



## Genre et éducation

par Hélène Marguerite

Pendant de nombreuses années, la mise en avant des valeurs d'une école laïque, publique et républicaine a fait obstacle à une vraie reconnaissance des inégalités concrètes dans le système scolaire. La mixité qui s'est progressivement généralisée à partir de l'année 1960 n'a pas immédiatement signifié égalité. La recherche a beaucoup attendu avant de s'intéresser aux inégalités sexuées. Mais désormais, on essaie de comprendre comment et pourquoi les garçons et les filles sont traités différemment. Et de nombreuses recherches scientifiques font état de l'impact du genre en éducation et revisitent l'éducation sous l'angle du genre.

[Concepts et définitions](#) | [Débats sur la mixité scolaire et paradoxes](#) | [Orientation et différenciation sexuée](#)  
| [Bibliographie](#).

### **Avertissements au lecteur :**

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans ce Dossier d'actualité ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

L'égalité entre les femmes et les hommes reste un enjeu majeur pour notre société et interpelle l'éducation et la formation. La promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons est devenue une priorité nationale. En effet, une [convention interministérielle](#) a été signée dès le 25 février 2000 par trois ministères (Éducation nationale, Emploi et Solidarité, Agriculture et Pêche). Cette convention a été [réactualisée en 2006](#) et ratifiée par huit ministères. En 2008, de nombreuses enquêtes statistiques nationales et internationales décrivent la situation de la parité à l'école et comparent les parcours scolaires des filles et des garçons ainsi que leur socialisation différenciée (*Filles et garçons à l'École, sur le chemin de l'égalité*, 2008 ; IPSOS, 2007). De nombreuses journées d'études et colloques s'interrogent sur les multiples enjeux de la mixité scolaire et de l'égalité des chances entre les femmes et les hommes. Témoigne encore de cette actualité le séminaire « *Égalité filles-garçons à l'école : quelles réalités ? Quelles perspectives ?* », co-organisé par la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et par l'École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN), qui s'est tenu le 28 mars 2008 à l'ESEN. Les journées du Climope (Comité de liaison des mouvements pédagogiques et d'éducation), – comité qui regroupe différents courants pédagogiques tels celui du mouvement Freinet, l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) et le GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle) – ont également choisi le thème des « *Pratiques de la mixité : Quels enjeux ?* » en novembre 2007. Citons encore un rapport de 2007 du Conseil Économique et Social, sur le thème « *La place des femmes dans les lieux de décision : promouvoir la mixité* » (Bourven, 2007).

## Concepts et définitions

### **Examen de nouveaux concepts pour penser la mixité**

C'est dans les années 1970 que des anthropologues féministes américaines, réfléchissant aux rapports de pouvoir entre hommes et femmes, ont fait émerger la question du « genre ». Elles faisaient ainsi référence au rôle social des uns et des autres, par opposition au sexe biologique, afin de montrer que la place des femmes et des hommes dans la société est avant tout le produit d'une culture. Depuis l'introduction du « genre » comme champ d'étude, on différencie les termes de sexe et de genre : le terme genre est « *utilisé pour désigner la dimension sociale des rôles associés aux individus de sexe féminin et masculin* » (Dafflon Nouvelle, 2006). De plus, les chercheurs s'accordent sur le fait que « *le genre est la construction sociale des différences sexuelles et non seulement la construction sociale des sexes* » (Terret, 2004). Il est important aussi de définir la **notion d'identité sexuée**. Christian Baudelot et Roger Establet rappellent la définition de Colette Chiland : l'identité de genre ou l'identité sexuée est « *le sentiment intime que chacun a d'appartenir à l'un des sexes que la biologie et la culture distinguent* » (Chiland, 1999 ; Baudelot & Establet, 2007).

### **□ Voir aussi**

Une approche sur le « déterminisme biologique » par des sociologues américaines (Buchmann, DiPrete & McDaniel, 2008).

## **Stéréotypes naturalistes de sexe**

Christian Baudelot et Roger Establet s'interrogent sur les éléments qui produisent le stéréotype en matière du genre : auparavant, on expliquait et on justifiait les inégalités observées entre les filles et les garçons par des différences de nature et d'origine biologiques. Mais ces stéréotypes naturalistes sont désormais niés par les études en sciences humaines et sociales mais aussi par de nouvelles études en biologie. Les chercheurs ont montré que les différences sexuées relèvent aussi et surtout de domaines culturels et sociaux. De plus, les travaux les plus récents montrent que « *le sens supposé unilatéral de la causalité allant du biologique au culturel pouvait parfois s'inverser mais toujours se compliquer* » (Baudelot & Establet, 2007). Ainsi, des chercheurs comme la neurobiologiste Catherine Vidal analysent le rôle de la biologie mais aussi l'influence de l'environnement social et culturel dans la construction des identités d'hommes et de femmes. Catherine Vidal explique que les garçons et les filles, éduqués différemment, peuvent montrer des divergences de fonctionnement cérébral mais ces différences, présentes dans le cerveau depuis la naissance, peuvent s'atténuer et disparaître. À la naissance, les grandes lignes de l'architecture du cerveau sont définies mais la construction du cerveau est loin d'être terminée : 90% des circuits de neurones vont se former dans les 15-20 ans suivant la naissance. L'importance des variations individuelles dans le fonctionnement du cerveau dépasse dans la majorité des cas la variabilité entre les sexes, qui par conséquent n'est observée que dans des cas rares. Pour des performances cognitives égales, différents sujets auront chacun leur propre stratégie et donc leur propre façon d'activer leurs circuits de neurones (Vidal & Benoit-Browaey, 2005).

