



l'école et la ville

Le genre scolaire

Un effet aveugle de l'acculturation
à l'école maternelle ?

Corinne de Boissieu

8

mai 2011

PROFESSION
BANLIEUE

Corinne de Boissieu

est sociologue

en sciences

de l'éducation.

a

lors qu'existent différentes études sur la construction du genre, alors que l'on sait que l'école participe à cette construction et que l'on reconnaît les effets du genre en termes d'orientation scolaire et de rapport à l'école, Corinne de Boissieu introduit un nouveau concept, le « genre scolaire », construction spécifique à la culture scolaire, qui aboutit à la détermination d'identités d'élève-fille ou d'élève-garçon auxquelles sont associées des manières d'« être-en-classe ».

C'est à l'école maternelle, où elle a étudié les moments rituels de regroupement et les interactions verbales qu'ils occasionnent, que commence cette acculturation.

Pour étudier le processus de construction de genre au sein de la culture scolaire, il paraissait assez logique d'observer ce qui se passe dans le premier lieu de scolarisation, l'école maternelle. En France, les enfants commencent quasiment tous leur scolarité à l'école maternelle dont un des objectifs principaux, si ce n'est le principal, est de les préparer à leur scolarité future, à ce qui est souvent appelé le « métier d'élève ». L'école maternelle apparaît comme un lieu de so-

À PROPOS DU SEXE ET DU GENRE

On présente souvent le genre comme le sexe social, qui serait une construction culturelle, que l'on différencie du sexe biologique qui, lui, serait une donnée naturelle.

Le sexe, c'est le fait d'être biologiquement un homme ou une femme. Pour le déterminer, on se base en général sur les organes génitaux externes : ceux qui ont un pénis sont des hommes, les autres sont des femmes. Ces organes génitaux sont censés correspondre à la présence de chromosomes XX chez les femmes et XY chez les hommes. Mais les dernières recherches montrent que ce n'est pas aussi simple, qu'il existe de très nombreuses variations, et qu'avoir divisé l'humanité en deux sexes est bien plus un fait social qu'une donnée naturelle*.

Le genre est présenté comme le sexe social. Celui-ci désignerait tous les attributs et les comportements culturels associés au masculin et au féminin et les rapports sociaux qui lient les hommes et les femmes, attributs qui varient évidemment d'une culture et d'une époque à l'autre. On considère en général que le genre est construit à partir du sexe : on naît fille ou garçon biologiquement et on construit socialement sa position de fille ou de garçon.

Le genre est présenté comme le sexe social. Celui-ci désignerait tous les attributs et les comportements culturels associés au masculin et au féminin et les rapports sociaux qui lient les hommes et les femmes, attributs qui varient évidemment d'une culture et d'une époque à l'autre. On considère en général que le genre est construit à partir du sexe : on naît fille ou garçon biologiquement et on construit socialement sa position de fille ou de garçon.

* Dans cet exposé, l'auteur s'en tient à la définition primaire du sexe biologique.

¹ Cette théorie est issue d'un texte publié par Christine Delphy en 1975 dans son article « Pour un féminisme matérialiste » (*L'Arc*, n° 61).

L'objet est de critiquer les militants de gauche pour qui la lutte des classes primerait sur la libération de la femme.

Ce féminisme se réclame également des thèses de Simone de Beauvoir selon qui « on ne naît pas femme, on le devient ». Il importe donc d'étudier le genre et de définir en quoi les représentations des sexes et les rôles dévolus aux femmes soutiennent une hiérarchie que la société reproduit et institue.

² La notion d'*habitus* a été popularisée en France par le sociologue Pierre Bourdieu dans son ouvrage *Esquisse d'une théorie de la pratique* (Paris, Droz, 1972).

³ Cf. *L'École et la Ville*, n° 4, mars 2010.

cialisation parce que les enfants apprennent à être en groupe, à demander la parole, à devenir autonomes en apprenant à faire leurs lacets, par exemple. C'est aussi un milieu didactique, c'est-à-dire un endroit organisé pour les apprentissages, ce qui le différencie notamment des jardins d'enfants ou des jardins d'éveil existant dans d'autres pays d'Europe.

