

- Page 2 : Le carcan du genre
- Page 11 : les systèmes scolaire et préscolaire producteur d'inégalités sexuées
- Page 27 : Bibliographie

L'ÉDUCATION DES FILLES ET DES GARÇONS : PARADOXES ET INÉGALITÉS

Dans les systèmes éducatifs mixtes, les filles et garçons reçoivent un enseignement considéré comme identique, mais qu'en est-il réellement ? On s'aperçoit que, malgré une meilleure réussite des filles à l'école (en termes de durée moyenne des études, de niveau moyen des diplômes, de taux de réussite aux examens), elles sont toujours sous-représentées dans les filières prestigieuses et porteuses d'emploi. Par la suite, les femmes rencontrent plus de difficultés dans leur trajectoire professionnelle : elles sont plus souvent que les hommes confrontées au chômage, aux emplois précaires, au temps partiel contraint et souvent moins bien rémunérées. Quand on lit que les discriminations sont des freins à la croissance économique ● et qu'être une femme en France aujourd'hui reste le premier facteur d'inégalité sur le marché du travail, peut-être est-il (encore) temps de repenser les relations entre les individus et en particulier les relations entre les femmes et les hommes. Quelle évolution sociétale est-elle envisagée ? Une différenciation renforcée ou des relations apaisées ?

Paradoxalement, les recherches en sciences humaines n'ont pris en compte la variable « sexe » que récemment. Sociologues et psychologues auraient oublié la moitié de l'humanité dans leurs travaux ; Marie Duru-Bellat (1995) ● parle même de « cécité » de la part des chercheurs mais aussi des responsables politiques.



Par Marie Gausse

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

L'alibi de l'égalité de principe et de droit autorise la société à oublier ou à fermer les yeux sur le fait que les hommes dominent toujours, les chiffres et leur analyse nous le montrent. Des inégalités demeurent, que ce soit dans le domaine de la parité, du choix des carrières, de l'égalité professionnelle, de l'égalité dans la sphère privée (la répartition des temps de loisirs, de travail domestique ou de soin aux enfants), ainsi que des injustices au regard des violences faites quotidiennement aux femmes ●. Un obstacle majeur se dresse devant la mise en place de mesures pour lutter contre ces inégalités : les représenta-

- Rapport de France stratégie : Bon-Maury Gilles et al. (2016). [Le coût économique des discriminations](#).
- Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).
- Rapport des inspections générales : Benatsou Fatiha et al. (2015) : [Rapport sur l'évaluation de dispositifs de prévention et de lutte contre les violences faites aux femmes](#).

tions genrées qui assignent aux femmes et aux hommes des rôles sexués qui seraient prédéterminés « naturellement ». Comment faire évoluer ces représentations ? Parmi les différentes instances de socialisation des enfants, seule l'École a un « *projet explicite d'émancipation des individus et d'égalité entre tous et toutes* » (Collet, 2012).

Des polémiques récentes sur la « théorie du genre », utilisées à des fins politiques, auraient pu nous dissuader d'aborder cette question en contexte scolaire. Un bilan des approches scientifiques de la question nous apparaît pourtant plus que jamais utile et nécessaire, en particulier pour permettre aux acteurs de l'éducation de disposer d'un état des savoirs rigoureux dans ce domaine, au-delà des approches idéologiques ou des croyances personnelles.

On ne pourrait aborder la problématique des inégalités de genre à l'École sans s'attacher à comprendre les rouages de la dichotomie femme/homme au préalable. C'est pourquoi nous proposons dans ce Dossier de consacrer une partie à la construction de ces représentations pour, dans une seconde partie, mieux exposer les mécanismes en œuvre dans le système éducatif.

LE CARCAN DU GENRE

Les études de genre se sont établies aux États-Unis quand John Money utilise pour la première fois le couple sémantique « *sex and gender* » en 1955 pour différencier sexe biologique et identité sexuée lors d'une étude sur des enfants intersexués ●. Aujourd'hui, deux sens finalement assez distincts sont principalement attribués au terme « genre ». Une première définition psychologique associe le genre à un ensemble d'attributs psychologiques et comportementaux censés différencier les femmes des hommes (ce qui est propre aux femmes ou aux hommes). Cette acception prend une coloration naturaliste dans le sens commun puisqu'une femme est une « *femelle biologique* » de genre féminin et un homme un « *mâle biologique* » de genre masculin. Cette définition qui représente la différence entre les femmes et les hommes *via* l'ordre naturel des choses perdure aujourd'hui ●.

Le second sens donné au mot genre est d'ordre sociopolitique et issu des recherches féministes qui appréhendent le genre comme « *un système de normes de sexe hiérarchisant, producteur d'inégalités, qui légitime ces inégalités en les naturalisant. Associé à un système le terme genre est ici utilisé au singulier* » (Marro, 2012). On aborde ici le concept de genre comme le produit d'une construction sociale à l'opposé d'un fait de la nature. Ces normes attribuent aux unes et aux autres des conduites qui non seulement les distinguent mais les hiérarchisent. Dès lors, le genre exprime tout autant qu'il produit cette **valence différentielle des sexes** dont nous parle Héritier, valence qui « *traduit la place différente qui est faite universellement aux deux sexes sur une table des valeurs et signe la dominance du principe masculin sur le principe féminin* » (Héritier, 2002 citée par Marro, 2012).

LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ SEXUÉE

De nombreuses recherches portent sur le développement de l'identité de genre, c'est-à-dire de l'acquisition des rôles de sexe, et sur la construction de l'identité sexuée (Chiland, 2003 ; Rouyer, Mieyaa & Blanc, 2015). Elles ont établi que les rôles dévolus en fonction du sexe sont relatifs aux attentes culturelles et sociales vis-à-vis des individus appartenant aux différentes **catégories de sexe**. La féminité et la masculinité sont des modèles sociaux normatifs qui ne se développent pas naturellement, ils sont appris. Selon Vouillot « *les rôles de sexe définissent les modèles de la féminité et de la masculinité dans une culture donnée, et sont relatifs à la fois aux traits psychologiques et aux comportements (ce que doit être et comment doit être un garçon, une fille, un homme, une femme), mais aussi aux rôles sociaux et activités réservés à l'un ou l'autre sexe* » (Vouillot, 2002). En effet, l'identité de genre (*gender identity*), terme utilisé dans les travaux anglo-saxons, renvoie principalement à la connaissance que l'individu a de son appartenance à un sexe en fonction duquel il va développer et acquérir les modèles de comportements typiques d'un sexe (*sex-typing*). Depuis qu'Anne Oakley a différencié, en 1972, sexe (biologique) et

● À cette époque, il était fréquent qu'on choisisse d'aligner le sexe sur le genre socialement reconnu, en pratiquant des interventions chirurgicales répétées associées à un traitement hormonal et à un contrôle étroit des conduites sexuées (sports, loisirs, choix de métier) et de la sexualité car « *la réussite passe par l'adhésion à l'hétérosexualité* » (Barus-Michel & Molinier, 2014). L'opération de réattribution sexuelle est d'ailleurs obligatoire en France pour qui souhaite changer son état civil (sexe et prénom). Lire [l'article](#) du *Huffington Post* à ce propos.

● On peut consulter avec profit le site de [l'Observatoire critique de la vulgarisation](#) tenue par Odile Fillod.

genre (culturellement construit), ces termes comme leurs rapports ont été l'objet de réévaluations successives.

Que sait-on sur les différences de sexe pendant les trois premières années de vie ? Quelques études ont essayé de montrer des corrélations entre la production d'hormones, testostérone pour les garçons et progestérone pour les filles, et le comportement des enfants plusieurs années après la naissance sans réussir à donner des explications biologiques et mécaniques satisfaisantes.

Différents ? Complémentaires ? Égaux ?

Les enfants assimilent tôt les normes correspondant à leur genre (ce que signifie être une fille ou un garçon de leur époque, de leur culture) mais intègrent tout aussi vite que ces rôles ne sont pas les mêmes. Collet analyse la fameuse complémentarité des sexes qui serait en fait une façon discrète de parler de hiérarchie ou de différence. « *On oppose souvent "égal" et "différent". Cependant, le contraire de "différent" est "identique" et le contraire de "égal" est "inégal" »* (Collet, 2011).

« L'idéologie de la complémentarité des sexes est très prégnante dans les pratiques professionnelles et les stéréotypes de genre émaillent les discours des enseignant-e-s, modelant le plus souvent leurs comportements vis-à-vis du sexe opposé [...] Un dispositif de formation, s'adressant à tou-te-s les professionnel-le-s intervenant à l'école maternelle, serait nécessaire pour rendre compte, dans les pratiques, de l'emprise des stéréotypes sexués générateurs de conservatisme et leur pérennisation inévitable par l'idéologie de la complémentarité des sexes » (Jaboin, 2010).

Malgré les progrès en neurobiologie, il n'existe pas d'expériences concluantes montrant des différences entre cerveau

femme/homme autre peut-être que celles construites par la socialisation. L'histoire montre pourtant que de nombreux scientifiques se sont penchés sur la question des différences d'aptitudes entre femmes et hommes. Plusieurs arguments en faveur de la différence ont tenté d'être démontrés avec la question de la forme du cerveau (la bosse des maths !), puis celle de la taille du cerveau ou celle de la latéralisation des hémisphères. Les opinions exposées dans des articles pré-supposant des différences entre les cerveaux des hommes et des femmes ont été forgées à partir de l'étude des cerveaux d'individus adultes dont les circuits neuronaux auraient déjà été influencés par leur environnement culturel et social. Les compétences et les comportements sont acquis et se traduisent dans les structures cérébrales qui se modifient au gré des expériences et de l'environnement social. Tout comme n'importe quel muscle qu'on entraîne pour un certain type de d'activités, le cerveau s'adapte à l'exercice qu'on lui demande de produire (Collet, 2011). Le concept de plasticité cérébrale mis au jour par les études neurobiologiques apporte un éclairage sur les processus de construction sociale et culturelle des identités de chacun-e. Grâce à ses propriétés de plasticité cérébrale, le cerveau se façonne en fonction du contexte, des apprentissages et des expériences vécus par les individus : 90 % des connexions entre neurones ne s'effectuent qu'après la naissance et le cerveau reste malléable tout au long de la vie (Gaussel & Reverdy, 2013).

Chaque cerveau étant unique, il n'est pas possible de dégager des traits propres à chaque sexe et on constate plus de variabilités individuelles que de différences observées entre les sexes (Vidal, 2011). On sait aujourd'hui que la sexualisation du cerveau s'effectue au stade embryonnaire mais uniquement de façon physiologique pour les fonctions de reproduction (comme le déclenchement de l'ovulation), et pas de façon cognitive. Il n'y aurait pas, et ce malgré des idées déterministes fortement ancrées, de différences entre les cerveaux masculin et féminin en termes de capacité ou de comportement intellectuel. « *L'humain est d'abord le produit*



d'une histoire culturelle et sociale » (Vidal, 2011). Selon la chercheuse, aucune étude n'a démontré de processus différents selon les sexes dans la constitution des réseaux neuronaux lors de l'apprentissage. Vidal ajoute : « *Au-delà des effets d'annonce, l'argument de la biologie fait toujours autorité pour expliquer les différences entre hommes et femmes. Et par là-même, il permet d'évacuer par des preuves scientifiques objectives les raisons sociales et culturelles des inégalités entre les sexes* » (Vidal, 2011).

Mais nous allons voir que la biologie n'est pas non plus formelle sur la distinction de ce qui constitue le féminin et le masculin. Comment se « fabriquent » les filles et les garçons ? Avant la naissance, il n'y a pas de différence entre les cerveaux, sauf pour certaines actions de l'hypothalamus qui régulent le type et la quantité d'hormones liées aux fonctions reproductives via l'hypophyse. Ce sont les hormones sexuelles qui vont induire le développement des éléments sexuels et physiques du corps comme la pilosité, les seins, les masses graisseuses et musculaires. Les différences anatomiques entre les sexes sont variables d'un individu à l'autre selon un vaste continuum des traits dits féminins et masculins (Laboratoire de l'égalité, 2016). La représentation binaire de la société est un postulat social plus que scientifique car la biologie montre aujourd'hui des résultats ambigus ●. Les cellules sexuées existent dans la nature mais répartir les individus en seulement deux catégories, mâle et femelle, est une pratique réductrice qui ne reflète pas la réalité biologique (les marqueurs biologiques du sexe sont multiples : chromosomiques, gamétiques, hormonaux, somatiques, etc.). **La biologie du sexe est plus compliquée que la division femme/homme.** Néanmoins, la majorité des sociétés assignent obligatoirement un sexe masculin ou un sexe féminin à tous les individus dès leur naissance ● à partir de l'examen sommaire de l'apparence des organes génitaux externes (ce qui pose problème pour la catégorisation des individus intersexués, voir Mosconi, 2014). Il est intéressant de noter que jusqu'au XVIII^e siècle, la femme, en tant que genre, n'existe pas. On la considère comme un homme, à une différence près : chez elle le

sexe est resté à l'intérieur (Vasquez, 2014). Plus tard, « *rendue distincte de l'homme, la femme n'en acquiert pas pour autant son droit à l'autonomie. Tout au contraire. La voilà qui devient "autre". Donc menaçante, étrangère, isolée dans sa singularité et toute entière ramenée à sa seule différence génitale...* » (Giard, 2015).

Une réponse binaire à la définition du masculin et du féminin serait donc impossible biologiquement. Collet se demande si la stricte bi-catégorisation de sexe basée sur un « *dimorphisme sexuel parfois artificiellement maintenu* » est-elle si importante aux yeux de la société ? C'est qu'elle permet de pointer une différence justifiant une hiérarchisation des individus et des catégories de dominants *versus* dominés (Collet, 2011). Pour Peña-Ruiz, « *la théorie du genre ● se ramène en fait, en deçà des polémiques, voire des caricatures, à un constat assez simple et n'est que le constat sociologique des déterminants sociaux travestis en données naturelles, puis sacralisées par les religions* » (Peña-Ruiz, 2015).

