Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation

Isabelle Collet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1889>

DOI : 10.4000/rechercheformation.1889

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 juillet 2012

Pagination : 121-134

ISBN : 978-2-84788-394-7

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Isabelle Collet, « Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation », *Recherche et formation* [En ligne], 70 | 2012, mis en ligne le 15 juillet 2014, consulté le 19 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1889> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.1889

Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation

> **Isabelle COLLET**

Université de Genève, GRIFE-GE (Groupe relations interculturelles et formation des enseignants. Genre et éducation)

Le dossier « La formation et le genre », paru dans le n° 69 de *Recherche & Formation* est une brillante démonstration de la richesse qu'apporte le croisement des études genre avec les sciences de l'éducation. L'interdisciplinarité propre à ces deux champs laisse toujours craindre un éparpillement théorique et conceptuel : ce dossier évite totalement cet écueil. En effet, une double cohérence s'en dégage. Tout d'abord, quel que soit l'ancrage disciplinaire (histoire, psychologie ou sociologie), ces articles se retrouvent sur une même acception du concept de genre : « un rapport social qui divise et hiérarchise deux groupes d'êtres humains » (p. 9), tel que le résumant très bien Cacouault-Bitaud et Combaz, en introduction de ce dossier. Ensuite, chacune de ces cinq contributions porte un éclairage original sur la manière dont le genre produit de l'inégalité à la fois entre les sexes et à l'intérieur des catégories de sexe.

Les débats qui se déroulent actuellement dans les sciences de l'éducation et dans la société civile prennent leur source précisément dans cette définition du genre : la construction d'un sexe social et sa traduction en termes de domination du masculin sur le féminin. Ces débats mettent en évidence l'intrication entre la recherche sur le genre en éducation, les politiques éducatives et l'opinion publique. Dans le contexte français actuel, il est en effet impossible d'aborder les controverses soulevées par ce dossier sans les mettre en lien avec l'audience qu'elles obtiennent dans les médias comme dans les discours politiques. Je me propose de montrer comment le genre a ranimé deux anciennes querelles : l'une autour des moyens à mettre en œuvre pour réaliser l'égalité entre les sexes et l'autre sur l'efficacité de l'école mixte. Ces débats ont donné des habits neufs aux anciens discours masculinistes.

1. Des rapports sociaux de sexe au genre : les résistances aux politiques scolaires sur l'égalité entre filles et garçons

1.1 Des recherches qui entrent peu à peu dans les politiques scolaires... sans beaucoup d'effet

Suite aux attaques portées contre le patriarcat par les mouvements féministes des années soixante-dix, les années quatre-vingt ont été marquées par un recul dans la prise de conscience des inégalités entre les femmes et les hommes (Bard, 1995). Partant du principe que les réformes provoquées par Mai 68 allaient finalement aboutir à une égalité entre les sexes dans la loi, on a supposé que l'égalité dans les faits ne serait alors plus qu'une question de génération. En particulier à l'école, la généralisation de la mixité rendue finalement obligatoire par la loi Haby en 1975, devait mettre fin à l'inégalité entre les sexes. L'article de Cacouault-Bitaud & Gaussoit (p. 81-84 du n° 69), en retraçant une généalogie du genre en éducation, montre qu'il n'en est rien. Les recherches produites dans les années quatre-vingt à 2000 accusent très clairement le système éducatif, malgré les principes d'égalité qui l'anime, de discriminer les filles et les femmes (Mosconi, 1989 ; Duru-Bellat, 1990 ; Baudelot-Establet, 1992 ; Bourdieu 1998). Comme le montrent ces auteur-e-s, si les positionnements théoriques de ces chercheur-e-s sont différents, ils et elles présentent les filles et les femmes comme les dominées d'un système profondément inégalitaire dans lequel les hommes et les garçons sont les dominants.

En outre, les recherches sur le genre en éducation et formation s'attèlent à expliquer ce paradoxe établi dès les années quatre-vingt : sachant que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons, pourquoi ne tirent-elles pas parti de ce meilleur capital scolaire ? Duru-Bellat (1990) perçoit les filles comme des « actrices raisonnables » : elles anticipent dans leurs choix d'orientation les rôles sociaux que la société attend d'elles. Chez Baudelot-Establet (1992) comme chez Bourdieu (1998), les filles sont présentées comme dociles et se pliant plus volontiers que les garçons aux règles de l'école. Exerçant mieux leur métier d'élève, elles réussissent mieux mais cette docilité les amène également à se plier aux rôles sociaux auxquels l'école prépare.