## **Débats et paradoxes sur la mixité scolaire**

À la fin du XIX<sup>e</sup> et du début du XX<sup>e</sup> siècle, les pédagogues s'interrogeaient sur le bien-fondé ou non de la mixité à l'école. Le débat actuel porte plutôt sur la question : à qui profite la mixité, « *aux filles, aux garçons aux deux sexes, ou à personne ?* » (Chaponnière, 2006). Dès l'introduction de la « coéducation » (ancêtre du terme de mixité utilisé lors des premiers débats), on pense qu'avec une école mixte, les relations entre filles et garçons vont s'humaniser. La présence des filles et des garçons dans une classe est jugée susceptible de modifier les relations entre les sexes et même d'abolir la domination des hommes sur les femmes. Marlaine Cacouault-Bitaud évoque le congrès des instituteurs et institutrices à Lille, en 1905, où un appel est lancé aux enseignants pour que « *les enfants instruits et éduqués ensemble cessent de voir l'autre comme un objet de curiosité malsaine ou inférieure* » et pour qu'ils en « *appellent aux parents pour qu'ils n'encouragent pas chez leurs filles la dépendance à l'égard des frères* » (Cacouault-Bitaud, 2005).

### **Remise en cause de la mixité ?**

Si aujourd'hui, en France, plus personne ne songe à abolir la mixité à l'école, des dispositifs d'aménagement peuvent être mis en place : ainsi, le 9 avril 2008, le Sénat a adopté un projet de loi sur les discriminations prévoyant que « *l'organisation d'enseignements par regroupement des élèves en fonction de leur sexe n'est pas discriminatoire* ». Lors des débats autour de ce projet de loi, la secrétaire d'État à la famille, tout en rappelant l'attachement du gouvernement à la mixité, a spécifié que « *la possibilité qu'un enseignement puisse être dispensé en séparant les garçons des filles est défendable* ».

Dans les années 2000, un certain nombre de recherches, d'abord anglo-saxonnes, ont commencé à mettre en doute les avantages de la mixité pour l'égalité des sexes quant aux performances respectives des garçons et des filles et quant aux relations entre les sexes. Des chercheurs dénoncent les effets néfastes de la mixité pour les filles et pour les garçons et remettent en question la mixité scolaire dans de nombreux pays occidentaux, notamment au Québec (Chaponnière, 2006). Il semblerait, pour certains d'entre eux, que la mixité dans les classes et l'émancipation des filles et des femmes puissent expliquer les violences et les souffrances des jeunes dans les établissements. Pour Catherine Marry, on assisterait à « *une aggravation du désarroi identitaire des garçons face à la réussite scolaire des filles* » (Marry, 2004). Hughes Lagrange explique que les garçons les plus jeunes qui ont un mauvais cursus scolaire sont les moins bien armés pour s'engager dans des relations symétriques fondées sur une acceptation des filles comme égales, qu'ils chercheraient d'autres stratégies de déviation de leurs pulsions sexuelles (Lagrange, 1998). Les filles, quant à elles, n'auraient d'autres moyens de s'affirmer que par l'obtention de bons résultats scolaires. Mais Catherine Marry (2004) pense que certaines des études portant sur cette corrélation devraient être revues en introduisant d'autres facteurs, tels que l'influence du milieu familial. Elle cite notamment Hughes Lagrange qui explique la misogynie des jeunes garçons par leurs types de sociabilité : l'enfermement versus l'ouverture des relations (Lagrange, 1999). Pour Martine Chaponnière (2006), les comportements appris ou préparés dès l'école primaire sont « *le résultat d'un curriculum caché qui ne fait pas l'objet d'un programme explicite à l'école* ». Les chercheurs qui ont d'abord encouragé la mixité au nom de l'égalité entre les hommes et les femmes se sont aperçus que les objectifs escomptés n'étaient pas atteints même si la corrélation entre les succès scolaires des filles et leur émancipation est une dynamique engagée qui ne fait que s'accélérer : la mixité ne supprime pas toutes les inégalités. Ainsi, Catherine Marry (2004) reste persuadée que « *la mixité est une utopie dont il faut améliorer la réalisation concrète et surtout reconstituer [...] l'histoire avant de dénoncer les éventuels effets pervers* ». La chercheuse dénonce le contraste entre l'abondance des recherches et la faiblesse de ces recherches, compte tenu de la redondance des arguments échangés. Et elle rappelle qu'aujourd'hui, les travaux d'historiens sur la mixité ne montrent pas de corrélation évidente entre la « *précocité d'instauration de la mixité et l'étendue des avancées scolaires et professionnelles des femmes* ».

Pour Claude Zaidman, en France, les nombreux paradoxes des débats autour de la mixité scolaire ne peuvent se comprendre que d'après « *la manière dont la mixité s'est imposée à l'école sans réflexion pédagogique préalable* » et qui « *continue de peser sur la façon dont l'école gère les relations entre les sexes : la mixité scolaire reste une donnée qui apparaît aux acteurs comme naturelle et non comme le fruit d'une volonté émancipatrice, le moyen d'un apprentissage de la citoyenneté. Elle n'est donc pas considérée comme un objet de réflexion ou comme un instrument pédagogique* » (Zaidman, 1996).

Aux États-Unis, en 2008, on prône à nouveau la non-mixité à l'école. Selon la revue américaine en ligne *Education Week*, 400 écoles publiques américaines sont non mixtes. Ainsi, le mouvement « single sex » progresse-il rapidement dans le sud des États-Unis et en Caroline du Nord où l'on compte près de 97 écoles non mixtes (Mc Neil, 2008).