Rôles sexuels

Les recherches sur le genre montre que le masculin et le féminin ne sont pas des catégories naturelles mais des normes sociales. Détrez montre que les « *tempéraments* » dits féminin ou masculin, s'ils existent, sont bien le produit de la culture puisque dans d'autres sociétés, les femmes et les hommes se comportent autrement. Par exemple, des chercheurs anthropologues ont montré que chez certains peuples, la douceur et la sensibilité sont des caractéristiques généralement attribuées aux individus de sexe masculin pendant que les femmes sont au pouvoir (Détrez, 2015). L'ordre sexué détermine et organise l'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques, donc la famille, l'école, le monde du travail, la culture) selon un système inégalitaire qui influence les conduites et caractéristiques individuelles et collectives et produisent des inégalités de traitement au niveau de la société et de la famille.

Il convient d'évoquer le cas des intersexués qui représenteraient à la naissance selon la biologiste Anne Fausto-Sterling, 17 bébés sur 1 000. Ces 17 bébés ne peuvent prétendre à une identité sexuelle et la plupart d'entre eux, si leur intersexuation est révélée par des organes génitaux ambigus, passe par la chirurgie et les traitements hormonaux (souvent au prix de la fécondité et du plaisir sexuel) pour devenir conforme à un des deux sexes (Fausto-Sterling, 2013).

Lire sur ce sujet le roman philosophique de Thierry Hoquet (2015) sur l'abolition de la mention de sexe sur les états civils.

Voir à propos de la théorie du genre une [intervention](#) de Réjane Sénac en 2014 dans [Les Ernest](#) : 15 mn pour changer notre vision du monde.

La conception du genre selon le laboratoire de recherche « Genre : épistémologie & recherches (GenERe) » :

1. Le genre est une construction sociale : par opposition aux conceptions qui attribuent des caractéristiques immuables aux hommes et aux femmes en fonction de leurs caractéristiques biologiques (les hommes sont forts, dominants, forts en mathématiques, peu habiles en communication ; les femmes ne savent pas se repérer dans l'espace, elles se laissent guider par leurs émotions, aiment être protégées...), les études de genre affirment qu'ils n'existe pas d'essence de la « féminité » ni de la « masculinité », « *mais un apprentissage tout au long de la vie des comportements socialement attendus d'une femme ou d'un homme* ».
2. Le genre est un processus relationnel : les caractéristiques évoquées ci-dessus ne sont pas construites ni apprises de manière indépendante mais dans une relation d'opposition entre masculin et féminin. Les études de genre partent donc du principe qu'on ne peut pas étudier ce qui relève du féminin sans le masculin, et vice-versa – ce qui ne signifie pas, bien sûr, qu'on ne peut pas se focaliser sur l'un ou l'autre groupe.
3. Le genre est un rapport de pouvoir : la vision dominante met l'accent sur la différence des sexes. Or, il faut envisager le genre comme un processus relationnel : le masculin et le féminin sont en relation, mais il ne s'agit pas d'une relation symétrique, équilibrée. Il peut être plus fécond d'« *appréhender les relations sociales entre les sexes comme un rapport de pouvoir* ». Le genre distingue le masculin et le féminin, et, dans le même mouvement, les hiérarchise à l'avantage du masculin.
4. De plus, en posant une frontière entre les deux catégories de sexe, le genre est en soi oppressif, puisqu'il n'admet pas de déviation par rapport aux normes qu'il établit.
5. Le genre est imbriqué dans d'autres rapports de pouvoir : le genre est un rapport de pouvoir qui ne peut être envisagé de manière complètement autonome. Il se trouve en effet à l'intersection de plusieurs rapports de pouvoir, régis par les catégories de classe, de race, de sexualité, d'âge.

Ce sont donc des normes qui définissent des modèles de féminité et de masculinité auxquels les individus doivent se conformer. Des conduites sont prescrites entre les personnes de même sexe, entre les personnes de sexe différent et mènent à des modèles qui doivent être appris par les individus depuis la prime enfance (Mosconi, 2014). Ces normes du féminin et du masculin sont à la fois interdépendantes, différenciatrices et hiérarchisantes. Elles cautionnent un système social qui construit une **différenciation hiérarchisante** entre les individus des deux sexes et sont la conséquence visible du concept théorique de genre. La construction de l'identité sexuée passe par plusieurs étapes entre l'âge de deux ans environ et l'âge de cinq-sept ans. Le développement de cette construction montre que les indices socioculturels rattachés à chaque sexe permettent aux

enfants d'identifier le sexe de chacun en fonction de critères comme les vêtements ou la coiffure. Pour les petits (trois-quatre ans), ce sont les attributs que l'on prête au sexe qui déterminent chacun en homme ou en femme. Le genre est prescrit aux enfants avant même qu'ils reconnaissent le sexe auquel ils appartiennent. À partir de deux ans, les enfants ont intégré un rôle sexué et vont chercher à reproduire les comportements appropriés à leur groupe. Vers l'âge de trois ans, ils ont adopté la plupart des attributs et des activités liées à leur sexe comme les habits ou les jouets (Gresy & George, 2012). Même si les filles ont à leur disposition un éventail d'attitudes et de choix plus large que les garçons, quand elles sortent des représentations féminines classiques, on leur reproche d'être un « garçon manqué », un individu raté en quelque sorte. Par contre, le petit garçon doit se montrer



« viril » dès le plus jeune âge. Utiliser des jouets « de filles » est jugé avilissant voire dangereux au regard de sa future orientation sexuelle (Collet, 2011).

Malgré le développement des études sur le genre et la mise à mal des idées reçues, parfois même dans des revues grand public ●, toute remise en cause de la bi-catégorisation sexuée est l'objet d'attaques virulentes mettant en doute le caractère scientifique des recherches qui affirment que la catégorisation des individus selon leur sexe (ou selon tout autre critère) n'est pas naturelle mais sociale.

« Si le sexe concerne la différence physiologique, le genre concerne la différence sociale, sédimentée par l'éducation, les mimétismes usuels, les préjugés ambiants. Le sexe des jouets, par exemple, prépare et consacre le rôle dévolu à la femme par et dans la société » (Peña-Ruiz, 2015).

Le genre : représentations et réalités

La neurobiologie a montré que la plasticité cérébrale permettait au cerveau d'apprendre à tout âge, c'est-à-dire de fabriquer de nouvelles connexions entre les réseaux neuronaux en fonction des contextes et des expériences vécues. L'analyse scientifique qui découle de ces découvertes remet en cause le principe d'opposition d'inné et d'acquis puisque le tissu cérébral ne se développe qu'à la condition des interactions entre la personne et son environnement. Rien n'est à jamais figé ni programmé dans le cerveau depuis la naissance. Dans le domaine de la psychologie du développement, on trouve des travaux (voir par exemple Coulon, 2009) qui développent une approche socio-écologique : l'environnement influence le développement sexué mais de façon indirecte car médiatisé par la cognition. En grandissant, les êtres humains réagissent aux stimuli mais en les interprétant. C'est le mélange des caractéristiques propres à l'enfant avec

son milieu qui va faire émerger un rapport transactionnel. « *L'évolution humaine fournit les structures corporelles et les potentialités biologiques mais ne dicte pas les comportements* ». C'est par ce jeu de transactions complexes que se fabrique « l'engendrement social » des filles et des garçons. Coulon utilise le mot de « modelage » et de « conditionnement » pour qualifier l'influence de ces transactions (Gresy & George, 2012).

Alors même qu'ils vivent ensemble, filles et garçons ne sont pas élevés de la même manière. Avant même l'éducation par la parole, les enfants sont socialisés par les postures, les vêtements, les jouets, les couleurs, les espaces structurés. Une différenciation très nette est introduite dans le monde familial de l'enfant qui lui transmet les valeurs et les attentes de son entourage. Tous les éloges, tous les échanges, qu'ils soient explicites ou insinués contribuent à emmener l'enfant vers le rôle sexué lié à son sexe anatomique (Fumat, 2010). Par exemple, les parents par un encouragement au dépassement pour les garçons et une limitation des déplacements pour les filles, par l'interprétation qu'ils font des cris de leur enfant (« colère » pour les garçons et « caprice » ou « peur » chez les filles), délimitent les possibles pour leur développement et leur choix (Fausto-Sterling, Coll & Lamarre, 2011).

À partir du moment où les enfants se socialisent, même s'ils reçoivent la même éducation, ils se divisent en groupes sexués en se persuadant que ce qu'ils sont est meilleur (d'où le dénigrement mutuel entre filles et garçons avant la puberté). L'enfant en quête de signes de différences en termes de représentation sexuée (il souhaite appartenir à un sexe et avoir un rôle en fonction de ce sexe) accepte les stéréotypes sociaux. Certains psychologues pensent même que les stéréotypes pourraient être bénéfiques puisqu'ils peuvent aider l'enfant à construire son identité sexuée (Rönnerberg, 2010).

Cependant, ni la biologie, ni les sciences sociales n'expliquent que les différences anatomiques de sexe justifient la hié-

Comme dans la revue *Sciences & avenir* en 2012 :
« [Neurosexisme : la guerre est déclarée](#) ».

rarchie et les différences sociales entre les femmes et les hommes dans la sphère privée comme professionnelle. Les études sur le genre questionnent la nature féminine ou masculine des individus mais elles critiquent aussi la hiérarchie

des sexualités, c'est dire l'**hétéronormativité**. En revanche, aucune recherche sur le genre n'a prétendu que les différences anatomobiologiques n'existaient pas (Barus-Michel & Molinier, 2014).

Quelques chiffres sur les inégalités femmes-hommes :

- les femmes françaises occupent 27 % des sièges à l'Assemblée nationale et 12 % des sièges au Sénat, 18 % de femmes à la présidence des conseils régionaux, 16 % de femmes maires (Laboratoire de l'égalité, 2016) ;
- 97 % des entreprises cotées sur Euronext Paris ont un homme à leur direction et les hommes comptent pour 92 % des membres des comités exécutifs des entreprises du cac 40 (*Le Monde*, 8 mars 2013), 0 % de femmes PDG dans les sociétés cotées en bourse (Laboratoire de l'égalité, 2016) ;
- dans les réseaux universitaires, on ne trouve que 20 % de femmes dans le personnel des études et de la recherche, tandis que, pour l'ensemble de la France, 97 % des secrétaires sont des femmes ;
- le salaire moyen des femmes est inférieur de 20 % au salaire moyen des hommes. Les femmes consacrent en moyenne quatre fois plus de temps que les hommes à s'occuper des enfants, trois fois plus de temps aux tâches domestiques et jouissent de trois heures et demie de temps libre en moins par semaine que les hommes, la pension moyenne de droit propre à la liquidation des femmes nées dans les années 1970 seraient encore inférieure d'environ 20 % à celles des hommes (INSEE, 2012) ;
- 148 femmes (pour 26 hommes) ont été tuées dans le cadre de la violence conjugale, ce qui représente l'assassinat d'une femme tous les deux jours et demi (Ministère de l'Intérieur, 2012).

La différence des sexes est selon l'expression conçue par Héritier (1996) un « *butoir ultime de la pensée* » et se révèle comme un véritable dogme dans notre société au vu des débats et manifestations violents qui lui sont associés. Par exemple, l'introduction timide dans certains manuels de sciences de la vie et de la terre d'un chapitre invitant à réfléchir sur l'identité sexuée et sexuelle en tant que construction sociale et sur l'homosexualité en tant qu'orientation sexuelle tout aussi naturelle ou légitime que l'hétérosexualité avait soulevé un tollé général, notamment à l'Assemblée nationale et des députés avaient demandé son retrait. Pourquoi ces questions, finalement de réflexion, suscitent-elles un tel niveau d'agressivité au sein d'une société normalement non obscurantiste ? Marro pose la question : « *en quoi cette invitation à la réflexion pose problème, si ce n'est qu'elle conduit à interroger l'organisation sexuelle (i.e. normes d'hé-*

térosexualité) et sexuée (i.e. les rôles assignés aux femmes et aux hommes du fait de leur "nature" différente) de la société et, ce faisant, la légitimité "naturelle" de LA différence des sexes dans la distribution inégale des pouvoirs entre femmes et hommes ». Marro s'intéresse ici aux perceptions et interprétations des questions de dépendance et d'indépendance à l'égard du genre dans nos réalités quotidiennes et des inégalités des sexes qui en découlent, presque à notre insu. Elle s'interroge sur ce que représente LA différence des sexes, tout ce en quoi les filles et les garçons, les femmes et les hommes sont censé-e-s différer « naturellement », et sur l'impact de ces croyances sur notre construction identitaire et nos conduites. « *Cet impact est le reflet du niveau d'emprise du genre sur chacune et chacun et de notre sensibilité à percevoir les inégalités* » (Marro, 2012).



CONCEPTION BINAIRE DE LA SOCIÉTÉ ET INÉGALITÉS

Un des paradoxes les plus flagrants reste la coexistence d'un discours d'égalité entre les femmes et les hommes d'un côté et une forte catégorisation des femmes qui restent « dominées » dans la majorité des sphères de la société. S'il n'existe pas de déterminisme biologique qui engage les caractéristiques psychologiques et sociales des individus, pourquoi cette division binaire de la société ? Nous allons voir que la division de la société selon le sexe reste ancrée dans les pratiques et les esprits et que les inégalités demeurent ●.

