

Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?

par Nicole Mosconi,

professeure émérite de l'université Paris X,

spécialiste de sciences de l'éducation,

membre du Centre de recherche éducation et formation (CREF),

équipe "Genre, savoir, éducation".

Introduction

Antoine Prost dans son *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*, affirme, à propos de la mixité scolaire sexuée qu'il s'agit d'une des "révolutions pédagogiques" les plus profondes du siècle. C'est la traduction, dans le champ scolaire, des progrès de l'égalité entre les sexes au niveau juridique et politique qui caractérisent les sociétés démocratiques contemporaines et l'application du principe d'égalité entre les sexes affirmé dans la constitution. C'est en effet l'affirmation d'un droit égal de tout individu, quel que soit son sexe, à l'instruction, entendue au sens le plus large, puisqu'il s'agit du droit d'accès de toutes et de tous à tous les savoirs, à tous les cursus, à toutes les filières du système scolaire et universitaire, à tous les diplômes et donc à toutes les professions sur lesquelles ils débouchent.

La mixité est donc bien la condition nécessaire de l'égalité d'instruction entre les sexes. Mais en est-elle aujourd'hui la réalisation effective ? Certes, les filles ont très largement profité de ce droit égal à l'instruction. Cependant les recherches ont montré que la mise en œuvre de la mixité reste encore très ambiguë dans ses résultats et ne réalise pas vraiment une éducation égalitaire.

Les responsables du système scolaire le savent bien. C'est pourquoi en 2000, ils ont fait élaborer et signer la première convention pour l'égalité des sexes à l'école. Cette convention, renouvelée en 2006, enjoint à tous les personnels de l'EN d'"assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes" et de "transmettre une culture de l'égalité à celles et ceux qui construiront la société de demain", rappelant que cette éducation à l'égalité doit être "basée sur le respect de l'autre sexe". Mais ces prescriptions sont-elles réellement appliquées ?

Je diviserai mon exposé en deux parties : dans une première partie, je donnerai quelques exemples de recherches qui montrent les ambiguïtés de la mixité scolaire actuelle. Je montrerai en quoi les pratiques actuelles des enseignant-e-s ne vont pas nécessairement dans le sens d'une éducation à l'égalité des sexes. Dans une deuxième partie, je donnerai quelques exemples de ce que l'on pourrait faire pour aller dans ce sens.

Égalité de principe dans le système scolaire et pratiques enseignantes inégalitaires

Les recherches montrent que les enseignant-e-s et les élèves, à travers une multitude de processus quotidiens très fins, contribuent à faire vivre aux filles et aux garçons des expériences très différentes qui aboutissent à des positions inégales des filles et des garçons. Quand on observe la vie quotidienne dans le système scolaire, en effet, on voit que, dans l'ensemble, l'école a tendance à laisser agir les mécanismes sociaux du genre tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société. Je vais donc d'abord préciser ce que la recherche entend par "genre" : le genre, c'est "un système de normes de sexe qui institue une différenciation sociale et psychologique" hiérarchisante "des sexes, liant et subordonnant sous couvert de

complémentarité, ce qui est défini/reconnu comme masculin à ce qui est défini/reconnu en miroir comme féminin. Ce système de normes de sexe est un puissant outil de naturalisation de la différence des sexes qui légitime dans notre univers symbolique la domination masculine " (Cendrine Marro).

Ce système de normes de sexe se traduit par des stéréotypes de sexe dont la psychologie sociale nous a montré qu'ils ordonnent nos conduites dans la vie quotidienne et en particulier dans la vie scolaire.

Stéréotypes de sexe

Le stéréotype, c'est une opinion toute faite, une représentation figée, caricaturale, concernant un groupe social. Les stéréotypes de sexe, ce sont ces croyances caricaturales concernant les groupes féminins et masculins, qui contribuent à dévaloriser le groupe féminin et à valoriser le groupe masculin, conformément à l'ordre social inégal des sexes. Le plus souvent ces processus sont inaperçus - les psychologues parlent de " cognition sociale implicite ". La psychologie sociale a montré que ces stéréotypes, qui nous ont été inculqués dès la petite enfance, agissent sur nous et déterminent nos attentes, nos jugements et nos conduites. Ceci est vrai en particulier par rapport aux enfants et aux élèves.

Les interactions

Toutes les observations fines de classe, menées avec des enregistrements vidéo, montrent que les enseignant-e-s, dans les classes mixtes, sans en avoir conscience, interagissent nettement plus avec les garçons qu'avec les filles (dans une proportion de deux tiers/un tiers).

