

SYSTÈME SCOLAIRE ET STÉRÉOTYPES SEXISTES

Nicole Mosconi

Introduction

Aujourd'hui les medias répètent à l'envi que les filles réussissent à l'école mieux que les garçons ; mais les mêmes soulignent que les inégalités entre les sexes persistent sur le marché du travail. Comment expliquer ce paradoxe, alors qu'on dit habituellement que le diplôme assure une bonne insertion sur le marché du travail ? Pendant longtemps la sociologie de l'éducation s'est préoccupée des inégalités de classes sociales dans le système scolaire, mais elle ne s'intéressait pas aux inégalités de sexe. Elle les considérait comme de simples « différences » entre les filles et les garçons, qui ne requéraient pas d'explication sociologique puisqu'elles étaient « naturelles ». C'est à partir du moment où des chercheuses ont remis en question cette croyance de sens commun que ce paradoxe apparent entre réussite scolaire des filles et persistance des inégalités sur le marché du travail a pu apparaître et trouver un éclairage.

Mon exposé comportera donc trois points

- 1) une brève histoire de l'introduction des recherches sur le genre dans le système scolaire
- 2) la perspective de genre dans les recherches sur la socialisation scolaire : les stéréotypes sexistes et leur influence sur les comportements
- 3) la perspective de genre dans la transmission des savoirs et l'orientation : curriculum caché et division socio-sexuée des savoirs

I - BREVE HISTOIRE DE L'INTRODUCTION DES RECHERCHES SUR LE GENRE DANS LE SYSTEME SCOLAIRE

Dans le champ français des recherches en éducation, depuis les années 60, on avait beaucoup travaillé sur les inégalités sociales à l'école, mais jusqu'aux années 80, on a très peu travaillé sur les inégalités de sexe, à la différence des Anglais et des Américains.

En France, on a constaté des **différences** entre les sexes, quant à la réussite scolaire et quant aux trajectoires scolaires, mais sans chercher à les expliquer comme si c'était naturel, comme si « ce n'était pas un problème » et comme si les

explications de sens commun suffisaient. Or, dès les années 70, on a constaté que l'égalité de principe entre les sexes, posée dans la constitution française, entre femmes et hommes n'aboutissait pas à une égalité réelle dans la société. Pourtant on avait tendance à croire qu'à l'école, avec la mixité introduite par la réforme Haby de 1976, on avait réalisé l'égalité et que c'était ailleurs qu'il y avait des inégalités, dans la famille, le travail, la politique etc.

En fait, à partir des années 70 et surtout des années 80, on s'est rendu compte que les inégalités s'installaient déjà dans l'éducation familiale et à l'école. Pour cela, on a montré qu'il n'y avait pas seulement des différences de sexe mais bien des inégalités de sexe. À ce propos, il est nécessaire de distinguer clairement le concept de différence qui est un concept ontologique, qui désigne une « essence », l'opposé de différent, c'est identique, d'une part, et, d'autre part, le concept d'égalité qui est un concept politique et juridique, dont l'opposé est le concept d'inégalité égal-inégal. Quand on réclame l'égalité des sexes on ne demande pas que les femmes soient identiques aux hommes mais qu'elles soient égales aux hommes ; ce qui est refusé, c'est l'idée qu'il y a aurait une différence d'essence entre les femmes et les hommes et que les unes et les autres seraient divisés en deux groupes radicalement contrastés, opposés et complémentaires. Or tous les hommes ne sont pas identiques entre eux ni toutes les femmes identiques entre elles et il y a autant de différences des femmes entre elles et des hommes entre eux qu'entre les femmes et les hommes ; c'est pourquoi cela n'a pas de sens de dire « la » femme, il y a « des » femmes, toutes différentes. Il n'y a aucune raison d'assigner les unes et les autres à se conformer à un modèle unique de son sexe. Il est préférable de promouvoir les différences individuelles, les attitudes et les élans propres à chacune et chacun. Toutes ces différences représentent une grande richesse à cultiver. Mais il faut noter que souvent ce qu'on prend pour de simples différences sont en général hiérarchisées et elles produisent en réalité des inégalités.