« L'esclavage ancien se fondait sur la théorie des races, dit-il. L'esclavage toujours en vigueur, celui dont je parle, repose sur la théorie des sexes. C'est parce qu'on est persuadé que l'humanité est divisée en deux moitiés irréconciliables que cet esclavage insidieux se perpétue. Les esclaves, de nos jours, ont pour nom "Femmes", et leurs chaînes se nomment bracelets, talons aiguilles, bijoux, gaines, maquillage, strings, robes et jupons. Leur esclavage se prétend fondé sur la nature. Il paraît gravé dans nos corps, aussi ancien que l'histoire humaine. Cette forme d'esclavage a été enjolivée. On lui a donné le nom de Féminité, ou celui de Maternité. On l'a rendue désirable » (Hoquet, 2015).

Le tandem dominants/dominés est aussi à l'origine du **sexisme** ● qui représente pour les individus de sexe féminin ce que le racisme représente pour les individus issus d'origines géographiques différentes. Le sexisme (comme le racisme) est un facteur de **discrimination**, de **subordination** et de **dévalorisation**. Le sexisme sert aussi à légitimer le pouvoir du groupe masculin sur le groupe féminin, même lorsqu'il s'agit de sexisme bienveillant (Mosconi, 2014). Le genre participe d'un processus de différenciation et d'une façon de hiérarchiser les catégories femmes et hommes. Ce ne sont pas des différences qui sont recherchées mais des capacités inégales d'un sexe à l'autre dans l'accomplissement d'une tâche identique : parler, comprendre, courir, décider, etc. (Godelier, 2005). Les théories sexistes prônent l'existence d'un « naturel féminin » des fonctions sociales qui justifierait un traitement différencié des sexes (tout comme les théories racistes qui catégorisent les « races »). « L'invocation de

Un sexisme persistant

Dans les sociétés patriarcales, la domination des hommes sur les femmes est constante, à divers degrés selon les pays. Cette domination est souvent justifiée par la culture historique et religieuse et apparaît comme une soumission à la tradition et à un contexte social non remis en cause. Pour éradiquer les inégalités, il faudrait que la raison humaine récuse toute justification de la hiérarchie des sexes avancée par les courants machistes, sexistes ou encore masculinistes (Peña-Ruiz, 2015).

la nature, dans l'idéologie sexiste, sert de principe de légitimation d'une inégalité dont la genèse est strictement sociale. Elle est donc totalement usurpée » (Peña-Ruiz, 2015).

Plus difficile à contrer et à interpréter, le sexisme bienveillant est un processus de maintien des inégalités sociales entre femmes et hommes. À partir d'expériences reposant sur une simulation de tests d'embauche, des chercheurs ont montré que les femmes exposées à un discours hostile ou à un discours neutre émanant du « recruteur » réalisaient des performances similaires, mais que les femmes qui étaient confrontées à un discours empreint de sexisme bienveillant obtenaient de moins bons scores. « Ce constat est en accord avec l'idée que les groupes dominants maintiennent plus efficacement les inégalités sociales à travers l'influence persuasive de la bienveillance qu'à travers l'hostilité » (Sarlet & Dardenne, 2012). Le sexisme bienveillant

Voir par exemple l'étude de l'INSEE (2013) : [Des facteurs persistants d'inégalité salariale femmes-hommes](#) et celle de l'Observatoire des inégalités (2016) : [Les inégalités de salaires entre les femmes et les hommes : état des lieux](#).

Sexisme (selon la [définition du CNRTL](#)) : attitude discriminatoire adoptée à l'encontre du sexe opposé (principalement par les hommes) qui s'attribuent le meilleur rôle dans le couple et la société, aux dépens des femmes reléguées au second plan, exploitées comme objet de plaisir. Le sexisme peut généralement être défini comme l'oppression ou l'inhibition des femmes à travers un vaste ensemble de pratiques, d'attitudes, de comportements et de règles institutionnelles, de tous les jours (Lott & Maludo, 1995).

conduit les femmes mais aussi les filles à adapter leurs comportements aux attentes stéréotypiques, que ce soit sur le plan physique, social et au niveau de leurs compétences professionnelles ou scolaires. L'intériorisation de ces croyances ajoutée à leur validation par le comportement qui en découle renforce ces stéréotypes et les inégalités sociales entre les genres en les faisant apparaître comme naturels (Sarlet & Dardenne, 2012).

« **Le sexisme bienveillant** encourage l'inégalité hommes-femmes en confortant les femmes dans l'idée qu'elles ont reçu de la nature le don d'être belles, désirables, aimantes, maternelles par opposition aux hommes qui ont été dotés de la force et de la puissance. C'est très rassurant de s'en tenir à cette répartition des rôles. La galanterie maintient l'ordre social, qui repose sur l'idée que chaque sexe possède de façon innée (naturelle, biologique), des prédispositions qui justifient que les femmes aient besoin d'un protecteur [...] Glick et Fiske (1996) définissent le **sexisme hostile** comme une attitude explicitement négative envers les femmes qui sont considérées comme des manipulatrices aux idées féministes et agressives, usant de leur séduction pour mieux contrôler les hommes. Le harcèlement sexuel, l'humour et les remarques sexistes ou encore les violences physiques sont des exemples bien connus d'attitudes sexistes hostiles envers les femmes. Le **sexisme hostile** correspond donc au sexisme tel qu'on le conçoit traditionnellement » (Sarlet & Dardenne, 2012).

Le courant masculiniste sous-entend que les quelques progrès que les femmes ont accomplis en matière d'égalité pénaliseraient les hommes, que l'échec scolaire des garçons serait du à la surféminisation des métiers de l'enseignement. « Au fond, malgré les inégalités considérables qui subsistent à leur avantage, les hommes se plaignent de quelques privilèges perdus, comme s'ils leur étaient dus » (Mosconi, 2014).

Le paradoxe se complique du fait qu'aux inégalités sexuées s'ajoutent d'autres inégalités comme celles liées à la classe sociale ou l'origine géographique. Les femmes mais aussi d'autres groupes sociaux, y compris d'hommes, se trouvent

dominés dans l'ordre social. Ainsi, on constate une variabilité des modèles de masculinité (même s'ils ont en commun d'être des modèles de domination sur les femmes) et de féminité selon les milieux sociaux. En même temps que sont transmis les principes démocratiques aux enfants, on attend des filles comme des garçons des comportements « conformes » à leur genre, à savoir élégance, discrétion et patience pour les filles et autonomie, courage et performance pour les garçons (Mosconi, 2014).

La masculinité hégémonique

Qu'est-ce que le modèle masculin ? Un vrai garçon doit être à la hauteur, fort, vigoureux, performant (dans tous les domaines, y compris sexuel), courageux, guerrier, autoritaire et surtout, ne pas ressembler à une fille. Ces injonctions sont issues des familles et de la société en général qui de façon contradictoire tient à assumer le principe d'égalité entre hommes et femmes tout en tolérant voire encourageant l'inégalité réelle de traitement entre les sexes (Mosconi, 2014).

Un discours de la crise de la masculinité ●, récurrent au cours des siècles, apparaît comme l'expression d'une rhétorique antiféministe et non pas comme certains le prétendent le reflet d'inégalités et de discriminations à l'encontre des hommes. Il suffit de constater que ce sont encore les hommes qui contrôlent le plus souvent les institutions politiques, économiques, scientifiques, médiatiques, culturelles, religieuses, policières, militaires et sportives, et même les organisations criminelles (Dupui-Déri, 2012).

Au cours des époques, à chaque mouvement d'émancipation des femmes, tout ce qui est perçu comme subversif et menaçant pour les normes patriarcales hétérosexistes est sévèrement dénoncé et entraîne des réactions disciplinaires qui allaient des prédications religieuses puritaines insistant sur l'importance d'une autorité paternelle forte jusqu'à des instruments de torture, en passant



par la diabolisation des femmes réfractaires aux normes patriarcales. Ces attaques contre les tentatives de progression des conditions féminines signifiaient en général un retour en arrière en matière de droit pour les femmes. Par exemple, après la Révolution française de 1789, l'assemblée révolutionnaire interdit aux femmes de voter et d'être

élues (alors qu'elles pouvaient l'être au Moyen-Âge), de former des sociétés, de porter des armes. Aujourd'hui, on fait passer des tests aux jeunes filles de Guinée équatoriale pour savoir si elles sont enceintes. En cas de réponse positive, elles n'auront pas le droit d'aller au lycée ●.

La situation globale des hommes et des femmes dans les pays de l'Union européenne en 2009 est la suivante :

- le taux d'emploi des femmes augmente mais demeure inférieur à celui des hommes, bien que les femmes représentent la majorité des étudiants et des diplômés universitaires ;
- les femmes continuent de gagner 17 % de moins en moyenne pour chaque heure travaillée, et ce chiffre demeure stable ;
- les femmes sont encore largement sous-représentées dans les postes décisionnels économiques et politiques, bien que leur proportion ait augmenté au cours de la dernière décennie ;
- la répartition des responsabilités familiales demeure très inégale entre les femmes et les hommes ;
- le risque de pauvreté est plus élevé pour les femmes que pour les hommes ;
- les femmes sont les principales victimes de la violence à caractère sexiste, et les filles sont plus vulnérables au trafic d'êtres humains (Eurydice, 2010).

« Une mesure semblable a été prise par la Sierra Leone l'an dernier, rapporte encore le site qui mentionne également l'initiative prise par une commune de la province du Kwazulu-Natal (Afrique du Sud) : conditionner l'octroi de bourses universitaires à un test de virginité. La mesure a été jugée anticonstitutionnelle » (dépêche de ToutEduc, octobre 2016).

« Les élites et les classes dominantes ont souvent recours à un discours de crise pour encourager et légitimer la mobilisation des ressources à leur avantage » (Dupui-Déri, 2012). Quant à la sphère familiale, les hommes restent là aussi avantagés car ce sont les femmes qui consacrent le plus de temps au travail non rémunéré (tâches domestiques et parentales). « En général, les hommes ont de meilleurs emplois et plus d'argent que les femmes et ils ne craignent pas d'être agressés physiquement et sexuellement par des personnes de l'autre sexe, dans la rue, au travail, dans un bar ou à leur domicile. Dans un tel contexte, il est donc intrigant, pour ne pas dire inquiétant, de constater la popularité de ce discours de crise de la masculinité » (Dupui-Déri, 2012).

Ce discours sempiternel de crise semble être une stratégie pour discréditer les femmes qui cherchent à s'émanciper et

permet de justifier la différence inégalitaire entre les sexes en consolidant le pouvoir et les privilèges des hommes. Finalement, la question d'une égalité femme-homme est plus de nature politique que psychologique. Les hommes sont-ils prêts à abandonner leurs privilèges et leurs capacités à exploiter les femmes ? Comment mettre en place les injonctions institutionnelles relatives à l'égalité des femmes et des hommes dans tous les domaines si les dominants prônent un retour aux rôles féminins conventionnels, à savoir à savoir celui d'épouse et de mère ?

L'idéal de la laïcité républicaine demande à la nation de traiter tous ses membres de façon égale, en faisant abstraction de ses particularités individuelles, et notamment le sexe. La constitution française affirme le principe démocratique de l'égalité des sexes et précise que chacun et chacune doit reconnaître l'autre comme pair ayant droit au même respect, aux mêmes droits,

Enquête sur les stéréotypes (Laboratoire de l'égalité, 2012) :

- 62 % des répondant-e-s pensent qu'il existe des caractéristiques propres aux filles et d'autres propres aux garçons ;
- 57 % pensent qu'il est plus difficile pour une femme que pour un homme d'exercer un poste à responsabilité tout en ayant plusieurs enfants ;
- 64 % reconnaissent véhiculer malgré eux des stéréotypes hommes-femmes et 95 % ont l'impression que les autres le font davantage ;
- 78 % pensent que la télévision publique comme la télévision privée doivent participer à la lutte contre les stéréotypes ;
- 84 % souhaiteraient former les entreprises à l'égalité ;
- 78 % aimeraient former le corps enseignant à l'égalité ;
- 73 % pensent que c'est une bonne idée de mener une campagne de sensibilisation contre les stéréotypes.

sans dévaloriser certaines catégories de personnes. Si notre société se préoccupe du principe d'égalité entre filles et garçons dans tous les domaines, cela présuppose qu'on leur inculque au plus tôt les règles démocratiques qui permettent aux individus de se développer comme individus libres, autonomes, obéissant à des lois communes, de reconnaître à chacun la même liberté. Néanmoins, l'éducation (au sens large) des filles et des garçons ne répond pas à ses principes et apparaît comme totalement paradoxale, en proie à des contradictions parfois insolubles (Mosconi, 2014).

LES SYSTÈMES SCOLAIRE ET PRÉSCOLAIRE PRODUCTEUR D'INÉGALITÉS SEXUÉES

La socialisation différenciée des filles et des garçons donne naissance à des stéréotypes sur l'éducation des enfants. Ces stéréotypes sont largement partagés par les parents, les professionnels de la petite enfance et par la société en général (Gresy & George, 2012). Un des problèmes majeurs est l'absence de la question de la socialisation sexuée des enfants dans les formations des professionnels de la petite enfance et de l'enseignement malgré les nombreux textes institutionnels et juridiques qui condamnent et combattent les inégalités dues aux stéréotypes sexués. L'accent

est pourtant mis sur le développement de l'autonomie de l'enfant mais quasiment aucune formation ne questionne les problématiques liées au genre et aux stéréotypes. La lutte contre les stéréotypes est une lutte pour l'égalité mais contribue également au bien-être de l'enfant dans sa quête d'explorer les possibles.

Quelques exemples de textes de référence :

- Circulaire n° 2015-003 du 20 janvier 2015 : « [Mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'École](#) » ;
- [Évaluation du dispositif expérimental « ABCD de l'égalité »](#) (juin 2014) ;
- [Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République](#) ;
- [L'égalité entre filles et garçons dans les écoles et les établissements](#) (Leroy et al., 2013) ;
- [Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, 2013-2018](#) (il y en a eu deux autres, une en 2000 et une en 2007) ;
- [De la mixité à l'égalité, à l'école, au collège et au lycée](#), BO hors-série n° 10 du 2 novembre 2000.