Ces recherches ainsi que celles regroupées dans le dossier « Filles et garçons à l'école : une égalité à construire », dirigé par Vouillot (2000), ont été entendues par les pouvoirs publics à l'aube des années deux mille. L'Éducation nationale s'engage alors dans une politique volontariste, signant la convention interministérielle de 2000 pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif. Les recherches sur les rapports sociaux de sexe en éducation sont présentées comme références aux textes officiels de l'Éducation nationale,

en particulier via le *Bulletin officiel*¹ hors série n° 10 de cette même année. Cette convention sera de nouveau signée en 2006.

Un tournant théorique se produit au milieu des années deux milles, quand est finalement traduit « Trouble dans le genre », de la philosophe américaine Judith Butler (2005), paru aux États-Unis quinze ans plus tôt. On retrouve, à l'origine de cet ouvrage, la célèbre phrase de Simone de Beauvoir : « on ne naît pas femme, on le devient ». S'y ajoute l'idée qu'on ne naît pas non plus homme, et que les individus sont continuellement en train de devenir via une performance du genre, une mise en scène et en mots des normes de sexe. Parce qu'il s'articule sans peine aux rapports sociaux de sexe, les chercheur-e-s francophones se réapproprient le terme facilement et après une période d'ajustement, stabilisent le concept. Le genre va alors s'intégrer aux politiques éducatives.

En 2012, au moment de reprendre une troisième fois le texte de la Convention interministérielle, Vincent Peillon, ministre de l'Éducation nationale, et Najat Vallaud-Belkacem, ministre du Droit des femmes, annoncent dans une tribune du journal *Le Monde*², leur volonté de « mettre l'égalité des filles et des garçons au cœur même de la refondation républicaine de l'école ». Suite à cette déclaration, le Comité interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, qui produit un Relevé de décisions³ le 30 novembre 2012, met clairement en lien genre et égalité, en proposant l'introduction « d'enseignements sur l'égalité et/ou le genre [...] aux différents niveaux et dans toutes les filières » de l'éducation.

Toutefois, comme l'a remarqué l'Association de recherche sur le genre en éducation et formation (ARGEF) en réponse au texte des ministres⁴, si « depuis trente ans, des textes de lois, des conventions, des circulaires de l'Éducation nationale se succèdent, définissant une politique globale d'égalité des chances [...] ces déclarations d'intentions restent hélas bien souvent lettres mortes ». Les chercheur-e-s signataires notent « l'impuissance des pouvoirs publics à les appliquer ». Pourquoi constate-t-on alors une telle résistance à l'égalité alors qu'aucun gouvernement, quelle que soit son orientation politique, ne semble vouloir remettre en question sa nécessité ?

Les attaques actuelles portées contre le concept de genre revendiquent aussi une certaine égalité : l'égalité dans la différence. Or, en réfutant résolument toute position essentialiste, le genre expulse le masculin de l'universel et affirme que rien

1 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/default.htm>>, consulté le 8 février 2013.

2 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/09/25/pour-plus-d-egalite-entre-filles-et-garcons-a-l-ecole_1765510_3232.html>, consulté le 8 février 2013.

3 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://femmes.gouv.fr/une-troisieme-generation-des-droits-des-femmes-vers-une-societe-de-legalite-reelle/>>, consulté le 8 février 2013.

4 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/10/17/combattions-les-discriminations-sexistes-a-l-ecole_1776304_3232.html>, consulté le 8 février 2013.

ne justifie que la biologie du sexe, qui par ailleurs, n'est pas binaire, ne contraigne des individus à des rôles sociaux. Parce qu'il dénonce également la hiérarchie entre sexualité reproductive et les autres formes de sexualités, le genre réactive un débat ancien entre le monde de la recherche, l'espace politique et l'opinion publique.

1.2 Le genre contre l'égalité dans la différence

La polémique naît à la rentrée scolaire 2011 prenant pour cible la question du genre dans l'éducation suite à son introduction dans les manuels de Sciences de la vie et de la Terre (SVT) au lycée. En effet, dans une circulaire du 30 septembre 2010, le ministère de l'Éducation nationale ajoute au programme un chapitre intitulé « Devenir homme ou femme », dans lequel il s'agit de « différencier, à partir de la confrontation de données biologiques et de représentations sociales : ce qui relève de l'identité sexuelle, des rôles en tant qu'individus sexués et de leurs stéréotypes dans la société qui relèvent de l'espace social ; de l'orientation sexuelle qui relève de l'intimité des personnes »⁵. Une violente protestation émerge alors des milieux de la droite catholique sous la forme d'une lettre au ministre de l'Éducation nationale signée par quatre-vingts députés de l'UMP demandant le retrait de la « théorie du genre sexuel », qui affirme « que l'identité sexuelle est une construction culturelle relative au contexte du sujet »⁶. Les opposants ciblent en particulier les travaux de Butler (2005), présentent le « gender » comme une importation typiquement américaine et mettent en garde contre une américanisation des esprits comme le note Zancarini-Fournel dans l'interview réalisée pour le dossier du n° 69.

