



l'école et la ville

Filles / garçons

Éducation à l'égalité
ou transmission de stéréotypes
sexistes ?

Nicole Mosconi

4

mars 2010

PROFESSION
BANLIEUE

La fonction du système scolaire n'est pas seulement de transmettre des savoirs d'une génération à la génération suivante, mais aussi, dans une société divisée en classes sociales hiérarchisées, de sélectionner ces savoirs à transmettre en fonction de publics scolaires différenciés. Or on a beaucoup insisté sur la différenciation par classes sociales et les inégalités qu'elle produit. Cette dernière est certes très importante et toujours d'actualité, mais elle se combine avec une différenciation par sexe que l'on n'a commencé à étudier que beaucoup plus récemment : à l'intérieur de chaque classe sociale existe une différenciation selon le sexe. La logique du système scolaire ne devient intelligible qu'en combinant ces deux variables.

Nicole Mosconi

est philosophe,
professeure en sciences
de l'éducation à l'université
de Paris Ouest,
Nanterre – La Défense

Dans le champ français des recherches en éducation, on a beaucoup travaillé depuis les années 1960 sur les inégalités sociales à l'école, mais, jusqu'aux années 1980, très peu sur les inégalités de sexe (ce qui n'est pas le cas dans le champ anglophone).

En France, on a constaté des différences entre les sexes quant à la réussite et aux trajectoires scolaires, mais on ne les a pas considérées comme

des inégalités. Jusqu'aux années 1990, on a peu cherché à les analyser et à les expliquer ; comme si c'était naturel, comme si « ce n'était pas un problème », comme si les explications de sens commun suffisaient.

Pourtant, dès les années 1970, les chercheurs constatent que l'égalité de principe entre les femmes et les hommes, posée dans la Constitution française, n'aboutit pas à une égalité sociale réelle – dans la société, au travail, dans la famille, dans le champ politique... Mais la tendance persiste, qui consiste à penser qu'à l'école, grâce à la mixité introduite par la réforme Haby de 1976¹, on a réalisé l'égalité, et que c'est ailleurs qu'il y a des inégalités.

En fait, à partir des années 1970 et surtout des années 1980, les recherches montrent que les inégalités s'installent d'abord dans la famille et ensuite à l'école ; et, pour ce qui concerne l'école, pas seulement des différences liées au sexe, mais bien des inégalités.

À ce propos, il est nécessaire de distinguer clairement le concept ontologique de différence (dont l'opposé est l'identité) et le concept politique et juridique d'égalité (dont l'opposé est l'inégalité). Ainsi, quand on réclame l'égalité des sexes, on ne demande pas que les femmes soient identiques aux hommes, mais qu'elles soient égales aux hommes. Chaque individu en effet est différent des autres et il y a autant de différences des hommes entre eux et des femmes entre elles que des femmes aux hommes ; il n'y a pas « la » femme, il y a « des » femmes, toutes différentes. Et toutes ces différences représentent une grande richesse, à cultiver.

Une fois reconnues ces différences et ces inégalités entre les sexes, il restait encore à les poser comme un problème sociologique et à reconnaître qu'elles nécessitaient, tout autant que les inégalités sociales, de classes ou ethniques, des analyses pour les comprendre et des théories pour les expliquer. La reconnaissance des inégalités des sexes comme problème sociologique s'est faite grâce au mouvement féministe de la deuxième vague des années 1970 et à l'arrivée dans le monde de la recherche de chercheuses femmes et féministes.

Pour analyser les inégalités liées au sexe, les psychologues et les sociologues développent alors un concept central, celui de genre. Le concept de genre définit un système social instituant un ordre social dans lequel l'un et l'autre sexes sont dans un rapport de pouvoir, l'un (les garçons, les hommes) dominant l'autre (les filles, les femmes). Cet ordre social se traduit au niveau symbolique par un système de normes de sexe (le masculin, le féminin), interdépendantes et hiérarchisantes, qui concernent tant des attributs physiques et psychologiques que des rôles et des conduites, y compris relationnelles, entre les sexes.

La théorie du genre affirme :

- que le féminin et le masculin ne découlent pas du sexe biologique, qu'ils ne sont pas naturels, mais que ce sont des constructions sociales (déjà, le sexe d'état civil n'est pas le sexe biologique, mais une construction juridique) ;
- que le féminin et le masculin ne définissent pas des identités, mais désignent des normes, des valeurs, hié-

chisées, le masculin l'emportant sur le féminin (ce qui ne vaut pas seulement en grammaire...);

- que ce système de normes s'appuie sur une structure de pouvoir (la domination masculine).

Cette théorie du genre fonde ce que l'on appelle le sexisme, terme créé dans les années 1960 par analogie avec le terme de racisme pour montrer que le sexe constitue pour les femmes un facteur de discrimination, de subordination et de dévalorisation, exactement comme la race pour les groupes « racisés ». Une des définitions les plus complètes du sexisme est celle qui est donnée par *l'Encyclopedia universalis* : « *L'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques) et des comportements individuels et collectifs qui semblent perpétuer et légitimer le pouvoir des hommes sur les femmes.* »

Le concept de sexisme désigne donc un rapport social qui organise l'ensemble des champs du social – la famille, l'école, le monde du travail, le champ politique et le champ culturel – selon un principe macro-social de rapports de pouvoir du groupe des hommes sur le groupe des femmes. Ces rapports instituent et réinstituent sans cesse une division, des différences entre les groupes de sexe, mais surtout une hiérarchie entre eux dans tous les domaines des activités, des tâches et des fonctions : rôles, territoires, compétences et attributs psychologiques. Cette structuration des rapports a une pesanteur historique et produit un conditionnement relatif des représentations et des pratiques ; mais en même temps, elle est dynamique et connaît des évo-