Une fois qu'on se penche sur la question des stéréotypes dans la société, leur prégnance apparaît comme si forte que s'y opposer semble impossible. Il semble donc important de prendre en compte cette dimension dès la petite enfance. L'enseignement est un des domaines où la prégnance des stéréotypes est la plus profonde mais d'autres secteurs souffrent également de stratégies genrées porteuses d'inégalités : les politiques d'urbanisme ● et même les algorithmes ● des grands moteurs de recherche participent à la propagation de ces préjugés qui minent l'évolution de la société en catégorisant et hiérarchisant les individus.

LES STRUCTURES D'ACCUEIL ET D'ENSEIGNEMENT DES ENFANTS, DE LA CRÈCHE AU SECONDAIRE

Les systèmes de représentation des rôles assignés aux femmes et aux hommes en fonction de leur sexe se forment tôt dans la vie, d'où l'importance d'analyser comment ils s'élaborent dès la petite enfance, de la crèche au primaire.

Dans les crèches et à la maternelle, les rôles sexués s'affirment

Selon Gresy et Georges, trois données constatées sont à prendre en compte pour promouvoir une éducation qui n'enfermerait pas les enfants dans les stéréotypes sexués :

- la forte rigidité des enfants eux-mêmes à l'égard du rôle de sexe car ils considèrent que les sexes (dont le leur) sont déterminés en fonction de leurs activités ;
- les jouets, les vêtements et les pratiques d'apprentissage différenciées qui découragent les enfants, surtout les garçons, d'adopter des comportements stéréotypiques du sexe opposé (on ne laisse pas un petit garçon passer ou se maquiller) ;
- la question de la mixité du personnel dans les lieux d'accueil : la présence d'une très grande majorité de femmes

constitue en soi un apprentissage de la division sexuée des rôles sociaux et professionnels (Gresy & Georges, 2012).

« L'enjeu n'est pas de nier qu'il existe des différences biologiques entre femmes et hommes mais bien de montrer que nos sociétés les ont surinvesties » (Gresy & George, 2012).

À partir d'observations menées sur les pratiques professionnelles dans le cadre d'une mission confiée à l'Inspection générale des Affaires sociales (IGAS), Gresy et Georges dénoncent un bilan déroutant dans leur analyse du système de formation et des pratiques des spécialistes de la petite enfance, malgré des initiatives récentes pour les faire évoluer. Ils déplorent l'omission de la question de la socialisation différenciée ● et des représentations du masculin et du féminin dans les formations, ainsi que l'absence de prise en compte des systèmes de représentations sexuées dans les textes et dans les discours des professionnels, en contradiction avec la neutralité souhaitée et affichée (Gresy & Georges, 2012). Une grande majorité des échanges se font dans l'acceptation voire la consolidation des différences selon le genre :

- au niveau de la motricité : les petites filles sont moins stimulées, moins encouragées dans les activités collectives alors que leur apparence est souvent l'objet d'attention ;
- au niveau de la gestion des émotions : les professionnels ont plus d'interactions verbales avec les garçons et interrompent les filles plus souvent. Évoquer avec les adultes ses émotions est plus fréquent pour les filles alors que la seule émotion davantage tolérée chez le garçon est la colère ;
- au niveau des activités et des jeux : déséquilibre important dans la participation des filles à certaines activités telles que la construction, les cubes, le sable ou l'escalade ;
- au niveau du sport : des appréciations

● Lire Tummers (2015) : « Stéréotypes de genre dans la pratique de l'urbanisme »..

● Voir l'article de Zou dans *The Conversation* en 2016 : « [Removing gender bias from algorithms](#) ».

● Lire à ce propos Reverdy (2016).

de technicité, d'esprit de compétition impliquant des sports collectifs et une plus grande occupation de l'espace pour les garçons. Chez les filles, on admire leur élégance et leur grâce qui s'exprime plutôt dans les sports individuels n'engendrant pas ou peu d'esprit de compétition pourtant nécessaire à la construction de l'estime de soi, à la gestion des succès et des échecs et à la capacité de surmonter les obstacles ;

- au niveau des vêtements : l'accent est mis sur l'esthétique du côté des filles (elles sont encouragées à être élégante, à plaire, à faire preuve de peu d'autonomie). Du côté des garçons, les vêtements facilitent l'autonomie et l'agilité, ils incitent au confort et au mouvement alors que ceux des filles sont entravés car leurs vêtements (jupe, robe) sont peu propices à l'apprentissage de la marche et peu voués à être salis ou abimés. Le rose reste la dominante esthétique à l'image de certaines poupées et princesses ;
- au niveau des jouets : les jouets des garçons sont plus diversifiés et souvent associés à l'extérieur, offrant plus de possibilité de manipulation et plus de liens avec le monde physique. Ils sont plus axés sur l'exploration, les compétences spatiales, mathématiques, analytiques et scientifiques. Les jouets des filles sont limités en nombre et souvent réduits au champ des activités domestiques et maternelles et font plus appel aux compétences verbales ;
- au niveau de la littérature : un personnage masculin est présenté sur 78 % des couvertures, il y a deux fois plus de héros humains masculins dans les histoires et dix fois plus de héros animaux mâles. Les images reproduisent nettement les stéréotypes intérieur (filles)/extérieur (garçons), privé (filles)/public (garçons) et passif (filles)/actif (garçons). Les personnages masculins ont plus de personnalité propre, plus de traits de caractères, mais sont peu décrits physiquement (le masculin va de soi), alors que les personnages féminins sont décrits par des attributs artificiels considérés propres à leur genre

(traits corporels, vêtements, coiffure, bijoux), une sorte de genre universel commun à toutes les femmes.

À partir des recherches sur le genre dans la petite enfance et en particulier les travaux fondateurs d'Elena Gianini Belotti sur la socialisation genrée des enfants (1973), Cresson constate les mêmes paradoxes. Partant d'une série d'enquêtes et d'observations, elle montre comment les lieux d'accueil, le matériel (décoration, jouets, livres) et les interactions quotidiennes, sous couvert de neutralité, sont finalement fortement marqués par le genre. Tout d'abord, ces lieux dédiés à la petite enfance sont à majorité unisexes (plus de 95 % des personnels sont des femmes), ce qui signifie que les jeunes enfants passent tout leur temps avec des femmes, qu'ils font appel à elles pour tous leurs besoins. Aujourd'hui, les discours pour recruter plus d'hommes dans les lieux d'accueil semblent contradictoires alors qu'ils reflètent des stéréotypes de sexe très ancrés : les hommes sont nécessaires dans les crèches pour y incarner des qualités qu'eux seuls possèdent naturellement, comme l'autorité ou une vraie figure paternelle d'un côté, de l'autre mieux vaut ne pas faire entrer d'individus maladroits avec les bébés, voire pire, des pédophiles. Les hommes sont donc réduits à leur virilité et à ses expressions les plus violentes. Du point de vue de la société, si les femmes s'émancipent en adoptant des modèles professionnels dits « masculins », les hommes se déviriliseraient en suivant les modèles dits « féminins ». « *Du fait de la hiérarchie entre les sexes, la masculinisation d'un métier féminin n'est pas un phénomène symétrique à la féminisation des métiers masculins* » (Cresson, 2010).

Du côté des objets enfantins, le jouet est le plus flagrant des marqueurs stéréotypés. C'est un rapport du Sénat qui pointe du doigt la séparation des univers des filles et des garçons par le jouet. Cette ségrégation s'est non seulement accentuée depuis les années 1990, mais elle est aujourd'hui incontournable ●. Une analyse des catalogues de jouets proposés aux familles et aux lieux d'accueil

Voir ce reportage sur la « Guerre des sexes dans les rayons jouets » : <https://www.youtube.com/watch?v=iu5tugSw0qY>.



des jeunes enfants montre la segmentation des espaces de jeux ● en fonction du sexe de l'enfant (sans doute amplifiée par la vente en ligne) et un modèle caricaturalement stéréotypé. Les conséquences de cette séparation sur la construction de l'enfant sont plus qu'affolantes : elle est à l'origine d'injonctions identitaires favorisant l'inégalité des sexes et limite de ce fait le champ des possibilités d'orientation professionnelle des filles comme des garçons (Jouanno & Courteau, 2014).

« À la fille le “dedans”, les espaces clos, la maison, le ménage, le soin des enfants. Au garçon la recherche de l'aventure, de l'espace, la maîtrise du monde par des machines, les combats avec les monstres des catalogues de jouets ; les tenues de cosmonautes restent masculines. La nécessité de la séduction (pour trouver un géniteur et faire des enfants) reste l'apanage des filles » (Fumat, 2010). La mobilisation d'associations depuis les années 2000 contre cette initiation à l'inégalité est restée sans effet.

Le livre est un des objets d'apprentissage bénéficiant d'une forte légitimité chez les professionnel.le.s de la petite enfance et pourtant son contenu et les messages destinés aux enfants ne semblent pas remis en question. Seuls les besoins de l'enfant sont pris comme critères du choix des ouvrages sans jamais poser la problématique des rôles sexués (Cresson, 2010). Une étude menée par Détrez portant sur une vingtaine d'encyclopédies dites scientifiques destinées aux enfants montre combien les contenus sont stéréotypés mais également comment, sous caution scientifique, sont expliqués les rôles « naturels » des unes et des autres : « Même les comparaisons employées pour expliquer le corps reproduisent la répartition sexuée des rôles, que ce soit dans les mots ou les illustrations » (Détrez, 2005). Par exemple, les planches représentant les muscles sont systématiquement illustrées par un garçon ou un homme aux biceps saillants, les muscles sont durs et généralement servent au mouvement. Quand les muscles des filles sont représentés, on montre le plus petit muscle du corps, celui logé dans l'oreille ou des muscles lisses et mou comme les

muscles servant à la digestion. Quand au cerveau, il est systématiquement représenté dans la tête d'un garçon. À eux donc la force et la raison.

Au primaire comme au secondaire les stéréotypes se maintiennent

Les **stéréotypes** sont des représentations simplifiées issues de notre éducation et environnement. Ils peuvent engendrer des **préjugés**. Ils sont présentés comme des vérités indiscutables ● et ne sont que très rarement remis en question. Ils justifient la séparation des activités dites « féminines » ou « masculines » (s'occuper des enfants *versus* planter un clou) et déterminent même les goûts des individus (on propose aux filles des vélos roses (avec panier de course ou porte-bébé), comme si elles ne pouvaient pas pédaler sur un vélo vert ou noir).

« Les stéréotypes ont ainsi un double visage : ils sont structurants pour la pensée, mais ils peuvent conduire à des généralisations qui amènent à commettre des erreurs de jugement » (Duru-Bellat, 2016).

Le laboratoire de l'égalité a réalisé une [plaquette de présentation](#) des principaux stéréotypes, c'est-à-dire « des croyances largement partagées sur ce que sont et ne sont pas les filles et les garçons, les femmes et les hommes », ainsi qu'une clé de décryptage sur leur fabrication : les discriminations (durant les cours de mathématiques, les professeurs sollicitent plus souvent les garçons que les filles) contribuent aux inégalités (les filles ont moins souvent l'occasion de s'exprimer et de tester leurs connaissances) qui renforcent les stéréotypes (« Les garçons sont plus doués en maths ») qui outillent les discriminations. Mais aussi les stéréotypes tels que « les hommes ne sont pas faits pour s'occuper des enfants » légitiment les inégalités (seuls 15 % des temps partiels et 4 % des congés parentaux sont pris par des hommes), qui inspirent les discriminations (les demandes de congé paren-

Voir cette vidéo : [La vérité sort de la bouche des enfants](#) de 2016.

Voir l'article de Titou Lecoq de 2010 : « [Ces études à la con qui nous prennent pour des connes](#) ou les dangers du neurosexisme à travers le portrait-robot de "Gwendoline", LA femme telle qu'elle est décrite par des pseudo-études scientifiques ».

tal sont moins facilement accordé aux hommes), ce qui renforce les stéréotypes.

« Toutes les formes de discrimination et de violence à l'école vont à l'encontre du droit fondamental des enfants et des jeunes à une éducation de qualité, qu'aucun pays ne peut offrir de manière inclusive et équitable si les élèves sont victimes de discrimination ou de violences en raison de leur orientation sexuelle et de leur identité de genre réelles ou supposées » (UNESCO, 2016).

sexe : l'école apprend aussi à être une femme ou un homme. Ce système de valeurs fait partie du curriculum caché ● que les enfants intègrent sans que cela fasse partie d'un projet pédagogique explicite (Naves & Wisnia-Weill, 2014) : « Le genre scolaire serait une construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'identités d'élève-fille ou élève-garçon, auxquelles sont associées des manières d'être-en-classe et des choix préférentiels » (De Boissieu, 2009).

Aujourd'hui, il existe encore des écarts importants entre les filles et les garçons en termes de résultats scolaires, d'orientation et de rapport à la culture. Les filles obtiennent globalement de meilleurs résultats et semblent mieux s'adapter au climat scolaire en se conformant plus facilement aux attentes de l'institution. Les enseignant·e·s accordent plus d'attention et de temps aux garçons et incitent ces derniers à plus d'autonomie. Il sont également plus souvent interrogés et sollicités, surtout si le nombre d'élèves est important dans la classe. Les compliments et encouragements des équipes éducatives portent sur leurs performances alors que les filles sont félicitées sur leur conduite, leur écriture, leur assiduité. Les enseignant·e·s tolèrent plus l'indiscipline des garçons. Les garçons sont plus ambitieux et confiants dans leur réussite.