Une fois que l'on a reconnu ces différences et ces inégalités entre les sexes, il restait encore à les poser comme un problème sociologique, afin de reconnaître qu'elles nécessitaient, tout autant que les inégalités sociales, de classes ou ethniques, des analyses pour les expliquer. Pour cette reconnaissance comme problème sociologique, le féminisme de la deuxième vague des années 70 a joué un rôle important, entre autres parce qu'il a suscité chez un certain nombre de femmes

des vocations de chercheuse et le volonté de conquérir des places qui leur avaient été refusées jusque-là dans la recherche.

Ces analyses, les psychologues et les sociologues les ont trouvées dans un champ de recherche qui s'est développé à ce moment-là avec pour concept central, le concept de **genre** : je tiens à préciser d'emblée que le « genre » n'est pas une « théorie » contrairement à ce que cherchent à faire croire ses adversaires, inspirés par des idéologies naturalistes et/ou théologiques. Le genre est un concept qui constitue une grille d'analyse des rapports sociaux entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons. Ce concept a pour postulat central que nous vivons dans un « système social qui institue un ordre sexué dans lequel l'Un et l'Autre sexe sont dans un rapport de pouvoir, l'Un (les garçons, les hommes) dominant l'Autre (les filles, les femmes) ; c'est l'idée que ce rapport conflictuel entre les sexes est au fondement du social ; cet « ordre sexué », comme le nomme Réjane Sénac dans son livre éponyme se traduit au niveau symbolique par un système de normes de sexe (masculin, féminin) interdépendantes qui instituent et réinstituent sans cesse une division entre les sexes, et des différences hiérarchisées entre eux dans tous les domaines des activités, des tâches, des fonctions, rôles, territoires, des compétences et attributs psychologiques, y compris dans les relations entre les sexes.

Quatre remarques : ce concept implique

- que le sexe de l'état civil, sexe féminin et sexe masculin, ne découlent pas du sexe biologique qu'ils ne sont pas naturels mais que ce sont des constructions sociales, différentes selon les époques historiques, selon les sociétés et même selon les groupes sociaux.
- que le féminin et le masculin ne définissent pas des identités mais désignent des normes, des valeurs, hiérarchisées, le masculin l'emporte sur le féminin, ce qui ne vaut pas seulement en grammaire
- que ce système de normes perpétue et légitime le pouvoir des hommes sur les femmes
- que le genre structure l'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques), la famille, l'école, le monde du travail ; mais aussi les comportements individuels et collectifs.
- enfin que le concept de genre s'emploie au singulier, car il représente l'ordre sexué, un système de rapports, le système hiérarchisé des rapports de sexes. Pour

désigner les femmes ou les hommes, je parle de sexe et non de genre, en ce sens le sexe, c'est le sexe qui nous a été assigné à la naissance, à l'état civil, le sexe d'assignation, qui est une construction juridique ; cette construction est binaire, dichotomique et elle a peu à voir avec la sexuation biologique, qui, elle, est beaucoup plus complexe et n'est pas dichotomique.

Ce concept du genre permet d'expliquer ce que l'on appelle le sexisme, terme créé dans les années 60, par analogie avec le terme racisme, parce que l'on a montré que le sexe constitue pour les femmes, exactement comme la race pour les groupes victimes du racisme, un facteur de discrimination, de subordination et de dévalorisation.

Le genre a une pesanteur historique, il produit un conditionnement relatif des représentations et des pratiques, et en même temps, comme il s'agit d'un ordre historiquement constitué, il est dynamique et il connaît certaines transformations dans le temps, de par les actions collectives du groupe dominé qui agit sur les rapports sociaux entre les sexes et suscitent des processus historiques de transformations (par exemple, la conquête du droit de vote ou de plus d'égalité dans le droit civil, ou le droit d'accès à des professions autrefois interdites aux femmes).

Et, dans le fonctionnement concret de la société, dans les dimensions micro-sociales, au niveau des relations sociales (que je distingue, comme Danielle Kergoat des « rapports sociaux de sexe » qui, eux, sont structurels), il peut y avoir du jeu et des marges de liberté pour les sujets, des rapports relativement égalitaires entre les individus de sexe différent.