Au sein de la maternelle, je me suis plutôt concentrée pour cette étude sur les regroupements, les rituels, qui constituent des actes institutionnels très importants pour l'acquisition de la culture scolaire par les enfants. À la maternelle, ces re-

groupements sont formalisés. Ce sont les moments où tous les enfants sont regroupés autour de l'enseignant pour l'appel, l'énoncé de la date, la lecture des albums, les discussions, l'explication des activités qui vont se dérouler ou de celles qui se sont déjà déroulées. Les contenus de ces regroupements varient d'une classe à l'autre, mais la forme reste quasiment la même et certaines activités sont incontournables. Au sein de ces rituels, je me suis intéressée aux interactions verbales entre les enseignants et les élèves, parce que le langage véhicule un ensemble d'idées et de valeurs.

Les outils théoriques utilisés

Deux approches fondamentales ont joué sur la façon dont j'ai construit mon travail d'analyse de la construction du genre à l'école.

• La théorie du féminisme matérialiste¹

Un des apports les plus importants de cette théorie est le renversement du lien communément admis entre le sexe et le genre. Alors que, de manière générale, on considère que le genre est créé à partir du sexe, les féministes matérialistes disent, à l'inverse, que le sexe biologique n'a de sens que social.

Le sens social du sexe biologique est le genre. Si le genre n'existait pas, le sexe biologique serait une simple différence physique – comme le fait d'avoir les yeux bleus ou verts –, différence physique qui ne serait pas utilisée pour distinguer les deux groupes sociaux que sont

aujourd'hui les hommes et les femmes.

Cette théorie m'a amenée à affirmer que le genre scolaire est produit par les pratiques scolaires et non par les caractéristiques des individus, donc pas par leur sexe. On arrive de ce fait à une nouvelle définition du genre scolaire, qui serait une construction de genre particulière admise au sein de la culture scolaire aboutissant à la distinction de catégories de sexe : les élèves-garçons et les élèves-filles.

• L'approche anthropodidactique

Selon cette approche, toute situation scolaire est structurée anthropologiquement et didactiquement. Parler de structuration anthropologique signifie que l'école n'est pas un simple reflet de la société et qu'elle possède une culture qui lui est propre, sans être pour autant

imperméable aux influences extérieures. Parler de structuration didactique signifie que les enseignants ne sont pas à l'école par nature ou par hasard, mais bien parce qu'ils sont mandatés par la société pour enseigner, c'est-à-dire pour satisfaire au projet social de diffusion des connaissances.

L'originalité de cette approche est de considérer le double assujettissement auquel sont ainsi soumis les enseignants, ses deux exigences parfois contradictoires :

– l'exigence didactique est l'obligation faite au professeur d'enseigner. Pour cette raison, il doit avant tout ne pas rompre la relation didactique et permettre au plus grand nombre d'élèves de maîtriser suffisamment de connaissances, faire avancer le collectif.

– l'exigence anthropologique désigne le fait que l'enseignement d'un professeur est également guidé par des impératifs idéologiques, par des choix pédagogiques, par ses convictions, par ses engagements politiques, syndicaux, etc.

Ces deux exigences guident la façon dont l'enseignant intervient dans sa classe.

Pour ce qui concerne le genre à l'école, toutes les études permettent d'affirmer que l'école, en tant que lieu de socialisation, façonne les *habitus*² produits par la socialisation familiale, c'est-à-dire tout ce qui est extérieur à l'école. Elle relaie, contribue à ou amplifie la construction du genre qui a été commencée avant, ailleurs. C'est la dimension anthropologique.

Ma thèse se distingue cependant de certaines analyses sur l'école, et notamment de celle de Nicole Mosconi³, en ce que je pense qu'une partie de ce qui s'y joue est sexuellement indifférencié : quelles que soient les opinions de l'enseignant sur la place que doivent tenir les filles et les garçons à l'école, il interagit avant tout avec les élèves de manière à faire avancer la classe. Si l'on ne tient pas compte de cette exigence, qui est particulière à l'école, alors l'analyse de ce qui se construit dans la classe est faussée.

Dans cette perspective, le genre scolaire peut être défini comme un effet des ajustements réguliers qui s'opèrent entre les *habitus* familiaux et les *habitus* scolaires qui seront acquis par les enfants.