La notion de curriculum caché est centrale pour la compréhension des processus de reproduction des stéréotypes de sexes à l'école primaire : filles et garçons saisissent ce qui est attendu d'eux tout au long de leur scolarité. L'exemple des mathématiques est caractéristique de la façon dont une discipline associée à des compétences peut amener les filles à se dévaloriser et à disparaître progressivement dans les filières à haut prestige professionnel. Les mathématiques ne sont pas rendues accessibles ni valorisées pareillement selon que l'on est fille ou garçon. Les différences n'apparaissent pas comme des inégalités, tant qu'elles ne sont pas hiérarchisées dans un système de valeur, qui définit tout ce qui se réfère au masculin comme systématiquement supérieur.

Les **stéréotypes sexués** présentent donc une double menace : ils peuvent devenir discriminatoires (ils aboutissent à traiter ou juger de manière moins favorable des personnes en fonction de leur sexe), ils sont prescriptifs (ils fonctionnent comme des normes) et descriptifs (ils montrent à chacun le comportement à adopter). Mais ils ont en plus des effets psychologiques sur nos propres sentiments de compétence et d'efficacité personnelle : des expériences ont montré que les filles obtiennent de moins bons résultats à un exercice d'abord présenté comme de la géométrie et de meilleurs résultats quand le même exercice est présenté comme une épreuve de dessin. Ce phénomène est reconnu comme un facteur aggravant les inégalités. On parle de **menace de stéréotype ●** et de **pression évaluative** qui réduit la capacité de travail et la confiance en soi (Gresy & George, 2012).

À l'école pré-élémentaire, on constate de nouveau une forte catégorisation des filles et des garçons au niveau de leur socialisation (occupation inégalitaire de l'espace scolaire par exemple), des contenus d'enseignement (manuels, activités, jeux) et de l'attitude des personnels (comportements attendus et tolérés selon les sexes). L'école, par ses missions actuelles, n'est pas un simple lieu de transmission des savoirs, c'est aussi un lieu d'apprentissage de comportements sexués figés dans les représentations que notre société se fait du rôle de chacun·e en fonction de son

Menace du stéréotype : effet psychologique qu'un stéréotype peut avoir sur une personne qui peut provoquer une diminution des performances de cet individu dans le domaine visé par le stéréotype (Steele & Aronson, 1995).

« Le curriculum caché ou latent 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 explicites » (Mosconi, 2010).



Les filles s'orientent vers des filières moins valorisées socialement et économiquement sur le marché du travail. Les modes de transmission, les valeurs, les comportements transmis à l'école de façon implicite participent à la reproduction des rapports inégaux de sexe se traduisant d'abord dans l'orientation des filles et plus tard sur le marché de l'emploi (Petrovic, 2004). Certaines filières apparaissent aux filles comme peu compatibles avec l'idée qu'elles ont (et qu'on leur a transmis) de la place et du rôle des femmes dans la société, et notamment le fait de devenir mère (De Boissieu, 2009).

Les résultats scolaires des filles et des garçons seraient corrélés à leur position par rapport aux modèles de féminité et de masculinité stéréotypés, selon une enquête québécoise : plus ils adhèrent aux idées véhiculées par ces modèles, plus leurs résultats sont faibles. Ceux qui au contraire ne rejoignent pas les codes liés à ces stéréotypes obtiennent de meilleurs résultats. Il semblerait que les garçons se montrent davantage conformistes par rapport à ces modèles sexués (qui prônent une dominance masculine), ce qui expliquerait leur échec scolaire plus important. Ce sont les garçons des milieux les plus défavorisés et dont les parents ont un niveau de scolarité faible, qui sont touchés fortement par les conséquences de ces stéréotypes ●. Ils sont maintenus à l'écart du système scolaire, sont plus à même de décrocher et d'avoir des difficultés à trouver du travail (Bouchard & Saint-Amant, 2005).

Il existe des combinaisons du modèle dominé/dominant en fonction de l'origine sociale des élèves qui complexifient la construction de l'identité masculine et intensifient l'échec scolaire des garçons des classes populaires. Les jeunes filles des milieux défavorisés sont également touchées, et encore plus dévalorisées sur le marché du travail. « *En somme, c'est leur socialisation fondée sur le genre qui piège les garçons (et certaines filles aussi) de ces classes dans l'échec scolaire* » (Mosconi, 2014).

Plusieurs travaux ont montré combien la famille, les médias, l'environnement

social dans son ensemble et donc l'école participent à la construction et la reproduction des normes et des rôles des sexes, parce qu'ils sont eux-mêmes imprégnés et façonnés par la séparation des rôles et des compétences selon le sexe biologique. La prise en compte du genre a entraîné un réexamen de toutes les données issues de la sociologie et principalement celles sur la scolarisation, portant notamment sur la progression et la réussite des scolarités féminines et masculines dans un univers mixte.

« *En dépit des directives officielles incitant à combattre les préjugés (oui, une femme peut devenir pompière, charpentière ou maçonner) le problème reste inscrit à la racine : quand un enfant naît, si c'est une fille on l'habille de rose et on l'appelle "Ma petite puce". Si c'est un garçon, on lui met du bleu et on l'appelle "Mon grand" »* (Hoquet, 2015).

LA MIXITÉ SCOLAIRE AU PRISME DU GENRE

La prise en compte du genre dans le domaine de l'éducation contribue à la progression générale des connaissances sur le monde qu'elle rend plus intelligible. Il s'agit donc d'un champ fertile pour les recherches en sciences sociales. Le genre, au sens de « *différences des sexes socialement et culturellement construites, constitue une variable indispensable à la compréhension de tous les domaines de la vie sociale* ». Étudier l'éducation scolaire au prisme du genre « *revient à mettre en question la réalité de la puissance explicative du sexe biologique, du lien, jusque-là considéré comme évident* » (Jarlégan, 2009).

Le concept de genre invite également à réfléchir sur la globalité des rapports sociaux, comme l'appartenance sociale ou l'âge, et à étudier la diversité parmi les filles et les femmes. De même, il permet aussi de

● Le modèle masculin viril et dominant ne favorise pas l'approche égalitaire dans les établissements scolaires, il participe à une sur-construction de la masculinité avec des conséquences comme l'exacerbation du virilisme, du sexisme et de l'homophobie.

s'intéresser à la catégorie sociale des garçons et des hommes en examinant leurs processus de socialisation et d'adaptation aux modèles de masculinité et de virilité exaltés dans et par la société, et donc à l'école. La mixité sexuée est obligatoire en France dans toutes les filières de l'École depuis 1975. Malgré cela, elle fait toujours l'objet de débats, de plus en plus vifs car personne ne peut aujourd'hui affirmer que la mixité scolaire produit l'égalité scolaire (Duru-Bellat & Marin, 2010).

La mixité : une copie à revoir

On remarque plusieurs évolutions dans les sphères politiques et professionnelles, en termes de débats et de questionnement sur les inégalités dans le travail, les salaires et le système éducatif, qui relancent une analyse des répercussions de la catégorisation des individus selon leur sexe. En éducation, il s'agit d'identifier les mécanismes de résistance à l'œuvre qui empêchent la mixité de mieux fonctionner et les problèmes liés au genre afin de mieux y remédier.

La mixité à l'école n'est pas automatiquement source d'égalité et engendre des tensions et des conflits qui mènent parfois au durcissement des stéréotypes. C'est la notion même d'égalité entre les femmes et les hommes que le concept de mixité affecte. Sans reprendre la genèse de tous les travaux qui depuis une trentaine d'années analysent comment les rôles sexués des élèves comme des enseignant·e·s imprègnent quotidiennement la vie scolaire, on sait que les relations entre pairs sont fortement marquées par des stéréotypes du féminin et du masculin qui mènent à des discriminations *a priori* bannies au sein de l'école (Duru-Bellat, 2010).

Pendant longtemps, l'école n'était pas mixte du simple fait que les filles n'étaient pas scolarisées, elles recevaient une « éducation familiale », elles apprenaient les gestes que perpétuaient déjà leur mère à la maison. À partir du XVI^e siècle, elles intègrent les « petites écoles » tenues par des religieuses. Elles pouvaient y apprendre à lire, rarement à écrire. Ni mixité, ni programmes identiques : l'important était de bien séparer les garçons des

filles car « *l'enfant doit être préservé de toute pensée d'impureté sexuelle* ». La non-mixité est d'abord l'effet d'une ségrégation des sexes voulue et décrétée par l'Église et les religions. L'obsession de virginité et de fidélité associée au modèle féminin des religions monothéistes fait que, finalement, les filles n'ont pas besoin d'être éduquées plus que nécessaire puisqu'elles doivent avant tout devenir épouses et mères. Elles n'ont donc pas besoin de savoir ni d'orienter leur curiosité vers le « dehors ». Fumat remarque ironiquement que certains auteurs, masculins bien sûr, n'hésitent pas à donner la taupe comme modèle de vie discrète et obscure aux jeunes filles ● (Fumat, 2010).

Les curriculums des écoles pour filles commencent à évoluer au début du XX^e siècle mais le vrai baccalauréat qui leur permettra d'aller à la faculté ne viendra qu'en 1919. En 1924, les programmes seront unifiés avec quelques différences dans les écoles normales. La ségrégation physique dans les établissements cesse progressivement entre 1950 et 1970 selon les niveaux d'enseignement et les milieux géographiques. Fumat remarque que si la ségrégation était voulue et argumentée, la mixité dans les classes ne fait l'objet d'aucun débat. La première loi qui institue la mixité dans la scolarité est votée en 1963 puis la loi Haby de 1975 la rend obligatoire dans tous les établissements publics. La réflexion portant sur l'égalité émerge à ce moment-là et la variable « sexe » fait son entrée dans les études sociologiques et psychologiques. Dès lors, les constats sur les différences entre filles et garçons deviennent objet d'étude et d'interrogation : les filles désertent certaines filières techniques, même quand leur résultats sont bons et/ou qu'elles obtiennent un baccalauréat scientifique, elles ne choisissent pas forcément de poursuivre en filière scientifique. À chaque carrefour d'orientation, les études et carrières scientifiques perdent des candidates, qui souvent ressentent que le domaine des sciences et techniques est masculin, froid, exploratoire et compétitif (Fumat, 2010).

Comme Laurent de Jussieu (1856).



La France est passée de la 36^e place (2012) à la 60^e place (2016) du classement international de la parité établi par l'Union interparlementaire (voir le [Guide de la parité](#) du Haut Conseil à l'Égalité entre les femmes et les hommes, 2016) :

- culture : sur les 100 plus grandes entreprises culturelles, 93 sont dirigées par des hommes ;
- enseignement supérieur : les femmes représentent 55 % des étudiant·e·s mais seulement 16 % des président·e·s des universités françaises ;
- sport : les femmes représentent 30 % des licencié·e·s, mais seulement 10 % des président·e·s de fédérations sportives ;
- médias : les femmes représentent 49 % de l'auditoire des radios, mais seulement 8 % des présentateur·rice·s ;
- économie : aucune femme n'est PDG d'une des 40 entreprises du CAC 40, une seule exerce des fonctions exécutives (Engie), et deux sont présidentes (Publicis, Sodexo).

L'instauration progressive de la mixité en France à partir des années 1960 a plus été la conséquence d'une forte croissance démographique, d'impératifs économiques et de la massification de l'enseignement que le fruit d'une véritable réflexion sur le moyen de réaliser l'égalité entre les sexes. Il n'y a donc pas eu de débat autour d'un projet éducatif ayant pour objectif de faire évoluer les rapports sociaux de sexe (Petrovic, 2004). La mixité ne peut conduire à une véritable égalité que si l'école la transforme en coéducation (et non pas juste une cohabitation). La mixité est un concept qui recouvre plusieurs réalités qui sont souvent mêlées dans les esprits : la cohabitation des filles et des garçons dans une même classe ou un même établissement, la similitude des cursus

d'enseignement et l'éducation à l'égalité des sexes. Effectivement, cohabiter sur un banc de classe ne signifie pas que les filles et les garçons fassent l'objet des mêmes attentes de conduite et de résultats. La mixité ne veut pas systématiquement dire qu'il y a égalité de traitement. Cette réalité des classes est en fait un reflet de ce qu'il se passe dans une grande majorité des familles, à savoir une éducation sciemment sexuée ou non, centrée sur les rôles sociaux de genre (Fumat, 2010). Selon Duru-Bellat, c'est l'avènement de la mixité qui a fait prendre conscience du poids des stéréotypes sexués qui sont d'abord développés dans les familles pour être renforcés voire accentués à l'école et dans la société dans son ensemble (Duru-Bellat, 2010). Si les filles et les garçons se sont rapprochés physiquement, si les possibilités d'études et de carrières se sont développées, il ne reste pas moins des résistances à une véritable égalité des sexes. Les lois et les injonctions institutionnelles ne suffisent pas à effacer les processus de construction sociale des identités sexuées, eux-mêmes conduisant aux inégalités. La catégorisation des individus selon une vision binaire de la société est une chose, les inégalités qui en découlent en sont une autre.

Comme Duru-Bellat, Dubet questionne le fait que la mixité n'a pas été débattue au moment de son institutionnalisation dans le système éducatif alors qu'on interroge aujourd'hui son bien-fondé : les filles réussissent mieux que les garçons à l'école et pourtant elles s'orientent vers des filières moins prestigieuses, moins rémunératrices et très genrées. Les inégalités persistent donc (Dubet, 2010).

Faut-il souhaiter un retour à la séparation des sexes ou bien doit-on attendre de l'école qu'elle efface ces inégalités et gomme ces rôles attribués aux filles et aux garçons parce qu'ils sont culturels et donc construits ?

