difficultés d'apprentissage. Dès le retour au pouvoir de la gauche en 2012, la formation des enseignants a été remise en place et une grande étude a été lancée sur les pratiques enseignantes réellement efficaces pour apprendre la lecture avec construction de sens. C'est l'étude Goigoux dont les résultats ont été publiés en 2016. En mars 2016, le Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire) a organisé une conférence de consensus intitulée « Lire, comprendre, apprendre : comment soutenir le développement de compétences en lecture ? ». Jean-Michel Blanquer le ministre de l'Education de la droite au pouvoir depuis 2017, a mis l'apprentissage de la lecture au centre de sa communication. Au-delà de la mise en scène de communication en particulier sur l'importance des sciences cognitives, l'action de Blanquer a été en prolongement de sa prédécesseure. Il y a des différences de style liées à des stratégies de communication différentes, vers le grand public pour Blanquer, vers les enseignants pour Vallaud-Belkacem (ministre de l'Education nationale de 2014 à 2017), mais le contenu basé sur la compréhension des mécanismes cognitifs sous-jacents et la mise en évidence des pratiques enseignantes réellement efficaces est très proche sur le fond.

Pour les autres sujets, la situation est moins mature. Il y a un discours pertinent sur les finalités, mais un manque de moyens et un flou sur la tactique prévue pour arriver au but affiché.

La conférence de presse conjointe du 18 juillet 2018 de Sophie Cluzel (secrétaire chargée des Personnes handicapées) et de Jean-Michel Blanquer (ministre de l'Education nationale) montre une compréhension globalement pertinente de la problématique du handicap et l'Ecole (MEN, 2018). Cela ne veut pas dire que les moyens nécessaires seront mis en place et qu'il n'y aura pas des actions qui privilégieront la communication à l'efficacité, comme il a été trop souvent observé depuis 30 ans. Cet engagement est toutefois une avancée appréciable.

La confiance dans la capacité de l'école à se réformer vient surtout d'une meilleure prise de conscience des enjeux par la société civile. Internet permet de faire connaître les travaux de recherche de qualité et d'échanger les points de vue et les analyses sur les réseaux sociaux. Les think tanks qui sont proches de personnes réellement sur le terrain ont eu les moyens de transmettre des positions différentes que celles normalement admises. Il y a eu des changements chez les journalistes spécialisés en éducation. La nouvelle génération est plus indépendante par rapport aux idéologies, plus encline à décrire la réalité des établissements scolaires. Le retour aux pédagogies basées sur un enseignement explicite vient de quelques personnes qui ont montré que celles-ci sont beaucoup plus efficaces pour les populations les plus éloignées de l'école. Il y a eu d'autres changements structurants ces deux dernières années comme sur la manière de

voir le rôle de l'enseignant, la nécessité de faire connaître le monde du travail aux collégiens, ou sur la compréhension des mécanismes qui créent les inégalités.

L'attention aux territoires en politique de la ville ne se justifie pas seulement par une nécessaire justice sociale. Laisser des jeunes en marge des possibilités de la société a comme conséquences des coûts chiffrables (car ses jeunes ont besoin d'être accompagner une partie de leur vie) et un risque d'implosion sociale. Une enquête dans des lycées populaire a mis en évidence que le décalage entre une « *forte attente* » et les « *situations objectives d'inégalités* » dans les différents établissements enquêtés engendre un sentiment d'injustice et de discrimination, pouvant accentuer les opinions radicales en matière politique et religieuse. (Lardeux, 2018). Une très grande majorité des Français sont capables d'entendre l'un ou l'autre argument.

4.3 Des réelles possibilités pour celles et ceux qui ont la volonté

Un jeune qui veut faire des études supérieures pourra y réussir si il ou elle a confiance en soi, un but clair avec des étapes ambitieuses et réalistes et si il ou elle est prêt à faire des efforts pour arriver à son but.

Il faut savoir rechercher et accepter de l'aide. Il existe des fondations, des associations, des réseaux d'entraide. Internet donne une foule d'informations que l'on peut vérifier avec un adulte référent.

Un jeune qui est adapté à l'école, qui est bon élève pourra réussir des filières très exigeantes. Les biais dans les réussites sont liés à des discriminations indirectes. Tout le monde a bien le droit d'être sur la ligne de départ et c'est le même chronomètre pour tous. Les inégalités proviennent des stéréotypes de la société qui peuvent actionner une « prédiction autoréalisatrice », un moindre entraînement et une moindre connaissance des formations existantes.