Les résultats de l'étude

Avant d'étudier les positions des filles et des garçons dans le champ interactif, c'est-à-dire l'ensemble des interactions se déroulant au cours d'un regroupement, il fallait comprendre comment fonctionne ce champ interactif.

Les interactions observées (voir encadré page 5) ont été classées selon différents modes :

- *Les interactions initiées par les enfants* : demandes de parole (un enfant lève la main ou interpelle l'enseignant pour demander la parole).
- *Les interactions spontanées* : l'enfant prend la parole sans l'avoir demandée auparavant.
- *Les réponses* : l'enfant répond à la question de l'enseignant, que la question lui soit adressée directement ou non.

- *Les bavardages* : l'enfant discute avec un autre enfant ou montre ostensiblement qu'il ne s'intéresse plus à ce qui se passe dans le regroupement (jouer avec les rideaux, regarder ce qui se passe dans la cour, etc.).

- *Les interactions initiées par l'enseignant* : l'enseignant interroge un enfant, que celui-ci l'ait demandé ou non ; il reprend l'interaction d'un enfant avec une appréciation positive, il l'encourage ; il rappelle l'enfant à l'ordre (tenue, écoute, discipline) – cette interaction n'est pas forcément négative, il s'agit parfois de ramener l'enfant dans l'ordre didactique, de le ramener dans le collectif pour qu'il soit présent dans le regroupement.

J'ai étudié à la fois les volumes d'interactions et leurs différents modes, puis les liens qui unissent les différents modes suivant les différents volumes.

• L'exigence didactique et le phénomène d'acculturation des enfants

Le niveau d'enseignement – petite ou grande section – est une variable particulièrement importante pour la structuration du champ interactif. Cela concerne à la fois leurs volumes (les quantités d'interactions) et leurs formes (les modes d'interaction). Autrement dit, le champ interactif est structuré différemment en petite et en grande section. Si l'on analyse

Les études sur les filles et les garçons à l'école

Un grand nombre de recherches portent sur les différences d'orientation entre filles et garçons, par exemple sur la présence très importante des garçons dans les filières scientifiques et leur relative absence des filières littéraires. Elles évoquent en général le poids des stéréotypes sociaux, la structure et la hiérarchie de ces filières, la stratégie des acteurs – qui s'adaptent à ce que l'on attend d'eux plus tard.

D'autres d'études s'intéressent à ce qui se passe à l'intérieur des classes et cherchent dans la socialisation scolaire quotidienne ce qui peut engendrer les différences de réussite et de parcours entre filles et garçons. Ces études analysent les rapports au savoir, traitent des valeurs implicitement transmises par l'école et de la façon dont elles peuvent correspondre aux valeurs transmises par les parents.

D'autres encore traitent des programmes et des manuels scolaires ou s'intéressent aux positions des professeurs et, souvent, à leur participation, de manière plus ou moins active, et/ou volontaire, à la reproduction du genre dans leurs pratiques. Cette reproduction passerait par des attentes et des représentations différenciées pour les enfants, par certains choix pédagogiques, par des évaluations légèrement différenciées. Une bonne partie de ces études affirment que, même sans le vouloir, les enseignants, à travers les interactions qu'ils ont avec leurs élèves, favorisent les garçons, par exemple en les interrogeant plus ou en leur accordant plus de temps.

en détail ces différences entre les niveaux, on s'aperçoit que les enfants acquièrent des modes d'interaction de plus en plus scolaires, c'est-à-dire de plus en plus attendus par l'école. Ainsi, les demandes de parole tendent à remplacer les interactions spontanées. C'est bien un phénomène d'acculturation que l'on observe : les enfants intègrent la culture scolaire et agissent en fonction de ce que l'on attend d'eux. L'école maternelle remplit donc son rôle : on y mène des enfants, il en sort des élèves. Tout va bien ! Cette transformation des enfants en élèves est ce que j'ai appelé l'exigence didactique, ce qui fait la spécificité de l'école.