Filles et garçons : des « alter non égaux »

Lorsque des groupes qui revendiquent leurs différences sont mis en contact, les membres se définissent par rapport à ce qui les distinguent de l'autre groupe,

rendant visibles et saillants les stéréotypes rattachés à chaque groupe. Dans le contexte scolaire, chacun déploie des catégorisations sexuées associées aux disciplines, aux élèves, aux enseignants, aux activités en général. Liés à ces attitudes se développent des sentiments de compétence et d'estime de soi qui impactent énormément la réussite scolaire et les choix d'orientation. De manière générale, les filles témoignent d'une moindre estime d'elles-mêmes lorsqu'elles sont dans un groupe mixte alors que les garçons ne semblent pas affectés par ce phénomène. Ceci est analysé par Lorenzi-Cioldi (2009) à travers sa théorie du rapport entre dominant et dominé, expliquée par Duru-Bellat : « *La hiérarchie entre groupes (le rapport dominant/dominé) rend difficile pour les dominés d'accéder à une identité propre, et les maintient dans une identité catégorielle : les membres de groupes dominants s'attribuent des traits singuliers, personnels, alors que les membres des groupes dominés s'attribuent des traits censés caractériser leur groupe d'appartenance* » ● (Duru-Bellat, 2010).

La mixité expose les filles à ces rapports de genre qui les renvoient dans cette situation de dominées, ce qui peut entraver leurs performances scolaires (on l'a vu avec la menace du stéréotype). Du côté des garçons, la mixité les soumet à une plus grande démonstration de virilité et d'agressivité allant à l'encontre d'une « bonne » attitude scolaire. Les normes de virilité varient d'un milieu social à un autre (agressivité, rejet du travail intellectuel, contestation de l'autorité).

Il apparaît que c'est bien la mixité qui « déclenche » des comportements dits « féminins » et « masculins ». Ces comportements ne sont donc pas des faits invariables liés aux individus mais dépendent des situations et des relations impliquant la présence des deux sexes (Duru-Bellat, 2010). Les identités sexuées semblent même se renforcer et pousser chacun·e à s'affirmer comme fille ou garçon, à durcir ses caractéristiques et adopter des postures stéréotypées. Vouloir changer les rapports de force entre filles et garçons nécessite

de changer l'école et la façon de transmettre des savoirs, aujourd'hui encore très hiérarchisés.

Il faut aussi tenir compte du fait que plusieurs inégalités s'agrègent, celles de genre mais aussi celles des classes sociales ●. Il convient de traiter les inégalités dans leur ensemble, d'autant plus que souvent les élèves issus des milieux populaires ou immigrés ont une relation avec l'école plus compliquée car ils correspondent peu à l'image idéale de l'élève de classe moyenne, neutre, docile et discret. Moins les modèles de genre sont contrastés dans le milieu familial, plus les jeunes s'affranchissent du carcan des stéréotypes de genre, mieux ils réussissent à l'école et dans leurs études (en général, on trouve une moindre différenciation des rôles de sexe dans les milieux favorisés, voir Dubet, 2010). Le croisement de plusieurs variables liées aux individus est résumé dans l'expression de Kergoat (2009), « *la consubstantialité des rapports sociaux* ».

« Une chose est patente, la mixité est susceptible de brider le développement intellectuel et personnel des élèves en ce qu'elle rend particulièrement prégnants les processus cognitifs de catégorisation des disciplines et des professions, mais aussi et surtout de soi-même et d'autrui » (Duru-Bellat, 2010).

Faut-il pour autant revenir à une scolarité ségréguée permettant à chacun de s'épanouir sans ressentir les pressions sociales liées aux rôles des genres ? Cette question paraît paradoxale car séparer les filles et les garçons, et sans doute les enseignantes et les enseignants, reviendrait à accepter la non-égalité des individus et n'abolirait en rien la hiérarchisation des sexes. Cela reviendrait finalement à accepter ces inégalités tout en gardant un rapport dominant/dominé. Imaginerait-on faire séparer les individus selon la classe sociale ou l'origine géographique ?

Voir la note de lecture :
« [Les voies subjectives de la domination](#) »
dans *La Vie des idées*
d'avril 2010.

Même si « *Les inégalités de sexe ont toujours été masquées par les inégalités liées aux classes sociales* » (Thibert, 2014).



« Faut-il les séparer ? Non, car seule la situation de mixité offre le moyen de modifier les rapports sociaux de sexe dans leur ensemble. Le fait de les nier ou de les réduire artificiellement par un retour à la ségrégation peut permettre de corriger quelques effets à un niveau individuel, mais ne suffirait pas à provoquer un changement de société profond allant vers davantage d'égalité entre les hommes et les femmes » (Petrovic, 2004).

Un contre-discours **masculiniste**, mouvement assez fort au Canada, est apparu dans les médias depuis une dizaine d'années mettant en avant « les difficultés scolaires des garçons ». Une trop grande féminisation de la profession enseignante serait la cause des moins bons résultats des garçons. Ces discours, fondés sur une conception essentialiste et innéiste de l'identité masculine aurait en fait un tout autre agenda : celui de récupérer des privilèges masculins perdus (Bouchard & Saint-Amant, 2005).

La mixité en danger

La mixité permet d'aider les élèves à interroger leurs représentations du masculin et du féminin, de promouvoir d'autres relations entre les sexes, sachant que les élèves qui réussissent le mieux sont souvent celles et ceux qui ont réussi à se distancier des stéréotypes sexués (Pasquier, 2010).

La mixité ne suffit cependant pas à promouvoir l'égalité des filles et certains pays remettent en cause ce concept avec d'un côté des mouvements souhaitant « libérer les filles » pour leur permettre de s'épanouir et de montrer leur compétences et de l'autre des masculinistes qui, devant les succès féminins en matière de scolarité souhaitent « protéger » les garçons dans des filières qui leur seraient réservées. Des deux côtés on veut reconstituer des lieux ségrégués.

Des **expériences de non-mixité** réalisées dans les pays anglo-saxons, en Allemagne ou encore au Québec ne sont pas toutes unanimes quant à leur résultats : les filles semblent plus à l'aise et réussissent mieux dans les disciplines dites « masculines » comme les mathématiques. Elles sont plus confiantes dans leurs compétences et optent davantage pour des orientations scientifiques. Par contre, les attitudes des enseignant·e·s restent stéréotypées dans certains cas et certain·e·s vont adapter le contenu de leurs cours à un enseignement « pour filles » en optant pour la simplification ou plus de figuration. Enfin la non-mixité ne produit pas d'amélioration des résultats scolaires des garçons car ce n'est pas là que se situent les véritables besoins éducatifs des élèves en difficulté scolaire. Pasquier montre que l'analyse des recherches a omis de prendre en compte trois variables qui pourraient influencer les résultats :

- le comportement et la réussite des élèves ayant connu des situations de non-mixité lors de leur retour dans un contexte mixte ;
- l'origine sociale des élèves, souvent plus élevée dans les écoles non mixtes ;
- les rapports de domination intrasexe dans les groupes non mixtes (Pasquier, 2010).

Ces recherches partent du principe que les groupes de filles comme ceux de garçons se comportent de manière homogène (même attentes, mêmes comportements). Enfin, il semble que ces expériences n'ont fait que déplacer le problème d'un groupe discriminé vers un autre, à savoir les garçons qui ne se reconnaissent pas dans les rôles masculins traditionnels ni dans le modèle du « bon élève » (Pasquier, 2010).

En France la séparation des sexes décidée par la République prolongeait le modèle scolaire catholique et correspondait aux mœurs d'une société patriarcale qui souhaitait ouvertement conserver la hiérarchie des sexes, la domination masculine étant justifiée par un état naturel et le genre étant conçu comme

éternel et biologique. Si la démographie et la massification scolaire ont rendu nécessaire la mixité, elle n'a jamais été pensée comme un projet éducatif spécifique, n'a jamais été anticipée comme pouvant être problématique. Aujourd'hui, les problèmes persistent : l'égalité des performances scolaires voire l'avantage des filles en termes de réussite ne se traduit pas naturellement vers une domination féminine dans les filières d'excellence. Il existe en fait une forte différenciation sexuelle des orientations à l'avantage des garçons. Ce clivage se poursuit dans les études supérieures mais aussi sur le marché du travail. « *L'égalité progressive des filles à l'école n'a pas sensiblement atténué le caractère sexué et inégal des filières scolaires et des métiers sur lesquels elles débouchent* » (Dubet, 2010). On comprend alors pourquoi la mixité est parfois mise en cause, car au lieu d'atténuer les inégalités elle accentue le caractère sexué des filières professionnelles et les inégalités de statut. Comment expliquer ces paradoxes ? Comment y faire face ? Effacer les identités de genre dans le cerveau des filles ou bien agir sur l'équité des charges et des responsabilités familiales et des carrières professionnelles ?

Deux types d'explications de ce paradoxe sont actuellement débattus. Une première explication impute à l'école le fait d'obéir à des modèles stéréotypés qui orienteraient les filles et les garçons vers des jeux, des disciplines, des carrières fortement sexués. Les interactions scolaires orienteraient insidieusement les élèves vers des filières différenciées et il serait quasiment impossible d'aller à l'encontre de ces « identités incorporées ». Ce type d'analyse mène vers deux solutions, sans doute contradictoires, visant à abolir ces différences : la première consisterait à supprimer la mixité à l'école, à séparer filles et garçons afin qu'ils puissent se libérer des modèles sexués imposés à leur sexe. Mais attention à cette idée de séparation qui pourrait mener à d'autres formes de ségrégations à partir d'autres critères de différence comme la classe sociale, les différences physiques, les religions, etc. La seconde imposerait à l'école d'abolir totalement les différences de traitement entre les genres en proposant systématiquement les mêmes jeux, les mêmes sports, les mêmes activités, les

mêmes orientations dans un respect strict de parité (Dubet, 2010).

Une autre explication du paradoxe serait que les individus font finalement des choix rationnels et opérationnels selon leur situation et leur sexe. Les filles choisissent des filières dites « féminines » parce que ces parcours correspondent à leur projet de vie et de carrière. Faire un choix contraire aurait un coût d'intégration élevé, autant donc l'éviter. Dans ce cas, ce qui peut paraître comme rationnel n'en est pas moins conforme aux attentes de la société et relève de la domination sociale. Le principe de l'égalité des chances suppose aussi qu'au-delà des inégalités structurelles de milieux et de ressources, l'école ambitionne d'offrir à chacun-e la possibilité de choisir et poursuivre son projet personnel et professionnel. Dubet estime que pour cela, il est nécessaire de retarder l'âge des projets professionnels afin que la détermination sociale des parcours pèse moins sur les intentions d'orientation des élèves féminins comme masculins (Dubet, 2010). Des comparaisons internationales montrent que les systèmes scolaires qui retardent le choix des parcours sont plus justes que ceux qui opèrent une sélection de manière précoce (OCDE, 2012).

« Afin d'échapper aux impasses et aux paradoxes d'une pure égalité des chances, dont le plus grand avantage est d'offrir une position critique irréfutable supposant que les acteurs sont agis par des forces plus ou moins "obscur", on peut imaginer qu'une école juste permettrait aux individus d'élaborer des projets singuliers, qu'ils soient des filles ou des garçons, des pauvres ou des riches, des bons ou des mauvais élèves » (Dubet, 2010).

Sexe masculin dans le secondaire : l'injonction à la virilité

La mixité scolaire était censée apprendre aux filles et aux garçons à vivre ensemble harmonieusement et à partager



à part égale les bancs de l'école. Or, il reste encore des tensions et des conflits qui font perdurer parfois des formes de domination et de violence (Dubet, 2010). Les enseignants finissent par reprocher aux filles ce que la socialisation a patiemment construit : être trop discrètes ou sournoises. Au moins les garçons, même s'ils sont plus violents et insolents expriment plus d'audace et de courage par leurs comportements. Un enseignant pense que c'est l'extériorisation des organes génitaux qui régit ce type d'attitudes, comme une réponse aux attentes de virilisme.

« Le machisme du "garçon arabe" n'est finalement qu'un miroir grossissant du sexisme persistant dans tous les milieux de notre société. Au fond, ce qu'on leur reproche n'est pas tant leur virilité, que de donner de celle-ci une image caricaturale qui rend visible la domination que le groupe masculin dominant cherche à dissimuler. Ce qu'on leur reproche finalement c'est d'échouer à incarner correctement, c'est-à-dire d'une manière camouflée, la masculinité hégémonique » (Mosconi, 2014).

Quant aux filles qui adoptent des comportements violents généralement associés aux garçons, elles sont des garçons manqués, ni fille ni garçon mais un entre-deux « raté ». Les comportements violents des garçons seraient dictés par la biologie et ceux des filles seraient une construction sociale (pour imiter les garçons par dépit). Il est intéressant de noter que ces représentations sont partagées par les élèves tout comme les enseignant·e·s (Ayrat, 2011).

Le langage insultant à caractère sexuel fait souvent irruption dans les établissements du secondaire. Durif-Varembont et Weber (2014) montrent comment les adolescents se servent des représentations sexistes pour consolider une identité masculine fragile via un langage ordurier

banalisé par les élèves. La prolifération d'injures aurait une fonction de socialisation et d'intégration dans le groupe de pairs.

À partir d'une enquête menée sur les règlements et les sanctions dans des établissements d'excellence du secondaire, Chapon montre comment l'origine sociale, au-delà du genre, façonne l'attachement et la conformité aux stéréotypes sexués des conduites genrées : « Les postures de genre deviennent des marqueurs de la hiérarchisation sociale » (Chapon, 2014), comme pour le règlement scolaire qui est interprété est interprété et devient un outil de hiérarchisation sociale et sexuée : toute attitude ou tenue vestimentaire qui ne serait pas en adéquation avec l'image que l'on souhaite donner de l'établissement scolaire ou de l'institution justifie de sanctionner ou faire des recadrages aux élèves les moins légitimes dans la hiérarchisation des catégories (les traditionalistes, la bourgeoisie ancienne et l'aristocratie progressiste, le nouvelle bourgeoisie). Une domination dans la domination qui impose au final une élite masculine issue des classes supérieures, légitimée par des résultats scolaires et des comportements conformes aux attentes des institutions et des familles (Chapon, 2014).