### **Études historiques sur l'éducation des filles et des garçons : la masculinité oubliée**

L'égalité à l'école passe par une transformation de l'éducation des filles mais aussi par une transformation de l'éducation des garçons. Dans la continuité des travaux de Françoise Mayeur qui, en 1988, a dressé le premier bilan historiographique des études sur l'histoire de l'éducation des filles (Luc, 2007), des historiens et historiennes ont participé au débat sur le thème des inégalités sexuées à l'école. Ils se sont employés à faire découvrir les écoles et les formations « de filles », en particulier dans le domaine professionnel et technique, et à sortir de l'oubli des figures de pionnières, dans les lycées, les universités, les

écoles d'ingénieurs (Rogers, [2007](#)). C'est aussi le propos de Nicole Hulin, qui dresse un panorama historique de l'enseignement féminin des sciences aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles (Hulin, [2008](#)).

Pour Thierry Terret, les études sur le genre en France se sont historiquement concentrées sur trois points, en valorisant les femmes et la féminité pour des raisons plus politiques que scientifiques : le rapport entre les fondements sociaux et biologiques des catégories de genre, l'importance méthodologique du langage et des analyses discursives et enfin la conceptualisation du pouvoir (Terret, [2004](#)). L'étude de la masculinité est restée longtemps pratiquement oubliée. Et encore actuellement, si les recherches tendent à se concentrer sur les filles, définies par rapport aux garçons, souvent invisibles tout en étant la référence universelle, des auteurs s'interrogent aussi sur la « masculinité ». Mais la part des *men's studies* est aujourd'hui toujours plus réduite que celles des *women's studies*, non sans provoquer une paradoxale perte de sens (Terret, [2004](#)). À ce jour, il n'y encore aucune revue d'histoire spécialisée dans l'histoire des hommes et des masculinités. Toutefois, des chercheurs anglo-saxons commencent à investir ce champ de recherche (Philipp Dine, John Osh, Michael Roper, Michael Kimmel, Robert W. Connel...).

Ainsi désormais, des études tentent de saisir comment les valeurs « masculines », parfois viriles, s'apprennent dans les écoles, dans les apprentissages scolaires mais aussi dans la sociabilité entre pairs, au sein et hors de l'enceinte scolaire. En France, l'équipe Genre et sociétés du LARHRA (Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes), qui inscrit sa démarche au croisement de l'histoire sociale et de l'histoire du genre, travaille sur le rôle de l'école dans l'apprentissage de la masculinité.

### Genre et enseignement : des didactiques différentes pour les filles et les garçons ?

- En Suisse, on s'interroge sur l'aspect sexué des disciplines scolaires. Les filles montreraient un intérêt plus marqué pour les disciplines linguistiques et artistiques. Les garçons seraient plus intéressés par l'économie, la physique et les mathématiques. En Suisse, la réforme de la maturité gymnasiale – l'équivalent du baccalauréat français – n'a pas permis d'infléchir l'inégalité de la répartition des sexes dans les orientations (Hexel & Davaud, [2007](#)).
- La plupart des recherches scientifiques parlant de l'impact du genre en éducation ancrent leur propos dans des contextes scientifiques ou en Éducation physique et sportive. Les recherches soulignent les effets des représentations sexuées sur les identités des jeunes à l'école et sur leurs apprentissages. Une réflexion épistémologique s'inscrit autour des questions suivantes : quels apports une lecture sexuée procure-t-elle à chacune des disciplines s'intéressant à l'éducation ? L'angle du genre permet-il de renouveler la question de l'égalité ou celle de la justice ?
- Les résultats de l'étude PISA 2006 montrent que, dans tous les pays de l'OCDE, les performances des garçons dépassent celles de filles en physique, et que les différences entre les genres à l'égard des attitudes envers la science sont très importantes. Au Canada, depuis plus de 20 ans, des chercheurs s'interrogent sur le rapport des femmes et les matières scientifiques. Les recherches des années 1970 se dirigeaient vers le champ sociologique et étaient de type quantitatif, avec le constat d'un déficit de femmes dans les domaines scientifiques. Puis, les recherches ont été de type qualitatif, établissant que le rapport des femmes aux matières scientifiques est un rapport culturel socialement construit. Ainsi, les mathématiciens portugais dans les universités sont majoritairement des femmes et les ingénieurs indiens également. Actuellement, les chercheurs canadiens s'interrogent sur le faible taux de fréquentation des disciplines scientifiques par les filles mais aussi par les garçons. Au Québec, si garçons et filles réussissent aussi bien dans les matières scientifiques, ni les uns ni les autres ne s'orientent plus volontiers vers des carrières scientifiques (Lafortune & Solal, [2003](#)).
- En Éducation physique et sportive (EPS), l'observation des écarts de résultats aux examens entre les filles et les garçons contraste avec certaines analyses réalisées dans les autres disciplines : les performances des filles sont faibles et systématiquement inférieures à celles des garçons. Avec l'étude de Cécile Vigneron, on découvre les biais sexistes de cette discipline. Par le choix de ses contenus et de ses méthodes, l'EPS contribuerait à renforcer la domination physique des garçons et la « faiblesse apprise des filles » (Vigneron, [2006](#)). Dans son étude sur les écarts de résultats obtenus en EPS par les garçons et les filles, Vanessa Lentillon montre que les collégiennes ne perçoivent pas plus d'inégalités liées au sexe dans cette discipline. Conscientes de certaines différences sexuées, elles ne les assimilent pas à des injustices. D'une certaine manière, elles intériorisent leur statut d'infériorité dans cette discipline. Les élèves ne perçoivent pas les inégalités objectives concernant les notes et le soutien de l'enseignant comme injustes. Pour eux, la perception d'équité n'est pas synonyme d'égalité de résultats ou de traitement entre les sexes. Pour Vanessa Lentillon ([2005](#)), « toute mise en œuvre pédagogique devrait prendre en compte l'intériorisation des stéréotypes sexués chez les élèves » et devrait « approfondir l'étude du sentiment d'injustice ».
- La mixité est-elle favorable à l'égalité des sexes ? Autour de cette question centrale, Martine Chaponnière évoque un enseignement neutre du point de vue du genre avec une didactique différente pour les garçons et les filles. À la base d'une telle didactique, on trouve l'idée d'une « pédagogie de la diversité centrée non sur un individu neutre mais sur des individus membres de groupes sociaux, éthiques, religieux et de sexe ». Se pose aussi le problème de la formation des enseignants sur les questions de genre. La construction de l'identité sexuée apparaît très peu dans la formation des maîtres. Or, les enseignants devraient savoir déconstruire les stéréotypes de sexe, contribuer à la compréhension des rapports de sexes tout en étant eux-mêmes impliqués dans l'ordre symbolique des sexes (Chaponnière, [2006](#)).
- On trouve de nombreux compte-rendus d'enquêtes et d'interviews relatifs à une approche sexuée des apprentissages selon les disciplines mais aussi selon les niveaux d'enseignement. Que ce soit dans des collèges du Nevada (Ferrara, [2005](#)) ou dans le cadre d'associations ([Diferenciada.org](#), [EASSE](#), etc.), chacun cherche à montrer ou à expliquer aux parents et aux enseignants en quoi la non-mixité peut être bénéfique tant pour les filles que pour les garçons, en prônant la différenciation. Une revue de littérature, réalisée en 2005 pour le compte du département américain de l'éducation a balayé plus de 2000 études quantitatives et qualitatives. Ce comparatif entre un enseignement non mixte et un enseignement coéducatif s'est fait sur la base de questionnements portant aussi bien sur les performances dans les différentes disciplines que sur le développement émotionnel des enfants, dans l'enseignement primaire et secondaire. Ce rapport a également cherché des éléments de réponse quant à l'attitude des parents et des enseignants par rapport à la mixité. Il semble que les auteurs du rapport n'aient pas trouvé de réponses claires permettant de généraliser un mode d'enseignement particulier (Mael *et al.*, [2005](#)).