Or, comme je l'ai signalé plus tôt, Butler est partie des écrits de Simone de Beauvoir pour arriver au genre et les chercheur-e-s francophones se sont réapproprié-e-s le terme d'autant plus facilement qu'il s'articulait sans peine aux rapports sociaux de sexe. Ainsi le concept de genre en langue française est devenu plus précis que l'usage qui peut en être fait en anglais et, en s'interfaçant avec la recherche préexistante, a permis de nouvelles productions de savoirs. Comme le précise Zancarini-Fournel : « l'utilisation de ce concept ne fait qu'acter un demi-siècle de travaux scientifiques sur la construction du féminin et du masculin, sur les attentes, variables d'une société à l'autre, qui pèsent sur les individus sexués » p. 97.

De nombreux-ses universitaires rappellent dans une pétition⁷ qu'il « n'appartient nullement aux politiques de juger de la scientificité des objets, des méthodes ou des théories. Seule la communauté savante peut évaluer les travaux de ses pairs. [...] Interroger les « préjugés » et les « stéréotypes » pour les remettre en cause, c'est précisément le point de départ de la démarche scientifique. C'est encore

5 Bulletin officiel de l'Éducation nationale, édition spéciale n° 9 du 30 septembre 2010.

6 Lettre du 30 août 2011, à destination de Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale de la Jeunesse et de la Vie associative, adressée depuis l'Assemblée nationale par quatre-vingts députés UMP.

7 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.institutemilieduchatelet.org/Enseigner_le_genre.html>, consulté le 8 février 2013.

plus nécessaire lorsqu'il s'agit des différences entre les sexes, qui sont toujours présentées comme naturelles pour justifier les inégalités : la « réalité » selon la droite religieuse, c'est en réalité une hiérarchie entre les sexes dont nos travaux, issus de disciplines multiples, convergent tous pour contester qu'elle soit produite par la nature ». Houel (2011) ajoute que « le problème réside peut-être plus dans le fait de n'avoir voulu faire figurer [la question du genre] que dans le seul domaine des sciences de la vie et de la Terre » p. 21. En réalité, le genre avait déjà fait une entrée bien plus discrète dans le programme de sciences économiques et sociales, dès la classe de seconde générale, dans le chapitre de la socialisation différenciée. Mais son arrivée en biologie met plus directement en cause l'existence de la nature féminine ou masculine. La frontière entre le rôle social et la fonction naturelle est plus clairement posée et en particulier, ces livres précisent que si la sexualité reproductive est bien un processus biologique que l'on étudie, elle n'est pas plus naturelle que d'autres autres modes d'exercice de la sexualité.

Cette polémique ne s'arrête pas avec le changement de gouvernement puisque des députés UMP demandent le 7 décembre 2012 la création d'une commission d'enquête sur « la diffusion de la théorie du genre en France⁸ ».

Ce que le genre bouscule et réveille, c'est la croyance défendue déjà par les députés républicains au moment de la création de l'enseignement secondaire féminin : « l'égalité dans la différence » dont parle Cacouault-Bitaud & Gaussoit, p. 86 du dossier du n° 69. Hommes et femmes ont des aptitudes et des rôles spécifiques auxquels il serait socialement dangereux de toucher. La protection du modèle bourgeois de la famille nucléaire est généralement l'argument avancé, et ce, comme le remarque Verneuil dans le dossier du n° 69, dès à la fin du XIX^e siècle. La recherche de l'égalité entre les sexes doit se subordonner au respect de ces rôles distincts.

Or, dans ce même dossier, Marro nous explique très clairement qu'il s'agit d'un leurre. Se contenter de ce qu'elle appelle « l'acception psychologique du genre » p. 67, c'est-à-dire une simple construction sociale des sexes, ne remet pas radicalement en cause les conceptions naturalistes car trois biais en découlent.

Tout d'abord, il est possible de considérer que cette construction sociale est si ancienne, si implantée dans chacun et chacune, qu'elle est devenue une sorte de seconde nature⁹. Telle est globalement la thèse des succès de librairie : *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus* et *Pourquoi les hommes n'écourent jamais rien et pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières* ? qui justifient

8 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://www.bfmtv.com/politique/deputes-ump-sinquietent-theories-genre-399686.html>>, consulté le 8 février 2013.