On peut néanmoins douter que seul le « garçon arabe » ait l'apanage de la caricature et de la vulgarité quand on entend siffler et caqueter des [hommes](#) à l'Assemblée nationale, nos représentants donc, face à la tenue vestimentaire d'une députée.

LES MÉCANISMES EN JEU DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

La socialisation sexuée est fondée sur une contradiction fondamentale (encore plus forte sans doute pour les garçons) : la société et donc l'école prétendent éduquer les enfants selon des principes démocratiques qui prônent l'égalité des sexes, mais en même temps attendent d'eux qu'ils se conforment aux modèles genrés déterminés socialement avec la dominance des hommes-garçons sur les femmes-filles. Notre société pose l'égalité des sexes comme une évidence fondamentale tout en reproduisant, voire encourageant le principe de domination masculine (Mosconi, 2014).

Les manuels scolaires : un outil pédagogique qui renforce les stéréotypes de genre

Depuis les années 1960 plusieurs travaux français et internationaux s'intéressent à l'impact des stéréotypes relevés dans les manuels scolaires ● qui renforcent les inégalités femmes/hommes (Brugeilles, Cromer & Loch, 2008). Le matériel d'aide aux enseignants englobe un ensemble de supports dont font partie les manuels scolaires. Des études ont montré qu'ils véhiculaient pour la plupart de nombreux stéréotypes et représentations sexués qui allaient à l'encontre du bon développement psychologique des élèves. Le peu de diversité et la faible valorisation des modèles d'identification proposés dans les manuels ont des conséquences pour l'estime de soi et nuisent aux potentiels cognitifs. Il peut en résulter pour les filles un faible engagement pour des métiers scientifiques ou à responsabilité, un choix de carrières stéréotypé ainsi qu'une association permanente entre le féminin, la maternité, les soins aux enfants et les activités ménagères (Courteau, 2014). Les études sur le sujet sont unanimes et dénoncent le sexisme et la présence de nombreux préjugés en défaveur des femmes. Ce constat est partagé par Missoffe (2015) qui accuse les manuels scolaires d'avoir non seulement une forte responsabilité dans l'infériorisation des femmes *via* de nombreux stéréotypes, en particulier celui de la division sexuée du travail et de l'espace social, mais aussi d'être un facteur d'ineffectivité des principes juridiques relatifs à l'égalité de genre.

« La vision du monde donnée aux élèves à travers les manuels scolaires renforce souvent les clichés, minimisant, voire omettant l'existence d'une partie de sa réalité : une activité professionnelle des femmes réduite et circonscrite, une faible diversité dite ethnique et culturelle, une absence de diversité d'orientations sexuelles, des personnes en situation de handicap quasi inexistantes, des senior-e-s peu représenté-e-s » (Sinigalia-Amadio, 2011).

Du côté des garçons on constate également que la valorisation de certains comportements et attitudes (être toujours fort, ne pas pleurer, ne pas solliciter de l'aide) ont des conséquences néfastes, tout comme la faible représentation d'hommes dans les milieux sociaux ou les activités domestiques, et vont renforcer l'idée d'une nature masculine innée et figée. Courteau relève plusieurs conséquences dont une association entre masculinité et comportements perturbateurs voire violents, une autocensure de l'expression des émotions ●, une absence de conciliation entre sphère personnelle et familiale et vie professionnelle (Courteau, 2014).

La répétition des représentations genrées à travers l'ensemble des manuels entraîne une intériorisation des normes de genre qui influe fortement l'idée que les élèves se font de ce que doit être une fille, une femme, un garçon, un homme dans notre société, entravant par là-même toute liberté de développer sa propre identité.

En résumé, les analyses des contenus des manuels montrent :

- une invisibilisation et infériorisation des femmes ;
- une persistance des stéréotypes dans la division sexuée du travail, des activités et des espaces sociaux ;
- une homogénéisation du groupe des femmes ;
- un sexisme ordinaire et banalisé ;
- une absence de contre-stéréotypes (domination par les femmes et féminisme peu abordés) ;
- une légitimation des projections d'un ordre social.

La réduction de ces stéréotypes passe par un repérage systématique des rôles et inégalités sexués dans les supports didactiques. Ce travail, entrepris par le [Centre Hubertine Auclert](#) ●, est soutenu par le Haut Conseil à l'Égalité hommes-femmes ●. L'UNESCO propose depuis 2008 un guide méthodologique à l'atten-

En France, les manuels reproduisent les programmes élaborés par l'État mais leur publication est confiée à des éditeurs privés.

« En désapprouvant l'expression des émotions, le rôle masculin contribue possiblement à accroître la détresse psychologique des hommes en les privant des effets bénéfiques associés à ce comportement » (Houle, 2005). Un lien entre les incompétences émotionnelles et le taux de suicide chez les adolescents masculins a été démontré dans plusieurs travaux de recherche.

Voir les ressources pour les enseignants et la grille d'analyse du Haut Conseil à l'Égalité hommes-femmes et du Centre Hubertine Auclert de 2014 : « [Analyser facilement les représentations des femmes et des hommes dans les manuels scolaires](#) ». Lire aussi « [Sensibilisation au cybersexisme](#) », projet pilote de ce centre.

Lire à ce propos Vouillot (2014).



tion des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire : « [Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires](#) ». Cet ouvrage est étayé par des travaux scientifiques dans le cadre du Réseau international de recherche sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires (RIRRS). Il a pour ambition d'explorer toutes les potentialités du manuel scolaire comme vecteur d'égalité entre les sexes. Deux objectifs sont visés : révéler la construction des inégalités entre les sexes lors du cursus scolaire et donner des outils à tous les acteurs de l'éducation, mais aussi à la famille. De façon générale, une pédagogie inclusive (diversité) et critique (souligner les rapports de domination, questionner les normes) sont à considérer pour mieux détricoter et remettre en question les représentations normées des deux genres.

Les « ABCD de l'égalité »

Pour lutter contre les inégalités de sexes, il faut dès le plus jeune âge exposer les préjugés et stéréotypes sexistes pour ce qu'ils sont, à savoir une source directe de discrimination. Ils doivent être combattus pour développer une culture de l'égalité, comme le proposait le programme « ABCD de l'égalité » en France en 2013. Néanmoins, assimilé pour des raisons politiques au projet de loi sur le « mariage pour tous », il semble avoir heurté les convictions de certaines familles sur les rôles sociaux assignés aux individus en fonction de leur genre. Selon elles, l'égalité entre les sexes signifie la perte de l'identité sexuelle, sauf que l'égalité n'est pas l'identité : « *L'égalité s'inscrit dans la loi, l'identité sexuelle est une construction psychologique qui tient compte des normes et des codes sociaux, culturels et religieux en vigueur dans une société et une famille donnée. L'égalité favorise la liberté individuelle et la pluralité des modèles sociaux et familiaux* » (Costes & Houadec, 2015).

Un important vecteur d'inégalités : l'orientation

Abassi et Brugeilles ont analysé les contenus de manuels de mathématiques dans lesquels on voit des femmes présentées dans un nombre restreint de secteurs d'activité ou dans des positions inférieures dans les hiérarchies professionnelles. Ces représentations ont des conséquences sur les comportements et les décisions des filles et des garçons mais aussi sur leurs résultats. Les filles se perçoivent comme moins douées naturellement que les garçons en mathématiques. Des études ont montré qu'une moindre confiance dans ses capacités entraînait généralement un moindre score aux évaluations. Ce système amène les élèves à des procédés d'autocensure déterminants pour le choix d'orientation universitaire et professionnelle. Ces conduites sont également provoquées par les pratiques et les attentes des acteur.e.s du système éducatif. En effet, leurs représentations préconçues influent sur les trajectoires des élèves, filles comme garçons. L'analyse des contenus de manuels de mathématiques montrent que malgré les injonctions institutionnelles de valoriser l'égalité filles-garçons, femmes-hommes, ces ouvrages véhiculent un très grand nombre de représentations stéréotypées en donnant à voir un ordre sexué inégalitaire (Abassi & Brugeilles, 2015).

Si aucune recherche n'a montré la supériorité d'une discipline sur une autre en termes d'engagement cognitif, les disciplines ne sont pas équivalentes quant à l'enjeu qu'elles véhiculent, certaines étant peu valorisées, d'autres au contraire encensées. La valeur académique accordée à une discipline peut influencer les performances des élèves. Cette analyse est confortée par des recherches sur les performances des filles dans certaines matières scientifiques : « *l'évaluation sur un domaine dans lequel les filles sont réputées peu compétentes comme la géométrie altère leur niveau de réussite. Lorsque la dimension évaluée est présentée comme typiquement féminine (les arts plastiques), cet effet disparaît* » (Dutrévis & Toczec, 2007). À cause de cette repré-

sensation, les filles se perçoivent comme naturellement moins douées que les garçons pour les matières scientifiques. Ces perceptions participent à l'auto-dévalorisation de leurs compétences et à une baisse de confiance en leurs capacités. On parle de **pression évaluative** qui mènerait effectivement les filles à obtenir des résultats moins performants que les garçons dans ces disciplines (Abassi & Bruegilles, 2015).

Les inégalités d'orientation ont pour conséquence d'importantes inégalités de carrière entre les filles et les garçons. Pourquoi, alors que des évolutions sont constatées dans les rôles des femmes et des hommes dans les sociétés occidentales, le choix des métiers reste toujours axé sur les différences de sexe ? Pour Vouillot, c'est principalement le reflet d'une projection et d'une affirmation identitaire qui répond au choix d'un sujet sexué. Sous l'action d'un processus de conformité entre l'image que l'on a de soi et les attendus d'un contexte marqué par les différences femmes/hommes, filles et garçons se projettent naturellement vers les filières « féminines » et « masculines ». Les déterminants sociaux et le système de normes amènent les élèves à des conduites d'autosélection : ils se projettent d'eux-mêmes vers des filières et des carrières qui semblent cohérentes avec leur sexe (Vouillot, 2008).

Le projet de vie familiale des filles est également un des facteurs à considérer car les filles et les femmes prennent en compte cette variable dans leur projet scolaire et professionnel. La psychologie de l'orientation parle de « projet rationnel » car adapté à des pratiques et données objectivables. Dubet pense que si les milieux professionnels prenaient mieux en compte les projets de vie familiale alors les filles intégreraient plus facilement les filières qui leur semblent aujourd'hui incompatibles (Dubet, 2010).

L'échec des politiques à modifier la division sexuée de l'orientation est en partie du à la non-prise en compte de ces facteurs. Il ne suffit pas de mettre en place des procédures d'orientation ni de faire des campagnes d'information pour que les

changements opèrent de façon directe. Les incitations doivent être organisées à tous les niveaux de la société (Fumat, 2010).

« La solution n'est pas seulement dans l'acte juridique et les dispositifs législatifs qui posent l'égalité homme-femme. Elle est beaucoup plus à chercher autour de l'éducation, de la formation, de la sensibilisation et du dialogue. De la sanction, aussi, quand une femme ou un homme est traité différemment parce qu'il est femme ou homme » (Dudézert, 2016).

Éduquer à l'égalité

Selon la Direction générale de l'enseignement scolaire (dans une [vidéo](#) du réseau Canopé), il faut inscrire les questions d'égalité entre filles et garçons dans les actions pédagogiques quotidiennes afin qu'elles deviennent la colonne vertébrale de la République. Pour Marsollier, qui s'exprime dans une autre [vidéo](#), il est nécessaire de soutenir et renforcer l'égalité des droits et de traitement entre filles et garçons au regard de l'orientation et au regard du droit d'agir sans être entravé dans ses potentialités (liberté d'agir, de penser et de choisir son orientation). Concrètement, ces actions se traduiraient par une attention et une vigilance dans l'égalité de traitement des filles et des garçons au quotidien (comportement des élèves, vigilance dans les communications verbales orale et écrites, dans la communication non verbale, respect de la mixité dans la mesure de la composition de la classe, exigence de déontologie de la part des enseignants). Les supports pédagogiques doivent également être choisis pour leur neutralité, sans discriminants sexistes.

L'éducation à l'égalité passe d'abord par la prise de conscience des enseignant·e·s des **représentations sexuées** qu'ils affichent, consciemment ou non. Pasquier, Marro et Breton ont mené une étude sur

Lire à ce propos : Vouillot Françoise (2014). *Les Métiers ont-ils un sexe ?* Paris : Belin.

Voir aussi les [outils pour l'égalité filles-garçons](#) proposés par le réseau Canopé.

Voir le guide proposé par l'Institut de sciences physiques du Royaume-Uni : [Opening doors](#).



les gestes professionnels déployés par des enseignant·e·s du primaire lors de débats interprétatifs sur l'égalité des sexes vue à travers les albums de jeunesse. Les enseignant·e·s doivent penser les deux sexes non pas comme des catégories naturelles mais sociales, porteuses de valeurs, de statuts et de pouvoirs socialement différenciés. Les auteures les incitent à remettre en cause les expressions de déterminisme biologique contenues dans les albums (Pasquier, Marro & Breton, 2016). Difficile à mettre en œuvre quant on constate que, parmi les revues destinées aux éducateurs en formation, 90 % des articles soit ne s'embarrassent pas de justification sur la question du genre, soit justifient explicitement la place sociale des hommes et des femmes par leur place dans la procréation : le rôle du père s'apprend, celui de la mère est du registre de la nature. L'homme a le choix de s'investir plus ou moins dans ses responsabilités parentales et domestiques, la femme est définie en fonction de sa maternité, elle n'a plus d'autres choix (Cresson, 2010). Les recherches centrées sur la manière dont le sexe module les interactions entre élèves et entre élèves et enseignants sont nombreuses dans les pays anglo-saxons : par exemple les mots pour s'adresser aux élèves dans la classes sont fortement sexués lors de remarques formulées par les enseignant·e·s sur l'apparence physique, remarques qui seraient réservées aux filles. Les **interactions maîtres-élèves** constituent l'expression d'attentes diverses en fonction du sexe de l'élève : les garçons sont plus réprimandés mais plus poussés à réussir car les maîtres pensent que les garçons n'exploitent pas suffisamment leurs capacités alors que si les filles réussissent moins c'est qu'elles en sont moins capables. De même l'indiscipline des garçons est perçue comme indéniable mais naturelle alors qu'elle est clairement un défaut (contre-nature) chez les filles.