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-elles les négligent. Ce qui prouve bien que la norme explicite de traitement égal de toutes et de tous dissimule en réalité une norme qui commande de " favoriser " les garçons. Ceci est souvent lié à des tactiques employées par certains garçons pour s'imposer dans la classe, mais le plus souvent, les enseignant-e-s n'ont pas conscience de devoir gérer cette dominance des garçons, leur manière d'occuper l'espace sonore (Claude Zaidman) au détriment des filles, ils-elles ne s'y opposent pas et n'ont pas le souci conscient de trouver les moyens de donner aux filles une place égale à celle des garçons. Bien sûr, d'autres déterminants jouent aussi dans la classe en même temps que le sexe : l'origine sociale et la position scolaire de l'élève

Temps de latence

Les enseignant-e-s interrogent plus souvent et plus longtemps les garçons que les filles. Elles/ils tolèrent plus leurs interventions spontanées et les reprennent plus souvent, les gratifient de plus d'encouragements et aussi de plus de critiques. Les garçons en position scolaire haute reçoivent plus de remarques d'ordre cognitif, des questions plus complexes. Quand ils sont interrogés, ils ont plus de temps pour répondre (temps de latence). D'autre part, les enseignant-e-s ont tendance à utiliser les filles en position scolaire haute pour rappeler les savoirs déjà appris dans la classe et les garçons dans les mêmes positions au moment où apparaît le savoir nouveau de la séance.

Les attentes et jugements

Les stéréotypes de sexe influencent aussi les représentations, les attentes et les jugements des enseignant-e-s, vis à vis des élèves de chaque sexe. Au niveau de l'évaluation, les corrections en aveugle, montrent que les mêmes copies, quand elles sont attribuées à des garçons, sont évaluées plus positivement, quand elles sont bonnes, et plus sévèrement, quand elles sont mauvaises. Ces différences de jugement peuvent être expliquées par le phénomène du double standard.

Double standard

Inconsciemment les enseignant/es jugent filles et garçons selon un " double standard ". Cela est vrai pour les performances mais aussi pour les comportements des élèves : l'indiscipline des garçons est tolérée, vue comme un comportement fâcheux mais inévitable, alors qu'elle est stigmatisée et rejetée parfois violemment chez les filles dont on attend la docilité. Le double standard joue aussi sur l'appréciation des capacités des élèves.

Les garçons sous-réalisateurs

Ils/elles imaginent que les garçons " peuvent mieux faire ", c'est-à-dire qu'ils/elles leur prêtent des capacités qui dépassent leurs performances effectives et attribuent leur réussite à leurs capacités ; les filles, elles, sont supposées ne pas avoir de capacités au-delà de leurs performances, elles " font tout ce qu'elles peuvent «, leurs résultats sont attribués à leur travail, voire à leur conformisme, et non pas d'abord à leurs capacités.

L'effet Pygmalion

Ces jugements des enseignants sont sans doute un des facteurs explicatifs du moindre sentiment de compétence et de la moindre estime de soi que les recherches observent, à résultats scolaires identiques, chez les filles à l'adolescence par rapport aux garçons. On peut supposer qu'il y a un effet Pygmalion (un effet de prédiction auto-réalisatrice).

Ainsi, à l'école, les garçons apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité de l'adulte, quand les filles apprennent à " prendre moins de place ", physiquement et intellectuellement, à moins exprimer publiquement leur pensée, à se limiter dans leurs échanges avec les adultes, à être moins valorisées par les adultes, à se soumettre à leur autorité et à supporter, sans protester, la dominance de certains garçons.

Savoirs scolaires masculinistes

D'autre part, alors que l'institution scolaire a pour principale mission la transmission des savoirs, les enseignant-e-s appliquent des programmes et utilisent des manuels qu'on pourrait qualifier de masculinistes.

Masculinisme : le " masculinisme ", selon la définition de Michèle Le Doeuff, dans L'étude et le Rouet, 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) " (p.55).

Dans les savoirs scolaires, les femmes sont invisibles dans les sciences, dans l'histoire, la vie sociale et la culture ; ainsi ils tendent à persuader les élèves, filles et garçons, que les femmes n'y ont pas de réelle importance, quand elles n'ont pas un rôle néfaste, comme Claude et Françoise Lelièvre l'ont montré pour

les reines ou les régentes dans l'histoire de France. Peu de femmes actives dans la société ou dans la politique, ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines des sciences, de la culture, sont mentionnées dans les diverses disciplines. Les garçons ont de nombreux modèles identificatoires, on cite beaucoup de " grands hommes " mais pas de " grandes femmes " - il suffit de prendre garde à l'incongruité de ces syntagmes. Les filles, donc, manquant de modèles de leur sexe, risquent d'avoir du mal à imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale ou politique ou à la culture, la science ou l'art. Et - plus grave encore - les garçons de leur côté sont confortés dans leur conviction que les hommes sont supérieurs aux femmes, puisqu'il y a de nombreux " grands hommes " ou " héros culturels " et pas de " grandes femmes " ou d' " héroïnes culturelles ".