Avant d'en venir à l'exposé des recherches qui ont été menées sur le système scolaire avec une perspective de genre, je voudrais faire une remarque importante : ce n'est pas parce qu'on travaille sur les inégalités de sexe qu'on ne prend pas en compte les inégalités sociales de classe ou de cultures, ou d'orientation sexuelle. Elles se combinent d'une manière complexe. Certains ou certaines peuvent être victimes de plusieurs types de discriminations qui peuvent se combiner. Mais parfois il peut y avoir compensation (par exemple, Baudelot-Establet dans *Allez les filles* ont montré que les filles de classes populaires, **en moyenne**, statistiquement, réussissent mieux à l'école que les garçons des mêmes classes).

II - LA SOCIALISATION DIFFERENTIELLE DES SEXES COMME TRANSMISSION DE STEREOTYPES DE SEXES

À l'école, on n'apprend pas seulement des savoirs scolaires, on apprend aussi à être une fille ou un garçon et à devenir une femme ou un homme : c'est ce Marie Duru-Bellat appelle une « facette implicite du métier d'élève. On connaît la célèbre phrase de Simone de Beauvoir : « on ne naît pas femme, on le devient » ; on peut dire de même : « on ne naît pas homme, on le devient ». L'un et l'autre s'apprennent : c'est la socialisation sexuée. Elle obéit plus ou moins au genre, aux normes du féminin et du masculin qui lorsqu'elles sont poussées à l'extrême donnent les stéréotypes de sexe ou stéréotypes sexistes.

2.1 Les stéréotypes de sexe

La psychologie sociale cognitive nous apprend que nous avons besoin de faire des catégories pour mettre de l'ordre dans notre représentation du monde naturel et aussi du monde social. Une des catégorisations sociales les plus primitivement apprises par l'enfant est la catégorisation de sexe, fille/garçon, femme/homme. De plus cette catégorisation tend vers les **stéréotypes**. Le stéréotype est une notion apparue en 1922, à propos d'études sur le racisme (Lippman) ; le stéréotype, terme d'imprimerie au départ, c'est un ensemble de croyances rigides voire caricaturales, concernant les caractéristiques supposées d'un groupe social qui tend à standardiser les membres du groupe. Quand il s'agit de groupes sociaux inégaux, ces croyances ne différencient pas seulement les groupes, ils valorisent le groupe dominant et dévalorisent le groupe dominé, produisant une hiérarchie entre ces groupes. C'est le cas pour le racisme. Mais aussi pour le sexisme.

Les stéréotypes sexistes, ce sont ces croyances concernant les caractéristiques des groupes sociaux des filles/femmes et des garçons/hommes qui contribuent à créer des différences hiérarchisées entre les sexes, car, on l'a dit plus haut, les catégories du « masculin » et du « féminin » contiennent une hiérarchie de valeur conforme à l'ordre social inégal des sexes.

La psychologue sociale, Marie-Claude Hurtig, a montré que la mixité d'un groupe accroît ce que la psychologie sociale nomme la « saillance » de la catégorie de sexe ; les catégories de sexe ressortent dans les groupes mixtes. Elle a aussi

montré avec Marie-France Pichevin et d'autres que ces stéréotypes sexistes ont des effets psychologiques très importants sur nos regards et nos conduites : ils orientent et altèrent le regard sur autrui, les interprétations des comportements d'autrui, les jugements sur autrui, les attentes à son égard, les conduites aussi. Ces stéréotypes de sexe fonctionnent de manière automatique chez tout un chacun sans qu'on en ait une conscience claire, c'est ce que la psychologie sociale appelle la « cognition sociale implicite ». Marie-France Pichevin a ainsi intitulé un de ses articles : « Serions-nous tous sexistes ? ».

Les stéréotypes sexistes fonctionnent déjà dans la socialisation familiale. Quand il arrive à l'école, l'enfant a déjà toute une histoire de vie et dans cette histoire il a déjà appris beaucoup de choses sur ce qu'est être une fille ou être un garçon, être une femme ou être homme. C'est ce que l'on appelle les savoirs de sens commun. Ces savoirs sont un système de croyances partagé par le plus grand nombre. Et parce que les personnels de l'école le plus souvent n'ont pas été avertis et formés sur ces questions, l'élève va les retrouver à l'école.