• **Les effets structurels et le désir de faire avancer la classe**

L'exigence didactique joue aussi sur les professeurs. L'idéologie, la pédagogie, la vision des filles et des garçons des cinq professeurs participant à l'étude étaient différentes ; malgré cela, ils faisaient dans certains domaines exactement la même chose. C'est ce que j'ai appelé les effets structurels : la forme scolaire les amène à faire la même chose, ce qui constitue une des conditions nécessaires à l'enseignement.

On constate ainsi que les volumes d'interactions dans les regroupements sont extrêmement variables d'une classe à l'autre, les professeurs faisant des choix pédagogiques différents (ils ont plus ou moins envie de faire parler les enfants). Mais, quels que soient ces choix, le rapport entre les sollicitations des professeurs et le nombre d'interactions est très

homogène entre toutes les classes, les professeurs ayant besoin de solliciter les enfants pour faire progresser la classe. Par ailleurs, plus un professeur parle, plus les enfants parlent. La compétence langagière des enfants étant un des objectifs de ces moments de regroupement, faire parler tous les enfants est l'objectif premier des professeurs, qui sollicitent donc les enfants qui ne parlent pas.

Les enseignants ont également deux autres objectifs, qui sont également des motifs didactiques de leurs choix : faire progresser chaque enfant individuellement et faire progresser l'ensemble de la classe. Cela apparaît même comme le motif principal des choix qu'ils effectuent. Des professeurs expliquent, par exemple : « *Il y a des jours où je me mets des objectifs précis pour certains enfants* » ; ou encore : « *C'est l'intérêt du collectif d'avoir des enfants qui vont répondre très facilement. On va s'appuyer sur ceux qui y arrivent, et puis les utiliser pour encourager les autres.* » Ce sont bien les professeurs eux-mêmes qui structurent le champ interactif pour faire progresser à la fois les enfants et la classe. « *Il y a tout un travail qui se dessine, qui s'organise, ce sont des choses qui se construisent. On construit le langage et les interventions avec le collectif et par le collectif et avec l'aide du maître.* »

Les enseignants interrogent également des enfants qui savent quand ils ont besoin que le savoir soit énoncé pour l'ensemble de la classe : « *Il y a des réponses que j'attends parfois de manière précise ; donc on peut, quand on connaît bien les enfants, les utiliser pour que leur réponse soit offerte au*

groupe et qu'on puisse s'en servir » ; ou : « *Quand j'interroge, je sais à peu près qui sait et qui ne sait pas. Quand je sais qu'il peut trouver, je vais l'interroger à ce moment-là. Si je veux que la réponse soit donnée pour que les autres en profitent, je vais interroger un gamin qui sait. Tout va dépendre de ce que j'attends de la réponse. Si je veux que le gamin cherche en se créant des outils pour trouver ou si je veux qu'il apporte la connaissance à l'autre, je ne vais pas interroger le même enfant.* »

On ne peut pas soupçonner les professeurs d'interroger des enfants parce qu'ils sont filles ou garçons. Nous verrons ensuite s'ils interrogent plus les filles ou les garçons, mais, en tout cas, leurs choix au départ ne sont pas motivés par ces caractéristiques des individus mais bien par le désir de faire avancer la classe.

• **La construction des positions différenciées des élèves-filles et des élèves-garçons**

D'une manière générale, en petite comme en grande section, les garçons interagissent significativement plus que les filles, quel que soit le mode d'interaction. Malgré des différences au sein des classes, les garçons interagissent plus spontanément, demandent plus la parole, répondent plus aux sollicitations des professeurs et bavardent plus. Si l'on regarde la manière dont les filles et les garçons utilisent les différents modes d'interaction qu'ils ont à leur disposition, les différences entre les filles et les garçons sont plus compliquées à repérer.

En petite section, la répartition des interactions selon les différents modes est relativement semblable pour les garçons et pour les filles :

- demandes de parole: 19 % pour les garçons, 18 % pour les filles ;
- réponses à une sollicitation des enseignants: 32 % pour les garçons, 39 % pour les filles ;
- interactions spontanées: 49 % pour les garçons, 43 % pour les filles.