#### □ Voir aussi

- Zohar Anat & Bronshtein Boaz (2005). « Physics teachers' knowledge and beliefs regarding girls' low participation rates in advanced physics classes ». *International Journal of Science Education*, vol. 27, n° 1, p. 61-78.

- Van Langen Annemarie, Reckers-Mombarg Lyset & Dekkers Hetty (2006). « Sex-related differences in the determinants and process of Science and Mathematics choice in pre-university education ». *International Journal of Science Education*, vol. 28, n° 1, p. 71-94.
- Thompson Terry & Ungerleider Charles (2004). *L'éducation non mixte : rapport final*. Waterloo : Canadian Centre for Knowledge Mobilisation.

### L'impact du genre dans la relation entre l'enseignant et l'apprenant

On sait que les enseignants sont influencés par d'autres facteurs que les seules performances scolaires de leurs élèves lors de leur évaluation. Et, sans en être conscients, ils mobilisent des schèmes stéréotypés sur les qualités scolaires respectives des filles et des garçons. Les recherches montrent que, inconsciemment, les enseignants véhiculent des stéréotypes de sexe qui ont des répercussions sur l'estime de soi des élèves. Ainsi, « *la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient comme "des prophéties auto-réalisatrices", alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques* » (Marry, 2003). Une étude de 2005 analyse les jugements des enseignants et leurs représentations liées aux différences de sexe dans un contexte sociopolitique et professionnel accordant une place importante à l'égalité hommes-femmes. Ces enseignants ont suivi des actions de formation mises en place avec « *l'hypothèse que le changement de "mentalité" des enseignants allait induire un traitement plus égalitaire à l'école* ». L'étude montre que les écarts de performances entre les filles et les garçons semblent connus des enseignants et les stéréotypes semblent moins marqués qu'on pourrait le croire (Jarlégan & Tazouti, 2007). Mais cette recherche reconnaît l'existence de différences parfois importantes entre les enseignants, avec la présence d'enseignants « différenciateurs » qui continuent d'activer des représentations très stéréotypées opposant filles et garçons. Mais les chercheurs montrent que, désormais, en prenant en compte le genre, les enseignants peuvent affiner leur propre regard sur les « micro-événements » au sein des classes. Ils peuvent mettre en question leur gestion des filles et des garçons au sein de leurs cours pour promouvoir plus d'égalité. « *De plus, la rupture individuelle avec les "stéréotypes sexués", l'affranchissement des rôles sexués des élèves peuvent avoir des effets sur la performance scolaire, voire favoriser la progression* » (Chevet, 2006).

### Réussite scolaire des filles : réalité et paradoxes

Pour Pierre Caspard, dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, les filles obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les garçons. Même si la comparaison des performances scolaires des garçons et des filles est une question secondaire, souvent absente des discours officiels des administrateurs de l'éducation, le constat est unanime sur l'avance des filles (Caspard, 2007).

En 2006, les filles réussissent mieux à tous les niveaux dans le système scolaire. Dans le premier degré, en 2005, si près de 14% des garçons ont des difficultés à lire ; elles ne sont qu'un peu plus de 8% de filles dans ce cas. Les filles redoublent moins souvent que les garçons, quel que soit leur milieu social d'origine. Entre le cours préparatoire et la sixième, les filles progressent davantage et ont de meilleurs résultats en français alors les garçons progressent mieux en mathématiques, avec de meilleurs résultats. 70% des filles et 59 % de garçons ont le baccalauréat. À la sortie du système éducatif, les femmes et les hommes ne sont pas titulaires des mêmes diplômes et les femmes sont plus diplômées. Les femmes sont plus souvent titulaires de diplômes généraux tandis que les hommes le sont plutôt de diplômes professionnels. 84% des femmes et 80% des hommes âgés de 20 à 24 ans ont un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire en 2006. 81% des européennes et 75% des européens âgés de 20 à 24 ans ont un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire. (Ministère de l'Éducation nationale, 2008).