¹ En 1976, les décrets d'application de la loi Haby généralisent la mixité dans tous les degrés d'enseignement.

lutions dans le temps et des transformations. Ainsi, dans le fonctionnement concret de la société dans ses dimensions micro-sociales, au niveau des relations sociales (que je distingue, comme Danielle Kergoat², des « rapports sociaux de sexe » qui, eux, sont structurels), il peut y avoir du jeu et des marges de liberté pour les sujets, qui per-

mettent de faire évoluer, de transformer les relations sociales entre les sexes. Il y a donc aussi des changements.

Une remarque ici avant d'en venir à l'exposé des recherches : ce n'est pas parce que l'on travaille sur les inégalités de sexe qu'il faut négliger les inégalités sociales de classe

ou de culture. Elles se combinent ; de sorte que certains ou certaines peuvent être victimes de plusieurs types de discriminations qui peuvent soit s'accumuler soit quelquefois se compenser ; par exemple, les filles des classes populaires réussissent mieux à l'école, en moyenne, que les garçons des classes populaires.

I. La socialisation différentielle des sexes comme transmission des stéréotypes de sexe

I.1 Les stéréotypes de sexe

La psychologie sociale cognitive nous apprend que nous ordonnons le monde, et en particulier le monde social, en le catégorisant. Une des catégorisations sociales les plus primitivement apprises est la catégorisation de sexe – femme/homme. La psychologie sociale nous apprend aussi que la mixité d'un groupe accroît ce que la psychologie sociale nomme la « saillance » de la catégorie de sexe : dans un groupe mixte, les catégories de sexe ressortent. De plus, cette catégorisation tend vers les stéréotypes. Le stéréotype, terme d'imprimerie à l'origine, est une notion de psychologie sociale apparue en 1922 à propos d'études sur le racisme (cf. *Public opinion*, du journaliste américain et politologue Walter Lippman) ; le stéréotype est un ensemble de croyances rigides, voire caricaturales, concernant les caractéristiques supposées d'un groupe social. Quand il s'agit de groupes sociaux inégaux, ces croyances ne différencient pas seulement les groupes, elles valorisent le groupe do-

minant et dévalorisent le groupe dominé, produisant une hiérarchie entre ces groupes.

Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances concernant les caractéristiques des groupes sociaux des femmes et des hommes qui contribuent à créer des différences entre les sexes et aussi - et surtout - à les hiérarchiser ; car les catégories du « masculin » et du « féminin » contiennent une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social inégal des sexes (avec un groupe « masculin » dominant, valorisé, et un groupe « féminin » dominé, dévalorisé).

La psychologie sociale³ a montré encore que ces stéréotypes de sexe ont des effets psychologiques très importants : ils orientent et altèrent le regard sur autrui, les interprétations de son comportement, les jugements, les attentes, les conduites aussi. De plus, ces effets se produisent sans que le sujet en ait une conscience claire – ce que la psychologie sociale appelle la « cognition sociale implicite ». Ces stéréotypes de sexe fonctionnent de manière automatique chez tout

un chacun et donc déjà dans la famille.

I.2 La famille

Quand il arrive à l'école, l'enfant a déjà toute une histoire de vie et, dans cette histoire, il a déjà appris beaucoup de choses sur ce qu'est *être une fille* ou *être un garçon*, être une femme ou être homme – ce que l'on appelle les savoirs de sens commun, ce système de croyances partagées par le plus grand nombre et censées refléter le « bon sens », savoirs imprégnés de stéréotypes de sexe.

Dès sa première année de vie, l'enfant s'imprègne de ces savoirs de sens commun – et il continuera à les intégrer tout au long de son enfance et de sa jeunesse, dans sa famille encore mais pas seulement évidemment, par les médias notamment.

Qu'est-ce que l'enfant a appris dans sa famille ? Il a appris par exemple qu'il y avait une division des tâches entre les femmes et les hommes, que les tâches et les savoirs ne sont pas neutres,

² « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », in Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doare, Danièle Senotier (coords), *Dictionnaire critique du féminisme*, Paris, PUF, 2000 (2^e édition augmentée, 2004).

³ Cf. Marie-France Pichevin, « De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ? », in *Ephesia*, « La place des femmes », Paris, La Découverte, 1995 ; Marie-Claude Hurtig et Marie-France Pichevin (eds), *La Différence des sexes : questions de psychologie*, Paris, Tierce, 1986.

mais le plus souvent sexués. Certes, aujourd'hui, les modèles familiaux sont plus souples qu'autrefois, ils sont multiples et variés; mais aujourd'hui encore, l'enfant et le jeune ont plus de chances de rencontrer dans leur famille une répartition séparée et inégale des tâches domestiques qu'une répartition égalitaire entre le père et la mère. Dans chaque famille, les parents incarnent aux yeux de l'enfant des savoirs pratiques et théoriques différents; les pères, les mères, les oncles, les tantes, les frères et sœurs aînés lui proposent des modèles différents et l'enfant apprend ainsi ce qui convient aux femmes et aux hommes, d'autant plus qu'il est fortement incité par l'entourage à s'identifier préférentiellement aux modèles de son sexe, même s'il peut arriver parfois qu'il s'identifie préférentiellement à une personne de sexe opposé.