En somme, filles et garçons apprennent ainsi que les filles et les femmes sont moins " intéressantes " et moins importantes que les garçons et les hommes, puisqu'elles ont si peu d'importance dans les savoirs et les manuels, et qu'il est donc légitime qu'elles aient une place secondaire comme elles ont une place secondaire dans la classe.

Curriculum caché

Tous ces éléments, tant dans le domaine des savoirs que dans celui de la socialisation liée à la dynamique de la classe, constituent un " curriculum caché ". Le curriculum caché ou latent désigne la différence entre les contenus, les finalités, les objectifs prescrits et " ces choses qui s'acquièrent à l'école (savoirs, compétences, représentations, rôles, valeurs) sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites " (Forquin, 1985), sans que personne ne veuille les enseigner.

Les effets sur l'orientation

La meilleure réussite scolaire des filles

La stéréotypie des disciplines et des filières.

L'école lutte peu contre les stéréotypes qui étiquètent fortement les disciplines et les filières, ou les métiers sur le marché du travail : les mathématiques et la physique, c'est pour les garçons, comme les techniques industrielles, les lettres et le tertiaire, c'est pour les filles. Ainsi à l'école, on apprend à investir les disciplines conformes à son sexe. C'est pourquoi, quand arrive le moment des orientations, à la fin de l'enseignement obligatoire, filles et garçons se retrouvent dans des filières différentes. Il faut ajouter que ces filières différenciées selon le sexe contiennent une hiérarchie de valeurs conforme à l'ordre social des sexes : les filières où sont majoritairement les garçons sont plus valorisées, les filières scientifiques par rapport aux filières littéraires et les filières techniques industrielles par rapport aux filières tertiaires, les classes préparatoires par rapport à l'université.

Division socio-sexuée des savoirs

Ainsi à travers des filières différenciées et hiérarchisées, s'opère ce que j'appelle une division socio-sexuée des savoirs, en fonction de publics scolaires différenciés, non seulement par l'origine sociale, ce qu'on

souligne à l'envi, mais aussi par le sexe, ce que l'on oublie souvent.

C'est une des raisons de ce paradoxe qu'on se plaît à souligner aujourd'hui : les filles ont une meilleure réussite scolaire que les garçons, jusqu'à l'université, mais les hommes ont une réussite professionnelle nettement meilleure que celle des femmes. Car cette division socio-sexuée des savoirs se prolonge en une division socio-sexuée du travail professionnel et familial (les filles savent qu'elles seront assignées au travail domestique et éducatif en plus de leur travail professionnel et les garçons non) : contre ce stéréotype puissant l'école n'agit pas non plus.

Je voudrais souligner que cette éducation scolaire est probablement encore plus dommageable pour les garçons que pour les filles, car il les conforte dans la conviction de leur supériorité que toute l'organisation sociale, sinon leur éducation, tend à leur inculquer. Et cette conviction les met, surtout ceux qui ne réussissent pas à l'école, dans des contradictions insolubles, puisque leur supposée supériorité ne se traduit pas par une supériorité intellectuelle sur les filles de la classe. Leurs modes de défense sont alors de dévaluer les savoirs scolaires et tout ce qui est intellectuel et de se rebeller contre l'école. C'est pourquoi l'éducation à l'égalité des sexes à l'école est à mes yeux plus importante aujourd'hui pour les garçons que pour les filles

Mais alors que faudrait-il faire ? Appliquer les textes ! C'est que font un certain nombre d'enseignantes et d'enseignants.

Que peut-on faire ?

Rééquilibrer les interactions dans la classe

Conscients de l'inégalité des interactions, certain-e-s enseignant-e-s cherchent à la pallier en interrogeant alternativement un garçon et une fille. Certes, les enseignant-e-s savent bien qu'ils ont à tenir compte, pour ces stratégies d'interrogation, des positions scolaires et des capacités des élèves. Mais ils peuvent très bien trouver des modes d'alternance qui permettent l'avancée du temps didactique. En particulier, ils-elles peuvent prendre garde d'interroger une fille en position haute pour construire les savoirs nouveaux et solliciter un garçon pour rappeler les savoirs déjà institutionnalisés dans la classe.