Pour Jean-Louis Auduc, ces statistiques révèlent une réelle « **fracture sexuée** », qui lui apparaît plus importante que la fracture sociale pour certains indicateurs. Ces écarts diviserait les établissements scolaires. De plus, l'encadrement préscolaire et scolaire des jeunes de 2 et 18 ans est majoritairement assuré par des femmes ; les garçons ne trouvent donc pas assez, dans leur environnement scolaire, de professionnels masculins auxquels ils puissent s'identifier (Auduc, 2007). Marie Duru-Bellat (2005), quant à elle, relativise ces différences de réussite par son analyse des différences des itinéraires scolaires des garçons et des filles. Pour elle, « *l'ampleur des écarts de réussite entre les sexes est nettement moindre que celle qui oppose les enfants en fonction de leur milieu social* ».

### ❑ Voir aussi

- Rosenwald Fabienne (2008). « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe ». *Note d'information DEP*, n° 08.11, p. 1-6.
- [The Gender Agenda](#) : un programme de recherches et de séminaires lancé en 2008 par le Department for Children, Schools and Families (DCSF) du ministère de l'éducation britannique.

### Stratégies éducatives des familles sur la réussite scolaire des filles et des garçons

L'importance du diplôme de la mère sur la réussite scolaire des enfants a été mise en avant dès les années 1950 par les sociologues de l'éducation. Ainsi, de nombreuses femmes qui ont réussi professionnellement soulignent l'importance du soutien parental, en particulier celui de leur mère, dans l'orientation vers la voie scientifique d'excellence (Marry, 2007). En analysant l'importance des dynamiques familiales, les chercheurs québécois Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amand mettent aussi en relief l'impact des pratiques éducatives des mères sur la réussite de leurs filles (Bouchard, Saint-Amand & Rinfret, 2003). Dès 1999, une enquête menée à l'École normale supérieure par Michèle Ferrand, Françoise Imbert et Catherine Marry observait que, quel que soit leur milieu social, les normaliennes bénéficient d'une éducation qui bouscule les stéréotypes sexués (Ferrand, Imbert & Marry, 1999). Nicole Mosconi et Biljana Stevanovic montre que pour s'orienter vers les études scientifiques et une école d'ingénieur, les filles ont besoin d'être familiarisées avec le milieu de l'ingénierie à travers leurs familles et d'avoir un « *modèle féminin scientifique* » (Stevanovic & Mosconi, 2005).

### Orientation et différenciation sexuée

Pour Marie Duru-Bellat (2005), dans le système éducatif français officiellement mixte, « *une mixité équilibrée est davantage l'exception que la règle* ». Au fil de la scolarité et dès les premiers paliers d'orientation, les trajectoires scolaires des garçons et des filles se différencient. En 2006, dans le second degré, alors qu'elles ne constituent que 50,2% des effectifs totaux, les filles sont plus nombreuses en sections européennes et internationales. À notes équivalentes au brevet, les filles et les garçons font des vœux semblables. Les différences d'orientation sont dues aux meilleurs résultats des filles. Les filles font



plus des choix d'options générales et les garçons d'options technologiques. Ainsi, la mixité est faible dans certaines sections en classe de seconde : les options Sciences médico-sociales (SMS) et Informatique et systèmes de production (ISP) accueillent chacune 94% de filles. À la rentrée 2006, la parité est quasi inexistante dans le choix des séries de première générale ou technologique. Les filles vont davantage en série Économique et social (ES) et en série Littéraire (L) alors que les lycéens optent pour les séries Scientifique (S) ou en Sciences et technologies industrielles (STI). En 2006, les filles et les garçons ne font toujours pas les mêmes choix d'enseignement de spécialité en terminale, surtout en série S (Ministère de l'Éducation nationale, [2008](#)). Ainsi, dès la fin de 2<sup>de</sup>, l'orientation des filles, minoritaire dans la série S, la plus valorisée, limite leurs choix ultérieurs d'études et de carrière. Leur confiance dans leurs capacités dans ces matières semble écarter les filles des filières scientifiques. Mais leur moindre polarisation sur ces filières peut aussi être interprétée de manière positive. On peut ainsi penser que les filles résistent à la logique scolaire dominante qui amène les bons élèves à choisir une filière scientifique, quels que soient leurs intérêts et leurs projets (Duru-Bellat, [2005](#)).

Dans l'enseignement professionnel, les filles et les garçons ont aussi des lieux, des types de scolarisation et des spécialités de formation très différents. Ainsi, pour les jeunes qui s'orientent vers ce type d'enseignement, le choix des filles se concentre dans un nombre réduit de spécialités tertiaires (Duru-Bellat, [2005](#)). Elles vont très peu en apprentissage mais leur part augmente avec le niveau de formation. Les filles choisissent des spécialités comme le commerce, la vente et la coiffure-esthétique alors que les garçons optent pour l'agroalimentaire et le bâtiment.