Les jouets ont aussi un rôle important: ils imitent et anticipent les activités adultes. Or, on n'offre pas les mêmes jouets aux petites filles et aux petits garçons. En jouant avec des jouets différents, et à des jeux différents, garçons et filles font des apprentissages qui préfigurent la division du travail entre les femmes et les hommes dans le monde adulte. Par cette division sexuée des jouets, ils incorporent dès l'enfance une division sexuée des tâches et des savoirs.

On pourrait supposer que, quand il arrive à l'école, l'enfant rencontre des savoirs délivrés de toutes ces connotations sexuées. En fait, il n'en est rien; car, comme le dit la psychologue Marie-Claire Pichevin, « nous sommes tous sexistes ». Les stéréotypes de sexe sont présents aussi dans la socialisation scolaire.

1.3 La socialisation scolaire

De nombreuses recherches ont montré qu'il existe une « *facette implicite du métier d'élève*⁴ » qui consiste à apprendre à devenir une femme ou un homme⁵: à l'école aussi, on apprend des savoirs de sens commun.

Même si l'école n'est pas la seule instance socialisatrice, elle joue cependant un rôle important pour la constitution des identités de sexe, c'est-à-dire dans l'apprentissage des dispositions qui déterminent la façon de faire, de dire et de voir de chacun, selon son sexe – comme selon son groupe social et ethnique. Les enfants et les jeunes passent aujourd'hui de longues années à l'école et filles et garçons y vivent, à travers une multitude de processus quotidiens très fins, le plus souvent non perçus des élèves et des adultes, une socialisation très différente selon leur sexe – et inégalitaire –, qui contribue à les préparer à des positions sociales inégales.

• Les relations entre pairs à l'école

Dans les relations des élèves entre eux, dans la cour de récréation, les garçons occupent l'espace par des jeux dynamiques et repoussent les filles vers les bords de la cour. Ils jouent l'opposition classique: les hommes au dehors, les femmes au dedans. En classe, ils occupent « l'espace sonore »⁶. Ils interviennent beaucoup plus, et en particulier spontanément, sans y avoir été invités par l'enseignant-e, soit à propos des savoirs et des apprentissages s'ils en ont les moyens, soit en se faisant « remarquer » par leur indiscipline.

Plus tard, à l'adolescence, certains garçons exercent en classe une « dominance⁷ » sur le groupe des filles, les empêchant de prendre la parole, de prendre leur place et, surtout, d'occuper une position de *leadership*; et ce par divers moyens: les moqueries, la dérision, les plaisanteries sexistes.

• Les relations entre enseignant-e-s et élèves

On peut observer dans les classes comment les stéréotypes orientent également les enseignant-e-s dans leurs regards sur les élèves, leurs interprétations de leurs comportements, dans leurs jugements, leurs attentes, leurs conduites aussi, sans qu'ils s'en rendent compte (ce que l'on appelle la « cognition sociale implicite »).

Les enseignant-e-s ont tout d'abord des *conduites* différentes vis-à-vis de chaque sexe. De nombreuses recherches montrent que les enseignant-e-s ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles (deux tiers / un tiers). Ils/elles interrogent les garçons plus souvent, leur font plus de remarques d'ordre cognitif, leur posent des questions plus complexes, reprennent plus leurs interventions spontanées, leur laissent plus de temps pour répondre (temps de « latence »). Bien sûr, pour expliquer complètement ces différences de traitement, on doit croiser la variable du sexe avec la position scolaire et l'origine sociale des élèves. Ainsi, les enseignant-e-s interrogent souvent des filles en position haute pour rappeler les savoirs déjà appris et des garçons en position haute pour construire les savoirs nouveaux de la séance.

⁴ Marie Duru-Bellat, *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan, 1990.

⁵ J'inverse moi-même systématiquement, en jouant de l'ordre alphabétique, l'ordre femme et homme – ordre qui illustre l'adage « le masculin l'emporte sur le féminin », mais parfois, même chez moi, les automatismes reprennent le dessus! [NdA]

⁶ Claude Zaidman, *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996.

⁷ Terme venu de l'écologie comportementale. [NdÉ]

Autre point significatif observé dans plusieurs expériences : si les enseignant-e-s essaient de rétablir des interactions plus équilibrées, les garçons se plaignent d'être négligés – et les enseignant-e-s ont effectivement l'impression qu'ils les négligent. Ce qui prouve que la norme explicite de traitement égal de tous et de toutes dissimule en réalité une norme commandant de favoriser les garçons.

Les stéréotypes gouvernent aussi les attentes des enseignant-e-s, différentes vis-à-vis de chaque sexe. Inconsciemment, les enseignant-e-s jugent les filles et les garçons selon un « double standard » :

- sur les comportements en classe, d'abord. La dominance des garçons est acceptée ; leur indiscipline est vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est rejetée, parfois violemment, chez les filles : une fille « doit » être docile et, si elle ne l'est pas, l'enseignant-e le ressent comme une hostilité personnelle à son égard, beaucoup moins lorsqu'il s'agit d'un garçon ;
- sur le travail scolaire ensuite.

Les enseignant-e-s imaginent que les garçons ont plus de capacités que leurs performances effectives, qu'ils/elles attribuent à un manque de travail, et pensent que les garçons « peuvent mieux faire », leur prêtant ainsi des capacités cachées. Les filles, elles, sont supposées « faire tout ce qu'elles peuvent » ; leurs résultats sont attribués à leur travail, non à leurs capacités, et elles ne sont pas supposées avoir des capacités virtuelles au-delà de celles dont elles font réellement preuve.