9 Gray J. (1999). *Les hommes viennent de Mars, les femmes viennent de Vénus : connaître nos différences pour mieux nous comprendre*, Paris : Michel Lafon. Pease A.B. (1999). *Pourquoi les hommes n'écourent jamais rien et pourquoi les femmes ne savent pas lire les cartes routières* ? Paris : First Éditions.

les rôles sociaux d'aujourd'hui par des comportements instinctifs de l'espèce ou des apprentissages de survie acquis à la préhistoire.

Ensuite, cette acception peut aisément conduire à « une survalorisation des différences de sexes stimulée par l'idéologie de la complémentarité des sexes en vigueur dans nos sociétés hétéro-normées » p. 69.

Enfin, ces constructions sociales peuvent devenir parfaitement acceptables si la question de la hiérarchie est omise. En somme, croire en la complémentarité des sexes (ou à l'égalité dans la différence) propose quotidiennement « une illusion d'optique » (Marro, p. 69), puisqu'il s'agit de croire à l'égalité dans la hiérarchie.

Les discours essentialistes qui nient l'existence du genre et mettent en avant la complémentarité des sexes à l'école publicisent avec un certain succès médiatique un ensemble de recherches pourtant très minoritaires dans les sciences de l'éducation. Avec comme argument la meilleure réussite scolaire des filles, ils produisent une toute autre lecture de l'égalité entre les sexes à l'école et présentent les garçons comme les nouveaux dominés.

2. Mixité, discrimination et complémentarité des sexes : les débats actuels de la recherche sur le genre en éducation

2.1 Les recherches sur les trajectoires scolaires des garçons

Les rapports sur l'éducation de l'OCDE font état dans plusieurs pays (tels que, par exemple, le Royaume-Uni, le Canada, l'Australie et la France), d'une meilleure réussite scolaire des filles et d'un décrochage scolaire plus important chez les garçons. Les calculs Eurostat (2010) annoncent que 82 % des européennes et 76 % des européens âgés de 20 à 24 ans ont un diplôme du secondaire. Dans le détail, pour la France, le rapport de 2012 du MEN-DEPP indique des parcours scolaires à l'avantage des filles¹⁰. Par exemple, sur 100 filles entrées en sixième en 1995, 5 sont sorties sans qualification du système éducatif contre 7 garçons, dix ans plus tard ; 15 ont au plus atteint le niveau V contre 24 garçons ; 72 ont obtenu leur baccalauréat dix ans après leur entrée en sixième contre 61 garçons et 61 ont poursuivi leurs études dans l'enseignement supérieur contre 47 garçons. Ces constats ont peu à peu produit un important renversement de point de vue : les garçons ne peuvent plus être considérés comme les élèves génériques ou de référence et les filles comme des élèves spécifiques, aux difficultés particulières.

Si les historiens (Mosse, 1997 ; Rauch, 2000) ou des sociologues (Falconnet & Lefaucheur, 1975) avaient déjà travaillé sur les hommes dans une perspective constructiviste qui prenait en compte la hiérarchie entre les sexes, le concept du genre a généré de nouvelles recherches sur les hommes et la masculinité. Les travaux

¹⁰ MEN-DEPP (2012). *L'état de l'École : rapport 2012*, disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat22/44/3/DEPP-EE-2012_231443.pdf>, consulté le 8 février 2013.

de Bouchard et Saint-Amand (1996) et Saint-Amand (2007) sont peut être ceux qui synthétisent le mieux les recherches sur le monde scolaire : les difficultés scolaires et la violence de certains garçons peuvent s'expliquer en partie par leur quête d'identité masculine. La définition de la masculinité qui est utilisée ici est celle de Connell (2005), qui parle des idéaux de la masculinité hégémonique : le manque de compétences sociales, l'intérêt pour les sciences, la force physique et la puissance sexuelle. Pour les élèves trouvant peu voire aucune valorisation sur le plan scolaire, économique ou social, le virilisme, c'est-à-dire une réaffirmation constante de la masculinité, associée à de l'agressivité et un refus du féminin, sert d'identité refuge. Ainsi, pour certains élèves, être viril est une manière de s'opposer à l'institution scolaire, perçue comme féminisante. On peut citer dans cette approche les travaux portant sur les sanctions à l'école (Ayrat, 2011), le décrochage scolaire des garçons et leur difficulté à tirer partie des formations relais (Gianettoni & Simon-Vermot, 2010), ainsi que ceux regroupés dans les dossiers sur la violence de genre et violences sexistes à l'école (Debarbieux & Joing, 2013), ou sur les loisirs et l'éducation non formelle (Raibaud & Bacou, 2011).

Dans le domaine de l'orientation, les travaux sur les parcours atypiques en fonction du sexe s'intéressent également aux hommes à l'école maternelle (Jaboin, 2010). Des travaux comme ceux de Lemarchant (2007) comparent le vécu de garçons très bien accueillis et soutenus dans les formations où les filles sont très majoritaires à celui des filles qui doivent se battre et faire leur preuve dans les filières de formations dites masculines.