En petite section, les enfants interagissent spontanément bien plus qu'ils ne demandent la parole, avec peu de différence entre les filles et les garçons. Mais les filles répondent plus à la sollicitation des enseignants. En grande section, après avoir acquis de la culture scolaire et des modes de comportement que l'on attend d'eux, la répartition des interactions des filles et des garçons entre ces différents modes a évolué. Chez les garçons, on observe une petite diminution du taux d'interactions spontanées (- 6 %) et une nette augmentation du taux de demandes de parole (+ 19 %). Chez les filles cependant, on observe une diminution beaucoup plus importante du taux d'interactions spontanées (- 29 %) et, surtout, une augmentation considérable du taux de demandes de parole (+ 40 %).

Quel que soit le niveau d'enseignement, le total des interactions des garçons est très fortement corrélé à la fois à leurs demandes de parole et à leurs interactions spontanées. Alors que, chez les filles, le total des interactions en grande section est très fortement corrélé aux demandes de parole. Entre la petite et la grande sec-

LE DISPOSITIF DE L'ÉTUDE

Ont été filmées durant deux années scolaires (2007 et 2008) 5 classes de maternelle, 3 classes de petite section, 2 classes de grande section, toutes situées à Bordeaux dans des quartiers socialement contrastés. Au total, le travail a porté sur 117 élèves ; 16 201 interactions ont été analysées.

• L'observation

Il était possible de filmer tout ce qui se passait dans la classe et il avait été précisé que la chercheuse ne souhaitait pas intervenir dans les activités qui s'y déroulaient. Ce dernier avait une caméra fixe et se promenait dans la classe en notant sur un carnet tout ce qui lui passait par la tête.

Il avait été précisé que la recherche portait sur la socialisation des enfants à l'école, l'acquisition de la culture scolaire (comment ils deviennent des élèves), sans mentionner au départ, pour ne pas introduire de biais, la question des filles et des garçons.

• Un entretien avec les enseignants

Un entretien a été réalisé avec chaque enseignant, au cours duquel étaient posées les questions suivantes :

- Qu'est-ce qui fait, selon vous, qu'un enfant entre ou non dans la culture scolaire ?
- Quel est le rôle de l'école maternelle ?
- Comment, au cours des regroupements, choisissez-vous les partenaires de vos interactions verbales ? (Comment choisissez-vous les enfants que vous interrogez ?).
- Quels sont les albums que vous choisissez de lire ou de travailler en classe ?

L'entretien se terminait en demandant à l'enseignant de commenter trois courts extraits de textes officiels portant sur l'égalité entre filles et garçons (un extrait de la campagne menée en 2002 « Le respect, ça change l'école », deux extraits du *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* de 2000).

• Un questionnaire à destination des parents

Les parents, de leur côté, ont rempli un questionnaire anonyme qui a permis de connaître leur situation personnelle et familiale, le contexte éducatif familial (choix des programmes télévisés, place des enfants dans les conversations entre adultes, rangement des jouets, choix des vêtements, etc.).

Dans la dernière partie du questionnaire, qui portait sur les valeurs et les principes éducatifs, ils avaient à choisir, parmi douze qualités, celles qui leur semblaient les plus importantes pour la réussite scolaire de l'enfant (application, curiosité, esprit de compétition etc.), puis devaient sélectionner, parmi huit principes d'éducation, les trois qui leur semblaient les plus importants pour l'éducation de l'enfant (lui faire confiance, lui laisser beaucoup de liberté, l'encadrer avec souplesse, etc.).

tion, les filles bien plus que les garçons réduisent donc leurs interactions spontanées au profit des demandes de parole. Ce qui permet d'affirmer que les garçons et les filles apprennent différemment au cours de leur scolarisation en maternelle à devenir des élèves. *C'est cette acculturation différente qui aboutit à des positions différenciées dans le champ interactif.*

• La socialisation familiale et le genre scolaire

Pourquoi, puisque ce n'est pas biologique, filles et garçons apprennent-ils différemment à se positionner dans le champ interactif ? Pour chercher à comprendre, j'ai étudié les liens qui

pouvaient exister entre la socialisation familiale et le genre scolaire, selon deux variables : le sexe (fille ou garçon) et la socialisation familiale (analysée grâce au questionnaire rempli par les parents).

En petite section, c'est la socialisation familiale qui explique le mieux les positions des enfants dans le champ interactif et non le sexe.