Ces jugements des enseignant-e-s ont également des effets sur les représentations des élèves : les filles croient que, si elles ne réussissent pas, c'est qu'elles ne sont pas « douées », en particulier en mathématiques ; alors que les garçons pensent que c'est parce qu'ils n'ont pas assez travaillé – ou que le professeur a mal expliqué... Les filles croient que les garçons bons en maths réussissent sans effort, qu'ils trouvent les exercices et les problèmes « du premier coup » et que le fait qu'elles aient besoin de chercher longtemps est une preuve de leur absence de « don ». Enfin, des enquêtes montrent que, à l'adolescence, à résultats scolaires identiques, les filles ont un sentiment de compétence et une estime de soi moindres que les garçons.

On peut penser que ces jugements des enseignant-e-s sont un des facteurs explicatifs et qu'il y a un effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice) : puisque les enseignant-e-s prêtent aux filles des capacités moindres que les garçons, les filles sont persuadées qu'elles ont effectivement des capacités moindres.

Ainsi, sans volonté explicite de qui que ce soit, filles et garçons « apprennent » à l'école des choses différentes. Les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte. Les filles apprennent à « prendre moins de place », physiquement et intellectuellement, donc à avoir une place secondaire, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la do-

minance des garçons (ou de certains garçons) ; et filles et garçons apprennent que tout cela est « normal ».

Quand on songe au temps que les élèves passent en classe durant toute leur scolarité, on a du mal à penser que ces expériences quotidiennes n'aient pas d'effets sur la constitution des identités de sexe, jusqu'à l'âge adulte.

1.4 Apprendre à investir les disciplines et les filières conformes à son sexe

Il existe, dans les savoirs de sens commun, une bi-catégorisation sexuée des disciplines ; elle est présente dès le primaire, mais va en s'accroissant tout au long du cursus scolaire et, à la fin de l'enseignement obligatoire, a des conséquences sur les orientations, se prolongeant en une bi-catégorisation sexuée des cursus et des filières.

Il est vrai que les savoirs ne sont pas sexués dans leur contenu. Mais nous avons tous des croyances et des arbitrages concernant les disciplines scolaires, comme s'il y avait des disciplines « masculines » et des disciplines « féminines ». Ces croyances n'existent pas seulement chez les élèves (comme le disent les sociologues Christian Roger Establet dans *Allez les filles!*⁸ : « Tu dois aimer les maths, mon fils, même si tu n'y comprends rien »), elles existent aussi chez les enseignant-e-s et les autres personnels de l'éducation, en particulier les conseiller-ère-s d'orientation, même s'ils/elles s'en défendent le plus souvent. En général, les enseignant-e-s s'attendent à une réussite meilleure des gar-

⁸ Christian Baudelot et Roger Establet, *Allez les filles!* Paris, Le Seuil, 1992.

çons dans les matières scientifiques et techniques industrielles et des filles dans les matières littéraires et techniques tertiaires (les techniques tertiaires n'étant par ailleurs pas considérées comme des « techniques » : pour le sens commun, « la technique », c'est « masculin »).

Qu'il ne s'agisse ni de la nature de la discipline elle-même, ni de la « nature » des filles ou de celle des garçons, nous en avons la preuve: au XIX^e siècle, ce n'étaient pas les sciences, mais les lettres (les « humanités classiques ») qui étaient valorisées et « faites pour » les garçons (de la bourgeoisie); les filles n'y

avaient pas accès et ces disciplines n'étaient pas au programme des lycées de jeunes filles créés par la loi Camille Sée de 1880. Le basculement entre lettres et sciences s'est fait dans la seconde moitié du XX^e siècle.

À l'école donc, non seulement les élèves apprennent des contenus disciplinaires, mais ils apprennent ce savoir de sens commun qu'est la division des disciplines selon les sexes. Ils apprennent à aimer telle discipline plutôt que telle autre, à la considérer comme importante en fonction de leur sexe (« c'est pour moi », « ce n'est pas pour moi »). Toutes les enquêtes

montrent que, dès le collège, les filles déclarent préférer les lettres et les langues et les garçons les mathématiques et l'informatique⁹. Ces préférences s'expriment encore plus nettement au niveau du lycée.

On peut donc faire l'hypothèse qu'à l'école s'opèrent des apprentissages sociaux, se transmettent des modèles, des représentations, des comportements, des rôles, des valeurs, des normes de sexe qui apprennent aux élèves des manières de constituer leurs identités de sexe et, dans le même temps, des positions sociales liées au sexe.

II. Le curriculum caché

À l'école, on acquiert une certaine image de soi-même, conforme à l'ordre social des sexes. Mais cet apprentissage de positions sociales inégales ne se fait pas seulement à travers la socialisation, elle se fait aussi avec la transmission des savoirs disciplinaires. Pour le comprendre, il faut introduire la notion de « curriculum caché », qui nous vient de la sociologie anglaise.