Ils peuvent aussi trouver des dispositifs pédagogiques (travail de groupe, avec des groupes mixtes, par le sexe et la position scolaire, pour que chacun ait sa place dans la tâche) qui en évitant les prises de paroles publiques suscitées par l'enseignement frontal dans la classe qui exacerbent les enjeux de pouvoir et les phénomènes de dominance des garçons.

Gérer les relations entre pairs : appliquer la convention de 2006 sur le respect entre filles et garçons

Il s'agit là pour les enseignant-e-s d'exercer leur vigilance pour éviter tous les phénomènes où les garçons prétendent affirmer leur dominance dans la classe (interrompre une fille interrogée pour répondre à sa place, lancer des plaisanteries sexistes) ils-elles peuvent, au lieu de laisser faire, profiter de ces phénomènes quotidiens pour montrer aux élèves leur signification implicite et ainsi en faire l'occasion d'une éducation civique sur l'égalité des sexes, " promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes " selon la formule de la " Convention ". On ne laisse pas passer une injure raciste - à juste titre ; pourquoi n'exerce-t-on pas la même vigilance face aux plaisanteries, injures sexistes ?

Apprendre à critiquer les stéréotypes sexistes

Les enseignant-e-s peuvent apprendre aux élèves ce que sont des stéréotypes de sexe et utiliser pour ce faire les manuels scolaires. Car, si la plupart des manuels (de mathématiques, de grammaire, d'histoire, de langue étrangère, de littérature etc) sont sexistes, ils ne sont néfastes que si on les prend au pied de la lettre, mais à l'inverse ils peuvent donner l'occasion de faire réfléchir les élèves sur les modèles qu'ils proposent et donner l'occasion de faire ainsi un travail sur le sexisme, au sens de l'Encyclopedia Universalis : " L'ensemble des institutions (socio-politiques, économiques, juridiques, symboliques) et des comportements individuels et collectifs qui perpétuent et légitiment le pouvoir des hommes sur les femmes ".

On peut montrer l'arbitraire des croyances sur le féminin et le masculin en montrant des cas où les caractéristiques sont inversées. Faire fond sur tous les modèles familiaux ou sociaux qui présentent des configurations et des répartitions des tâches non-traditionnelles : c'est une occasion de montrer aux enfants ou aux jeunes que les rôles sexués sont moins figés qu'ils ne le croient.

On peut faire un travail sur les métiers et les professions et montrer là encore que la division socio-sexuée du travail est moins rigide qu'autrefois et qu'il y a aujourd'hui des femmes mécaniciennes ou peintres en bâtiment, conductrices de poids lourds ou d'autocars, pilotes, ingénieures et chercheuses en physique et des hommes sages-femmes, infirmiers ou assistants de service social.

Valoriser le rôle des femmes dans les contenus d'enseignement

Dans le domaine des enseignements, les enseignant-e-s ne sont pas entièrement libres puisque les programmes leur sont imposés. Mais il y a de nombreux moyens de contrer le masculinisme des programmes. La convention de 2006 prescrit de " valoriser le rôle des femmes dans les enseignements dispensés ". Il suffit donc de l'appliquer. On peut évoquer montrer des femmes importantes dans l'histoire, la vie sociale, la création artistique, les sciences et compléter les contenus en ce sens.

Il est certain cependant que le travail des enseignant-e-s serait facilité si les concepteurs de programmes avaient déjà le souci d'y pourvoir.

Former les enseignant/es

Enfin il faut imposer aux IUFM d'appliquer vraiment la convention qui prescrit de former les enseignant-e-s en formation initiale et continue sur toutes ces questions.

faire connaître la convention

une formation impliquante

Et cela suppose une formation en profondeur, car les pratiques inégalitaires des enseignant-e-s dans les classes sont liées à des savoirs de sens commun qui sont profondément ancrés en chacun d'entre nous et qui commandent des représentations, des jugements et des conduites qui ne sont pas volontaires ni même conscients. C'est pourquoi une simple formation théorique des personnels de l'Éducation nationale sous forme de cours et de conférences est inefficace.

L'exposé théorique entre en contradiction avec les savoirs de sens commun, mais surtout met les personnes face à leurs propres contradictions et leurs incohérences entre leurs idéaux d'égalité, de

laïcité et de neutralité républicaines et leurs pratiques effectives, c'est pourquoi il suscite des résistances fortes et, si informé et argumenté soit-il, il y a bien des chances qu'il laisse leurs convictions profondes et surtout leurs conduites inentamées.