C'est l'inverse en grande section. Tout se passe comme si le genre scolaire était un effet aveugle de l'acculturation qui s'effectue à la maternelle, acculturation qui, en transformant des *habitus* familiaux en *habitus* scolaires, vient renforcer et/ou permettre l'émergence d'*habitus* sexués : on prend ce que

les enfants ont appris dans leur famille, on le modèle pendant trois ans pour qu'ils acquièrent de la culture scolaire, des manières de se comporter à l'école (qui ne sont pas celles qu'ils ont dans leur famille) et, au passage, ces ajustements viennent renforcer ou produire des *habitus* sexués. Comme si les différences liées à la socialisation familiale étaient remplacées par des différences sexuées.

Dans cette perspective, le genre scolaire consisterait donc en des ajustements pérennes entre les *habitus* sociaux non scolaires et les *habitus* scolaires. Reste à savoir comment se réalisent ces ajustements... ce qui nécessiterait de nouvelles recherches.

Un concept nouveau : le genre scolaire. Intérêt et enjeux

Les résultats des observations menées pour cette étude amènent à une définition du genre scolaire comme processus reposant sur une différenciation sexuée, en même temps qu'elles se construisent, des manières des filles et des garçons de se positionner dans le champ interactif et s'exprimant à travers des différences de volume d'interactions, mais aussi et surtout dans l'évolution différenciée des modes d'interaction.

• Sur le plan scientifique

Cette définition du genre scolaire permet d'interroger les analyses classiques du rôle des enseignants dans la reproduction du genre à l'école, et notamment l'idée d'une « norme implicite de neutralité » qui favoriserait les garçons.

Les positions des professeurs relèvent en grande partie de leur assujettissement didactique, qui rend l'aménagement du champ interactif dépendant des effets structurels. L'étude montre que les interactions des professeurs sont beaucoup plus liées aux modes d'interaction des enfants qu'à leur sexe.

Elle montre également, différant en cela d'un certain nombre d'études, que les demandes de parole des garçons ne sont ni plus ni moins acceptées par les enseignants que celles des filles. Lorsque les garçons sont plus souvent interrogés, c'est parce qu'ils demandent plus souvent la parole que les filles. Peut-on dire pour autant qu'interroger plus les garçons est en soi les favoriser ? Les interroger moins qu'ils ne le demandent serait-il plus équitable, plus égalitaire ?

Si les enseignants interagissent différemment selon que l'élève est une fille ou un garçon, rien ne permet d'affirmer qu'ils le font en raison du sexe de l'élève. Ce sont plutôt les positionnements différents des filles et des garçons dans le champ interactif, et donc dans l'ordre didactique, qui orientent les interactions des professeurs. Ceux-ci ne maîtrisent pas la forme des interactions des enfants mais y réagissent, ce qui explique que leurs réactions soient parfois différenciées.

• Sur le plan politique

Les résultats de cette étude devraient également permettre de combattre certains discours tenus sur l'école aujourd'hui qui, sous prétexte de tendre vers l'égalité entre les filles et

les garçons, viennent renforcer un certain nombre de stéréotypes, notamment en attribuant les différences de réussite et d'orientation à des caractéristiques individuelles, soit des enseignants, soit des enfants, soit des deux – ce qui revient à dire que ces différences sont liées à ce que font les personnes et non à la structure de l'école.

Ce discours est actuellement assez à la mode. C'est par exemple celui tenu par Jean-Louis Auduc, directeur de l'IUFM de Créteil, dans son ouvrage paru en 2009, *Sauvons les garçons!*⁴, dans lequel il propose que des enseignants hommes apprennent à lire aux garçons, pour diminuer leur échec scolaire. Mais l'essentialisme de ce discours qui considère que les élèves filles et garçons et les enseignants hommes et femmes sont naturellement et fondamentalement différents (et donc aussi qu'hommes et femmes enseignent différemment) ne résiste pas à l'analyse des positions sexuées de chacun au sein du champ interactif.

• Sur le plan des objectifs poursuivis et des moyens à mettre en œuvre

Le concept de genre scolaire pourrait contribuer à la réflexion sur les questions d'égalité entre filles et garçons à l'école, réflexion évidemment déjà menée par l'institution scolaire et les responsables des politiques éducatives.