Les sociologues anglais sont partis de la constatation que les enseignant-e-s étaient loin de faire dans leur classe exactement ce qui était prescrit par les programmes. D'où ils ont distingué:

- le *curriculum formel* – le parcours d'enseignement prescrit, l'ensemble de programmes organisés en cursus;
- le *curriculum réel* – l'ensemble des situations réelles d'apprentissage, ce qui est

effectivement accompli par la scolarisation comme développement de connaissances et de capacités ou comme modification de comportements et d'attitudes chez les élèves;

- le *curriculum caché ou latent* – troisième distinction introduite, qui désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites¹⁰ », sans que personne ne veuille les enseigner. Par exemple, apprendre la compétition et non pas la coopération; ou encore, apprendre à tricher dans les contrôles sans se faire prendre, « compétence » que certains élèves acquièrent sans qu'elle fasse partie des objectifs explicites de l'école...

⁹ Georges Férouzis, *Le Collège au quotidien*, Paris, PUF, 1996.

¹⁰ Jean-Claude Forquin, « L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement », *Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 5, 1985.

II.1 Transmission des savoirs et orientation : la division socio- sexuée des savoirs

Cette notion de curriculum caché est précieuse pour comprendre les inégalités de sexe à l'école. On pourrait déjà en parler dans la socialisation des élèves, mais le curriculum caché joue aussi dans la fonction essentielle du système scolaire : la transmission des savoirs. Car ces apprentissages dont les sujets eux-mêmes n'ont pas conscience ne sont pas seulement liés à ce qui se passe dans le quotidien de la classe et de la vie scolaire (cf. *supra*), mais sont liés également aux programmes et aux savoirs scolaires. On peut en effet faire l'hypothèse que, en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et que se font des apprentissages disciplinaires, des savoirs se transmettent sur les positions sociales des femmes et des hommes, et leurs positions respectives dans les savoirs.

II.2 Contenus d'enseignement : le « masculinisme »

Si l'on considère les programmes scolaires eux-mêmes, on peut constater qu'ils s'adressent prioritairement aux garçons : les sciences semblent faites par les hommes et pour les hommes.

Dans les lettres et les sciences humaines, la culture scolaire s'appuie sur des œuvres classiques produites par les hommes, qui donnent des femmes une vision traditionnelle – passives, soumises, dépendantes et inférieures. Quelles

que soient les disciplines enseignées, on rencontre peu de femmes actives dans la société ou dans la politique et/ou ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes savantes dans les sciences, peu de femmes créatrices, quel que soit le domaine de la culture. Et, si les femmes sont mentionnées, leurs réalisations sont souvent minorées ou dévalorisées.

On ne trouve en outre dans les programmes que peu de travaux récents sur les femmes en littérature, en histoire, en philosophie, en sciences sociales ; et peu des travaux récents sur l'histoire des mouvements féministes, sur les rapports sociaux de sexe, sur les inégalités de sexe dans tous les domaines – le travail, la politique, le droit, la culture, les sciences.

À ce propos, Michèle Le Doeuff¹¹ parle de « masculinisme » : « *ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes, mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue)* ».

Curriculum caché donc, puisque les programmes scolaires tendent à persuader les filles que, si les femmes sont invisibles dans l'histoire, la vie sociale et la culture, c'est qu'elles n'y ont pas de réelles importance et influence.

Ces savoirs implicites s'ajoutent au vécu de la vie scolaire quotidienne pour persuader les filles qu'elles ont une place seconde et secondaire et qu'elles ne peuvent apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique so-

ciale ou politique, ou à la culture, à la science ou à l'art. Plus grave encore, les garçons sont confortés dans leurs convictions, souvent déjà bien ancrées, que ce sont les hommes qui font l'histoire et la culture, donc qu'ils sont supérieurs aux femmes. Et ces savoirs implicites ont une efficacité beaucoup plus grande que tous les discours sur l'égalité des sexes.

L'ensemble de ces éléments jouent dans les orientations des élèves, elles-mêmes fortement déterminées par ce curriculum caché fondé sur les stéréotypes de sexe.

L'orientation scolaire et professionnelle n'est pas seulement déterminée par les capacités et les compétences cognitives, mais renvoie d'abord à la confiance en soi et à la construction de son identité, en particulier sexuée. Il s'agit, au moment de l'adolescence, période où les identités sont en plein remaniement, de choisir une voie qui permette d'être en équilibre personnel avec soi-même dans ce que l'on fait et fera. Choisir une discipline, une filière, met en question la construction de l'identité sexuée.

Au moment de l'adolescence, ce choix met en œuvre un facteur essentiel : la reconnaissance par les autres, les pairs d'abord, les adultes ensuite.

Aujourd'hui, les statistiques permettent de dégager deux grands phénomènes : une meilleure réussite scolaire des filles par rapport aux garçons ; des parcours scolaires très différenciés selon le sexe qui limitent les effets de cette réussite.

¹¹ Michèle Le Doeuff, *L'Étude et le Rouet*, Paris, Le Seuil, 1989.

III. Études, métiers, emplois... Les effets des stéréotypes et du curriculum caché

III.1 Une meilleure réussite scolaire des filles

- Dans l'enseignement primaire

Les filles redoublent moins que les garçons et sont plus souvent « à l'heure » en fin de primaire. Elles ont des performances nettement meilleures que les garçons en lecture et en français et des performances égales en mathématiques. Les garçons sont plus nombreux qu'elles dans l'enseignement spécialisé.

- Dans l'enseignement secondaire

Au collège, les filles gardent leur avance. Elles sont, de ce fait, plus nombreuses à être orientées vers l'enseignement général au second cycle (lycée). On peut cependant se demander si ce n'est pas également l'effet d'une offre de formation dans les filières techniques et professionnelles moindre les concernant dès lors que joue la division socio-sexuée des formations.