Après le baccalauréat, à série de baccalauréat équivalente, les filles et les garçons n'ont pas les mêmes stratégies de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Ainsi, de nombreuses formations de l'enseignement supérieur sont peu mixtes et la part des femmes varie fortement selon la discipline (Ministère de l'Éducation nationale, [2008](#)). Les grandes tendances d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur sont les mêmes que pour l'enseignement secondaire : auto-sélection plus stricte face aux filières les plus cotées et moindre polarisation vers les filières scientifiques ou techniques pour les étudiantes. Les garçons sont plus nombreux à intégrer des filières sélectives et scientifiques (Duru-Bellat, [2005](#)). En 2008, les filles sont toujours très minoritaires en classes préparatoires scientifiques. Et si les femmes sont souvent majoritaires en cursus licence et en master, ce sont les hommes qui le deviennent en doctorat. Puis, **à diplôme équivalent, les filles s'insèrent moins bien dans la vie professionnelle que les garçons surtout dans le domaine de la production** (Ministère de l'Éducation nationale, [2008](#)).

En 2005, on trouvait 25 % de femmes parmi les ingénieurs et 41% des femmes parmi les docteurs avec 53 % en lettres mais seulement 34 % en sciences. Marie Duru-Bellat s'interroge sur la pertinence d'opérer des choix plus audacieux pour les filles. À formation égale, rémunération et perspectives de carrière ne sont pas à leur avantage. Les filles lient leur avenir professionnel à leur avenir familial et, compte tenu des futures contraintes et des futurs compromis dans leur vie privée et des obstacles rencontrés dans leurs études et dans leur profession, elles pensent avoir intérêt à faire des choix conformistes (Duru-Bellat, [2005](#)). Pour Catherine Marry, « *les mécanismes de perpétuation des inégalités sexuées d'orientation scolaire, largement liés aux imaginaires sociaux attachés aux savoirs et aux métiers, sont tenaces* » (Marry, [2004](#)).

### La mixité des études supérieures et ses conséquences

Sylvie Schweitzer observe que dans l'Entre-deux-guerres, l'université s'est ouverte aux filles mais la disproportion a continué entre le nombre d'inscrites dans l'enseignement supérieur et le nombre de diplômées, puis entre le nombre de diplômées et le nombre de femmes exerçant la profession qui y correspondait. **La conquête des diplômes ne semble pas être un gage d'accès aux professions.** Tout particulièrement dans les secteurs du savoir et du pouvoir, le temps a été long entre l'autorisation de poursuivre des études et celle d'exercer sans contrainte les professions correspondantes. Qui plus est, l'arrivée des femmes dans des métiers autrefois réservés aux hommes, comme l'enseignement secondaire et supérieur, la médecine, la magistrature ou l'ingénierie, a eu pour conséquence une dévalorisation de ces occupations. Pour l'auteur, ces professions se dévalorisent pour les hommes qui autrefois les occupaient seuls. **La féminisation n'est en fait que la conséquence de la levée des inégalités, en particulier celle des formations** (Schweitzer, [2002](#)).

L'EPF, initialement créée sous le nom d'École polytechnique féminine, est la seule école d'ingénieurs française qui ait ouvert ses portes aux garçons, après n'avoir formé que des filles. Approfondissant cet exemple, Biljana Stevanovic et Nicole Mosconi étudient l'évolution de la mixité et les effets de l'ouverture aux garçons, intervenue en 1994. Les deux chercheuses parlent d'une « *mixité scolaire paradoxale* ». Elles s'interrogent sur la baisse considérable des effectifs féminins dans cet établissement qui a joué, historiquement, un rôle important dans la formation des femmes ingénieurs diplômées. Elles montrent que ce sont surtout les garçons qui ont profité de la mixité dans cette école, privée et payante. L'afflux des garçons n'a pas permis de maintenir la parité, limitant fortement le nombre de filles malgré le fait que garçons et filles puissent conduire des stratégies d'orientation et des projets professionnels similaires. Les chercheuses suggèrent que, si les filles se présentent moins à cette école, c'est parce que leur niveau scolaire leur permet d'accéder soit à un cursus d'excellence dans des classes préparatoires « classiques » et des écoles plus prestigieuses, soit, avec un niveau plus moyen, à un établissement public de type INSA, ENSI ou une école plus spécialisée. Elles expliquent aussi que, avec l'ouverture de toutes les écoles à la mixité et l'accroissement du nombre d'écoles d'ingénieurs, les étudiantes ont désormais le choix et n'ont plus beaucoup de raisons de choisir une école privée payante (Stevanovic & Mosconi, [2005](#)).

### Représentation sexuée du métier par les parents

À la demande de la délégation interministérielle à la famille, l'Institut Ipsos a réalisé en novembre 2007 une étude auprès de parents d'enfants de 6 à 17 ans. Cette étude permet de mieux comprendre la perception des métiers et des secteurs d'activité préférables pour leurs enfants (IPSOS, [2007](#)). **Les secteurs d'activités mis en avant par les parents restent en 2007 marqués par une représentation traditionnelle et donc davantage sexuée des métiers.** Il s'agit de comprendre si les parents considèrent que certains critères dans le choix d'un métier sont plus importants à prendre en compte pour une fille que pour un garçon, et si certains secteurs d'activité actuellement pourvoyeurs d'emploi sont davantage recommandables à l'un ou l'autre. Les critères jugés primordiaux dans le choix d'un métier sont similaires pour un garçon et pour une fille. Ainsi, actuellement, l'élément jugé primordial dans le choix d'un métier est l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée, qu'il s'agisse d'une fille ou d'un garçon. L'énergie et l'environnement, avec les technologies de communication, sont les deux secteurs majoritairement recommandés pour les garçons. Il semble que les filles soient un peu moins touchées que les garçons par une représentation traditionnelle car, à l'inverse des garçons, les secteurs recommandés par les parents pour leur fille sont plus nombreux. Ainsi, quatre secteurs d'activités dominent : les services et les soins à la personne, l'audit-banque-assurance mais aussi les technologies de communication, l'énergie et l'environnement.