2.2 La socialisation scolaire

Car à l'école aussi il va apprendre des savoirs de sens commun. Bien sûr l'école n'est pas la seule instance socialisatrice, (outre la famille, il y a aussi les médias, les jouets, la publicité, etc.), cependant l'école joue un rôle important pour la constitution des dispositions qui déterminent la façon de faire, de dire et de voir de chacun, selon son sexe, comme d'ailleurs, selon son groupe social et sa culture. Filles et garçons vivent à l'école, à travers une multitude de processus quotidiens parfois très fins, le plus souvent non aperçus des élèves et des adultes, une socialisation très différenciée selon leur sexe, qui contribue à les préparer à des positions sociales inégales.

- Les relations entre pairs à l'école

Dans les relations des élèves entre eux, dans la cour de récréation, les garçons occupent l'espace par des jeux dynamiques en repoussant les filles dans les bords de la cour. Ils jouent l'opposition les hommes au dehors, les femmes au dedans. En classe, on observe que les garçons occupent « l'espace sonore » de la classe (Claude Zaidman). Ils interviennent beaucoup plus, et en particulier spontanément, sans y avoir été invités par l'enseignant/e, soit à propos des savoirs

et des apprentissages, s'ils en ont les moyens, soit ils « se font remarquer » par leur indiscipline.

Ils empêchent souvent les filles de prendre la parole, ou leur coupent la parole ; ils les empêchent de prendre une place à égalité avec eux et surtout d'occuper une position de leader dans la classe. Certains garçons exercent ainsi une dominance à la fois sur le groupe des filles et sur certains garçons ; ils le font par divers moyens : entre autres les moqueries, la dérision, les plaisanteries sexistes, voire le harcèlement.

- **Les relations enseignant-e-s-élèves**

Les stéréotypes influencent aussi « la cognition sociale implicite » des enseignant-e-s. Ils orientent leurs regards sur les élèves, les interprétations de leurs comportements, leurs jugements, leurs attentes, leurs conduites aussi sans qu'ils s'en rendent compte.

Les enseignant-e-s ont des **conduites** différentes vis-à-vis des élèves selon leur sexe. De nombreuses recherches montrent que les enseignant-e-s ont plus d'interactions avec les garçons qu'avec les filles (2/3-1/3). Ils/elles interrogent les garçons plus souvent, leur font plus de remarques d'ordre disciplinaire, mais aussi d'ordre cognitif, leur posent des questions plus complexes, reprennent plus leurs interventions spontanées, leur laissent plus de temps pour répondre (temps de latence).

Bien sûr ces différences de traitement pour être complètement expliquées doivent croiser le sexe avec l'origine sociale et la position scolaire des élèves. Les enseignant-e-s interrogent souvent des filles en position scolaire haute pour rappeler les savoirs déjà appris et des garçons en position haute pour construire les savoirs nouveaux de la séance.

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

Les stéréotypes gouvernent aussi les **attentes** des enseignant-e-s vis à vis de chaque sexe. Inconsciemment elles/ ils jugent filles et garçons selon un « **double standard** » : sur les comportements en classe, d'abord : la dominance des garçons

est acceptée ; leur indiscipline est vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, (« ce sont des garçons ! ») alors qu'elle est rejetée parfois violemment chez les filles, parce qu'une fille « doit » être docile et soumise ; et si elle ne l'est pas l'enseignant-e le ressent comme une hostilité personnelle à son égard et beaucoup moins quand il s'agit d'un garçon ; double standard aussi sur le **travail scolaire** : une bonne copie est plus valorisée si le correcteur ou la correctrice croit que c'est une copie de garçon que s'il-elle croit que c'est une copie de fille et la copie supposément de garçon est plus dévalorisée si elle est mauvaise ; Ils/elles ont tendance à considérer que les garçons « peuvent mieux faire », c'est-à-dire qu'ils ont plus de capacités que leurs performances effectives, mais qu'ils ne travaillent pas assez ; les filles, elles, sont supposées « faire tout ce qu'elles peuvent » ; leurs résultats sont généralement attribués à leur travail, à leur application, et non pas à leurs capacités et elles ne sont pas supposées avoir de capacités au-delà de celles dont elles font réellement preuve.