En 2008, les filles représentent 56 % des lauréats au baccalauréat général et ont un taux de réussite supérieur à celui des garçons dans toutes les options, y compris le bac scientifique.

- Dans l'enseignement supérieur

L'avantage des filles perdure en apparence : elles représentent 55 % des étudiants. Mais cet avantage apparent doit être tempéré si l'on détaille les orientations et les filières dans lesquelles se trouvent filles et garçons.

III.2 Des parcours scolaires différenciés selon le sexe

Les statistiques développées ci-dessous proviennent toutes des notes d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale et concernent l'année 2007-2008¹².

- L'enseignement professionnel

Dans l'enseignement professionnel, la mixité est l'exception et la ségrégation entre les sexes domine.

Au niveau CAP et BEP, les garçons sont massivement dans les filières industrielles et artisanales.

Dans le secteur secondaire, on ne trouve des filles que dans les sections « matériaux flous » (textiles). Les filles sont surtout présentes dans les filières tertiaires (employées de bureau, de collectivité, secrétariat, santé, services). Au niveau du baccalauréat professionnel, les filles représentent 43,2 % des admis. Mais ce baccalauréat est divisé en deux grands domaines : le domaine de la production, où les filles représentent 10,4 % des élèves, et celui des services, où elles représentent 70,5 %¹³.

- L'enseignement secondaire long

De grandes disparités entre filles et garçons sont observables dans l'enseignement technologique, où l'on retrouve la même dichotomie que dans

l'enseignement professionnel entre filières industrielles, très majoritairement masculines (7,4 % de filles au baccalauréat sciences et techniques industrielles [STI]), et filières tertiaires, majoritairement féminines (les filles sont 65,9 % en sciences et techniques tertiaires [STT]), avec 89,6 % dans l'option action et communication administrative (secrétariat) et 95,5 % dans l'option SMS (sciences médico-sociales).

- L'enseignement secondaire général

Si la ségrégation entre filles et garçons est moins radicale dans l'enseignement secondaire général, les filles sont cependant très majoritaires dans la section littéraire L (82,6 %), majoritaires dans la section économique et sociale ES (64,1 %) et minoritaires dans les sections scientifiques S (44,2 %) ¹⁴. Il faut cependant noter qu'elles sont nettement plus nombreuses en S qu'en L.

- L'enseignement supérieur

Les mêmes disparités se retrouvent évidemment dans l'enseignement supérieur¹⁵ : les filles sont très majoritaires en lettres (72,8 %) et en sciences humaines et sociales (65,9 %), majoritaires en droit (62 %) ; elles sont minoritaires en sciences « dures » (34,1 %), mais une mixité presque paritaire existe en médecine (56,3 %) et en sciences économiques et gestion (47,5 %). D'autre part, les filles sont minoritaires dans les sections réputées les plus « presti-

¹² Note d'information de la DEPP, n° 01.24, mai 2001.

¹³ Dans les métiers de la production, la seule exception est la filière « artisanat et métiers d'art » ; dans l'option « vêtement », les filles représentent 97,4 % des élèves, 88 % dans l'option « tapisserie » ; dans l'option « productique matériaux souples », les filles sont 97,5 % ; dans les autres options industrielles, les filles sont en dessous de 10 %.

¹⁴ Avec 40,4 % en option mathématiques et 58,7 % en sciences de la vie et de la terre.

¹⁵ Note d'information de la DEPP, n° 01.30, juin 2001.

gieuses » du système scolaire français: les classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques¹⁶. Elles représentent 75,5 % des classes préparatoires littéraires, 53 % des classes économiques et commerciales préparant aux écoles de commerce, mais 26,8 % des classes préparatoires scientifiques, préparant aux écoles d'ingénieurs¹⁷.

Ainsi, malgré certains progrès (en droit et en économie, ou en médecine), les filles et les garçons sont loin d'avoir aujourd'hui des orientations analogues. Ne suivant pas les mêmes filières ni les mêmes cursus, ils/elles n'accèdent pas aux mêmes savoirs ni aux mêmes débouchés professionnels. Ce système scolaire, mixte en théorie, opère en réalité encore aujourd'hui un partage, une ségrégation des élèves selon le sexe. Après l'enseignement obligatoire, la mixité est loin d'être réalisée, si l'on entend par là une égale répartition des sexes dans toutes les filières et donc un égal accès de tous et toutes à tous les savoirs.

TABLEAU 1

**Élèves ayant obtenu
le baccalauréat général en 2008 (%)**

Série	S	L	ES
Filles	42,0	24,3	33,7
Garçons	65,3	8,1	26,0

TABLEAU 2

**Effectifs des classes préparatoires
aux grandes écoles par sexe
(2005-2006)**

	Filles	Garçons	% filles	Total
Classes préparatoires aux grandes écoles	31 125	43 665	41,6 %	74 790
Prépa scientifiques	13 814	33 555	29,2 %	47 369
Prépa économiques	8 835	7 242	55 %	16 077
Prépa littéraires	8 476	2 868	74,7 %	11 344
<i>Total général</i>	<i>31 125</i>	<i>43 665</i>	<i>41,6 %</i>	<i>74 790</i>

¹⁶ Note d'information de la DEPP, n° 01.13, mars 2001.