## Stéréotypes sexués, formations et parcours professionnels

Pour Sylvie Schweitzer, l'industrialisation du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle marque le début de l'enracinement de stéréotypes concernant les qualités au travail des femmes, telles la patience, la docilité ou l'adresse, opposées aux qualités masculines comme la force physique, la décision ou l'inventivité. **Quels que soient les secteurs d'activité, les places des femmes et des hommes ont longtemps été assignées sans transgression possible : pas d'hommes dans certains métiers, pas de femmes dans la majorité des professions de décision.** La relégation des femmes dans les métiers les moins qualifiés se justifie au XIX<sup>e</sup> siècle par l'absence de formation. La justification de cette exclusion s'est construite sur une tautologie : exclues des métiers qualifiés par manque de formation, les femmes sont exclues des formations parce qu'elles ne sont pas des hommes. Sylvie Schweitzer pense que les formations professionnelles ont eu des conséquences importantes sur les parcours professionnels autorisés aux femmes et aux hommes. C'est pourquoi l'histoire de l'égalité au travail est celle de la lente conquête de l'égalité des formations, des promotions et de la mixité des tâches. Qu'il s'agisse de métiers traditionnels (agricultrices, commerçantes, domestiques), de professions réservées au féminin (infirmières, sages-femmes), d'emplois peu qualifiés (ouvrières) ou de métiers récemment ouverts aux femmes (ingénieures, magistrates), leur évolution vers la mixité s'accompagne d'une longue résistance des enseignements généraux et professionnels à admettre les femmes. Le durcissement des rapports entre les groupes sociaux et entre les sexes s'est accompagné de l'éviction des femmes des métiers qualifiés et de leur assignation à certains métiers d'où les hommes étaient exclus. Entre 1920 et 1960, ont commencé des ajustements sous l'action conjuguée des deux guerres et de la laïcisation. Au cours de cette période, des activités traditionnellement féminines comme le soin aux enfants et aux malades sont peu à peu sorties du domaine du bénévolat et de la vocation pour entrer dans la professionnalisation (Schweitzer, 2002). Et ce sont les mutations du marché du travail qui ont désorganisé la « ligne de genre » construite depuis les débuts de l'industrialisation, autorisant une large participation féminine à des parcours autrefois interdits. Pourtant, la vie professionnelle actuelle valide toujours les stéréotypes de sexes les plus traditionnels. L'étude de Monique Méron, Mahrez Okba et Xavier Viney sur l'évolution des carrières professionnelles féminines montre la persistance de la ségrégation entre emplois féminins et masculins ainsi que la concentration des femmes dans certaines professions (Méron, Okba & Viney, 2006). La différence de répartition des hommes et des femmes selon les métiers a toujours tendance à se maintenir. « *Aux femmes toutes les transpositions professionnelles des activités dévolues à l'épouse-mère et l'assistance aux tâches nobles remplies par les cadres mâles dominants (secrétariat, comptabilité). Aux hommes, tous les métiers industriels (à l'exclusion du textile)* » (Baudelot & Establet, 2007). D'une part, les femmes sont de plus en plus nombreuses dans les métiers de service à la personne et dans des emplois peu qualifiés, parfois précaires, souvent à temps partiel. D'autre part, elles investissent certains métiers en expansion avec des niveaux de formation devenus équivalents ou supérieurs à ceux des hommes (Méron, Okba & Viney, 2006).

À l'échelle mondiale, les parcours de formation restent encore fortement différenciés pour les garçons et les filles. Pour l'équipe Genre et sociétés du LARHRA, les lignes de définition du masculin et du féminin sont largement inscrites dans les savoirs autorisés aux filles et aux garçons. Sous le terme d'éducation, se mêlent savoirs intellectuels et apprentissages sociaux. Implicitement ou non, la société utilise l'école comme vecteur des représentations et discours dominants. Elle y attribue les places et les espaces de chacun dans le cadre de la formation, esquissant chez les jeunes générations une « ligne de genre » qui risque bien de se perpétuer à l'âge adulte.

## Bibliographie

- Auduc Jean-Louis (2007). « Filles et garçons dans le système pédagogique : une fracture sexuée ». *Le café pédagogique*. En ligne : <<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/130307FillesetgarconsSystEducFr.aspx>> (consulté le 02/05/08).
- Baudelot Christian & Establet Roger (2007). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan.
- Bouchard Pierrette & Saint-Amand Jean-Claude (2002). « Identités de sexe, conformisme social et rendement scolaire ». *Résonances*, n° 8.
- Bouchard Pierrette, Saint-Amand Jean-Claude & Rinfret Natalie et al. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire. Vol. 1*. Québec : Université Laval.
- Bourven Monique (2007). *La place des femmes dans les lieux de décision : promouvoir la mixité*. Paris : Conseil économique et social.
- Buchmann Claudia, DiPrete Thomas & McDaniel Anne (2008). « Gender Inequalities in Education ». *Annual Review of Sociology*, vol. 34, p. 319-337.
- Cacouault-Bitaud Marlaine (2005). « La mixité : de l'école à la sphère publique et au monde du travail ». In Maruani Margaret (dir.). *Femmes, genres et sociétés : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 381-387.
- Caspard Pierre (2007). « À quoi tient la supériorité des filles ? Contribution à l'analyse historique d'un problème ». *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, p. 81-148.
- Chaponnière Martine (2006). « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui ». In Dafflon Nouvelle Anne (dir.). *Filles-garçons : socialisation différenciée*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 127-144.
- Chevet Marlène (2006). « L'impact du genre dans la relation entre enseignant-e-s et apprenant-e-s ». *Études de linguistique appliquée*, vol. 2, n° 142, p. 163-174.
- Chiland Colette (1999). *Le sexe mène le monde*. Paris : Calmann-Lévy.
- Dafflon Nouvelle Anne (dir.) (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Duru-Bellat Marie (2005). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan.
- Ferrand Michèle, Imbert Françoise & Marry Catherine (1999). *L'excellence scolaire : une affaire de famille*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrara Margaret M. (2005). *The single gender middle school classroom: a close-up look at gender differences in learning*. Reno : University of Reno.
- Fize Michel (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.
- Hexel Dagmar & Davaud Clairette (2007). « Intérêt pour les disciplines et orientation des filles et des garçons au Collège de Genève ». *Notes d'information du SRED*, n° 29, p. 1-8.
- Hulin Nicole (2008). *Les femmes, l'enseignement et les sciences : un long cheminement (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)*. Paris : L'Harmattan.