Ces travaux, puisqu'ils présentent également les garçons sous l'emprise du genre (Löwy, 2006) gardent au cœur de leur réflexion le système de hiérarchie entre les sexes et les privilèges que le groupe des hommes en retirent. Ils affirment également qu'il peut exister d'autres masculinités que celle qui s'incarne dans les idéaux de la masculinité hégémonique, que celle-ci n'est ni naturelle, ni universelle et qu'elle peut avoir des conséquences négatives pour des garçons. Si on les confronte avec les recherches du dossier du n° 69, on pourra parler de divergences dans les priorités des recherches, d'éclairages différents, d'interprétations possiblement différentes de conséquences secondaires du genre sur l'éducation, mais non une remise en cause de ses prémices.

En opposition avec ces travaux, un autre courant de pensée s'est particulièrement développé au Québec depuis le début des années quatre-vingt-dix, lui aussi se réclamant de l'égalité entre les sexes, mais présentant les garçons comme les nouveaux discriminés. S'appuyant en particulier sur les travaux de Cloutier (2004) ou de Lemery (2004), un ensemble de discours tente d'expliquer les difficultés scolaires des garçons par le fait qu'ils se retrouvent « dans un milieu dans lequel prédominent les «valeurs féminines». Ils seraient brimés dans l'expression de leur énergie par des enseignantes qui valoriseraient les comportements de docilité, attribués aux filles. De plus, ils manqueraient de modèles d'identification et finiraient par se

désintéresser de l'école et par l'abandonner au secondaire » (Bouchard, 2002). Si on parle ici de discours et non de recherches, c'est parce que comme le signale Potvin (2011), au-delà des faits statistiques sur les parcours scolaires des uns, des unes et des autres, on dispose de « très peu de recherches scientifiques pour appuyer (les) conclusions ou orienter (les) interventions ».

C'est en particulier l'écart en lecture entre les filles et les garçons qui retient l'attention de ces études : les résultats de PISA (2009) montrent l'équivalent d'un an d'avance pour les filles en lecture pour les pays de l'OCDE. Les solutions préconisées par des auteurs tels que Auduc (2009) en France ou encore Cattacin¹¹ (2010) en Suisse romande, sont de proposer des interventions spécifiques pour les garçons, comme du soutien en lecture, des modes d'apprentissage mettant en œuvre une plus forte compétition ou des temps plus physiques au cours desquels les garçons pourraient se défouler. Pour tous ces auteurs, l'explication biologique fait partie de la réflexion : les garçons présenteraient un retard de développement cognitif dans le domaine de la lecture au moment des premiers apprentissages. Ils seraient également naturellement plus compétitifs et plus agressifs. Globalement, ces auteurs plaident pour une adaptation de l'école aux garçons, puisque celle-ci, en intégrant les valeurs dites féminines, est devenue discriminante à leur rencontre.

Dans une tentative de clarification, Potvin (2011) signale qu'« il y a peu d'évidences rigoureuses disponibles sur l'efficacité particulière des interventions ou des modèles adressés aux garçons. » Schiess (2010) note que la crainte que l'école ne soit pas suffisamment virile « avait déjà été formulé il y a plus d'un siècle par bon nombre de pédagogues et de militaires, et dans un contexte où les filles ne représentaient pas une concurrence pour les garçons. La classe d'école était alors jugée amollissante pour ces derniers ». L'auteur y voit « la crainte millénaire de l'effémination et de la dévirilisation des garçons ».

Cette référence à l'histoire se retrouve dans le texte de Verneuil du dossier du n° 69 qui définit les discours masculinistes comme : « une posture défensive [...] qui vise à maintenir la supériorité des positions masculines ». Il signale en particulier la crainte du « renversement des rôles » (p. 22) : « quand les femmes ne sont pas esclaves, elles veulent absolument être les maîtresses », dit un membre de la Fédération nationale des professeurs de lycées en 1922, saisi par la menace d'« une armée de femmes » en passe d'envahir la société des agrégés. Revient également l'idée que les femmes ont des privilèges, argument récurrent des thèses masculinistes, fondé sur une observation partielle des situations. Comme le dit encore Verneuil : « négligeant d'observer que les hommes ont, dans l'enseignement secondaire, le monopole de la haute administration, les hommes professeurs dénoncent les «privilèges féminins». Revient fréquemment l'idée que les femmes