L'éducation physique et sportive (EPS) semble concentrer tous les paradoxes de l'enseignement à l'égalité des filles et des garçons. « *La fabrication scolaire des différences* », selon l'expression de Vigneron (2006), se manifeste dans cette discipline qui conjugue représentation du corps,

socialisation et compétences techniques. « *Les filles reçoivent-elles la même instruction ou de l'instruction de moins bonne qualité ? [...] Par les choix de contenus enseignés en EPS, conçus à partir d'une analyse asexuée des techniques sportives, par les effets d'attente et les représentations spécifiques des enseignants à l'égard des élèves des deux sexes, l'école accentue les écarts de résultats entre garçons et filles initialement constitués par les effets de la socialisation familiale et de l'environnement culturel* » (Vigneron, 2004).

Pour former les enseignants à une pédagogie de l'égalité ● (qui fait partie des pédagogies de « conscientisation » permettant de prendre conscience des réalités socioculturelles), trois clarifications sont essentielles à poser en préambule de toutes formations d'enseignant·e·s : définir les termes qui gravitent autour du concept d'égalité (différence, complémentarité), évacuer la question du biologique (la biologie du sexe n'a pas de rapport avec les compétences scolaires, chaque élève a potentiellement la capacité de réussir), ce que nous avons essayé de monter dans la première partie de ce Dossier, et définir une véritable pédagogie de l'égalité (Collet, 2016). L'école doit résister face aux stéréotypes et engager des actions pour l'égalité des chances, mais ce sont la famille et le monde professionnel qui doivent s'efforcer de proposer à chacun·e des places égales et non hiérarchisées dans la société. La mutation de l'école passe par une mutation du monde du travail, par une plus grande égalité dans la vie domestique et par la suppression des **plafonds de verre** ● qui entravent les carrières des femmes (Dubet, 2010).

Le « plafond de verre » est une expression américaine datant de la fin des années 1970. Il désigne les « freins invisibles » à la promotion des femmes dans les structures hiérarchiques. Il constitue un obstacle dans l'évolution de leur carrière au sein de l'entreprise et limite leur accès à des postes à responsabilité. On constate que les femmes sont moins souvent promues que leurs collègues masculins, et ce dans toutes les catégories sociales (Définition de [Novethic](#)).

● Lire aussi Lechenet et al. (2016).

BIBLIOGRAPHIE

La plupart des liens figurant dans ce Dossier de veille renvoient vers les notices correspondantes dans notre [bibliographie collaborative](#).

- Abassi Elisa & Brugeilles Carole (2015). Les manuels scolaires de mathématiques au prisme des représentations sexuées. In Marie Estripeaut-Bourjac et Dominique Gay-Sylvestre (dir.), *Mixité et éducation, Pratiques sociales et dimensions culturelles*. Paris : Presses universitaires de Limoges.
- Ayral Sylvie (2011). *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*. Paris : PUF.
- Ayral Sylvie et al. (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Tome 1 : À l'école*. Pessac : Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Barus-Michel Jacqueline & Molinier Pascale (2014). Introduction : le genre, représentations et réalités. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 17, p. 7-15.
- Benatsou Fatiha et al. (2015). *Rapport sur l'évaluation de dispositifs de prévention et de lutte contre les violences faites aux femmes*. Paris : IGEN, IGAENR.
- Bon-Maury Gilles et al. (2016). *Le coût économique des discriminations*. Paris : France stratégie.
- Bouchard Pierrette & Devreux Anne-Marie (2012). Les masculinistes face à la réussite scolaire des filles et des garçons. *Cahiers du Genre*, n° 36, p. 21-44.
- Bouchard Pierrette & Saint-Amant Jean-Claude (2005). Les succès scolaires des filles : deux lectures contradictoires. *Éducation et francophonie*, vol. 33, n° 1, p. 6-19.
- Brugeilles Carole, Cromer Sylvie & Thérèse Locoh (2008). *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires*. Paris : Centre population et développement.
- Chapon Vincent (2014). La sanction comme outil de construction des stéréotypes socio-sexués dans les établissements secondaires des classes dominantes. In Sylvie Ayral & Yves Raibaud (2014). *Pour en finir avec la fabrique des garçons*. Pessac : Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Chiland Colette (2003). *Le transsexualisme*. Paris : PUF.
- Collet Isabelle (2011). Effet de genre : le paradoxe des études d'informatique. *TIC & société*, vol. 5, n° 1.
- Collet Isabelle (2012). Faux-semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation*, n° 70.
- Collet Isabelle (2016). Former les enseignant-e-s à une pédagogie de l'égalité. *Le français aujourd'hui*, n° 193, p. 111-126.
- Coulon Nathalie (2009). *Construire l'égalité : combattre les stéréotypes de sexe*. Montargis : Non-violence actualité.
- Courteau Roland (2014). *Lutter contre les stéréotypes sexistes dans les manuels scolaire : faire de l'école un creuset de l'égalité*. Paris : Sénat.
- Cresson Geneviève (2010). Indicible mais omniprésent : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Cahiers du Genre*, n° 49, p. 15-33.
- De Boissieu Corinne (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. *Recherches & éducations*, n° 2, p. 23-43.
- Delphy Christine (1998). *L'ennemi principal : Penser le genre*. Paris : Syllepse.
- Depoilly Séverine (2014). Les garçons et l'école : rapports sociaux de sexe et rapports de classe. *Travail, genre et sociétés*, n° 31, p. 151-155.
- Détrez Christine (2005.) Il était une fois le corps... *Sociétés contemporaines*, vol. 59-60, n° 3, p. 161-177.
- Détrez Christine (2015). *Quel genre ?* Paris : Éd. Thierry Magnier.
- Dubet François (2010). L'école « embarrassée » par la mixité. *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 77-86.
- Dudézert Aurélie (2016). [Égalité homme-femme et actes juridiques : les risques du genre](#). *The Conversation*.



- Durif-Varembont Jean-Pierre & Weber Rebecca (2014). Insultes en tous genres : construction identitaire et socialisation des adolescents à l'école. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 17, p. 151-165.
- Duru-Bellat Marie (1995). *Garçons et filles à l'école de la différence*. Paris : La Découverte.
- Duru-Bellat Marie (2010). La mixité à l'école et dans la vie, une thématique aux enjeux scientifiques forts et ouverts. *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 9-13.
- Duru-Bellat Marie (2014). *Garçons et filles à l'école de la différence*. Paris : La Découverte.
- Duru-Bellat Marie (2016). À l'école du genre. *Enfances & Psy*, n° 69, p. 90-100.
- Duru-Bellat Marie & Marin Brigitte (2010). La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 5-8.
- Dutrévis Marion & Toczec Marie-Christine (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 36, p. 379-400.
- Eurydice (2010). *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.
- Fausto-Sterling Anne (2013). *Les cinq sexes*. Paris : Payot & Rivages.
- Fausto-Sterling Anne, Coll Cynthia Garcia & Lamarre Meghan (2012). Sexing the baby: Part 1, What do we really know about sex differentiation in the first three years of life? *Social Science & Medicine*, n° 74, p. 1684-1692.
- Fontanini Christine (2011). Égalité filles-garçons : où en est-on ? *Questions Vives*, vol. 8, n° 15.
- Fumat Yveline (2010). Mixité et égalité dans la famille et à l'école. *Tréma*, n° 32, p. 7-20.
- Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013). *Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux*. Dossier d'actualité Veille & Analyse, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Gianini Belotti (1973). *Du côté des petites filles*. Paris : Éd. des Femmes.
- Giard Agnès (2015). [Invention de la femme : viens poupoule, viens](#). Blog Les 400 culs.
- Glick Peter & Fiske Susan (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 70, p. 491-512.
- Gresy Brigitte & Georges Philippe (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Paris : Inspection générale des Affaires sociales.
- Héritier Françoise (2002). *Masculin-Féminin II. Dissoudre la hiérarchie*. Paris : Odile Jacob
- Hoquet Thierry (2015). *Sexus nullus ou l'égalité*. Donnemarie-Dontilly : Éd. IXE.
- Hoquet Thierry (2016). *Des sexes innombrables : Le genre à l'épreuve de la biologie*. Paris : Seuil.
- Houle Janie (2005). *La demande d'aide, le soutien social et le rôle masculin chez des hommes qui ont fait une tentative de suicide*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
- Jaboin Yveline (2010). C'est bien... un homme à l'école maternelle ! *Nouvelles questions féministes*, vol. 29, n° 2, p. 34-45.
- Jarlégan Annette (2009). De l'intérêt de la prise en compte du genre en éducation. *Recherches & éducations*, n° 2, p. 11-21.
- Jarlégan Annette & Tazouti Youssef (2012). Le genre à l'école maternelle : les représentations, jugements et attentes des enseignantes de grande section. *Les Cahiers du CERFEE*, n° 32.
- Jouanno Chantal & Courteau Roland (2014). *Jouets : la première initiation à l'égalité*. Paris : Sénat.
- Jussieu Laurent de (1856). *Histoires et causeries morales et instructives à l'usage des jeunes filles chrétiennes*. Paris : Dezobry, Magdeleine et cie.
- Kergoat Prisca (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles questions féministes*, vol. 33, n° 1.

- Laboratoire de l'égalité (2016). [Les stéréotypes, c'est pas moi, c'est les autres !](#) Paris : Laboratoire de l'égalité
- Lechenet Annie, Baurens Mireille & Collet Isabelle (2016). *Former à l'égalité : Défi pour une mixité véritable*. Paris : L'Harmattan.
- Lott Bernice & Maluso Diane (dir.) (1995). *The Social Psychology of Interpersonal Discrimination*. New-York : The Guilford Press.
- Marro Cendrine (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre. *Recherche et formation*, n° 69, p. 65-80.
- Missoffe Prune (2015). Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires. *La Revue des droits de l'homme*, vol. 8.
- Morin-Messabel Christine, Ferrière Séverine & Salle Muriel (2012). L'éducation à l'égalité « filles-garçons » dans la formation des enseignant-e-s. *Recherche et formation*, n° 69, p. 47-64.
- Mosconi Nicole (2010). Entretien avec Christine Delphy. Classer, dominer. Qui sont les « autres » ? *Travail, genre et sociétés*, vol.23, n°1, p.225-229.
- OCDE (2012). *Inégalités hommes-femmes*. Paris : OCDE.
- Omer-Houseaux Frédérique (2008). Le genre, une notion féconde pour les sciences sociales. *Idées économiques et sociales*, n° 153, p. 4-5.
- Pasquier Gaël (2010). Les expériences scolaires de non-mixité : un recours paradoxal. *Revue française de pédagogie*, n° 171, p. 97-101.
- Pasquier Gaël, Marro Cendrine & Breton Laurence (2016). Éduquer à l'égalité des sexes à l'école primaire : autour de quelques gestes professionnels accompagnant une activité de lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, n° 193, p. 97-110.
- Petrovic Céline (2008). Filles et garçons en éducation : les recherches récentes. *Carrefours de l'éducation*, n° 17, p. 76-100.
- Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°110. Lyon : ENS de Lyon
- Rouyer Véronique, Mieyaa Yoan & Blanc Alexis le (2015). Socialisation de genre et construction des identités sexuées. *Revue française de pédagogie*, n° 187, p. 97-137.
- Sarlet Marie & Dardenne Benoit (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *L'Année psychologique*, n° 112, p. 435-463.
- Sinigalia-Amadio Sabrina (2011). Le genre dans les manuels scolaires français. Des représentations stéréotypées et discriminatoires. *Tréma*, n° 35-36, p. 98-115.
- Steele Claude & Aronson Joshua (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 65, p. 789-811.
- Thibert Rémi (2014). *Discriminations et inégalités à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°90. Lyon : ENS de Lyon.
- Tummers Lidewij (2015). Stéréotypes de genre dans la pratique de l'urbanisme. *Travail, genre et sociétés*, n° 33, p. 67-83.
- UNESCO (2016). *Réponses du secteur de l'éducation à la violence fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité ou l'expression de genre. Rapport de synthèse*. Paris : UNESCO.
- Vasquez Lydia (2014). *L'orgasme féminin au XVIII^e siècle. Libération ou nouvel asservissement ?* La Rochelle : Éd. Himeros.
- Vidal Catherine (2002). Le cerveau, le sexe et l'idéologie dans les neurosciences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 4, p. 495-505.
- Vigneron Cécile (2004). *La construction des inégalités de réussite en EPS au bac entre filles et garçons*. Thèse, Université de Bourgogne, IREDU.
- Vigneron Cécile (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 111-124.



- Vouillot Françoise (2002). Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle : éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 31, n° 4, p. 485-494.
- Vouillot Françoise (2008). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, vol. 18, n° 2, p. 87-108.
- Vouillot Françoise (2014). *Les métiers ont-ils un sexe ?* Paris : Belin.



▶ **Pour citer ce dossier :**

Gaussel Marie (2016). *L'éducation des filles et des garçons, paradoxes et inégalités*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 112, octobre. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=112&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

● Thibert Rémi (2016). *Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 111. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=111&lang=fr>

● Reverdy Catherine (2016). *Les cultures adolescentes, pour grandir et s'affirmer*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 110, avril. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=110&lang=fr>

● Feyfant Annie (2016). *Les enjeux de la construction d'une histoire scolaire commune*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 109, mars. Lyon : ENS de Lyon.

En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=109&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses

15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774