- IPSOS (2007). *Les parents face à la représentation sexuée des métiers*. Paris : Ministère du Travail, des relations sociales, de la famille et des solidarités.
- Jarlégan Annette & Tazouti Youssef « Jugements des enseignants et représentations liées aux différences de sexe et d'appartenance sociale des élèves ». In *Actualités de la recherche en éducation 2007*, Strasbourg, 28-31 août 2007. Nanterre : Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation (AECSE).
- Lafortune Louise & Solal Claudie (dir.) (2003). *Femmes et maths, sciences et technos*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lagrange Hughes (1998). « Le sexe apprivoisé ou l'invention du flirt ». *Revue française de sociologie*, vol. 39, n° 1, p. 139-175.
- Lagrange Hugues (1999). *Les adolescents, le sexe, l'amour*. Paris : Syros.
- Lentillon Vanessa (2005). « Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens ». *STAPS*, n° 68, p. 77-93.
- Luc Jean-Noël (2007). « Françoise Mayeur (1933-2006) : les territoires d'une historienne ». *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, p. 7-35.
- Mael Fred, Alonso Alex & Gibson Doug et al. (2005). *Single-Sex Versus Coeducation Schooling: A Systematic Review*. Washington : U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Development, Policy and Program Studies Service.
- Marry Catherine & Schweitzer Sylvie (2005). « Scolarité ». In Maruani Margaret (dir.). *Femmes, genres et sociétés : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 211-217.
- Marry Catherine (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école : perspectives internationales*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF).
- Marry Catherine (2004). « Genre et politique scolaire : Les paradoxes de la mixité ». In Bard Christine, Baudelot Christian & Mossuz-Lavau Janine (dir.). *Quand les femmes s'en mêlent. Genre et pouvoir*. Paris : La Martinière, p. 324-347.
- Marry Catherine (2004). « Mixité scolaire : abondance des débats, pénurie des recherches ». *Travail, genre et sociétés*, n° 11, p. 189-194.
- Marry Catherine (2007). « Celles qui dérogent ». In Baudelot Christian & Establet Robert (dir.). *Quoi de neuf chez les filles ? Entre stéréotypes et libertés*. Paris : Nathan, p. 123-128.
- Mc Neil Michele (2008). « Single-Sex Schooling Gets New Showcase ». *Education Week*. En ligne (consulté le 10/06/08) : <[http://www.edweek.org/ew/articles/2008/05/07/36singlegender\\_ep.h27.html?tmp=1296355036](http://www.edweek.org/ew/articles/2008/05/07/36singlegender_ep.h27.html?tmp=1296355036)>.
- Méjias Jane (2006). « La question de l'égalité des sexes dans l'enseignement des sciences économiques et sociales ». In Legardez Alain & Simonneaux Laurence (dir.). *L'école à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF, p. 187-202.
- Meron Monique, Okba Marhez & Viney Xavier (2006). « Les femmes et les métiers : 20 ans d'évolutions contrastées ». In *Données sociales : la société française*. Paris : INSEE, p. 225-234.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008). *Filles et garçons à l'École : sur le chemin de l'égalité*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Mole Frédéric (2003). « 1905 : la "coéducation des sexes" en débats ». *Clio*, n° 18.
- Mosconi Nicole (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rauch André (2000). « L'École des garçons ». In *Crise de l'identité masculine : 1789-1914*. Paris : Hachette.
- Rogers Rebecca (2004). *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents*. Paris : ENS éditions.
- Rogers Rebecca (2007). « L'éducation des filles : un siècle et demi d'historiographie ». *Histoire de l'éducation*, n° 115-116, p. 37-79.
- Rosenwald Fabienne (2008). « La réussite scolaire des femmes et des hommes en Europe ». *Note d'information de la DEP*, n° 08.11, p. 1-6.
- Schweitzer Sylvie (2002). *Les femmes ont toujours travaillé : une histoire du travail des femmes aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Odile Jacob.
- Stevanovic Biljana & Mosconi Nicole (2005). « L'École Polytechnique Féminine : une mixité paradoxale ». *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 19-29.
- Terret Thierry (2004). « Sport et masculinité : une revue de questions ». *STAPS*, n° 66, p. 209-225.
- Vidal Catherine & Benoit-Browaey Dorothee (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Belin.
- 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.
- Zaidman Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris : L'Harmattan.

Rédactrice : Hélène Marguerite

Ce Dossier d'actualité est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique © INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm) <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm>
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui) <http://www.inrp.fr/vst/Contact.php?nouveau=oui>
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php) [http://www.inrp.fr/vst/Dernieres\\_MAJ.php](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

**Veille scientifique et technologique**

**Institut national de recherche pédagogique**

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07  
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93