11 Disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.letemps.ch/Page/Uuid/c61c7858-ca78-11df-a5ac-882ac0b26896/Les_gar%C3%A7ons_sont_victimes_dune_%C3%A9cole_f%C3%A9minis%C3%A9e#.UPr6uba8HjE>, consulté le 8 février 2013.

ont obtenu de pouvoir passer les concours masculins sans que la réciproque ait été accordée. »

Nous pouvons mettre cette analyse en parallèle avec celle de Schiess (2010) : « dans tous les milieux professionnels [...], ce sont les femmes qui sont exhortées à aligner leurs comportements et leurs stratégies sur le modèle masculin, étant sous-entendu qu'elles ne seraient pas à la hauteur des hommes. [...] Quand bien même l'on accreditait la thèse d'un «schéma féminin» [Cattacin (2010)] qui prédominerait dans le système scolaire, il semble inconcevable, dans cette vision idéologique du monde, que les garçons et les hommes puissent eux aussi, juste pour une fois, ajuster leurs pratiques et leurs performances sur celles des filles, entrer en compétition ouverte et réglée avec elles. »

Pour compliquer encore les termes du débat, au moins pour la France, le Programme international de recherche en lecture scolaire¹² indique qu'entre 2010 et 2011, l'écart entre les scores des filles et des garçons en lecture diminue jusqu'à n'être plus significatif. Ce rapprochement est dû à des performances en baisse de la part des filles.

2.2 Les attaques contre la mixité

De ces discours empreints d'essentialisme découle alors assez logiquement une attaque contre la mixité scolaire, accusée de proposer de manière inappropriée à des individus naturellement différents (les garçons et les filles) des contenus identiques. Tel était précisément l'avis de Rousseau (1762, p. 636), défenseur d'une éducation différenciée, et qui estimait que « cultiver chez les femmes les qualités de l'homme et négliger celles qui leur sont propres, c'est [...] visiblement travailler à leur préjudice ». La neurobiologiste Kimura (2001) défend la même thèse quand elle attribue le raisonnement mathématique aux hommes et les capacités langagières aux femmes, ce qui expliquerait pourquoi si peu de femmes sont mathématiciennes, mais aussi pourquoi inciter les femmes à étudier les mathématiques est un projet vain, voire contre productif.

C'est aussi l'argument défendu par le directeur d'un établissement privé parisien sous contrat qui propose des classes non mixtes. Dans une émission de radio le 2 février 2010, il explique que : « La fille doit être élevée pour être une femme et le garçon pour être un homme » et « on ne peut pas éduquer une fille à sa féminité et un garçon à sa virilité avec les mêmes méthodes » (cité par Collet, 2012, p. 183). Cette éducation différenciée se traduit dans chaque discipline scolaire, puisqu'une enseignante d'histoire-géographie de ce même établissement explique qu'au moment du cours sur les guerres médiques, « les garçons étaient passionnés par les tactiques de guerre, [...] et les filles, je leur ai plus raconté la vie d'Alexandre

12 PIRLS (2011) *Progress in International Reading Literacy Study*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), disponible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://nces.ed.gov/surveys/pirls/>>, consulté le 8 février 2013.

le Grand » (p. 183). Filles et garçons sont ainsi présentés comme des groupes d'apprenants différents mais aux intérêts et aptitudes intragroupes homogènes et auxquels l'école doit s'adapter. Ce sont précisément à ce type de présupposés que s'attaquent les articles de Morin-Messabel *et al.* et de Villas Bôa *et al.*, dans le dossier du n° 69, dénonçant l'existence de biais perceptifs sexués ou une tendance à la naturalisation des compétences chez les futur-e-s enseignant-e-s.

La difficulté de ces principes éducatifs différencialistes a toujours résidé dans la volonté de faire un tri durable entre les compétences masculines et féminines. Par exemple, jusqu'au milieu du XX^e siècle, les Humanités semblaient inaccessibles aux femmes ; elles sont aujourd'hui présentes à 75 % en classes préparatoires littéraires. En outre, les valeurs respectives socialement accordées à chacune de ces compétences discréditent les tentatives pour faire passer la complémentarité des sexes pour une forme d'égalité. Nous retrouvons les propos de Marro, dans le dossier du n° 69 quand elle estime que c'est la croyance dans LA différence des sexes, cette différence essentielle et irréductible qui diviserait strictement l'humanité en deux catégories claires qui fait obstacle aux politiques d'égalité. Avec l'argument de la nature, c'est surtout « un mode d'agencement des relations de sexes » (Zaidman, 2007) que les discours différencialistes tentent de préserver.