Les textes qui évoquent ce sujet sont nombreux. Je me suis surtout intéressée à la convention de 2000, *Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les*

garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, devenue en 2006 *Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif*. Ces textes engagent les ministères de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement; de l'Éducation nationale; de l'Enseignement supérieur et de la Recherche; de la Justice; des Transports, de l'Équipement, du Tourisme et de la Mer; de l'Agriculture et de la Pêche; de la Culture et de la Communication; et les ministères délégués à la Cohésion sociale et à la Parité ainsi qu'à l'Enseignement supérieur et à la Recherche... Tous les représentants de ces ministères ont signé ces conventions.

Si autant de ministères sont concernés, c'est parce que, d'une manière générale, « l'égalité », « l'égalité des chances » ou « le respect de l'autre sexe » – les termes changent, sans raison apparente – sont rarement présentés comme des objectifs en eux-mêmes. Parfois mis en avant comme des enjeux démocratiques, ils sont le plus souvent présentés comme un moyen d'atteindre l'objectif ultime que seraient une orientation et un accès à l'emploi égaux.

La convention de 2000 (celle de 2006 est quasiment identique) dénonce dès les premières lignes un accès inégalitaire des femmes et des hommes au marché du travail, le taux de chômage des femmes, leur surreprésentation dans les emplois à temps partiel et à bas salaires, les inégalités de carrière, etc. La première partie de cette convention, intitulée « *Améliorer l'orientation scolaire et professionnelle des filles et des garçons et veiller à l'adaptation de l'offre de for-*

mation initiale aux perspectives d'emploi » est dédiée à ces questions d'emploi. Il s'agit d'encourager les filles, par divers moyens, à intégrer les filières scientifiques et technologiques. Non pas parce que c'est important que les filles aient accès à ces filières, non pas par un désir d'égalité, mais « *en raison de la situation actuelle du marché de l'emploi qui se caractérise par un chômage important des femmes dans un certain nombre de secteurs aux débouchés réduits et par la sous-représentation des filles dans les secteurs porteurs d'emploi, notamment les filières scientifiques et technologiques* ». On est loin de l'idée d'égalité en tant que base de la démocratie...

Les filières scientifiques étant, dit-on, peu investies par les filles alors qu'elles sont porteuses d'emploi, il faut s'occuper spécifiquement de l'orientation des filles. Mais les postulats de départ sont-ils justes ?

En 2009, dernières données disponibles, au lycée, les garçons sont très concentrés en S (69 %) alors que les filles sont réparties de manière plus équilibrée dans les trois séries générales et s'orientent même préférentiellement vers la filière scientifique (cf. *tableau page suivante*). Ce ne sont donc pas les filles qui ne font pas de sciences, mais les garçons qui ne font pas de littérature – étant ainsi à l'origine du déséquilibre que l'on trouve dans ces filières. Pourquoi s'occuper de l'orientation des filles alors que c'est celle des garçons qui est très spécifique et *a priori* inégalitaire ? Un certain nombre de postulats erronés sont donc véhiculés par ces textes et donnent ainsi lieu à des conclusions erronées et à des solutions inadaptées.

⁴ Jean-Louis Auduc, *Sauvons les garçons!*, Descartes et Cie, 2009.

Réussite au baccalauréat par série – Session 2009 (Insee)

	PRÉSENTÉS		TAUX DE RÉUSSITE	
	TOTAL (effectifs)	PART DES FILLES	GARÇONS	FILLES
Baccalauréat général	322 576	56,6	87,2	90,2
Littéraires	54 774	78,6	84,4	88,0
Sciences économiques et sociales	102 116	62,1	86,6	89,8
Scientifiques	165 686	45,9	87,9	91,7
dont : mathématiques	37 463	37,0	93,9	95,8
sciences de la vie et de la Terre	57 478	58,0	82,0	89,3
physique-chimie	59 378	45,0	89,1	92,9
Baccalauréat technologique	164 894	50,7	79,1	80,5
Baccalauréat professionnel	138 243	43,2	86,4	88,5
ENSEMBLE	625 713	52,1	84,8	87,4

Source : ministère de l'Éducation nationale, DEPP.