Ces jugements des enseignant-e-s ont des effets qu'on a constaté sur les représentations des élèves : à l'adolescence, les filles croient que, si elles ne réussissent pas, c'est qu'elles ne sont pas « douées », en particulier en mathématiques (« je suis nulle en maths »), alors que les garçons pensent que c'est parce qu'ils n'ont pas assez travaillé ou que le professeur a mal expliqué... Des enquêtes montrent aussi qu'à l'adolescence, à résultats scolaires identiques les filles ont un sentiment de compétence et une estime de soi moindres que les garçons. On peut penser que les jugements des enseignant-e-s en sont un des facteurs explicatifs et qu'il y a un effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice) : puisque les enseignant-e-s prêtent aux filles des capacités moindres que les garçons, elles se persuadent qu'elles ont effectivement des capacités moindres. On remarque d'ailleurs que les filles en général sont beaucoup plus dépendantes des jugements des enseignant-e-s que les garçons.

Quand on songe au temps que les élèves passent en classe durant toute leur scolarité, on peut penser que ces expériences quotidiennes ont des effets sur la manière dont les élèves constituent leurs identités de sexe, jusqu'à l'âge adulte.

En somme, sans volonté explicite de quiconque, filles et garçons « apprennent » à l'école des choses différentes dans leur socialisation sexuée. Les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte.

Parfois ces comportements leur nuisent, car ils ont du mal à se soumettre à l'autorité du savoir, condition nécessaire pour apprendre et dans certains milieux ils ont tendance à considérer le savoir comme féminin et contraire à leur identité de garçon (les « intellectuels » sont « efféminés ». Les filles, elles, apprennent à « prendre moins de place », physiquement et intellectuellement, donc à avoir une place secondaire, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par ceux-ci, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance des garçons (ou de certains garçons). Plus grave encore, filles et garçons apprennent que tout cela est « normal », est « dans l'ordre », nécessaire pour que les garçons soient de « vrais » garçons et que les filles restent « à leur place », subordonnée, comme des « vraies » filles.

En somme, on peut dire qu'à l'école, on acquiert une certaine image de soi-même, conforme à l'ordre social des sexes. Mais cet apprentissage de positions sociales et sexuées inégales ne se fait pas seulement à travers la socialisation, elle se fait aussi avec l'apprentissage des savoirs disciplinaires. Pour le comprendre, il faut introduire la notion de « curriculum caché ».

III LA PERSPECTIVE DE GENRE DANS LA TRANSMISSION DES SAVOIRS : CURRICULUM CACHÉ ET DIVISION SOCIO-SEXUEE DES SAVOIRS

3.1. La notion de curriculum caché

C'est une notion qui vient de la sociologie anglaise. On sait que les enseignant-e-s ne font pas exactement ce qui est prescrit par les programmes : partant de là, la sociologie a donc distingué le

- **curriculum formel**, le parcours d'enseignement prescrit, l'ensemble de programmes organisés en cursus ;
- **curriculum réel**, l'ensemble des situations réelles d'apprentissage, ce qui est effectivement accompli par la scolarisation comme développement de connaissances et de capacités ou comme modification de comportements et d'attitudes chez les élèves ;

Et ils ont rajouté encore une nouvelle distinction :

- **curriculum caché ou latent** qui rend de compte de « ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites » (Forquin, 1985), sans faire partie des objectifs et des finalités recherchés : par exemple, apprendre la compétition et non pas la coopération.

On peut dire qu'apprendre à constituer des identités féminines et masculines inégales fait partie de ce curriculum caché. Cet apprentissage ne se fait pas seulement par la socialisation scolaire, mais aussi dans la transmission des savoirs scolaires, fonction essentielle du système scolaire. On peut faire l'hypothèse en effet qu'en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et que se font des apprentissages disciplinaires, des savoirs se transmettent sur les positions sociales des femmes et des hommes, sur leurs positions dans les savoirs.