Néanmoins, il serait erroné de cantonner la mise en cause de l'école mixte aux discours masculinistes et/ou essentialistes. La non-mixité est une composante traditionnelle de la pédagogie féministe (Solar, 1998). Elle permettrait en particulier aux femmes de prendre confiance en elles dans un milieu plus protégé. En outre, Duru-Bellat (2010), qui précise en préambule que « tout retour frontal et proclamé à la non-mixité [...] aurait une connotation symbolique désastreuse » (p. 211), estime néanmoins que « la non-mixité peut concerner des plages de temps soigneusement définies et limitées. Si les filles ou les garçons sont plus à l'aise pour pratiquer certains sports ou parler de leur sexualité dans des groupes non mixtes, [...] on peut défendre, notamment au fil du développement personnel, qu'il soit important de conforter (ou de questionner) son identité avant de se confronter aux autres. » (p. 208).

3. Les paradoxes d'un enseignement en quête d'égalité

Cette réussite des filles sur le plan scolaire s'arrête aux portes des études supérieures. En effet, ces meilleurs parcours ne leur ouvrent pas les portes des filières les plus sélectives puisqu'elles sont 27 % en écoles d'ingénieurs¹³ et qu'elles rentabilisent moins bien, à diplôme égal et quel que soit ce diplôme, leur bagage scolaire sur le marché du travail. Plus précisément, quand on fait le bilan de la progression spectaculaire de la scolarité des filles, à partir du moment où l'enseignement secondaire et les études supérieures leur ont été ouverts, nous

13 MEN-DEPP (2012). *L'état de l'École*, Rapport 2012, accessible sur Internet à l'adresse suivante : <http://cache.media.education.gouv.fr/file/etat22/44/3/DEPP-EE-2012_231443.pdf>, consulté le 8 février 2013.

nous retrouvons devant le paradoxe avec lequel nous avons ouvert le débat : si on considère que les groupes dominants utilisent l'école pour reproduire leur avantage, comme on peut le voir en ce qui concerne les inégalités sociales, comment rendre compte du fait qu'à l'école, le sexe dominé puisse se classer avant le sexe dominant ? (Duru-Bellat, 2008).

Il pourrait alors être séduisant, en fin de compte, d'innocenter l'école de tout comportement inégalitaire, puisque les difficultés des filles se manifestent au moment de l'entrée dans le monde du travail ou de l'université, idée contre laquelle les recherches du dossier du n° 69 s'élèvent catégoriquement.

En réalité, « il suffit que l'école fonctionne comme un milieu «normal» [...] pour que les inégalités sexuées (comme d'ailleurs sociales) y soient continûment fabriquées » (Duru-Bellat, 2008, p. 142), puisque les rapports de domination qui ont cours dans la société vont la traverser avec la même facilité qu'ils traversent les autres champs du social. Mais l'école peut-elle se contenter d'être un milieu normal ?

Parmi les différentes instances de socialisation de la jeunesse, à savoir la famille, l'école, les médias, les groupes de pairs, l'école est la seule à avoir un projet explicite d'émancipation des individus et d'égalité entre tous et toutes. Par les engagements de l'Éducation nationale, elle est la seule instance qui est tenue de lutter contre les inégalités. C'est la raison pour laquelle plusieurs articles du dossier du n° 69 abordent directement la question des interventions en milieu éducatif et la formation des enseignant-e-s.

Or, toute formation sur le genre à destination des enseignant-e-s doit absolument expliciter un paradoxe qui trouve sa source dans celui qui est inhérent au féminisme, ou, comme le dit Fassin (2002, p. 25), inhérent « aux contraintes rhétoriques pesant sur tout discours dominé ». Faut-il mettre en évidence le système que l'on cherche à abolir afin d'enclencher une prise de conscience chez les élèves et les enseignant-e-s au risque de faire advenir les stéréotypes de sexe et d'accréditer la thèse de l'égalité dans la différence ? Vaut-il mieux avancer masqué-e et pratiquer un enseignement épïcène en douceur pour acculturer peu à peu les élèves à l'égalité... au risque d'être invisibles et de passer à côté de la prise de conscience ?

Toute formation sur le genre à destination des enseignant-e-s, toute intervention en milieu éducatif se retrouve face à un ensemble de paradoxes à expliciter, tel que la défense de la mixité faussement égalisatrice ou la prise en compte des catégories de sexe des élèves pour leur permettre de s'en affranchir. C'est parce que les enseignant-e-s présenteront simultanément : « un principe d'universalité [...] qui correspond à la diversité et la pluralité des expériences de l'oppression et de l'injustice » (Varikas, 2007, p. 257) qu'ils et elles pourront produire de l'égalité.