**Éléments
bibliographiques**

■ DEVILLE Julie,
*Filles, garçons
et pratiques scolaires.
Des lycéens
à l'accompagnement
scolaire*,
L'Harmattan, 2007.

■ DEVILLE Julie,
DOUAIRE-MARSAUDON
Françoise,
LALEM Fatima,
LE CLERC Sylviane,
LESOURD Serge,
RONAI Ernestine,
*Filles-garçons.
Des rapports de genre
à construire*,
coll. Les Actes
des Rencontres,
Profession Banlieue,
2007.

■ « Les filles
et les garçons
sont-ils éduqués
ensemble ? »,
*Ville/École/Intégration
Diversité*, n° 138,
septembre 2004.

Une fois les principes et les objectifs énoncés – la démocratie et l'emploi –, ces mêmes textes définissent deux catégories de mesures à mettre en œuvre : celles qui visent à développer l'analyse de la situation (faire des statistiques et des bilans des actions menées et en informer les acteurs) et celles qui préconisent un travail sur la pédagogie et les programmes scolaires. On trouve parmi ces

mesures « le développement de la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements » (convention 2006), mais aussi des affirmations telles que « l'étude de la reproduction humaine conduit à mieux connaître et donc à mieux respecter les différences biologiques entre les hommes et les femmes »... (campagne de 2002, « Le respect, ça change l'école »).

Apparaissent parfois des termes comme « genre » ou « rapports sociaux de sexe », mais ils ne servent à aucun moment à l'analyse des inégalités énoncées dans les textes et sont toujours très rapidement remplacés par les termes « sexe » ou « différence biologique ». Il existe donc bien une difficulté au fondement de ce qui détermine ces politiques, confondre le genre et le sexe biologique étant un vrai problème si l'on souhaite réduire les inégalités entre les filles et les garçons. L'analyse de base étant erronée, les solutions préconisées ne peuvent fonctionner et, en dépit de vingt ans de circulaires diverses sur la question, les filles ne font *a priori* toujours pas assez de sciences et ne trouvent toujours pas de travail...

En outre, le rôle de l'institution scolaire dans la production des

inégalités n'est jamais évoqué dans les textes officiels. Tout se passe comme si les inégalités étaient simplement importées depuis le monde extérieur au sein de l'école. Une analyse structurelle de l'école pour lutter contre ces inégalités n'a jamais été envisagée, encore moins celle du rôle spécifique de l'école maternelle. Ces textes témoignent de l'ignorance totale des pouvoirs politiques et institutionnels des processus de construction des différences sexuées des positions scolaires.

Ce qui voue à l'échec toute action menée dans ce cadre.

Or la question de l'égalité entre les filles et les garçons est un biais pour essayer d'effacer les effets structurels. À titre d'exemple, on pourrait dire que les pauvres ne réussissent pas parce qu'ils sont pauvres et qu'il faut arrêter de les mélanger avec les riches parce que, du coup, les riches réussissent moins... C'est bien ce qui est sous-entendu avec les filles et les garçons. Certains discours énoncent en effet que les garçons réussissent moins bien à l'école parce qu'ils sont au milieu des filles, que cela les empêche de travailler et qu'il faudrait repenser à la non-mixité... On évoque l'échec de certains garçons, mais on n'évoque jamais la très grande réussite de certains autres qui, elle, ne semble poser de problème à personne.

Les catégories d'élèves-filles et d'élèves-garçons ne sont pas des données naturelles, mais bien l'aboutissement d'un processus que j'ai appelé genre scolaire. Chercher à atteindre l'égalité entre les filles et les garçons à l'école sans passer par la déconstruction de ces catégories est illusoire. ■



PROFESSION BANLIEUE

CENTRE DE RESSOURCES
15, rue Catulienne
93200 Saint-Denis
Tél. : 01 48 09 26 36
Fax : 01 48 20 73 88
profession.banlieue@wanadoo.fr

www.professionbanlieue.org

AVEC LE SOUTIEN DE

- La Préfecture de l'Île-de-France
- L'Acscé
- Le Conseil général de la Seine-Saint-Denis
- Les villes de la Seine-Saint-Denis