3.2. Le « curriculum caché » dans les contenus d'enseignement : le masculinisme

Si on considère les contenus d'enseignement en eux-mêmes, on peut dire que les contenus disciplinaires (les théorèmes de mathématiques les lois en physique ou en biologie) sont neutres. Mais dans les connaissances des sciences sociales et humaines, en histoire, y compris l'histoire des sciences ou de l'art, en littérature, on peut constater que les programmes ont peu le souci de présenter des modèles valorisés de femmes auxquelles les filles pourraient s'identifier, alors que les grands hommes sont nombreux. Mais les « grandes femmes » n'existent pas : les programmes mentionnent peu de femmes actives dans la société ou dans l'histoire, ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes savantes dans les sciences, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines de la culture. Et, quand une artiste est mentionnée, souvent ses réalisations sont minorées, dévalorisées.

À ce propos la philosophe Michèle Le Doeuff, dans *L'étude et le Rouet*, parle de « masculinisme ». Le masculinisme, écrit-elle, c'est « ce particularisme qui non seulement n'envisage que l'histoire ou la vie sociale des hommes mais encore double cette limitation d'une affirmation (il n'y a qu'eux qui comptent et leur point de vue) ».

Par ailleurs peu de savoirs sont transmis sur les personnes femmes et hommes qui se sont illustrées dans les luttes contre les inégalités de sexe ou sur les

façons très différentes historiquement et géographiquement dont on a défini le féminin et le masculin, tout ce qui pourrait permettre de relativiser notre propre définition est passé sous silence, tout comme le statut différent donné à l'homosexualité selon les sociétés.

Curriculum caché donc, puisque les programmes scolaires tendent à persuader les filles et les garçons que, si les femmes sont invisibles dans l'histoire, la vie sociale et la culture, c'est qu'elles n'y ont pas eu de réelle importance et influence et ils tendent aussi à présenter les normes actuelles du masculin et du féminin comme si elles étaient intemporelles et immuables, Ces savoirs implicites s'ajoutent au vécu de la vie scolaire quotidienne, pour persuader les filles qu'elles ne pourraient avoir d'autre place dans la société que seconde et secondaire et ne les encouragent pas à penser qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale ou politique ou à la culture, la science ou l'art. Mais, plus grave, les garçons sont confortés dans leurs convictions déjà souvent bien ancrées, que ce sont les hommes qui font l'histoire et la culture, donc qui sont « par nature » supérieurs aux femmes. Ces savoirs implicites ont une efficacité beaucoup plus forte que tous les discours abstraits de l'éducation morale et civique sur l'égalité des sexes. Ce n'est pas que ces derniers soient inutiles, mais ils n'ont pas la force de persuasion de ces savoirs implicites qui sont transmis quotidiennement et qui les contredisent.

Un autre élément de ce curriculum caché, ce sont les stéréotypes sexistes des manuels scolaires. Si on regarde un peu attentivement les manuels de toutes les disciplines, on voit ces stéréotypes. Ils ont été étudiés systématiquement par des chercheurs-chercheuses ; par des comptages des personnages (les personnages masculins sont toujours plus nombreux) ; par l'analyse des métiers exercés, des actions selon le sexe ; de tout ce qui suggère l'activité des garçons et des hommes et la passivité des filles ou femmes ; des représentations de relations inégales entre les sexes. Dans les manuels de mathématiques du primaire, les femmes font les courses pour les repas, les hommes pour le bricolage. Les manuels de grammaire mettent tous leurs exemples au masculin sous prétexte que cela gagne de la place (sauf bien sûr dans la leçon sur le féminin).

Un autre savoir implicite, c'est le caractère stéréotypé des savoirs scolaires et des filières scolaires.