Isabelle COLLET

Isabelle.Collet@unige.ch

BIBLIOGRAPHIE

- AUDUC J.-L. (2009). *Sauvons les garçons*, Paris : Descartes.
- AYRAL S. (2011). *La fabrique des garçons*, Paris : PUF.
- BARD C. (1995). « La crise du féminisme en France dans les années trente », *Les cahiers du CEDREF* n° 4-5, p.13-27.
- BAUDELLOT C. & ESTABLET R. (1992). *Allez les filles !*, Paris : Seuil.
- BOUCHARD P. (2002). « Faire réussir les garçons ou en finir avec le féminisme ? » *Sisyphé*, accessible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://sisyphe.org/spip.php?article169>>, consulté le 5 janvier 2013.
- BOUCHARD P. & St AMAND J.-C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- BOURDIEU P. (1998). *La domination masculine*, Paris : Seuil.
- BUTLER J. (2005). *Trouble dans le genre : pour un féminisme de la subversion*, Paris : La Découverte.
- CLOUTIER R. (2004). *Les vulnérabilités masculines : une approche biopsychosociale*, Montréal : Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHU mère-enfant).
- COLLET I. (2012). « Juxtaposition ou co-éducation ? Égalité ou complémentarité ? Qu'est-ce que l'école entend par " Mixité " ? », in *Garçons-filles en famille et à l'école : reproduction des inégalités ou éducations à l'égalité ?*, Paris : Le manuscrit, p. 180-184.
- CONNELL R. W. (2005). *Masculinities*, Australia : Allen & Unwin.
- DEBARBIEUX É. & JOIN I. (dir.) (2013). « Violence de genre, violences sexistes à l'école : mesurer, comprendre, prévenir », *Recherches et éducations*, n° 9-10.
- DURU-BELLAT M. (1990). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris : L'Harmattan.
- DURU-BELLAT M. (2010). « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, n° 114, p. 197-212.
- FALCONNET G. & LEFAUCHEUR N. (1975). *La fabrication des mâles*, Paris : Seuil.
- FASSIN E. (2002). « La parité sans théorie : retour sur un débat », *Politix*, vol. XV, n° 60, p. 19-32.
- GIANETTONI L. & SIMON-VERMOT P. (2010). « Quand la menace d'exclusion professionnelle renforce le genre : représentations et identités de genre auprès de jeunes sans emploi », *Nouvelles questions féministes*, vol. XXIX, n° 3, p. 76-90.
- HOUEL A. (2011). « La théorie du genre », *Bulletin de l'ANEF*, n° 61, p. 17-29.
- JABOIN Y. (2010). « C'est bien ... un homme à l'école maternelle ! », *Nouvelles questions féministes*, vol. XXIX, n° 3, p. 34-45.

- KIMURA D. (2001). *Cerveau d'homme, cerveau de femme*, traduction Marie-France Desjeux. Paris : Odile Jacob.
- LEMARCHANT C. (2007). « La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques », *Travail, genre et sociétés*, vol. II, n° 18, p. 47-64.
- LEMERY J.-G. (2004). *Les garçons et l'école*, Montréal : Chenelière McGraw-Hill.
- LÖWY I. (2006). *L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité*, Paris : La Dispute.
- MOSCONI N. (1989). *La mixité dans l'enseignement scolaire : un faux semblant ?*, Paris : PUF.
- MOSSE G. L. (1997). *L'image de l'homme : l'invention de la virilité moderne*, Paris : Abbeville.
- POTVIN P. (2011). « Le problème des garçons à l'école: une responsabilité partagée », *Congrès Quand éducation s'arrime à garçons*, Sherbrooke : Collège Sainte-Anne.
- RAIBAUD Y. & BACOU M. (dir.) (2011). « Mixité dans les activités de loisir. La question du genre dans le champ de l'animation », *Agora Débats-Jeunesse*, n° 59.
- RAUCH A. (2000). *Le premier sexe, Mutation et crise de l'identité masculine*. Paris : Hachette.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762). *Émile ou de l'éducation*, La Haye : J. Néaulme édition [rééd. Garnier-Flammarion, 2009].
- SCHIESS C. (2010). « Le sociologue, l'école et les pauvres petits mâles. Quand les sciences sociales re-naturalisent la masculinité », accessible sur Internet à l'adresse suivante : <<http://articles.alambic.ch/>>, consulté le 5 janvier 2013.
- SOLAR C. (1998). *Pédagogie et équité*, Montréal : Éditions Logiques.
- St-AMANT J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*, Montréal : Les éditions Sisyphe.
- VARIKAS E. (2007). « Universalisme et particularisme », in H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doare et al. (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, 2^e édition augmentée Paris : PUF, p. 254-258).
- VOUILLOT F. (dir.) (2000). « Filles et garçons à l'école : une égalité à construire », *Autrement dit*, Paris : CNDP.
- ZAIDMAN C. (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris : L'Harmattan.