¹⁷ La proportion des filles en écoles d'ingénieurs se réduit encore par rapport à ce qu'elle était en classes préparatoires. Dans les écoles d'ingénieurs, les filles représentent 22,6 % des effectifs (11,1 % à Polytechnique, 15,2 % dans les écoles centrales). Cf. Michèle Ferrand, Françoise Imbert et Catherine Marry, *L'Excellence scolaire: une affaire de famille?* CSU-LASMAS-IRESO/CNRS, 1997.

III.3 Le parcours professionnel : apprendre à désirer ce qui vous attend

La représentation d'un avenir professionnel possible se construit en lien avec la réalité du monde adulte et du marché du travail.

• *La segmentation du marché du travail*

On sait que le taux d'activité des femmes ne cesse de croître (près de 82,3 % des femmes entre 25 et 49 ans étaient actives en 2006). Mais le marché du travail a encore largement un fonctionnement sexué. Les économistes et les sociologues parlent de « segmentation » du marché du travail selon le sexe, avec des secteurs d'emplois dits masculins et des secteurs d'emplois dits féminins.

On observe d'une part une très forte concentration des emplois féminins : cinq secteurs d'activité regroupent 78,9 % des femmes ; à l'inverse, dans 167 professions, les femmes sont moins de 20 %. Si l'on compare avec l'emploi masculin, les cinq catégories où les hommes sont les plus nombreux représentent seulement 25 % de leurs emplois.

Parmi les emplois salariés, les cinq catégories les plus « féminisées » sont les personnels des services directs aux particuliers, employés administratifs d'entreprise, employés et agents de service de la fonction publique, employés de commerce, professions intermédiaires de l'éducation, de la santé et du travail social. Les femmes occupent majoritairement des emplois dans le secteur tertiaire (76 %). La part des femmes

reste très largement minoritaire dans les transports et l'industrie (moins de 25 %), à l'exception des industries de biens de consommation et agroalimentaires ; elles sont encore plus minoritaires dans le secteur de la construction (10 %).

D'autre part, les femmes sont proportionnellement plus nombreuses à occuper des emplois non qualifiés. Elles occupent aussi la majorité des emplois à temps partiel et des emplois précaires et ont des taux de chômage généralement supérieurs à ceux des hommes. Les femmes connaissent des handicaps spécifiques en matière d'insertion professionnelle (surtout pour les non-diplômées), de carrière, de salaire (salaires inférieurs de 20 % avec les mêmes diplômes et de 15 % à diplômes et carrières identiques).

• *Le fonctionnement sexué de la famille*

Ce fonctionnement sexué et inégal du marché du travail est articulé au fonctionnement sexué et inégalitaire de la famille. Dans les couples, les tâches domestiques et éducatives ne sont pas partagées équitablement entre les femmes et les hommes et reposent toujours sur les femmes (70 % du travail ménager et 60 % du travail éducatif selon la dernière enquête INSEE « Emploi du temps » de 1998-1999¹⁸). De ce fait, les femmes ne sont jamais considérées comme des travailleuses à part entière par les employeurs si elles sont mariées, prétexte pour leur assigner des emplois moins bien rémunérés et beaucoup moins d'emplois à responsabilité (d'où le « plafond de verre¹⁹ »).

Ce sont tous ces éléments que les filles anticipent quand elles font leur projet professionnel et leur choix de cursus (quand elles en ont le choix). Les enquêtes montrent que la question de l'arbitrage, de l'articulation (et non de la conciliation) entre travail professionnel et travail familial est un élément dont elles tiennent compte à l'adolescence quand elles pensent à leur avenir professionnel – alors que ce n'est pas du tout une préoccupation des garçons, même s'ils envisagent de vivre en couple. Ce sont ces anticipations qui produisent en partie les orientations différenciées.

Les filles et les garçons construisent leurs choix scolaires, professionnels et personnels en fonction de la réalité sociale de la division sexuée des emplois professionnels et de la division sexuée du travail dans la famille, comme si ces divisions étaient définitives et non pas historiques, transformables. Pourtant, des facteurs de changement existent.

¹⁸ Cf. le fichier pdf « L'évolution des temps sociaux au travers des enquêtes "Emploi du temps" » sur le site de l'INSEE : www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/es352-353z.pdf

¹⁹ Le *plafond de verre* (*glass ceiling*) est une expression apparue aux États-Unis à la fin des années 1970 qui s'est faite connaître en 1986 à la suite d'un article publié dans le *Wall Street Journal* ; elle désigne le fait que, dans une structure hiérarchique, les niveaux supérieurs ne sont pas accessibles à certaines catégories de personnes.

TABLEAU 3

Répartition des tâches domestiques et familiales (1998-1999)

	TOUTES JOURNÉES CONFONDUES		DU LUNDI AU VENDREDI		SAMEDI ET DIMANCHE	
	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes
Domestiques						
Cuisine, vaisselle	50	90	50	89	52	92
Ménage	23	73	20	71	30	77
Linge	10	49	9	46	12	57
CUISINE, MÉNAGE ET LINGE	59	96	57	96	63	97
Comptes et démarches	8	8	7	9	9	6
Courses	31	44	26	44	42	43
CUISINE, MÉNAGE, LINGE, COMPTES ET DÉMARCHES, COURSES	69	97	66	97	78	98
Bricolage et jardinage	31	10	27	8	39	15
Entretien et divers	25	19	23	18	32	21
TOUTES TÂCHES DOMESTIQUES	82	98	79	98	90	98
Familiales						
Soins aux enfants et aux adultes	28	43	29	44	28	40

CHAMP : COUPLES DONT LES DEUX CONJOINTS SONT SALARIÉS

LECTURE : 50 % DES HOMMES ONT PASSÉ AU MOINS DIX MINUTES À FAIRE LA CUISINE OU LA VAISSELLE AU COURS DE LA JOURNÉE ENQUÊTÉE ; 82 % D'ENTRE EUX ONT EFFECTUÉ AU MOINS L'UNE DES DIFFÉRENTES ACTIVITÉS DOMESTIQUES.