3.3. La bicatégorisation sexuée des disciplines scolaires, puis des filières et des métiers

De même qu'il y a une division dichotomique féminin-masculin, il existe, dans les savoirs de sens commun, une bi-catégorisation sexuée des disciplines ; les disciplines scolaires sont stéréotypées elles aussi, dès le primaire et encore plus au secondaire. Les savoirs, certes, ne sont pas sexués dans leur contenu. Mais en fait, nous avons des représentations concernant les disciplines scolaires qui leur donnent ce caractère sexué : les sciences, le sport, c'est masculin ; la lecture, les lettres, les langues, c'est féminin. On ne combat pas ces stéréotypes et du coup certains garçons pensent que la lecture, « c'est un truc de fille » et inversement une gamine de CE1 affirme « je suis nulle en maths » ! Cette dichotomie des disciplines selon le sexe existe dès le primaire et va en s'accroissant tout au long du cursus scolaire. Les élèves croient qu'il y a des disciplines conformes à leur sexe et d'autres qui ne le sont pas.

Ces croyances sont très importantes, car elles influencent la manière dont les élèves filles et garçons investissent les disciplines scolaires (telle discipline, c'est pour moi ou ce n'est pas pour moi, selon que l'on est fille ou garçon). Comme disaient les sociologues Baudelot-Establet, avec humour dans leur livre *Allez les filles* : « tu dois aimer les maths, mon fils, même si tu n'y comprends rien ».

Ainsi à l'école, on n'apprend pas seulement des disciplines, mais on apprend aussi à aimer telle discipline plutôt que telle autre, à la considérer comme importante, en fonction de son sexe. Et cet apprentissage commence dès le primaire et c'est pour cela qu'il faut le combattre dès ce moment-là si l'on veut tendre vers plus d'égalité. Car ce savoir de sens commun va se prolonger en une bi-catégorisation sexuée des cursus et des filières au moment des orientations ; sachant qu'il y a aussi une représentation imaginaire des métiers qui sont divisés en métiers « masculins » et métiers « féminins ».

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

Le système scolaire ne transmet pas seulement des savoirs d'une génération à la génération suivante, mais aussi, il sélectionne : il sélectionne ces savoirs à transmettre en fonction de publics scolaires différenciés. Or, on a beaucoup insisté sur la différenciation par classes sociales et les inégalités qu'elle produit. Elle est certes très importante et toujours d'actualité, mais elle se combine avec une différenciation par sexe qu'on n'a commencé à étudier que beaucoup plus récemment : il y a une différenciation à l'intérieur de chaque classe sociale selon le sexe. Et il faudrait aussi prendre en compte les inégalités liées au racisme ambiant de la société. Le système scolaire en effet est divisé en cursus et filières différenciés et hiérarchisés selon les classes sociales, selon les sexes et aussi les minorités ethniques qui correspondent aux divisions et aux hiérarchies du marché du travail. On ne peut donc comprendre ce qui se passe dans le système scolaire depuis l'école primaire sans prendre en considération la structure sociale et l'ordre sexué sur lequel elle repose, sans prendre le genre comme grille d'analyse. C'est par celui-ci que s'explique la socialisation différentielle et inégalitaire qui se produit dans la famille et à l'école et, la division socio-sexuée des savoirs, elle-même en lien avec la division socio-sexuée du travail. C'est cet ensemble de facteurs qui contribue à reproduire les inégalités entre les sexes et qui constitue le « genre » comme ordre social d'inégalités entre les sexes.

À l'école comme au travail, la mixité ne garantit pas l'égalité et donc la disparition de la hiérarchie entre les sexes. Pour que la mixité s'associe à l'égalité, il faudrait d'abord avoir le souci des rapports sociaux de sexe que la mise en présence des deux classes de sexe suscite dans les situations d'apprentissage et de production de performances scolaires ou professionnelles ; et se soucier également des traitements inégalitaires étayés par les normes et les stéréotypes sexistes.

Bibliographie sommaire :

- Baudelot Christian, Establet Roger (1992), *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
Duru-Bellat Marie (1990), *L'école des filles*, Paris, L'Harmattan.
Félouzis Georges (1996), *Le collège au quotidien*, Paris, PUF
Mosconi Nicole (1989), *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF.
Mosconi Nicole (1994), *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan
Mosconi Nicole (1998), *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF
Zaidman Claude (1996), *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'harmattan.