Celles et ceux qui déjouent les statistiques ont souvent des facteurs favorables :

- des parents qui croient aux capacités de réussir de leur enfant,
- la rencontre avec un enseignant qui a donné confiance dans ses capacités de réussir,
- un goût pour les défis intellectuels,
- un projet clair,
- aucune réticence à demander des conseils à celles et ceux qui pourraient en donner.
- une ténacité et
- une capacité de prendre en compte les informations avec lucidité.

C'est la rencontre d'un projet, d'une personnalité et de mains tendues.

Pour nous en convaincre, écoutons l'histoire de Hocine Youbi « Faire mentir les statistiques » sur comment il s'est affranchi du déterminisme social, telle qu'il l'a racontée aux TEDx Champs Elysée Education en 2015. ([Youbi, 2015](#))

Références

(Auduc, 2016) Ecole : la fracture sexuée – Le sexe faible à l'école : les garçons. Comment éviter qu'ils échouent, Jean-Louis Auduc, 2016

(Observatoire des inégalités, 2016)- L'inégale répartition des tâches domestiques entre les femmes et les hommes (29 avril 2016) <https://www.inegalites.fr/L-inegale-repartition-des-taches-domestiques-entre-les-femmes-et-les-hommes>

(Observatoire des inégalités, 2017) - Rapport sur les inégalités en France

(Brinbaum, Huguée, Poullaouec, 2018) 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France, INSEE, Yaël Brinbaum, Cédric Huguée et Tristan Poullaouec, le 13/06/2018 – Economie et Statistique n°499-2018 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3546914?sommaire=3546921>

(DEPP, 2015) – Note d'information – N°25 – Août 2015 – Acquis des élèves au collège : les écarts se renforcent entre la sixième et la troisième en fonction de l'origine sociale et culturelle. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/78/4/DEPP-NI-2015-25-Acquis-eleves-college-ecarts-origine-sociale-culturelle_455784.pdf

(DEPP, 2018) – Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur, 2018, DEPP <http://www.education.gouv.fr/cid57113/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-a-l-enseignement-superieur-edition-2018.html>

(f&m, F&Sc, FI, 2017) Les femmes & les sciences ... au-delà des idées reçues, Associations femmes & mathématique, Femmes & Sciences, femmes ingénieurs. <http://www.femmesetsciences.fr/outils/documentation/jeunes-et-enseignants/>

(Gignoux-Ezratty & Micaud, 2017) - Représenter le système Education, quel défi! - Entretien de l'AFSCET, Véronique Gignoux-Ezratty et Viviane Micaud <http://www.afscet.asso.fr/entretiens-afscet/entretiens-afscet2017/SystemeEducationEzratty.pdf>

(Graveleau, 2018) - La réussite en licence : « Le passé scolaire joue plus que l'origine sociale » par Severin Graveleau, juin 2018 - https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/06/21/reussite-en-licence-le-passe-scolaire-joue-plus-que-l-origine-sociale_5319187_4401467.html

(Hattie, 2008) Visible learning for teachers, John Hattie (First edition, 2008)

(HCE, 2017) « Formation à l'égalité filles-garçons : Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité la formation des enseignants à l'égalité fille-garçon », Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 22 Février 2017. <http://www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/actualites/article/renforcer-et-generaliser-aujourd>

(Laboratoire de l'Égalité, 2018) Note d'enjeux - La réforme de l'apprentissage et de la formation professionnelle doit prendre en compte les femmes – mai 2018

(Lardeux, 2018) - De la discrimination aux attitudes protestataires ? Enquête dans les lycées populaires INJEP analyses & synthèses n°12, Laurent Lardeux, 13 avril 2018 <http://www.injep.fr/boutique/injep-analyses-syntheses/de-la-discrimination-aux-attitudes-protestataires-enquete-dans-les-lycees-populaires/514.html>

(MEN, 2018) Ensemble pour l'École inclusive, juillet 2018, Ministère de l'Éducation nationale <http://www.education.gouv.fr/cid132935/ensemble-pour-l-ecole-inclusive.html>

(Merton,1942) – Social Theory et Social Structure, Robert K. Merton

(Micaud, 2017) « Agir concrètement pour l'égalité entre les filles et les garçons à l'école » Viviane Micaud, le 3 Août 2017, <https://blogs.mediapart.fr/viviane-micaud/blog/030817/agir-concretement-pour-legalite-entre-les-filles-et-les-garcons-lecole>

(Valfort, 2015) – Discriminations religieuses à l'embauche : une réalité, Marie-Anne Valfort (2015) – Institut Montaigne - <http://www.institutmontaigne.org/fr/publications/discriminations-religieuses-lembauche-une-realite>

(Youbi, 2015) « Faire mentir les statistiques » TEDx Champs Elysée Education, Octobre 2015, Hocine Youbi. <https://youtu.be/5YOslebnQl4>