Ceci, d'autant plus que la mise en évidence de ces contradictions entre leurs croyances et leurs idéaux, leurs idéaux et leurs pratiques, porte atteinte non seulement à leur identité professionnelle mais aussi à leur identité personnelle : être mis en face des mécanismes de construction des inégalités entre les sexes dans les pratiques quotidiennes et ainsi des processus de différenciation et de hiérarchisation, c'est-à-dire de processus de domination implique de se situer soi-même dans ces processus, soit du côté des dominants, soit du côté des dominés. Et ni l'un ni l'autre n'est particulièrement confortable ni aisément acceptable.

en formation initiale : du temps nécessaire

Deux conditions permettent un véritable travail sur ces savoirs de sens commun concernant les femmes et les hommes, le féminin, le masculin, et les conduites qu'ils commandent : d'une part, une certaine durée afin qu'un travail en profondeur puisse se faire dans ce domaine, qui a des enjeux identitaires forts ; d'autre part, des mises en situation concrètes où chacun doit s'impliquer personnellement (par exemple, avec des jeux de rôle ou des auto-observations à partir d'enregistrement vidéo).

Conclusion

On a cru longtemps que la mixité suffirait à réaliser l'égalité des sexes à l'école. En fait la mixité est une condition nécessaire de l'égalité mais pas suffisante. Il ne faut pas négliger, certes, l'immense progrès qu'elle représente, par rapport à une situation antérieure de ségrégation des sexes qui aboutissait sans doute à plus d'inégalités encore face aux savoirs. Mais tant qu'on laisse jouer les mécanismes spontanés dans la vie scolaire quotidienne, les rapports sociaux de sexe, tels qu'ils existent dans l'ensemble de la société, comme rapports de dominance du sexe masculin sur le sexe féminin, tendent à se perpétuer. Cependant un certain nombre d'enseignant-e-s aujourd'hui sont sensibilisé-e-s à ces questions et tentent de changer leurs pratiques vers plus d'égalité. Ils ne font d'ailleurs qu'appliquer les textes officiels qui leur demandent d'œuvrer en ce sens. On peut seulement déplorer que ces textes soient si peu connus et par conséquent si peu appliqués, sans doute parce qu'ils ne correspondent pas à une politique prioritaire de l'Éducation nationale.

Références bibliographiques

Budelot Christian, Establet Roger, 1992, *Allez les filles !*, Paris, Seuil.

Bergonnier-Dupuy Geneviève, Mosconi Nicole, " La construction de l'identité sexuée et le rôle des relations parents/enfants " in Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet (eds), 2000, *Le parent éducateur*, Paris, PUF.

Castoriadis Cornélius, 1975, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.

Chiland Colette, 1989, *L'enfant, la famille et l'école*, Paris, PUF.

Collin Françoise, 1990, *Savoir et différence des sexes*, les Cahiers du GRIF, Paris, n°45.

Combes Danièle, Daune-Richard Anne-Marie, Devreux Anne-Marie, Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe ? , In Marie-Claude Hurtig, Michèle Kail, Hélène Rouch (1991), Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes, Ed. du CNRS.

Duru-Bellat Marie, 1990, L'école des filles, Paris, L'Harmattan.

Félouzis Georges, 1996, Le collège au quotidien, Paris, PUF.

Le Doeuff Michèle, 1989, L'étude et le rouet, Paris, Seuil.

Le Doeuff Michèle, 1998, Le sexe du savoir, Paris, Aubier.

Mendel Gérard, 1998, L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir, Paris, La Découverte.

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, Beillerot Jacky, Blanchard-Laville Claudine, (eds), Formes et formations du rapport au savoir, Paris, L'Harmattan, 2000.

Mosconi Nicole, 2001, " Comment les pratiques enseignantes fabriquent de l'inégalité entre les sexes ", Les dossiers des sciences de l'éducation, n°5, p.97-109.

Pichevin Marie-France, De la discrimination sociale entre les sexes aux automatismes psychologiques : serions-nous tous sexistes ? , in (coll.), 1995, La place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales, Ephesia, Paris, La Découverte.

Stoller Robert, 1968, recherches sur l'identité sexuelle à partir du transexualisme, trad. franç. 1978, Paris, Gallimard.

Tabet, Paola, 1998, La construction sociale de l'inégalité des sexes. Des outils et des corps, Paris, L'Harmattan.

Thiers-Vidal Léo, 2002, De la masculinité à l'anti-masculinisme : penser les rapports sociaux de sexe à partir d'une position sociale oppressive, Nouvelles questions féministes, Vol.21, n°3, Éditions Antipodes.

West Candice, Zimmermann Don H., 1987, Doing Gender. In Gender and Society (Quarterly) 1/2, Beverly Hills/London/New Dehli, Sage, 125-151.

Zaidman Claude, 1996, La mixité à l'école primaire, Paris, L'harmattan.