SOURCE : INSEE, ENQUÊTE EMPLOI DU TEMPS 1998-1999.

IV. Les facteurs de changement

Les enquêtes montrent que les filles sont plus réticentes à reproduire la situation de leur mère que les garçons à reproduire celle de leur père. Beaucoup de filles refusent désormais de s'inscrire dans la division traditionnelle des rôles sexués et de s'engager précocement ou définitivement dans le mariage.

Aujourd'hui coexistent plusieurs modèles de couples et de familles. Si les modèles de division traditionnelle du travail entre hommes et femmes perdurent, il existe aussi des modèles différents, plus équilibrés du point de vue du partage des tâches familiales.

Sur le marché du travail, si sa structuration pèse encore fortement, apparaissent là aussi

des modèles nouveaux. Certaines femmes peuvent s'insérer dans des secteurs d'emplois jusque-là entièrement masculins (cadre de l'industrie ou profession libérale, médecine, droit, architecture, par exemple).

Les jeunes doivent donc faire un travail de construction personnelle à partir de ces contraintes structurelles, avec plusieurs stratégies possibles : exploiter au mieux ces contraintes, les utiliser d'une manière détournée ou les contrer nettement. Bien que les résistances structurelles soient fortes, on est là dans des réalités mouvantes appelées à se transformer.

Conclusion : la division socio-sexuée des savoirs et du travail

Le système scolaire est divisé en cursus et filières différenciés et hiérarchisés selon les classes sociales, les origines ethniques et les sexes. On ne peut donc comprendre les orientations différenciées et leurs conséquences professionnelles et sociales sans prendre en considération la socialisation différentielle qui se produit dans la famille et à l'école et, d'autre part, sans considérer le problème général de la division socio-sexuée des savoirs, elle-même en relation avec la division socio-sexuée du travail. C'est cet ensemble de facteurs qui contribue à reproduire les inégalités entre les sexes et qui constitue le « genre » comme ordre social d'inégalités entre les sexes.

La sélection et les orientations différentielles ont pour conséquence la transmission différen-

tielle des savoirs non seulement selon les groupes sociaux, mais aussi selon les sexes, dans chaque groupe social. Les hommes étant voués à la production, les garçons se retrouvent dans les filières scientifiques et techniques, qui renvoient à la maîtrise sur les choses et la nature. Et les garçons des classes privilégiées acquièrent les savoirs qui conduisent aux fonctions dirigeantes, au plan économique, administratif, politique ou symbolique, qui donnent le pouvoir sur les êtres humains. Les femmes étant vouées aux métiers de relations et de services, les filles se retrouvent massivement dans les filières littéraires et tertiaires, qui correspondent à des fonctions de cadres moyens ou d'employées; dans la production, elles sont cantonnées dans des emplois d'ouvrières peu qualifiées, même si une petite minorité accède aujourd'hui à des emplois de cadres ou aux professions libérales.

On sait que la mixité s'est introduite tardivement dans l'école française, dans les années 1960-1970. Mais surtout, elle s'est introduite sans réflexion politique et pédagogique préalable, sans que soient énoncés à son sujet des finalités et des objectifs précis, probablement parce que la société française était en conflit à leur sujet, comme elle l'est toujours aujourd'hui. Au

cours du temps, quelques textes officiels, quelques conventions, circulaires et enfin deux conventions plus importantes, en février 2000, puis 2006, sont venus préciser ces finalités (« lutter contre les préjugés sexistes », « favoriser, promouvoir une égalité réelle et un respect entre les sexes »). Mais ces textes sont peu connus des personnels et ne sont pas considérés, et par les personnels et par la plupart des responsables du système éducatif, comme énonçant des missions importantes voire essentielles du système scolaire. La mixité scolaire n'est pas encore considérée, dans le système scolaire, comme un objet de réflexion ou comme un outil pédagogique. Elle pourrait par exemple être appréhendée comme le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté supposant un apprentissage d'une pratique d'égalité entre les sexes ou comme se donnant une finalité d'émancipation pour les filles et les femmes.

Dès lors, le modèle de rapport entre les sexes qui est mis en œuvre dans le système scolaire est un modèle inégalitaire, proche de celui qui existe dans le reste de la société. Contrairement à ce qu'affirment Baudelot et Establet dans leur ouvrage *Allez les filles!* l'école n'est pas en avance sur la famille ou l'entreprise. ■



**PROFESSION
BANLIEUE**

CENTRE DE RESSOURCES
15, rue Catulienne
93200 Saint-Denis
Tél. : 01 48 09 26 36
Fax : 01 48 20 73 88
profession.banlieue@wanadoo.fr

www.professionbanlieue.org

AVEC LE SOUTIEN DE

- La Préfecture de l'Île-de-France
- L'Académie
- Le Conseil général de la Seine-Saint-Denis
- Les villes de la Seine-Saint-Denis

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE DE L'AUTEURE

- Mosconi Nicole (1989), *La Mixité dans l'enseignement secondaire: un faux-semblant?* Paris, PUF.
- Mosconi Nicole (1994), *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- Mosconi Nicole (1998), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF.